América a debate

Revista de Ciencias Históricas y Sociales

Escuela de Historia
Universidad Michoacana
de San Nicolás de Hidalgo

No.1
Enero-Junio
2002

América a Debate

Revista de Ciencias Históricas y Sociales

Enero-Junio 2002, núm. 1

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Escuela de Historia

América a Debate. Revista de Ciencias Históricas y Sociales
Escuela de Historia / Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo / Edificio "R" Ciudad Universitaria, Morelia, Michoacán, México, Tels: (443) 3164177 - 3270003 / E-mail: malejo@zeus.umich.mx, historia@jupiter.umich.mx, http://cceh.historia.umich.mx

América a Debate
Revista de Ciencias Históricas y Sociales

SUMARIO

PRESENTACIÓN

La Escuela de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo inicia con la publicación de su primer número de *América a debate. Revista de Estudios Históricos y Sociales*, una nueva etapa de su desarrollo académico, dentro de nuevas políticas estratégicas, que ha puesto en marcha, vigorizando sus actividades sustantivas, en las que otorga un lugar de privilegio a la difusión de los conocimientos históricos y sociales que proceden del trabajo disciplinado y riguroso de la investigación.

América a debate alude a las nuevas exigencia sociales de someter a un escrutinio riguroso, en un ejercicio colectivo y plural, los temas, problemas, teorías y métodos de las ciencias históricas y sociales que tienen que ver con el desarrollo histórico de las comunidades humanas asentadas a lo largo y ancho de este continente.

En la comunidad académica de la Escuela de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo nos hemos propuesto construir una herramienta que articule de manera orgánica la investigación histórica, la docencia y la difusión de los conocimientos de punta. Por ello, *América a debate* busca ocupar un espacio definido, con personalidad propia, en el concierto de las publicaciones periódicas que circulan internacionalmente dedicadas a revisar y debatir las realidades históricas de este continente desde una perspectiva multidisciplinaria a la vez que comparativa de los

procesos económicos, sociales, políticos y culturales que han interferido en la construcción de los modernos Estados nacionales.

Por ello este nuevo instrumento de divulgación pretende aportar un espacio internacional de diálogo frente al nuevo escenario mundial que demanda una mejor comunicación y una mayor colaboración entre los centros de investigación, las instituciones y las comunidades académicas internacionales. *América a debate* buscará en consecuencia insertarse en el debate histórico e historiográfico, franco y abierto, e incorporar a sus contenidos las corrientes del pensamiento moderno en boga. Respaldará el intercambio de experiencias y saberes con las instituciones de educación superior y las comunidades científicas que hacen posible la generación de conocimientos de frontera y su difusión internacional, de cara a las demandas culturales y exigencia intelectuales de los colectivos multinacionales, multiétnicos y multiculturales que acceden a sus contenidos.

América a debate buscará incorporar al contenido de sus páginas nuevas perspectiva de análisis, métodos y técnicas procedentes de la historia, la antropología, la demografía, la economía, la política, la filosofía, la sociología, la lingüística, que recupere el vínculo intrínseco entre lo regional y lo internacional, en un mundo cada vez más complejo y dinámico. Efectivamente, los procesos de globalización, la interacción continúa e instantánea que hoy realizamos con los colegas del mundo entero, nos obliga a compartir experiencias y conocimientos sobre el devenir de la humanidad. Será un mirador compartido con especialistas del mundo entero, desde donde podamos observar, documentar y analizar los diferentes planos del acontecer de Europa, Asía y África como componentes de la propia realidad histórica y social de América.

América a debate pretende conjuntar los esfuerzos de la comunidad académica internacional sobre el americanismo, entendiendo éste concepto, como un debate abierto de interacciones múltiples entre Europa, Asia y África. En sus páginas se propone atraer los resultados de las investigaciones histórico sociales más representativas de las corrientes del pensamiento moderno, y compartir un espacio de reflexión permanente y plural con rigor intelectual.

En *América a debate* estaremos atentos a los nuevos signos del debate histórico e historiográfico; a los cambios sociales, a las cambiantes exigencias de la sociedad de lectores y a los nuevos paradigmas del quehacer científico internacional y a las tecnologías del Internet, pues se tiene la finalidad de mostrar a través de sus páginas a los estudiantes, especialistas o lectores asiduos, una perspectiva crítica y reflexiva de los temas que en ella se traten, en una búsqueda por abrir una ventana a la discusión de los problemas del

pasado y los que ahora se están presentando dentro de las complejas relaciones sociales entre los hombres, los pueblos y las sociedades.

Las problemáticas a tratar serán tan variadas como la misma actividad generada por el hombre, con un enfoque histórico, humanista, plural y crítico dentro de la llamada *nueva historia*, entendida ésta, como la manifestación de distintas posiciones críticas y reflexivas que en el debate y las diferencias, posibilitan la construcción del conocimiento histórico desde una perspectiva científica.

En ese entendido se dará cuenta de resultados de investigación, producción historiográfica, teorías y enfoques metodológicos, documentos estelares de los procesos históricos y reseñas de las novedades editoriales en el campo de nuestra especialidad, donde la temática aborde Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento dentro de la Historia Social, Política, de las Instituciones, Económica, de Género, de la Educación, de las Mentalidades, Demográfica, de la Cultura y de las Relaciones Internacionales, entre otras, ya sea desde un abordaje micro, de caso, regional, nacional, macro-interregional o comparativo.

América a debate, estará compuesta por un sumario que generalmente ha de contener: artículos históricos de fondo, análisis teóricos, relevantes documentos comentados, reseñas sobre historiografía reciente, datos de los colaboradores del número, resúmenes y abstracts de los trabajos que componen a la revista.

En este primer número de *América a debate*, que coordina la Dr. Silvia Figueroa Zamudio, tiene una característica temática, e incluye artículos sobre historia de la educación y la cultura, preferentemente mexicana, que van desde la época colonial, hasta los siglos XIX y XX, así como varias reseñas de libros de aparición reciente y dignos de ser consultados y debatidos.

Con este número de *América a debate*, la Dirección de la Revista, el Comité Editorial y la comunidad académica de la Escuela de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, busca darle un apoyo más a la materialización largamente acariciada del proyecto de Maestría y Doctorado en Historia Regional Continental e Historiografía, que empezó a madurar hace una década y que por fin estamos a punto de hacerlo realidad.

Así *América a debate*, será un órgano científico que amén de expresar ideas, interrogantes, conocimiento y permitir el debate entre colegas, auxiliará en la formación y orientación de los jóvenes que se sumen al proyecto de posgrado de la Escuela de Historia, así como a las redes que han formado distintos especialistas en historia o ciencias sociales, que dan muestra del trabajo e integración que se está haciendo a través de nuevas líneas de investigación o Generación y Aplicación del Conocimiento.

ARTÍCULOS

EL NUEVO ORDEN JURISDICCIONAL. LA MICROPOLÍTICA EN TORNO AL DISPOSITIVO PRODUCTIVO DE LA ESCUELA FEDERAL

Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos
ISCEEM-Chalco

En otros artículos,[1] he sostenido la idea de que el carácter conflictivo que frecuentemente asumió la relación entre la escuela rural federal y las comunidades durante los años 1920-1940 derivaba no sólo de los postulados ideológicos y políticos impulsados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) sino, en un modo significativo, de las resistencias locales y regionales que enfrentó el nuevo orden *jurisdiccional* que ella pretendía instaurar. La *nueva jurisdicción*, mediante la cual la federación anulaba al poder de decisión local subordinándolo al principio abstracto de nación, principio del cual se erigía como representante, atravesaba materialmente a la escuela rural, constituyéndola, más allá de las coyunturas políticas e ideológicas, como un nuevo espacio de poder y de relaciones micropolíticas.

Existió debido a ello, según creo, una *micropolítica* inherente al *dispositivo institucional* federal que produjo conflicto y nuevas relaciones de poder en tres dimensiones fundamentales: la de la gestión escolar; la

---

[1] "La Escuela Rural Federal y la transformación de los supuestos sociales de la escolarización en una región del Estado de México. Los Distritos de Texcoco y Chalco 1923-1940". *Memoria del Séptimo Encuentro Nacional y Tercero Internacional de Historia de la Educación*, El Colegio Mexiquense. En prensa.

del usufructo y la propiedad sobre el espacio y los bienes escolares; la de la obediencia, los derechos y los deberes de las asociaciones locales de apoyo. En esas dimensiones, la escolarización federal irrumpió en el orden social comunitario como un importante proceso de desplazamiento y descalificación del derecho consuetudinario y de los actores que, en función de este obtenían poder y status.

La gestión federal de la escuela anuló el poder de decisión de que tradicionalmente había gozado la autoridad local sobre la vida de las escuelas. Sus maestros e inspectores se hallaban investidos de un fuero que cesaba su jurisdicción, desplazándolos y restándoles prerrogativas de acción sobre la escuela.

De fuero federal se revestían también el espacio escolar y sus bienes, como amenazadoramente proclamaron a veces los inspectores, al tratar de revertir iniciativas comunitarias de apropiarse de terrenos, cosechas, llaves, lámparas de gas —de aquello que, al fin y al cabo, era producto de su trabajo— señalándoles su carácter de bienes de la nación en tanto bienes de la federación.

De un virtual, aunque poco tangible, poder federal se hallaban investidos también los vecinos organizados en asociaciones de apoyo a la escuela, como les recordaban maestros e inspectores al alentarlos a desacatar y a romper viejas obediencias y lealtades comunitarias que se oponían al proyecto escolar.

Ese era el nuevo orden jurisdiccional, un principio que modificó los términos en que los actores locales habían efectuado la escolarización, creando nuevas bases para el uso del poder legítimo y, por ello, para la negociación.

En este escrito me propongo analizar rasgos de la micropolítica que pautó la participación y la gestión de los espacios productivos en muchas escuelas federales de los distritos de Texcoco y Chalco. El desarrollo de esos espacios constituía no sólo un elemento central en la estrategia pedagógica con que se pretendía modernizar las relaciones sociales; las parcelas y los anexos debían, también, ayudar al sostenimiento financiero de la escuela.

Al menos hasta 1940, la implantación de esos núcleos productivos en la escolarización federal de la región se manifiestó como un proceso de carácter restringido —no todas las escuelas federales los poseían— y contradictorio —su desarrollo registra avances y retrocesos—.

Un panorama general del desarrollo de esos espacios figura en los cuadros que se presentan a continuación, basados en diagnósticos que impulsó la S.E.P. entre 1933 y 1936.

Cuadro 1
Distritos de Texcoco y Chalco
Parcelas escolares 1933-1936

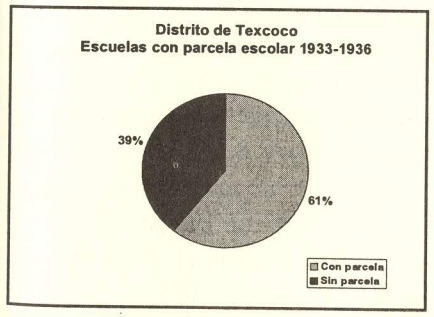
Distrito	Número escuelas federales	Cultivadas regularmente	Regularmente sin cultivar	Sin parcela	Tamaño promedio de las parcelas
Chalco	30	16		14	2.6 has.
Texcoco	38	15	8	15	2.2. Has.

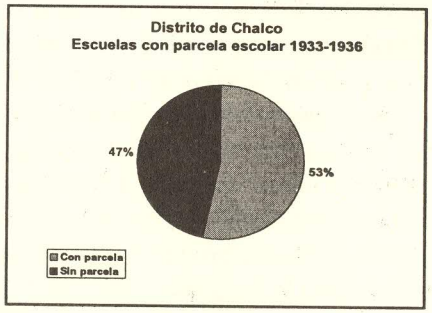
Fuente: Elaborado a partir de expedientes escolares A.H.S.E.P.

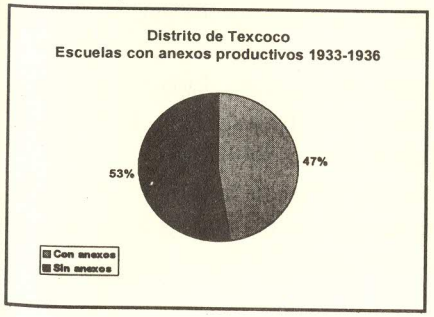
Cuadro 2
Distritos de Texcoco y Chalco
Anexos productivos 1933-1936

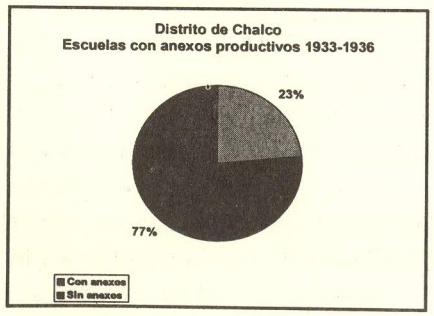
Distrito	Número escuelas federales	Con anexos productivos	Sin anexos productivos
Chalco	30	7	23
Texcoco	38	18	20

Fuente: Elaborado a partir de expedientes escolares A.H.S.E.P.









Como puede verse, hacia mediados de la década del 30 aproximadamente un 60% de las escuelas federales que operaban en la región poseía parcela escolar. De éstas, una proporción importante —el 20%— se había mantenido regularmente sin cultivar durante los diez años de vida que promediaban las escuelas. Los anexos productivos constituían un rubro menos difundido aún, ya que poco más del 40% de las escuelas los poseía, existiendo notables diferencias entre uno y otro Distrito.

En la documentación federal, la escasez de tierra y la pobreza del campesinado figuran frecuentemente como explicación del escaso nivel de desarrollo de las parcelas y anexos. Frases genéricas como "no hay ejido" se consignan en el rubro Parcela que figura en los cuestionarios reportados por los Inspectores. "No hay ejido", "solicitan material", etc.

Sin embargo, la implantación de parcelas y anexos se vio frenada también por procesos relacionados con el orden social y cultural de las comunidades.

Por un lado estuvo la propia convicción de los vecinos en cuanto al sentido de establecerlos. Objeciones comunitarias del tipo "mandan a sus hijos a que aprendan no a que trabajen" dicen mucho sobre el sentido con que muchos padres miraban a la innovadora escuela federal.

Existió también, por otro lado, un carácter relativo en la situación de pobreza argumentada por los vecinos como explicación del débil desarrollo de los espacios previstos por el programa de la acción. La pobreza no era absoluta. Era pobreza para la escuela, factor que muchos Inspectores constataron y trataron de remontar exigiendo a los pueblos restar apoyo a fondos en los que tradicionalmente gastaban, como las fiestas, el templo, etc., para dedicarlos al fomento escolar.

Asimismo, entre los límites a la expansión de esos núcleos, particularmente de las parcelas, sobre las que centraré mi exposición en lo sucesivo, parecen también haber contado la historia agraria regional y los procesos de trabajo en que objetivamente se veía envuelto el campesinado. El celo por el control local de la tierra, en esta región arquetípica en la historia nacional de la revuelta campesina (Julio López, Emiliano Zapata) junto a la intensidad de los procesos de trabajo a que forzaba el minifundismo posiblemente tuvieron que ver con dos formas características de explotación de las parcelas —la *aparcería* y el trabajo asalariado— así como con el rechazo de algunos ejidos a entregarla en propiedad a la escuela, cosa connsignada genéricamente en cuestionarios relativos bajo el modo: "¿Parcela? : No, a pesar de existir ejido"

El estudio de la documentación escolar hace patente la presencia de una compleja micropolítica en relación con las parcelas, con el uso de sus productos y con la participación de la comunidad en los procesos que involucraba su puesta en producción.

La escasez regional de tierra originó el que muchos ejidatarios objetasen, cuando no la cesión misma de terrenos agrícolas a la escuela, la cantidad, la calidad y la ubicación de los que se le entregaban. En una región donde la parcela ejidal típica oscilaba, hacia 1945, entre 1.3 y 2.2 hectáreas, las cinco que poseía (o pretendía poseer) la escuela constituían un bien codiciado por muchos pequeños y medianos campesinos que, en consecuencia, pugnaron por acceder a ellas, impulsando en el seno de sus Comités Ejidales iniciativas de redistribución o accediendo informalmente a ellas mediante convenios de aparcería establecidos con los Comités de Educación.

El caso de San Pablito, Chiconcuac, ilustra que bien podría definirse como la *economía política* de las parcelas escolares. En 1928, una comisión local de campesinos sin tierra gestionó directamente con la Comisión Nacional Agraria la distribución de las 5 hectáreas de la parcela escolar exponiendo lo siguiente:

> Que en el año de 1920, fuimos dotados de ejidos... con la superficie de 155 hectáreas de tierra, que se tomaron de la Hacienda denominada "La Grande"... Que de estas 155 has. se donaron para su cultivo de experimentación del colegio de niños de esta localidad, cinco hectáreas las cuales no han sido atendidas debidamente, llegando al grado de que estas han sido dadas a medias con un señor de nombre Miguel Flores, persona acomodada en su vida económica. Que mientras este señor goza de este privilegio, quedamos muchos campesinos sin tierra, sin que por esto se digne el C. Presidente del Comité Particular a favorecernos, ya que es publico y notorio nuestra grande miseria. Por tal virtud a usted recurrimos, a fin de ordenar al C. Presidente del Comité Particular Administrativo Agrario de este pueblo, reparta dichas cinco hectáreas de tierra a nosotros que tanto las necesitamos, evitando el lucro indebido que se está haciendo de ellas.[2]

El problema en torno a la dotación de la parcela escolar adquirió cierta representatividad en la región, creando fricciones entre la Secretaría de Educación Pública y la Comisión Nacional Agraria sobre la aplicación de la fracción 15ava. de la *Ley del Patrimonio Parcelario Ejidal* de 1927, que prescribía la dotación de 5 hectáreas de terreno a la escuela federal.

También en 1928, el Director Federal de Educación en el Estado informó a sus Inspectores sobre gestiones hechas ante la Comisión Nacional Agraria con el fin de allanar discrepancias entre los jefes zonales de la Comisión,

[2] A.H.S.E.P., expediente 4/11466. Comisión Nacional Agraria a Secretario de Educación Pública. México, 14 de enero de 1928.

los Comités Administrativos Ejidales y los Inspectores de la S.E.P. en torno a la dotación de parcelas ejidales a las escuelas. Según decía, había logrado que la Comisión turnase a sus Ingenieros en el estado la siguiente circular:

> Se tiene conocimiento en esta Oficina, de que los Comités Particulares Administrativos de ese Estado, donde hay Escuelas Rurales Federales, se niegan a proporcionar a la Escuela de el lugar la parcela que hace falta para llevar a cabo los cultivos de experimentación... Otras ocasiones los Comités Administrativos conceden dicha partida lejos del establecimiento educacional, o en terrenos completamente impropios para toda clase de cultivos, haciendo así, prácticamente imposible la enseñanza rural. A fin de evitar que esta actitud observada por los Comités Administrativos sea perjudicial a la educación rural... sírvase usted procurar desde luego, sea dotada la Escuela que exista en cada uno de los pueblos dotados o restituidos de ejidos, con la parcela que le sea necesaria para los fines indicados; en la inteligencia de que dicha parcela debe reunir por la calidad de sus tierras y por su situación geográfica, las condiciones indispensables...[3]

Esa circular hace eco conflictos como el suscitado un año antes en el poblado de Chimalpa, Chiautla. Allí, la pretensión del profesor rural de ocupar las 5 hectáreas lo había llevado a enfrentarse con el Comisariado Ejidal y con el Ingeniero encargado del reparto agrario, quienes, al consultar con la Comisión Nacional Agraria, recibieron de ésta las siguientes indicaciones:

> Ha tenido conocimiento esta Comisión Nacional Agraria de que el C. Profesor de ese lugar pretende tomar de los terrenos ejidales... una extensión de tierra de cinco hectáreas para la fundación de la Escuela Granja, en lugar de aceptar las tres hectáreas que con tal objeto fueron localizadas sobre el terreno, por lo que se servirá usted vigilar que por ningún motivo vaya a tomar dicho profesor la superficie que pretende para destinarla a la Escuela Granja, una vez que se lesionarán los intereses de los Ejidatarios en vista de reducir la cantidad de tierras de que se compone ese ejido. (subrayados mios)[4]

A pesar de que con la circular de 1928 la Comisión Nacional Agraria tratase de allanar diferencias recomendando a sus Ingenieros acatar el reglamento

[3] A.H.S.E.P., expediente sin clasificar, Caja 1155. Gilberto López, Director Federal de Educación a Inspectores. Toluca, México, 13 de agosto de 1928.

[4] A.H.S.E.P., expediente 6/11473. Inspector Gómez a Jefe del Departamento de Escuelas Rurales. Texcoco, 30 de marzo de 1927.

sobre la parcela escolar, más que tender a desaparecer los conflictos se fueron acentuando, asumiendo luego la forma definida de una contradicción entre los intereses del "fomento educativo" y los intereses del "fomento ejidal". En el primer campo de interés se hallaba, por supuesto, la S.E.P., —sus Inspectores y maestros— y la comunidad escolar presidida por los Comités de Educación. En el segundo se hallaban la Comisión Nacional Agraria —sus delegados e ingenieros encargados de la zona ejidal—, los Comités Administrativos de los ejidos y los ejidatarios. En la cúspide de ambos campos de interés, dos burocracias, cada una dotada de su respectivo objeto y sentido de acción, de sus jurisdicciones y rutinas procedimentales y de sus propias definiciones sobre la naturaleza y la agenda de los problemas que debían resolver. Bajo esos cuerpos burocráticos se encontraban los Comités Ejidales y Educativos, organismos que, de un modo más o menos democrático, actuaban en representación del interés de una base social unificada por su adscripción al ejido y a sus formas de participación pero escindida, en realidad, en dos grupos de interés: el de los que participaban en la escuela y los que no.

En muchos ejidos de la región, la existencia de esos grupos de interés se expresó en la referida contradicción entre el "fomento ejidal" y el "fomento educativo". No se trató, meramente, de que las expectativas de inspectores y maestros federales sobre la tierra del ejido chocasen con el mandato distributivo de los agrónomos de la C.N.A. y de los Comités Administrativos. Al conflicto inicial por la dotación de la parcela seguían luego otros, relacionados con la participación de la comunidad en su fomento, con el destino de sus productos, etc.

Poco antes de la pugna por la parcela ejidal de Chimalpa, el Inspector Gómez reportó un incidente que señala claramente la tensión generada por el fomento educativo dentro de los ejidos y el modo en que la superposición de ambas jurisdicciones obstaculizaba no sólo el desarrollo de las parcelas sino la propia implantación escolar . Según Gómez:

> Una numerosa comisión de vecinos....encabezada por las personas más prominentes del lugar, se ha presentado...quejándose de lo siguiente:
>
> Que obrando de acuerdo con la Comisión Nacional Agraria... han estado vendiendo los magueyes que se encuentran en el bordo que circunda los terrenos... (del) ejido... cuyo Comité y mayoría del pueblo a dedicado todo el dinero y también todos sus esfuerzos a construir la nueva escuela del lugar...; no obstante haber destinado el dinero... a tan benéfica obra... el C. Ing. Ayudante de Agrónomo... ha comenzado a citar a los miembros del Comité Administrativo amenazándolos en su propio despacho, indicándoles que deben suspender la obra... y que si siguen empleando el producto de la venta de los

magueyes en la terminación de la escuela, los obligará a reintegrar las cantidades. (sic)[5]

Como expresión de la tensión entre uno y otro fomento, el ejido de Chimalpa no constituyó un caso aislado. Conflictos de esa naturaleza enfrentaron, con relativa frecuencia en la zona, no sólo a una y otra burocracia, sino a éstas con los respectivos Comités locales y a los Comités mismos entre sí. Este último caso —el de las fricciones entre Comités Administrativos Ejidales y Comités de Educación— es interesante, pues permite apreciar la debilidad y el carácter subordinado en que se hallaron muchas veces las iniciativas de la escuela federal frente a los intereses vinculados con el fomento y la gestión ejidal.

El papel de los Comités de Educación en tanto responsables locales del fomento educativo y de la gestión particular de las parcelas era complejo ya que debían, por una parte, atender a los mandatos de la burocracia escolar formando parte, por la otra, de una comunidad más amplia —la ejidal— que en muchas ocasiones cuestionaba el sentido de las iniciativas de la S.E.P., hecho que eventualmente los colocaba en la situación de enfrentarse con sus vecinos. Ellos debían hacerse cargo de reprimendas como ésta, transmitida por el Inspector Gómez a la Junta de Educación de Jolalpam después de visitar la localidad con el fin de que no se arrebatase la cosecha a la escuela:

> Nuevamente esta Inspección se ve obligada a dirigirse a ustedes para hacerles una súplica que hace tiempo por todos los medios posibles ha tratado de realizar y que tanto ustedes como el pueblo se han negado a obedecer en perjuicio de la Escuela Rural... Son obligaciones de la Autoridades Civiles, Educativas y Ejidatales en colaboración con el pueblo entero sembrar, prestar las yuntas para hacerlo, recoger la cosecha, venderla a buen precio, entregar el producto al Tesorero de la Junta de Educación, quien en relación con la voluntad de la mayoría del pueblo y en relación con las necesidades de la escuela, destinará dicho producto en beneficio de la misma... Ustedes han permitido que yo personalmente con la Profesora y los niños fuera el año pasado a recoger la cosecha; la pereza de la Junta de Educación y del Comité Agrario llegó a tal extremo que permitió se trabajara los terrenos a medias restándole medios de enriquecimiento al plantel en donde los hijos de ustedes hanse de formar hombres perfectos... esta Inspección no está resuelta a permitir que la escuela Rural Federal de Jolalpam sea juguete de las pasiones de ustedes,

[5] A.H.S.E.P., expediente 6/11473. M. Gómez, Inspector Federal a Director Federal de Educación en el Estado de México. Texcoco, México, 20 de junio de 1926.

> por lo que si no le prestan una franca y decidida ayuda, dicho plantel será trasladado a otro pueblo en donde las Autoridades y los habitantes crean que la escuela es una bendición y no una maldición como ustedes suponen que nada más les produce molestias. (sic)[6]

En muchas ocasiones los Comités hicieron suyas las expectativas de Inspectores y maestros federales y enfrentaron a facciones dentro de sus comunidades que tenían iniciativas opuestas en relación con aspectos como: cesión de la parcela, laboreo en la misma, la venta de la cosecha, destino del ingreso, etc. Si bien no fue ese el caso del Comité de Educación Jolalpam, un enfrentamiento sistemático entre Comités de Educación y Comités Ejidales pareció existir, justificando que en 1932 la Dirección Federal en el estado promoviese encuentros zonales entre representantes de ambos tipos de Comité con el fin de allanar diferencias respecto a: "1. Los Comités en sus relaciones con los maestros... 2. la Forma de colectar fondos y de aplicarlos en beneficio de la escuela... 3. La parcela escolar. Su administración cultivo y utilidades".[7]

Otros Comités Educativos, sin embargo, rehuyeron la escisión que en relación con sus comunidades les planteaba asumir las tareas de fomento exigidas por la S.E.P., optando por la inacción o plegándose abiertamente a las decisiones asumidas por los Comités ejidales, situación que posiblemente explica el que la Dirección federal de educación en el estado, considerando que la acción de los Comités había demostrado ser contraria a los fines perseguidos con su fundación ensayase, en 1928, nuevos mecanismos de reclutamiento de sus miembros.[8]

En este sentido resulta interesante la descripción que sobre la gestión de las parcelas escolares de la región de Texcoco y Chalco hizo, en 1935, el Inspector Antonio López. Resulta interesante porque deja ver la extensión regional de la alianza entre Comités ejidales y educativos en torno a los asuntos de las parcelas, el modo en que esa alianza afectaba los intereses de la escuela así como el fracaso de las medidas de hacer más eficiente a los proyectos federales el reclutamiento de los representantes populares en los Comités educativos.

[6] M. Gómez a Presidente de la Junta de Educación, Comisario Civil y Comisario Ejidal de Jolalpam. Texcoco, México, 19 de noviembre de 1927.

[7] A.H.S.E.P., expedientes sin clasificar. Caja 876. Ignacio Ramírez a Inspectores Escolares. Oficio-Circular. Toluca, México, 31 de mayo de 1932.

[8] A.H.S.E.P., expediente sin clasificar, Caja 1155. Director Federal de Educación en el Estado a Inspectores. Circular Nº 50. Toluca, México, 26 de septiembre de 1927.

Dice López:

> Al hacerme cargo de esta zona me enteré del estado caótico que existe en relación con el manejo de fondos de los productos de las parcelas escolares debido a la intromisión, muchas veces hasta altanera, de individuos que se dicen influyentes y que en la actualidad están desempeñando puestos en los Comisariados Ejidales y en los Comités de Educación y con el objeto de poner un hasta aquí a estos robos que se están cometiendo a los fondos de educación frecuentemente me he dirigido a las personas que indico para suplicarles rindan cuentas y entreguen el dinero a quien corresponde y es el caso que nunca han obedecido... y menos se han acercado a esta Inspección como lo ordena la Circular relativa para pedirle autorización para hacer los gastos que sean necesarios sino que frecuentemente se compran objetos que no valen mas que una insignificante cantidad y con ellos se saca la totalidad de los productos de las parcelas o bién se gasta en pulque y música para bailes todo el dinero que debía estar para la causa de la educación pública.
>
> Como caso concreto cito el de Ayotla, donde se ha manejado por cuenta del Comisariado Ejidal los productos de la parcela y hasta la fecha se niega a rendir cuenta y entregarlos... Deseo hacer notar a Ud. mi proyecto de establecer talleres y todos los anexos en cada una de las escuelas precisamente con los productos de las parcelas... y que solamente han estado destinados para mangoneo de personas inmorales que solo piensan en aprovecharse de lo que nada les ha costado.[9]

Por último, quiero señalar una omisión que deliberadamente hice al referirme a la explicación causal que figuran en la documentación federal en relación con el pobre e inestable desarrollo de las parcelas. Destaqué básicamente los argumentos sobre escasez de tierra y pobreza rural.

En realidad, la documentación de inspectores como López y Gómez hace figurar muchos otros más. En la que he citado aquí figuran la "pereza", las "pasiones", las "personas inmorales", el "robo", el "mangoneo", el "pulque", la "música". En otra que podría de ellos también citarse aparecen los "malos elementos", los "fanáticos", la "fiesta religiosa", el "cura, (los) cohetes y (el) alcohol", las "gentes incapaces de resolver problemas de vital importancia", etc.

Hubo en la percepción de inspectores como ellos una definida reducción de la problemática sociocultural que afectaba el desarrollo de sus proyectos. Arbitrariamente erigidos éstos como bienes en sí mismos, los obstáculos a

[9] A.H.S.E.P., expediente sin clasificar. Antonio López, Inspector Federal a Director Federal de Educación. Texcoco, México, 20 de abril de 1935.

su expansión fueron interpretados como la necesaria derivación de la abyecta condición cultural del mundo rural y de quienes la inducían, "los enemigos del pueblo".

Ignoraron, por ese supuesto, la compleja trama de lealtades, tradiciones, instituciones y sentidos en que se enmarcaban sus parcelas y anexos. El problema de la legitimidad de sus iniciativas nunca pareció serles relevante y su jurisdicción se enfrentó abiertamente con otras, del viejo y del nuevo régimen social. De allí también la sintomática jurisdiccional de los discursos que he citado: "no acatan", "se han negado a obedecer",etc.

Fecha de recepción: 8 de noviembre de 2001

Fecha de aceptación: 9 de enero de 2002

LA PRENSA LITERARIA MICHOACANA: VOCES DEL "ADELANTO" PARA EL PORFIRIATO

Adriana Pineda Soto
Archivo Histórico-UMSNH

Durante el porfiriato (1876-1910), al contrario de lo que se supone, se impulsaron importantes proyectos periodísticos. Ciertamente los de corte político se vieron controlados, pero no así aquellos que difundieron la ideología del régimen, que orientaron y propagaron los valores del progreso y de la paz como elementos culturales. Parte del patrimonio intelectual porfirista lo detectamos en la prensa. Los periódicos como enclaves de la realidad social resguardan los principios, normas, lenguajes, símbolos, etc., que nos acercan al desarrollo cultural de aquella sociedad.

La prensa representó una alternativa para la educación de los ciudadanos, como una lectura informal[1] —es decir no escolarizada— ofrecía la posibilidad de permanencia entre la población. Además, ante la carencia de instituciones educativas en todas las poblaciones de la República, el periódico posibilitaba la divulgación no sólo de información y noticias sino igualmente de saberes y costumbres "civilizadas". Exactamente, el periódico fue estimado como un instrumento del "adelanto", que en cierta medida podía garantizar una enseñanza cívica, moral, artística, literaria, etc.

---

[1] Véase: Mílada Bazant, "Lecturas del porfiriato", en: *Historia de la lectura en México*. México, El Colegio de México, 1999, pp. 205-242.

Los grupos políticos en el siglo XIX vieron al periodismo como un sinónimo de modernidad, como un acercamiento con lo 'civilizado' y como un instrumento al servicio de una imperiosa necesidad: fomentar la educación y, con ello, contribuir al robustecimiento de la nación. Por lo tanto, aquellos periódicos que aspiraban a divulgar otros campos del saber y que no ahondaban en el divisionismo político fueron considerados como espacios para la cultura y la concordia.

El periódico en sí guarda su propia historia: sus formatos, diseños, estructura editorial, publicidad, sus mercados de circulación, etc. distan mucho del concepto que hoy tenemos de un órgano periodístico. A lo largo del siglo XIX, el periódico se conformaba, por lo general, de un pliego —cuatro páginas—, con secciones muy precisas como eran su editorial, su gacetilla y su espacio para avisos. Independientemente de sus formatos, ya fueran grandes o pequeños, el periódico simbolizaba una "mejora" para las conciencias, ya que ilustrar, educar, formar, discernir o cultivar a sus lectores era un principio compartido por editores, periodistas, impresores y autoridades políticas. Además, si no olvidamos las condiciones precarias de la sociedad para adquirir lotes de libros, valoramos al periódico como un divulgador de lecturas que facilitaba al gran público lecciones gratuitas de civismo, de higiene, de moral o de cultural.

En el último tercio del XIX fue que en Michoacán los proyectos de corte cultural arrancaron con más empuje;[2] por ejemplo destacaron las disposiciones que el general Mariano Jiménez, como gobernador de 1885 a 1890, encabezó al mejorar la Biblioteca Pública, al impulsar la Academia de Niñas, al robustecer las comunicaciones ferroviarias y telegráficas. Este crecimiento se enmarca en una etapa más favorable para el desarrollo y proliferación de las asociaciones literarias: "en la cual empezó a disfrutarse de cierta tranquilidad a partir del triunfo del Plan de Tuxtepec. Fue entonces cuando prosperaron y se multiplicaron las asociaciones literarias que ya habían tenido buena acogida al triunfar la república en 1867, época en que se produjo el renacimiento literario que hizo posible un considerable incremento de las asociaciones".[3]

[2] Se sobre entiende que la mayor parte del siglo XIX los mexicanos se enfrentaron a continuas disputas por la organización del poder y de la nación, por lo mismo las tensiones políticas y sociales dificultaron el despegue cultural y artístico de la República. Una vez definido el triunfo de los liberales la activación de la educación cobró empuje tanto en la provincia como en la capital de la República. Véase: Cosío Villegas, *Daniel. Historia moderna de México. El porfiriato vida política interior*. Segunda parte, México, Editorial Hermes, 1972.

[3] Alicia Perales Ojeda. *Asociaciones literarias mexicanas. Siglo XIX*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1957, p. 14. Las etapas las enmarca en atención a los hechos históricos y su cronología. La primera de 1801-1810 todavía influenciados por la metrópoli, la segunda de 1810 a

En este periodo se circunscriben la aparición de unas asociaciones literarias michoacanas que indudablemente se ajustaron a la vida ilustrada desarrollada en los principales establecimientos educativos como lo fueron el Colegio de San Nicolás y en su momento las escuelas de Jurisprudencia y Medicina, que como instituciones educativas también motivaron, en gran medida, los caminos artísticos de la capital Michoacana.[4] Así detectamos a la Sociedad Progresista Melchor Ocampo, la Sociedad Filológica Morelos, la Sociedad Literaria Ignacio Ramírez, por mencionar algunas.

Independientemente de los fines o de los individuos que conformaban las asociaciones literarias, científicas o artísticas, éstas "fueron expresión directa de la época";[5] a través del periodismo podemos recuperar parte de sus programas, ya fueran científicas, literarias o artísticas fueron un reflejo del concepto de cultura que se propagó. Se registraron sociedades artísticas cuyo objetivo esencial era la divulgación cultural sin mezclarse en la vida política. Una de las características de las asociaciones literarias o científicas era la fundación de órganos periodísticos.

Hemos reiterado que para el XIX el periódico fue el "vehículo más favorable para el escritor" ya que ante el panorama político, aunado a los escasos recursos para intentar empresas editoriales y publicar las obras propias, el periodismo impulsado desde alguna asociación facilitó la divulgación de su trabajo ¿En Michoacán qué periódicos fueron producto de las aspiraciones de esas asociaciones generosas?

En la tierra de Ocampo nos encontramos con la *Sociedad Literaria Manuel Acuña*, que en julio de 1881 dio a conocer a su portavoz literario titulado *El prisma*. Éste se imprimió en la tipografía de la viuda e hijos del extinto Ignacio Arango, bajo la intención de ser una publicación quincenal dedicada "al bello sexo". Figuraba como su administrador y responsable Federico Velásquez, su redactor fundador fue Agustín Martínez Barrera y contó entre sus colaboradores al propio fundador de *la Sociedad Manuel Acuña*, el poeta Macario Torres y a Victoriano Pimentel. En el primer número los redactores señalaban que habían tomado dicho título "por el entrañable amor que tenemos a nuestras raquíticas producciones, las vemos bañadas por los brillantes colores del iris... las vemos al través de ese prisma engañador con

1821 durante los procesos independentistas, la tercera de 1821 a 1867 durante la búsqueda e integración de la nación.

[4] Véase: Adriana Pineda Soto: "La prensa michoacana como un instrumento de la educación nacional", en: *Economía y sociedad*. Revista semestral de la Escuela de Economía. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Año 4, Nº 6, julio-diciembre 1999, pp. 13-33.

[5] Alicia Perales Ojeda. *Op. Cit.*, p. 19.

que el alma juvenil embellece todos los objetos".[6] Como era común le dedicaron a las lectoras su publicación, a esas "Evas", a esa otra "bella mitad", a "ese polo magnético" que es "el bello sexo", no sólo para exaltar su naturaleza sino instruirla, porque asentían que "la mujer de hoy solo siente, preciso es también que piense".[7] La existencia de *El prisma* fue efímera y a los pocos números dejó de verse en la prensa local, no presentaba entre sus condiciones el manejo de la suscripción como un atractivo para hacerse de lectores interesados, (el ejemplar suelto lo expandían a 3 centavos), lo que podría indicarnos de algún modo que la Sociedad no proyectó la edición de su órgano como un proyecto de permanencia y sí circunstancial al propio destino de sus socios.

Años más adelante la *Sociedad Literaria Ignacio Ramírez* se daría a conocer por su órgano *El nigromante*. El 2 de noviembre de 1886 circuló su primer ejemplar bajo la inspiración de ser una publicación quincenal, algunos de sus promotores habían participado en la Sociedad Navarrete, como lo fue el caso de Agustín Martínez Barrera. *El nigromante* se fundó expresamente para dar a conocer los trabajos de la Sociedad, dicho círculo se había fundado el 2 de mayo de 1886 y para que no fueran desapercibidos sus proyectos y ponerse en contacto "con la ilustrada prensa de la República y del extranjero, ampliando así la esfera de nuestra asociación... Nuestro siglo es de expansión y progreso... llenos de la mayor confianza en el porvenir, emprendemos la tarea llevando por lema: fraternidad y progreso"[8] fundaron su órgano periodístico. No obstante que en el título no llevaba inscrito que estuviera dedicado a la mujer, no faltaron los editoriales consagrados a fomentar la instrucción del "sexo débil" y sobre todo compartir el beneplácito por la recién fundada Academia de Niñas que el gobierno impulsaba. *El nigromante* se editó hasta mediados de 1887 conservando el ánimo de excitar los estudios literarios y filosóficos, señalaron al año de su aniversario de fundación: "De la filosofía espiritualista, ha nacido esa escuela romántica que desdeñando la belleza de la forma se deja llevar por sentimientos desenfrenados; y del materialismo ha nacido esa escuela clásica que proclama la belleza de la forma y desprecia la sublimidad del pensamiento; de aquí la necesidad de estudiar la ciencia del alma para aventajar en el conocimiento de los principios de la elocuencia".[9] Entre sus colaboradores detectamos a Carlos López, José Trinidad Pérez, Mariano

[6] *El prisma*. 1ª época, Nº 1, Morelia, 10 de julio de 1881, p. 1
[7] *Ibid.*, p. 2.
[8] *El nigromante*, Año 1, Nº 1, Morelia, 2 de noviembre de 1886, p. 2.
[9] *El nigromante*, Nº 13, Morelia, 8 de mayo de 1887, p. 1.

Ramírez, Anselmo Alfaro, León A. Martínez, José Rosas Olea. El editor responsable lo fue Francisco García. Para no faltar al homenaje de Ignacio Ramírez, las páginas de este órgano reprodujeron poemas de su pluma.

Conforme a los cánones del oficio, *El nigromante* se intercambiaba con los periódicos de la localidad y lo distribuían a otras regiones de la República, establecieron sus suscripciones mensuales a seis centavos, la impresión la realizaban en una imprenta particular a cargo primero de Andrés Yépez y después de Rafael E. Guerrero.[10] Pero como órgano de una asociación procuró el intercambio con sus análogos, ampliando así "el sentido de confraternidad",[11] aspiración muy distintiva de las agrupaciones literarias o sociales del XIX, esta publicación dejó constancia de los horizontes culturales de la agrupación.

Al acercarnos al periodo de Aristeo Mercado, 1892-1910, es que vemos desarrollarse con más énfasis una prensa determinada por la cultura y educación en Michoacán. Independientemente del control político fue en el mercadismo donde se desplegaron importantes logros periodísticos, que coadyuvan a entender el aceleramiento que la hemerografía michoacana mostró en otras áreas de interés.

En la prensa michoacana nos encontramos por ejemplo, con la Sociedad Filarmónica Santa Cecilia, Socorros Mutuos. Gracias a su órgano titulado *Euterpe*, sabemos del proyecto cultural de dicha sociedad. Su publicación, que es la que nos interesa, estuvo dedicada al "Bello sexo michoacano", aspiraba promover la vida musical de la ciudad así como "ilustrar" a sus lectoras: "educar su corazón porque su destino natural la destinaba a los efectos dulces y tiernos".[12] Se vuelve pertinente considerar que los periódicos literarios o artísticos en el siglo pasado se ofrecían como un tributo al "sexo bello" para ayudar a su "limitada educación"; esto también guarda relación con el rol social de la mujer estipulado por una sociedad conservadora.

Si tenemos en consideración que las publicaciones decimonónicas eran, por lo general, circunstanciales y efímeras, *Euterpe* corrió con suerte gracias a la organización de su cuerpo de redactores y al apoyo que tuvieron del gobierno estatal. La aparición de la revista fue quincenal y se imprimía en

[10] Aunque en el periódico no señala el nombre de la imprenta, creemos que era la del licenciado Antonio Mora, pues Rafael E. Guerrero por esas fechas fue el último operario de la imprenta El Explorador, que a su vez hasta medidos de 1887 dejó de existir como taller tipográfico. Véase: Fernández de Córdoba, Joaquín. *Verdadero Origen de la Imprenta en Morelia*. Biblioteca de Nicolaitas Notables, Nº 19, Morelia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1983, p. 76.
[11] Perales Ojeda, Alicia. *Op. Cit.* p. 24.
[12] *Euterpe*. Año 1, Nº 4, Morelia, 8 de mayo de 1892, p. 1.

la imprenta de la Escuela de Artes y Oficios; dieron a la luz pública, de marzo de 1892 a mayo de 1894, 50 números. El tiraje de cada número era de 500 ejemplares, el gobierno auspiciaba su impresión pero la Sociedad tenía que cubrir el pago de papel, el salario del doblador del periódico y las estampillas.[13] La redacción de la revista estuvo a cargo de los directivos de la Sociedad de Filarmónicos, figurando entre ellos: Ramón Martínez Avilés, José Bernal, Francisco P. de Córdoba, José Rodríguez Sámano, Paulino León y Daniel Torres.

El contenido de *Euterpe* iba desde la divulgación de biografías de los músicos universales hasta los locales; poemas, relatos o cuentos cuya inspiración era la música tuvieron cabida en sus páginas. Así como reseñaban la juventud de Mozart, Angela Peralta, la soprano mexicana, era recordada. Euterpe a diferencia de *La historia danzante* (1873) *La Historia Cantante* (1879) o de *El Cronista Musical* (1887), editados en la capital de la república, no incluía piezas musicales. A su vez, fue de las primera revistas musicales en la provincia.

La prensa literaria en el siglo XIX fue resultado más que nada de la organización de los individuos en grupos o sociedades, tal practica persistió en los albores del XX y nos lo vuelve a ratificar *La nueva era*, órgano de la Sociedad Literaria León XIII, que el 1° de septiembre de 1901 circuló entre los morelianos. *La nueva era* nos remite a los miembros de la Sociedad León XIII y nos percatamos que fue una asociación promovida por círculos religiosos, donde figuró el arzobispo Atenógenes Silva, como su presidente, y distinguidos religiosos como colaboradores; pero igualmente a sus páginas recurrieron los hombres de letras que no pertenecían a la clerecía. Cabría el prejuicio de la tendencia religiosa de la revista, sin embargo, al revisar los contenidos lo desechamos puesto que nos encontramos ante un verdadero proyecto de la prensa especializada, donde la literatura en sus variadas expresiones, cuento, ensayo, poesía, reseñas, traducciones, etc., perfilaba una lectura más rigurosa y destinada, por lo mismo, no al público general, sino a los versados o interesados en el estudio de las letras. En calidad de socios honorarios o de colaboradores publicaron Luis Murguía Guillén, Nicolás Corona, Fernán Gil, José Ortiz Rico, Leonardo Madrigal, Alfredo Iturbide Juan N. Ojeda, Trinidad Sánchez Donato Arenas López, Manuel García Rojas, Eduardo Oviedo Alfonso Anda, José Melgarejo, Manuel Elguero, entre otros.

[13] Véase informe del tesorero de la Sociedad Filarmónica, Francisco de P. Córdoba. *Euterpe*, Año 1, N° 3, Morelia 22 de abril de 1892, p. 2.

La nueva era fue una publicación quincenal, con un formato de 4° menor, con 16 páginas cada entrega, con una numeración progresiva que circuló hasta mediados de 1902;[14] desconocemos sus condiciones de suscripción, pero sobrevivía no sólo a costa del interés de los involucrados en el proyecto, sino también a sus anunciantes que en la última página, de cada entrega, se promocionaban.

Otras expresiones literarias en la prensa michoacana las encontramos, y con empuje, en los últimos diez años del porfiriato y es aquí donde nos percatamos de la germinación de una nueva generación de periodistas, que años más adelante destacarían pero cuyo inicio se daría en las sendas del periodismo literario. Los impulsores de la literatura fueron jóvenes en formación profesional como Donato Arenas López,[15] Alfredo Iturbide, Cayetano Andrade o Alfonso Rodríguez, que buscaron cultivar sus aspiraciones a la par que estudiaban una carrera. Así nos topamos un semanario de literatura titulado *Primaveral*[16] redactado por José Ortiz Vidales,[17] Donato Arenas y Alfredo Iturbide, jóvenes que se convirtieron en voces representativas de la literatura michoacana de principio del siglo XX. O con *Vésper*, órgano quincenal destinado a la difusión de la literatura que circuló a partir de agosto de 1904[18] y en el que insertarían colaboraciones los escritores locales, así como reseñarían las actividades artísticas que se celebraban en la ciudad, el responsable de la administración lo era Alfonso Rodríguez Ruiz y su redactor principal Alfredo Iturbide; prometía ser una publicación con proyección desde el punto de vista que manejaba la suscripción trimestral y estipulaba sus condiciones de costos y envíos. Otros personajes fundarían para 1908 *Policromía*, pronunciándose por los favores del arte, para "darle un nuevo impulso a las letras michoacanas", se trató de Cayetano Andrade como director y Bruno A. Sosa como su editor propietario, que si bien eran voces juveniles que no buscaban recuperar costumbres y

[14] *La nueva era*. Tomo 1, N° 20, Morelia, julio de 1902, p. 246.

[15] Donato Arenas (1878-1906), Nació en Panindícuaro Michoacán, ya en sus tiempos de estudiante, como bachiller del Colegio había participado en el periodismo literario, miembro de la Sociedad literaria Manuel Navarrete y se distinguió más como poeta.

[16] *Primaveral*, N° 1, Morelia, 4 de mayo de 1902.

[17] José Ortiz Vidales (1880-1905), originario de Taretan, desde muy joven también participó en el periodismo, sus inclinaciones fueron más por la literatura de ahí que su relación fuera con las publicaciones literarias, solamente estuvo 3 años en la Escuela de Jurisprudencia, su último año lo cursó en la ciudad de Guadalajara, sin embargo no logró titularse debido a que falleció muy joven.

[18] Los primeros números no los localizamos, sin embargo por las referencias del N° 4, correspondiente al 9 de octubre de 1904, es que consideramos su aparición a partir de agosto de tal año.

remembranzas morelianas a comparación de Mariano de Jesús Torres, deseaban constituirse en una sociedad literaria que permitiera la nueva generación explayarse[19] y acreditarse entre sus conciudadanos.

En la primera década del XX otras poblaciones michoacanas registraron la aparición de una prensa de corte literario; tal fue el caso, en 1902, en Puruándiro, donde Tomás Bedolla, como administrador, editor y responsable de *El bohemio*[20] se propuso, quincenalmente, aficionar a los parroquianos a los versos y a la prosa con reproducciones de Gutiérrez Nájera, Manuel Acuña o Juan de Dios Peza. Similar empresa echaría andar J. Jesús Calderón y Luis G. Rábago en Penjamillo al editar *El colibrí*,[21] que en 1906 se presentaba bajo el aliento de una segunda época. Igualmente en Ario de Rosales, detectamos a Antonio Carrillo Macías afanado en le edición de *Flor de Lirio*, que consideraba por suscriptor a la persona que recibiera el primer número y no lo devolviera.[22] En sus localidades incentivaban a los lectores a suscribirse y colaborar, en caso de tener una veta literaria, en los proyectos editoriales que suponemos respondieron más a la voluntad y gusto de sus editores y redactores que a la demanda de los parroquianos.

A lo largo del siglo XIX los estudios botánicos, geográficos, lingüísticos, mineralógicos, históricos, etc., fueron muy procurados entre la sociedad ilustrada; los ciudadanos instruidos buscaron integrarse en sociedades, academias o ateneos, que aunque imitaran los modelos europeos estuvieron embebidos por estructurar una historia y estudio nacionalista, rescatando y divulgando lo que conformaba a la Patria desde las artes, la ciencia, hasta su suelo, flora y fauna. A la par de este nacionalismo se iban estructurando filiales regionales que también buscaban recuperar y promover los estudios científicos. Durante el porfiriato este tipo de organizaciones eran promovidas pues se buscaba fomentar el progreso en todos los niveles, entre ellos la ciencia para darle "la mayor perfección a las costumbres".[23] El telón de fondo

[19] Véase la Iniciativa de *Policromía*. N° 3 Morelia, 17 de diciembre de 1908, p. 1.

[20] *El Bohemio*. N° 1, Puruándiro Michoacán, 15 de septiembre de 1902. En sus condiciones estipulaba que saldría el 1° y el 15 de cada mes. El costo de la suscripción por trimestre era de 12 centavos, los números sueltos a 2 centavos y atrasados a 4 centavos.

[21] *El colibrí*, era una publicación quincenal, como su redactor aparecía J. Jesús Calderón y director y administrador Luis G. Rábago; presentaban la suscripción anual a 25 centavos y el número suelto a centavo. Véase: N° 5, 21 de marzo de 1906, p. 1.

[22] *Flor de Lirio*, Tomo 1, N° 1, Ario de Rosales, 10 de octubre de 1909, p. 4. La suscripción por trimestre la señalaba a 15 centavos.

[23] *Boletín de la Sociedad Michoacana de Geografía y Estadística*, Tomo I, N° 1, 15 de marzo de 1905, p. 8.

era el reconocimiento por tener un lugar en el común llamado "concierto universal".

Hasta aquí no hemos agotado todas las expresiones periódicas que circularon durante el porfiriato en Michoacán como producto de asociaciones literarias artísticas o científicas, pues una publicación científica que captó el interés de la comunidad del Estado lo fue el *Boletín de la Sociedad Michoacana de Geografía y Estadística* que apareció el 15 de marzo de 1905 y circuló con mucho éxito y por sí mismo merece un artículo. Sin embargo, lo expuesto hasta aquí nos basta como ejemplo para estimar el quehacer periodístico que se buscó propagar durante el porfiriato y que indudablemente contribuyó en el microcosmo cultural. Asimismo, queda abierta la invitación de acercarnos a la propia prensa y realizar una relectura del porfiriato para valorar que no todo fue censura.

Fecha de recepción: 10 de octubre de 2001

Fecha de aceptación: 8 de diciembre de 2002

IMAGEN Y MANUALES ESCOLARES. EL CASO DE LOS MANUALES DE URBANIDAD ESPAÑOLES EN EL SIGLO XIX

Jean-Louis Guereña
(CIREMIA, Universidad Francois Rabelais, Tours)

En un mundo como el actual, dominado, invadido por imágenes de todo tipo (fijas, móviles...), parece difícil imaginar un mundo sin imágenes, o como mucho a dosis homeopática. Fue el caso de los libros de texto, hoy a todo color, ayer todo texto. El siglo XIX contempló no obstante la introducción paulatina de ilustraciones en los manuales (en la cubierta o/y en el interior del libro). Desde luego, la utilización de la imagen (la ilustración, sea cual sea sus modalidades técnicas) en los libros utilizados en el espacio escolar depende tanto de los usos del libro de texto (el manual del alumno se impone muy tardíamente) como naturalmente de las evoluciones y de los progresos de las técnicas y de las posibilidades editoriales en materia de reproducción de grabados y más tarde de fotografías.[1]

En el marco de las investigaciones llevadas a cabo en el CIREMIA [*Centre Interuniversitaire de Recherche sur l'Éducation et la Culture dans la Monde Ibérique et Ibéro-Américain, Universidad Francois Rabelais, Tours*] sobre "imagen y transmisión de saberes", así como en el programa MANES [*Manuales Escolares de España*, Universidad Nacional de Educación a

[1] Antonio Petrus Rotger, "Tecnología del libro escolar tradicional: diseño, iconografía y artes graficas", en: Agustín Escolano Benito (Ed.), *Historia ilustrado del libro escolar en España. Del antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997, pp. 115-116.

Distancia, Madrid], nos proponemos presentar el caso de las manuales de urbanidad españoles en el siglo XIX. La perspectiva desde la cual nos situamos es pues la historia de la Educación y de la Cultura: somos ante todo historiador y no semiólogo. La imagen nos interesa, por su naturaleza específica pero sobre todo por su o sus funciones junto con el texto.

¿Qué representa pues el discurso icónico frente al discurso del texto? En principio, no se trata de un discurso autónomo, sino de un discurso íntima y directamente relacionado con el texto. Pero ¿qué es, qué aporta la imagen? Aparece como un conjunto de signos, de representaciones, de elementos significativos que remiten no sólo informaciones la lector (efecto de conocimiento) sino que producen también sentimientos (efecto estético), ayudando a la comprensión y a la memorización de los "mensajes" que pretende transmitir en el texto.

Al lado del texto, la presencia de la imagen va a añadir un elemento nuevo, desde los modestos y únicos grabados de la década de 1830 hasta la ilustración triunfante" en las cubiertas (en color) y en las viñetas internas (en blanco y negro) de los manuales de finales del siglo XIX y de principios del XX. Antes de examinar la presencia, el uso y el significado de las distintas ilustraciones, convienen recordar primero la importancia y la naturaleza de estos manuales de urbanidad.

1. *La Urbanidad en el Espacio Escolar: Usos y Funciones*

La multiplicación de los manuales de urbanidad desde finales del siglo XVIII aparece paralela en España a la introducción y relativa generalización del modelo escolar como espacio de socialización infantil.[2] De ahí la importancia del manual *escolar* de urbanidad frente a los demás tratados de cortesía y buenos modales, particularmente —pero no exclusivamente— en el siglo XIX.[3] La constante presencia de manuales de urbanidad en las listas de los libros de texto aprobados oficialmente por las instancias educativas desde

[2] Recogemos elementos ya presentados en Jean-Louis Guereña, "Los manuales de urbanidad", en Agustín Escolano Benito (Ed.), *Historia ilustrada del libro..., op. cit.*, 1997, pp. 467-499. Ver también Carmen Benso Calvo, *Controlar y distinguir. La enseñanza de la urbanidad en las escuelas del siglo XIX*, Vigo, Servicio de Publicaciones da Universidades de Vigo, 1997, p. 286.

[3] Remitiremos a nuestra bibliografía general: Jean-Louis Guereña y María del Carmen Simón Palmer, "Bibliographie des traités de savoir-vivre espagnols. Deuxiéme partie. Manuels de civilité espagnols XVIIIe-XXe siécles", en Alain Montandon (Ed.), *Bibliographie des traités de savoir-vivre en Europe. Volume 2 Italie-Espagne-Portugal-Roumanie-Norvége-Pays tchéque et slovaque-Pologne*, Clermont-Ferrand, Publications de la Faculté des Letres et Sciences Humaines, 1995, pp. 129-193.

mediados del siglo XIX así como en los catálogos de las editoriales y librerías escolares, demuestra esta estrecha relación que confirma también el análisis de la legislación educativa decimonónica, lo que no parece producirse o con menor importancia en otros países europeos durante la época contemporánea.

¿Era pues la urbanidad una asignatura escolar como las demás"? Si la pregunta carece generalmente de sentido para las materias que seguimos considerando como asignaturas escolares en el pleno sentido de las palabra (aprendizaje de las lectura y escritura, del cálculo...), si conviene plantearse la cuestión de la presencia de la urbanidad y del manual de urbanidad en la escuela a la luz de la reglamentación educativa desde finales del siglo XVII.

En efecto, la urbanidad no era, propiamente dicho, una asignatura totalmente autónoma dentro del vitae escolar. Sin embargo, aparecía plenamente en la enseñanza de la moral y de las religión, en particular dentro del capítulo sobre la "moral social" ("Deberes hacía nuestros semejantes"). También participaba claramente en la enseñanza de la higiene y de la economía doméstica para niñas,[4] tal como figuraba en los programas escolares.[5] Igualmente, y ya en el siglo XX, podemos presenciar la noción de urbanidad en la clase de "educación moral y cívica" que se pretendía establecer.[6]

Pero sobre todo, y he ahí su verdadera importancia nuclear en el sistema educativo español, los manuales de urbanidad iban a servir a menudo de libro *oficial* de lectura. O sea con la aprobación ministerial de "libro de texto", lo que permitía en cierto modo "matar dos pájaros de un tiro".

En los manuales de urbanidad, la infancia escolarizada podía-debía aprender pues las normas básicas de los usos sociales, los códigos, valores,

[4] Josette Boderies Guereña, "education chrétienne et hygiene domestique (1860-1915)", en: Jean-René Aymes, Eve-Marie Fell, Jean-Louis Guereña (Eds.), *Ecole et Eglise en Espagne et en Amérique Latine —Aspects idéologiques et institutionnels*, Tours, Publications de l'Université de Tours (Etudes Hispaniques, VIII-IX), 1998, pp. 361-373, y " Traités d'hygiéne et d'economie domestique pour les jeunes filles dans l'Espagne de la seconde moitié du XIXe siécle", en Rose Douroux (Ed.), *Les tratés de savoir-vivre en Espagne et au Portugal du Moyes Age ános jours*, Clermont-Ferrand, Asociation des Publications de la Faculté des Sciences Humaines de Clermont-Ferrand (Collection Littératures), 1995, pp. 305-314.

[5] "*Higiene y economía doméstica* (para las escuelas de niñas)", en "Programas para las oposiciones a las escuelas del grado superior (...)", 12-XI-1894, *Colección de Reales Ordenes y Ordenes Ministeriales relativas a Intrusión Pública*, Madrid, Joaquín Baquedano, t. II, 1901, pp. 1244-1248.

[6] Real Orden de 28-V-1911, en V. Fernández Ascarza, *Diccionario de legislación de primera enseñanza*, Madrid, Magisterio español, 1924, pp. 372-373. Ver también el artículo 17 del Decreto del 4-X-1906 introduciendo "rudimentos de Derecho y de educación cívica", en: *Las clases para adultos..., op. cit.*, p. 295.

actitudes y conductas que definían el modelo de hombre y mujer "urbanos" que las clases dominantes pretendían propugnar para asentar su poder. La escuela entonces en desarrollo, aunque netamente insuficiente como se sabe, representaba un vector idóneo para lograr esta función integradora y responder al mismo tiempo a las demanda popular de educación. Precisamente, en dirección a las clases populares, un medio de poder hacerles asimilar desde la primera infancia el comportamiento —lenguaje, modales, acciones y valores a ellos asociados— considerado socialmente como "correcto" por las clases dominantes pero no adquirido en el medio familiar de origen, sería incorporarlo a los aprendizajes escolares, y de modo específico al vitae escolar femenino. Y como de aprendizaje se trataba, los manuales de urbanidad presentarán didácticamente las reglas básicas que cabía observar para acercarse a dicho modelo.

Código de (buenas) conductas cristianas, el Manual de urbanidad pretende definir un conjunto de reglas externas que podemos ordenar en torno a tres pivotes centrales: las nociones de orden, de uso y de respeto. A la base del edificio, se sitúa claramente la noción de orden y, directamente vinculadas, las de armonía, de equilibrio, de moderación y de aseo.

El orden material que cabe respetar debe de servir expresamente el orden social vigente, ya que "todos los deberes de cortesía tienen como finalidad el orden social".[7] La urbanidad pretende pues realizar una empresa de racionalización y de regulación de las conductas, una ordenación que afecta todas las esferas de la vida, tanto privada (en el espacio doméstico), como pública (en la escuela, la Iglesia, la calle, la tienda...), todas las actividades humanas (en el trabajo como en el ocio), en todo momento. Ningún aspecto había de quedar fuera de tal estrategia de socialización y de disciplina social del individuo.

La higiene, íntimamente relacionada con la "higiene del alma", debía de servir directamente a esta verdadera policía de cuerpos, de los gestos, de los comportamiento y de las conductas:[8] el aseo corporal individual desde luego (aunque se insista sobre todo en la higiene de las partes más visibles del cuerpo: manos, cara, orejas, pelo, uñas,[9] pero también en la higiene doméstica (la limpieza de la casa), y la higiene en la vestimenta, que puede oponerse a

[7] *Tratado de urbanidad*, (Tomo X de la Biblioteca de las Escuelas) Madrid, S. Calleja, 1901, p. 48.

[8] Jean-Louis Guereña, "Urbanidad, higiene e higienismo", *Areas*, Murcia, nº 20, 2000 [*Higienismo y Educación*, ed. Por Antonio Viñao Frago y Pedro Luis Moreno], pp. 61-72.

[9] Manuel Antonio Carreño, "Del aseo en nuestra persona", en *Compendio del Manual de Urbanidad y buenas maneras arreglado por el mismo para el uso de las escuelas de ambos sexos*, Barcelona, Faustino Paluzíe, 1898, pp. 41-47.

los usos sociales y cambiantes de las moda. Así algunos manuales de urbanidad expresarán cierta hostilidad al porte del corsé en las mujeres, ya que éste comprime el cuerpo y no sirve la verdadera higiene.[10] Sabemos efectivamente que la utilización de esta prenda interior armada con ballenas para afinar la silueta podía representar una auténtica tortura física. Y de forma general la ropa debía ser holgada y no ceñir demasiado el cuerpo para que éste tenga libertad de movimiento, pero también para no mostrarlo demasiado.

Dicho orden expresa un equilibrio, una moderación frente a los excesos, y representa la manifestación de una jerarquía social, por la utilización de la noción de posición (tanto horizontal —en la mesa, por ejemplo— como vertical), fundada sobre la simetría, representación física perfecta del orden. Este conjunto de normas basadas sobre la noción de orden aparece como única y no sufre variaciones coyunturales. Es por ello que los manuales de urbanidad se dirigen a todas las clases de la sociedad, y sólo las niñas dispondrán de un tratamiento particular.

En cambio, la noción de uso social de decoro depende de las circunstancias históricas y de las variaciones espaciales de las distintas civilizaciones y de los pueblos: "El orden en el traje depende también de las costumbres y consiste en usar el que esté más admitido por la generalidad para cada caso".[11] La norma social, la conducta adecuada frente a tal o tal situación se haya en efecto regulada por una estricta codificación social de los usos, de los papeles, de las formas de relación, y si "los animales hacen lo que quieren" "las personas hacen lo que les manda la decencia". De origen religioso (en torno a esta noción de decencia), esta norma social está situada en un plano superior al individuo.

Todas la prácticas sociales y culturales pasan por el tamiz de esta noción de decoro que es por supuesto una convención social (lo que es conveniente *hic et nunc* según el modelo dominante): la manera de vestirse /y no en nombre de la higiene como anteriormente) como el lenguaje utilizado. Las maneas de portarse en la mesa, los juegos, todos los diferentes gestos de la vida cotidiana, hasta los más nimios, han de ser "civilizados", "urbanizados", sometido a esta operación de "refinación" para que pierdan su carácter primario, tosco, grosero, animal, y que entren en el molde de las formas sociales admitidas como de "buena educación".

A partir de la moralidad cristina se condicionaba y regulaba pues la conducta física, la actitud corporal, incluyendo la estética corporal. El cuerpo

[10] *Tratado de urbanidad... op. cit.*, p. 56.

[11] *Ibid.*, p. 47.

seguía siendo considerado como una fuente potencial de "corrupción" y de desorden. De ahí el riguroso y estricto control de las posturas, llegando hasta los más mínimos detalles.

Las jóvenes se veían sometidas más directamente por estas normas de decencia y de conveniencia, que pueden resumirse de hecho en un conjunto de prohibiciones (lo que no hay que hacer, decir, llevar...). Se pretendía llegar a un control total de los gestos y de las palabras de las jóvenes, que era de hecho una verdadera censura social e ideológica. La futura "esposa y madre" dentro del reparto de papeles sociales y de la noción de género, había de ser sometida pues a unas normas específicas más rígidas, con mucho menos posibilidades de actuara con espontaneidad o soltura que los varones: "Los brazos (...) deben gobernarse lo suficiente para que lleven un movimiento suave y elegante. En cuanto a las señoras, ellas no deben llevar nunca los brazos sueltos como los hombres".[12] Se puede llegar a hablar de una verdadera "rectificación" corporal para las mujeres, de una forma de esclavitud moderna.

Por fin, un tercer elemento se añade a los dos primeros: la noción de respeto, fundada muy a menudo sobre las apariencias, y empezando por el respeto de sí mismo (higiene corporal y forma de vestirse), pero siempre con relación a los demás (olores, formas, colores ...), para no desentonar y tener un trato agradable y sociable.[13] El respeto de los demás alcanzaba a todas las categorías, y no sólo a los seres humanos sino también a los animales e incluso a las plantas.[14]

Pero primero estaría, claro está, el respeto a Dios,[15] y a los padres:[16] "Ha de tratarles con humildad y respecto, al mismo tiempo que con amorosa familiaridad y confianza". El trato con los padres está marcado pues por una mezcla de distancia, marca de sumisión y respeto, y de amor.

En cuanto a las relaciones sociales, los manuales de urbanidad precisaban las formas de trato y de respeto tanto con las personas socialmente inferiores

[12] Manuel Antonio Carreño, *Manual de Urbanidad y de buenas maneras, para uso de la juventud de ambos sexos*, París, Librería de Garmier Hermanos, 1895, pp. 126-127.

[13] Luciana Casilda Monreal, "Deberes de Urbanidad para consigo mismo", en *Nociones de urbanidad*, Madrid, Imprenta de Jaime Ratés Martín, 1906, pp. 12-16.

[14] Luciana Casilda Monreal, "Del respeto a las personas, a los monumentos públicos, a las plantas y a los animales", en: *op. cit.*, pp. 102-107.

[15] Manuel Antonio Carreño, "De los deberes para con Dios", en *Compendio del Manual de Urbanidad..., op. cit.*, 1898, pp. 5-11.

[16] Saturnino Calleja, *Reglas esenciales de urbanidad y buena crianza para niños. Obras Aprobadas por la Autoridad eclesiástica y declarada de texto por Real orden de 26 de diciembre de 1886*, Madrid, Casa Editorial Calleja, s.f., p. 23.

como superiores, lo que suponía una visión estática de la sociedad heredada del Antiguo Régimen. Se enseñaba a los niños manifestar respeto para con los criados, en el caso de que su familia tuviera alguno por supuesto. Pero también, se pretendía inculcar a los niños una previsión general hacia todo el personal doméstico, con el cual no había de mezclarse.

El respeto, por no decir la sumisión y la docilidad, era claro y total hacia las personas de rango social superior (incluyendo al maestro que no disponía sin embargo de buena posición e imagen social). Todos estos respetos conllevaban un conjunto de obligaciones sociales basadas sobre la noción de control (individual y colectivo), y directamente relacionadas por supuesto con los preceptos de la moral católica.

El manual de urbanidad presentaba pues de forma coherente, dentro de sus variantes pero también de una gran continuidad y repetición retórica, el modelo de hombre y de mujer que convenía a las clases dominantes, contribuyendo a difundir y a asentar los valores que les parecían esenciales: defensa de la propiedad privada, mantenimiento del orden público, protección del orden moral. Por supuesto aparecían también otros valores de contenido moral positivo, como puede ser la solidaridad y la tolerancia.

2. *¿La Pedagogía por la Imagen?*

¿Qué elementos nuevos va a suponer la presencia de la imagen en el discurso de la urbanidad?. Instrumentos pedagógicos para el aprendizaje de la lectura y de "las buenas maneras", los manuales de urbanidad ofrecían características materiales y formales similares a las *cartillas*.[17] Se trataba por lo general de volúmenes de formato menor (unos 10.5 x 15.5 cm.) y de paginación modesta, en torno a las cuarenta-sesenta páginas, encuadernos en cartoné, y como la mayoría de los libros de texto de la época, los manuales de urbanidad pueden caracterizarse por su aridez y monotonía, propias de la forma catequística generalmente adoptada en el texto (y preferida por una mayoría del profesorado por su facilidad de aprendizaje).

Pero la ilustración hará su aparición, tanto en la cubierta como en las viñetas que acompañaban el texto, ya no como mero adorno formal, sino

[17] Francisco Canes Garrido, "Sobre las características externas de los libros de texto escolares de finales del siglo XIX y comienzos del XX", en: *IX Coloquio de Historia de la Educación Granada, 23-26 de Septiembre de* 1996. *El currículum: historia de una mediación social y cultural*, vol. II, Granada, Universidad de Oranada-Ediciones Osuna, 1996, pp. 257-264.

como un verdadero instrumento pedagógico para un aleccionamiento más completo y rápido de los jóvenes, contribuyendo al mismo tiempo a amenizar el contenido del manual. Por sus características mismas, la imagen (fija en este caso) es un instrumento claro de difusión cultural y también de propaganda ideológica.

Cabe señalar no obstante de antemano que la ilustración no es ni mucho menos sistemática en el libro escolar (por lo menos en el libro de urbanidad que nos interesa aquí), incluso ya bien entrado el siglo XX (y ni incluso en la cubierta exterior que permanece a menudo de una sobriedad lindando con la mezquindad).[18]

En los años 30 del siglo XIX, aparecen las primeras ilustraciones en los manuales de urbanidad. Se trata tan sólo entonces de un modesto grabado situado al principio del texto, como el que figura en una edición publicada en Logrofto en 1830 de un verdadero *best-seller*, el *Amigo de los niños* del Abate Sabatier (en realidad Joseph Reyre), ton decenas de ediciones de 1795 a 1905.[19] Cuatro alumnos de pie están recitando frente al maestro sentado. Al pie del grabado figura una máxima en verso:

> "En la juvenil edad/ Emprended la aplicación/ Pues que ella y virtud son: Bienes, paz, felicidad,/ No descanséis hasta ser/ Literatos consumados/ Que de dichas hay colmados/ Tan sólo por su saber".

Otro caso, de la misma época, nos muestra una escena de grupo situada en la alta sociedad (por la vestimenta y el decorado): un joven presenta un libro a una señora. Una mención indica: "A la Juventud Española Dignaros aceptar este obsequio".[20] Ya en 1838, el grabado situado en la contraportada del *Manual de Urbanidad* para el uso de los alumnos del Instituto Barcelonés ofrece una escena más íntima, en un marco campestre: un abuelo (¿o un maestro?) leyendo y explicando frente a un grupo de niñas y niños, alguno de los cuales está jugando con un perrito.[21]

---

[18] P. Colas Bravo Y Mª I. Corts Giner, "Las imágenes en los textos escolares españoles de principios de siglo", en: *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 141, 1990, pp. 41-49.

[19] *El amigo de los niños, escrito en francés por el Abate SABA1TIER* [*sic*], Traducido y adicionado por D. Francisco José de Toro, Barcelona, Imprenta de Sierra y Martí, Reimpreso en Logroño, Domingo Ruiz, 1830, 263 p.

[20] D. F. A. Y O., *Manual de la urbanidad y del decoro, o Reglas y Consejos para bien parecer en la Sociedad*, Barcelona, Oficina de D. Juan Francisco Piferrer, 1830, 151 p.

[21] *Manual de Urbanidad; que para el uso de los alumnos del Instituto Barcelonés dedica a la Sociedad de Fomento de la ilustración el socio fundador J. L. R.*, Barcelona, imprenta de Antonio Bergnes, 1838, 69 p.

Pero todos estos casos referidos a la primera mitad del siglo XIX ofrecen un solo grabado. En la segunda mitad del siglo se va a introducir progresivamente ya generalizar posteriormente la ilustración en la cubierta y en el conjunto del texto, bajo la forma de viñetas en blanco y negro, como en la, edición barcelonesa de 1859 del *Tratado de urbanidad para los niños* de Esteban Paluzíe y Cantalozella, en la que una serie de escenas "materializando" las correspondientes reglas de urbanidad aludidas en el texto se situaban al frente de cada página.[22] Como ejemplo de cubierta ilustrada, aún en blanco y negro, podemos señalar la escena religiosa que figura al frente de una edición de 1873 —desprovista por otra parte de otro tipo de ilustración— de la *Urbanidad en verso* del sacerdote José Codina y Barthomeu, profesor del Colegio de San Ignacio de Manresa.[23] Si la edición de 1889 sigue conservando una cubierta en blanco y negro con una escena religiosa distinta,[24] la de 1919 ya ofrece una cubierta en color con una escena algo intimista: una abuela frente a tres niñas ante una chimenea.[25]

Ya a finales del siglo XIX (en tomo a 1890), la ilustración en color hizo su aparición, pero únicamente en la cubierta, en función naturalmente de las nuevas posibilidades técnicas de reproducción de imágenes (cromo-litografía), y del abaratamiento de los costes de producción (se trata de libros de texto). También la fotografía (pero en malas reproducciones) será introducida en el siglo XX.[26]

Dos ejemplos de cubierta en color lo ofrecen par ejemplo el manual de Rodríguez-Navas o la *Urbanidad para niñas* y su correspondiente masculino, dos pequeñas joyas, ambos de la Editorial Calleja bien conocida por la publicación de cuentos infantiles.[27] Todos estos cromos en las tapas (en cambio,

---

[22] Esteban Paluzíe y Cantalozella, *Tratado de urbanidad para los niños*, Barcelona, Imp. de J. Jepus, 1859,30 p.

[23] José Codina, *Tratado completo de urbanidad en verso para uso de las niñas*, 7ª edición corregida con un apéndice sobre el modo de trinchar y de servir en la mesa, Barcelona, Librería de Juan Bastinos e Hijo, 1873, 62 p.

[24] José Codina, *Tratado completo de urbanidad en verso para uso de las niñas*, 13ª edición con un apéndice sobre el modo de trinchar y de servir en la mesa, Obra declarada de texto en la Península y en Puerto Rico en 18 de Enero de 1875, Barcelona, Librería de Juan y Antonio Bastinos, Editores, 1889, 63 p.

[25] José Codina, *Tratado completo de Urbanidad en verso para uso de las niñas*, 18ª edición con un apéndice sobre el modo de trinchar y servir en la mesa, Obra declarada de texto en la Península y en Puerto Rico el 18 de Enero de 1875, Barcelona, Librería de Antonio J. Bastinos, editor, 1898, 63 p.

[26] José María Llisteri Gascán, *Urbanidad y Cortesía*, Barcelona, Imprenta "El Arco Iris", 2a tirada, s.f. [c. 1917],72 p.

[27] Manuel Rodríguez-Navas, *Tratado de Urbanidad*, Madrid-México, Saturnino Calleja- Herrero y Benavides, 1890, 173 p.; *Reglas esenciales de urbanidad y buena crianza para niñas. Obra aprobada por la Autoridad eclesiástica y declarada de texto por Real orden de 26 de diciembre de 1886*,

los libros no llevaban láminas en el interior) representan a niños y niñas de la buena sociedad (por sus atuendos, sus juguetes, los decorados). Pero también pueden figurar otros personajes y otros escenarios como en una de las innumerables ediciones de las *Obligaciones del hombre* de Juan Escoiquiz.[28]

Tales ejemplos de cubiertas en color, tanto en su versión figurativa-costumbrista-realista como en su versión abstracta-modernista de alto contenido estético (¿tal vez libros de premio?),[29] contribuyen a multiplicar los efectos del libro antes indicados, sintetizando lo que se consideraba esencial, paradigmático, de la urbanidad.

De forma aún más concreta, por la multiplicación de casos presentados, las viñetas que materializaban escenas permitían ayudar a la comprensión del texto y facilitar la memorización de las reglas de urbanidad. Naturalmente, la ilustración está en relación directa con los preceptos que contiene el texto y que pretende sintetizar visualmente. En efecto, la "virtud" de la imagen, su fuerza, radica en su capacidad para sintetizar, ejemplificar, concretar, y a la vez multiplicar los efectos del texto.

Por lo general, se trata sin embargo de ilustraciones realistas, claramente figurativas, que permiten visualizar escenas donde se concretan las normas de urbanidad (en la casa, en la calle, en la escuela.." ya que ningún espacio escapa a las reglas de urbanidad). El manual de Pilar Pascual de Sanjuán —cuya primera edición remonta a 18'9— ofrece por ejemplo en 1900 un conjunto de 37 pequeñas v metas, una por página.[30]

¿Qué personajes, qué escenarios encontramos representados?[31] Se trata por lo esencial de escenas de familia, escenarios que podemos calificar de *burgueses* (con presencia de elementos materiales socialmente claramente designados como pueden ser el piano, el tocador, la mecedora, el sofá, los sillones..., así como de personal doméstico).

Madrid, Casa Editorial Calleja, s.f., 61 p.; *Compendio de las más esenciales Reglas de Urbanidad y Buena crianza para niños*, Madrid-México, Saturnino Calleja-Herrero y Benavides, s.f., 61 p.

[28] Juan Escoiquiz, *Tratado de las obligaciones del hombre*, Edición Calleja, corregida por siete Teólogos, presididos por un Ministro del Tribunal de la Rota, y nombrado por el Excmo. e Ilmo. Sr. Obispo de Madrid-Alcalá. Aprobado por la Autoridad Eclesiástica y por el Real Consejo de Instrucción Pública, Madrid, Saturnino Calleja Fernández, s.f. [c. 1890], 124 p.

[29] Manuel Antonio Carreño, *op. cit.*, 1898; José de Urcullú, *Lecciones de Moral, Virtud y Urbanidad*, Nueva edición con arreglo a la última ortografía de la Academia, Barcelona, Faustino Paluzíe, Impresor-Editor, 1897, 242 p.

[30] Pilar Pascual de Sanjuan, *Breve Tratado de Urbanidad para las niñas*, Barcelona, Faustino Paluzíe, Impresor-Editor, 1900, 39 p.

[31] Jean-Louis Guereña, "La utilización de la imagen en los manuales de urbanidad a principios del siglo xx: imágenes nacionales/imágenes trans-nacionales", en: *Bollettino del centro italiano per la ricerca storico-educativa*, Ferrara, XX, n° 37,2000, pp. 17-23.

A la diferencia del manual de historia, analizado por ejemplo por Sylvie Guibbert,[32] y donde prima claramente el tema "nacional", con la utilización repetida de himnos, banderas, emblemas, referencias culturales específicas..., el manual de urbanidad se sitúa claramente en otro nivel y ofrece por lo contrario un modelo "universal" más general, aunque histórica, social, cultural e incluso geográficamente localizado, pero no en un marco nacional concreto. Podríamos decir que se trata del modelo definido y alentado por la burguesía occidental, europea, antes de la Guerra de 1914, aunque tampoco Europa sea designada como tal sea con precisión. Habría que comparar naturalmente con otras realidades pero está claro de que no se trata de modelos norteamericanos, ni asiáticos, ni por supuesto africanos.

El modelo europeo se ofrece en efecto por antonomasia como el modelo civilizado, urbano por excelencia, el parangón de la "buena educación". La noción de Europa se encuentra en cierto modo superada en estos manuales de urbanidad, o mejor dicho eliminada, fagocitada, reducida a su esencia. Se trata de un modelo abstracto donde imperan los valores promovidos por el catolicismo.

Lo que evidencia también el manual de urbanidad es la permanencia en el tiempo de los modelos ofrecidos (debida a las múltiples reediciones sin o con muy pocas variaciones —algunas adaptaciones en los vestidos, por ejemplo).[33] No se trata sin embargo de un modelo neutral. El manual de urbanidad tiene como función ofrecer los marcos reguladores de las conductas humanas en toda circunstancia y en cualquier marco. Pone pues en escena textual y gráficamente el modelo único, "químicamente puro", de hombre y de mujer "bien educados" que las clases dominantes ofrecen a la juventud, española en este caso pero aplicable claramente a toda la juventud europea de la época.

Las ilustraciones presentes en los manuales de urbanidad permiten por supuesto ayudar a la comprensión del texto y facilitar la memorización de las reglas de urbanidad (la imagen como memoria se graba más fácilmente en los niños).

Por otra parte, la iconicidad introduce un momento de respiración, de descanso con relación al texto (árido tanto en su contenido como en su presentación), y representa pues un elemento de amenidad, resaltado por

---

[32] Sylvie Durando, Pierre Guibbert, "Entrer dans l'Histoire... Les couvertures des manuels espagnols et français (1880-1980)", *Internationale Schulbuchforschung*, vol. 18, n° 3, 1996, pp. 387-410.

[33] Por ejemplo entre las 37 viñetas de la edición publicada en 1900 del manual de Pilar Pascual de Sanjuan y la de 1919, idéntica a la de 1928. Pilar Pascual de Sanjuan ... *op. cit.*

las cualidades estéticas de algunas ilustraciones (particularmente en las cubiertas).

Pero el texto sigue siendo lo esencial, salvo en un caso extremo, ya en el siglo XX, en el cual la ilustración "vence" literalmente al texto, lo reduce a mera leyenda como en un cómic. Se trata de la *Cartilla moderna de urbanidad* que no incluye casi texto sino ilustraciones en vis a vis ("El niño bien educado" versus "El niño mal educado", el modelo y el anti modelo) por temas ("En la calle", "En el colegio", "En la mesa", "En el juego", "En paseo", "En las visitas", "En los viajes", "En el templo" ...).[34]

La función —el poder incluso— de la imagen puede apreciarse pues concretamente, como elemento de conocimiento y de amenidad, introduciendo una ruptura visual para con el texto pero siempre al servicio de éste salvo en el caso excepcional, anómalo en cierto modo, de la *Cartilla moderna de urbanidad*, en la cual el texto es ya casi innecesario.

Fecha de recepción: 20 de octubre de 2001

Fecha de aceptación: 2 de febrero de 2002

[34] F. T. D., *Cuartilla moderna de Urbanidad*, 3ª Ed., Barcelona, Editorial F. T. D., 1929, 64 pp.

MÉDICOS, CIRUJANOS Y BOTICARIOS Y LOS ESPACIOS DE SU EJERCICIO EN GUADALAJARA DURANTE LAS PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XIX.[1]

Jaime Horta Rojas
Universidad de Guadalajara

Presentación

El desarrollo de la medicina en jalisco a lo largo del siglo XIX puede ser dividido en tres etapas, caracterizadas por diversas transformaciones. La primera de ellas abarca las cuatro primeras décadas de esa centuria. Fue durante ese periodo que se crearon las condiciones para unificar la medicina con la cirugía[2] y para dar nacimiento a la farmacia como formación universitaria. Este proceso se vio fortalecido en la década de los treinta con la participación activa de un grupo de practicantes de la medicina, quienes impulsaron la creación de nuevas cátedras como la de obstetricia y la de medicina operatoria (1837).[3] Esta última servía como complemento de los

[1] El presente trabajo es un avance del trabajo de tesis titulado: "Las sociedades médicas y la transformación de la enseñanza: Guadalajara siglo XIX", proyecto que se está realizando dentro de la Maestría en Investigación en Ciencias de la Educación del Departamento de Estudios de la Educación (DEEDUC) dependiente del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara.

[2] Durante el Antiguo Régimen en Europa y la época colonial en América Latina estas dos disciplinas se ejercían separadamente.

[3] Hortensia Viveros Ríos, *Las prácticas y los saberes de los médicos en el siglo XIX (Guadalajara 1839-1888)*, Guadalajara, Tesis para obtener el grado de maestría en Investigación en Ciencias de la Educación, 1999, p. 112.

estudios médico-quirúrgicos, y tenía el carácter de teórico-práctica. Ese mismo año se creó "La Academia de Ciencias Médicas, Quirúrgicas y Farmacéuticas", con la finalidad de "formar un vínculo de estrecha unión entre las varias personas que profesan algunos de los ramos de la ciencia de curar"[4] proyecto que no prosperó. Un año después, el 8 de noviembre de 1838, fue creada la "Sociedad Médica de Emulación de Guadalajara",[5] agrupación que tuvo como uno de sus objetivos: el de "cultivar, perfeccionar y estender (sic) sus conocimientos".[6] Esta Sociedad tuvo entre sus miembros a médicos, cirujanos y farmacéuticos. Este proceso culminaría con la reforma al Plan de Estudios de Medicina y la inclusión en la Facultad de Medicina de los estudios de Cirugía y Farmacia en 1839. En este trabajo estudiamos tanto a los médicos egresados de la universidad, como a los cirujanos, farmacéuticos y "Facultativos" que durante estas décadas practicaron de manera separada alguna rama de la medicina, ubicándoles en los espacios donde ejercieron. Algunos de estos practicantes de la medicina formaron la Sociedad Médica de Emulación de Guadalajara en nuestra ciudad.

Las Instituciones Formadoras en la Medicina

Durante las primeras décadas del siglo la formación del médico todavía estaba separada de la práctica de la cirugía,[7] y la farmacia no existía como carrera universitaria. Así, las únicas carreras con reconocimiento universitario fueron la medicina y la cirugía. La educación superior en nuestro estado se impartió en dos instituciones, en la Real y Literaria Universidad de Guadalajara (1792-1826 y 1834-1847) y en el Instituto de Ciencias del Estado (1827-1834). La Universidad, durante su primer periodo de vida, se rigió por dos Constituciones, en un principio por las de Salamanca, posteriormente por las propias. Las Constituciones Salmantinas establecieron para la carrera de medicina, las cátedras de Prima de medicina, Vísperas de Medicina y Cirugía.[8] Ya en las constituciones propias se ordenó el estudio Prima de Medicina, Vísperas de Medicina y la Cátedra de Anatomía

[4] *Idem.*
[5] "*Anales de la Sociedad Médica de Emulación de Guadalajara*", Tomo I, No. 1 y 2, diciembre 1838-marzo 1839, Miscelánea No. 843.
[6] *Idem.*
[7] Cristina Cárdenas Castillo, *Aventuras y desventuras de la educación superior en Guadalajara durante el siglo XIX*, Guadalajara, EDUG, 1999, p. 153.
[8] *Ibid.*, p. 109.

y se suprimió la Cirugía.[9] Vivieros Ríos asegura que durante la primera etapa de la Universidad la cátedra de cirugía fue impartida por médicos y no por cirujanos, como era de esperarse, y que cuando rigieron las constituciones propias, a partir de 1816, desapareció la cátedra de cirugía, se pidió al catedrático de Vísperas que impartiera también la cátedra de Anatomía, mientras los fondos universitarios permitieran pagar un catedrático, cosa que no se llevó a cabo pues posteriormente, en 1826, se clausuró la Universidad. Cárdenas Castillo, por su parte, argumenta, basándose en el Libro Primero de Consiliarios (1799), que las constituciones propias, rigieron la institución universitaria antes de su ratificación: "*A partir de 1800, rige sin duda el proyecto que esperaba su ratificación,... finalmente, a partir de agosto de 1816, son las constituciones ratificadas por el rey las que rigen la vida de la Universidad.*"[10] Afirma también que la cátedra de cirugía fue impartida sin interrupción cuando menos hasta 1821.[11] A pesar de que se impartió la cirugía, no hemos encontrado fuentes que demuestren que la Universidad otorgaba el título de cirujano. En 1826, con el primer gobierno liberal de Prisciliano Sánchez, se clausuró la Universidad y se creó el Instituto de Ciencias. Éste se organizó por secciones, las correspondientes a medicina que fueron la novena y la décima. En la novena se impartió Anatomía humana y animal, patología y cirugía; en la décima, instituciones médicas, medicina clínica y medicina legal.[12] Los estudios del instituto no establecían la duración de los cursos y tampoco un orden secuencial para cursar las materias. Tampoco sabemos, hasta ahora, qué tipo de diploma otorgaba el Instituto y, por lo tanto, si hubo egresados calificados como cirujanos o farmacéuticos. Con la reapertura de la Universidad en 1834 y su reforma en 1835, hubo modificaciones en el plan de estudio.[13] Este nuevo plan ordenaba el estudios de la medicina en cuatro años, con las siguientes cátedras: fisiología, patología general, higiene, anatomía general, anatomía descriptiva y cirugía. Sin embargo, el libro de grados de mayores de la Universidad sólo registra a médicos como egresados de este plan. Habría que esperar la reforma a la enseñanza médica de 1839 para que se uniera la medicina con la cirugía y surgiera la formación de farmacéutico con la creación de la Facultad de Medicina, Cirugía y farmacia. A partir de esta fecha los egresados se titularon como "médico cirujano" o como "farmacéutico".

[9] Hortensia Viveros Ríos, *op. cit.*, 1999, p. 108.
[10] Cristina Cárdenas Castillo, *op. cit.*, 1999, pp. 103, 104.
[11] *Ibid.*, p. 111.
[12] *Ibid.*, p. 204.
[13] *Ibid.*, p. 278.

Los practicantes de la medicina en Guadalajara durante las primeras décadas del siglo XIX para dar cuenta del estado de la práctica en Guadalajara en el período estudiado hemos dividido nuestras fuentes en dos grandes rubros. En el primero comentamos aquellas fuentes propias del Archivo Histórico de la Universidad de Guadalajara, que nos dan cuenta de aquellos que dentro de la formalidad establecida por la institución educativa se formaron en la carrera médica y que fueron registrados y reconocidos como médicos con formación universitaria. El segundo rubro abarca aquellas fuentes históricas ajenas a la institución educativa, por ejemplo el Archivo histórico del Ayuntamiento de la ciudad, que nos dan razón de aquellos individuos que ejercieron alguna rama de la medicina[14] y compartieron espacios con los egresados de nuestra Universidad. Estos dos rubros fueron triangulados con las fuentes secundarias disponibles, con los recursos que se detallan a continuación.

Quienes han trabajado historia de la educación superior durante el siglo XIX, coinciden en el número reducido de egresados en medicina durante la primera mitad del siglo. La mayoría de los trabajos están basados en algunos libros del Archivo Histórico de la Real Universidad de Guadalajara y en el trabajo de Juan B. Iguíniz.[15] Así por ejemplo, de acuerdo a Carmen Castañeda[16] en el período comprendido de 1792 a 1821, egresaron de la carrera de medicina de la universidad 10 individuos: En los años 1793, 1794, 1795, 1797, 1804, 1809, 1813 y 1816 egresó un médico por año con excepción de 1815 que fueron dos.[17]

Por su parte Raquel Moreno,[18] basada en el libro de Juan B. Iguíniz asevera que en el período comprendido entre 1824 y 1860 la Universidad graduó a 59 individuos. De éstos tomamos sólo los que corresponden a la carrera de medicina, que fueron seis médicos. Estos seis individuos egresaron entre 1818 y 1843,[19] lo que quiere decir que, según las fuentes que consultó Moreno,

[14] De las personas que hemos encontrado en este acervo y que ejercieron la medicina en éste período, desconocemos si son egresados de otras instituciones, o si son "prácticos". Son pocos los datos que hemos encontrado sobre éstos.

[15] Juan B. Iguíniz, *Catálogo Bibliográfico de los Doctores, Licenciados y Maestros de la antigua Universidad de Guadalajara*, Guadalajara, EDUG, 1992.

[16] Carmen Castañeda, *La educación en Guadalajara durante la colonia 1552-1821*, Guadalajara, El Colegio de Jalisco/El Colegio de México, 1984.

[17] *Ibid.*, pp. 420, 421.

[18] Raquel Moreno Pérez, "La Nacional Universidad de Guadalajara y sus graduados: 1824-1860", en: Carmen Castañeda (comp.), *Historia social de la Universidad de Guadalajara*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara/ CIESAS, 1995.

[19] *Ibid.*, pp. 79-82.

en la Universidad no hubo egresados de medicina de 1844 a 1860. Encontramos en el libro 30 "A"[20] del acervo universitario un documento que registró a 320 galenos egresados en el período de 1848 a 1880, de los cuales 99 corresponden al período 1848-1860. Aunque éstos no entran en nuestro período de estudio estas cifras nos muestran que sí hubo egresados en este período y que la carrera de médico fue más concurrida después de la reforma del 39.

En síntesis, de acuerdo a los trabajos de Raquel Moreno y Carmen Castañeda en el período de 1792 a 1860, hubo solo diez y seis médicos egresados de la Universidad de Guadalajara. Nosotros revisamos el acervo de la Universidad y localizamos a 27[21] egresados (incluidos los 16 ya citados), es decir 11 más que no aparecen registrados en los trabajos arriba citados. Triangulamos esta información con otras fuentes como el acervo del Archivo Histórico Municipal y documentos propios de la Universidad y pudimos constatar que efectivamente ejercieron como médicos.

En el acervo del Archivo Histórico Municipal, los libros de actas de cabildo, y los documentos correspondientes a los ramos de Ayuntamiento, Educación, Gobierno del Estado y Sanidad nos ampliaron el panorama del ejercicio médico en la ciudad. Localizamos a 32 individuos,[22] algunos de ellos son citados como "facultativos"[23] otros como farmacéuticos. Desconocemos si fueron egresados de otra institución educativa fuera del estado, o si ejercieron en calidad de "prácticos".[24] Si sumamos estos 32 individuos con los egresados de la Universidad y los del Instituto, encontramos que en el período de 1792 a 1843 ejercieron alguna rama de la medicina aproximadamente 59 individuos, entre médicos, cirujanos, boticarios y "facultativos", compartieron espacios, funciones y comisiones relativas a la medicina.

[20] 1880. Solicitud del Gobierno Federal. Lista de médicos que ejercen en el Estado con título correspondiente, Libro 30 A, doc. 2386, pp. 105-113, (el documento incluye egresados de 1848 a 1880).

[21] Archivo Histórico de la Universidad de Guadalajara. (AHUdG), *Tomas de razón de Títulos de Medicina y Cirujanos*, 20 de febrero de 1856, caja 40, libro 32, fondo "Real y Literaria Universidad de Guadalajara".

[22] Se revisaron los libros de actas de cabildo correspondientes a los años de 1825 a 1827 y los ramos de educación, sanidad y ayuntamiento relativos al período estudiado. Los médicos que hemos localizado se citan en esta variedad de documentos.

[23] Aunque el término nos remite al médico, creemos que también fue utilizado en éste período para designar a aquel que cuenta con las habilidades para desempeñar una función.

[24] Falta profundizar la definición del "práctico" en ésta época. Hasta ahora entendemos que "prácticos" eran aquellos que sin haber terminado sus estudios universitarios y/o adquirieron capacitación como ayudantes de médicos o boticarios y ejercieron la medicina.

Los Espacios y el Ejercicio

En este período las funciones de los practicantes de la medicina no están muy definidas, los médicos gradualmente fueron adquiriendo reconocimiento y prestigio. Aunque tradicionalmente el médico no realizaba funciones manuales, pues éstas las realizaban los cirujanos, que eran considerados inferiores por su actividad manual,[25] a principios del siglo XIX las condiciones sociales requerían la unificación de las dos funciones, por ejemplo intervenciones quirúrgicas y aplicación de la vacuna y la atención hospitalaria. El médico empezó a participar también como funcionario y era tomado en cuenta para que diera su punto de vista respecto a problemas de salud pública desde instancias como la Junta de salud, donde colaboraron con cirujanos y boticarios. Los espacios del ejercicio de las formaciones médicas fueron:

a) Las instituciones de Educación Superior, la Universidad de Guadalajara y el Instituto de Ciencias. En la Universidad solo laboraron médicos titulados. Fueron pocos los médicos que se desempeñaron como funcionarios universitarios. Además de la función como catedráticos, también formaron parte de los órganos del gobierno como el Claustro de Consiliarios y el Claustro de Hacienda. Por ejemplo, el Claustro de Consiliarios se renovaba cada dos años, formaba parte de él ocho profesores, de los cuales uno era médico.[26] Durante el primer período de vida de la Universidad (1792.1825) se fueron alternando el cargo de consiliario cinco médicos: Mariano García de la Torre y Pedro Tames, José María Portugal y poco antes de la clausura de la Universidad (1825), José María Cano y Norela.[27]

Ayala asegura que durante este primer período de existencia de la Universidad, seis médicos formaron parte del Claustro de Hacienda: Mariano José García de la Torre, José Ignacio Brizuela y Cordero, José María Llisaliturri, José Ignacio Otero, José María Cano y Noreña y José María Gómez de Portugal.[28] Más de alguno de estos médicos desempeñó a la vez otros cargos

[25] Ortensia Viveros Ríos, *op. cit.*, 1999, p. 93.
[26] Cristina Cárdenas Castillo, *op. cit.*, 1999, p. 55.
[27] *Libro primero de Claustros*, 6 de noviembre de 1799, caja 29, libro 1, 97 fs., Fondo "Real y Literaria Universidad de Guadalajara".
[28] María de la Luz Ayala, "El crédito en la administración e inversión de los fondos de la Real Universidad de Guadalajara, 1792-1825", en: Carmen Castañeda (comp.)., *Historia social de la Universidad de..., op. cit.*, pp. 42-43.

en el Ayuntamiento o en el Hospital de San Miguel de Belén. En el Instituto de Ciencias solo hemos encontrado que ejercieron como maestros, a tres médicos y un farmacéutico: José Ma. Cano y Noreña,[29] Francisco Torres,[30] Francisco Garibay[31] y Manuel Ocampo.[32] De éstos sólo José Ma. Cano y Manuel Ocampo aparecen registrados como egresados de la Universidad, de los otros desconocemos su institución de origen.

b) Otro espacio de ejercicio fueron los Hospitales, el Real de San Miguel y el de San Juan de Dios. En el primero hemos detectado a tres individuos: Cano Noreña como médico titular, José María Herrera cirujano mayor del Hospital[33] y el responsable de la vacuna, cuando fue administrada en ese establecimiento, Ignacio Moreno.[34] En el Hospital de San Juan de Dios, solo detectamos a Francisco Garibay.[35]
c) El Ayuntamiento. Aquí se desempeñaron casi todos, médicos, cirujanos y farmacéuticos. Realizaron funciones como Regidores, como comisionados de boticas, hospitales, escuelas, etc., y como miembros de la Junta de Sanidad (1813) y posteriormente Junta Superior de Sanidad (1824).[36] En el período de 1792 a 1843 desempeñaron cargos municipales 31 individuos relacionados con la medicina, de los cuales 26 son reconocidos de la siguiente manera: 12 son citados como "médicos" 11 como "facultativos", 2 como "farmacéuticos" y 1 como "cirujano". El resto fueron médicos egresados de la Universidad o del Instituto. De 1798 a 1813 sólo ejerció Mariano García de la Torre como "médico del Cabildo",[37] y fue hasta 1821 que se incrementó el número y la participación de los practicantes de la medicina en los diferentes cargos.
d) Respecto a las Boticas, sólo tres farmacéuticos contaban con botica propia: José María de los Cuadros,[38] José Esteban Risco[39] y Manuel

[29] Juan B. Iguíniz., *op. cit.*, 1992, pp. 111-112.
[30] AHUdG, *Títulos profesionales*, Libro 1A, fs. 7.
[31] *Ibid.*, fs. 2.
[32] *Idem.*
[33] Luciano Oropeza Sandoval, "Las Academias y la Institucionalización de la medicina en Guadalajara:1792-1823", DEEDUC-UdeG/ISIDM, Mimeo, p. 5.
[34] Archivo Histórico Municipal (AHM), AY-3-1830, páq. 51, Leg. 104.
[35] AHUdG, *Libro 1A* (títulos profesionales 1.5), No. 1, fs. 1-11, (En expediente de Calvillo Martín).
[36] Juan López, *Guadalajara y sus mandatarios de 1532 a 1986*, Guadalajara, UNED, 1988. Además los ramos de sanidad, educación, ayuntamiento y las actas de cabildo correspondientes a los años 1825-1827 del AHM.
[37] Juan López, 1988, *op. cit.*, pp. 218-222.
[38] Libro Actas de Cabildo, 1827, fs. 87v AHM.
[39] AHM, Libro Actas de Cabildo, 1825, fs. 45.

Ocampo,[40] quienes también desempeñaron funciones en el Ayuntamiento. Detectamos otras dos boticas que no fueron manejadas por facultativos y sus dueños fueron amonestados por el Cabildo por no contar con una persona facultada al frente de éstas.[41] Todo este proceso culminó con la creación de la Sociedad Médica de Emulación de Guadalajara en 1838.

La Sociedad Médica de Emulación de Guadalajara fue conformada por 22 individuos.[42] Una característica importante es que esta sociedad no estaba integrada únicamente por médicos egresados de la Universidad. De los 22 miembros que la formaron tres realizaron estudios fuera de la ciudad, dos en el extranjero, Pedro Vander-Linden y Pablo Gutiérrez y, el tercero Pedro Tames y Bernal realizó sus estudios en la Real y Pontificia Universidad de México. Tomando como referente las fechas de titulación señaladas por las fuentes consultadas,[43] podemos aventurar que 6 cursaron, si no completa, cuanto menos de manera parcial, sus estudios en el Instituto de Ciencias del Estado, Pablo Gutiérrez Morán (1828), Ildefonso Lazo (1829), Martín Calvillo (1832), Alejo Romo (1832), Pascual Agraz (1834) y Anselmo Saucedo (1835).[44] Aquí también encontramos a farmacéuticos como, José Joaquín González, Manuel Ocampo y Jesús Rojas. Este grupo participó activamente en la unión de la medicina y la cirugía contribuyendo a la reforma del Plan de Estudios de Medicina de 1839.

Reflexiones

Muchos más individuos de los registrados como graduados en la Universidad de Guadalajara practicaron alguna rama de la medicina. Este hecho nos plantea nuevas preguntas: ¿dónde realizaron sus estudios estas personas?, ¿qué autoridad los reconoció como facultados para ejercer?,

[40] AHM, AY-3-1830, paq. 51, Leg. 104.
[41] AHM, 1820, paq. 36, Leg. 177.
[42] *Anales de la Sociedad Médica...*, *op. cit.*, p. 6.
[43] AHUdG, caja 40, libro 32, fondo "Real y Literaria Universidad de Guadalajara". *Tomas de razón de Títulos de Medicina y Cirujanos*, 20 de febrero de 1856, También: AHUdG, *1880*. Libro: 30 A. 3.1 Varios. Doc.: 2386. *Solicitud* del Gobierno Federal. Lista de médicos que ejercen en el Estado con título correspondiente. (Anexa lista de médicos 1848-1880 Profesores en medicina, cirugía, farmacia y flebotomía con expresión de la fecha de su recepción, según las constancias que obran en el Archivo de la Secretaría del Instituto de Ciencias del Estado.) pp. 105-113.
[44] *Tomas de razón de Títulos de Medicina y Cirujanos... op. cit.*

¿hubo resistencia por parte de los médicos para aceptar el ejercicio de éstas personas? Las respuestas que esperamos encontrar nos ayudarán a redimensionar el ejercicio de la medicina en las primeras décadas del siglo XIX.

Fecha de recepción: 14 de septiembre de 2001

Fecha de aceptación: 28 de noviembre de 2001

JUSTO SIERRA, NACIONALISMO Y EDUCACIÓN

Ma. de Lourdes Alvarado
CESU, UNAM

Era la mañana del 13 de septiembre de 1902, día particularmente importante en la vida del ya para entonces destacado historiador, hombre de letras y de política, Justo Sierra. Tras una larga trayectoria profesional en la que había dado pruebas múltiples de su particular interés y compromiso por las cuestiones educativas, el recientemente nombrado subsecretario de Instrucción Pública[1] exponía ante la nación un proyecto integral sobre el porvenir educativo de su pueblo, el "Plan de la Escuela Mexicana", para decirlo en sus propios términos. Si bien ésta era la primera ocasión en que Sierra contaba con el poder suficiente para incidir de manera más directa en tal clase de cuestiones, los rubros entonces abordados constituían añejas inquietudes, discutidas en diversos foros y ante interlocutores variados, entre los que, incluso, llegó a encontrarse el presidente de la República, quien según decía el mismo don Justo, "erguía la cabeza y vibraba con juvenil entusiasmo" cuando este último le comentaba alguna de sus ideas y preocupaciones al respecto.[2]

---

[1] Sierra se hizo cargo de la Subsecretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes el 14 de junio de 1901.

[2] Justo Sierra, "Problemas sociológicos de México. Discurso en la clausura de los concursos científicos, el 18 de agosto de 1895", en *Obras Completas V. Discursos*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1977, p. 219; *El Universal*, México, 23 de agosto, 1895.

La ocasión era especialmente significativa, y propicia para los propósitos del ministro. Se trataba nada menos que de la inauguración del Consejo Superior de Educación Pública, órgano consultivo creado apenas unas semanas atrás y cuyas funciones consistirían precisamente en "ampliar, acelerar y convertir en definitivamente orgánica la obra gigantesca de la educación nacional". Además, añadía el político, las trayectorias e intereses académicos de los integrantes de ese cuerpo colegiado, más vinculados a la vida cotidiana de la escuela que a los círculos burocráticos, garantizaban el predominio de criterios pedagógicos, sin los cuales, toda empresa escolar resultaría "estéril o vana".[3]

Esta interesante pieza oratoria —"Plan Sierra" lo podríamos llamar ahora— representa una verdadera síntesis de los lineamientos que el nuevo funcionario se proponía seguir, y que abarcaban desde la educación preescolar y elemental hasta las esferas más altas de la formación superior, tan caras, como sabemos, para el proyecto político y educativo del subsecretario de Instrucción Pública.

La escuela maternal o *kinderqarden*, no casualmente citada bajo su acepción alemana y por entonces muy poco conocida en México, respondía al empeño de Sierra, bastante novedoso por cierto, de suplir las deficiencias educativas maternas durante la primera etapa de vida del niño. No se trataba, aclaraba el funcionario, de una escuela preparatoria de la instrucción primaria, sino de una instancia formadora, educadora del individuo para facilitar sus primeros vuelos en la vida. Desde su punto de vista, debería de gozar de cierta autonomía respecto a la escuela normal y, bastante sorprendente para la época, su personal docente habría de conformarse "más bien por madres que por [maestras] solteras".

En contraste con estas "novedades", gran parte de las propuestas del ministro relacionadas con el nivel primario o elemental venían de muy atrás y habían sido sazonadas lentamente, a través de la reflexión pública y privada, "eterno estribillo de mis discursos", como él mismo reconocía. En efecto, Sierra estaba convencido que para que la democracia dejara de ser un simple ideal político y se convirtiera en una realidad, precisaba alfabetizar al ciudadano y, para ello, no había otro recurso que el de la educación gratuita, obligatoria y laica. Dichos principios habían inspirado sus discursos como diputado federal hasta que, finalmente, habían sido sancionados por el voto unánime de las cámaras nacionales, que vieron en su cumplimiento cabal

[3] Justo Sierra, "Plan de la Escuela Mexicana", en *Obras Completas V. Discursos..., op. cit.*, p. 293.

"un asunto vital para la patria".[4] Si bien era cierto que al arrancar el siglo XX se habían dado ya los primeros pasos para la conquista de tales elementos rectores, faltaba garantizar su cabal cumplimiento, convertir el precepto constitucional en una realidad nacional. Pero eso no era todo, a juicio del subsecretario había otro gran reto a vencer: transformar la escuela primaria de simplemente instructiva en esencialmente educativa. Con ello, en lugar de capacitar al niño para leer, escribir y contar, como hasta entonces se había hecho, se debería enseñarlo a pensar, a sentir, esto es, debería propiciarse su desarrollo integral en tanto ser humano.

El funcionario comprendió que la tarea que se proponía llevar a cabo no sería fácil; según sus propios términos, implicaba "una obra lentísima de transformación de todo el personal pedagógico, de cambio de sistemas, de rumbos, de hábitos; mas era una necesidad ineluctable" que el gobierno de la República debería enfrentar.[5] Sierra no vaciló ni eludió la responsabilidad; a dicha tarea dedicó sus energías y los diez años que tuvo a su cargo el timón educativo de la nación. Sin embargo, entre sus múltiples preocupaciones destaca una a la que, sin duda, concedió especial interés, quizás la principal de toda su gestión política, aquella por la que había luchado incansablemente por más de veinticinco años y que —reconocía— "era en mí una fe; era un principio, una convicción, era un credo".[6] Con tales palabras, el funcionario aludía a la reorganización de los estudios superiores y para que ello fuera posible, se hacia indispensable constituir un cuerpo docente y elaborador de ciencia a la vez, que se llamase Universidad Nacional". Este propósito fue planteado y replanteado a lo largo de su vida profesional y en los más diversos foros, desde sus años iniciales en el ámbito periodístico hasta su ulterior culminación con la inauguración de una institución tal, el 22 de septiembre del año del centenario.

Es claro que estas breves reflexiones sobre el programa educativo de Sierra tan sólo dan cuenta de las líneas directrices de su "plan" para la

[4] Sierra alude a su participación en dicho asunto en diferentes ocasiones; en una de ellas expresaba sin falsas modestias: "...el que esto escribe ha iniciado, como miembro del Congreso, la transformación del principio en precepto legal, bajo la forma de adición a la Constitución, y esta iniciativa yace en la Cámara de Senadores, revestida del voto unánime de la de Diputados", en "Polémica sobre la instrucción obligatoria", *Obras Completas VIII. La educación nacional..., op. cit.*, p. 107.

[5] Justo Sierra, "Apuntes diversos [Memorias]", *Obras Completas VIII. La educación nacional..., op. cit.*, p. 494.

[6] Justo Sierra, "Iniciativa para crear la Universidad. Discurso del señor Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes al presentar a la Cámara de Diputados la iniciativa para la fundación de la Universidad Nacional, el 26 de abril de 1910", en *Obras Completas V. Discursos..., op. cit.*, p. 813.

escuela mexicana; quedan en el tintero un sinnúmero de preocupaciones e inquietudes complementarias o derivadas de estas cuestiones centrales y que, en conjunto, representaron una propuesta integral para transformar el sistema educativo. Prácticamente no hubo resquicio en que no penetrara el ojo crítico del educador, no hubo sector o grupo para el que no tuviera una idea, un ofrecimiento, una solución. A la vez que defendió "a capa y espada" la supervivencia de la Escuela Nacional Preparatoria, "primer plantel en su género que existe en América",[7] y que no descansó hasta garantizar su integración a la Universidad Nacional, se ocupó en forma decidida de la educación de las mexicanas, de su adecuada formación como docentes, de su instrucción secundaria y de su inclusión en las aulas universitarias. En esa variada gama de intereses ocupan un lugar relevante la relación, siempre delicada, entre Estado y educación, el desarrollo de una ciencia nacional, para lo cual llegó a proponer la creación de un "Ministerio Científico de Instrucción Pública", la gratuidad de la enseñanza, obligatoria en el nivel elemental, pero no así en los peldaños medio y superior,[8] la educación indígena, la de los adultos analfabetas, la de los obreros y la del ejército. Dentro de su proyecto fue fundamental garantizar la preparación y justa valoración del magisterio, tan maltrecho a todo lo largo del siglo XIX, así como la creación o consolidación, según fuera el caso, de escuelas de artes y oficios para ambos sexos. Tampoco olvidó los estudios de agricultura, siempre atacados e igualmente defendidos por el maestro, y la importancia de la educación artística en la formación integral del individuo, en particular, la de carácter musical, disciplina para la que —opinaba— los mexicanos tenían aptitudes especiales. Otras de sus preocupaciones constantes fueron la actualización de los planes de estudio de las escuelas nacionales o profesionales y la constitución de un establecimiento de altos estudios, peldaño fundamental para el ulterior nacimiento de la universidad y pieza clave del futuro progreso nacional.

Asimismo, abarcó algunos terrenos vinculados indirectamente a su campo de acción, como la realización de campañas de interés social —la

[7] Justo Sierra, "El Plan de Estudios del señor Montes", en *Obras Completas VIII. La educación nacional...*, *op. cit.*, p. 97.

[8] Justo Sierra, "Contestación al Dr. Luis E. Ruiz", en *Obras Completas VIII. La educación nacional...*, *op. cit.*, p. 70. Sierra aclara a Ruiz sus dudas sobre el artículo 60 del Proyecto que establecía "El estatuto dirá en qué casos y con qué condiciones la enseñanza universitaria podrá ser gratuita". A manera de explicación a su interlocutor añade: "Pienso que la instrucción primaria que dé el gobierno debe ser gratuita; pero no creo lo mismo de la instrucción secundaria o profesional...", y continua exponiendo las razones de su posición, contraria, como se sabe, a la Ley de Instrucción Pública de 1867, que declaraba gratuita toda la educación impartida en los establecimientos oficiales.

antialcohólica fue una de ellas— cuyo eje motriz debería ser la escuela, lo que evidencia la amplitud de miras del funcionario, así como la dimensión, muy extensa por cierto, de su concepto educativo. ¡Con cuánta razón aceptaba Sierra su incapacidad para echar a andar tan ambiciosos designios! Hombre práctico y objetivo, no aspiró a su total ejecución; siguiendo sus palabras, consideró cumplida su tarea, completo el rendimiento de su energía y en vía de pago su deuda con la patria, si tan sólo lograba situarlos en la vía de su realización,[9] empresa que —creemos— cumplió a plena satisfacción.

No obstante, y ello puede parecer un contrasentido, el fin último de Sierra no fue la educación por si misma; sus preocupaciones en este campo respondían a otro plano, más general y más vinculado a la realidad social y política de su pueblo. Tras ese eterno discurso por fortalecer la formación integral de las y los mexicanos, por llevar la escuela a todos los rincones de la República, por garantizar su carácter obligatorio, gratuito y laico, por crear una Universidad Nacional, había convicciones más generales, que llegaron a convertirse en elemento determinante de su actuación. Desde sus primeros pasos por la vida pública, el futuro ministro de Instrucción Pública expresó con absoluta claridad el temor que le inspiraba el carácter y creciente poderío de los Estados Unidos de Norteamérica, amenaza latente a la que condenaba a México su ubicación geográfica, así como sus grandes debilidades. Un ejemplo al hazar de tal índole de inquietudes son las siguientes palabras:

> ...para los Estados Unidos no hay derecho ajeno sino en la medida de su conveniencia, que, hija de dos grandes aves de rapiña: Inglaterra y Alemania, en donde está la presa está su garra; que nosotros podemos ser esa presa y ellos de seguro serán esa garra.[10]

Ante la perenne amenaza de esa temible "ave de rapiña", no quedaba al gobierno de su país otro camino que el formar ciudadanos capaces, conocedores de su historia, poseedores de un sólido patriotismo,

[9] *Ibid.*, p. 495.

[10] Sierra, "Un proyecto de escuelas anexionistas", *Obras Completas VIII. La educación nacional...*, *op. cit.*, pp. 138-139. El artículo es particularmente interesante porque, en él, Sierra se opone abiertamente al gobierno del estado de Coahuila, partidario del establecimiento de tres escuelas normales bajo el patrocinio de sectas protestantes de origen norteamericano. Sus conclusiones son contundentes: "Admirémoslos [a los Estados Unidos de Norteamérica], señor gobernador; pero procuremos que la presa pueda resistir a la garra, llenémosla de espinas para que pueda lastimar y herir y matar cuando la toquen. Pero si en vez de eso nos educamos para presa, si nos arreglamos para ser de fácil digestión, si nos hacemos protestantes y educandos americanos, llegará el día en que el paso por las tragaderas del águila nos parecerá natural y cómoda quizás".

competitivos tanto en el campo de la ciencia como en el de la tecnología. En una palabra, había que formar "yankees del sur', hombres que con su ambición por el progreso y riqueza material, fueran capaces de oponerse a la ambición de los vecinos del norte.[11]

Aunque sus intereses abarcaron a toda la población, independientemente de su género o clase social, los indígenas, al menos teóricamente, le interesaron de manera especial. Para "la conservación de nuestra condición social en América" —afirmaba no sin cierta razón— había que convertirlos en una sector progresista. Sin ello, añadía, los rasgos de la fisonomía nacional, vagos aún e indecisos, se refundirían en los de otras razas más fuertes, para, finalmente, desaparecer en el periodo de lucha económica que "de par en par se ha abierto para nosotros desde el momento que una locomotora americana pasó el Bravo".[12]

Su conclusión siempre será la misma, los diversos recursos que utilizó para abordar el problema invariablemente lo conducen a idéntica respuesta, lograr que sus lectores, colegas, colaboradores y autoridades, en fin, que toda la ciudadanía cobrara conciencia del constante riesgo al que México estaba sometido, tanto por la cercanía geográfica con los Estados Unidos de Norteamérica como por la desigualdad social y económica entre ambos países:

> puesto que, en igualdad de circunstancias, de dos individuos o dos pueblos, aquel que es menos instruido es inferior; puesto que el pueblo mexicano, en su mayoría analfabético, va a entrar en contacto íntimo con el norteamericano, en su mayoría alfabético, es preciso tratar de suprimir rápidamente este elemento de inferioridad. ¡Pluguiese al cielo que fuera el único![13]

Para Sierra, por tanto, la instrucción pública era un asunto de vital importancia, el único recurso para garantizar la pervivencia misma del país, para consolidar la débil democracia mexicana y tener, al menos, la posibilidad

[11] Leopoldo Zea, *Del liberalismo a la revolución en la educación mexicana*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1956, p. 123.

[12] Justo Sierra, "Polémica sobre la instrucción obligatoria", en *Obras Completas V..., op. cit.*, pp. 106-109. Cabe destacar que la postura de Sierra respecto al indígena difiere notablemente de la de muchos de sus contemporáneos, como puede comprobarse en las siguientes palabras: "El señor [Manuel] Flores encuentra en esta raza indígena indicios claros de una especie de decadencia vital... Yo no creo que decae, yo creo que esta raza que ha dado muestras de colosal energía no está próxima a perecer; pero que ha llegado precisamente el momento de despertarla, y que para despertarla es enteramente necesario el programa educativo". Justo Sierra, "Sesión del día 29 de enero. [Necesidad de la Instrucción Superior]", en *Obras Completas VIII..., op. cit.*, p. 256.

[13] *Ibid.*, p. 110. Sobre el tema, "Escuelas normales y superiores. Contestación al Dr. Luis E. Ruiz", *Obras Completas VIII..., op. cit.*, pp. 119 y 123, entre otras.

de oponerse a los designios imperialistas de gobiernos más fuertes y ambiciosos. Es dentro de esta lógica que cobra sentido su variado mosaico de intereses educativos, hilo conductor que vincula los planes más diversos, desde la formación inicial durante la etapa preescolar hasta esa especie de sueño, largamente acariciado, de crear una Universidad Nacional, generadora de ciencia y tecnologías propias mexicanas. Sólo así podemos entender la zozobra que refleja aquella interesante carta dirigida al ministro de Hacienda, José Ives Limantour, en la que, en forma directa, sin ambages de tipo alguno, cuestiona los avances materiales del régimen si éstos no tenían por base una política educativa sana:

> Para mí, para todos los pensadores modernos, para todos los hombres de Estado actuales... la educación es el servicio nacional de mayor importancia: es el supremo...; de allí su urgencia y urgencia; es, pues, imponderable, es todo el porvenir de la Patria. Porque veamos a fondo las cosas, mi querido amigo; todo lo ha hecho aquí el capital extranjero y el Gobierno en la transformación del país...todo nos liga y nos subordina en gran parte al extranjero.
>
> Si anegados así por esta situación de dependencia, no buscamos el modo de conservarnos a través de todo nosotros mismos y de crecer y desarrollarnos por medio del cultivo del hombre en las generaciones que llegan, la planta mexicana desaparecería a la sombra de otras infinitamente más vigorosas... Sin la escuela, tal como la ciencia moderna la comprende, todo cuanto se ha hecho por el progreso material y económico resultaría un desastre para la autonomía nacional. Así veo las cosas; así son.[14]

Fecha de recepción: 25 de septiembre de 2001

Fecha de aceptación: 18 de diciembre de 2001

[14] Justo Sierra, *Obras Completas XIV. Epistolario y papeles privados*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1978, pp. 358-359. (La carta está fechada el 31 de diciembre de 1907).

LA EDUCACIÓN JESUITA EN LA ÉPOCA NOVOHISPANA

Ma. Teresa Jarquín Ortega
El Colegio Mexiquense, A. C.

Una de las órdenes religiosas que tuvieron un papel importante en la formación de los habitantes de la Nueva España fue la Compañía de Jesús. Los Jesuitas. Los Jesuitas llegaron al territorio descubierto en 1572 al ser reclamados unánimemente por los clérigos, laicos, encomenderos hacendados, autoridades civiles y religiosas, la razón de este llamado se debió a la importancia que tenía la educación que ellos estaban impartiendo en el viejo mundo, su pensamiento estaba basado en la tradición medieval católica renovada como lo estaban necesitando las nuevas inquietudes renacentistas de la época. "Humanismo y tradición religiosa se conjugaron en la organización y actividad de la Compañía, conservadurismo y progresismo en su mentalidad y formación.[1]

Desde su llegada a la Nueva España no disputaron a los Franciscanos la formación del sujeto social en los pueblos de indios, más bien se concentraron en ganar terreno en las nuevas ciudades recién formadas, por estar asentándose ahí el poder económico y político de los criollos desde mediados del siglo XVI. Su interés educativo fundamental no estuvo en la formación de los indios sino en preparar a los dirigentes sociales salidos de

---

[1] Pilar Gonzalbo Aizpuru, *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*, México, El Colegio de México, 1990, p. 123.

los criollos y en entender la instrucción de quienes poblaban masivamente las ciudades. El desplazamiento del espacio educativo principal, del medio rural al urbano, desde la segunda mitad del siglo XVI correspondió a la radical transformación generada por la dinámica de la producción minera en la economía de la Nueva España. La minería había hecho que el territorio en manos de los españoles y sus descendientes dejara de ser "...considerara por los conquistadores como un vasto completo agrícola dividido entre la corona y los encomenderos, el descubrimiento de los grandes yacimientos de plata cambió totalmente el panorama."[2] Si los Franciscanos sólo atendieron a los indígenas de manera exclusiva debido a que su aspiración milenaria sólo así era posible, los Jesuitas conjugaron a la labor pedagógica dirigida al selecto grupo de los criollos y a todos los sectores étnicos y sociales apiñados en las ciudades como centros conductores de la vida colonial.

Los seguidores de Ignacio de Loyola respetaron los lugares donde se reproducía biológica y socialmente la población indígena bajo la conducción de la orden Seráfica porque el modelo de sociedad al que obedecían sus labores de enseñanza subordinó para sí a las comunidades indígenas. Los pueblos indios autónomos, separados de la población de origen hispano, dejaron de tener interés para la Corona española, como sujetos contribuyentes, cuando la riqueza generada por la producción minera hizo insignificantes los tributos, comparativamente, sus aportaciones al erario de la metrópoli. Lo que se dejó a los pueblos fue la capacidad de organizar su producción interna, necesaria para asegurar, de manera amplia su reproducción demográfica, a la vez que debería, proporcionar mano de obra, productos y recursos necesarios a la nueva unidad económica que adquiría la mayor dinámica en el campo cuando la Nueva España se convertía en exportadora de metales preciosos, la hacienda. El ideal utópico de la igualdad social hermanada en la pobreza de los Franciscanos ya no servía para construir un modelo de sociedad evangélica pura, pero sí para mantener la subsistencia de la población aborigen con los mínimos indispensables. Los indios, en su condición de individuos pertenecientes a las comunidades colectivas, no interesaron a los Jesuitas, pero sí los que salían de ellas y llegaban a los centros urbanos.

Era tan preciso el objeto de los Jesuitas en la Nueva España que sus propios cronistas dejaron testimonio claro de la causa por la cual su proyecto educativo estuvo al servicio de los criollos. Identificados plenamente con la

[2] Enrique Semo, *Historia del Capitalismo en México. Los orígenes, 1521–1763*, México, Editorial Era, 1973, p. 255.

idea de que su empresa pedagógica dependía de sus fuentes de sostenimiento, algo que nunca se preguntaron los hermanos menores movidos por su ideal de pobreza, los militantes de la Compañía de Jesús afirmaban que hacían lo que era aspiración e interés de quienes los mantenían. "Había que atender primero a los ministerios educativos de españoles y criollos, en cuanto ellos propiciaran con sus donaciones estas fundaciones. Además de que deben encontrarse bien preparados para educar y gobernar a estos indios cuya formación les está encomendada, por la cual deben estar también agradecidos los indios."[3] Este planeamiento hecho por Pedro Sánchez, uno de los primeros quince Jesuitas que llegaron a la Nueva España, ofrece el testimonio de la total consonancia de su proyecto educativo con las aspiraciones políticas de quienes ya habían afirmado su poder económico. Fue elaborado y definido conforme al proyecto de la sociedad promovido por los criollos. Llegaron y de inmediato defendieron sus tareas educativas bajo las aspiraciones que los criollos estaban empeñados en construir de manera precisa desde la ciudad, cuyo ordenamiento quedaba destinado a un trabajo de especialistas.

Un español nacido en la diócesis de Toledo, enriquecido a partir de su casamiento con una acaudalada criolla, y conocido como "el rico", fue de hecho el promotor de la llegada de los Jesuitas a la Nueva España y su primer protector. Con una experiencia de casi tres décadas como gran propietario de tierras en la región de Ixmiquilpan. En el actual estado de Hidalgo, y ante las perspectivas que se abrían con los minerales de la zona, Alonso Villaseca percibió la necesidad de contar con personal capacitado para realizar tareas educativas en la ciudad de México, sede del poder económico de quienes asumían el control de la sociedad novohispana. A ello obedeció que en 1563 haya enviado "...dinero a sus agentes de la península ibérica para que gestionasen el viaje de cuatro miembros de la orden (Jesuita)...repitió la demanda en 1566 y 1571."[4] Si no fue Alonso de Villaseca el único que prohijó la presencia de la Compañía de Jesús en estas tierras, resultó el más persistente y quien ofreció los mayores apoyos, una vez que estuvieron aquí los soldados de Cristo. Se convirtió también en el prototipo de las vinculaciones entre los ricos y ésta orden, sobre todo en cuanto a las donaciones hechas para su labor educativa.

Los apoyos pecuniarios proporcionados por Villaseca fueron una novedad en la presencia de religiosos en el país. Por primera vez salían recursos

[3] Pilar Gonzalbo Aizpuru, *op. cit.*, p. 155.
[4] *Ibid.*, p. 148.

desde la Nueva España, que se sepa, para traer clérigos. La existencia misma de ellos y la voluntad de utilizarlos con un fin educativo, indica la presencia de cambios sustanciales que se estaban en la vida social de estas tierras. Se contaba ya con excedentes económicos dispuestos para conducir organizada y conscientemente las relaciones entre los individuos en el espacio de la vida urbana. Constituían las bases con que se construía el edificio del mestizaje. Por fin, después de medio siglo de la conquista, los blancos empezaron a disponer de recursos creados bajo su conducción para cimentar, desde abajo y en todos los órdenes, a su república.

Las relaciones de los Jesuitas con don Alonso de Villaseca resulta relevante más por la integración que este personaje hizo de la actividad empresarial de la producción agrícola con la minera, que por el hecho de ser el hombre más rico de la Nueva España. Esa posición privilegiada le permitía tener una amplia y profunda visión de los procesos sociales que se estaban dando en las zonas donde la actividad agrícola era completamente de la minera, como en los centros urbanos desde los cuales afirmaban los criollos su poder sobre el conjunto social novohispano. A eso obedece su constante apoyo a la Compañía de Jesús desde antes que arribaran a la ciudad de México. Ya aquí, les donó terrenos donde construyeron su primer edificio y dio limosnas sustanciales para edificarlo. En el año de 1580, cuando murió, dejó a la Compañía "...un importante capital que legó por testamento al final de sus días".[5] Fue quien encabezó los respaldos otorgados por los hombres de mayor peso económico y las autoridades tanto civiles como religiosas a lols Jesuitas. Supo manifestar las inquietudes y aspiraciones del grupo social que se encaminaba rápidamente a ser el dominante durante todo el periodo colonial en aquello que se encomendó a los Jesuitas.

Aparte de las demandas de personas criollas para que los jesuitas realizaran labor educativa en las ciudades, como ejes del poder económico y político de la Nueva España, los descendientes y herederos de los conquistadores las expresaron de manera colectiva e institucional, a través de la instancia político-administrativa propia, el cabildo de la ciudad de México. Esa doble perspectiva —individual y colectiva—, desde la cual surgieron idéntidos propósitos, muestra la coherencia con que los criollos ya procedían como grupo dirigente en la colonia. Hicieron con tal precisión su solicitud que, al plantear los objetivos en la carta dirigida al rey, en 1570, trazaron los lineamientos fundamentales de lo que sería el proyecto educativo criollo, propio del proyecto social que diseñaban para sí:

[5] *Ibid.*, p. 156.

"...las provincias son tan dilatadas, las naciones tan numerosas y las esperanzas del fruto tan bien fundada que si todos los sacerdotes regulares y seculares que hay en toda la cristiandad pasaran a la Nueva España, tuvieran bien a qué acudir (...) nos ha parecido decir y representar a V.M. que los fervorosos operarios de la sagrada compañía, cumpliendo con las obligaciones de su apostólico instituto, serán de mucha utilidad en las ciudades recién fundadas, en particular de esta gran ciudad de México, cabeza de todo el reino, que necesitan de maestros de leer y escribir, de latinidad y demás ciencias, cuales sabe muy bien V.M. son los de ella en Europa y en la cultura de los naturales y reducción de las naciones gentiles importantísimo".[6] Con esa solicitud del servicio educativo jesuita, los criollos defendieron su estrategia de integración y conducción política del domino llamado, por ellos mismos "reino", que ya estaba al alcance de sus manos. Las ciudades serían los ejes articuladores y, entre ellas, la de México cumpliría el papel de mayor peso y dinamismo. Lo hicieron cuando proliferaban las ciudades surgidas al calor de la producción minera como cascos donde se acumula y concentra el excedente de la economía regional generado por los minerales, alrededor de los cuales gira la producción agrícola y ganadera, en un funcionamiento articulado orgánicamente con el intercambio comercial. Contando con el dominio directo de los trabajadores por los ritmos y características de la producción en los centros mineros, en ese tipo de ciudades completamente nuevas, donde la mayoría de la población fija era de origen hispano, lo que urgía más era la preparación de los encargados de organizarlas, administrarlas y dirigirlas. Al parejo de esa necesidad, en las ciudades emergidas medio siglo antes, como consecuencia de la conquista y en las cuales la mayoría de la población era indígena mas los componentes blancos y mestizos, aparecía como imprescindible atender el control y la formación espiritual de la gran diversidad de los grupos étnicos allí apiñados. La división del trabajo, estimulado en ambos tipos de ciudades por la dinámica de la producción minera en todas las ramas económicas, al generar una presencia creciente de individuos pertenecientes a grupos culturales diversos, obligaba a tener que contar con personas especializadas en el cuidado de sus almas con un trabajo ideológico, que además cumplieran con la preparación de clérigos, burócratas y militares. Estos dos tipos de trabajo educativo fueron encargados por los criollos a la compañía de Jesús.

Ya precisadas las tareas concretas que deberían de emprender los jesuitas desde su arribo a la Nueva España y definidos los contenidos y orientaciones

[6] *Ibid.*, pp. 148-149.

esenciales de su labor educativa desde que en 1563 concluyeron las labores del Concilio de Trento dirigidas a la formación espiritual de los cristianos dentro de las sociedades donde se asentaba la Contrarreforma, quedaba sólo proceder a la fundación de centros educativos donde existieran las condiciones para hacerlo. Lo primero que se consideraba consistía en el apoyo de quienes demandaban la presencia de los soldados de Cristo. Una vez instalados en las ciudades que los solicitaban, procedían a establecer desde el comienzo, un estrecho contacto con las autoridades civiles y religiosas, para después, con su apoyo, conseguir los medios necesarios que les permitiera contar con las rentas suficientes para el mantenimiento de sus instituciones educativas. Seleccionaban cuidadosamente a las personas que con mayor seguridad les pudieran proporcionar los recursos suficientes para iniciar con éxito su actividad empresarial como sustento de las tareas educativas encomendadas.

Si los Jesuitas cuidaron de evitar la ostentación en su entrada a la ciudad de México, lo opuesto al recibimiento dado por Hernán Cortés a los primeros doce Franciscanos, se propusieron como fundamento de la implementación de su proyecto educativo, obtener la mayor riqueza posible a través del éxito de su propia actividad empresarial, el lujo y hasta el boato al emplear su riqueza se convertiría en el signo distintivo de la etapa de esplendor de su modelo educativo. Si los Franciscanos fracasaron en la más ambiciosa de sus instituciones educativas, por sus reservas y pruritos en el manejo de la riqueza monetaria, los Jesuitas hicieron triunfar su modelo educativo gracias al escrupuloso manejo de sus empresas, con la finalidad de obtener ganancias crecientes. El caso de su hacienda de Santa Lucía,[7] cerca de Zumpango en el actual Estado de México, es el ejemplo sobresaliente y más claro de esa estrecha vinculación que establecieron entre la actividad económica y la educativa. Fue su empresa más exitosa y una de las haciendas coloniales de mayor abolengo, por la prosperidad que tuvieron bajo las manos los seguidores de Ignacio de Loyola.

Fecha de recepción: 2 de octubre de 2001

Fecha de aceptación: 18 de enero de 2002

[7] Ver: Herman K. Konrad. *Una hacienda de los Jesuitas en el México colonial: Santa Lucía*, México, Fondo de Cultura Económico, 1989.

EL MAGISTERIO A TRAVÉS DE LAS FOTOGRAFÍAS: UN ACERCAMIENTO A SU ESTUDIO

Luz Elena Galván de Terrazas
Investigadora del CIESAS/México

Introducción

Las fotografías forman parte de un mundo al que, el historiador de la educación, hasta hace muy poco ha empezado a acercarse. De hecho, desde hace varias décadas son una fuente muy importante para el desarrollo de los estudios históricos.

Considero que, en las investigaciones relacionadas con la historia de la educación, las fotografías nos pueden hablar de la vida cotidiana de maestras y maestros de ayer; al entender por vida cotidiana aquello que "se nos da cada día o nos toca en suerte, lo que nos preocupa cada día, y hasta nos oprime...", como comenta Michel de Certeau. Este autor continúa diciendo que "lo cotidiano se relaciona con el interior ... es la memoria olfativa, la memoria del cuerpo, de los gestos, de los placeres". Explica cómo esta historia es invisible y, poco a poco, se va haciendo visible.[1]

Para encontrar todos estos aspectos de la vida cotidiana, he iniciado una investigación en donde me he asomado al espacio de algunas fotografías de maestras y maestros que vivieron entre 1876 y 1920, con objeto de conocer

[1] Michel de Certeau, Luce Girad y Pierre Mayol, *La invención de lo cotidiano. 2 Habitar, cocinar*, México, Universidad Iberoamericana, 1999, p. 1.

cómo se vestían, cómo se peinaban, cuál era su entorno y las actividades que desarrollaban.

Para la realización de esta lectura he considerado que, las fotografías al ser un "recurso trasparente que transmite información...",[2] me permiten buscar al magisterio de ayer, al poder imaginarlo, recrearlo y darle un cuerpo, ya que es así como puedo verlo.

Ahora bien, en nuestros días, al tener en cuenta el desarrollo que han experimentado las ciencias cognitivas durante las últimas décadas, resulta difícil comprender la funcionalidad de una imagen de un modo aislado. Se trata, entonces, de que la fotografía forme parte de la representación.[3]

De este modo, tanto niños como adultos interpretan las imágenes y elaboran su propia representación. Se trata, de una representación que trae implícita la recreación del significado en virtud de la capacidad generadora de la inteligencia humana y en relación con la función de la fotografía, que no es otra que su capacidad de suscitar múltiples lecturas de sí misma.[4]

Tradicionalmente a la imagen se le han atribuido diversas funciones. Entre otras, la de "expandir y potenciar la fantasía del lector...".[5] De aquí que el ejercicio que me he propuesto, ha sido el de leer algunas fotografías del magisterio de ayer, con el fin de potenciar la fantasía, ya que no hay que olvidar que el reto al que se enfrenta el historiador hoy en día es el de imaginar y crear.

1. *La Memoria del Cuerpo: Vestido, Peinado, Sombreros*

A partir de estas ideas, se puede decir que se trata de poner a trabajar nuestra imaginación, con el objeto de crear y de recrear lugares comunes que no aparecen en los documentos ni en los textos escritos. He apostado, por la posibilidad de realizar múltiples lecturas de las fotografías.[6]

---

[2] Iván Gaskel, "Historia de las imágenes", en Peter Burke (coord.), *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza Editorial, 1993, p. 209.

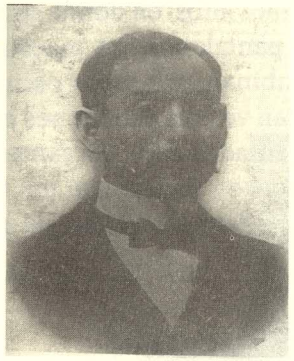
[3] J. Bruner, *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid, Ed. Morata, 1988, p. 15.

[4] Janer Manila, Gabriel, "Ilustración y experiencia cognitiva", en: *Imaginación y Técnica. Primer Simposio Internacional Catalonia d'ilustració*, Barcelona, octubre de 1990, p. 160.

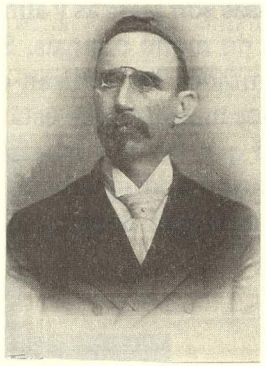
[5] *Ibid.*, p. 162.

[6] Las fotografías que se encuentran en este artículo forman parte del *Diccionario de Historia de la Educación*, proyecto adscrito al CIESAS, que contó con el apoyo del CONACYT, y que será publicado en un CD por la DGSCA-UNAM, (en edición). Otra de las fotografías, se publicarán en un artículo titulado: "Teachers of Yesterday: a Study of Teachers during the Porfiriato", en Regina Cortina y Sonsoles San Román, (coords.), *The Feminization of teaching: Toward a Global Understanding*, (en prensa).

1. a) *Trajes de Maestros Porfirianos*



PROFESOR DANIEL DELGADILLO



PROFESOR LUIS E. RUIZ,
DIRECTOR GENERAL DE INSTRUCCIÓN

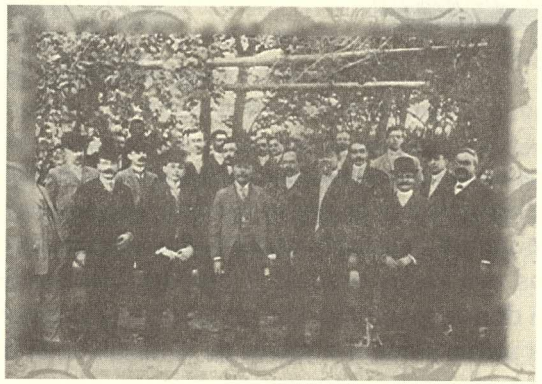
Una característica de los maestros que prestaron sus servicios a finales del siglo XIX fue la elegancia con la que se vestían. Iniciaremos este punto con las fotografías de Daniel Delgadillo y Luis E. Ruíz, dos maestros profirianos. Ambos ataviados con trajes oscuros y camisas blancas de cuellos altos almidonados, en donde se anudan sus corbatas, una negra de moño, la otra clara y larga, nos miran serenos a través de la magia de la fotografía.[7]

GRUPO DE MAESTROS AL LADO DEL PROFESOR LUIS E. RUIZ

---

[7] Vargas, 2000, p. 1. Archivo Federico Casasola.

En la siguiente, podemos ver a varios maestros quienes, tal vez en el patio de una escuela, esperan para que les 'tomen la foto'. Algunos utilizan sacos oscuros largos, con chalecos que dejan ver las cadenas de sus relojes; sus camisas son blancas y almidonadas de cuellos altos, en donde se anudan corbatas de moño o largas. En cuanto a los pantalones, los maestros que están sentados los utilizan claros y los combinan con sacos oscuros, en cambio los maestros que están de pie, nos dejan ver sus pantalones oscuros. Sabemos que los tres maestros que están sentados son: Cervantes Imaz, Luis E. Ruiz y Rodríguez y Cos. Podemos, entonces, pensar que por tratarse de maestros que destacaron durante el porfiriato, se visten de manera elegante.[8]



MAESTROS DE QUERÉTARO, EN MANUEL BRINGAS RODRÍGUEZ

Ahora Bien, esta fotografía nos permite asegurar que lo anterior no es verdad, ya que aquí se puede ver a un grupo de maestros de Querétaro cuyos nombres desconocemos, y que también se han organizado para aparecer en la 'foto'. De esta forma, aún cuando no se trata de maestros cuyos nombres hayan pasado a la posterioridad, sus trajes siguen siendo elegantes; utilizan sacos largos y chalecos camisas blancas con pequeñas corbatas y, además, algunos llevan sombreros negros.[9]

[8] Archivo Federico Casasola.

[9] Miguel Bringas Rodríguez, (Coordinador), *Valores del magisterio*, Querétaro, México, Secretaría de Educación en el Estado de Querétaro, 1999, p. 81.

1. b) *La Elegancia de las Maestras*

Las fotografías que, hasta ahora he encontrado, me llevan a conocer algo de estas maestras. Utilizaban vestidos largos, como todas las mujeres de esa época.

MACRINA VÁZQUEZ Y SU AMIGA LEOCADIA ROLDÁN

Aquí vemos a la maestra Macrina Vázquez, quien junto con su amiga posa para la 'foto'. Además lleva medallas y Macrina, además, una banda de honor, lo que nos indica que acaba de terminar los cursos en la Normal. Se trata así de jovencitas de entre 15 y 16 años, cuyos vestidos y peinados de la época las hacen verse mayores.

MACRINA VÁZQUEZ A FINALES DEL SIGLO XIX

Al pasar el tiempo, otra fotografía de Macrina Vázquez nos permite verla con un peinado de 'chongo' atrás de su cabeza, y con una bella blusa borda negra y de cuello alto. La mayoría de las veces, las mismas maestras confeccionaban su ropa, por medio de los 'figurines' que se distribuían en La Moda Elegante y otras revistas que recibían por entrega. En cuanto a sus peinados, como vemos en esta fotografía y veremos en otras más, por lo general utilizaban el cabello largo y lo peinaban hacia atrás o hacia arriba en forma de 'chongo' altos o bajos.[10]

Conforme avancemos en esta lectura, veremos que las maestras utilizaban diversos vestidos, en ocasiones con oscuros de un solo color, quizás negros o grises; otras veces, en cambio, las vemos con blusas blancas que combinan con faldas oscuras. Adornan sus vestidos con una serie de pequeños botones, o bien con un bellos encajes y bordados.

2. *Lo Que Se Nos Da Cada Día o Nos Toca en Suerte*

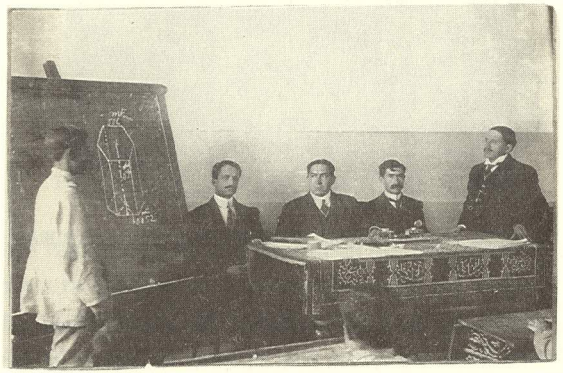
2. a) *Entorno de los Maestros de Ayer*

En estas fotografías los maestros están acompañados, lo que nos permite conocer su entorno. De este modo, el impartir clases es parte de la vida cotidiana de los maestros, es algo que le "toca" realizar cada día.

CLASE AL AIRE LIBRE, 1899, EN ARCHIVO FEDERICO CASASOLA

[10] Jesús Guzmán Urióstegui, Evila Franco Nájera, *A pesar del olvido*, México, INHERM, 1995, pp. 85-91.

En la primera fotografía, nos encontramos con una clase al 'aire libre', en donde los maestros comparten con varios alumnos el espacio del patio escolar. Llama la atención el mirar a algunos alumnos quienes, a pesar de se muy pequeños, utilizan trajes y corbatas, como sus maestros. Esta clase se realizó el 11 de marzo de 1899, y así mientras unos alumnos dan una explicación en el pizarrón, otros leen un libro. Sin embargo ninguno se mira, de nuevo están 'posando para la foto'.[11]

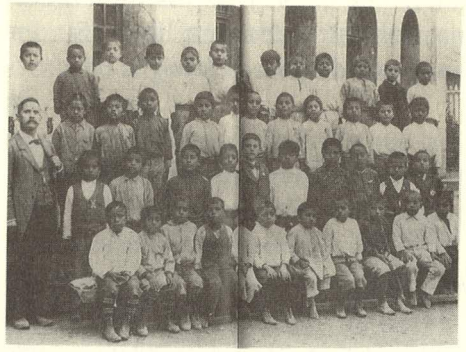


EXAMEN CON CUATRO MAESTROS-SINODALES

En la siguiente fotografía, nos encontramos con cuatro maestros que le están haciendo un examen de geometría a un alumno. Ahora los encontramos dentro de una aula; tres de ellos están sentados detrás de una elegante mesa de madera y, el cuarto maestro está de pie. Sobre la mesa, cubierta con una carpeta, se encuentra una base en donde descansan dos tinteros, uno cerrado y otro abierto, y varias hojas blancas. De nuevo, los maestros están muy bien vestidos; sus trajes oscuros, contrastan con sus camisas blancas de cuellos altos almidonados, en donde se anudan corbatas largas, también oscuras. Quizás es el momento en que le alumno tiene que responder, ya que todos los maestros de encuentran muy serios, dos de ellos lo miran y, los otros dos ven hacia el público. Hay que recordar que, durante el siglo XIX los exámenes eran muy estrictos. Los realizaban treo o cuatro sinodales quienes, no necesariamente habían sido los maestros del alumno. De aquí la dificultad que representaba el tener que presentar

[11] Archivo Federico Casasola.

un reconocimiento frente a extraños. De hecho esta fue una de las razones por las que, algunos niños dejaban de asistir a las aulas.[12]



PROFESOR RICAÑO CON SUS ALUMNOS DE LA ESCUELA RURAL

Finalmente, encontramos el profesor Ricaño, maestro de la escuela municipal de Santa Rosa en Veracruz. A este maestro le "tocó en suerte" trabajar en escuela oficial de un pueblo, en donde se estudiaba hasta cuarto año. Asistían un total de 70 niños que él solo tenía que atender, por lo que la disciplina la imponía "a punta de golpes". La fotografía nos habla de un gran pobreza, ya que de 43 alumnos, sólo uno lleva saco y corbata. Los demás son niños pequeños, muy humildes, con cabello muy corto; llevan camisa, algunas blancas, otras de color y pantalones. Varios utilizan zapatos, pero otros están descalzos. Sin embargo, el profesor Ricaño no pierde la compostura. Lo podemos ver muy serio, con su traje de saco largo y su chaleco en donde asoma la cadena de su reloj. En su camisa blanca, resalta la corbata de moño oscura. Así, a pesar de encontrarse en un medio muy pobre, el maestro está muy bien vestido.[13]

[12] Archivo Federico Casasola.

[13] Archivo General del Estado de Veracruz, en Bernardo García Díaz, *Un pueblo fabril del porfiriato: Santa Rosa, Veracruz*, Veracruz, Fondo Mendocino para la Cultura y las Artes, 1997, p. 88 y sección de fotografía.

2. b) *Las Maestras y sus Lugares Comunes*

PROFESORA MACRINA VÁZQUEZ CON SUS ALUMNOS

El lugar común de las maestras, al igual que el de los maestros, fue el comedor escolar. En la primera fotografía, nos encontramos de nuevo con la profesora Macrina Vázquez en el año de 1904, rodeada por sus alumnas y alumnos. Ella, sentada en el centro, vestida de negro y peinada de un 'chongo bajo', nos mira. Tal vez este grupo se encuentra en el patio escolar, sin embargo, en la fotografía hay varios elementos como el reloj y los globos terráqueos, que nos recuerdan la vida interior de las aulas. Quizás son los elementos que se le "dieron" a la maestra Macrina para que desarrollara su trabajo diario, quizás son los elementos que siempre la acompañaron en su vida cotidiana.[14]

MAESTRAS SENTADAS EN UN PATIO ESCOLAR CON SUS ALUMNOS

[14] Jesús Guzmán Urióstegui, *op. cit.*, p. 93.

Otra fotografía, también tomada en el patio escolar, nos muestra a dos maestras sentadas entre sus alumnas. Las dos están vestidas de negro y peinan su cabello hacia atrás. Nadie sonríe, sino que más bien están muy serias ya que es un momento solemne, es el momento de la 'foto' en donde tanto alumnas mayores, como las menores deben disciplinarse.

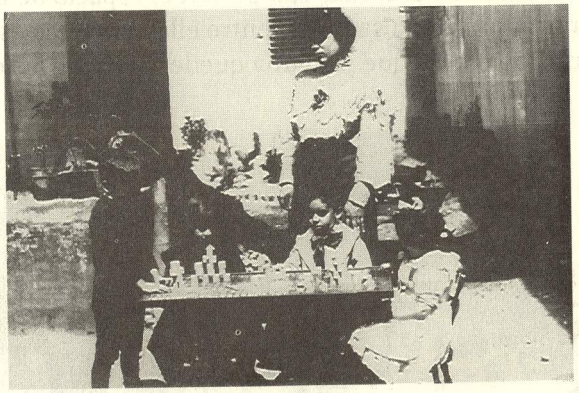
MAESTRAS DE PIE EN UN PATIO ESCOLAR

'Nadie debe quedar fuera de la foto', parece que nos dice la maestra que se encuentra en la siguiente fotografía, aquí que se agache para que puedan salir las alumnas que están detrás. Se trata de una maestra más joven, vestida con una blusa blanca, y tiene el brazo de una niña. Esta fotografía nos da idea de a un poco más de movimiento, ya que algunos niños juguetean entre los matorrales, sin embargo, no deben moverse ya que es importante 'salir en la foto' al lado de las maestras.[15]

[15] Archivo CESU-UNAM, en Beatriz Alcubierre y Tina Carreño King, *Los niños villistas. Una mirada a la historia de la infancia en México*, México, Instituto Nacional de Estudios Histórico de la Revolución Mexicana, 1997, pp. 39-40.

MAESTRAS EN MEDIO DE UN SALÓN DE CLASE CON SUS ALUMNOS

La vida cotidiana de estas maestras también se desarrolla al interior de las aulas, de aquí que encontremos una fotografía en donde, una joven maestra de párvulos ataviada con una bella blusa con encajes, y una falda negra, observa cómo sus alumnos trabajan con unos cubos. Se trata de una imagen que no habla de lo que será el nacimiento del preescolar.[16]



MAESTRA DE PÁRVULOS CON SUS ALUMNOS

En esta fotografía, vemos a una maestra, quien lleva una blusa blanca y una falda negra, en medio de un salón de clases, en donde varias niñas están sentadas frente a sus pupitres que tienes laterales de hierro forjado.

[16] Archivo Federico Casasola.

En las paredes del salón se encuentran colgados diversos materiales didácticos. El rostro de la maestra es muy serio y sereno y ella, al igual que sus alumnas, 'posa para la foto'.[17]

MAESTRAS Y ALUMNAS EN UNA SALA, A.H. DEL CESU-UNAM

El tercer entorno nos lleva a los recintos privados, en donde se comparte el espacio entre maestras y alumnas/os. Aquí encontramos dos fotografías, en la primera, maestras y alumnas comparten el espacio de una sala. Todas están muy serias, ni siquiera se miran entre ellas. Algunas están sentadas y otras de pie, con objeto de que ninguna quede 'fuera de la foto'.[18]

MAESTRAS CON SUS ALUMNOS EN UN COMEDOR

[17] Archivo CESU-UNAM, en Beatriz Alcubierre y Tania Carreño King, *op. cit.*, p. 39.
[18] *Ibid.*, p. 48.

Ahora nos transportamos a un comedor, en donde varias maestras comparten sus alimentos tanto con alumnas como con alumnos. Todas las maestras miran atentamente a la cámara, por lo que no se mueven. Esta fotografía al igual que la anterior, nos habla de la vida cotidiana de todas las mujeres. Se trata de maestras que dejaron su vida en todos los rincones de estos edificios escolares.[19]

3. *La Memoria de los Placeres: Visitas Oficiales, Entrega de Premios, Desfiles*

a) *Las Visitas Oficiales se Recuerdan como 'Un Día de Asueto'*

PORFIRIO DÍAZ Y JUSTO SIERRA VISITAN LA ESCUELA

Con varias semanas de anticipación, maestras y maestros preparan el recinto escolar para la 'visita oficial'. En este caso, se trata de una visita que hicieran Porfirio Días y Justo Sierra a la escuela Miguel Lerdo de Tejada. Es un momento de fiesta, de placer, por lo que tanto maestras como maestros se han engalanado. El edificio escolar, también está de 'fiesta', por lo que en la escalera se han colocado flores y moños de colores.[20]

[19] Margarita García Luna, *et. al.*, *La Escuela Normal de profesores de* Toluca, Toluca, Gobierno del Estado de México, 1994, p. 40.
[20] Archivo Federico Casasola.

EL VICEPRESIDENTE JOSÉ MA. PINO SUÁREZ CON ALUMNAS

Durante el periodo revolucionario, se continuo con la tradición de la 'visita oficial', por lo que en esta fotografía se guardó la memoria de la visita que hiciera el vicepresidente José María Pino Suárez a la Escuela Normal de Señoritas en 1912. Fue tomada por el fotógrafo 'Garduño', como se puede ver en la esquina derecha. Alumnas y maestras, ataviadas con sombreros y bellos vestidos largos, algunos blancos, otros de colores, rodean al ilustre visitante.[21]

VENUSTIANO CARRANZA Y EL GOBERNADOR DE QUERÉTARO

[21] Archivo Federico Casasola.

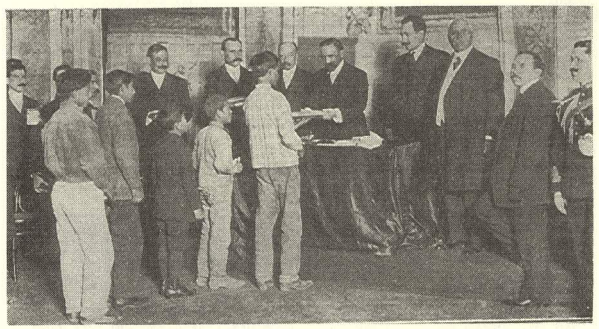
Con esta misma idea, Venustiano Carranza y el gobernador de Qro, Federico Montes, visitaron una escuela en dicha entidad. Los encontramos sentados, entre las arcadas del patio escolar, en donde se han acomodado niños, niñas y maestras para la 'foto oficial'.[22]

b) *Un Día Especial: Aquél de la Entrega de Premios*

EL PRESIDENTE PORFIRIO DIAZ Y EL MINISTRO

El fin de cursos era esperado como un 'día especial', ya que a la entrega de premios se había invitado al presidente Porfirio Díaz y al ministro Justo Sierra. De aquí que el salón de actos de la Escuela Normal, se arreglara para tal ocasión. Era un día de fiesta, por lo que las alumnas y maestras se engalanaron. Las alumnas, inquietas, esperan el momento en que recibirán, de manos del presidente, el premio que a cada una les corresponde.[23]

[22] Archivo Federico Casasola.
[23] Archivo Federico Casasola.



EL PRESIDENTE FRANCISCO I. MADERO ENTREGA PREMIO

Durante el periodo revolucionario, el presidente Madero, rodeado por diversos maestros, también entrega premios a varios alumnos de una escuela oficial. En esta ocasión la entrega se llevó a cabo en el Teatro Arbeu. No hay que olvidar que Madero decía que la civilización no se llevaba en la punta de las ballonetas, sino en los libros.[24]

c) *El Desfile es Una Fiesta*

MAESTRAS DE PÁRVULOS CON SUS ALUMNAS EN EL DESFILE

[24] Archivo Federico Casasola.

La fotografía nos habla de otro espacio, aquél de los desfiles, como los que se llevaron a cabo durante el Centenario de la Independencia (1910). Al expandir nuestra imaginación, la lectura de las fotografías nos permite escuchar el barullo de este desfile, al ver a maestras jóvenes, de cuerpos delgados, que llevan diversos vestidos largos adornados con encajes; algunos de color blanco y otros, negros. Una de ellas combina su vestido negro con una pechera en blanco, otra, prefirió utilizar una blusa blanca de cuello alto y mangas largas con unas faldas negras largas, también nos encontramos con una maestra que lleva un saco de encaje blanco sobre su vestido del mismo color. Por ser una ocasión muy especial, utilizan bellos sombreros adornados con plumas, flores de tela y organdí.[25]

ALUMNAS DE LA ESCUELA NORMAL PARA SEÑORITAS

Un grupo de alumnas, quienes estudiaban en la Escuela Normal para Señoritas, también desfilaron al lado de sus maestras. Las fotografías nos enseñan a mujeres muy jóvenes, con vestidos blancos un poco más cortos que las de sus maestras, por lo que podemos ver sus zapatos blancos o negros con un pequeño tacón y que a manera de botín, se anudan con agujetas. Ellas no llevan sombreros, algunas utilizan moños para adornar sus cabezas y, aquellas que tienen el cabello largo, lo peinan hacia atrás.[26]

Es así cómo, la memoria de los placeres a quedado impresa a través de estas imágenes fotográficas. La fotografía, nos permite entonces, imaginar y crear.

[25] Archivo Genaro García, colección Nettie Lee Benson, Universidad de Texas en Austin.
[26] Archivo Genaro García, colección Nettie Lee Benson, Universidad de Texas en Austin.

Una Última Reflexión

Considero Que lo importante es que en este ejercicio de imaginación y creación no estoy sola, ya que estoy frente a un público receptor que permite que la experiencia que propongo existe realmente. Mi propuesta, se encamina a investigar de qué manera podemos utilizar nuestro patrimonio cultural en la lectura de una fotografía, y qué tipo de relaciones podemos formular con base en experiencias y conocimientos adquiridos con anterioridad. Por esto he considerado a la fotografía como un documento que, a la vez se transforma en un andamiaje para la estructuración mental.

Por otro lado, bien sabemos que la mente humana, es fundamentalmente generadora de ideas nuevas. De este modo, mediante la imaginación nuestra mente inventa, por medio de las imágenes que ella misma produce, realidades inéditas y universos posibles.

Uno de estos universos posibles es la vida cotidiana, el cual se hace visible mediante la fotografía. Vida cotidiana de un magisterio anónimo ya que, de la mayoría de ellos y ellas no sabemos sus nombres, sin embargo ahora están presentes ya que los vemos. En muchas ocasiones, se encuentran rodeados de niñas y niños, como parte de este entorno, como una unidad.

La lectura de las fotografías, nos permite ver algunas de las actividades que desarrollaba el magisterio. Es así como el fotógrafo deja el espacio público y se adentra en recintos privados, como el de una sala o el de un comedor, en donde alumnos y maestras conviven y comparten espacios comunes. Su curiosidad, llega también al espacio privado escolar el cual, de diversas formas, se nos revela a través del recreo, de los juegos, de las horas de clase en donde se distingue la disciplina escolar; en una palabra, de todo aquello que forma parte de la vida cotidiana del magisterio.

Dentro de este universo posible, maestras y maestros se apropian de un espacio, de su espacio, el cual se transforma para que puedan impartir las lecciones; de aquí que en las paredes podamos ver diversos materiales didácticos. También vemos los pupitres de los alumnos/as, quizás de madera con laterales de hierro forjado. Al mismo tiempo observamos otros elementos como: las grandes mesas de madera cubiertas por bellas carpetas, utilizadas durante los reconocimientos finales; los globos terráqueos y relojes que acompañan a las maestras aún fuera del aula; los mapas y las hojas en blanco. Algo importante son los tinteros que nos hablan de todas aquellas generaciones que abandonaron el lápiz para utilizar la pluma y, así, dejar un testimonio. Nos referimos a esta escritura que podemos leer aún después de varias décadas, y que nos brindan una gran información de lo que sucedió en las aulas de ayer.

Al interrogar a las fotografías, sus respuestas nos ayudan a derrumbar ciertos mitos, como el de la educación de la mujer, ya que nos muestra a niñas de diversas clases sociales que comparten el mismo espacio, el escolar. Otro mito que también se derrumba es el que se refiere a la educación para el campo, a la educación para los niños humildes la cual no se inició en 1921, sino desde antes durante el porfiriato. La fotografía llega, entonces, hasta las escuelas de los pueblos para dejarnos un testimonio de estos alumnos marginados, excluidos de la historia de la educación por muchas décadas. Así mismo aparece otro grupo que también ha sido excluido: el de las maestras de párvulos con sus alumnos, el cual se hace presente y deja un testimonio para quienes se interesen en el estudio del preescolar.

Otra memoria que guardan estas fotografías es el de los placeres en donde, no solo los cuerpos se engalanan para asistir a un desfile o una premiación, sino que también nos hablan de una nueva pedagogía la cual insistía en premiar, en lugar de castigar al que asistía a la escuela.

La fotografía, por un lado, nos permite encontrar otras realidades que, tal vez la documentación escrita no nos muestra, y, por otro, nos hace visible esta historia de lo cotidiano que pareciera invisible.

Mi propuesta, es la recuperación de las imágenes de un pasado que se hace presente a través de la fotografía. Se trata de documentos que no están escritos, y que a pesar de ello nuestros ojos los pueden leer, ya que le han impuesto una nueva narración a la memoria.

Fecha de recepción: 18 de octubre de 2001

Fecha de aceptación: 11 de febrero de 2002

DOCUMENTOS

LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE MEDICINA EN MICHOACÁN

Silvia Figueroa Zamudio
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

En 1826, el Congreso del Estado aprobó la creación de la junta médico quirúrgica de Michoacán,[1] para que vigilara el ejercicio de la medicina, la cirugía y la farmacia en las principales poblaciones del estado. En 1829, el gobierno michoacano transformó esa junta en el Tribunal del Protomedicato[2] de Michoacán; lo formaron los doctores Juan Manuel González Urueña, presidente; Juan Francisco Régis Macouzet, primer protomedicato y Francisco Sandoval, segundo protomedicato. El Protomedicato, conservó básicamente

---

[1] Una de las pocas acciones del organismo fue la aprobación de una ley para que los médicos y cirujanos recetaran en castellano, indicando la dosis por letra y sin abreviaturas y prohibiendo a los boticarios despachar las recetas escritas en latín. Cualquier desacato se sancionaba por primera vez con una multa de cien pesos y la segunda con la expulsión del estado. Véase: Coromina, Amador. Recopilación de leyes, decretos, reglamentos y circulares, expedidos en el Estado de Michoacán, formada y anotada por... Morelia, Imprenta de los hijos de I. Arango, 1886, T. III, p. 8. Ley del 16 de septiembre de 1827.

[2] El Tribunal del Protomedicato, fue un organismo establecido por la Corona española en ciudades y provincias bajo su dominio con el objeto de vigilar el ejercicio profesional de los médicos, cirujanos, boticarios, parteras y flebotomianos. Tenía jurisdicción en los problemas de salubridad pública. Vigilaba la correcta preparación y despacho de los medicamentos y disponía las providencias necesarias en caso de epidemias u otras calamidades. Véase: Fernández del Castillo, Francisco y Alicia Hernández. *El Tribunal del Protomedicato de la Nueva España*. Archivalia Médica Nº 2. México, UNAM, 1985 y Flores, Sonia y José Sanfilippo. *Anastasio Bustamante y las Instituciones de Salubridad en el siglo XIX*. Archivalia Médica, Nueva Época Nº 2. México, UNAM, 1990, p. XII .

las funciones de la junta médico quirúrgica, pero se preocupó por preparar nuevos profesionales en el área de la salud a través de una cátedra de medicina.

El acto solemne de fundación de la cátedra médica se llevó a cabo en el hospital de San Juan de Dios, el primero de mayo de 1830, y estuvo presidido por las más altas autoridades del Estado. El director Juan Manuel González Urueña, en un acto sencillo, brindó a los futuros médicos un amplio panorama de las bases científicas,[3] que había aprendido en México al lado de su maestro Luis José Montaña, basadas en la observación y la práctica junto al enfermo,[4] en lo que puso especial énfasis.[5]

Las cursos se iniciaron el 2 de mayo de 1830, bajo la responsabilidad de los miembros del Protomedicato. Este cuerpo médico sabía que tenía entre sus manos a un grupo de jóvenes mal preparados para iniciarlos en la medicina científica, por lo que se comprometieron a enseñarles solamente los principios necesarios, capacitarlos para ejercer la profesión en el menor tiempo posible.[6] El reglamento exigía para matricularse estudios de filosofía, en alguna universidad o colegio reconocidos, aunque no tuvieran el grado de bachiller en artes.[7] Las lecciones estaban abiertas a quien quisiera asistir, sin otro interés que aprender, ya que a estos jóvenes no se contaba el tiempo ni se examinaban. Los textos eran revisados y aprobados por el Protomedicato.

---

[3] Que se contraponían con la medicina practicada en Michoacán, el propio González Urueña afirmó que los médicos improvisados se basaban en "un vano catálogo de enfermedades y remedios, una nomenclatura árida, preceptos vagos y recetas peligrosas". *El Michoacano Libre*, T. I. Nº 34. Morelia, 30 de mayo de 1830, p.2.

[4] Maldonado Polo, José Luis. *Las huellas de la razón. La expedición científica a Centroamérica, 1795-1803*. Madrid, CSIC, 2002. pp. 461-462. Al parecer esta práctica docente y asistencial se inspiró en la teoría de Sydenham (1624-1680), cuyo cuerpo doctrinal llevaba implícitos los postulados de la medicina moderna: pronóstico, diagnóstico y tratamiento. Esta teoría fue introducida en México por el naturalista Seseé, en las dos salas de observación, una para hombres y otra para mujeres, que a propuesta del científico fueron abiertas en 1800 en el hospital de San Andrés. En estas salas de observación, el médico mexicano Luis José Montaña colaboró estrechamente con los naturalistas y aprendió el método que transmitió a sus discípulos, entre quienes estaba Juan Manuel González Urueña.

[5] *El Michoacano Libre*, T.I. Nº 34. Morelia, 30 de mayo de 1830, p.2. En una parte de su discurso González Urueña afirmó: "La medicina no será una ciencia propiamente tal, sino cuando se funde en la observación y la experiencia, ilustradas con la anatomía, la fisiología, la física, la moral, la química y la historia natural; si se restringe a una práctica puramente empírica, y rutinaria, se convierte en un arte incierto, obscuro y en realidad pernicioso".

[6] *Idem*.

[7] Archivo Histórico del Congreso del Estado de Michoacán, AHCEM, Legislatura III; años 1829-1831; caja 1; exp. 12; varios. *Reglamento sobre establecimiento en Morelia de una cátedra de medicina*.

Al año siguiente de iniciada la carrera de medicina, González Urueña estaba convencido de la necesidad de reformar el plan de estudios, para preparar médicos y cirujanos[8] y no únicamente médicos como se propuso en el plan inicial. Lo anterior se advierte en un documento enviado al gobernador del Estado Diego Moreno, donde queda plasmada la concepción científica de González Urueña, en el sentido de que cirugía y medicina deberían enseñarse juntas, por pertenecer a una misma rama.[9] La comisión decidió apoyar la propuesta, que beneficiaba a enfermos y estudiantes, por considerar que la parte expositiva del proyecto estaba bien fundada y mostraba solidez de principios en todos los artículos que lo formaban.[10]

Por decreto del 25 de mayo de 1833, al aprobarse la reforma al plan de estudios,[11] el plantel pasó a llamarse Instituto Médico Quirúrgico, donde quedaron unidas las carreras de médico y cirujano. El mismo decreto transformó el Protomedicato en Facultad Médica de Michoacán, formada por dos profesores médico cirujanos y un farmacéutico.[12] Esta facultad fue presidida también por González Urueña; el estatuto entró en vigor a los seis meses de su emisión.[13] En lo sucesivo ningún médico, flebotomista[14] ni partera, sería reconocido por el gobierno sin ser antes examinado y aprobado por la Facultad.

En 1847, al reabrirse el Colegio de San Nicolás por parte del Estado, la Junta Directora de Estudios de Michoacán, presidida por González Urueña, dispuso que los estudios médicos pasaran a ese plantel, y que maestros y alumnos se sometieran al reglamento del colegio.[15] Para que estos estudios que se hacían en Michoacán fueran reconocidos en todo el país, el Congreso del Estado adoptó en 1847, el reglamento del 19 de agosto de 1843,[16] conocido como *Plan general de estudios de la República Mexicana*.

---

[8] La medicina y la cirugía quedaron integradas en el Distrito Federal por decreto del Congreso de la Unión del 24 de noviembre de 1830, seis meses después de la apertura de la cátedra médica en Michoacán.

[9] AHCEM. Legislatura V, Años 1833-1834, caja 5, folio 54, exp. 5, varios. *Oficio del gobernador Diego Moreno al H. Congreso del Estado*. Expediente sobre la unidad de las ciencias médica y quirúrgica.

[10] AHCEM. Legislatura V, años 1833-1834, caja 5, folio 54, exp. 5, varios. *Dictamen de la Comisión de Instrucción Pública y Salud del Congreso del Estado*, del 19 de Abril de 1833.

[11] Coromina, Amador. *Op. cit.*, T. VI, pp. 16-22. Decreto Nº 5 del 25 de mayo de 1833.

[12] En la composición de la Facultad Médica se demuestra una importante transformación, ya que por primera vez se integra por médicos cirujanos y farmacéuticos.

[13] Coromina, Amador. *Op. cit.*, T. VI, pp. 16-22.

[14] Flebotomía: acción y efecto de sangrar, abriendo una vena. Los flebotomistas o flebotomianos eran mejor conocidos como "sangradores".

[15] Coromina, Amador. *Op. cit.*, T. VI, pp. 64-65.

[16] Archivo Histórico de la Universidad Michoacana, AHUM. Fondo: Gobierno; Sección: Instrucción Pública; Serie: Colegio de San Nicolás; Subserie: Reglamentos, 1843-1882. *Plan general de estudios de la República Mexicana*, decretado el 19 de agosto de 1843 por Antonio López de Santa Anna.

Secularización de los Servicios de Salud

El Hospital Civil

El 5 de febrero de 1857 entró en vigor la nueva Constitución Política de México, impulsada por los liberales; en ella se garantizaba a los ciudadanos mexicanos la libertad de conciencia. En Michoacán, las fuerzas eclesiásticas se declararon en rebeldía y se negaron a aceptarla ordenando a los fieles que también la rechazaran, so pena de no recibir los sacramentos. Pese a la oposición del obispo, las autoridades estatales dieron a conocer los preceptos constitucionales convocando a la ciudadanía con repiques de campana; hecho que agravó el conflicto dado que el gobierno había usado la fuerza pública para abrir las puertas de Catedral y del templo de San Agustín.

Durante este período, tanto la iglesia como el gobierno usaron todos los recursos a su alcance para hacer sentir sus respectivas fuerzas, frente a un pueblo envuelto en la vorágine de la lucha entre liberales y conservadores. En este contexto, el hospital de San Juan de Dios también fue usado por el clero para dar o negar atención médica a los pacientes de acuerdo a su filiación política. Se dieron casos de soldados que, vestidos con el uniforme liberal, morían desangrados a sus puertas, porque se les negaba la atención médica.[17]

Sosteniendo el gobernador Epitacio Huerta que uno de los principales deberes del gobierno era vigilar el alivio de los enfermos, decretó el 24 de noviembre de 1858 la secularización del hospital; y estableció en ese lugar un hospital civil y la escuela de medicina, bajo la protección del gobierno del Estado. El artículo dos de la ley obligaba el traslado del hospital a un local con las condiciones higiénicas necesarias.[18]

La Junta de Salubridad del Estado

En 1869, la Facultad Médica fue sustituida por la Junta de Salubridad del Estado, compuesta por cinco vocales propietarios, cuatro médicos, un farmacéutico y tres suplentes. Sus funciones eran muy amplias, formaban

[17] *Boletín Oficial*, Nº 65. Morelia, 22 de diciembre de 1858, p. 1. El articulista denuncia en su columna que los padres del hospital no atendían a los enfermos que mandaba el gobierno para su cuidado, "hasta el extremo de que muchos de ellos morían por falta de esmero en sus enfermedades."

[18] AHUM. Fondo: Gobierno. Sección: Instrucción Pública. Serie: Colegio de San Nicolás. Subserie: Decretos, 1843-1882.

anualmente una colección de las leyes sobre medicina y cuestiones sanitarias que se hubieran expedido en Michoacán, resolvían sobre los problemas medico legales (higiene pública y ejercicio de la medicina) presentados por los tribunales en el estado; examinaban en medicina, cirugía o ramos anexos a las personas que lo solicitaran, y si lo ameritaban, pasaban el resultado al gobierno para que se les extendiera el título respectivo, indicaban la farmacopea que debía regir en Michoacán, vigilaban que los médicos y cirujanos recetaran mediante fórmulas científicas por escrito y prohibían la venta libre y al por menor de sustancias venenosas, custodiaban las boticas, hacían visitas de inspección periódicamente al hospital civil, proponían al gobierno los reglamentos de higiene a que debían sujetarse los hospitales, hospicios, casas de matanza, panteones y curtidurías; cuidaban la buena clase de las sanguijuelas e indicaban los medios de conservarlas; estudiaban las causas de las enfermedades endémicas y los medios de erradicarlas.[19]

A partir de 1871, la Junta de Salubridad inició una serie de gestiones tendientes a fortalecer los estudios de medicina que se reflejaron en la reforma al plan de estudios de 1877. Sin embargo, para 1881, la Junta de Salubridad, preocupada porque en los pueblos michoacanos aún ejercían la medicina personas sin título,[20] personas impreparadas despachaban en las farmacias sin ninguna regulación, las prescripciones, aún conteniendo sustancias venenosas,[21] se propuso formar a estos profesionales con bases más científicas.[22] La solución fue el decreto del 15 de diciembre de 1881, que vino a reformar profundamente el plan de estudios del Colegio de San Nicolás. El nuevo programa dividía en seis años los estudios preparatorios[23] para médicos, farmacéuticos y abogados.

[19] *El Constitucionalista*, Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Michoacán, Año II, Nº 148. Morelia, 7 de enero de 1869, p. 1.

[20] AHUM. Fondo: Gobierno; Sección: Instrucción Pública; Serie: Colegio de San Nicolás; Subserie: Inventarios, 1863. *Indice de expedientes de Médicos de la Junta de Salubridad de Michoacán*, p. 1. De 1863 a 1880 solamente estaban registrados ante la Junta de Salubridad dieciséis médicos: Faustino Cervantes (1863), Félix Arreguín; Miguel Tena (1863), José Molina (1867), Braulio Moreno (1868), Jesús García Masa (1872), José Socorro Arévalo (1873), Luis Espinoza Luna (1876), Aurelio Pérez (1876), Eutimio Pérez (1876), Ángel Carreón (1876), José Trinidad Lemus (1877), Abraham Romero (1880), Miguel Mejía (1880), José Trinidad Rodríguez (1880), Francisco Bribiesca (1880).

[21] Coromina, Amador. *Op. cit.*, T. XXV, pp. 119-121.

[22] AHUM. Fondo: Gobierno. Sección: Instrucción Pública. Serie: Colegio de San Nicolás. Subserie: Decretos, 1843-1882. El regente de San Nicolás, formó una comisión con este propósito, integrada con los doctores José Arévalo, y F. Iturbide, quienes "acogieron gustosos a la Comisión por el laudable pensamiento emitido por el C. Regente, que no solamente tiende a mejorar la suerte de la juventud estudiosa sino que coopera al adelanto y perfeccionamiento de las ciencias..."

[23] Lo que ahora conocemos como secundaria y preparatoria.

La Escuela Médica

Según se ha visto, las condiciones de la cátedra de medicina en Michoacán se transformaron sensiblemente en la segunda mitad del siglo XIX; obviamente que las nuevas características exigían profundos cambios en la enseñanza en esta profesión. Hacia 1894, en la Escuela Médica se formaban médicos, farmacéuticos y parteras; se agregaban como subprofesiones las de flebotomista, dentista y profesor en pequeña cirugía.

Los profesores de medicina de San Nicolás respaldaron el acuerdo del segundo congreso médico mexicano celebrado en San Luis Potosí,[24] durante los primeros días de noviembre de 1894, para uniformar la enseñanza de la medicina en el país.[25] En Michoacán, las reformas implicaron la transformación de las llamadas cátedras en una Escuela Médica Especial, que funcionaría[26] según el plan de estudios[27] de la Escuela Nacional de Medicina de México con pequeñas modificaciones.[28] Lo anterior implicó, además de la reforma al plan de estudios, la reafirmación del proyecto que se desarrollaba con grandes dificultades desde 1830 y que culminó con la creación de una Escuela de Medicina por decreto del 27 de diciembre de 1895. El dos de enero de 1896, quedó formalmente constituida la Escuela

[24] Este congreso médico se hizo con el propósito de uniformar a las escuelas de medicina del país, bajo un mismo plan de estudios. Recuérdese que ésta fue una de las principales resoluciones del Segundo Congreso Nacional de Instrucción.

[25] Pérez, Aurelio. "Informe leído por el Sr. Director de la Escuela Médica en la solemne distribución de premios verificada el 4 de febrero de 1899", en: *Memorándum de las Distribuciones de Premios hechas a los alumnos del Colegio de San Nicolás de Hidalgo, Escuela de Medicina, a las alumnas de la Academia de Niñas y a los de las Escuelas de la Municipalidad, en los días 4 y 5 de febrero de 1899*. Morelia, Tipografía de la Escuela Industrial Militar Porfirio Díaz, 1899, pp. 71-76.

[26] AHCEM. Legislatura XXVI, año 1895, caja 3, folio 31, exp. 5, decretos. *Decreto sobre la Escuela Médica que estará a partir de 1896 a cargo del director del hospital civil de esta ciudad.* En la escuela médica también se podía estudiar la carrera de farmacéutico en dos años; en primero se llevaba un curso completo de farmacia y en segundo historia de drogas y elementos de toxicología.

[27] El gobierno mexicano formó una comisión que redactara el plan de estudios para las escuelas de medicina. Esta comisión estuvo integrada por los doctores Eduardo Liceaga, Rafael Lavista y Francisco Chacón. El proyecto se entregó a la Secretaría de Justicia de la república en mayo de 1895 y seguramente fue enviado a los estados que ofrecían estudios de medicina, ya que en Michoacán se convirtió en el Decreto 21 del 14 de diciembre de ese año.

[28] AHUM. Fondo: Gobierno; Sección: Instrucción Pública; Serie: Escuela Médica; Subserie: Actas, 1896-1919. *Libro de Actas de la Escuela Médica, 1896-1919*, f. 10. En Morelia química e historia natural se veían en la preparatoria en tanto que en la ciudad de México se consideraban profesionales y se cursaban en primero y segundo año de Medicina. La reforma al plan de estudios se aprobó el 26 de octubre de 1896.

Médica, que estuvo anexa al Colegio de San Nicolás dependiendo directamente del gobierno del Estado.[29]

Por acuerdo del Ejecutivo la expresada escuela quedó a cargo del director del hospital civil siendo profesores los doctores Aurelio Pérez, de Clínica interna y Deontología médica; Miguel Arriaga, de Clínica obstetrical; Vicente Aragón, de Obstetricia y fisiología; Domingo González de Patología interna; Julio Videgaray, de Medicina operatoria, mientras se presentaba el doctor Miguel Silva, profesor propietario de esta materia y de Clínica externa; José Barrera de Histología y Patología general; Alfredo González de Anatomías descriptiva y topográfica, Medicina legal, Higiene y Terapéutica; Julio Videgaray, de Farmacia, Toxicología e Historia de drogas y Rafael Campuzano, de patología externa.[30]

La Escuela Médica sustituyó en algunas funciones a los órganos colegiados que existieron a lo largo del siglo; la de mayor trascendencia fue aplicar los exámenes profesionales de médico[31] y farmacéutico. Las clases se iniciaron el 2 de enero de 1896. Los cursos continuaron de manera alterna, en los años pares se abrían los cursos primero, tercero y quinto, en los nones segundo y cuarto.

Desde que en Michoacán se habló de separar las escuelas profesionales del Colegio de San Nicolás, el gobierno planteó la necesidad de construir un edificio especial para la Escuela de Medicina de Michoacán. Al parecer, las autoridades buscaban separar a los cursantes de medicina por temor a los contagios que podían portar y transmitir, aduciendo que el microbio busca de preferencia el cuartel, el colegio y el convento. "¿Y no sería de temer que el estudiante de medicina llevara el contagio a sus congéneres de las otras Escuelas, ajenos a los medios de desinfección y con quienes vive en fraternal contacto?». Aunque en realidad se trataba de implementar el modelo francés, los alumnos médicos necesitaban un plantel propio, aislado hasta donde fuera posible del gremio social, como en París, donde no solamente tenían edificios exclusivos, sino sus mismas habitaciones constituían barrios independientes.[32]

[29] AHUM. Fondo: Gobierno; Sección: Instrucción Pública; Serie: Escuela Médica; Subserie: Actas, 1896-1919, Fs. 1-2. Acta de instalación de la Escuela Médica del Estado, en: *Libro de Actas de la Escuela Médica*. La escuela se cambió al hospital civil, que estaba en el antiguo convento de las Capuchinas.

[30] *Ibid.*

[31] El primer médico titulado en la Escuela Médica del Estado de Michoacán fue Julián Bonavit, sus exámenes fueron el 24 y 25 de enero de 1896. Véase en AHUM. Fondo: Gobierno. Sección: Instrucción Pública. Serie: Escuela Médica. Subserie: Exámenes recepcionales, 1894-1900. *Libro de Actas de Exámenes recepcionales Nº 1, 1894-1900*.

[32] AHCEM. Legislatura XXVI, año 1895, caja 2, exp. 7, folio 23, decretos. *Proyecto de Ley sobre establecimiento de la Escuela de Medicina.*

Al decidir la separación de la Escuela de Medicina, el gobernador Aristeo Mercado se comprometió a construir un edificio para unirla al hospital, con la independencia necesaria para su funcionamiento armónico y ordenado; se decidió por un proyecto que albergara escuela y hospital; esta distribución facilitaba las prácticas en los anfiteatros, las cirugías y las clínicas, y permitía que los alumnos aprendieran los postulados de la medicina moderna, basada en pronóstico, diagnóstico y tratamiento, con base en el reglamento que hoy reproducimos y que seguramente será de utilidad a los interesados en el estudio de la medicina en nuestro país.

Fecha de recepción: 3 de diciembre de 2001

Fecha de aceptación: 30 de enero de 2002

ACTA DE INSTALACIÓN DE LA ESCUELA MÉDICA DEL ESTADO DE MICHOACÁN

En Morelia, a dos de Enero de mil ochoscientos noventa y seis, presentes en la Administración del Hospital civil el C. Doctor Aurelio Pérez, Director del Establecimiento y los Dres. Miguel Arriaga, Vicente Aragón, Domingo González, José Barrera, Alfredo González, Julio Videgaray y Rafael Campuzano, el primero de los expresados señores hizo presente que para cumplir con la ley número 21 de 27 de Diciembre último y con los diversos acuerdos que para ejecutarla tuvo a bien dictar el Gobierno, se instalaba solemnemente en el Hospital civil de la Escuela de Medicina que estuvo anexa al Colegio de San Nicolás y en lo sucesivo quedará separada de aquel, dependiendo directamente del Gobernador del Estado. Por acuerdo del Ejecutivo la expresada Escuela estará a cargo del Director del Hospital civil siendo profesores los C.C. Doctores Aurelio Pérez, de Clínica interna y Deontología médica; Miguel Arriaga, de Clínica obstetrical; Vicente Aragón, de Obstetricia y Fisiología, Domingo González de Patología interna; Julio Videgaray, de Medicina operatoria; mientras se presenta el C. Doctor Miguel Silva, profesor propietario de este ramo y de Clínica externa; José Barrera de Histología y Patología general; Alfredo González de Anatomías descriptiva y topográfica, Medicina legal, Higiene y Terapéutica; Julio Videgaray, de Farmacia, Toxicología e Historia de Drogas y Rafael Campuzano, de Patología externa.

Para constancia se levantó esta acta que firma con las personas presentes ante el infrascrito secretario.

Aurelio Pérez
(Rúbrica)

José M. Barrera
(Rúbrica)

Miguel Arriaga
(Rúbrica)

Alfredo González
(Rúbrica)

Vicente Aragón
(Rúbrica)

Rafael Campuzano
(Rúbrica)

Nicolás Pérez Morelos
(Rúbrica)

Domingo González
(Rúbrica)

ARISTEO MERCADO, Gobernador del Estado de Michoacán de Ocampo, a todos sus habitantes, sabed que:

En uso de las facultades que al Ejecutivo concede la fracción III, artículo 53 de la Constitución y el 2° de los artículos transitorios de la ley número 5 de 16 de Diciembre de 1896, he tenido a bien aprobar el siguiente

REGLAMENTO
DE LA
Escuela Médica de Michoacán

CAPÍTULO I
De la Escuela en General

Artículo 1°. La Escuela de Medicina se compone del Director y de los Profesores necesarios para el desempeño de las cátedras establecidas y que en lo sucesivo se establecieren. Habrá, además, los empleados siguientes: un Prefecto de estudios encargado de la Secretaría, un Preparador para las cátedras de Anatomía, y los demás que designe el presupuesto.

Artículo 2°. El Gobierno del Estado hará el nombramiento del Director, y a propuesta de éste el de los demás empleados, con excepción del de los domésticos que corresponde hacer al Director.

Artículo 3°. Los profesores de la Escuela serán, por ahora:
Uno de Anatomía descriptiva y de Anatomía topográfica.
Uno de Histología y de Bacteriología.
Uno de Farmacología y de Terapéutica.
Uno de Fisiología y de Higiene.
Uno de Patología externa.
Uno de Patología interna.
Uno de Patología general y de Clínica interna.
Uno de Operaciones y de Clínica externa.
Uno de Obstetricia y de Clínica obstetricial.
Uno de Medicina legal y de Moral médica.
Uno de 1° y 2° cursos de Farmacia.

CAPÍTULO II
Del Director

Artículo 4°. Para obtener el cargo de Director se requiere: ser Profesor en Medicina, mayor de treinta años, de conducta intachable, de reconocida prudencia y energía, y disfrutar de buena aceptación y representación social.

Artículo 5°. Son atribuciones del Director:

1ª Vigilar la conducta y puntual asistencia de los Profesores, Prefecto y demás empleados.
2ª Dispensarlos del cumplimiento de sus deberes concediéndoles licencia cuando haya motivo justo, siempre que ésta no exceda de quince días contínuos, y cuidando de que sean provisionalmente reemplazados en sus funciones por los presidentes de cátedras.
3ª Visitar las cátedras durante los ejercicios literarios.
4ª Moderar, aumentar o variar los castigos impuestos por los Profesores y Prefecto de estudios, oyendo antes el informe verbal del superior respectivo.
5ª Cuidar de que se hagan a los Profesores los descuentos de sueldos en los casos a que se refiere el artículo 9°.
6ª Formar el Reglamento de la Secretaría y hacer en él las modificaciones convenientes.
7ª Cuidar de que se lleven por el Secretario los libros de que habla la fracción 7ª del artículo 15 y de que se asienten con la debida oportunidad las constancias respectivas, para lo cual los examinará mensualmente.
8ª Revisar cada mes, las cuentas de la Secretaría.

9ª Llevar la correspondencia oficial con el Gobierno y demás autoridades superiores.
10ª Visar los certificados que expida la Secretaría.
11ª Citar, por medio del Secretario, juntas de Profesores, cuando lo creyere conveniente o solicite alguno de ellos, así como las ordinarias que previene el Reglamento.
12ª Presidir la Escuela en las asistencias públicas y en las juntas de profesores y demás actos solemnes que se verifiquen en el establecimiento, cuando no concurra el Gobernador del Estado.
13ª Nombrar las personas que deban integrar las mesas sinodales cuando no pudieren concurrir los Profesores a quienes corresponda.
14ª Disponer que se eroguen los gastos indispensables para el servicio de la Escuela siempre que no excedan de la cantidad asignada por la ley. Si importaren una suma mayor, dará cuenta al Gobierno para que disponga lo conveniente.
15ª Proponer al Gobierno los medios conducentes a la conservación y mejoramiento de la Escuela.
16ª Remitir al Gobierno, en Noviembre de cada año, una memoria destinada a darle cuenta del estado que guarda la enseñanza, expresando el número de alumnos inscritos, el de los que hayan sustentado examen y las calificaciones obtenidas; así como remitir mensualmente las noticias sobre aplicación de alumnos pensionados y la de inscripción general en Marzo.
17ª Imponer multas a los profesores y demás empleados de la Escuela cuando no cumplan con las obligaciones que emanan de este reglamento o no obedezcan las órdenes que les comunique en ejercicio de sus facultades, siempre que la falta o desobediencia no estuvieren penadas expresamente. Las multas no podrán exceder de diez pesos.
18ª Hacer efectiva, bajo su más extricta responsabilidad la observancia de este Reglamento y cuidar de que se desempeñen eficazmente todas las funciones que correspondan al régimen interior de la Escuela.

Artículo 6°. El Director no podrá separarse de su encargo sin obtener licencia del Gobierno. Este, si la falta excediere de quince días, nombrará persona que lo sustituya. A fin de cubrir las faltas que no excedan de este tiempo, el Gobierno, en el mes de Diciembre de cada año designará nominalmente a dos Profesores de la Escuela para que en estos casos desempeñen la Dirección, en el orden de sus nombramientos.

CAPÍTULO III
De los Profesores

Artículo 7°. Son obligaciones de los Profesores:

1ª Dar sus lecciones con toda puntualidad empleando en ellas el tiempo designado en el artículo 36.
2ª Observar en la enseñanza el método experimental siguiendo los textos que apruebe el Gobierno.
3ª Cuidar de que los alumnos cumplan con las tareas literarias que les correspondan y con todos los deberes que les impone este Reglamento.
4ª Concurrir a todas las asistencias que se verifiquen dentro o fuera de la Escuela.
5ª Castigar las faltas leves que cometan sus alumnos y poner en conocimiento del Director las graves.
6ª Pasar a la Secretaría dentro de los primeros tres días de Marzo, Junio y Octubre una noticia circunstanciada de los nombres de los alumnos, su edad, lugar de origen y nombre de las personas a quienes estuvieren encargados, de su urbanidad, aplicación, instrucción y faltas de asistencia motivadas y sin causa. Los nombres de los alumnos se pondrán bajo la numeración progresiva en el orden de las fechas de entrada y en el orden alfabético de apellidos cuando se hubieren inscrito en la misma fecha. El número de faltas en las dos primeras noticias comprenderá sólo las habidas respectivamente en los periodos a que se refieren, y en la tercera se consignarán todas las faltas ocurridas desde que se inscribió cada alumno hasta la fecha de la noticia. Al pie de las noticias se pondrán notas para hacer, cuando se crea necesario, algunas explicaciones; no debiendo omitirse la relativa a los nombres de los alumnos que se hubieren separado, manifestándolo así al Profesor o que se les tenga por separados, en virtud de haber perdido el carácter de alumnos, atento el número de faltas de asistencia, conforme a lo dispuesto en el artículo 22. En esta nota se expresará la fecha en que se separó el alumno o se le dio por separado y el número de faltas motivadas y sin causa hasta el día de su separación. Presentada a la Secretaría la última noticia no se podrá hacer en ella modificación alguna si no es por el Profesor mismo para subsanar errores en que hubiere incurrido al formarla. Para los efectos de esta fracción la Secretaría, en los días del 20 al 25 de Febrero, Marzo y Septiembre, distribuirá entre los Profesores, esqueletos para la formación de la noticia de que se trata.

Artículo 8°. Cuando algún profesor por indisposición de salud u otro motivo justo e imprevisto no se hallare en estado de poder asistir a su clase enviará aviso al prefecto de estudios, cuando menos media hora antes de la en que deba comenzar la clase a fin de que pueda ser reemplazado el Profesor.

Artículo 9°. Los Profesores que no dieren el aviso o que lo dieren, pero no sea recibido con la anticipación prevenida en el artículo anterior, o que fuera de los casos en él mencionados faltaren a una clase sin permiso previo del Director perderán la percepción diaria que con aquel carácter les corresponda. Para ese fin el Prefecto de estudios pasará todos los días al Director una nota en que consten dichas faltas, la que se remitirá después a la Secretaría para que en cada quincena se haga el descuento correspondiente. Si las faltas fueren reiteradas, si los Profesores no cumplen con las obligaciones que respectivamente les corresponden; después de ser amonestados por el Director o si desobedecen las órdenes que les comunique, dará aviso al Gobierno para que dicte las providencias que crea oportunas.

Artículo 10. Los Profesores de Clínica podrán dar sus lecciones en cualquiera de las salas del Hospital o hacer pasar al servicio que les esté señalado los enfermos que juzguen a propósito para la enseñanza de su ramo, cuando esto sea compatible con el orden del Establecimiento.

Artículo 11. Los Profesores de Medicina legal y Medicina operatoria practicarán, aun en los meses de vacaciones, las autopsias de mandato judicial y calificarán las lesiones conforme a la ley. El primero de ellos tendrá la obligación de practicar las autopsias de cadáveres de individuos que hayan muerto fuera del Hospital y lo hará durante el año escolar en presencia de sus alumnos para darles, en vez de clase teórica, las explicaciones correspondientes para la mayor inteligencia de las cuestiones médico-legales. Y el segundo practicará autopsias de individuos que fallezcan en el Hospital.

Artículo 12. Los Profesores cuyas asignaturas comprendan dos o más ramos académicos darán sus lecciones alternadas, y los catedráticos cuya asignatura comprenda un solo ramo las darán diariamente.

Artículo 13. Ningún Profesor podrá ausentarse del lugar ni dejar de asistir a su cátedra sin permiso del Director en caso de que la separación no exceda de quince días, más si pasare de este término, el interesado ocurrirá al Gobierno por conducto de la Dirección para que se resuelva lo conveniente y nombre sustituto si se concediere la licencia.

CAPÍTULO IV

Del Prefecto de Estudios Encargado de la Secretaría

Artículo 14. Son obligaciones del Prefecto de estudios:

1ª Permanecer en la Escuela durante las horas lectivas y cuidar de que se conserve constantemente el orden en el Establecimiento y especialmente en las horas de cátedra, ordenando que los alumnos cumplan con los deberes que les impone este Reglamento en la parte que no está a cargo de los Profesores.
2ª Anotar las faltas de asistencia de los Profesores y dar cuenta diariamente al Director para los efectos correspondientes.
3ª Cuidar de que se cubran las faltas de los Profesores por los presidentes respectivos.
4ª Asistir sin voto a las juntas de la Escuela.
5ª Llevar la cuenta comprobada de los gastos menores de la Escuela y presentarla mensualmente al Director para su glosa y aprobación.
6ª Vigilar el buen servicio de los domésticos, removiéndolos, con acuerdo de la Dirección en caso necesario.
7ª Corresponde en general al Prefecto lo que pertenece al régimen interior de la Escuela en cuanto no estuviere encomendado al Director y Profesores, pues en este caso se limitará a darles cuenta de las faltas que notare.

Artículo 15. Son obligaciones del mismo empleado, como secretario:

1ª Levantar las actas de las sesiones en las juntas de Profesores.
2ª Autorizar con su firma todos los certificados, actas y demás constancias que asiente en los libros de la Secretaría.
3ª Llevar la correspondencia oficial con los empleados de la Escuela y particulares.
4ª Conservar arreglado el archivo de la Secretaría.
5ª Formar las nóminas de los sueldos, pensiones y demás gastos del establecimiento, recoger su importe de la Tesorería del Estado y hacer la distribución correspondiente; pudiendo, bajo su responsabilidad y con acuerdo de la Dirección, desempeñar este trabajo por medio de habilitado.
6ª Concurrir a todas las asistencias públicas y solemnes de la Escuela.
7ª Llevar con la mayor limpieza y exactitud los libros que corresponden a los objetos siguientes: inscripciones de alumnos, exámenes, calificaciones y premios, actas de exámenes de recepción, actas de Juntas

de Profesores, minutas de comunicaciones oficiales, cuentas de fondos de la Secretaría y tantos libros auxiliares cuantas fueren las cátedras, a fin de que las mesas sinodales asienten en ellos las calificaciones respectivas.

Artículo 16. Las faltas del Prefecto que no excedieren de quince días, serán cubiertas por la persona que designe el Director; más si excedieren de este término lo reemplazará la persona que nombre el Gobierno a propuesta de la Dirección.

CAPÍTULO V
De los Presidentes de Cátedras

Artículo 17. Al principio de cada año escolar, el Director, a propuesta de los Profesores respectivos, nombrará los presidentes de cátedras entre los alumnos que cursen las superiores y para las cátedras de quinto año arreglará la manera de suplir sus faltas.

Artículo 18. Los presidentes tendrán la obligación de suplir las faltas de los Profesores cuando no excedan de quince días; pasado este término continuarán la suplencia mientras se presenta la persona que nombre el Gobierno, en cuyo caso disfrutarán el sueldo correspondiente.

CAPÍTULO VI
De los Alumnos

Artículo 19. Para ser admitidos los alumnos con carácter legal, justificarán ante la Secretaría de la Escuela con certificaciones de Establecimientos oficiales o revalidadas en ellos, haber sido aprobados en los ramos de instrucción preparatoria que exija la ley.

Artículo 20. Sus obligaciones son:

1ª Matricularse personalmente, a más tardar dentro de los primeros quince días del año escolar y presentar a los Profesores del curso la boleta de matrícula.

2ª Concurrir a sus cátedras con puntualidad conduciéndose en ellas con la mayor decencia y desempeñar los trabajos teórico-prácticos que les señalen sus profesores.

Artículo 21. Los alumnos que incurrieren en falta leve serán amonestados por el Prefecto de estudios o Profesor respectivo en su caso. Si la falta fuere grave u ofensa personal a alguno de los superiores se dará aviso al Director para que imponga el castigo o consulte a la Junta de Profesores la expulsión del alumno culpable y en caso de acordarla, el Director procederá conforme a lo dispuesto en el artículo 75 en su parte final.

Artículo 22. El alumno que faltare durante un mes sin obtener licencia se tendrá por separado de sus respectivas cátedras y el que dejare de asistir cincuenta veces en un año, sea cual fuere la causa, perderá el curso si se trata de Clínica; y respecto de las materias teóricas, solo tendrá derecho a examen a título de suficiencia.

Artículo 23. Los alumnos reconocerán por sus superiores al Director, Profesores, Prefecto de estudios y a los presidentes de las respectivas cátedras, guardándoles las consideraciones debidas aun fuera del establecimiento.

Artículo 24. Es obligatoria la asistencia a los exámenes para los alumnos de la clase a que pertenezca el examinado.

CAPÍTULO VII
De los Alumnos Pensionados

Artículo 25. Habrá en la Escuela alumnos que disfruten de pensiones de íntegra o media dotación en los términos que disponga la ley.

Artículo 26. Las pensiones que vacaren o se crearen en lo sucesivo se concederán a los alumnos pobres que más se distinguieren por su talento, aplicación y buena conducta, debiendo ser preferidos, en igualdad de circunstancias, aquellos cuyos padres hubieren prestado servicios a la Escuela o al Estado.

Artículo 27. La provisión de que habla el artículo anterior será hecha por el Gobierno en vista de los informes oficiales o particulares que recabe.

Artículo 28. El Gobierno, por causas graves, y previo informe del Director, privará de las pensiones a los alumnos o los suspenderá en el goce de ellas.

Artículo 29. Son motivos para la privación: ser reprobados, obtener malas calificaciones en dos años consecutivos; la conducta incorregible, la desaplicación absoluta, el abandono de la carrera literaria o la incapacidad superveniente para continuarla; la comisión de un delito declarado por sentencia y la mejora de fortuna.

Artículo 30. Son motivos para suspender las pensiones: las faltas reiteradas de asistencia y obtener en el examen una calificación mediana.

A este fin los Profesores respectivos informarán cada mes a la Dirección por conducto de la Secretaría acerca del comportamiento de los alumnos.

Artículo 31. Los alumnos pensionados continuarán disfrutando su pensión por espacio de cuatro meses, contados desde el día en que termine el año escolar en que concluyeron su carrera. Si sustentaren el examen recepcional antes de terminar el plazo indicado, desde esa fecha cesará la pensión.

CAPÍTULO VIII
De las Juntas de Profesores

Artículo 32. Las juntas se compondrán del Director, que las presida, los Profesores y el Secretario. Este último para sólo efecto de autorizar las actas y para informar cuando para ello fuere requerido, a menos que tenga a la vez el carácter de Profesor, en cuyo caso tendrá voz y voto en las deliberaciones.

Artículo 33. La junta tendrá una sesión ordinaria al terminar cada año escolar, para determinar las reformas que convenga proponer en el plan de estudios y en el Reglamento; las obras que deban servir de textos en el año escolar siguiente y el programa de estudios; designar los alumnos que fueren acreedores a premio conforme al capítulo 12, en vista del informe rendido por la Secretaría; y los libros y objetos en que deban consistir dichos premios.

Tendrá, además, la Junta cuantas sesiones extraordinarias se requieran, a cuyo efecto las convocará el Director por conducto de la Secretaría siempre que lo creyere conveniente o lo solicitare alguno de los Profesores. En las deliberaciones se procurará seguir las prácticas acostumbradas en los cuerpos colegiados.

CAPÍTULO IX
Tiempo y Distribución de los Estudios

Artículo 34. El año escolar comenzará el día dos de Enero y terminará el treinta y uno de Octubre.

Artículo 35. Los trabajos escolares cesarán los domingos, los días de fiesta nacional y todos aquellos en que la costumbre ha establecido la cesación de todo trabajo.

Artículo 36. El Director de la Escuela, de acuerdo con los Profesores, designará, al principio del año escolar, el orden en que deben darse las

clases, cuidando de que su duración no baje de una hora y de que se den en las horas lectivas, que serán: de nueve a doce de la mañana y de tres a cinco de la tarde.

CAPÍTULO X
De los Exámenes Anuales

Artículo 37. Los exámenes anuales, ordinarios se verificarán gratuitamente, del diez al treinta y uno de Octubre, por las mesas sinodales que señala el artículo 41, empleando cada sinodal en su interrogatorio treinta minutos como mínimum. Los extraordinarios o a título de suficiencia se practicarán por las mesas sinodales correspondientes, en un tiempo que no baje de dos horas, previo pago de cinco pesos por cada sinodal, pudiendo tener lugar solamente en los nueve primeros meses del año escolar.

Artículo 38. Los exámenes se harán con toda severidad, y las calificaciones expresarán, en lo posible, el grado de instrucción del examinado, de un modo absoluto.

Artículo 39. La calificación en cada una de las materias sobre que verse el examen, se hará por escrutinio secreto inmediatamente después de concluída la réplica relativa; y el resultado de todas las calificaciones se dará a conocer al sustentante al fin del examen.

Si no resultare aprobado, no podrá presentarse a nuevo examen ordinario hasta pasado un año.

Artículo 40. El interrogatorio comenzará por el Profesor que cuente con menor tiempo en el ejercicio de su profesión.

Artículo 41. Las mesas sinodales que han de verificar los exámenes anuales ordinarios o extraordinarios estarán formados por los Profesores que a continuación se expresan:

Primer año de medicina:
Profesor de Anatomía descriptiva.
Profesor de Histología.
Profesor de Farmacología.

Segundo año:
Profesor de anatomía topográfica.
Profesor de Fisiología.
Profesor de Bacteriología.

Tercer año:
Profesor de Patología externa.
Profesor de Operaciones.
Profesor de Moral médica.

Cuarto año:
Profesor de Patología general
Profesor de Patología interna.
Profesor de Terapéutica.

Quinto año:
Profesor de Higiene.
Profesor de Medicina Legal.
Profesor de Obstetricia.

Exámenes de Clínica:
Profesor de Clínica externa.
Profesor de Clínica interna.
Profesor de Clínica obstetrical.

Exámenes de Farmacia 1° y 2° cursos:
Profesor de Farmacia.
Profesor de Patología interna.
Profesor de Patología externa.

Primer año de obstetricia para señoras:
La mesa sinodal de quinto año de Medicina.

Segundo año de obstetricia para señoras:
La mesa sinodal de Clínicas.

Artículo 42. Las calificaciones consistirán en Mediana, Bien, Muy Bien y Perfectamente Bien; siendo la inferior con que pasarán los alumnos al curso siguiente la de Mediana por mayoría.

Artículo 43. Cuando los votos de los sinodales den por resultado que las tres calificaciones sean distintas o que siendo dos de ellas iguales haya para con la tercera el intervalo de otra u otras calificaciones, según el orden que marca el artículo anterior, se fijará un intermedio, a cuyo efecto se estimarán las calificaciones con los valores del uno al cuatro empezando por la mediana y sumados se tomará el término medio que corresponda.

Artículo 44. No podrán ser válidos dos cursos hechos en un mismo año aun cuando el alumno concurra a las cátedras de ambos, y quien así lo hiciere solo podrá ser examinado del curso que debió hacer primero. Respecto del segundo se considerará como estudio hecho en particular.

Artículo 45. Los profesores pasarán a la Secretaría y ésta a las mesas sinodales, el día treinta de septiembre, una lista de los alumnos de cada cátedra anotando relativamente a cada uno de ellos el juicio que el Profesor tenga formado sobre su aplicación e instrucción y el número de faltas de asistencia a la cátedra, comprendiendo las que haya tenido al principio del año si no se hubiere presentado desde el día de la apertura.

Artículo 46. Toda persona que hubiere hecho en particular o en colegios no nacionales, estudios de Medicina o Farmacia, y pretendiere ser admitido a examen deberá sujetarse a él a título de suficiencia.

Artículo 47. Si algún alumno aprobado no estuviere conforme con la calificación que hubiere obtenido y pretendiere mejorarla, se accederá a su solicitud siempre que la presente dentro de los tres días de verificado aquel y será examinado nuevamente por un jurado compuesto de los tres sinodales que formaron el primero y de dos más que nombrará el Director, subsistiendo, en todo caso, la calificación que obtuviere en el segundo examen.

Artículo 48. Los exámenes se verificarán por todo el Jurado correspondiente aun cuando solo versaren acerca de una de las materias que constituyen un curso.

Artículo 49. Los exámenes de Clínica se concederán solamente a los alumnos que comprueben haber asistido a las clínicas de Hospital durante los cuatro años que marca la ley y cuando hayan hecho los cursos de Clínicas interna, externa y obstetrical.

CAPÍTULO XI
De los Exámenes Recepcionales

Artículo 50. Los exámenes de recepción se verificarán solamente los viernes y sábados comenzando, con toda puntualidad, a las tres de la tarde.

Artículo 51. Para ser admitido a examen recepcional de Medicina o de Farmacia el aspirante presentará a la Dirección de la Escuela una solicitud acompañada de certificaciones expedidas por colegios nacionales, o revalidadas en ellos, con que compruebe debidamente haber sido aprobado en todos los ramos de enseñanza y haber asistido a las clínicas que exije la ley. Acompañará así mismo un ejemplar de una tesis inaugural que verse acerca de algún punto de la ciencia a cuyo título aspire.

Artículo 52. No se procederá a examen alguno hasta que la Dirección haya declarado admitido al solicitante.

Artículo 53. Ninguna tesis podrá publicarse antes de verificarse el examen.

Artículo 54. El examen recepcional de Médico se dividirá en dos actos que tendrán lugar en días seguidos. El primer examen será teórico y el segundo esencialmente práctico. Ambos se verificarán por cinco profesores de la Escuela según el turno riguroso que llevará la Secretaría. Concluido el examen teórico se procederá a la votación por escrutinio secreto y si el candidato resultare aprobado se le citará para el segundo examen.

Artículo 55. Concluido cada examen el presidente del jurado otorgará y tomará a los sinodales la protesta de conducirse en la votación con toda justicia.

Artículo 56. El resultado de la votación se hará constar en dos actas que firmarán los cinco sinodales, una en el libro respectivo y otra para agregarla al expediente.

Artículo 57. Las reglas establecidas en los artículos 38 y 40 para los exámenes de curso se aplicarán a los exámenes de recepción.

Artículo 58. Los exámenes recepcionales de Farmacéutico se verificarán en la misma forma que los de Médico.

Artículo 59. Solo se procederá al examen recepcional de Parteras, Flebotomianos y Dentistas cuando los solicitantes comprueben ante la Dirección de la Escuela haber hecho los estudios y asistido a las clínicas conforme lo dispone la ley.

Artículo 60. El jurado para los exámenes a que se refiere el artículo anterior se compondrá de tres sinodales siguiendo el turno de Profesores que llevará la Secretaría.

Artículo 61. No formará parte en un jurado de examen el Profesor que tenga parentesco de consanguinidad o afinidad dentro del tercer grado con el candidato.

Artículo 62. Cuando algún profesor se halle en las condiciones de que habla el artículo anterior lo avisará oportunamente al Director de la Escuela para que designe al Profesor que deba sustituirle.

CAPÍTULO XII
De la Admisión de Alumnos

Artículo 63. Para inscribir a los alumnos en las cátedras los Profesores exigirán la boleta de matrícula que sólo se expedirá por el Secretario cuando

los solicitantes acrediten haber sido aprobados en todos los estudios preparatorios generales y especiales que marca la ley y los profesionales anteriores al curso en que soliciten matricularse.

Artículo 64. Los profesores admitirán en todo tiempo sin el carácter de alumnos a las personas que gusten asistir a alguna cátedra, exigiéndoles solamente una boleta de admisión extendida por el Secretario, expresando que ingresan como simples espectadores.

Artículo 65. No se admitirán en el establecimiento jóvenes de reconocida inmoralidad o expulsados de otros colegios.

CAPÍTULO XIII
De los Premios

Artículo 66. En la fecha que el Gobierno designe, oyendo el parecer de la Dirección, tendrá lugar anualmente la solemne distribución de premios a los alumnos que designe la Junta de Profesores. En el acto de la distribución se leerá un informe de la Dirección en que se manifieste en términos generales el estado que guarda la instrucción, según los resultados obtenidos y la observación de la marcha de aquella en el establecimiento, concluyendo por hacer la distribución de premios, a menos que presida el Gobernador del Estado; pues en este caso la hará dicho funcionario. Se invitará al acto por medio de convites impresos.

Artículo 67. El Gobierno del Estado determinará, a propuesta de la Dirección, quien para hacerla oirá el parecer de los catedráticos respectivos, los objetos que deban adjudicarse a los alumnos designados para recibir premios, procurando que presten a estos la mayor utilidad posible.

Artículo 68. La Dirección cuidará de graduar la importancia o valor del premio con la del curso que se hubiere hecho, dentro de la cantidad fijada por el Gobierno.

Artículo 69. Anualmente podrá designarse un premio por cada cátedra y consistirá en una medalla, un libro u otro objeto designado con arreglo al artículo anterior y un diploma.

Artículo 70. Para que un alumno tenga opción al premio se requiere:

1° Que haya obtenido en el examen cuando menos una calificación de Perfectamente bien y dos de Muy bien.
2° Que sea de buena conducta.
3° Que los conocimientos manifestados en el examen hayan sido adquiridos en el año escolar a que la distribución de premios corresponda.

4° Que en caso de haber tenido faltas de asistencia inmotivadas, no hayan dado lugar a que el examen se practicara por tiempo indefinido.

Artículo 71. Cuando dos o más alumnos reunan las condiciones del artículo anterior y el Profesor respectivo juzgare que todos o algunos de ellos son acreedores al premio, la suerte decidirá a quien de ellos debe adjudicarse éste, y respecto de los alumnos a quienes la suerte no hubiere favorecido, solamente se harán constar dichas circunstancias en la noticia respectiva y en las certificaciones que se expidieren.

Artículo 72. En igualdad de circunstancias no se puede proponer y designar premio alguno a un alumno que tenga calificación inferior a otro.

CAPÍTULO XIV
De los Castigos

Artículo 73. Las penas correccionales que los superiores pueden imponer a los alumnos consistirán en represiones mesuradas, hechas de una manera privada o en presencia de los cursantes de las cátedras, según las circunstancias y la gravedad de la falta. Podrán además arrestarlos en aposentos incomunicados, pero que no estén humedos, sucios ni oscuros, cuidándose de que el encerrado, durante el tiempo de su prisión no esté ocioso, sino ocupado en aprender alguna lección o leer algún libro instructivo.

Artículo 74. Las faltas que no deben quedar sin castigo en este Establecimiento son, sobre todo, las de moralidad y educación.

Artículo 75. Los alumnos serán expulsados:

1° Por conducta incorregible dentro o fuera del Establecimiento.
2° Por faltas graves de respeto o subordinación a los superiores, dentro o fuera de la Escuela.
3° Por tomar participación en demostraciones políticas o de otro carácter en que se falte a las autoridades o se ofenda a algún particular o corporación, siempre que resulten responsables directa o indirectamente, o por publicar o contribuir a la publicación de párrafos por la prensa, o de otra manera en que se cometan las faltas indicadas.
4° Por cualquier otro motivo tan grave como los anteriores.
Resuelta la expulsión por la Junta de Profesores, no se llevará a efecto sino en el caso de que fuere aprobada por el Gobierno.

Artículo 76. No se impondrán a los alumnos penas *corporis aflictivas*, ni se les expondrá a la vergüenza o escarnio de los demás.

CAPÍTULO XV
Disposiciones Generales

Artículo 77. Cuando enfermare de gravedad alguno de los superiores de la Escuela, el Director, (o si este fuere el enfermo, el catedrático que haga sus veces) nombrará dos Profesores que lo visiten y se informen de sus necesidades a fin de proporcionarle los auxilios que fuere posible. Si falleciere asistirán a los funerales los superiores de la Escuela y los alumnos de la misma, cesando en ese día los trabajos literarios.

Artículo 78. Los profesores que deban sustituir al Director, cuando este servicio no exceda de quince días, lo prestarán sin percepción de sueldo; pero lo gozarán si la suplencia excediere de este término.

Artículo 79. En caso de fallecimiento de algún alumno, el Profesor respectivo ordenará que asistan a la inhumación los demás alumnos de la cátedra.

Artículo 80. Los descuentos de sueldos que se hagan a los Profesores y las multas que se impusieren ingresarán a los fondos de la Secretaría de la Escuela.

Artículo 81. Los fondos procedentes de exámenes profesionales serán distribuídos al fin de cada año escolar y por partes iguales, entre el Director, Secretario y Profesores de la Escuela.

Artículo 82. Todos los superiores de la Escuela conservarán en su poder un ejemplar de este Reglamento para cumplirlo y hacerlo cumplir en la parte que a cada uno corresponda, a cuyo efecto habrá en la Secretaría el número competente de ejemplares impresos. Se cuidará además de que constantemente permanezca fijo un ejemplar en el interior de la Escuela, en el lugar que designe el Director.

TRANSITORIO

Se concede el plazo de un año que comenzará a correr desde el día 1° de Enero de 1898 para que los alumnos que, con el carácter de supernumerarios en el año actual, hubieren cursado alguna cátedra, se examinen de los cursos que les falten para poder ser inscritos en las cátedras en que pretendan inscribirse. Pasado ese tiempo se observará estrictamente lo dispuesto en el artículo 63.

Por tanto mando se imprima, publique y observe. Morelia, Diciembre 15 de 1897. ¾ Aristeo Mercado. ¾ Luis B. Valdés, Secretario.

RESEÑAS

AGUIRRE LORA, María Esther (Coord.), *Rostros Históricos de la Educación. Miradas, estilos, recuerdos*, México, UNAM/FCE, 2001.

La lectura de este libro, además de interesante y amena, es educativa. Está dividido en dos grandes partes: la primera reúne un conjunto de textos que enfatizan aspectos teórico-metodológicos y la segunda conjunta a una serie de textos sobre investigaciones realizadas en campos específicos de la historia de la educación. Esta forma de presentar los textos, más que una separación tradicional en donde primero presentamos la teoría y luego lo práctico, me resulta importante, pues a lo largo de los primeros artículos obtenemos una visión profunda, completa y amplia respecto a formas no tradicionales de hacer investigación histórica, en este caso dentro del campo de la educación. De esta manera, estos primeros artículos cobijan conceptualmente a los trabajos que le siguen. En fin, creo que es una forma que permite leer con agilidad este libro.

De ahí, que comparto la misma alegría con Antonio Santoni cuando en el prólogo comenta que el libro se propone ampliar el discurso sobre la educación, y por lo tanto sobre la pedagogía, y salir de las polémicas conceptuales tradicionales. Quiero aclarar que yo no soy historiadora, pero que en la investigación que sobre el presente realizó, la perspectiva histórica está allí. No podemos explicar el "hoy-aquí", si no recurrimos al ayer.

Mi participación se va a referir a los artículos que conforman la primera parte y que abordan cuestiones teóricas y metodológicas, resaltando lo que me parece más importante de la investigación social no tradicional. Las compañeras y compañero con quienes compartí este momento de comentar el libro, hicieron excelentes aportaciones a la segunda parte del libro.

Primero, haré algunos comentarios sobre puntos generales que pude observar, comparten los trabajos. Segundo, me referiré a las aportaciones más importantes que considero presentan cada uno de ellos.

Qué Aprendemos de los Trabajos en General

Los trabajos, de diferentes maneras, remiten al lector a una serie de reflexiones sobre la investigación histórica en el campo de la educación realizada desde posturas no positivistas o tradicionales, que plantean como

punto fundamental la construcción de procesos bajo las dimensiones de tiempo y espacio. Me pareció especialmente importante, la distinción entre tres tipos de historia, que de acuerdo con Braudel, suponen tres tipos de temporalidades en las que se despliega la vida de los hombres en sociedad y que se entrelazan y se expresan simultáneamente: la microhistoria, que implica inscribir los acontecimientos en el tiempo corto; la historia coyuntural, que implica tiempos más amplios y lentos; y la historia estructural o de larga duración (citado por Aguirre en Aguirre; 2000). Toda investigación histórica, incluyendo la del presente, debiera ubicarse y moverse en este tránsito entre lo inmediato, lo coyuntural, lo mediato y lo más amplio. De esta manera, no solamente se avanza en el difícil paso metodológico de la vinculación entre lo micro y lo macro, sino en otro igualmente difícil que implica articular el presente y el pasado.

Los trabajos muestran cómo el mundo empírico (a partir de documentos, archivos, textos, historia oral, etc.) es la referencia para construir el objeto de estudio de la investigación histórica y para la (re)construcción de procesos. En este sentido, es importante enfatizar que el objeto de estudio no es la realidad misma, no es lo observable, sino que éste se construye a partir de la realidad, del mundo empírico, de la inmediatez cotidiana. De ahí, que los objetos de estudio se constituyen en tiempos y en espacios concretos y se construyen con base en un trabajo de reflexión e interpretación teóricas. Así, como dice Popkewitz, la narrativa histórica cobra relevancia teórica, al memento en que se construye a partir del razonamiento y la reflexión conceptual.

Continuamente, algunos de los textos que tratan sobre la reconstrucción de historias de la educación recurren a Bourdieu y a Foucault. A través de la lectura de los textos, aprendemos cómo dichas reconstrucciones entendidas como procesos son formas de acercarnos al complicado mundo empírico y cotidiano de los sujetos sociales, quienes se constituyen como tales en las relaciones sociales y de poder.

La importancia de la dimensión interdisciplinaria en los estudios de la historia de la educación es una preocupación que abordan varios de los autores del libro. El diálogo de la historia, con la psicología, el psicoanálisis, la sociología, la antropología, la política, por mencionar las principales, se convierte en un ejercicio que permite darle a ésta una visión más amplia, holística e integradora. Encontramos una constante en los trabajos: la presencia del ingrediente político en las investigaciones. Es decir, hablar de sujetos y actores sociales, hablar de movimientos en el campo de la educación, hablar de fuerzas y de poder, nos lleva necesariamente al campo de la sociología política. Estos textos muestran cómo la educación está subordinada a procesos políticos.

La diversificación de las fuentes que alimentan a los trabajos es otra cualidad de los mismos. La historia desde la interdisciplinariedad, realizada bajo enfoques alternos a la historia tradicional, conlleva el uso de fuentes de información diferentes. Por ejemplo, la recuperación de la memoria colectiva y de las voces, palabras y testimonios de los sujetos y grupos de sujetos, a través de la historia oral, así como la (re)construcción de momentos, acontecimientos y procesos por medio del análisis de cartas, cuentos, historias, diarios, periódicos, revistas, fotografías y otros no mencionados en este libro, como códices, novelas históricas, teatro, cine, video y cualquier tipo de texto o documento oficial y no oficial. De esta manera no solamente analizamos desde diferentes puntos de vista disciplinarios, teóricos y conceptuales, sino que obtenemos información sobre las otras historias, aquéllas que han quedado en el olvido y en la marginación. Por ejemplo, historia de los pobres, de los niños y niñas, de las mujeres, de los ancianos, de los grupos marginados, de los indígenas, etc.

Lo Concreto de los Artículos

Me pareció sumamente pertinente ubicar como primer capítulo aquél escrito por Antonio Santoni Rugiu, pues sirve como el marco de referencia para los que le siguen. En él discute la diferencia entre educación y pedagogía, conceptos que comúnmente confundimos. Si entendemos que educación es un proceso continuo y multiforme que se concreta históricamente, que implica la continua formación de los sujetos sociales y de los grupos sociales en todo momento y en toda situación, entonces, podemos decir que el sujeto social está educándose continuamente y que la educación nos sirve como concepto que da cobertura a la pedagogía y a cuestiones educativas más específicas.

Siguiendo la distinción entre educación y pedagogía, el libro también muestra que la primera no se agota en la segunda. El artículo de Florentino Sanz Fernández sobre la educación popular, muestra a las otras "otras culturas" y, por tanto, a la "otra" educación. Explica cómo lo popular implica múltiples formas y espacios de la educación del pueblo. Lo popular no es un concepto homogéneo, por tanto, puede ser interpretado a través de diferentes cristales teóricos, políticos e ideológicos.

Fue un deleite leer un texto de María Esther Aguirre Lora. En un estilo poético y mítico utiliza a Mnemosyne, quien representa la MEMORIA y a la musa Clío, quien representa la HISTORIA, para mostrarnos la importancia de recuperar el pasado con objeto de conocer los orígenes del presente. En

sus palabras: "se trata de recuperar un pasado que siempre es actual en nuestro presente". Cuando Ma. Esther dice que "todos somos fundamentalmente MEMORIA" significa que todos llevamos en nuestro interior a Mnemosyne, obligándonos a reflexionar y a comprometernos con nuestro pasado. Así, la autora teje, en el campo de la educación mexicana, las redes de la memoria y de la historia, de la temporalidad (como categoría más amplia) y de la historia, de la temporalidad (como categoría más amplia) y la historiografía (como concreción de la escritura de la historia). Ma. Esther llama la atención a la subjetividad de los constructores de la educación en relación con la memoria y el registro del pasado educativo. La historia, dice, rebasa el exclusivo dominio de lo individual para construir parte de la memoria colectiva. De ahí, que encontramos la importancia del valor testimonial de la palabra, que es una de las fuentes de este trabajo.

Angelo Semeraro nos ofrece una lectura política de la historia de la educación en Italia, basándose en las aportaciones de la investigación "histórica-pedagógica" de Gramsci. A partir de esos planteamientos, hace un seguimiento de Bertone, quien plantea la cuestión educativa, ya no en términos pedagógicos, sino colocando en la sede natural de la investigación histórica, los problemas que apremiaban al movimiento democrático en Italia. Podríamos identificar como el hilo teórico conductor, la línea evolutiva de la acción política y su proyección en la política escolar y cultural en Italia.

El excelente artículo de Thomas S. Popkewitz, al igual que otros autores de este libro, también aborda el campo del análisis político de la educación, en el que los sujetos y actores sociales son los protagonistas de sus estudios, y trata, de manera concreta, la sociología curricular del conocimiento. Popkewitz define a la historia como una actividad teórica, y dentro de ésta, ubica al currículum, entendiéndolo como una construcción histórica de conocimiento, una disciplina tecnológica que orienta, a partir de reglas y patrones, el actuar, el sentir, el hablar, el ver el mundo, el ser del sujeto. Este, en pocas palabras, funciona como forma de regulación social.

Especialmente sugerente me resultó la discusión que hace sobre la "descentralización del sujeto" que implica un movimiento de enfoque que pasa de la atención centralizada en el estudio de los sujetos y del mundo mismo, a la atención en el estudio de los espacios discursivos y en los lenguajes, entendidos como construcciones a partir de los sistemas de ideas, estructuras de pensamiento y razonamiento, reglas y patrones aceptados como prácticas sociales, que organizan y dirigen la participación individual en el mundo. Por tanto, lo que interesa es entender cómo dichos sistemas cambian a través del tiempo y cómo, en diferentes momentos históricos, los sujetos son construidos. Al descentralizar al sujeto, explica el autor, nos

es posible entender cómo, en diferentes tiempos históricos, la gente se vuelve sujeto.

Por ejemplo, más que estudiar a los negros, mujeres, niños, niñas y agregaría yo, maestros, supone estudiar el discurso históricamente construido sobre la negritud, el feminismo, la niñez y el magisterio. Los sujetos pierden centralidad. Es decir, el interés histórico los descentraliza y se vuelca a los sistemas de pensamiento, permitiéndonos así, comprender cómo dichos sujetos se han construido como tales en las relaciones sociales en diferentes momentos y contextos históricos, e interpretar cómo se constituyen las prácticas sociales y las subjetividades.

Antonio Viñao Frago trae a discusión el concepto de historia cultural. Analiza el poder dentro de las disciplinas académicas de las instituciones educativas. Comenta que no son abstractas ni estáticas; se desgajan y se unen; se rechazan y se absorben; cambian sus contenidos y sus denominaciones; son espacios de poder, de un poder a disputar espacios que agrupan intereses y agentes, acciones y estrategias. Continua diciendo que las disciplinas son fuentes de poder y exclusión, no sólo profesional, sino socialmente. Son cerradas, excluyentes y hegemónicas en relación con otras disciplinas y campos. A partir de este análisis, subraya dos cuestiones. Primero: la historia es interdisciplinaria; segundo: lo político está presente en esta historia.

Plantea los conceptos de culturas escolares, en los que los espacios y tiempos escolares, son construcciones sociales de la realidad. También considera un enfoque integral de los procesos de las culturas escolares que confrontan tres puntos de vista: el teórico (las propuestas de pedagogos, inspectores y maestros), el legal (las normas que regulan), y el escolar (lo que sucedía en la escuelas).

Ma. Teresa Yurén Camarena, al igual que otros autores que la preceden, se inspira en Foucault y aborda, entre otros, un punto de vista político que me interesa comentar dada la gran utilidad que me otorgó, ya que justamente me ayudó a "descubrir " aquello que yo hago: historia del presente de la educación, con el propósito filosófico de llevar a cabo una crítica del mismo. Se trata, pues, de procurar una forma de teorización que clarifique la situación presente y de la pauta para superarla, alentando nuevas formas de subjetividad (Foucault).

En este hacer historia del presente que conlleva una crítica de éste, misma que yo llamaría una forma de denunciar las actuales injusticias sociales, la autora utiliza varias herramientas teóricas que toma de Foucault y que implican remitirnos al pasado pero teniendo como horizonte la historia del presente. Esto supone que aprendamos a movernos entre el pasado y el

presente y encontrar las articulaciones entre el saber y el poder. En primer lugar, recurre al análisis laborioso de los discursos, considerados como acontecimientos, trabajo que Foucault llamó arqueología. Bajo esta metodología, no se intenta una global, sino que la discontinuidad es la forma de operar. Sistematiza lo disperso, reconoce las discontinuidades, y busca las diferencias. Se trata, pues, de una forma política de hacer investigación, que, desde mi punto de vista, busca la inclusión y la democracia.

En segundo lugar, la autora asienta que la crítica es importante como forma para clarificar la actual situación, más no resulta suficiente para superar el presente. Con objeto de lograr mayor claridad, recurre a otro concepto foucaultiano, a saber: los "sujetos-sujetados", para entender cómo, por una parte, somos sujetos atados a nuestra propia identidad y, por otra, sometidos a otros a través del control y la dependencia.

En la misma dirección de las relaciones de poder en campos y disciplinas académicas, Emilio Tenti Fanfani trata el tema de la división del trabajo entre la sociología y la historia, en su artículo "Hacia una ciencia social histórica" Explica que cada disciplina tiene su propio y autónomo ámbito académico, su propia historia, sus lenguajes y disputas políticas y teórico-metodológicas, y se expresa en diversas maneras. Sin embargo, su análisis lo lleva a entender que esta división es arbitraria y conjetural y que lo que sucede es que los límites, una vez instituidos reivindican una naturalidad que en verdad no poseen. La historia muestra que los límites cambian. El trabajo de la historia enseña que las instituciones pueden ser rediseñadas, que no sólo son principios estructuradores de acciones sino producto de prácticas y proyectos humanos.

El autor aborda la discusión de la interrelación entre historia y sociología. Por una parte, favorece el desarrollo de una ciencia social capaz de integrar el análisis estructural (sociología) y el genético (historia). Sin embargo, encuentra que en el campo donde se generan los fenómenos socioeducativos, sigue vigente la división del trabajo entre historia y sociología.

Coincide con la mayor parte de los autores del libro, con respecto a que no existe historia sin sujetos, y que no podemos olvidar que los hombres hacen la historia en un contexto estructurado. Es por ello, que desde la perspectiva teórica de los sujetos —que implica actores individuales y colectivos, deseos, intereses, demandas, ideas y proyectos, estrategias y aprendizajes, luchas y transformación social— entiende la división entre historia y sociología.

Pero además de esta división de ambas disciplinas, existe una sobre especialización subdisciplinaria de la sociología de a educación, por una

parte, y la historia de la educación por otra. Esta situación aisla y fragmenta una perspectiva de la ciencia social histórica, que podría resultar sumamente enriquecedora. La sociología de la educación no puede desentenderse e ignorar los debates de la teoría social contemporánea sobre temas tan relevantes como el poder y el conflicto, la producción y reproducción de la estructura social, la génesis y consecuencias sociales de las representaciones y del mundo de los símbolos, la constitución de los actores colectivos, por mencionar algunos. Es por ello, que el autor considera necesaria no solamente la integración entre la sociología y la historia, sino también una "desespecialización" de la sociología y de la historia de la educación. En este sentido, como socióloga e investigadora educativa no tradicional, que se interesa por analizar la "historia del presente", me uno a este esfuerzo por construir una ciencia social histórica.

Beatriz Calvo Pontón
Departamento de Educación
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

FRANCO CÁCERES, Iván, *La Intendencia de Valladolid de Michoacán: 1786-1809. Reforma administrativa y exacción fiscal en una región de la Nueva España*, México, Fondo de Cultura Económica, Instituto Michoacano de Cultura, 2001, 306 pp.

En la historiografía mexicana el interés por las reformas borbónicas ha estado presente durante varias décadas. Una de esas reformas fue la imposición de una nueva organización político-administrativa, conocida como régimen de Intendencias. Investigadores como Ignacio del Río, Luis Navarro García y Gisella Morazzani, han llevado a cabo estudios sobre esa nueva forma de gobierno. El libro de Iván Franco se inscribe dentro de la línea de investigación dedicada a analizar en impacto de las reformas borbónicas en Nueva España, tema que han trabajado otros investigadores como David Brading, Carlos Juárez, Martha Terán, Juvenal Jaramillo, Enrique Florescano, Felipe Castro, Oscar Mazín y, por supuesto, Claude Morin, por citar a los que se han ocupado del caso de Michoacán.

El estudio de las Intendencias es fundamental para comprender los últimos años de dominación española en lo que fue la Nueva España. A pesar de que se trata de un período breve, un poco más de veinte años, fueron el inicio de lo que se esperaba llegaría a consolidarse como un proyecto de gobierno a largo plazo. El proyecto debía incluir la renovación de la burocracia administrativa para convertir a las colonias de Ultramar en territorios más rentables para la economía española. Se pretendía desarrollar las posibilidades económicas de la región y, al mismo tiempo, conservar la estabilidad política y el dominio sobre la población. Sin embargo, el proyecto se truncó con la Guerra de Independencia.

La Intendencia implicaba innovar la estructura administrativa, la reorganización del territorio en subdelegaciones, la elaboración de padrones y la redacción de informes. Se pretendía conocer mejor el territorio dominado. La explicación del autor gira en torno a los problemas económicos que afrontaba la corona española. La finalidad de Iván Franco es analizar los mecanismos utilizados por el Estado español para hacer más rentable la colonia, es decir, cómo obtener mayores recursos económicos de los súbditos. El *problema fiscal* marca la línea de investigación. Pero hay algo más, ¿quiénes se encargarían de cumplir con ese objetivo? Iván Franco nos habla de una *nueva burocracia administrativa*, encabezada por los

intendentes; sin embargo, la nueva administración también cayó en una vieja costumbre: *la corrupción*.

Dentro del contexto de reorganización de la administración colonial, la idea de contar con una burocracia profesional fue impulsada por el visitador José de Gálvez, quien conoció las realidades de la Nueva España y, desde el ministerio de Indias, se dedicó a trabajar por los cambios y la reestructuración de la administración colonial. El autor señala que la renovación del gobierno respondía a una necesidad de transformación del Estado español.

El nuevo cuerpo administrativo debía tener una formación especial y, sobre todo, la convicción de servir al rey; recibían un sueldo en dinero, estaban sujetos a rendir cuentas, a redactar informes, todos los que demandaran sus superiores; sus funciones de gobierno estaban perfectamente reglamentadas, por lo menos en teoría. La nueva burocracia "profesional" la formaban: intendente, asesor letrado, ministro tesorero de la caja real local y contador general de ésta. Ellos eran los funcionarios de primer nivel. Los subdelegados, representantes del intendente en el interior, eran los funcionarios de segundo nivel, así los clasifica el autor, y también debían ser, como los anteriores, "precisamente españoles".

Franco señala que con la creación de la Intendencia se dio paso a una nueva etapa jurisdiccional que pretendía consolidar un proceso de centralización administrativa y fiscal local más eficiente; en este contexto, el origen social del funcionario era sumamente importante para la intención renovadora y para la estrategia fiscal. Profesionalizar la burocracia implicó un aumento de la misma; así, a partir de que Gálvez terminó su visita, se multiplicó el número de autoridades civiles, tanto fiscales como gubernativas y militares.

La investigación se centra en las figuras de dos funcionarios de primer nivel, los intendentes Juan Antonio de Riaño y Felipe Díaz de Ortega. El primero fue el encargado de organizar la Intendencia, de reestructurar las antiguas divisiones territoriales y crear las subdelegaciones. Su período de gobierno fue muy breve, de 1787 a 1792, pero suficiente para que el segundo conde de Revillagigedo lo considerara el mejor intendente de la Nueva España.

El autor compara la labor y las conductas de Riaño y Días de Ortega, a pesar de que cada uno tuvo que afrontar realidades distintas. El primero tuvo que organizar la nueva forma de gobierno, y no hubo tiempo de comprobar cómo operaba su plan en la práctica. Por su parte, Díaz de Ortega llegó a la Intendencia de Valladolid, con la experiencia previa de su gobierno en Durango, a criticar las decisiones de su antecesor y a hacer ajustes en el nuevo gobierno. Díaz de Ortega permaneció al frente de la Intendencia

hasta su muerte, en 1809. Entonces, creo que no tiene mucho sentido la comparación entre la labor de uno y otro, porque las realidades que afrontaron y los períodos de gobierno fueron muy distintos. Tal vez resultaría más interesante comparar el período de gobierno de Riaño en Guanajuato, con el de Díaz de Ortega en Valladolid.

A lo largo de la obra, se percibe la inquietud por el problema de la legitimidad del nuevo gobierno. Franco señala que el equipo de trabajo de Riaño, formado por Antonio de Medina, ministro tesorero, Juan Antonio Fernández de la Burría, contador, y Onésimo Duran, asesor letrado, eran un apoyo central para dar credibilidad y legitimidad al nuevo gobierno. ¿Por qué insiste en la necesidad de legitimación? Sobre ese tema Jaime del Arenal afirma que, para el período que nos ocupa, ya se había superado el problema de la legitimidad y la población estaba acostumbrada a la autoridad del Estado español. La gente creía en la legitimidad del Estado, respetaba la autoridad y demandaba seguridad, tanto en sus bienes como en su persona. La protección que el rey a través de sus ministros otorgaba a sus súbditos, era la garantía de su legitimidad.

Uno de los objetivos de la nueva administración, era quitar el poder a las corporaciones, como la Iglesia y los Cabildos civiles, y lograr la centralización del poder. Sin duda, la Iglesia fue de las más afectadas por el nuevo régimen, pues además de atacar sus recursos económicos, también perjudicaba sus privilegios tradicionales. El autor considera que el clero fue uno de los grupos sociales más afectados en Michoacán por la política de donativos y prestamos implementada por Carlos IV, y le da menos importancia al problema de la disminución de sus privilegios.

A la pregunta sobre si funcionó el régimen de Intendencias responde que sí, y su forma de demostrarlo es a través de los logros que tuvieron los intendentes en el rubro de la recaudación fiscal. Intendentes y subdelegados, indirecta pero efectivamente cumplían el papel de ejecutores de una política fiscal agresiva y ciega; contraria a los ingresos eclesiásticos y a la estabilidad que, pese a todo, propiciaban dentro de una injusta y rígida organización diocesana. Pero el coste de la exacción fiscal lo pagó la corona española un poco después, cuando estallaron las guerras de independencia en América.

Una de las mayores virtudes que tiene esta obra es el tipo de fuentes utilizadas. El principal acervo consultado fue el Archivo General de la Nación, la riqueza de los materiales que Franco encontró le permitieron plantear el problema de investigación y utilizar los archivo de Morelia como complemento de la misma. La manera especial que tuvo para trabajar la información de los subdelegados de la intendencia de Valladolid, abre nuevos caminos para profundizar en el conocimiento de la provincia de Michoacán.

A pesar de la importancia del problema económico que se planteaba con la nueva organización burocrática, queda pendiente otro, el del control social ¿Cuál era el papel de esa nueva burocracia administrativa frente a población en general? Los borbones entendieron la necesidad de crear condiciones internas para mantener la ley y el orden, que contribuirían al crecimiento económico. A través de la aplicación de la ley se obtendría un orden y por tanto, control sobre la población, lo que permitiría que el Estado lograra su objetivo de crecimiento económico. Se ha demostrado que no hubo tal crecimiento, y un buen ejemplo de tal afirmación es la lectura de este libro.

Ma. Isabel Marín Tello
Escuela de Historia
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

LÓPEZ, Oresta, *Alfabeto y enseñanzas domésticas. El arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, México, CIESAS -Cultura Hidalgo, 2001, 285. pp.

La lectura cuidadosa del libro de Oresta López y el propósito de reseñarlo, me remite, metafóricamente hablando, a la cerámica ática de los siglos VI - V a.C., pues en ellas se teje la trama de la identidad femenina. Mirar cuidadosamente cada una de las escenas que en ellas plasmaron los diestros artesanos atenienses nos conduce por los sinuosos laberintos que sugieren esencias, fragancias y aceites, texturas, túnicas, cabellos sedosos y espejos que constituyen el mundo femenino, real o imaginado por los griegos y susceptible de explorarlo en nuestros días a través de vasos, vasijas, aceiteras, ánforas y un sin fin de piezas de cerámica de esos siglos que aún se conservan. En estas piezas no falta la pintura de un espejo de mano o colgado en la pared, prolongación del ser femenino, que deviene el atributo por excelencia de la mujer. La mujer establece con el espejo una relación cara a cara, donde, a la vez que se apropia de su imagen, se refleja y se refracta antes de dejarse ver por los otros, y si el espejo recoge su mirada, ella recoge la mirada de los otros, y se confronta consigo misma a través de los juegos especulares con el otro.

Debemos notar, no obstante, que el recorrido por el mundo femenino que nos ofrecen las vasijas del que se desprende una perspectiva de la condición femenina, más que la vida real, lo que logra transmitirnos son algunas facetas del imaginario colectivo de los griegos así como el lugar que en esa sociedad atribuyeron a la mujer.

La metáfora que nos ofrecen las vasijas áticas me es propicia para iniciar este recorrido en diversos planos que se despliegan a continuación. El primero de ellos atañe al texto en sí mismo como contenedor de mujeres en un México posrevolucionario:

1° *Las Imágenes de las Maestras Rurales*

El libro nos deja lleno de imágenes, de sensaciones, de sentimientos encontrados, respecto a mujeres, a muchas mujeres que asumen el oficio de cuidar y educar a los hijos de los otros como pueden, con lo que tienen,

frente a exigencias que las rebasan, que cada día se vuelven más complejas. El arco de tiempo que traza la autora, siempre indagando la constitución de la mujer-maestra como sujeto histórico, es amplio: el punto de partida lo son las Amigas del temprano Virreinato para, sucesivamente, ir enfocando la lente hacia las maestras rurales. Y aquí Oresta López nos ofrece una primera elección metodológica con su empeño en abrir el horizonte de la significación del ser mujer-maestra rural en México; para ello recurre a las huellas que el pintor, el cineasta, el literato plasmaron en diversas expresiones artísticas, como lo son las novelas (*María Chuy* o *el evangelio de Lázaro Cárdenas*, de Aurelio Robles, 1939; *Carmen. Maestra rural*, de Felipe Torres, 1963) la poesía (*La maestra rural*, de Gabriela Mistral; *La maestrita del vestido rosa*, de Alfredo Bufano y otras), la publicaciones (como la Revista *El maestro rural*) el muralismo (*La maestra rural*, de Diego Rivera, plasmada en algún ángulo de los murales de la Secretaría de Educación Pública), películas de la época de oro del cine mexicano (como *Río escondido*). De este modo, Cresta prepara el escenario que un poco más adelante llenará la vida cotidiana de las maestras rurales del Valle del Mezquital, entre los años 1920 y 1940, su *objeto de estudio* y su *sujeto histórico*.

En el curso del texto se operan diversas aperturas, como la de la escuela, espacio de múltiples significados, siempre en el borde de lo público y lo privado, lugar de un sinnúmero de encuentros, que amplía sus márgenes para acoger por igual, la enseñanza de los niños y de los adultos, el desarrollo de reuniones, de fiestas cívicas y celebraciones, el despliegue de actividades higiénicas y domésticas que se expanden entre los habitantes de la comunidad:

> Particularmente en el caso de las maestras rurales, la escuela es un espacio polisémico: es en muchas ocasiones su hogar (recámara, cocina), su espacio de trabajo para enseñar a los niños, espacio social y cívico en el que se realizan reuniones de padres de familia, actividades cívico-sociales, juntas de campesinos y partidos políticos, se alfabetiza a los adultos, se enseña a bordar ya cocinar a las mujeres de la comunidad, es además el lugar de bailes y centro de todo tipo de campañas (p. 48).

El propósito de fondo es hacer de este espacio y de este tiempo escolar, el lugar habitable, en términos de Augé, que a su vez, haga habitable el mundo posible, y hacer de la vida misma de las maestras rurales del Valle del Mezquital una vida 'vivible'.

La autora nos confronta a través de las maestras-mujeres del Valle del Mezquital, con un ambiente dominado por una economía de escasez, donde,

al faltar el agua, faltan otros muchos elementos sustanciales. y las maestras rurales duelen. Duelen en sus penurias; duelen en sus restricciones salariales, en su temor a perder el empleo por su falta de certificados y por su maternidad. Duelen en su soledad, en su celibato, en lo que callan sobre su gravidez, en el ocultamiento de su viudez, en su asedio. Pero también duelen en su fortaleza, en su decidida energía y en su entrega a la vida de todos; en el frecuente olvido de sí mismas.

Pero, paradójicamente, en este ambiente de escasez, las maestras dan sentido a su vida y construyen mundos. Esto, de entrada, la autora nos lo anticipa en las primeras páginas del libro, al citar algunas reflexiones de una maestra rural que vivió la Guerra Civil española:

> El trabajo era mi medicina, mi estímulo, lo único que me conservaba firmemente asentada en la realidad. Al entrar en la clase, dejaba atrás mi carga de angustia. El desaliento se transformaba en vigor, la debilidad en fortaleza.
>
> En medio del terremoto que nos había sacudido, sólo los niños conservaban intacta la esperanza. Empecé a llevar a mi hija a las clases conmigo, la sentaba en la primera fila, entre las más pequeñas, y su presencia me confortaba. Por unas horas el círculo mágico se cerraba, aislado del mundo exterior. Juana y las niñas y yo, habitábamos ese círculo dentro de cuyas barreras seguía siendo cierta la belleza del mundo [...]. Las 'plantas se alimentan de tierra. Los astros giran. Hay un mundo submarino apenas explorado. El hombre descubre el fuego, pinta las cuevas, aprende a cultivar la tierra' [...]. Todo fluía dentro del círculo, luego, las puertas se abrían y otra vez en la calle esperaban la sombra de la tristeza y la amenaza del miedo.[1]

La vida de estas mujeres, sea en la España de la Guerra Civil o en el México posrevolucionario de la primera mitad del siglo XX, que devienen las maestras rurales, da juego a sus poderes, a los más insólitos malabarismos, para crear mundos, muchos mundos que las delatan. Así tenemos a Angela Villarreal, tejedora de Ixtle y adobera que construye anexos; Esperanza Barranco, que alfabetiza e instruye a los niños mientras éstos se desayunan: "de qué se hace el pan, de que se hace el azúcar, quien produce la leche", a lo que se van agregando operaciones aritméticas" ¿cuánto vale el pan que te comes? o ¿cuánto pagamos en la panadería por todo el pan que se comieron

[1] Fragmentos de *Historia de una maestra*, novela en la que la escritora española Josefina R. Aldecoa redacta las experiencias de su madre, quien fuera maestra rural durante la Guerra Civil, citado en: Oresta López, *Alfabeto y enseñanzas domésticas. El arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, México, CIESAS/Cultura Hidalgo, 2001, p. 7.

tus compañeros? Semanalmente, ¿cuánto es lo que gastamos en total?" (p. 141). Y también aplica vacunas, corta el pelo; Leonarda, que enseña cocina, costura, que restaura y construye muebles, con amplia proyección a la comunidad; Juana, como puericultora, formadora de parteras, de peluqueras. También hay nutriólogas y modistas, reconocidas por inspectores y otras autoridades, quienes en sus informes reconocen:

> Las maestras confeccionaron camisas y calzones del tipo usado en esta región, para distribuirlos entre los niños indígenas que se encuentran en el más lamentable estado de desnudez. (p. 155).

No faltan las teatreras, y Cresta hace hincapié en el trabajo cultural de cada evento:

> El grupo escribía sus propias obras de teatro, canciones y poesías, además de hacer adaptaciones especiales para los pueblos indios, pues los diálogos en español eran escasos, acompañados de mucha actuación y algunos fragmentos en otomí (p. 156).

Pero también las hay casamenteras:

Se trata, finalmente, de mujeres-maestras que se dan vuelo y se descubren, se inventan y reinventan a sí mismas, que cada vez se vuelven poseedoras de más y más talentos —y aquí me remito al significado original del término— en un afán por responder a las necesidades de la comunidad, siempre en pos de una vida habitable.

Muchas de las maestras rurales de esas generaciones, tienen como punto de partida para profesionalizarse y adquirir un lugar en la comunidad, sus saberes domésticos, cotidianos, propios de su género; ellas coexisten con aquellas otras maestras poseedoras de saberes normalistas legitimados y certificados con otro tipo de estudios, aunque también resumen ambos saberes en ellas mismas. Puede decirse que en esta indagación sobre las maestras del Valle del Mezquital, la obsesión no es la frontera, como tal artificiosa, que llega a trazarse a partir de la certificación profesional, sino precisamente el rico intercambio entre todos los saberes puestos a la disposición de la educación rural que le restituya la riqueza de su complejidad. Se trata de la condición femenina construida en el ámbito de lo doméstico y de lo escolar propiamente dicho, en una exacta combinación, en la dosificación adecuada. De ahí, me parece, se desprende uno de los sentidos del título del libro: *Alfabeto* y *enseñanzas domésticas*.

Las maestras rurales del Valle del Mezquital, se nos muestran menos 'especializadas', menos escindidas por más que las traten de clasificar y de

encasillar. Hacen de todo, sin prejuicios, ni estereotipos. Ponen a disposición de todos, todo lo que son, todas sus posibilidades, y lo que no tienen lo inventan.

Ciertamente, la investigación está bien planteada en sus asideros, en la búsqueda de un equilibrio entre el carácter protagónico y el de víctimas, y si bien la autora nos previene de incurrir en alguno de ambos extremos, ni la propia Oresta lo puede evitar: cada una de estas maestras, por momentos, es imposible que no se transforme en la heroína de su propia historia, sea apremiada por sus propias circunstancias, sea por su propia decisión y capacidad de *atreverse* a enfrentar un mundo, si no hostil por lo menos desconocido, escenario que la contiene y la revela frente a sí misma y frente a los demás.

Tornando a la metáfora que señalé en un principio, es necesario no perder de vista que, como sucede con los dibujos de las vasijas áticas que nos remiten a la mano diestra que las pintó, las imágenes que se nos muestran de las maestras rurales del Valle del Mezquital nos conducen a indagar en los ojos de quien las mira, al lugar desde el que mira y esto despliega otro plano de análisis.

2° *La Mirada de la Autora*

Resulta claro que si las maestras del Valle del Mezquital aparecen frente al lector más completas, menos fragmentadas, esto corresponde al esfuerzo de Oresta por devolverles su integridad, por romper estereotipos, por suturar escisiones, por abundar en su complejidad y profundidad como sujetos históricos. y nuevamente nos brinda una lección metodológica al tratar de superar las constantes dicotomías que subyacen en el estudio de la realidad: mujeres tradicionales y nuevas, espacio privado y espacio público, atributos femeninos y masculinos. El cuestionamiento es constante a lo largo del texto: cuál es el límite, a qué o a quiénes limita, quién y cuándo trazó la frontera.

Esto implicó, necesariamente, una gran dosis de disciplina y acuciosidad de la autora, en su papel de investigadora: a lo largo del libro, se recoge la sensación de que ella misma recorre una y cien veces esos caminos polvorientos en el trabajo arduo, de seguir pistas evanescentes para descubrir mujeres y más mujeres en el oficio de maestras rurales, para penetrar en su cotidianeidad, para trazar un itinerario: "...le perdí la pista... la encontré más adelante", nos dice respecto a Angela Villarreal, compartiendo sus logros. En otros casos reconoce que no volvió a saber nada.

Cresta se confronta —y nos confronta como lectores— con una doble escasez: la que domina la región: escasez de agua, de recursos, de espacios, como cuando fue maestra rural en el Valle del Mezquital; también con la de fuentes viables para indagar la vida cotidiana de las maestras de los años 20-40, como investigadora de este campo.

Incansable, como las maestras que recorren los poblados otomíes, movida por el interés de incursionar en la condición femenina, en la constitución de su identidad como maestra rural, visita no sólo los espacios públicos sino los habitualmente domésticos; recurre a expedientes, planos, inventarios de edificios, muebles, matrículas, tipos de examen, telegramas, circulares, fotos, estadísticas, buscando testimonios vivos, explorando en fuentes de diverso tipo la condición femenina, el ser mujer-maestra. Esto la lleva a releer con nuevos ojos autores y fuentes ya trabajadas por otros, de las que sólo habían emergido hombres.

Así es como tejiendo y destejiendo a la manera de la infatigable Penélope, escribiendo y borrando, recordando y olvidando la autora traza itinerarios propios en busca de mujeres, espacio!'" silenciados a los que quiere devolverles su visibilidad, que le expliquen-nos-expliquen desde que lugares, con qué voces, las maestras del Valle del Mezquital devienen sujetos de la historia. Se trata de un afán por 'leer lo que no se ve', lo que otros pasaron por alto, lo que no quisieron decir, lo que no supieron o no pudieron mirar.

Oresta López, como las propias maestras rurales que ella indaga, pone en juego todos sus talentos, todos sus poderes y saberes: recurre a los historiadores de Annales, se aproxima a Foucault, percibe nuevas fuentes, y logra una sana síntesis entre las aportaciones de la antropología, de la historia y de la educación. Consciente de los vacíos, de las ausencias de explicación al magisterio femenino, ensaya nuevas vías en el reconocimiento del otro, en la expresión de sus culturas, en la comprensión de sí misma en su propia experiencia, madurada, como maestra rural en el Valle del Mezquital que se decanta en objeto de estudio, en línea de investigación.

Intuir la experiencia de Oresta López como maestra rural en el Valle del Mezquital y las preguntas que esto desencadenó; reconocer su interés por estudiar a los maestros desde 1988; verla seguir de cerca la participación de los maestros en la educación socialista durante el Cardenismo; percibirla, recientemente, comprometida con la organización del primer Congreso internacional sobre feminización del magisterio, me hace consciente del trabajo de pico y pala que ha invertido, quizá ella misma sin saberlo del todo, en la configuración de este fértil campo de estudios que reclama la presencia de las explicaciones historiográficas.

En fin, no me queda más que agradecer a Oresta el disfrute de este recorrido, el permitirnos adentrar en ese México rural, que nos hace percibirlo desde la faceta de sus maestras del Valle del Mezquital; pero también se lo hemos de agradecer a Franco, a Francisco ya Alaíde, que sin lugar a dudas la acompañaron y la estimularon para que llegara a buen puerto.

María Esther Aguirre Lora
Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM

URIBE SALAS, José Alfredo, María Teresa Cortés Zavala, Alonso Torres Aburto. (Coords.), *Historias y Procesos. El quehacer de los historiadores en la Universidad Michoacana*, México, Escuela de Historia e Instituto de Investigaciones Históricas, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo/Instituto Michoacano de Cultura, Gobierno del Estado de Michoacán, 2000, 346 pp.

Desde 1973, cuando fue fundada la Escuela de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, se han formado varias generaciones de historiadores. Este libro es una muestra interesante de los rumbos tomados desde entonces por sus egresados. Los artículos que lo integran recogen las inquietudes que han ido adquiriendo fortaleza metodológica y que se traducen en estudios diversos sobre la economía, la cultura y el poder.

Los temas específicos y las perspectivas de interpretación adoptadas en los estudios presentados difieren en cada caso, sobre todo por el hecho de ser productos de una experiencia diferente (en tiempo y forma) en la investigación, pero en prácticamente todos los artículos está presente el trabajo acucioso y el análisis y explicación propias de la historiografía contemporánea que trata de superar el planteamiento positivista de la mera descripción y exposición de los datos. Los alcances igualmente son variados, pues algunas de los temas son producto de investigaciones de tesis de licenciatura mientras otros lo son de maestría y doctorado; pero es esa misma variedad de condiciones y de resultados lo que hace valioso un libro como éste que es expresión de una historiografía académica realizada en universidades estatales, y que poco a poco ha ido adquiriendo un lugar en la fuertemente centralizada historiografía mexicana.

Una mirada cuantitativa al conjunto nos da los siguientes parámetros respecto del contenido de este libro: de 19 artículos incluidos sólo uno está dedicado a la reflexión teórica e historiográfica, en este caso sobre la obra del historiador italiano Carlo Ginsburg. Dos más revisan problemas relativos a países distintos a México: Puerto Rico y Chile, lo que indica un cierto interés sobre la historiografía sobre América Latina. Dos artículos más tienen un ámbito más amplio que el Michoacano, pues uno se refiere a la Escuela rural en México y el otro es un análisis sobre el ocaso de la minería tradicional en México; dos más abordan temas de otras regiones mexicanas, Veracruz y

Guerrero. El resto, 12 artículos, están dedicados a diversos temas de la historia michoacana.

Siguiendo con los números podemos agregar que los artículos fueron ordenados en tres grandes apartados. El primero lleva por título Estudios de Historia Cultural y de la Educación. En este se ubican 7 artículos, cuatro con temas sobre educación y tres con temas diversos: historiografía, Inquisición y la expedición de Carl Lumholtz. El segundo gran apartado corresponde al de la Historia Política y de los Grupos de Poder, con ocho trabajos, de los cuales cinco son artículos sobre temas relativos a la Independencia y la instauración del federalismo; uno aborda el pensamiento del político conservador chileno, Diego Portales, y dos más tratan temas relativos al siglo XX: el sinarquismo y Lázaro Cárdenas. Finalmente en el tercer gran apartado, el de Estudios de Historia Económica y Social hay cuatro artículos, dos del periodo colonial y dos del periodo porfiriano.

Podríamos decir que este libro es una especie de muestra sobre el quehacer de los historiadores de la Universidad Nicolaíta. Dicha muestra nos indica que hay un privilegio por los temas sobre la política y el poder, sobre todo de las épocas de la Independencia y la República Federal, así como sobre aspectos diversos de la historia de la educación. También es evidente que en la historiografía que se hace hoy día han ganado terreno los planteamientos referidos a fenómenos locales y regionales, aunque en algunos casos pudiera percibirse que falta el camino de regreso del estudio particular hacia la reflexión y el análisis más general.

Me parece significativo que el libro que estamos reseñando comience con un artículo de Eduardo N. Mijangos sobre la obra y principales planteamientos de Carlo Ginzburg, que es indicativo de los nuevos aires que se le quieren insuflar a la historiografía, sobre todo considerando que Ginzburg ha hecho un planteamiento de lo que es la microhistoria diferente al de Luis González, quien ha tenido gran influencia en la historiografía mexicana. Continúa el artículo de María Teresa Cortés Zavala "La Sociedad Económica de Amigos del País, la educación y la esfera pública en Puerto Rico, 1812-1850" en el que se analiza el papel de la mencionada Sociedad, expresión de las nuevas elites intelectuales y políticas, en la reorientación de la educación en Puerto Rico y en los debates que surgieron con motivo de las opciones políticas y económicas que se le presentaban a este país que no alcanzaba a definir todavía en esos años una identidad propiamente nacional. Según nos plantea la autora será este conflicto identitario lo que llevará a la frustración de algunos de los proyectos educativos de mayor interés en la época. El artículo de Olivia Gargallo, por su parte, está dedicado al estudio de los delitos de solicitación en el confesionario en Valladolid de

Michoacán, los que fueron duramente perseguidos y castigados por la Inquisición, con el objeto de combatir la debilidad moral que aquejaba a algunos clérigos de la comunidad. Aunque el artículo no se centra en las características socioculturales de los involucrados en dichos delitos pudiera ser particularmente interesante que la investigación continuara por esta línea. El artículo de María Guadalupe Cedeño, dedicado a la Escuela de Primeras Letras del Colegio Seminario de Valladolid en el periodo de 1770 a 1832, es un acercamiento acucioso a los problemas que enfrentaron quienes se propusieron la tarea del establecimiento de la instrucción elemental en Michoacán, particularmente en el periodo del obispo Pedro Anselmo Sánchez de Tagle. En este proceso resulta significativa la historia del Colegio Seminario en los primeros años del México independiente, cuando la efervescencia liberal y republicana impone el sistema lancasteriano en la instrucción elemental como el método más renovador de la época, lo que según la autora daría pie a que, de manera conjunta, los esfuerzos eclesiásticos y civiles coincidieran en la formación de la Escuela Normal y de Niños Lancasteriana. El siguiente artículo, "la Formación de los maestros en Michoacán, 1830-1886", de Silvia Figueroa Zamudio, da continuidad al tema planteado por Guadalupe Cedeño. Se profundiza en las particularidades del método lancasteriano impulsado en la época independiente, dado que dio lugar a la formación de las primeras generaciones de maestros en el México independiente. Aunque la educación fue constantemente señalada como una solución a los males que aquejaban al país, dice la autora que la profesión de maestro fue poco valorada a lo largo del siglo XIX, lo que se puede apreciar en las reducidas cifras sobre profesores titulados y en las mínimas exigencias para conseguir tal titulación, las que en general se reducían a saber leer, escribir y contar. Será hasta 1877, según Figueroa Zamudio, que se empiece a exigir una preparación más adecuada en los profesores y una década después se cree una Escuela Normal para Maestros con un plan de estudios de mayor complejidad. El artículo de Gerardo Sánchez Díaz aborda el tema de la expedición arqueológica y etnográfica que hizo el noruego Carl Lumholtz en Michoacán en 1895. Viaje que fue reseñado por el mismo explorador y que luego sería publicado en la obra *El México desconocido. Cinco años de exploración entre las tribus de la sierra Madre Occidental, en la tierra caliente de Tepic y Jalisco y entre los tarascos de Michoacán*, en la que da a conocer sus observaciones etnográficas sobre tipos sociales, festividades, actividades económicas de la gente de diversos pueblos michoacanos. Lumholtz, nos cuenta Sánchez Díaz, también dedicó parte de su viaje a la exploración de carácter arqueológico, logrando la descripción y reconstrucción, mediante el dibujo, de algunos de los centros

ceremoniales de la sierra tarasca. La importancia de la obra del explorador noruego, nos dice el autor, estriba en que dio a conocer información arqueológica y etnográfica que daría lugar a nuevos viajes y exploraciones hacia esta región mexicana. La primera serie de artículos de este libro culmina con el de Arminda Zavala Castro sobre la Escuela rural en México en los años veinte del siglo XX, escuela que nació de los planteamientos sociales de la Revolución Mexicana. Nos dice la autora que con el objeto de consolidar este proyecto educativo se crearon las llamadas Misiones Culturales, en las que se trasladaba a un equipo de profesores y otros profesionistas a las Escuelas rurales con la finalidad de instruir a los profesores locales en las técnicas educativas, así como en actividades industriales y agrícolas para ayuda de la comunidad. Entre 1923 y 1924 las misiones trabajaron en los estados de Hidalgo y Morelos, incorporándose a esta labor más de 100 maestros misioneros. Para fines de este último año se ampliaron las misiones a regiones más alejadas del centro y dos años más tarde, dado su éxito, se incorporaban al sistema de educación federal. En el artículo se deja ver, aunque no se profundiza en ello, que la desaparición de las misiones tuvo que ver probablemente con intereses políticos ante el compromiso social e ideológico que se empezó a dar entre maestros-misioneros y campesinos.

Como hemos dicho, la segunda serie de artículos está dedicada a la historia política y de los grupos de poder. El primer artículo de esta sección tiene por objeto revisar el pensamiento político de Diego Portales, quien delineó en buena medida la tendencia conservadora de la política chilena a lo largo de la primera mitad del siglo XIX. La investigación está basada en la correspondencia de Portales, la que da cuenta del pragmatismo político que caracterizó su pensamiento y su trayectoria pública. Por su parte, el artículo de Ana María Castro "Manuel Villalongín: guerrillero insurgente" describe la vida del caudillo independentista, no sólo a través de los datos sino también por medio de las anécdotas que han dado forma al héroe michoacano. Continuando con la guerra de Independencia, en el artículo sobre el tema de el terror en el periodo de la insurgencia en Michoacán, de Carlos Juárez Nieto, se aborda y analiza este momento desde la perspectiva y participación que tuvieron dos miembros del ejército realista en la recuperación de la ciudad de Valladolid después de la salida precipitada del ejército insurgente. Con ello se pretende ampliar el panorama que se tiene de los conflictos de esta época, más estudiados hasta ahora en lo que concierne a las acciones de los caudillos insurgentes y a las repercusiones económicas, sociales, políticas e ideológicas en las regiones por ellos controladas. El siguiente artículo es el titulado "Michoacán: del antiguo

régimen a la República Federal, 1823-1828", de Jaime Hernández Díaz. En este trabajo se expone la situación territorial y político-administrativa de la provincia en el periodo previo al establecimiento del federalismo, sobre todo con la instauración de la Intendencia de Valladolid en 1808, proceso político centralizador que, por otra parte, se daba en el marco de la formación de una oligarquía local con rasgos autonomistas; según nos explica el autor la guerra de independencia trastocó este proceso que finalmente permitió que los grupos de poder local vieran alimentadas sus expectativas con la formación de la diputación provincial, la cual tuvo efectividad a partir del periodo iturbidista. También se revisa el papel jugado por el nuevo Estado en el ejercicio de la soberanía nacional y, finalmente, el proceso de conformación de un nuevo orden jurídico-político y su expresión concreta en la actividad legislativa del Congreso Constituyente que discutió y estableció las bases de un nuevo sistema político que tenía que congraciar las ideas liberales predominantes en la época con el carácter elitista y oligárquico de la elite dirigente. Sobre el mismo tema de la instauración del federalismo Juan Ortiz Escamilla expone el proceso que caracterizó a la primera experiencia federal en Veracruz, dominada, a contracorriente del liberalismo del gobierno nacional, por una elite local que se pronunciaba por el proteccionismo y que comulgaba con el rito masón escocés. El control del poder local por el sector conservador de la elite llevaría, dice Ortiz Escamilla, a la propuesta de un complejo sistema electoral que restaba toda posibilidad de representación a las clases populares. Continuando con los temas de la estructuración de la nueva nación bajo el federalismo y de la forma como se organizaron los grupos de poder local, el artículo sobre Juan Álvarez da luz sobre las diversas formas que adoptó la lucha por el poder y la manera como las clases populares se vieron representadas en sus intereses por algunos caudillos. En este caso el autor analiza, desde cierta perspectiva weberiana los tipos de dominación que ejerció un caudillo como Álvarez en el territorio que hoy conforma el estado de Guerrero. Destaca primero que en su territorio de origen, la Costa Grande de Guerrero, habría ejercido una dominación tradicional y sólo posteriormente, debido a sus cualidades personales y a las coyunturas políticas, iría adquiriendo un ascendiente mayor, sobre todo entre los pueblos indígenas. Los dos últimos artículos de esta sección se refieren, uno al sinarquismo y el otro a los orígenes ideológicos y políticos del pensamiento de Lázaro Cárdenas. En el primero se destacan sobre todo las similitudes que habría tenido dicho movimiento con el fascismo europeo, mientras en el segundo se hace una exposición sobre los archivos y bibliotecas, así como sobre la documentación de interés sobre el tema de la formación ideológica y política de Lázaro Cárdenas.

La tercera sección de este libro, dedicada a la Historia Económica y Social, la conforman cuatro artículos de muy diversa factura y temática. El primero está dedicado a reconstruir la vida de la condesa de Miravalle desde la perspectiva de la historia social y con base en documentos como los protocolos notariales, procesos eclesiásticos, censos civiles y religiosos, así como los documentos de cofradías, capellanías y conventos. Dichos testimonios ponen al descubierto la importante presencia que tuvieron algunas mujeres de la nobleza novohispana en la vida económica de la época. El segundo trabajo, titulado " José Antonio Alzate y las minas de mercurio del obispado de Michoacán", da cuenta del papel jugado por este intelectual del siglo XVIII en el desarrollo de la ciencia en el territorio novohispano. Influido por el pensamiento ilustrado, Alzate se interesó por la exploración de carácter científico. Sus descubrimientos de minas de mercurio, particularmente los correspondientes a Michoacán, fueron bienvenidos por las autoridades en un momento en que la corona estaba interesada por acceder a nuevas minas de este metal que se usaba para el beneficio de la plata y que era importado con altos costos. Aunque finalmente los resultados de dichos descubrimientos fueron infructuosos, dice la autora que Alzate tuvo un papel fundamental en el desarrollo del conocimiento de la época al inventariar y clasificar diversos recursos naturales existentes en el territorio novohispano. Por su parte, José Alfredo Uribe Salas analiza, en su artículo "El ocaso de los metales preciosos en México", el desplazamiento de la minería tradicional de metales preciosos por la minería de carácter industrial. Este proceso, dice el autor, se empezó a gestar a partir del último tercio del siglo XIX y tuvo consecuencias importantes para diversas regiones de México: decaimiento de la minería del centro de México y desarrollo de las zonas mineras del norte. No obstante que la inversión extranjera de finales del siglo XIX habría apoyado también la minería tradicional, el escaso desarrollo de ésta y su final desarticulación tuvieron muy diversas causas (externas e internas), que de manera clara nos señala el autor; mientras tanto, los metales industriales se fueron acomodando exitosamente a la nueva dinámica y requerimientos del mercado internacional y a las nuevas estrategias de industrialización que se desarrollaron en el país. Finalmente, el cuarto y último artículo de la sección y del libro se refiere al tema del abasto y purificación del agua en la ciudad de Morelia en el periodo porfiriano. El autor destaca el problema de abasto de agua que se vivía entonces en la ciudad, junto con el de la desigualdad en su distribución; asimismo da cuenta de los proyectos para introducción y purificación de agua que hubo en el periodo, entre los que sobresaldría el de John Lee Stark, que fue aprobado por el gobierno estatal en 1902, luego sufriría algunas

modificaciones, no obstante la firma de un contrato que finalmente fue cancelado en 1905 por incumplimiento de Stark. Finalmente el autor destaca que los problemas para el abasto y distribución del agua surgieron en buena medida de los mecanismos centralizados que se utilizaban para el otorgamiento de concesiones y la ausencia del ayuntamiento en la gestión y decisión sobre los proyectos para obras públicas que afectaban a la ciudad.

Dení Trejo Barajas
Maestría en Historia Regional
Universidad Autónoma de Baja California Sur

ZÁRATE, José Eduardo (Coord.), *La Tierra Caliente de Michoacán*, México, El Colegio de Michoacán, 2001, 630 pp.

La *Tierra Caliente de Michoacán* es una obra colectiva coordinada por el profesor Dr. José Eduardo Zárate de El Colegio de Michoacán. Se compone de una Introducción general a la Tierra Caliente, y 18 artículos, divididos en cuatro grandes unidades temáticas: El Pasado; La Modernidad; La Tradición; El Conflicto e Incierto Presente.

No voy a repetir el contenido de la Introducción, menos aún el de los 18 artículos que integran el presente libro, cosa que sería materialmente imposible. Tampoco diré que es una obra concluyente por su contenido, e insuperable por su formato, porque siempre estaremos dispuestos a superar lo ya hecho. Me atrevo a pensar, en cambio, que se trata de un libro que en principio recoge una larga experiencia académica, cultural y editorial: **académica** en cuanto a la formación profesional de sus autores, pues hay arqueólogos, historiadores y antropólogos, todos de muy buena hechura, que nos entregan una imagen multifacética y al mismo tiempo desgarradora de la región de Tierra Caliente de Michoacana en su composición interna y en su articulación con el entorno universal; **cultural**, por la mirada interdisciplinaria y plural con el que se aborda y mira el desarrollo histórico de la región y los valores, saberse y sentimientos de sus pobladores a lo largo de casi 1 500 años; y **editorial** por su concepción y diseño, pues era difícil encontrar hasta hace muy poco libros bellamente manufacturados fuera de las capitales y centros urbanos de gran hacinamiento demográfico, y al mismo tiempo usufructuadores de los recursos técnicos, el poder y las glorias intelectuales. Por ello, sugiero su adquisición y lectura, que bien vale la pena, y después que cada uno saque sus propias conclusiones.

El libro contiene estudios de carácter arqueológico, histórico, económico, antropológico y aquellos que detienen su atención en los aspectos socio culturales de la construcción de un pasado, las formas en que éste fue asumido por una comunidad y la apropiación que de la memoria histórica hacen los pueblos para auto refrendarse.

Existen muchos caminos, veredas y atajos para acercarse a la parte más recóndita del mundo tierracalenteño michoacano. Yo señalaré tres: primera) la que todos hemos hecho alguna vez, y que consiste en recorrer sus parajes, pueblos, villas y ciudades, hasta hace poco de difícil acceso desde el punto de

vista de la comodidad del transporte y las comunicaciones; segunda) la de acercarnos a sus realidades físicas, sociales y culturales aprovechando las imágenes de que nos provee la cultura oral, la fotografía, el video o el multimedia; y tercera) mediante la lectura de crónicas, historias y ensayos que dan cuanta, aunque parcial, de una realidad mucho más compleja y rica.

El libro se inaugura con una gratificante pieza literaria de la pluma de Luis González y González. En ella refiere que "el lugar de los hechos es un valle rojo... Alojado en el suroeste de México y de Michoacán, mide 120 kilómetros de longitud y 50 de anchura; es decir, 6 000 kilómetros cuadrados, que hoy se reparten entre ocho municipios: Apatzingán, Buenavista, Churumuco, Francisco Múgica, Gabriel Zamora, Huacana, Parácuaro y Tepalcatepec. El valle, conocido como Tierra Caliente... es un país tropical, un medio de mala reputación, distante de las rutas máximas del tráfico comercial. Está fuera de camino...". Ésta afirmación parece desmentirse por otros trabajos recogidos en el libro.

No obstante, la Introducción (a) *La Tierra Caliente*, es una invitación sin igual, amena y ágil, al conocimiento de su geografía, a su flora y fauna, al mundo de sus primeros y más recientes pobladores, a las relaciones reciprocas entre el entorno natural, incluyendo el clima y sus enfermedades, con su evolución demografía, pasando por los sitios arqueológicos, la historia, los mitos, la evolución de las actividades comerciales y económicas, sus intereses y luchas militares y políticas en el contexto de los tres largos siglos de colonización española, la revolución de independencia, el movimiento de reforma, la intervención francesa, la revolución mexicana, el nacionalismo mexicano y la presencia del general Lázaro Cárdenas en la reconstitución de sus lazos sociales, económicos y políticos de la mano del proyecto del nuevo Estado nación del siglo XX.

El libro *La Tierra Caliente Michoacana*, es pródigo en indicaciones para transitar sin bochornos sus parajes físicos, históricos y culturales. No está por demás decir que este libro recorre caminos conocidos, pero incursiona también airosamente por veredas y atajos pocas veces considerados para atisbar al calor entrañable del ser y hacer de los tierracalenteños michoacanos. Y no como un residuo *folklórico* o de *mala fama* como se ha querido presentar en el imaginario colectivo; si no más bien como la manifestación cultural concreta, y por lo tanto temporal, de un colectivo social que desde siempre, o por lo menos desde hace 1 500 años, han estado presentes como actores del drama humano de sobrevivir a todo tipo de inclemencias, sean éstas naturales o sociales.

Ahora bien, no todos los artículos se leen con la serenidad que provoca el historiador Luis González y González en su introducción, que es al mismo

tiempo una pieza literaria, un tratado de historia, una mirada antropológica y una historia cultural orgánica de la región. No más de uno se mimetizó con lo abrupto de la geografía y sus erupciones volcánicas; con el clima intolerante para la reflexión "metafísica"; con los sobresaltos de su economía y los malos acuerdos comerciales que por siempre han dejado hombres y mujeres desempleados, dispuestos a sobrevivir satisfaciendo la demanda creciente de enervantes del país del norte, o trasgrediendo las fronteras imaginarias, cada vez más imaginarias en un mundo globalizado; con lo aguerrido y mal hablar de sus moradores, como casi todos los mexicanos; con el son y el agazapo culinario del tierracalenteño o el frenesí nocturno (y diurno también) de la carne, que ha procreado hombres y mujeres dispuestas a corregir las desigualdades sociales y hacer más benigna y digna la vida misma, que en la Tierra Caliente, por el calor y la inequidad está más cercana del punto de ebullición y el conflicto.

Como decía en líneas anteriores, esta monumental obra de 638 páginas no agota la realidad pasada y presente de la región de Tierra Caliente michoacana, pero tiene la virtud de recoger y ordenar cientos de historias, crónicas, leyendas, testimonios, documentos pretéritos.

El gran repaso de la Historia cultural, de la economía y política de la Tierra Caliente, arranca con el artículo de Eugenia Fernández-Villanueva Medina *La provincia arqueológica de Apatzingán: 60 años después*, que a su vez es un necesario introito al segundo trabajo de la arqueóloga Isabel Kelly, *Excavaciones en Apatzingán*, que realizó en 1947, hace poco más de 50 años. Circunscrito a la zona o valle de Apatzingán, Kelly hizo un análisis detallado de las características de la alfarería, clasificó materiales de cobre, conchas, pirita, huesos. Describió con base en ello, las costumbres funerarias de la población agrícola asentada en el valle hacia el año 500 de nuestra era, y la configuración de los espacios arquitectónicos y cotidianos a partir de los sitios excavados. Dedujo en su estudio una influencia de factores externos. En cambio, señala Eugenia Fernández Villanueva, los más recientes estudios arqueológicos, basados indudablemente en las aportaciones de Kelly, indican más que influencias externas una rica y dinámica interacción de intercambios culturales de la poblaciones de Tierra Caliente con las localizadas en el sureste del actual Estado de Jalisco, con todo el centro-norte de Michoacán, y Colima. Las nuevas evidencias arqueológicos permiten afirmar la existencia de un flujo constante de bienes y valores culturales con otras regiones mesoamericanas que cuestionan las apreciaciones de una región, la de Tierra Caliente, como aislada, "fuera de los caminos del hombre" como consigna el propia Luis González y González. Los estudios subsecuentes no hacen sino confirmar esta hipótesis.

Esos flujos culturales mesoamericanos, y colonial-ibérico después, tuvieron en el conocimiento, explotación, uso y comercialización del cobre, uno de sus lazos más preciados en la articulación de la cosmogonía del universo mesoamericano tierracalenteño y la hechura de relaciones mercantiles con el exterior inmediato colonial y ultramarino. Los trabajos de Hans Roskamp, *Historia, mito y legitimación: el* Lienzo de Jicalán, y de Xavier Tavera Alfaro, *De una mina de cobre en la Tierra Caliente*, nos muestran dos momentos temporales de las relaciones entres los pobladores locales con sus recursos minerales, y su pertenencia a un mundo mucho más abierto y dinámico. Precisamente, Xavier Tavera Alfaro, documenta la presencia de una comisión científica dirigida por el mineralogista alemanes Franz Ficher, que arribaron a la Tierra Caliente el año de la Revolución Francesa (1789), con el encargo de la Corona española de hacer los estudios técnico científicos para determinar la rentabilidad de las minas de Inguarán y la fundición de Santa Clara. Se sabe, en cualquier caso, que el cobre de Inguarán fue trasladado hasta las fundiciones de Sevilla y Barcelona, y empleado posteriormente con fines bélicos frente a Gran Bretaña y Francia.

Los trabajos destacan en uno y otro periodo, la importancia del cobre en la conformación, entramado y diversificación de la sociedad de la Tierra Caliente, y los vínculos que se tejieron desde entonces con el mundo occidental que representaba la España imperial en el ocaso de su vida. Menos aislada no podía estar la Tierra Calienta michoacana de los caminos del mercantilismo Ibérico y de las nuevas corrientes del embrujo de la Revolución Industrial que colocaría a Gran Bretaña en el centro del universo dejado por España.

A esos aires de modernidad que se manifestaron a partir del último cuarto del siglo XVIII, pero que llegarían a la Tierra Caliente un siglo después, debemos los mexicanos el origen de cuanto se ha dicho sobre el carácter y el modo de ser de sus habitantes y de su pobreza y aislamiento. Nada menos cierto que eso. En todo caso deberíamos explicar las grandes tensiones comerciales del siglo XIX, que redefinirían en un contexto internacional el papel de los nuevos Estado naciones recién independizados, y al interior de éstos, como fue el caso de la región de Tierra Caliente, el desinterés de las políticas publicas por estimular su integración a los nuevos caminos del pensamiento y la economía liberal decimonónica. Al libro le hizo falta una visión del siglo XIX tierracalenteño.

El lector encontrará en la segunda unidad temática, que ha sido bautizada como Modernidad, los trabajos de Gerardo Sánchez Díaz, *Agua para una tierra sedienta*; de Marco Calderón, *Lázaro Cárdenas del Río en la cuenca Tepalcatepec - Balsas*; de María del Pilar Angón Torres, *Trabajadores agrícolas*

del valle de Tepalcatepec, y de Lois Stanford *Campesinos en la Tierra Caliente*, entre otros.

A decir de Pilar Angón "la colonización española de inicios del siglo XVI acarreó (en la Tierra Caliente) una drástica reducción de la población indígena y la sustitución de la producción agrícola por la pecuaria, debido a 1) la escasez de mano de obra nativa, la cual se intenta sustituir con población esclava de origen africano; y, 2) a las condiciones naturales que impidieron la pronta adaptación al medio ambiente de los cultivos que pretendían introducir los colonizadores. De ahí que la ganadería extensiva —especialmente la bovina— llegase a dominar el sistema de producción regional hasta la segunda mitad del siglo XIX" (p. 267). Si bien el crecimiento demográfico fue lento a lo largo del siglo XIX, la productividad de su mano de obra aumento debido a las innovaciones tecnológicas agrícolas que se introdujeron en la región a partir del último cuarto de siglo, particularmente en el sistema de barbecho, la yunta de bueyes y el arado de palo.

La presencia de colonos extranjeros como la familia italiana de los Cusi; la consolidación de grandes empresas agrícolas estimuladas por el auge de una agricultura comercial de exportación, y la atracción de fuerza de trabajo de otras latitudes del país que incluyó mecanismos coercitivos, cambiaría los antiguos patrones de uso y explotación de los recursos naturales, las relaciones sociales de organización de sus habitantes y su dinámica económica en el mercado nacional. Su reposicionamiento en el siglo pasado (S. XX) tiene que ver con el desbordamiento de las fuerzas centrípetas y centrífugas que colocarían a la Tierra Caliente en el centro del huracán revolucionario y en el nuevo orden nacionalista y modernizador de la revolución mexicana.

Los artículos *Agua para una tierra sedienta* y *Lázaro Cárdenas del Río en la cuenca Tepalcatepec-Balsas*, nos hablan de las razones y los intereses del Estado Mexicano por financiar con recursos federales y estatales, a través de la *Comisión Nacional de Irrigación*, *Comisión del Telpacatepec* (1947), *Comisión del Balsas* y el proyecto de la *Planta Siderúrgica del Río Balsas*, la infraestructura regional con obras hidráulicas y de irrigación: presas, represas, y canales para los cultivos agrícolas; campos agrícolas experimentales en apoyo a la diversificación de los cultivos; plantas hidroeléctricas como las de Zumpinito (1950) y Cobano (1955); ampliación de carreteras y caminos de terrecería; explotación de los recursos minerales como el cobre y el fierro, con moderna tecnología y sistema de beneficio, etc.

Los estudios de María del Pilar Angón Torres, *Trabajadores agrícolas del valle de Tepalcatepec*, y de Lois Stanford *Campesinos en la Tierra Caliente*,

reseñan la consolidación de la gran propiedades agrícolas hasta los años treinta (1934); la emergencia del proletariado agrícola; el movimiento agrarista; la expropiación de las tierras de las grandes haciendas y la instauración de los ejidos; la parcelación del ejido y el repunte de la mano de obra asalariada; las feroces contradicciones sociales, que permiten concluir diciendo que el sentido social de las obras publicas que se realizaron en la región, terminarían beneficiando a los grandes hombres de negocios vinculados con el poder político. En el análisis destaca la evolución ocupacional de las tierras de la región, en una amplia perspectiva histórica, pero felizmente ligada a los vaivenes de los mercados de consumo, situación que explica la sustitución de cultivos tradicionales como el maíz, por otros más rentables como el algodón y los cultivos frutales y vegetales (melón, mango, sandía, etc).,en un nuevo entramado internacional dominado por las tendencias de privatización y globalización de la economía, para utilizar los conceptos de Lois Stanford en su artículo *Campesinos en la Tierra Caliente.*

Quizá sea a trasluz del estudio del cultivo de la caña de azúcar y de sus derivados, incluyendo al alcohol de caña, en donde podamos apreciar la intensidad de las contradicciones de la modernidad, del afán privatizador y el carácter globalizante de las economías, que como la de la Tierra Caliente michoacana, nunca como ahora parece estar más sola que nunca. J. Luis Seefoó Luján, Guillermo Paleta Pérez y Héctor Hernández Soria, tocan el fenómeno en su artículo *Turicato, un nombre equivocad.* A través de las zonas de Puruarán y Pedernales se analizan las políticas neoliberales de la última década del siglo XX, que han sembrado desempleo, miseria y todos los males de una economía sujeta a los caprichos de un mercado internacional y a los criterios de utilidad neta de sus dueños, que son grandes empresarios. Frente e esa realidad, los caminos de solución no parecen ser muchos, pero hay tres que se exploran Salvador Maldonado Aranda y Victoria Malkin en los dos artículos que cierran este libro: *El cardenismo tierracalenteño y las disputas por el poder local en Apatzingán, 1988-1997,* y *Narcotráfico, migración y modernidad.*

El primero tiene que ver con el reacomodo de los actores sociales bajo el principio de la disputa del poder local, es decir, la lucha por los Ayuntamientos, como se muestra el cado de Apatzingán para los años de 1988-1997, y que tiene que ver con la política como el espacio más idóneo para negociar el desempeño económico y social de los órganos de gobierno y las políticas públicas; el segundo, de hondas raíces históricas, referido al fenómeno de la migración, y la búsqueda por parte de la población desempleada de mejores opciones de vida allende la frontera; y tercero:

que parece ser la tónica, canalizar tierras, recurso y hombres al cultivo y comercialización de enervantes.

Quiero finalizar diciendo, que los autores y autoras del libro no escatimaron recursos para dibujar los elementos más entrañables de la cultura tierracalenteña: sus recursos, el clima, el ocio, el trabajo, las tradiciones milenarias, las fiestas, la política, etc. En fin: la historia y sus mitos; la tradición y la modernidad, el pasado y el presente, de esta porción del continente Americano.

Pecaría si afirmara que el libro, con su introducción, 18 capítulos y 638 páginas, agota las penas y glorias de sus valientes moradores de ayer y de hoy. Las mil y una noches de la Tierra Caliente michoacana esperan, como en el Macondo de García Márquez, una mirada retrospectiva de mayor aliento.

José Alfredo Uribe Salas
Escuela de Historia
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

ABSTRACTS / RESÚMENES

ABSTRACTS/RESÚMENES

El Nuevo Orden Jurisdiccional. La Micropolítica en Torno al Dispositivo Productivo de la Escuela Federal

Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos
ISCEEM / Chalco

La nueva jurisdicción hizo de la escuela rural un nuevo espacio de poder y de relaciones micropolíticas, entre 1920 y 1940. La dotación de parcelas ejidales a las escuelas generó una serie de problemas de competencias y de intereses contrapuestos entre los Comités Particulares Administrativos Ejidales de los Estados y los Comités de Educación, responsables, estos últimos, del fomento educativo y de la gestión particular de las parcelas dotadas a este fin.

En estos Comités fue fundamental el papel desempeñado por los inspectores de las Escuelas Rurales Federales. En la

The New Jurisdictional Order. Micropolitics Surrounding the Federal School´s Productive Device

Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos
ISCEEM / Chalco

Berween 1920 and 1940, changes in the jurisdictions turned the rural school into a new space of power and micropolitical relations. The grant of ejidal lands to the schools caused a series of problems, competition and interests between the specific ejidal administrative committees (Comités Particulares Administrativos Ejidales) in the different states and the education committees that were reponsible for the promotion of the education and the management of the agricultural plots granted.

The role carried out by the inspectors of Federal Rural Schools was fundamental in these committes. To solve the above

resolución de dichos de dichos problemas, en la Comisión Nacional Agraria, tuvo que intervenir el Director General de Educación.

El análisis de la documentación federal nos permite desentrañar los conflictos generados y el desarrollo de las parcelas escolares en distritos como Texcoco y Chalco: número de parcelas, tamaño, anexos productivos, etc.

Palabras Claves: *Escuela rural federal, años 1920-1940, Comisión Nacional Agraria, Comités Particulares Administrativos Ejidales, reparto de tierras.*

mentioned problems, the General Director of Education had to intervene in the National Agrarian Commission (Comisión Nacional Agraria).

The analysis of the federal documentation allows a better understanding of the conflicts generated and the development of the school´plots in districts such as Texcoco and Chalco: the number of plans, size productive annexes, etc.

Key Words: *Federal rural school, years 1920-1940, National Agrarian Comission, specific ejidal administrative committees, land grants.*

La Prensa Literaria Michoacana: Voces del Adelanto para el Porfiriato

Adriana Pineda Soto
Archivo Histórico-UMSNH

El objetivo principal del artículo es revalorar la función de la *prensa* durante el porfiriato. La prensa literaria y/o artística desempeñó un papel educativo, los periódicos como enclaves de la realidad social resguardan los principios, normas, lenguajes, símbolos, etc., que nos apuntan al desarrollo cultural de aquella sociedad. Las *asociaciones* culturales aspiraban coadyuvar en el fomento de la *educación* y para ello fundaron órganos periodísticos. En Michoacán fue más notorio la proliferación de sociedades literarias, artísticos o científicas durante el último tercio del siglo XIX, como resultado de un régimen más consolidado. El presente texto pretende exponer cuáles fueron algunas de las lecturas periódicas que emergieron de las asociaciones culturales michoacanas durante el porfiriato.

Palabras Claves: *Prensa, Porfiriato, Michoacán, Educación.*

Michoacan´s Literary Press The Sound of "Forward!" during the Porfirio Díaz´s Presidency

Adriana Pineda Soto
Archivo Histórico-UMSNH

The principal objective of this article is to evaluate the function of the *press* in Michoacan during the presidency of Porfirio Díaz. The literary and/or artistic press played an educational part at this time; the newspapers were enclaves of social reality, protecting the principles, norms, languages, symbols, etc. of the presidential aims, and demonstrate the cultural development of that society. The cultural *associations* aspired to help in the fomentation of *education*, and therefore founded media (newspaper) organizations. In Michoacan the most notorious aspect of the process was the proliferation of literary, artistic or scientific societies during the last third of the nineteenth century, which resulted in a very consolidated regime. This text will center on some of the newspaper reports that emerged from the cultural associations in Michoacan during the presidency of Porfirio Díaz.

Key Words: *Newspapers, Porfiriato, Michoacán, education.*

Imagen y Manuales Escolares. El Caso de los Manuales Escolares de Urbanidad Españoles en el Siglo XIX

Jean-Louis Guereña
CIREMIA, Universidad Francois Rabelais, Tours

La multiplicación de los manuales de urbanidad desde finales del siglo XVIII aparece paralela en España a la introducción y relativa generalización del modelo escolar como espacio de socialización infantil. De ahí la importancia cuantitativa del manual *escolar* de urbanidad frente a los demás tratados de cortesía y buenos modales. En dichos manuales la infancia escolarizada debía aprender las normas básicas de los usos sociales, los códigos, valores, actitudes y conductas de definían el modelo de hombre y mujer "urbanos" que las clases dominantes pretendían propugnar para asentar su poder ¿Qué representa pues el discurso icónico frente el discurso del texto? En principio, no se trata de un discurso autónomo, sino de un discurso íntima y directamente relacionado con el texto. Pero ¿qué es, qué aporta la imagen? Aparece como un conjunto de signos, de representaciones, de elementos significativos que remiten no sólo informaciones al lector sino que producen también sentimientos, ayudando por lo tanto a la comprensión y a la memorización de los "mensajes" que pretende transmitir el texto. Al lado del texto, la presencia de la imagen va a añadir un elemento nue-

Educational Images and Manuals Educational Manuals of Manners of the Spanish in the Nineteenth Century

Jean-Louis Guereña
CIREMIA, Universidad Francois Rabelais, Tours

Manuals on manners from the end of the eighteenth century in Spain seem to parallel the introduction and relative generalization of the scholastic model with the socialization of children. From these manuals we see the quantitative importance of the *school* manual of manners to promote ideas of courtesy and good manners. In these manuals child scholarship includes the study of the basic norms used in society. These codes, values, attitudes and conduct define the models for ´urban´ men and women that the dominating classes propose to confirm their power. What represents the icon of discourse within the text? First, individual discourse is not represented, but rather an intimate discourse directly related to the text. But what is it, what is the image presented? It seems as if the mixture of signs, representations, and significant elements that are given are not only information for the reader but also are designed to produce feeling, an aid for the understanding and memorization of the ´messages´ that the text is trying to remit. Along with the text, the presence of the image adds a new element, as can be seen from the few drawings from the

vo, desde los modestos y únicos grabados de la década de 1830 hasta la ilustración "triunfante" en las cubiertas y en las viñetas internas de los manuales de finales del siglo XIX y de principios del XX.

Palabras Claves: *Manuales Escolares de urbanidad, manuales de urbanidad siglo XIX, España, imágenes educativas, educación siglo XIX.*

decade 1830 until the ´triumphal´ illustration on the covers, and in the pictures included in the manuals at the end of the nineteenth century and the beginning of the twentieth century.

Key Words: *school manuals for manners, manuals for manners from the nineteenth century, Spain, educational images, education in the nineteenth century.*

Médicos, Cirujanos y Boticarios y los Espacios de su Ejercicio en Guadalajara durante las Primeras Décadas del Siglo XIX

Jaime Horta Rojas
Universidad de Guadalajara

El desarrollo de la medicina en Jalisco a lo largo del siglo XIX puede dividirse en tres etapas, caracterizadas por diversas transformaciones. La primera de ellas abarca las cuatro primeras décadas de esa centuria. Fue durante este periodo que se crearon las condiciones para unificar la medicina con la cirugía y para dar nacimiento a la farmacia como formación universitaria. Este proceso se vio fortalecido en la década de los treinta con la participación activa de un grupo de practicantes de la medicina, quienes impulsaron la creación de nuevas cátedras como la obstetricia y la medicina operatoria en 1837. Ese mismo año se creó "La Academia de Ciencias Médicas, Quirúrgicas y Farmacéuticas" y al siguiente "La Sociedad Médica de Emulación de Guadalajara", proceso que culminaría con la reforma al Plan de Estudios de Medicina y la inclusión en la Facultad de Medicina de los estudios de cirugía y farmacia en 1939. En este trabajo se estudian tanto a los médicos egresados de la Universidad como a los cirujanos, farmacéuticos y "facultativos" que durante ese tiempo practicaron alguna rama de la medicina, ubicándoles en el espacio donde los hicieron.

Palabras Claves: *educación superior, jalisco, la Academia de Ciencias Médicas, médicos, estudios de cirugía y farmacia.*

Doctors, Surgeons and Apothecaries and the Times of their Practice in Guadalajara during the First Decades of the Nineteenth Century

Jaime Horta Rojas
University of Guadalajara

The development of the field of medicine in Jalisco during the nineteenth century can be divided into three stages, and is characterized by diverse transformations. The first of these stages is demarked in the first four decades of the century. It was during this period that conditions were created to include the studies of Surgery and Pharmacology as major fields of study at the university. This process was organized in the 30s with the active participation of a group of medical practitioners whose work promoted the creation of new major fields of study, such as Obstetrics and Operative Medicine, in 1837. This same year the "Academy of Medical Science, Surgery and Pharmacology" and the "Medical Society of Emulation of Guadalajara" were founded. The process of the recognition of the need for specific study culminated with the reform of the Plan of Studies in Medicine, with the inclusion in the Faculty of Medicine of the studies of Surgery and Pharmacology in 1939. Within this framework, classes for new medical students at the university also included practicing surgeons, pharmacists and professors.

Key Words: *Higher education, Jalisco, the Academy of Medical Science, doctors, surgical and pharmacological studies.*

Justo Sierra, Nacionalismo y Educación

Ma. de Lourdes Alvarado
CESU, UNAM

En 1902, Justo Sierra presentó un Plan sobre "La Escuela Mexicana", a través del cual busca transformar a la educación que hasta entonces se había impartido en el país. Era una propuesta integral, que tomaba en cuenta desde la escuela maternal o el kindergarten hasta la Universidad Nacional, donde era necesario la transformación del personal pedagógico, del sistema educativo, de los rumbos y hábitos, problemas ineludibles que el gobierno de la República debía de asumir. Manifestaba un interés manifiesto, desde la relación Estado-educación y la gratuidad de la enseñanza y obligatoriedad en el nivel elemental, hasta la educación indígena, de los adultos, los obreros y el ejército. Además de la actualización de los planes de estudio de las escuelas nacionales o profesionales y la constitución de un establecimiento de altos estudios. El plan estaría permeado por un conocimiento de historia Patria, ante la voracidad que Sierra había descubierto del vecino país del norte, por

Justo Sierra: Nationalism and Education

Ma. de Lourdes Alvarado
CESU, UNAM

In 1902, Justo Sierra presented a plan for "The Mexican School" through which he detailed ways to transform the educational system that until that time had been in effect in the country. The proposal integrated everything from kindergarten to higher studies at the National University. It was necessary, according to his thinking, to transform the personal pedagogy of the educational system, along with the places and habits of the educational system that the government of the Republic had assumed. His educational proposal demonstrated a particular interest in the relation of the State to education and the relation of free education and its obligation on an elemental level, which included education for the indigenous population, adults, workers and the military. The project included aspects for the actualization of the study plans for national schools and for professionals, and included the establishment of higher studies. The plan would be founded on the learning of the history of the State, based on what Sierra had learned from the

lo que no quedaba al país, que formar ciudadanos capaces, conocedores de su historia, poseedores de un sólido patriotismo y competitivo tanto en el campo de la ciencia como de la tecnología.

Palabras Claves: *Justo Sierra, sistema educativo en México, planes de estudio, siglo XX, historia social.*

neighboring country to the north. He felt that Mexico must educate its citizens to be capable businessmen who knew their own history, citizens with solid patriotism and a competitive spirit in both science and technology.

Key Words: *Justo Sierra, educational system in Mexico, study plans, twentieth century, social history.*

La Educación Jesuita en la Época Novohispana

Ma. Teresa Jarquín Ortega
El Colegio Mexiquense, A. C.

El trabajo aborda el papel que desarrollaron los Jesuitas, a través de la Compañía de Jesús, en el campo de la educación en la Nueva España a partir de 1572. A diferencia de la orden de los Franciscanos que sólo atendieron a los indígenas, los Jesuitas encaminaron desde un principio sus esfuerzos pedagógicos a satisfacer la demanda educativa de un selecto grupo de criollos y de otros sectores étnicos concentrados o residentes en las nuevas ciudades. El debate entreteje en el ámbito de la educación dirigida por los Jesuitas una concepción "tradicional medieval católica" (conservadurismo-progreso, humanismo-tradición religiosa) con la formación de grupos de criollos que más tarde serían destacados dirigentes sociales. La tesis central refiere a un proyecto educativo afín a las aspiraciones políticas de quienes ya habían afirmado su poder económico en la sociedad virreinal.

Palabras Claves: *Compañía de Jesús, educación, Nueva España siglo XVI, Iglesia católica, criollos.*

Jesuit Education in the "New Spain" Era

Ma. Teresa Jarquín Ortega
El Colegio Mexiquense, A. C.

This work embarks on the study of the developments of the Jesuits through he Company of Jesus in the field of education in New Spain beginning in 1572. Different from the Franciscan Order that only attended to the indigenous population, the Jesuits from the start directed their pedagogical forces towards the satisfaction of the educational demands of a select group of first generation Mexicans and other ethnic sectors concentrated the new cities. The interwoven educational process directed by the Jesuits was a "traditional medieval Catholic" concept (conservative-progressive, humanistic-Catholic tradition) with the formation of groups of first generation Mexicans that would later be leaders in society. The central thesis refers to an educative project directed towards the end of political aspirations approved by economic powers in the society of the Viceroy.

Key Words: *Company of Jesus, education, New Spain in the sixteenth century, Catholic Church, first generation Mexicans.*

El Magisterio a través de las Fotografías: Un Acercamiento a su Estudio

Luz Elena Galván de Terrazas
Investigadora del CIESAS-México

Las fotografías como un documento que trasmite imágenes sobre la vida cotidiana de profesores y alumnos en México entre 1876 y 1920, son el colofón informativo que permite a la autora buscar nuevos derroteros de búsqueda al realizar estudios de historia de la educación. Con las representaciones inscritas en las fotografías recrea los valores del magisterio de ayer, al devolverle su dimensión humana. La fotografía como fuente de la historia, permite encontrar otras realidades que muchas de las veces quedan ocultas en el documento histórico y, por otro, hacen visible la historia de lo cotidiano. En un intento de proporcionar un modelo de trabajo, Galván de Terrazas recupera las imágenes del magisterio rural y urbano en México a través de la fotografía.

Palabras Claves: *Imágenes fotográficas, magisterio, historia de la educación, vida cotidiana siglo XIX y XX, historia cultural.*

The Teaching Profession Through Photographs: An Approximation of the Study

Luz Elena Galván de Terrazas
CIESAS-Mexico Researcher

The photographs in this document transmit images of the daily life of teachers and students in Mexico between 1876 and 1920. The photographs add a dimension that has permitted the author to encounter new research methods in the realization of the study of the history of education. With the information represented in the photographs, the values of the teaching profession of yesterday are recreated in a humanistic framework. The photograph as a source of history research makes daily life visible, and permits us to see realities that many times are left in the shadows of documented history. In an attempt to give proportion to the working model, Galván de Terrazas recovers the images of the teaching profession within both the rural and urban settings in Mexico.

Key Words: *Photographical images, the teaching profession, history of education, daily life in the nineteenth and twentieth centuries, cultural history.*

NUESTROS AUTORES

Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos

Licenciatura en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas de la UNAM; Maestría en Ciencias Sociales por FLACSO-sede México. Candidato a Doctor en Estudios Latinoamericanos por la FCPS/UNAM. Trabajó en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, lugar donde desarrolló el proyecto: "Campesinos y escolares. Estudios sobre los procesos de escolarización en contextos rurales latinoamericanos". Sobre temas de historia de la educación ha publicado los siguientes trabajos: "Escuela y sociedad en los distritos de Texcoco y Chalco. 1923-1940", en: *Miradas a la educación de ayer*, Luz Elena Galvan (comp.), COMIE, México, 1997; "La escuela socialista en la región de los lagos y los volcanes", en: *Experiencias educativas en el estado de México: Un recorrido histórico*, Alicia Civera (coord), El Colegio Mexiquense, 1999; "La Escuela Rural Federal y la transformación de los supuestos sociales de la escolarización en una región del Estado de México. Los Distritos de Texcoco y Chalco 1923-1940"; *Memoria del Séptimo Encuentro Nacional y Tercero Internacional de Historia de la Educación*, El Colegio Mexiquense, en prensa.

Ma. de Lourdes Alvarado Martínez Escobar

Es doctora en Historia e Investigadora Titular del Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM. Entre sus líneas de investigación destacan: Historia de la universidad en el siglo XIX; Educación "superior" femenina en el México del siglo XIX; Prensa y educación femenina en el siglo XIX. Ha publicado diferentes artículos y monografías como: *La Contaduría Pública. Estudio de su génesis y de su evolución hasta nuestros días* (coautora, responsable de la publicación). México, UNAM, 1983; *La polémica en torno a la idea de Universidad en el siglo XIX*, México, CESU, UNAM-ENP, 1994; *Tradición y reforma en la Universidad de México*, (coordinación), México, CESU/Porrúa, 1994; y *Tradición y reforma en la Universidad de México*. México, CESU/Porrúa, 2000 (reedición).

LUZ ELENA GALVÁN LAFARGA

Doctora en Historia por Universidad Iberoamericana en 1988, e Investigadora de CIESAS. En la actualidad desarrolla el Proyecto financiado por el CONACyT titulado: *Diccionario de Historia de la Educación en México*; entre sus líneas académicas de interés se encuentran: Historia de la educación siglos XIX y XX; y Cultura escrita Siglos XIX y XX. Cuenta con diferentes publicaciones de artículos y libros. Los más recientes son: "El álbum de los niños. Un periódico infantil del S. XIX", en *Revista Mexicana Investigación Educativa*, 1998; "La educación técnica", *Ethos educativo*, 1998; "Tradición magisterial. Formación de maestros en México", 1999, *La vasija*; "La corriente de los anales y la historia social de la educación", *Inventio varia*, 2000. Coautora con Mireya Lamoneda del libro: *Un reto: La enseñanza de la historia hoy*, ISCEEM, 1999.

JEAN-LOUIS GUEREÑA

Doctor y profesor de l'Université de Tours. Es especialista en Historia de la Educación; ha publicado numerosos estudios sobre la universidad, los sistemas de educación en España y América Latina, así como manuales sobre la enseñanza secundaria en los siglos XIX y XX, y otros trabajos relacionados con la sociabilidad en España. Entre sus publicaciones cabe citar: *Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España 1750-1850*, Barcelona, 1996; *L'Université en Espagne et en Amérique latine du Moyen Âge à nos jours. I Enjeux, contenus, images*, Tours, 1998; "La enseñanza secundaria en la Historia de la educación en España", *SEDHE*, 17, 1998; "Fuentes para la historia de la sociabilidad en la España contemporánea", *Estudios de Historia Social*, núms.50-51,1989; "Prostitución, Estado y Sociedad en España bajo la monarquía de Isabel II. El caso gaditano", *Trocadero Revista de Historia Moderna y Contemporánea*, núms. 10-11,1998-1999; "Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)", Boletín de la ADEH XVII, II, 1999.

JAIME HORTA ROJAS

Técnico Académico Asociado en el Departamento de Estudios de la Cultura Regional del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la

Universidad de Guadalajara. Actualmente realiza los estudios de maestría en Investigación en Ciencias de la Educación en la Universidad de Guadalajara, con el proyecto de tesis titulado: "Las Sociedades Médicas y la transformación de la enseñanza: Guadalajara siglo XIX".

MA. TERESA JARQUÍN ORTEGA

Doctora en Historia de América por la Universidad Complutense de Madrid, en 1977, y doctora en Historia de México por El Colegio de México en 1984. Actualmente es Investigadora del Colegio Mexiquense. Entre sus proyectos desarrollados se encuentran: Historia ilustrada del Estado de México; Encomiendas en el Valle de Toluca y, Construcción de la iglesia de Metepec. Sus publicaciones recientes son: "Presentación", Ma. Teresa Jarquín, en *Aculco, tres tiempos*, Rosaura Hernández (coordinadora), El Colegio Mexiquense, México, 1996; "Crecimiento y equidad", Ma. Teresa Jarquín, en *La situación de la mujer en el Estado de México*, Gobierno del Estado de México, 1996; "Apuntes sobre congregaciones de indios en el Valle de Toluca", en *Estado de México, Tras la huella de su historia*, Elvia Montes de Oca y Ma. del Pilar Iracheta Cenecorta (coordinadoras), El Colegio Mexiquense y el H. Ayuntamiento de Toluca, México, 1996; *El culto y las representaciones solares en el arte y la arquitectura del México antiguo*, Ma Teresa Jarquín, El Colegio Mexiquense-H. Ayuntamiento de Cuautitlán Izcalli, México, 1996; Isidro Fabela. *Pensador, político y humanista (1882-1964)*, El Colegio Mexiquense-Instituto Mexiquense de Cultura, México, 1996.

ADRIANA PINEDA SOTO

Estudió su licenciatura en historia en la UMSNH. Sus estudios de posgrado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Ha publicado artículos en torno al desarrolllo de la prensa michoacana en el siglo XIX.

NORMAS EDITORIALES

La revista *América a Debate*. Revista de Ciencias Históricas y Sociales, es una publicación que contiene las siguientes secciones: Artículos, Teorías y debates historiográficos, Documentos y Reseñas. Los **Artículos** serán resultado de una investigación histórica original de interés americanista y tendrán una extensión de 25 a 35 cuartillas, a doble espacio (Times New Roman a doce puntos). Los ensayos de **Teoría y debate historiográfico** presentarán una reflexión sistemática, que tenga relevancia para algún tema específico de investigación histórica y tendrán una extensión de 15 a 35 cuartillas. La sección **Documentos** estará constituida por el texto original, las reflexiones y los comentarios críticos a los mismos. La extensión de la presentación del comentario deberá tener una extensión no mayor de cinco cuartillas. Las **Reseñas** presentarán una valoración crítica de obras de investigación histórica de reciente publicación en un máximo de cinco cuartillas.

No se publican colaboraciones que hayan aparecido o estén por aparecer en otras publicaciones. Se reciben artículos en español, ingles, portugués y francés.

Manuscritos

En la primera página se indicará el titulo del trabajo, el nombre del autor y su adscripción institucional. Las colaboraciones se entregarán a la redacción de *América a Debate* acompañadas de:

a) Dos copias impresas.
b) Un diskette (en Word o Word Perfect) debidamente rotulado con los datos del autor y título del trabajo.
c) Una hoja en la que se consigne el nombre del autor, la institución a la que está adscrito, sus números de teléfono y fax (indicando la hora en que se le puede localizar) y su correo electrónico.
d) Un resumen o *abstract* (en español e inglés) en el que se destaquen las aportaciones y los alcances del trabajo (15 renglones como máximo), así como cinco palabras clave que expresen el contenido específico del mismo.

Los ensayos bibliográficos y las reseñas incluirán las fichas de los libros comentados.

Notas al pie de página

Las notas se indicarán con números arábigos y volados, en orden consecutivo y aparecerán al pie de página.

Los datos se registrarán en el orden acostumbrado, de acuerdo con los ejemplos que se presentan a continuación. Las referencias subsecuentes se indicarán con *ibid*, *op. cit.* (precedida por el nombre y apellido del autor y el año de edición), *idem*.

Fuentes de archivo

AGN, Bienes de comunidad, vol. 4, f. 85.

Libros

Carlo Ginzburg, *El queso y el gusano. El cosmos según un molinero del siglo XVI*, México, Editorial Oceáno de México, S. A., de C. V., 1997, p. 18.

Artículos en compilaciones

Antonio Annino, "Ciudadanía versus gobernabilidad republicana en México. Los orígenes de un dilema", en Hilda Sabato, (coord.), *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*, México, Fondo de Cultura Económica/El Colegio de México, 1999, pp. 62-116.

Artículos en revistas

Silvia I. Hilton, "El Misisipí y la Luisian colonial en la historiografía española", *Revista de Indias*, Madrid, vol. L, núm. 188, enero-abril, 1990, pp.195-212.

Ilustraciones y gráficos

Todas las ilustraciones y gráficos deben estar preparados para su reproducción y numerados consecutivamente. Irán en páginas separadas y su colocación en el texto se deberá indicar con claridad. Deberán ajustarse a las medidas de la caja de la revista (18cm. x 11.5 cm.). Las ilustraciones se

reducirán a dos por artículo e irán acompañadas de su pie correspondiente. Cuando su extensión lo requiera, los gráficos e ilustraciones irán en páginas aparte.

Arbitraje

La aceptación de los trabajos dependerá de la evaluación confidencial de dos especialistas anónimos. De acuerdo con ésta, el Consejo Editorial Interno podrá solicitar cambios o modificaciones al autor. Una vez aceptado, el texto no podrá modificarse.

Se dará acuse de recibo en treinta días después de recibir el manuscrito. El resultado del arbitraje se comunicará al autor en un plazo menor a un año. Si la impresión del artículo se demorase más de un año desde su aprobación formal, al editarse se hará constar la fecha de recepción y aceptación al comienzo del artículo, pudiendo el autor denegar su publicación.

No se devolverán originales. Los artículos publicados en esta Revista son propiedad de la Escuela de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en cualquier reproducción total o parcial será necesario citar su procedencia. Los autores tienen derecho a tres ejemplares de la revista.

Cualquier duda sobre la presentación de manuscritos podrá consultarse a :

Dr. Alejo Maldonado Gallardo
Director de la Revista
Escuela de Historia
Edificio "R" Ciudad Universitaria
Morelia, Michoacán, México
Telefax: (4) 316 41 77
Email: Ameridebate@

América a Debate
Revista de Ciencias Históricas y Sociales
se terminó de imprimir
el mes de abril del año 2002
en los talleres de la
Editorial Universitaria
(UMSNH)
Formación: Elizabeth Vargas
Portada: Marcela Pantoja
Coordinación: Jesús Rosales

Mil ejemplares


uandasquare
a la historia por la verdad, la inteligencia y el arte