



**CENTRO DE INVESTIGACIONES Y  
ESTUDIOS SUPERIORES EN  
ANTROPOLOGÍA SOCIAL**

---

---

**LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN SAN  
CRISTÓBAL DE LAS CASAS:  
ESCUELAS DE PRIMERAS LETRAS  
ENTRE 1891 Y 1910**

**T E S I S**

QUE PARA OPTAR AL GRADO DE

**MAESTRA EN HISTORIA**

P R E S E N T A

**ARGELIA DÍAZ GÓMEZ**

DIRECTORA DE TESIS: DRA. DANIELA TRAFFANO ALFIERI

MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO. MARZO DE 2017.

# PÁGINA DE FIRMAS

---

Directora de tesis

Dra. Daniela Traffano Alfieri

CIESAS- Unidad Pacifico Sur

---

Lector.

Dr. Jesús José Lizama Quijano

CIESAS- Unidad Peninsular

---

Lectora.

Dra. Ariadna Acevedo Rodrigo

Departamento de Investigaciones

Educativas (CINVESTAV)

---

Lector.

Dr. Freddy Javier Espadas Sosa

Profesor-Investigador Titular "C" de T

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Mérida.

*Pedro se desvelaba, con los ojos fijos en la  
Cartilla de San Miguel, contemplando aquellos  
Signos que lentamente penetraban en su entendimiento.  
¡Que orgullo, al día siguiente, presentarse ante los  
Demás con la lección sabida!  
¡Que emoción descubrir los nombres de los objetos  
Y pronunciarlos y escribirlos y apoderarse así del mundo!  
¡Que asombro cuando escuchó, por primera vez, hablar el papel!*

***Oficio de tinieblas.***

***Rosario Castellanos***

# AGRADECIMIENTOS

Agradezco primeramente al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) que a través del otorgamiento de una beca posibilitó la realización de mis estudios de maestría que culminan con la elaboración esta tesis. Así también manifiesto mi enorme agradecimiento al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Unidad Peninsular y a sus docentes por permitir mi formación en su programa de maestría en Historia, en la línea de especialización “Procesos y relaciones sociales en contextos del colonialismo y del Estado-nación”.

Un especial agradecimiento a la Doctora Daniela Traffano Alfieri por aceptar dirigir esta tesis, por guiarme, orientarme y por entregar su valioso tiempo para el desarrollo y conclusión de este trabajo de investigación. A mis lectores, especialmente a la Dra. Ariadna Acevedo Rodrigo (CINVESTAV), el Dr. Jesús Lizama Quijano (CIESAS) y al Dr. Freddy Espadas Sosa (UPN-Mérida) quienes con sus comentarios y críticas constructivas en los tres coloquios internos permitieron que el trabajo de tesis fuera mejorando y llegara a su conclusión.

Así mismo doy gracias al personal de la biblioteca del CIESAS-PENISULAR “Estela María González Cicero” a Christian Cardoso, Mónica Bañuelos Martínez y María Zenaida Tuz Chi y también a la biblioteca del CIESAS-SURESTE “Jan de Vos” por atender mis solicitudes y facilitarme amablemente los materiales bibliográficos. Al personal de los diferentes archivos consultados pero especialmente a Miguel Mollinedo del Archivo Histórico Municipal de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

A mi familia, mis padres Constancio Díaz Pérez y Joaquina Gómez Bautista, a mis hermanos por estar siempre al pendiente de mí en mi formación. Mi gratitud profunda a Pablo Sántiz Gómez porque desde que tomé la decisión de aventurarme a esta experiencia de maestría tú decidiste acompañarme. No ha sido fácil culminar este proyecto pero la ayuda que me has brindado ha sido sumamente importante. Por tu comprensión amorosa, tú espera, paciencia y ayuda emocional gracias infinitas.

A mis amigos y compañeros de la maestría, Wendy, Cristóbal, Henry, Cab que hicieron de mi estancia en Mérida una experiencia placentera, quienes en la cercanía y en la distancia me dieron ánimos para culminar con este proyecto.

# RESUMEN

## LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS: ESCUELAS DE PRIMERAS LETRAS ENTRE 1891 Y 1910

**Argelia Díaz Gómez**

Durante el porfiriato, la educación, considerada la base del progreso y de la prosperidad se convirtió en uno de los temas de mayor preocupación. Así también se creyó que sería la clave principal para lograr la unidad e identidad nacional, meta principal que ambicionaba el régimen porfiriano. La uniformidad de los saberes y de los contenidos educativos fue una de las principales herramientas que el Estado utilizó para lograr la meta deseada, la unidad nacional.

El presente trabajo abordara la educación pública en San Cristóbal de Las Casas con especial atención a las escuelas de primeras letras ubicadas, desde 1891 hasta 1910. El objetivo principal de la presente investigación fue reconstruir la historia del sistema educativo público chiapaneco a partir de la introducción de las políticas educativas modernas del porfiriato. A partir de esta reconstrucción, se puede visualizar las acciones y esfuerzos que los gobiernos locales porfirianos implementaron con el fin de propagar la educación pública para que un mayor número de la población tuviera acceso a los servicios educativos.

Como resultado de la revisión de las fuentes se ha podido concluir que el sistema educativo público chiapaneco no logró fortificarse lo suficiente ni transitar bajo la política moderna del porfiriato, a pesar de la centralización del poder del gobierno en la última década del siglo XIX. Este resultado se debió en mucho a la falta de escuelas, a la inasistencia escolar, a la falta de recursos económicos y humanos, es decir, a la falta de maestros profesionalizados en la enseñanza.

# ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	1
<b>CAPÍTULO I: POLÍTICAS EDUCATIVAS DURANTE EL PORFIRIATO.....</b>	<b>17</b>
1.1. Contexto educativo nacional. Proyectos, leyes y reformas educativas.....	17
1.2. Congresos de Instrucción Pública en México.....	29
1.3. Los representantes de Chiapas en los Congresos de Instrucción Pública.....	41
Conclusión.....	47
<b>CAPÍTULO II: CHIAPAS Y SU SITUACIÓN EDUCATIVA DURANTE EL PORFIRIATO.....</b>	<b>49</b>
2.1. Chiapas y su contexto socio-económico y político.....	49
2.2. Los gobiernos locales y sus proyectos educativos.....	55
a) <i>Miguel Utrilla</i> .....	63
b) <i>José María Ramírez</i> .....	68
c) <i>Manuel Carrascosa</i> .....	73
d) <i>Emilio Rabasa</i> .....	83
e) <i>Francisco León</i> .....	93
f) <i>Rafael Pimentel</i> .....	105
g) <i>Ramón Rabasa</i> .....	112
Conclusión.....	117
<b>CAPITULO III. ESCUELAS DE PRIMERAS LETRAS EN SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS.....</b>	<b>121</b>
3.1. Métodos para el aprendizaje de la lectura y escritura.....	122
3.2. Escuelas de primeras letras en San Cristóbal de Las Casas.....	134
3.3. El ausentismo escolar: un problema jamás resuelto.....	147
Conclusión.....	156

CONCLUSIONES GENERALES.....	158
ANEXOS.....	163
REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA.....	165

# INTRODUCCIÓN

El tema educativo se convirtió a lo largo de todo el siglo XIX en objeto de discusión de gobiernos y educadores, quienes implementaron múltiples ensayos educativos. En ellos se incluyeron decretos, reglamentos oficiales y leyes que tenían como finalidad crear y construir el sistema de instrucción pública de la nación. Sin embargo, las crisis económicas por las que constantemente atravesó el país, así como la inestabilidad política, no permitieron que muchas de las iniciativas educativas lograran concretarse.

Los pensadores liberales decimonónicos consideraron la educación como la base del progreso y de la prosperidad y un elemento clave para lograr una unidad y una identidad nacional, componentes que a su vez se convirtieron en la meta prioritaria del régimen porfiriano.

Al igual que en el contexto nacional, los tres últimos cuartos del siglo XIX para Chiapas significaron inestabilidad política, económica y social. El desequilibrio interno que adolecía el estado había sido provocado por dos grupos: por un lado los bandos políticos que se disputaban el poder, el primer grupo lo conformaban los comerciantes y rancheros de las Tierras Bajas residentes en Tuxtla Gutiérrez, quienes compartían las ideas liberales, el segundo estaba compuesto por el clero y los terratenientes de las Tierras Altas que se concentraban principalmente en San Cristóbal de Las Casas. Los “caciques o jefes regionales cuyo poder debilitaba considerablemente al gobierno local del estado”,<sup>1</sup> conformaron un grupo más que provocó inestabilidad en Chiapas,

Con la llegada de Emilio Rabasa a la gubernatura del estado (1891-1894) la influencia de los caciques disminuyó ya que el gobernador logró extender un control administrativo de manera más firme. Rabasa consiguió la centralización política del estado, que por años había faltado. Lamentablemente, la

---

<sup>1</sup> Hale A, Charles, *Emilio Rabasa y la supervivencia del liberalismo porfiriano. El Hombre, su carrera y sus ideas 1856-1930*, FCE, CIDE, México, 2011, p. 52.

fragmentación política contribuyó a que la educación no lograra avances relevantes.

Rabasa tenía muy presente que primero debía estabilizar el ambiente interno, unificar su gobierno y lograr controlar administrativamente a las regiones del estado, para posteriormente establecer las políticas nacionales. Rabasa también pretendía adoptar las iniciativas educativas del porfiriato en todas sus dimensiones, “controlando y regulando” el ramo educativo y construyendo escuelas.

La presente investigación abarcará principalmente las dos últimas décadas del porfiriato, el marco temporal dará inicio en 1891 con la elección de Emilio Rabasa Estebanell como gobernador y principal representante del porfiriato en el estado de Chiapas y concluirá en 1910 tomando en cuenta la caída del régimen y el inicio de la Revolución en el país. Nuestra atención estará centrada en las escuelas de primeras letras de San Cristóbal de Las Casas.

San Cristóbal de Las Casas ha sido una de las principales ciudades del estado, considerada también como una de las primeras poblaciones españolas desde su establecimiento en 1528. Fue capital de la provincia de Las Chiapas entre la época colonial y finales del siglo XIX, fue sede del episcopado a partir de 1538, cabecera de una Alcaldía Mayor entre 1577 y 1769 y asiento de poderes de una intendencia desde 1786. Durante la administración del gobernador Emilio Rabasa, por cuestiones económicas y políticas fue reemplazada como capital del estado por Tuxtla Gutiérrez.

El grado de importancia de San Cristóbal de Las Casas no solo radicó en haber sido una de las primeras ciudades españolas sino también de haber sido hasta en la actualidad, un espacio con alta concentración de población indígena, multiétnico y diverso que no solo ha experimentado cambios jurisdiccionales sino que ha sido protagonista de múltiples eventos y de conflictos políticos-regionales.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> En 1712, se suscitó una de las sublevaciones indias más importantes, conocida como la Guerra de Zendales; terminado el periodo colonial en Chiapas de nuevo se inició una prolongada lucha por obtener el poder local,

San Cristóbal de Las Casas no solo albergó durante siglos los poderes políticos y eclesiásticos, también fue sede de los primeros establecimientos escolares que se fundaron desde el periodo colonial, como los seminarios, los colegios y algunas escuelas de primeras letras que estuvieron sostenidas a través de las cajas de comunidad,<sup>3</sup> por religiosos y por las municipalidades.

La educación fue considerada uno de los temas de mayor preocupación para el gobierno de Porfirio Díaz. Durante todo el régimen porfiriano y más aún en la última década del siglo XIX, el gobierno federal fue estableciendo lineamientos bien definidos como la homologación de los contenidos y saberes con la intención de que los niños recibieran una mejor instrucción, forjando en ellos una identidad nacional para así convertir al país en una nación moderna y progresista. Sin embargo, es importante mencionar que a pesar de las recomendaciones que el ejecutivo federal hacía, los estados eran soberanos y decidían sus propias políticas educativas, así como la emisión de sus leyes educativas.

La uniformidad de los saberes y de los contenidos educativos fue uno de los principales recursos que el Estado utilizó durante el porfiriato para fomentar e impulsar esa pretendida identidad nacional. Para formar ciudadanos útiles a manera de las grandes naciones europeas había que brindar una educación moderna.

El presente trabajo abarca precisamente el período conocido como la “paz porfiriana”, que tuvo como particularidad fundamental el desarrollo de una política educativa que ambicionaba modernizar la educación del país en todas sus dimensiones, en las que se incluían las instalaciones así como los planes y contenidos educativos.

---

entre San Cristóbal de Las Casas de tendencia “Conservadora” y Tuxtla que simpatizaba con las ideas “Liberales”; San Cristóbal de Las Casas fue protagonista de la llamada Guerra de Castas entre 1868 y 1870 y por último también presenció la llamada Guerra de Jacinto Pérez Pajarito entre 1910 y 1911. Viqueira Juan Pedro, Mario Humberto Ruz (Editores), *Chiapas los rumbos de otra historia*, UNAM, CIESAS, México, 2004; García de León, Antonio, *Resistencia y Utopía, Memorial de Agravios y crónica de revueltas y profecías acaecidas en la provincia de Chiapas durante los últimos quinientos años de su historia*, 1ª edición 1985; Moscoso Pastrana, Prudencio, *Rebeliones indígenas en los Altos de Chiapas*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1992.

<sup>3</sup> Tanck de Estrada, Dorothy, *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821*, El Colegio de México, 1999, México, pp. 281, 285.

Cuando Porfirio Díaz llegó a la presidencia la situación educativa del país no era tan alentadora y en Chiapas ocurría lo mismo. El ramo de instrucción pública se encontraba en un completo atraso, y la falta de recursos por parte del erario público para invertir en la educación y de maestros para mejorarla, provocó que los objetivos planteados en los programas educativos del estado no tuvieran respuesta inmediata. Además de la falta de recursos y de maestros, Chiapas contaba, a decir de los liberales, con el principal elemento que obstaculizaba el progreso de la educación y del país, los indígenas.<sup>4</sup>

Tanto el gobierno federal como los locales ambicionaron propagar la educación pública, no obstante, cada estado del país respondió en concordancia a su situación política y económica, de ahí la inquietud de abordar esta temática para conocer cómo reaccionó Chiapas ante las oleadas de la modernidad porfiriana.

A pesar de los múltiples esfuerzos realizados por los gobiernos federales y locales gran parte de la población chiapaneca siguió sin tener acceso a los servicios educativos públicos. En Chiapas la difusión de la instrucción pública ha sido hasta nuestros días un objetivo difícil de lograr por ser un estado de contrastes, de gran diversidad cultural y con grandes carencias económicas; problemas que no han sido abordados eficientemente por las políticas educativas. Chiapas sigue siendo una entidad predominantemente analfabeta.<sup>5</sup>

La situación actual tiene sus raíces en un pasado que ha sido poco estudiado en un contexto histórico político y pedagógico nacional. En este sentido es importante plantear una investigación histórica que facilite su comprensión, así

---

<sup>4</sup>José, Díaz Covarrubias, *La instrucción pública en México*; Emilio Rabasa, *La evolución histórica de México*; Romana Falcón, *Las naciones de una república. La cuestión indígena en las leyes y el congreso mexicano 1867-187*; Ma. Teresa Bermúdez de Brauns, *Bosquejos de educación para el pueblo: Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano*; Mílada Bazant, *Historia de la Educación durante el porfiriato*.

<sup>5</sup> Recuperado el 8 de junio de 2015 en:

<http://www.cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/chis/poblacion/educacion.aspx?tema=me&e=07>  
Según el censo de población y vivienda de 2010 del INEGI, el grado promedio de escolaridad en el país es de 8.6, Chiapas se encuentra en el último nivel con 6.7; en cuanto al analfabetismo la media nacional en el país es de 6.9%, Chiapas se encuentra arriba de la media nacional con el 17.8% de población analfabeta, lo equivalente a que en la entidad 18 de cada 100 personas de 15 años o más no sabe leer ni escribir.

como un análisis de cómo se encontraba la educación pública en los últimos años del siglo XIX y en la primera década del XX. En los años que corresponden al porfiriato en el que se construyó un sistema de educación laica, gratuita, obligatoria, nacional e integral. Por lo mismo se plantea la siguiente pregunta central: ¿Cómo se llevó a cabo y cuáles fueron los resultados del proceso de construcción y desarrollo del sistema público de educación básica en Chiapas durante el porfiriato?

Este trabajo pretende demostrar que el sistema educativo público no logró fortalecerse lo suficiente ni transitar bajo el estandarte y política moderna del porfiriato, a pesar de la centralización del poder del gobierno en la última década del siglo XIX.

De ahí mi interés por incursionar en este periodo y temática, a partir de que pocos han sido los historiadores que han abordado el tema educativo chiapaneco, y la mayoría ha prestado mayor interés a los conflictos e insurrecciones regionales internas que el estado ha padecido, sin tener en cuenta que hasta en la actualidad el tema educativo sigue siendo una preocupación no superada de los gobiernos actuales.

Por tanto, el objetivo principal de la presente investigación es reconstruir la historia del sistema educativo público chiapaneco a partir de la introducción de las políticas educativas modernas del porfiriato. Con especial atención a la presencia de las escuelas de primeras letras en San Cristóbal de Las Casas.

Este trabajo tiene como objetivos específicos:

- a) Contextualizar las políticas educativas nacionales para el periodo planteado con especial consideración de las ambiciones de modernidad de los gobiernos y las teorías pedagógicas del momento.
- b) Conocer qué significado adquirió para Chiapas y en especial para San Cristóbal Las Casas “la modernidad” en términos educativos y mostrar en qué medida se adoptaron a nivel local y a través de un análisis de las

“escuelas de primeras letras”, las políticas educativas nacionales del porfiriato.

- c) Profundizar en el conocimiento de si a nivel local y en concreto de San Cristóbal de Las Casas se logró la uniformidad educativa objetivo que perseguía el gobierno federal, teniendo en cuenta la diversidad cultural y lingüística del estado.

Los conceptos centrales del presente trabajo son los de “*Modernización*” y “*Civilización*”.

Durante el porfiriato, la modernización fue una de las metas que el régimen quiso lograr para imitar a las grandes potencias como Estados Unidos y a las principales urbes “civilizadas” de Europa.<sup>6</sup> A las sociedades modernas puede considerársele como sinónimo de desarrollo económico, perfeccionamiento y expansión de los diferentes tipos de industrias, comercio de exportación, nuevas formas de comunicación, crecimiento poblacional e inversiones en un mercado capitalista mundial siempre en expansión y drásticamente fluctuante,<sup>7</sup> escenario en el que transitaban las modernas naciones que estaban en construcción. Es por ello que durante este periodo de la historia mexicana se dio codiciosamente la búsqueda de la modernidad primeramente en un plano económico, a través de los avances tecnológicos.

Anthony Giddens, señala que el concepto de “modernidad” se refiere básicamente al suplemento de los modos de vida y formas de organización social, es decir, la sustitución de las arcaicas instituciones tradicionales por nuevas instituciones sociales.<sup>8</sup>

A través del positivismo se sustituyó la enseñanza basada en los dogmas religiosos y se posibilitó la consolidación del Estado como institución conductora

---

<sup>6</sup> Elisa, Speckman Guerra, “El Porfiriato” en Pablo, Escalante Gonzalbo, *Nueva Historia Mínima de México*, El colegio de México, México, 2004, p. 217.

<sup>7</sup> Berman, Marsahall, *Todo lo solido se desvanece en el aire, La experiencia de la modernidad*, Siglo Veintiuno Editores, México, 2004, pp. 2-3.

<sup>8</sup> Giddens, Anthony *Consecuencias de la modernidad*, versión española de Ana Lizón Ramón, Alianza Editorial, España, 1994, pp. 15, 18-19.

de la educación pública. La educación moderna tuvo como propósito sustituir el antiguo método de aprendizaje basado en la memoria, así también proponía basarse en un método objetivo, fundado en verdades demostrables y alejadas de cualquier dogma religioso, de ahí que había que alejar a la sociedad de la iglesia que representaba una institución arcaica, en esta secularización también debía estar explícitamente inmerso el ámbito educativo.<sup>9</sup> La imposición de una moral laica en las escuelas se vio reflejada en la incorporación de la laicidad en la educación pública.

La modernidad en términos educativos significaba la uniformidad y homogeneización de la educación pública, es decir, la congruente unificación de los métodos y contenidos escolares; así también consistía básicamente en aplicar parámetros homogéneos a la educación pública como: la edad escolar, los programas y planes de estudios, los libros de texto que se utilizarían en las aulas así como la extensión de los cursos escolares.<sup>10</sup> La uniformidad y la homogeneización fueron los principales elementos que se pretendió alcanzar en la educación durante el régimen porfiriano.

Otra característica de la modernidad educativa fue que el Estado se convertiría en el administrador u controlador en todo lo concerniente a la educación,<sup>11</sup> por ejemplo, los programas y planes de estudio serían aprobados únicamente por el Estado, además que también, los maestros, como actores sociales dependerían directamente del mismo.

Mílada Bazant sostiene que la modernidad en la educación de este periodo se manifestó en la forma de enseñar, es decir, en las técnicas y métodos aplicados

---

<sup>9</sup> Yurén Camarena, María Teresa, *La filosofía de la educación en México: principios, fines y valores*, Editorial Trillas, México, 1994, p. 129.

<sup>10</sup> Bazant, Milada, *Historia de la educación durante el porfiriato*, El colegio de México, México, 1993, pp. 22-24.

<sup>11</sup> Guerra, Francois-Xavier, México: del antiguo Régimen a la revolución, Tomo II, Fondo de Cultura Económica, 2ª Edición, México, 1991, p. 336; Arnaut, Alberto, *La federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*, El colegio de México, Centro de investigaciones y docencia económicas, México, 1998, p 54.

para el correcto aprendizaje de los niños.<sup>12</sup> Los nuevos métodos pedagógicos, como el de la simultaneidad, privilegiarían la enseñanza objetiva basada en la observación y experimentación en correlación con la ya mencionada enseñanza simultánea que iba de lo conocido a lo desconocido y de lo particular a lo general, en oposición a la instrucción de tipo memorístico que poco había beneficiado la educación en el país.<sup>13</sup>

El nuevo sistema educativo que proponía el porfiriato pretendía hacer del individuo un sujeto útil por lo tanto la educación debía ser armónica o integral en donde se cuidarían los aspectos de la cultura moral, intelectual, física y estética.<sup>14</sup>

La filosofía positivista proponía que para alcanzar el progreso era indispensable uniformar las conciencias individuales de los ciudadanos en uno solo, por lo tanto, la escuela sería el primer lugar proveedor de un fondo común de conocimientos y verdades.<sup>15</sup> Para lograr este objetivo había que propagar la educación al mayor número de personas posible en todo el país. Liberales partidarios del positivismo estaban convencidos de que el país lograría transformarse y encaminarse al progreso a través de la educación, ésta tendría como principal objetivo educar a los futuros ciudadanos mexicanos conocedores de sus derechos y de sus obligaciones.<sup>16</sup>

Durante todo el siglo XIX y en especial durante el porfiriato el concepto de “civilización” encontró sus bases en el positivismo científico. A partir de la mitad del siglo XIX, los indígenas se convirtieron en uno de los temas centrales de la nueva nación moderna que estaba en construcción. Preocupante era para los liberales que el proyecto de Nación mexicano no pudiera desarrollarse como dictaba el modelo ideal de las civilizaciones occidentales y de la norteamericana.

---

<sup>12</sup> Bazant, Mílada, *En busca de la Modernidad. Procesos educativos en el Estado de México 1873-1912*, EL COLEGIO MEXIQUENSE, A.C, EL COLEGIO DE MICHOACAN, México, 2002, p.319.

<sup>13</sup> Díaz Covarrubias, José, *La instrucción pública en México. Estado que guarda la instrucción primaria, la secundaria y la profesional en la república*, Imprenta del Gobierno, México, 1875, p. XL-XLVIII.

<sup>14</sup> Bazant, Mílada, *Historia de la educación durante el porfiriato*, *op. cit.*, p. 43.

<sup>15</sup> Granja Castro, Josefina, *Formaciones conceptuales en educación*, Universidad Iberoamericana, México, 1998, p. 150.

<sup>16</sup> Guerra, Francois-Xavier, México: del antiguo Régimen a la revolución, *op. cit.*, p. 395.

A diferencia de las sociedades europeas, la sociedad mexicana estaba compuesta por una gran cantidad de población indígena con diversidad cultural y lingüística que imposibilitaba su homogeneidad. Los indígenas eran considerados en ese entonces el principal elemento que obstaculizaba el desarrollo del país, mientras que algunos los reconocían como parte de las civilizaciones antiguas por las habilidades que habían manifestado en las artes y ciencias.

Para integrarlos a la economía y sociedad “civilizada”, una de las primeras soluciones que se propuso, fue el mestizaje o “blanqueo” de la población. Francisco Pimentel fue uno de los intelectuales decimonónicos que propuso la mezcla de la raza indígena con la blanca. Esta propuesta consistía fundamentalmente en “diseñar un programa de colonización europea masivo pero selectivo en el que los inmigrantes trabajarían las tierras baldías con la intención de revitalizar la economía del país y acabar con la raza indígena”.<sup>17</sup>

Otra importante solución que los liberales y conservadores propusieron para lograr la civilización de los indígenas fue educarlos, tanto que consideraron a la educación como “regeneradora de razas” a través de la cual se daría comienzo a la construcción de la nación mexicana.<sup>18</sup>

La educación de la población indígena cobró mayor interés, de ahí que los intelectuales decimonónicos coincidieron en que para mejorar la condición de los indígenas y hacerlos productivos, útiles y eficaces era urgente “el fomento de la educación, sobre todo la educación escolarizada”.<sup>19</sup> Con los intentos de construir un México moderno se puso en marcha la construcción de un sistema educativo público.

Lo que planteaban los liberales no se conseguiría repentinamente, en buena medida dependía no solo de los recursos económicos sino de la

---

<sup>17</sup> Ruiz Cervantes, Francisco José, Traffano Daniela, “Porque solo las ilustración puede desterrar de esos pueblos los vicios y la inmoralidad que los dominan”, *Indígenas y educación en Oaxaca (1823-1867)*, Revista de Historia, Número 154, 1º semestre de 2006, pp. 197-198.

<sup>18</sup> Escobar Ohmstede, Antonio y Teresa Rojas Rábiela (Coords), *La presencia indígena en la prensa capitalina del siglo XIX*, catálogo de noticias I, INI-CIESAS, México, 1992, p. 15.

<sup>19</sup> Ruiz Cervantes, Francisco José, Traffano Daniela, “Porque solo las ilustración puede desterrar de esos pueblos los vicios y la inmoralidad que los dominan”, *op cit.*, p. 203.

accesibilidad que los indígenas tuvieran para instruirse, sobre todo de los que se encontraban en los lugares más apartados.

De acuerdo al objetivo que los liberales proponían de transformar a los indígenas en ciudadanos, Ignacio Ramírez planteaba firmemente que primero había que convertirlos en hombres y posteriormente educarlos, para que estuvieran conscientes de su realidad y así pudieran pasar al último eslabón, al de la ciudadanía, pugnó además porque los indígenas fueran incorporados a la nación pero siempre en base al respeto de sus derechos.<sup>20</sup> Para Ramírez había que educar a los indígenas a través de sus propios idiomas.<sup>21</sup>

En el porfiriato el concepto de “civilización” enmarcaba el progreso material como el progreso moral del pueblo, por lo tanto los términos de civilización y educación estuvieron estrechamente relacionados. La población era tan diversa y a pesar de todo el esfuerzo por parte del gobierno federal los recursos seguían tan escasos que poco se pudo avanzar en la educación de los indígenas.

Una de las principales fuentes primarias que expresa la situación en la que se encontraba la instrucción pública durante los primeros tres cuartos del siglo XIX y durante el porfiriato así como también de los indígenas, ha sido la de José Díaz Covarrubias. Por otra parte la obra del historiador Moisés González Navarro, se enmarca como una obra historiográfica de consulta obligatoria para conocer el ambiente educativa del porfiriato. Estos trabajos demuestran la triste realidad educativa que ha caracterizado a Chiapas a lo largo de su historia.<sup>22</sup>

Numerosos han sido los trabajos que se han escrito para comprender la historia de la educación en México y las políticas educativas implementadas a lo largo de los siglos XIX y XX, por ejemplo, libros de Ernesto Meneses Morales, Luz

---

<sup>20</sup> Bermúdez de Brauns, Ma. Teresa, *Bosquejos de educación para el pueblo: Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano*, Ediciones el Caballito, SEP, México, 1985, p. 32.

<sup>21</sup> *Ibíd.*

<sup>22</sup> José Díaz Covarrubias, *La instrucción pública en México. Estado que guarda la instrucción primaria, la secundaria y la profesional en la república*, Imprenta del Gobierno, México, 1875; Moisés González, Navarro, “El porfiriato. Vida social”, en Daniel Cosío Villegas, *Historia Moderna de México*, Editorial Hermes, México, 1957.

Elena Galván, Fernando Solana y José Manuel Villalpando,<sup>23</sup> han sido las guías indispensables. El texto de Meneses Morales es una obra de larga duración en donde se detalla de manera precisa una diversidad de procesos por los que ha transitado la educación en el país, el objetivo general de Meneses Morales es dar una visión más completa de la educación pública en México, es decir, sus cambios y continuidades.

Respecto al siglo de nuestro interés, existe un número bastante extenso de investigadores que han fijado su atención en el siglo XIX, aunque en diferentes periodos históricos como la época colonial, la vida independiente y en este caso del periodo que nos interesa, el Porfiriato. En este sentido tenemos a las pioneras de la historia de la educación: Anne Staples, Dorothy Tanck de Estrada, Josefina Zoraida Vázquez, Pilar Gonzalbo y Mílada Bazant.<sup>24</sup>

Referirse a la educación moderna y comprenderla es sin duda recurrir a Mílada Bazant, en sus obras esta autora muestra la transformación que la educación experimentó con el porfiriato, pero a la vez permite al lector contrastar las realidades locales con el objetivo nacional, de ahí que la autora exprese en su obra *Historia de la educación durante el porfiriato* que los logros obtenidos en la

---

<sup>23</sup> Ernesto Meneses Morales, *Tendencias Educativas Oficiales en México 1821-1911*, Centro de estudios Educativos-Universidad Iberoamericana, México, 1998; Luz Elena Galván, *Los maestros y la educación pública en México*, CIESAS, México, 1 ed. 1985, En la primera parte del libro incluye cronologías en los que muestra datos importantes acerca de la situación educativa de cada estado a partir de 1808 a 1928, la cronología de Chiapas me ha servido para corroborar y complementar datos; Fernando Solana, Raúl Candel Reyes y Raúl Bolaños (Coordinadores), *Historia de la Educación Pública en México*, SEP-FCE, México, 2001; José Manuel Villalpando Nava, *Historia de la Educación en México*, Editorial Porrúa, México, 2012.

<sup>24</sup> Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, El Colegio de México, México, 2000; Pilar Gonzalbo Aizpuru (Coord), *Historia de la educación y de la enseñanza de la historia*, El Colegio de México, México, 1998; Anne Staples, “Panorama educativo al comienzo de la vida independiente”, en Josefina Zoraida Vázquez, Dorothy Tanck de Estrada, Anne Staples, Francisco Arce Gurza, *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, El Colegio de México, 2da ed. 1985; “Los poderes locales y las primeras letras”, en *Historia y nación, Historia de la educación y enseñanza de la historia*, México, El Colegio de México, 1998; Dorothy Tanck de Estrada, *Independencia y educación. Cultura cívica, educación indígena y literatura infantil*, El Colegio de México, México, 2013. Esta es una compilación de trabajos de investigación que la misma autora ha realizado sobre distintos aspectos y temas de la educación, como personajes e instituciones que han intervenido en la educación en los siglos XVII y XIX.; *La educación Ilustrada 1786-1836*, El Colegio de México, México, 1998; “Tensión de la torre de Marfil” en Josefina Zoraida Vázquez, Dorothy Tanck de Estrada, Anne Staples, Francisco Arce Gurza, *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, El Colegio de México, 2da ed. 1985; Mílada Bazant, *Historia de la Educación durante el porfiriato*, El Colegio de México, México, 1993. En el capítulo IV, a través de datos estadísticos Mílada Bazant refleja el número de escuelas rurales, urbanas, oficiales, particulares, el nivel de alfabetismo, alumnos en edad escolar de cada entidad.

educación fueron más de calidad que de cantidad ya que no se pudo alfabetizar a toda la población mexicana.

Bazant propone con claridad que la educación en México fue profundamente desigual, es decir, no se logró la pretendida uniformidad ya que los estados del norte con menor número de indígenas, mayores recursos, distintas condiciones socio-económicas y gobernadores preocupados por la educación, obtuvieron mayores índices de alfabetización, mientras que el sur en palabras de la autora, tradicionalmente rural, atrasado y con un alto porcentaje de indígenas, solamente mantuvo el 10% de la población alfabetizada.<sup>25</sup>

La anterior afirmación es contrariada por estudios recientes como la de Ariadna Acevedo Rodrigo, quien no comparte la idea de que lo “rural, atrasado y con un alto porcentaje de indígenas” esté vinculado automáticamente con la baja alfabetización, ya que durante el porfiriato, muchos pueblos con alto porcentaje de hablantes de alguna lengua indígena estuvieron muy interesados por sus escuelas y les dedicaron además de recursos, esfuerzos considerables para mejorar la educación elemental, como resultado “había una red escolar con limitaciones pero con un número de establecimientos considerable”.<sup>26</sup>

El número de escuelas muchas veces iba en relación a “la existencia de una arraigada tradición escolar en algunas regiones del país”, que consistía en que un número reducido de habitantes supieran leer y escribir, para cubrir los requerimientos administrativos de los pueblos, es decir, les parecía suficiente una alfabetización selectiva para el beneficio colectivo del pueblo.<sup>27</sup>

Sin duda en los últimos años ha sido muy notable el crecimiento que la historiografía de la educación ha tenido en nuestro país. Sin embargo, es preciso

---

<sup>25</sup> Bazant, Milada, *Historia de la Educación durante el porfiriato*, op. cit., p. 16.

<sup>26</sup> Ariadna, Acevedo Rodrigo, “Muchas escuelas y poco alfabeto: la educación rural en el porfiriato, México, 1876-1910”, en Alicia Civera Cerecedo, Juan Alfonseca Giner de los Ríos, Carlos Escalante Fernández (Coordinadores), *Campesino y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano. Siglos XIX y XX*, El colegio Mexiquense, Miguel Ángel Porrúa, México, 2011, pp. 75, 77.

<sup>27</sup> *Ibidem*, pp. 83-84.

mencionar que ha sido escaso el material producido respecto a la historia de la educación en Chiapas y más aún para el periodo del porfiriato.

La obra de Juan Jaime Manguen e Irma Montesinos publicada en 1981 denominada *Historia de la educación en Chiapas, desde la colonia hasta nuestros días*, era hasta hace poco el único material que hacía referencia sobre la educación en el estado; este libro está compuesto de cuatro trabajos, el primero escrito por Manuel B. Trens, el segundo Eliseo Narváez en el que se hace alusión a la situación de la educación en Chiapas entre 1896 a 1941, el tercero escrito por Mauro Calderón en el que se hace referencia a dos de las instituciones que contribuyeron fundamentalmente en la educación superior en el estado, la Escuela Normal mixta y preparatoria del estado, y por último se aborda la ley orgánica de la Universidad Autónoma de Chiapas y el discurso del primer rector la máxima casa de estudios en el estado.

Otros libros que han sido fundamentales para la historia de Chiapas y que dan cuenta de manera general de la historia de la educación en el estado, han sido los escritos por Manuel B. Trens denominado *Bosquejos históricos sobre San Cristóbal de Las Casas* e *Historia de Chiapas. Desde los tiempos más remotos hasta la caída del segundo imperio (¿...1867?)*. Otro libro que contiene datos muy importantes de la época decimonónica y sobre educación es el libro de Hermilo López Sánchez *Apuntes históricos de San Cristóbal de Las Casas*.

Para el periodo que nos ocupa, en la historiografía local chiapaneca se ha mencionado constantemente que la etapa del Rabasismo (1891-1910) representa la consolidación del porfiriato en el estado y junto a ello la modernidad en el ámbito político, económico y educativo. Historiadores como Andrés Serra Rojas (biógrafo de Rabasa), José Luis Castro Aguilar, José Casahonda Castillo, Emilio Zebadúa y Thomas Benjamín principalmente, han descrito al Rabasismo como la época de mayor esplendor en términos económicos principalmente.<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Andrés Serra Rojas, *Antología de Emilio Rabasa*, Tomo I/II, Editorial Oasis, Mexico, 1 Ed 1969; José Luis Castro Aguilar, *Lecturas históricas de Chiapas*, Gobierno del Estado de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 2006; José Casahonda Castillo, *50 años de revolución en Chiapas*, Rodrigo Núñez Editores, Tuxtla Gutiérrez,

Estos autores han hecho un análisis a partir de la situación geográfica de la entidad, es decir, sobre cómo Chiapas desde su ubicación periférica trató de adecuarse a la política nacional porfirista. Dentro de la historiografía local Thomas Benjamín ha sido quien más líneas ha dedicado a los avances educativos obtenidos durante el Rabasismo, sin embargo, son datos y referencias de sucesos que no denotan un análisis específico de la situación educativa. Benjamín exalta la figura de Rabasa sin citar sus acciones.

Un libro de reciente publicación y que contribuye grandemente a la historia de la educación chiapaneca es la de Morelos Torres Aguilar, *Aproximaciones a la historia de la educación en Chiapas. Iniciativas de enseñanza en el siglo XIX*, material que abarca un periodo de larga duración en el que describe y analiza aspectos sociales y pedagógicos de la educación en Chiapas. Sin duda es un material de consulta obligada para todo aquel que incursione en la historia educativa chiapaneca.

Finalmente, la compilación coordinada por Justus Fenner y reproducida en formato digital nombrada *Memorias e informes de los gobernadores de Chiapas. 1826-1900* es un material de suma importancia que ayuda a conocer las políticas públicas que los gobiernos locales implementaron en la entidad durante el siglo diecinueve.

El presente trabajo se divide en tres capítulos. En el primero se resaltan las iniciativas y los alcances que se obtuvieron en materia educativa a nivel nacional en los años que correspondieron al porfiriato. El gobierno de Porfirio Díaz creyó sólidamente que las verdades demostrables constituirían el fundamento principal en el que se sostendría la educación pública mexicana, de ahí que el positivismo haya sido la base de la política educativa de este periodo.

En este mismo apartado se describe la importancia que los dos congresos de instrucción tuvieron en la modernización de la educación del país; así como su

---

Chiapas, 1999; Emilio Zebadúa, *Breve Historia de Chiapas*, Fondo de cultura económica, El colegio de México, México, 1999; Thomas Benjamín, *Chiapas, Tierra Rica Pueblo Pobre. Historia política y social*, Grijalbo, México, 1995.

influencia en la vida escolar chiapaneca, esto como resultado de la participación de los dos representantes por Chiapas en los congresos.

En el segundo capítulo se esbozan de manera general las condiciones económicas, políticas y sociales que imperaban en el estado durante el porfiriato. Hay una atención importante a la situación educativa existente antes y durante de la temporalidad propuesta, esto con la intención de conocer cómo se encontraba la situación escolar antes de que Emilio Rabasa llegara a la gubernatura del estado y se hiciera cargo de la educación.

Así también se aborda la situación educativa de los indígenas que conformaban la mayoría de la población del departamento de Las Casas y en general de Chiapas. Durante el porfiriato, se pretendió que la educación llegara hasta los rincones más apartados del país, incluyendo a las grandes poblaciones y a las haciendas.

El discurso oficial porfiriano hacia los indígenas, giraba en torno a integrarlos a los parámetros culturales de la época, a semejanza de las sociedades europeas, cultas y civilizadas. Lo anterior se lograría a través de la educación; la escuela se encargaría de educarlos y transformar su conducta hasta convertirlos en seres racionales. El objetivo entonces era civilizar al indio y lograr el progreso del país en todas sus dimensiones. A finales del siglo XIX el concepto de civilización se sustentó en el positivismo científico.

En este apartado analizamos qué tipo de instrucción recibieron los indígenas de los pueblos que se encontraban en los alrededores, si hubo una acción integracionista de parte de los gobiernos estatales y si hubo iniciativas exclusivamente para ellos; esto en consideración de que a partir de Emilio Rabasa, principal representante del porfiriato en Chiapas, hasta el periodo de Ramón Rabasa que coincide con la caída del régimen, en Chiapas los ejecutivos estatales fueron fieles a los objetivos de progreso del porfiriato.

En la tercera parte del texto se abordan fundamentalmente a las escuelas de primeras letras ubicadas en la municipalidad de San Cristóbal Las Casas. Se presentan datos referentes a la población en edad escolar, el número de niños y niñas que acudían a las escuelas, las materias que cursaban como parte de los programas de estudios en las escuelas de primeras letras, sus métodos de enseñanza para la lectura y escritura, las categorías de las escuelas, la importancia de la iniciativa de la obligatoriedad y su implementación en las aulas porfirianas.

En este apartado se podrá denotar si, y cómo, a través de las iniciativas y legislaciones los mandatarios locales chiapanecos, el Estado trató de asumir el discurso que emanaba del centro del país acerca de la gratuidad y obligatoriedad en la educación.

# CAPÍTULO I

## POLÍTICAS EDUCATIVAS DURANTE EL PORFIRIATO

En este primer capítulo, se expondrán las iniciativas que el gobierno de Porfirio Díaz, auxiliado de políticos, educadores y pedagogos nacionales y extranjeros, implementó para modernizar el sistema educativo en México; se expondrá además la importancia de los dos Congresos de Instrucción Pública llevados a cabo durante este periodo y su relevancia para el sistema educativo chiapaneco.

### **1.1 Contexto educativo nacional. Proyectos, leyes y reformas educativas.**

Durante el periodo colonial tanto la enseñanza de la doctrina cristiana como de la educación de primeras letras estuvieron bajo la dirección del clero católico, ya que evangelizar no solo era bautizar a los infieles sino proporcionarles una formación cristiana. En esa época fue común y totalmente aceptable que la educación de los indígenas fuera diferente a la de los españoles peninsulares y a la de los criollos americanos.

Inmediatamente después de la conquista militar la educación se hizo presente entre los indígenas como medio de evangelización para lograr su conversión e incorporarlos a las costumbres cristianas de occidente y de igual forma para el establecimiento del sistema de encomiendas; según Gabriela Solís Robleda, la importancia “de enseñar a los naturales” era para conseguir “la reorganización de la población bajo los parámetros occidentales en el marco de la República de Indios”.<sup>29</sup>

La perspectiva hacia la educación cambió cuando las ideas de la Ilustración se hicieron presentes y fueron acaparando la atención de intelectuales y políticos. Las ideas ilustradas proponían que el hombre era capaz de perfeccionar la

---

<sup>29</sup> Solís Robleda, Gabriela, *Las primeras letras en Yucatán. La instrucción básica entre la Conquista y el Segundo Imperio*, CIESAS, Miguel Ángel Porrúa, México, 2008, p. 44.

sociedad, por lo tanto la esperanza ya no estaba puesta en Dios sino en el progreso.<sup>30</sup> Con las ideas ilustradas el individuo adquiriría un nivel de importancia predominante, junto con la libertad y los derechos del hombre.<sup>31</sup> A decir de Dorothy Tanck, en el campo de la educación el concepto de ilustración se refería fundamentalmente al:

Interés del gobierno de aumentar su participación en la enseñanza como una manera de promover el progreso de las virtudes, las ciencias y las artes. El estado quería extender la educación básica entre los pobres, imponer el uso del castellano en las escuelas, modernizar la enseñanza en los colegios y universidades y al mismo tiempo reducir la participación de la iglesia en las instituciones educativas. Las autoridades civiles intentaron promover la razón y no la tradición como elemento primordial en la educación (...).<sup>32</sup>

La educación fue considerada entonces una herramienta para una transformación encaminada a lograr el progreso económico y político.<sup>33</sup> El alfabeto sinónimo de educación, fue considerado la panacea no solo para la ignorancia sino también para la pobreza, la insalubridad y la incomunicación.<sup>34</sup> Para el caso de los indígenas, la educación ya no fue considerada solamente un elemento para lograr la conversión a la fe católica sino “como medio para mejorar la sociedad, consecuencia lógica de la fe en la racionalidad esencial del hombre”.<sup>35</sup>

Como resultado de las ideas ilustradas y de las reformas que se llevaron a cabo en el ámbito educativo, se decretó que “en los pueblos de indios se establecieran escuelas de primeras letras financiadas, no por la iglesia sino por los fondos de las cajas de comunidad de los indígenas, que funcionaban en alguna forma similar a las actuales tesorerías municipales”,<sup>36</sup> es decir, el gobierno civil adquirió el compromiso de salvaguardar la educación en los pueblos y comunidades de indios.

---

<sup>30</sup> Tanck de Estrada, Dorothy, *La educación Ilustrada 1786-1836, El colegio de México, México, 1998*, p. 5.

<sup>31</sup> Tanck de Estrada, Dorothy, *Independencia y Educación. Cultura cívica, educación indígena y literatura infantil*, El colegio de México, México, 2013, p. 297.

<sup>32</sup> *Ibidem*, p.120.

<sup>33</sup> Solís Robleda, Gabriela, *Las primeras letras en Yucatán. La instrucción básica entre la Conquista y el Segundo Imperio*, *op. cit.*, p. 67.

<sup>34</sup> Staples, Anne, *Educación: panacea del México Independiente*, SEP, Ediciones el caballito, México, 1985, p. 9.

<sup>35</sup> Zoraida Vázquez, Josefina, *Nacionalismo y Educación en México*, El colegio de México, México, 2000, p. 25.

<sup>36</sup> Tanck de Estrada, Dorothy, *Independencia y Educación. (...)*, *op. cit.*, p.126.

Las últimas décadas del siglo XIX fueron trascendentales para México, porque representaron la modernización de la sociedad mexicana en los ámbitos de su cotidianidad, como el de la educación, y concretamente, la escuela elemental. Ésta fue adquiriendo el rango de “institución moderna” y se convirtió en uno de los temas más debatidos y analizados por los gobiernos en turno, así también por políticos e intelectuales, quienes manifestaron interés por expandirla y perfeccionarla hacia la población.

Sin embargo, los programas al respecto fueron afectados por las pugnas internas y guerras civiles entre liberales y conservadores, federalistas y centralistas, además de las intervenciones extranjeras que el país sufrió. Asimismo, las iniciativas en educación casi siempre resultaron frenadas por los problemas de financiamiento ocasionados por tales pugnas y los bajos presupuestos asignados al ramo.

Para los hombres de la época porfiriana, la modernidad por la que debía de transitar el país comprendía una serie de transformaciones, mediante las cuales México debía igualarse a las grandes naciones avanzadas y “civilizadas” como Estados Unidos o los países europeos.

Fue en el porfiriato, caracterizado como un periodo de paz y anhelo de modernidad cuando las leyes educativas y los planes de estudios fueron reformados, en respuesta a la búsqueda de uniformidad para los diferentes sistemas, métodos de enseñanza y planes de estudios adoptados en el país;<sup>37</sup> se celebraron congresos de instrucción pública en donde quedaron asentadas “las bases de la educación moderna y científica”.<sup>38</sup>

Lograr la estabilidad económica, política y social fueron los principales objetivos del régimen porfirista. El crecimiento económico que México logró

---

<sup>37</sup> *Ley del 15 de Abril de 1861, Ley de Instrucción elemental de 1865, Ley de instrucción Pública de 1867, Ley Orgánica de Instrucción pública de 1869.* Hubieron muchas iniciativas y proyectos que tenían como intención transformar las condiciones educativas, sin embargo, estas cuatro leyes fueron las que durante el Porfiriato se trató de cumplir en toda sus dimensiones.

<sup>38</sup> Salvador, Moreno Y Kalbtk, “El porfiriato. Primera etapa (1876-1901)”, en Fernando Solana et. al. (coordinadores), *Historia de la educación pública en México*, SEP, FCE, 2ª edición, México, 2001, p. 41.

alcanzar en la última década del siglo XIX y principios del XX, conocido como la paz porfiriana, posibilitaron la reconstrucción del país y el “progreso educativo”.<sup>39</sup> Esta paz impulsó un ambiente favorable para el desarrollo de círculos intelectuales o tertulias en donde se discutía la situación del país y las novedades culturales.

El progreso y la prosperidad material se convirtieron en la meta ambicionada por el régimen porfiriano, pues ambos engendraban la libertad, el buen gobierno y al ciudadano ejemplar, y la paz del país por su parte se convertiría en un elemento indispensable que permitiría alcanzar el tan anhelado progreso educativo que no se había podido lograr.

El objetivo principal del régimen fue transformar al individuo en ciudadano, infundir en él un sentimiento de identidad para consolidar la unidad nacional que tanto anhelaban los liberales y los intelectuales porfirianos.

Porfirio Díaz pudo reorganizar la educación porque retomó elementos y reglamentos claves de personajes que abogaron para que la educación fuera mejor y más homogénea, entre ellos figuraba Benito Juárez. Hubo una clara preocupación del gobierno juarista porque la educación mejorara y en base a esta idea fue durante su administración que se decretaron leyes que favorecerían al desarrollo y organización de la “educación nacional”.<sup>40</sup>

Cuatro fueron las principales leyes que se decretaron: *Ley del 15 de abril de 1861*, exclusiva para el Distrito Federal y Territorios Federales que ordenaba que la instrucción primaria quedaría bajo la inspección del gobierno federal, quien los auxiliaría a través de sus fondos; *Ley de instrucción pública de 1865*, la cual fue muy importante ya que en ella se plasman dos de las características principales de la enseñanza primaria que hasta en la actualidad siguen rigiendo. La enseñanza primaria *obligatoria* con la prescripción a las autoridades locales de vigilar que los

---

<sup>39</sup> Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, Centro de Estudios educativos, Universidad Iberoamericana, México, 1998, p. 376.

<sup>40</sup> Salvador Moreno Y Kalbtk, “El porfiriato. Primera etapa (1876-1901)”, *op. cit.*, p. 42.

niños concurren a las escuelas; y *gratuita* para los que no pudieran pagar la cuota mensual de un peso.<sup>41</sup>

*Ley orgánica de instrucción pública de 1867*, esta ley tendría como las otras vigencia en el Distrito Federal únicamente; además de reglamentar el art. 3º de la constitución de 1857 sobre la enseñanza libre, también determinaba qué profesiones necesitaban título para su ejercicio. De igual forma dividía básicamente en dos niveles el sistema educativo: la instrucción primaria y la instrucción secundaria. *Ley orgánica de instrucción pública de 1869* aparece como fruto de las ligeras reformas hechas a la ley orgánica de instrucción pública de 1867; esta ley seguía siendo idéntica a la anterior ya que seguía estableciendo una amplia libertad de enseñanza.<sup>42</sup> Estas leyes tenían como objetivo, organizar la educación nacional.

El porfiriato retomó de Lerdo de Tejada la propuesta del laicismo del artículo 4º de las Leyes de Reforma decretadas en 1874, que prohibía la enseñanza religiosa en los planteles oficiales e imponía en su lugar la de una moral laica.<sup>43</sup> Hubo una continuidad en cuanto a los ideales y programas educativos anteriores al régimen, que se aprovechó para modernizar el sistema educativo mexicano.

---

<sup>41</sup> En la *Ley del 15 de abril de 1861* se enunciaba además que se abrirían escuelas para niños de ambos sexos, el gobierno federal auxiliaría con sus fondos a los que estuvieran sostenidos por sociedades de beneficencia y por las municipalidades, con la condición de que éstas se sujetaran al plan de estudios impuesto por el gobierno y por último el gobierno sostendría en los estados, con sus propios recursos, a los profesores de enseñanza elemental para niños y niñas en los pueblos que carecieran de recursos económicos; esta ley contemplaba la unificación del plan de estudios de la instrucción elemental y la creación del mayor número de escuelas; Igualmente esta ley ratificó lo que en la constitución de 1857 había quedado plasmado, la libre enseñanza. *Ley de instrucción pública de 1865*, Las escuelas primarias públicas estarían bajo la inmediata vigilancia de los ayuntamientos y del ministro de Instrucción Pública por medio de los Prefectos.<sup>41</sup> Esta ley, proponía convertir a la educación en un servicio público, puesto que establecía la gratuidad de la enseñanza primaria para los pobres y su obligatoriedad, aunque fue dictada exclusivamente para el Distrito Federal y territorios que dependían del Ejecutivo nacional, muchos estados del país como Chiapas la convirtieron en un modelo a seguir. Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911, op. cit.*, pp. 180-181; El principio de instrucción primaria obligatoria estaba vigente ( desde enero de 1875) en los estados de: Aguascalientes, Chiapas, Coahuila, Campeche, Guanajuato, Guerrero, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Sinaloa, Sonora, San Luis Potosí, Tlaxcala, Veracruz, Distrito Federal y Baja California. Díaz Covarrubias, José, *La instrucción pública en México. Estado que guarda la instrucción primaria, la secundaria y la profesional en la república, op. cit.*, pp. II-III.

<sup>42</sup> Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911, op. cit.*, pp. 220, 222-223.

<sup>43</sup> Raúl, Bolaños Martínez, “Orígenes de la educación pública en México”, en Fernando Solana et. al. (coordinador), *Historia de la educación pública en México*, SEP, FCE, 2ª. edición, México, 2001, pp. 37-38.

Francois-Xavier Guerra sostiene que el mayor cambio de la educación en la etapa porfirista y su modernidad los heredó del proyecto de Juárez, el cual se resumía tan sólo en la “uniformización” de la enseñanza, pasando por su progresiva apropiación por parte del Estado, el control de éste, de su contenido y la creación de un grupo social, los maestros de escuela formados por el sistema y dependientes de él.<sup>44</sup>

A decir de Luz Elena Galván, para lograr los objetivos en la educación nacional el porfiriato se basó en el positivismo, ya que según Gabino Barreda la enseñanza sería un medio para transformar los patrones de comportamiento y efectuar una “modernización” económica y política, de ahí que el positivismo se haya introducido en México como filosofía y también como sistema educativo.<sup>45</sup> El positivismo dominó prácticamente todas las esferas del quehacer científico, político y educativo fijando fundamentalmente el rumbo de la instrucción nacional a finales del siglo diecinueve.<sup>46</sup>

Gabino Barreda,<sup>47</sup> fue el encargado de introducir dicha doctrina al país a mediados del siglo XIX. El positivismo, aunque de origen ajeno a las circunstancias mexicanas, fue adaptado y utilizado para imponer un nuevo orden, adecuando a la realidad mexicana el lema de Comte, “Amor, orden y progreso”, al convertirlo en “Libertad, orden y progreso”, considerando la primera como medio, el segundo como la base y el tercero como fin.

El positivismo se basaba principalmente en la experimentación, es decir, en el método científico, en ideas y conceptos fundados en la razón, en el conocimiento

---

<sup>44</sup> Guerra, François-Xavier, *México: del antiguo régimen a la revolución*, Tomo I, Fondo de Cultura Económica, 2ª edición, México, 1991, pp. 419-418.

<sup>45</sup> Luz Elena, Galván de Terrazas, “En la construcción de una historia. Educación y educadores durante el porfiriato”, en Lucía Martínez (Coord.), *Indios, peones, hacendados y maestros: viejos actores para un México Nuevo (1821-1934)*, Universidad Pedagógica Nacional, 1994, p. 177.

<sup>46</sup> Graja Castro, Josefina, *Formaciones conceptuales en educación*, op. cit., p. 147.

<sup>47</sup> Gabino Eleuterio Juan Nepomuceno Barreda Flores nació el 19 de febrero de 1818 en la ciudad de Puebla, donde curso sus primeros estudios. Se trasladó a la capital para realizar los estudios profesionales en el antiguo Colegio de San Idelfonso, inscribiéndose en jurisprudencia, concluyendo con gran éxito; sin embargo no obtuvo el título de licenciado en derecho. Su inclinación era hacia las ciencias naturales, por lo que cursó minería, pero posteriormente descubrió su verdadera vocación, la medicina, y en 1843 ingresó a la Universidad. En 1847 emprendió su viaje a Francia, donde vivió en París hasta 1851. Fue alumno de Augusto Comte. Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-191*, op cit., p. 233.

práctico, lo probado y lo real, para comprender las verdades y, mediante la educación formar un nuevo tipo de hombre. Para Barreda el fin principal de la educación debía ser la formación del entendimiento y los sentidos sin empeñarse en mantener dogmas políticos o religiosos, o defender determinada autoridad. Una educación que respondiera el deseo de hallar la verdad, de encontrar lo que realmente hay y no lo que esperamos hallar.<sup>48</sup>

Barreda tuvo como objetivo, con la entrada de dicha ideología la organización de una cultura nacional mediante la educación, como el instrumento por medio del cual se formaría una nueva clase dirigente, capaz de establecer el orden.<sup>49</sup> El sistema educativo propuesto tendría entonces como fin la reorganización social y política del país, probablemente como respuesta a las insurrecciones indígenas que se habían llevado a cabo en 1847 en Yucatán y 1869 en Chiapas, denominadas Guerras de Castas. Para la reorganización de la sociedad mexicana había que establecer un nuevo orden social, en el cual el hombre abandonaría ideas fantasiosas y escépticas.

Barreda consideraba que para alcanzar el orden social que conduciría al progreso era necesario primero lograr la uniformidad en las conciencias individuales. Entre otras cosas, significaba desarrollar en los ciudadanos la aptitud para apreciar los hechos de manera semejante, es decir, que todos los mexicanos partieran de un “fondo común de verdades”.<sup>50</sup> Esto se lograría por medio de la escuela como laboratorio, donde todas las ideas y creencias son probadas y demostradas, haciendo patentes las verdades.<sup>51</sup>

Para los positivistas el orden posibilitaba el progreso de la sociedad; la educación facilitaba un sistema uniforme. La ignorancia en la que se encontraba el país era considerada por Barreda uno de los problemas trascendentales y el único medio para combatir la anarquía, obtener la paz y crear un orden social, era la educación.

---

<sup>48</sup> *Ibidem.*, pp. 234-235.

<sup>49</sup> Zea, Leopoldo, *El positivismo y la circunstancia Mexicana*, Fondo de Cultura Económica, México, 1985, p. 65.

<sup>50</sup> Granja Castro, Josefina, *Formaciones conceptuales en educación*, *op. cit.*, p. 150.

<sup>51</sup> Zea, Leopoldo, *El positivismo y la circunstancia Mexicana*, *op. cit.*, pp. 129-130.

De Comte se rescataba la propuesta de que la correcta formación del espíritu llevaría a no aceptar como verdadero sino lo demostrado por la ciencia y por medio del razonamiento. Por lo tanto en la educación, el positivismo marcó rígidamente que debía cimentarse en el método científico y en verdades demostrables para así formar un nuevo tipo de hombre que fuera consciente de su capacidad de transformar sus condiciones de vida.

El positivismo tuvo una gran influencia en la construcción del sistema educativo nacional moderno, considerado como “el despertar de un nuevo periodo de transformación escolar” basado en los conocimientos científicos.<sup>52</sup> La enseñanza avanzaría en cierto grado de complejidad. En un primer momento el alumno se dedicaría a las ciencias generales y abstractas comenzando por las matemáticas, luego a las ciencias de la observación mecánica y experimental como la física y la química, y por último a los estudios de lo más complejo y concreto como la zoología y la botánica.<sup>53</sup>

Para los positivistas el orden era imprescindible, pues sin él no se lograrían la libertad ni el progreso;<sup>54</sup> Barreda lo consideraba la base de la educación. Sostenía que así se podría organizar un sistema de educación popular; según él lo más importante era conservar el orden material para caminar por el “sendero del progreso y la civilización”.<sup>55</sup> Las verdades demostrables constituían el fundamento principal en el que se sostendría la educación pública mexicana.

A través del positivismo se sustituyó la enseñanza basada en los dogmas religiosos y se posibilitó la consolidación del Estado como institución conductora de la educación pública. Barreda creía que éste tenía entre sus obligaciones formar ciudadanos moralmente justos, lo cual se podría lograr con la instrucción pública. Junto a los positivistas confió vigorosamente en la educación primaria

---

<sup>52</sup> *Ibidem*, p. 147.

<sup>53</sup> Zea, Leopoldo, *El positivismo y la circunstancia Mexicana*, *op cit.*, p. 122; D. Raat, Wilian, *El positivismo durante el porfiriato (1876-1910)*, Sepsetentas, versión castellana de Andrés Lira, 1ª edición, 1975, México, p. 17.

<sup>54</sup> Raúl, Bolaños Martínez, “Orígenes de la educación pública en México”, *op. cit.*, p. 43.

<sup>55</sup> Citado en Galván, Luz Elena, *Soledad Compartida. Una Historia de maestros 1908-1910*, CIESAS, 2ª edición, México, 2010, p. 70.

universal y más en la obligatoria como instrumento fundamental de cohesión social y medio de emancipación mental para formar ciudadanos libres y ajenos a las supersticiones que el clero les inculcaba.

Justo Sierra Méndez,<sup>56</sup> otro gran educador mexicano partidario del positivismo, creyó firmemente que la ciencia fungiría como factor de bienestar del pueblo, el cual debía utilizar la instrucción como medio para modernizarse y encaminarse hacia el progreso. Se trataba de implantar la paz y el orden, siempre con la finalidad de alcanzar el desarrollo material del país.<sup>57</sup> Los defensores del régimen porfirista, los científicos, invocaban la política positivista para justificar la acción gubernamental.

Según Salvador Moreno y Kalbtk, durante el porfiriato las teorías pedagógicas se enriquecieron, era palpable el aumento y desarrollo de escuelas, especialmente las de instrucción primaria y, sobre todo, las legislaciones garantizaban la educación pública, obligatoria, gratuita y laica como un derecho y como un deber del Estado.<sup>58</sup>

Héctor Díaz Zermeño indica que a Porfirio Díaz le corresponde el mérito de haber organizado, estructurado y hacer que trascendiera el sistema educativo del siglo XIX, con los personajes célebres que lo pensaron, experimentaron e implementaron.

La enseñanza intuitiva u objetiva consistía básicamente en desarrollar cada una de las facultades o sentidos corporales y la observación constituía la base fundamental de la enseñanza objetiva:

Es esencial, por tanto, al enseñar a los niños, dirigirse primero a sus facultades *perceptivas*, que son las primeras y más diestras en ellos, para ejercitar después sus

---

<sup>56</sup> Justo Sierra Méndez nació en San Francisco de Campeche, Campeche el 26 de enero de 1848. Fue escritor, historiador, periodista, poeta y político. En 1871 se tituló como abogado. Fue diputado del Congreso de la Unión y magistrado de la Suprema Corte de Justicia. Principal promotor de la fundación de la Universidad Nacional de México, que inauguró y reorganizó en 1910. Fue secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes de 1905 a 1911. Partidario de las ideas liberales y del positivismo. Como impulsor de la educación nacional en 1881, fue aprobado un proyecto que había propuesto con anterioridad en el cual se otorgaba a la educación primaria el carácter de obligatoria. Murió en 1912 en Madrid, España.

<sup>57</sup> Galván Lafarga, Luz Elena, *Soledad Compartida. Una Historia de maestros 1908-1910*, op. cit., p. 70.

<sup>58</sup> Salvador, Moreno Y Kalbtk, “El porfiriato. Primera etapa (1876-1901)”, op. cit., p. 81.

facultades *reflexivas y comparativas*, que ya tendrán material para trabajar. ¿De qué serviría, por ejemplo, hacer aprender a un niño la definición de lo que es la elasticidad, de lo que es cristalización, si no ve un cuerpo con estas cualidades? Conservará, es posible, la definición en la memoria; pero no la comprenderá hasta que observe prácticamente el hecho.<sup>59</sup>

El fin del método objetivo, era erradicar el antiguo método que consistía en la memorización e implementar un sistema racional y práctico en el que los conocimientos fueran sólidos y duraderos.<sup>60</sup>

Según Mílada Bazant, la mayoría de los educadores del porfiriato pensaba que mediante la educación México se convertiría en un país moderno y democrático. La difusión de la instrucción pública bastaría para transformarlo en una sociedad más justa y progresista. Durante el régimen se cambió de modo radical el método de enseñanza y se estableció la escuela moderna mexicana, cuyo carácter integral se basaba en el desarrollo moral, físico, intelectual y estético de los escolares.<sup>61</sup>

José Díaz Covarrubias fue uno de los más apasionados defensores de la educación integral. De ahí que para Díaz Covarrubias el aseo de los niños en sus personas como en sus vestidos era fundamental, además de la higiene que era indispensable, también era urgente el establecimiento de ejercicios gimnásticos en las escuelas; en tanto, la educación corporal debía ser una parte integrante de la educación del hombre y debía marchar en paralelo con la inteligencia de los niños y de los jóvenes”.<sup>62</sup>

El Estado se convirtió en el responsable de proporcionar una educación básica a todos los mexicanos y crear un sistema educativo homogéneo controlado y supervisado con la participación de educadores como Joaquín Baranda y Justo

---

<sup>59</sup> Díaz Covarrubias, José, *La Instrucción pública en México. Estado que guarda la enseñanza primaria, la secundaria y la profesional en la república*, op. cit., p. XLIII.

<sup>60</sup> *Ibidem.*, pp. XL-XLVIII.

<sup>61</sup> Bazant, Mílada, *Historia de la educación durante el porfiriato*, op. cit., pp. 17, 20-21.

<sup>62</sup> Díaz Covarrubias, José, *La Instrucción pública en México. Estado que guarda la enseñanza primaria, la secundaria y la profesional en la república*, op. cit. pp. XXXII-XXXVII.

Sierra Méndez, y de pedagogos extranjeros como Enrique Laubscher, y Enrique Conrado Rébsamen.<sup>63</sup>

Gracias al maestro Enrique Laubscher se antepondría la enseñanza objetiva al aprendizaje de tipo libresco y memorístico. Esta novedad comenzó en la Escuela Modelo de Orizaba, Veracruz, fundada el 5 de febrero de 1883, considerada “cuna de la reforma educativa” por ser la primera en aplicar la enseñanza objetiva. La Escuela Modelo de Orizaba destacó porque en su comienzo fue dirigida por el maestro Enrique Laubscher y desde 1885 por Enrique Conrado Rébsamen.<sup>64</sup>

La Escuela Modelo de Orizaba constituía la vanguardia de las nuevas prácticas pedagógicas de la época. Las reformas fueron practicadas en todo el país; cada estado las adaptaría a sus circunstancias sociales, políticas y presupuestarias.

La Compañía Lancasteriana había organizado la instrucción del país casi todo el siglo XIX; sin embargo, durante la realización del Primer Congreso de Instrucción Pública se aprobó el sistema simultáneo y se decidió desaparecer la compañía en 1890. La sustitución del sistema mutuo o lancasteriano, en el cual un gran número de monitores enseñaba a grupos pequeños de estudiantes, bajo la vigilancia de un profesor, por el simultáneo, en el cual un solo profesor enseñaba a un grupo de nivel homogéneo (sin monitores) fue una de las principales reformas pedagógicas de la época.

Por otra parte, en lo que se refiere a la lectoescritura, también se fomentó la “simultaneidad”. En este caso, la simultaneidad consistía en que la enseñanza de

---

<sup>63</sup> Enrique Laubscher nació en Wachemheim, Baviera, Alemania (1897-1890). Arribó al puerto de Veracruz en 1872. Desempeñó cargos como maestro y regidor. Promovió el kindergarten y fue su introductor en Veracruz, y también el método simultáneo, proscribiendo el sistema mutuo utilizado en todo el país. Hermida Ruiz, Ángel J., *Educación e historia (Artículos periodísticos)*, México D. F., 1976, pp. 17-18; Enrique Conrado Rébsamen (1857-1904), oriundo de Kreuzlingen, estudió la carrera de maestro en Zúrich, dedicado a la pedagogía, estudia y enseña en Baviera, Inglaterra y Francia. Se empeñó en adaptar las teorías pensadas para los niños europeos a las necesidades e idiosincrasia del ambiente mexicano. Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911, op. cit.*, pp. 381, 386.

<sup>64</sup> Hermida Ruiz, Ángel J., *Educación e historia (Artículos periodísticos)*, México D.F., 1957, p. 19.

la escritura y lectura sería “uno inmediatamente después del otro”,<sup>65</sup> Sobre la simultaneidad Rébsamen comentaba lo siguiente:

El principio didáctico de la simultaneidad de este aprendizaje se basa desde luego en la íntima relación que existe entre la escritura y la lectura. Escribir y leer son actos correlativos, puesto que sería imposible suponer la existencia del uno sin la del otro. Ciertamente hay individuos que saben leer, sin saber escribir, pero no por esto deja de existir la escritura, pues sin ello no habría qué leer.<sup>66</sup>

Con la simultaneidad se suprimiría la enseñanza antigua o sucesiva, sistema que había sido muy común no solo en América sino también en los países europeos en la que primero se enseñaba a los niños a leer y sólo después de haber adquirido esta capacidad se le instruía en la escritura y aritmética;<sup>67</sup> Rébsamen menciona que el margen de tiempo para el aprendizaje de la lectura oscilaba entre dos y tres años para posteriormente comenzar con la práctica de la escritura.<sup>68</sup>

Antes y durante el porfiriato ya se empleaba en las escuelas una técnica de enseñanza muy de acuerdo con el progreso de las ciencias positivas y del método objetivo denominado *Las Lecciones sobre las cosas*. Así lo manifiesta Díaz Covarrubias.

A esta necesidad, que hoy siente el mundo moderno, el mundo del trabajo, de la industria y de la influencia definitiva de las ciencias positivas, corresponde la nueva faz que está tomando la instrucción primaria con el sistema conocido bajo el nombre de Lecciones sobre las cosas.<sup>69</sup>

Por lo tanto los métodos anticuados y tradicionales fueron suplantados por uno que encaminaba a los niños a reflexionar, Díaz Covarrubias explica las características de esta nueva materia:

---

<sup>65</sup> Hermida Ruiz, Ángel J., (compilador), *Obras completas de ENRIQUE C. RÉBSAMEN*, tomo VI, Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno de Veracruz, México, 2001, p. 108.

<sup>66</sup> *Ibíd.*

<sup>67</sup> Dorothy, Tanek de Estrada, “La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España 1700- 1821, en Seminario de Historia de la Educación, *Historia de la lectura en México*, El colegio de México, México, 1999, p. 49

<sup>68</sup> Hermida Ruiz, Ángel J., (compilador), *Obras completas de ENRIQUE C. RÉBSAMEN*, tomo VI, *op. cit.*, p. 106.

<sup>69</sup> Díaz Covarrubias, José, *La Instrucción pública en México. Estado que guarda la enseñanza primaria, la secundaria y la profesional en la república*, *op. cit.* p. XXII.

Consiste en adiestrar el entendimiento, enseñándolo a investigar y reflexionar de un modo verdaderamente lógico, sólo indicaremos que está destinado a vulgarizar las leyes de la naturaleza, o sea las verdades de la ciencia, aun sobre aquellos ramos del saber humano que hasta hoy sólo una minoría de hombres ha poseído, no obstante que son leyes y verdades de infinitas aplicaciones en la vida práctica de todos.<sup>70</sup>

La escuela elemental se convirtió entonces en el lugar apropiado para alimentar y poner en práctica las teorías científicas. Todas estas ideas introducidas al país fueron extraídas de las teorías de Comte, Froebel, Pestalozzi, Herbart y Spencer, quienes coincidían en que se adquiriría el conocimiento por medio de la observación, los sentidos, los objetos y los fenómenos que ocurren en la naturaleza. La introducción de la objetividad fue uno de los frutos que el porfirato cosechó en el ramo educativo principalmente.

La educación moderna se caracterizó por ser racional, científica, laica y objetiva. El proyecto era claro y los actores múltiples puestos en escena: maestros, pedagogos, políticos, ministros de educación y en la cumbre de la pirámide el presidente, Porfirio Díaz. Después de tantos años comenzaba apreciarse un rostro de modernidad.

## **1.2 Congresos de Instrucción Pública en México**

Cuatro fueron los congresos de educación celebrados en el país. El primero fue el convocado por Francisco Landero y Cos, gobernador del estado de Veracruz, denominado Congreso Pedagógico Veracruzano que inició sus labores en los primeros días del mes de enero de 1873. Dicho Congreso fue llevado a cabo durante el periodo presidencial de Sebastián Lerdo de Tejada y fue sin duda el precursor de los posteriores Congresos de instrucción.<sup>71</sup>

Uno de los principales acuerdos que se tomó en favor de la instrucción primaria fue que, “Para la formación de buenos maestros de instrucción primaria se establecería en el estado una Escuela Normal cuya organización sería objeto de una ley especial”, esta ley fue promulgada como Ley estatal Landero y Cos.

---

<sup>70</sup> *Íbidem.* p. XXIII.

<sup>71</sup> Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911 op. cit.*, pp. 265, 267-268.

Esta misma iniciativa fue precursora de la creación Escuela Modelo de Orizaba y de la Normal de Jalapa.<sup>72</sup>

Tuvo que pasar casi una década para que de nueva cuenta fuera llevado a cabo un evento en 1882. Denominado Congreso Higiénico Pedagógico, convocado por el Consejo Superior de Salubridad, tuvo como objetivo estudiar y revisar los problemas teóricos y prácticos de la educación.<sup>73</sup> Participaron maestros y médicos experimentados quienes se encargaron de dirigir este foro y normar las condiciones higiénicas y pedagógicas de las escuelas.<sup>74</sup>

En esa ocasión se propuso que los espacios escolares fueran adecuados y bien distribuidos, principalmente para las escuelas elementales. Éstas, en donde se impartiría educación básica, deberían contar con higiene elemental no sólo en los mobiliarios sino también en los útiles y libros.<sup>75</sup> Una de las principales soluciones que se acordaron en este congreso fue que no se instalarían escuelas públicas en casas de vecindad.<sup>76</sup>

Este congreso replanteó una educación integral en la que se incluyeran ejercicios físicos y el método objetivo para la impartición de las materias, con el propósito de estimular sentidos y facultades. En fin, las resoluciones se inclinaron al aspecto de la salud física del niño más que al intelecto o a lo moral.<sup>77</sup>

En la política, las legislaciones civiles y penales se hacían presentes, en la economía se habían uniformado los códigos de Comercio y Minería en todo el país, mas no así en la educación. Alto era el nivel de desacuerdo porque cada estado del país establecía sus propios parámetros en el ámbito educativo. La falta de homogeneidad en leyes, reglamentos, métodos y programas educativos, fueron abordados en el Primer Congreso Nacional de Instrucción.

---

<sup>72</sup> *Ibíd.*

<sup>73</sup> *Ibidem*, p. 365.

<sup>74</sup> Bazant, Mílada, *Historia de la educación durante el porfiriato*, *op. cit.*, p. 21.

<sup>75</sup> Por higiene elemental podría considerarse que se evitarían los caños abiertos, los mingitorios en el zaguán y depósitos de basuras. Citado en Bazant, Mílada, *Historia de la educación durante el porfiriato*, *op. cit.*, p. 59.

<sup>76</sup> *Ibidem.*, p. 21; Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias Educativas Oficiales en México 1821-1911*, *op. cit.*, pp. 365-366.

<sup>77</sup> Bazant, Mílada, *Historia de la educación durante el porfiriato*, *op. cit.*, p. 22

Para la realización del Primer Congreso de Instrucción Pública como para el segundo, Joaquín Baranda, entonces ministro de Justicia e Instrucción Pública, convocó a todos los estados del país para que enviaran representantes, con la finalidad de tomar acuerdos que condujeran a unificar la educación en el país. Sin duda, la pluralidad con la que se conformó el congreso posibilitó la diversidad de opiniones y a la vez se presentó un amplio panorama de la situación educativa en el país.

Según Salvador Moreno, Baranda fue el principal promotor de la modernización de la educación nacional, bajo su dirección se logró la conformación de un proyecto de corte nacional con especial interés en la educación primaria. Las escuelas aumentaron en número y calidad, la educación normal alcanzó los máximos niveles y se dictaron leyes para los avances educativos bajo la vigilancia del Estado.<sup>78</sup>

El Primer Congreso fue inaugurado el 1° de diciembre de 1889 y los trabajos continuaron hasta el 31 de marzo de 1890. Su realización duró cuatro meses, a diferencia del segundo que trabajó por tres meses. La mayor atención del primero estuvo centrada en la primaria elemental y la conveniencia de establecer un sistema nacional de educación popular, basada en el principio de uniformidad.

Este Congreso se convirtió en un foro donde expertos y conocedores de la educación en el país analizaron la situación de la instrucción, buscaron y establecieron parámetros en materia educativa con la intención de erradicar la diversidad y desorganización en la educación.<sup>79</sup> En consideraciones de Héctor Díaz Zermeno, con la realización del Primer Congreso Nacional de Instrucción se inauguró una nueva época en la historia político-educativa del país.<sup>80</sup>

---

<sup>78</sup> Salvador, Moreno Y Kalbakt, "El porfiriato. Primera etapa (1876-1901)", *op cit.*, p. 54.

<sup>79</sup> Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias Educativas Oficiales en México 1821-1911*, *op cit.*, p. 441.

<sup>80</sup> Díaz Zermeno, Héctor, *Las raíces ideológicas de la educación durante el porfiriato*, Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, México, 1994, p. 18.

En su discurso de apertura, el principal promotor del Congreso el Ministro de Educación Joaquín Baranda, expresó:

La República para existir necesita de ciudadanos que tengan la conciencia en sus derechos y de sus deberes, y esos ciudadanos han de salir de la escuela pública, de la escuela oficial, que abre sus puertas a todos para difundir la instrucción e inculcar, con el amor a la patria y a la libertad, el amor a la paz y el trabajo, sentimientos compatibles que hacen grandes y felices a las naciones.<sup>81</sup>

Baranda tenía puestas todas sus esperanzas en la educación pública. Extraordinaria fue la importancia del Congreso de Instrucción para él que lo llamó “Congreso Constituyente de la Enseñanza nacional”.

Para Baranda la uniformidad significaba que:

Simultáneamente se propague la instrucción primaria, y la reciban todos los niños de igual edad, en el mismo tiempo y conforme a idéntico programa; cuando la escuela, en fin, esté a la puerta de todas las casas y de todas las chozas, y sea accesible a todos los niños de las grandes poblaciones, como a los de olvidado villorrio, y sobre todo, a los de las haciendas que, generalmente condenados a la ignorancia y a la servidumbre desde antes de nacer, suelen ser cruelmente explotados por el capataz y el amo. Allí es a donde debemos llevar la escuela, al campo, a las tribus indígenas rezagadas de la civilización.<sup>82</sup>

Baranda sabía que no era dificultoso establecer escuelas en las zonas urbanas, puesto que solo había que incrementar los presupuestos; sin embargo estaba consciente que para los más de 4 millones de indígenas que conformaban el territorio mexicano implicaba gastos excesivos, pero estaba seguro que la instrucción sería el camino hacia la igualdad que facilitaría la asimilación de los distintos grupos que habitaban en el país.<sup>83</sup>

Las principales temáticas tratadas durante esta reunión fueron: Instrucción primaria laica, obligatoria y gratuita, preparatoria gratuita y voluntaria, y escuela profesional, voluntaria y protegida por el Estado.<sup>84</sup> La educación uniforme, el

---

<sup>81</sup> Discurso inaugural del Congreso de Instrucción, pronunciado el 1° de diciembre de 1889, p.93. Consultado el 10 de Julio de 2015 En: [http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080013791/1080013791\\_08.pdf](http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080013791/1080013791_08.pdf)

<sup>82</sup> *Ibidem*, pp. 101-102.

<sup>83</sup> *Ibid.*

<sup>84</sup> Clara Isabel Carpy Navarro, “Los Congresos Nacionales de Instrucción Pública de 1889-1890 y 1890-1891”, en Clara Isabel Carpy Navarro (Coordinadora), *Miradas históricas de la educación y de la pedagogía*, Universidad Nacional Autónoma de México, 2011, pp. 143-144.

sistema laico y la obligatoriedad de la primaria elemental se convirtieron en centrales, si bien éstas ya habían quedado plasmadas en la ley de 1888, fueron retomadas por la comisión de enseñanza elemental obligatoria dirigida por Enrique Conrado Rébsamen y conformada por Miguel F. Martínez, Francisco G. Cosmes y el agregado Manuel Zayas.<sup>85</sup> La discusión de la reunión trató acerca de lograr una sola idea, un método y un programa de estudios.

Esta comisión resolvió ante la pregunta de si ¿Es conveniente uniformar la instrucción primaria en el país?, “Es posible y conveniente establecer en todo el país un sistema nacional de educación popular, bajo los principios ya conquistados para la instrucción primaria, laica, obligatoria y gratuita”,<sup>86</sup> es decir, esta comisión no expresó un sí como respuesta a la pregunta pero sí busco la creación de un sistema nacional.

Por su parte, Cosmes como integrante de la comisión, había manifestado que solamente aprobaría la iniciativa de uniformidad:

Si uniformar (...) quiere decir hacer extensiva a todo el país la Instrucción Pública Elemental, dándole una misma forma, en cuanto a sus bases fundamentales, esto es, que sea obligatoria, laica, gratuita, de carácter nacional, de acuerdo con la instituciones vigentes y que este bajo la inspección superior (...) del gobierno de cada entidad federativa.<sup>87</sup>

El tema de la uniformidad fue uno de los más debatidos; Cosmes no coincidía con la idea de que la uniformidad se fundamentara en igualar textos, métodos y procedimientos de enseñanza, porque indicaba que habría que tomar en cuenta las diferencias y particularidades de cada uno de los estados del país. Francisco Cosmes era consciente de la pluralidad que conformaba el país y de la gran desigualdad racial e intelectual. En principio, no todos los estados del país destinaban los mismos presupuestos al ramo de instrucción pública y tampoco existía unificación en la concentración de la población.

---

<sup>85</sup> Meneses Morales, Ernesto *Tendencias Educativas Oficiales en México 1821-1911*, op. cit., p. 441.

<sup>86</sup> Arnaut, Alberto, *La federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*, El Colegio de México, Centro de Investigación y docencia económicas, México, 1998, op. cit., p. 57.

<sup>87</sup> *Ibidem*, pp. 57-58.

“Junius”, como también era conocido Cosmes, un liberal profundamente positivista, unos años antes de que se llevara a cabo el Primer Congreso Pedagógico, expuso abiertamente en 1883 en el periódico liberal “*La libertad*”, su sentir sobre la efectividad de la instrucción obligatoria en el país que tanto elogiaban los políticos, pedagogos y educadores.

En cuanto a la obligatoriedad, Cosmes señalaba que tal condición no podía implementarse en el país porque:

Se necesita que la mayoría de la población haya llegado a un grado de ilustración tal, que comprenda y sienta los beneficios del sistema obligatorio, y que se convierta de este modo en el auxiliar del gobierno que lo establezca.<sup>88</sup>

Lo que Junius señalaba es que primero había que estudiar las circunstancias sociales del país, para así crear todas las condiciones necesarias para el éxito de la obligatoriedad. Pero para lamento de este personaje en el país se habían adoptados modelos principalmente europeos, ajenos a la realidad social, política y económica de México lo que para este personaje significaba el fracaso, en este caso de la educación obligatoria.

Entre las principales causas que hacían nula la efectividad de la obligatoriedad, Cosmes señalaba, la incomunicación y el difícil acceso ya que el país estaba lleno de “montañas inaccesibles y de bosques impenetrables”,<sup>89</sup> en donde habitaban la mayor parte de la población predominantemente indígena y en donde las acciones de las autoridades educativas llegaban tardíamente o simplemente no llegan nunca. Una segunda causa fue la diferencia de idiomas ya que los indígenas no hablaban el español o castellano lo que imposibilitaba la comunicación entre los alumnos y el profesor.

Según Francisco Cosmes, los padres de familias indígenas veían en la obligatoriedad un obstáculo a sus intereses personales, porque “la escuela le arrebató a sus hijos en horas de trabajo” y les privaba del trabajo que ellos

---

<sup>88</sup> Hemeroteca Nacional, *La Libertad*, “Carta de Junius”, 16 de febrero de 1883.

<sup>89</sup> *Ibíd.*

aportaban, su “único y principal ayudante”.<sup>90</sup> En esta polémica con Cosmes respecto a la obligatoriedad, Justo Sierra le responde, que si bien reconoce los obstáculos que hacían la difícil la aplicación de esta iniciativa, creía firmemente que no lo hacían imposible.<sup>91</sup>

En cuanto al tema del laicismo se acordó que la enseñanza sería absolutamente independiente de las confesiones religiosas, es decir, ningún ministro de culto o sus representantes intervendrían en la organización de las escuelas. El laicismo consistiría en neutralidad respecto de las creencias religiosas, nunca equivalente de antirreligioso o sectario. La laicidad predominaría básicamente en las escuelas oficiales, fuera de ella los padres decidirían sobre la educación de sus hijos.<sup>92</sup>

Se acordó que una de las características primordiales de la obligatoriedad en la instrucción primaria sería que los niños acudieran a partir de los seis hasta los doce años de edad a las escuelas de primeras letras, que igualmente ya había sido estipulada en 1888 en la Ley de Instrucción primaria en el Distrito Federal y Territorios Federales. Para hacer efectiva la obligatoriedad se recurría básicamente a las advertencias, amonestaciones, multas y prisiones a todos aquellos que quebrantaran la citada ley.<sup>93</sup>

Durante el Primer Congreso se retomaron las ideas de educadores como José Díaz Covarrubias, por una educación integral; así pues se decidió que en adelante los programas de enseñanza serían diseñados para el desarrollo físico, intelectual, moral y armónico de los alumnos.

La diversidad de los asuntos abordados en el congreso en los primeros tres meses y la atención que acaparó la enseñanza primaria elemental mostraron la

---

<sup>90</sup> *Ibíd.*

<sup>91</sup> Sierra Méndez, Justo, *Obras Completas*, Volumen VIII, Universidad Nacional Autónoma de México, 3ª edición, México, 1984, pp. 110-114.

<sup>92</sup> Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias Educativas Oficiales en México 1821-1911*, *op cit.*, pp. 450-451.

<sup>93</sup> Hermida Ruiz, Ángel J, (compilador), *Obras completas de ENRIQUE C. RÉBSAMEN*, tomo VI, *op. cit.*, p. 154.

necesidad de convocar a un Segundo Congreso de Educación, en el que se retomarían los temas que habían quedado pendientes en el primero.

El Segundo Congreso de Instrucción Pública fue convocado el 19 de Junio de 1890, y sus sesiones fueron inauguradas el 1° de diciembre del mismo año, finalizando el 28 de febrero del siguiente. El objetivo era tratar la enseñanza elemental obligatoria, instrucción primaria superior, escuelas normales, instrucción preparatoria y escuelas especiales.

En este segundo encuentro fueron discutidos los temas referentes a la profesionalización de los maestros y la conveniencia de su titulación, ya que “todas aquellas personas que no podían destacar en otra profesión ingresaban al magisterio como último recurso”.<sup>94</sup> Se insistió en que los docentes de instrucción primaria elemental debían de obtener un título que los avalara en su formación como maestros. Si estos actores eran los principales educadores, transmisores del conocimiento y formadores de ciudadanos, debían estar formalmente preparados e instruidos.

Para lograrlo las escuelas normales capacitarían a los profesores con una “preparación armónica, completa y apropiada”. Los *verdaderos maestros* serían instruidos en la Escuela Normal:

Lugar en donde se nutre la inteligencia del futuro dispensador del alimento intelectual; donde se robustece el cuerpo para soportar las fatigas de los mortíferos trabajos escolares; donde se ennoblece y fortifica la conducta y el carácter para formar el modelo de conducta que el maestro debe ofrecer a la niñez; donde se embellece con la preparación artística el alma que ha de despertar en el niño el sentido estético, fuente de purísimos goces; donde se exalta el sentimiento patriótico para que, como misteriosa corriente, se transmita a los corazones infantiles, (...).<sup>95</sup>

Las normales serían semilleros de educadores y recintos en donde se formarían nuevos agentes para la educación nacional, principalmente las escuelas de enseñanza primaria, consideradas rutas de acceso al progreso del país. Los maestros de las primarias elementales seguirían siendo la prioridad, por ser ésta

---

<sup>94</sup> Galván, Luz Elena, *Soledad Compartida. Una Historia de maestros 1908-1910*, op. cit., p. 42.

<sup>95</sup> Hermida Ruiz, Ángel J., (compilador), *Obras completas de ENRIQUE C. RÉBSAMEN*, tomo VI, op. cit., pp. 130-131.

obligatoria. La comisión concerniente a las escuelas normales estuvo conformada por Miguel Serrano, presidente; Enrique Rébsamen; F. M. Martínez, relator; J. M. Rodríguez y Cos, R. Gómez y A. Correa (sustituto de Rébsamen quien se ausentó temporalmente).<sup>96</sup>

La constante intervención y participación del Estado en los asuntos de la educación, así como las iniciativas de las reformas pedagógicas proyectaron la necesidad de formar nuevos profesores en espacios especializados, llamados escuelas normales. Las escuelas normales tendrían como objetivo formar grupos de maestros homogéneos especializados en la práctica docente, que tendrían como misión difundir las reformas pedagógicas entre las masas populares.<sup>97</sup>

Una de las principales resoluciones de este segundo encuentro fue que en cada entidad federativa se establecería una Escuela Normal para profesores y profesoras de instrucción primaria, con una división para la elemental y otra para la superior.<sup>98</sup> Las normales debían de tener una o más escuelas de instrucción primaria anexas a su jurisdicción, con la intención de que los futuros maestros realizaran sus prácticas profesionales en dichos establecimientos.<sup>99</sup>

Los cursos para varones tendrían una duración de tres años en la instrucción primaria elemental y cinco para los de superior; para las profesoras durarían cuatro años en elemental y seis en superior, los cursos serían más largos porque a las alumnas normalistas se les disminuiría las horas de trabajo en consideración a sus “condiciones fisiológicas”, ya que a la edad en que

---

<sup>96</sup> Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias Educativas Oficiales en México 1821-1911*, op. cit., p. 474.

<sup>97</sup> Manguen, Juan Jaime, Montesinos, Irma *Historia de la Educación en Chiapas. Desde la colonia hasta nuestros días*, UNACH, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, 1981, p. 77.

<sup>98</sup> La primaria elemental proporcionaba los primeros rudimentos de las ciencias y los conocimientos básicos. La primaria superior fue establecida ante los vacíos e insuficiencias de la escuela primaria elemental, proporcionando conocimientos más variados y extensos. Así mismo surgió ante la necesidad de satisfacer una necesidad pública de las diversas clases sociales; los niños y jóvenes que acudían a estos establecimientos de primaria superior no tenían la intención o la posibilidad de entrar a las escuelas preparatorias o liceos, quedando por esto impedidos de proseguir sus estudios. La escuela de instrucción primaria superior, complemento de la elemental, viene a ser por tanto el *summum* de los estudios para los niños que pertenecían a las clases pobres, como los hijos de los obreros y artesanos. Hermida Ruiz, Ángel J. (Coompilador), *Obras completas de ENRIQUE C. RENSAMEN*, tomo IV, Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno de Veracruz, México, 2001, pp. 79-80.

<sup>99</sup> Hermida Ruiz, Ángel J. (Coompilador), *Obras completas de ENRIQUE C. RÉBSAMEN*, tomo VI, op. cit., p. 147.

comenzaban sus trabajos profesionales, regularmente muy jóvenes, “no les permiten sino un trabajo moderado”.<sup>100</sup>

En México una de las profesiones que permitió a la mujer ser reconocida, aunque de manera superficial, ha sido la docencia. Como se sabe, no podía acceder a otro tipo de profesión más que a la enseñanza y la enfermería.<sup>101</sup>

La educación en el porfiriato siguió siendo predominantemente para los varones, las mujeres con dificultad comenzaron a salir del espacio privado. Durante este periodo las mujeres seguían recibiendo una educación especial de acuerdo con su sexo y condición, como administradoras del hogar y en función de sus obligaciones como amas de casa. Sin embargo, se puede reconocer que poco a poco y mediante la educación comenzaron a participar de una manera más activa dentro de la sociedad. En el porfiriato las mujeres fueron ocupando espacios públicos como el magisterio.

Tal situación se presentó cuando la comisión de escuelas normales discutió la uniformidad de la enseñanza, en la cual deliberaba que “si bien era necesario que los dos sexos tengan una instrucción común, es, por otra parte, indispensable que a cada uno se le preparara debidamente para sus funciones especiales”.<sup>102</sup> De ahí que para la mujer se refieran a su labor como ama de casa y madre de familia, dedicada a la crianza de los hijos, principalmente a su educación para formar buenos ciudadanos.

En este contexto las maestras normalistas debían adquirir y transmitir a las niñas conocimientos teórico-prácticos en función de sus obligaciones en el hogar, como costura en blanco, zurcido, corte y confección de ropa; y trabajos

---

<sup>100</sup> Hermida Ruiz, Ángel J. (Coompilador), *Obras completas de ENRIQUE C. RENSAMEN*, tomo IV, *op. cit.* p. 134.

<sup>101</sup> María Teresa, Yurén Camarena, “¿Para qué educar a las mujeres? *Una reflexión sobre las políticas educativas del siglo XIX*”, en María Adelina Arredondo (coordinadora) *Obedecer, Servir y Resistir, La educación de la mujeres en la historia de México*, UPN, Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, México, 2003, pp. 141-143.

<sup>102</sup> Hermida Ruiz, Ángel J., *Obras completas de ENRIQUE C. RÉBSAMEN*, tomo VI, *op. cit.*, p. 133.

domésticos, como la preparación y condimentación de alimentos y arreglo de la casa.<sup>103</sup>

Con la intención de propagar los modernos métodos de enseñanza y considerando que la influencia y los beneficios de las normales tardarían en propagarse más en las escuelas rurales, la comisión acordó establecer cursos prácticos de metodología para maestros rurales en las escuelas de las cabeceras municipales, de distritos y de cantones.<sup>104</sup> Estos cursos se ofrecerían durante las vacaciones o en determinados días de la semana siempre y cuando no afectaran las actividades escolares de los docentes. Había una preocupación por insertar a los maestros en los modernos programas pedagógicos y las nuevas formas de enseñanza.

Como parte del programa modernizador tocaba discutir acerca de la titulación; en este punto se creyó conveniente para el Estado exigir títulos profesionales a los maestros encargados de la instrucción elemental, esto en gran medida porque el número de estudiantes que no concluían sus estudios era alto y se incorporaban a la docencia sin experiencia alguna como ayudantes de los maestros titulares.

Con la apertura de las escuelas normales y la obtención de los títulos profesionales, se erradicaría a los docentes empíricos, la intención era combatir la deficiente forma de enseñanza en que solamente se enseñaba a los niños a leer, escribir y contar.

Sin embargo, la realidad contrastaba con los buenos propósitos porque era demasiado exigir títulos profesionales a un sector que no gozaba de una buena popularidad ni de sueldos lucrativos, seguían siendo los maestros los menos retribuidos. Asimismo la falta de personal en cantidad suficiente para cubrir los espacios de instrucción elemental ante la ausencia de las escuelas normales, ocasionó divergencias entre los participantes del congreso, pues muchos

---

<sup>103</sup> *Ibidem*, p. 134.

<sup>104</sup> *Ibidem*, p. 135.

asistentes estaban conscientes de que sería imposible emplear solamente maestros titulados.

Ante esta problemática, la Dirección de Instrucción Primaria se encargaría de disponer los requisitos a los que se alinearían las personas carentes de título profesional para emplearse en las escuelas elementales, principalmente en la jurisdicción del Distrito Federal, aunque esta disposición también influiría en los estados del país.

Es importante mencionar que esta profesión fue transformándose, de ser una profesión libre a una profesión de Estado: primero municipal y luego progresivamente estatal y federal. En un principio, para ser profesor solamente se necesitaba la autorización oficial que, en realidad, no era sino una licencia para establecer una escuela particular, con el paso del tiempo la licencia se convirtió en el pase para que los ayuntamientos contrataran a los preceptores.<sup>105</sup> Durante el porfiriato las licencias ya no fueron suficientes para contratar a los preceptores, los maestros deberían especializarse en el ejercicio de la docencia para que fueran empleados; la profesionalización del magisterio se convirtió en una constante meta de las políticas educativas en el país.

Sin embargo la realidad seguiría siendo distante de lo deseado. A pesar de que las normales generaban profesores especializados en el arte de enseñar, en casi todo el país aún seguían predominando un mayor número de profesores carentes de formación profesional y de normalistas no titulados, las normales aún seguían sin satisfacer en su totalidad las demandas de un mayor número de profesores titulados.<sup>106</sup>

Las buenas intenciones del presidente de la república, del ministro de instrucción pública y los congresistas no siempre fueron puestas en marcha y no resultaron como se esperaba; sin embargo con estos congresos de instrucción comenzó la reorganización de la educación primaria en el país.

---

<sup>105</sup> Arnaut, Alberto, *HISTORIA DE UNA PROFESION. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*, CIDE, México, 1996, p. 24.

<sup>106</sup> *Ibidem.*, pp. 24, 26

### **1.3. Los representantes de Chiapas en los Congresos de Instrucción Pública.**

Chiapas trató de asumir el discurso de orden y progreso emanado del centro del país, sin embargo este proyecto contrastó con la realidad social del estado. Establecer escuelas públicas en Chiapas durante el porfiriato fue una tarea difícil no solo por la gran diversidad geográfica y cultural, sino además por los bajos presupuestos destinados al ramo educativo.

La designación de C. Pedro Garza como representante por Chiapas en el primer Congreso Pedagógico o de Instrucción Pública,<sup>107</sup> es muy posible que haya influido de manera decisiva en la disposición del gobernador Carrascosa de establecer un mayor número de escuelas primarias y de adoptar planes y programas educativos emanados del centro del país, de ahí que no haya sido una mera coincidencia que durante los últimos años de la administración del gobernador Manuel Carrascosa (1888-1891), haya habido un mayor interés por la instrucción pública en el estado.

Pedro Garza no solo participó en el Congreso Pedagógico sino que además formó parte de una de las comisiones conformada por personalidades muy distinguidas, la comisión sobre escuelas normales, que estuvo integrada por Luis Pérez Verdía, José María Vigíl, el vicepresidente del Congreso Enrique C. Rébsamen y Trinidad García.<sup>108</sup>

La función de esta comisión fue analizar y responder solamente tres preguntas trascendentales para la consolidación de las normales: ¿Deben todos los estados abrir escuelas normales?, ¿Estas escuelas deben ser uniformes con

---

<sup>107</sup> Archivo Histórico de Chiapas en adelante AHCH, Hemeroteca Fernando Castañón Gamboa, Anexos II, Documentos, Sección de Justicia e Instrucción Pública; Colección Porfirio Díaz en adelante C.P.D, Legajo: 14 Caja:15 D: 007046 Fecha: 26 de Julio de 1889: El presidente del País, Porfirio Díaz, le informa al señor Pedro Garza que lo ha recomendado ante el gobernador de Chiapas con el fin de que lo eligiera como representante del estado, en el congreso pedagógico que se reunirá en la capital del país.

<sup>108</sup> Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias Educativas Oficiales en México 1821-1911*, op. cit., pp. 440-441.

las del Distrito? Y ¿Es aceptable, en la de varones, el plan de estudios de la escuela normal de profesoras del Distrito? <sup>109</sup>

Como resultado de estas preguntas la comisión no dudó en señalar que sí era conveniente la creación de escuelas normales, las cuales se encargarían de proporcionar una debida formación profesional a los que quisieran emprenderse en esa noble labor del magisterio, pues era evidente la necesidad de profesores adecuados a la educación primaria.<sup>110</sup>

En cuanto a la segunda repuesta, los integrantes de esta comisión concluyeron la no conveniencia de uniformar la enseñanza en las escuelas normales, porque “esto implicaría que las normales no fueran receptivas a ideas nuevas, fruto frecuente en materia de educación, y así la instrucción permanecería estacionaria en medio del movimiento científico de la época”; en consecuencia acordaron un mínimo de requisitos para las normales y su amplitud para que fueran introducidas constantes innovaciones.<sup>111</sup>

Esta comisión concluyó señalando que cada normal debería de tener una escuela primaria anexa para facilitar la práctica profesional de los alumnos, los candidatos deberían tener 17 años y primaria completa; en cuanto a las normales para señoritas la organización sería la misma a la de los varones, con la única diferencia que poseería una primaria anexa y una escuela de párvulos.<sup>112</sup>

El 15 de septiembre de 1902, durante el periodo administrativo del gobernador Rafael Pimentel, se inauguró formalmente la Escuela Normal para profesoras de instrucción primaria en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, con una escuela primaria anexa, a cargo de las señoritas Soledad Bahena como directora

---

<sup>109</sup> *Ibidem*, p. 445.

<sup>110</sup> *Ibidem*, p. 458.

<sup>111</sup> *Ibidem*, p.459.

<sup>112</sup> *Ibidem*, pp. 459-460.

y Tepoxina Pintado como subdirectora; dicha escuela albergaba alumnas internas y externas que venían de los pueblos más cercanos a la capital.<sup>113</sup>

En este establecimiento las futuras maestras adquirirían los conocimientos necesarios y modernos de la época y a su vez las técnicas apropiadas para la difusión de la enseñanza “entre” la población, fundamentalmente en las escuelas de instrucción primaria que tan necesarias eran en el estado.

Cuatro años más tarde, en 1906, durante la administración de Ramón Rabasa y ante la constante carencia de maestros en el estado, se creó la escuela Normal Militar para varones. Esta escuela estuvo bajo el régimen militar y tenía sus primeros antecedentes en la Escuela Industrial militar que había sido fundada por el gobernador Emilio Rabasa en 1892. Se decidió por el régimen disciplinario militar desde sus inicios, porque bajo este régimen los alumnos se mantenían en completo orden y compostura y por consiguiente se obtenía su mayor aprovechamiento. La dirección le fue encargada al Mayor de Ingeniería Alfredo M. Saavedra director fundador.<sup>114</sup>

En sus inicios en la escuela industrial militar se realizaban los estudios correspondientes a la primaria elemental y superior, además que los alumnos se preparaban en algunos de los talleres con los que contaba el plantel, como lo eran: de imprenta, zapatería, talabartería, corte y sastrería, carpintería y telegrafía.<sup>115</sup> En 1896 durante la administración del gobernador Francisco León, el nombre del plantel cambió por el de *Artes y Oficios* y como, ya mencionamos, en 1906 se convierte en normal militar para varones con profesores provenientes del Distrito Federal.<sup>116</sup>

La decisión de establecer las primeras escuelas normales en la capital del estado obedecía en primera instancia a la necesidad de sustituir a personas improvisadas y sin preparación específica que se habían hecho cargo de la

---

<sup>113</sup> Manguen, Juan Jaime, Montesinos, Irma, *Historia de la Educación en Chiapas. Desde la colonia hasta nuestros días*, op. cit., pp. 78-79.

<sup>114</sup> *Ibidem*, 47.

<sup>115</sup> *Ibid.*

<sup>116</sup> *Ibidem*, pp. 47- 48, 52, 82.

enseñanza y del ejercicio del magisterio. Como es sabido era muy común que con saber leer y escribir era suficiente, para ser considerado preceptor, pero había muchos otros que se empleaban sin ni siquiera saber esos conocimientos y en Chiapas la mayoría de los maestros no poseían un título que amparara sus conocimientos pedagógicos. Los nuevos profesores normalistas suprimirían las malas costumbres y las añejas prácticas escolares basadas en la memorización.

Al igual que en los estados en donde tempranamente se fundaron las normales, en Chiapas ambas normales prepararon a las primeras generaciones de maestros un poco más competentes. Estos comenzaron a emplear novedosas metodologías, adoptaron como norma la enseñanza objetiva, emplearon el fonetismo en el proceso de aprendizaje de la lectura, y poco a poco fueron desterrando el uso de los catecismos que se ponían en manos de los niños.<sup>117</sup>

Es muy posible que la falta de recursos económicos en el estado haya provocado el aplazamiento en la fundación de las normales. Ambas normales fueron temporalmente suspendidas en 1914 a la llegada del ejército constitucionalista comandado por el general Jesús Agustín Castro, quien había sido impuesto por Venustiano Carranza y que a su vez representó el inicio del movimiento revolucionario en el estado de Chiapas.

Si bien uno de los principales periódicos de la época llamado, *El partido Liberal*, había exhortado a los gobernadores para que hicieran una cuidadosa selección de sus representantes para el Primer Congreso, los resultados no fueron satisfactorios, ya que no fueron los maestros quienes la conformaron, a esta reunión asistieron principalmente licenciados, doctores e ingenieros que carecían de criterio pedagógico.<sup>118</sup> De ahí que sea probable que el nombramiento del profesor Miguel Schultz como representante por Chiapas para el segundo

---

<sup>117</sup> *Ibidem*, p. 83.

<sup>118</sup> Citado en Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias Educativas Oficiales en México 1821-1911*, op. cit., pp. 441- 442.

Congreso de Instrucción de 1890,<sup>119</sup> haya obedecido a los comentarios que se hicieron respecto al primero sobre su integración.

Para *El partido Liberal* no bastaba que los representantes supieran de literatura, geografía o política. Se requería que fueran educadores. Para el caso de Chiapas lo anterior se puede constatar con la participación de Pedro Garza quien era capitán de estado mayor y no un educador. Es muy importante mencionar que al momento de ser fundada la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria de México en 1886, el maestro Miguel Schultz formaba parte del grupo de maestros distinguidos que organizaron e iniciaron las actividades en este plantel, entre este grupo se encontraban: Ignacio Manuel Altamirano, Justo Sierra, Miguel Schultz, Miguel Serrano, Joaquín Noreña, Manuel Cervantes Ímaz, Jesús Acevedo, Enrique Laubscher, Luis E. Ruiz y Alberto Lombardo.<sup>120</sup>

El profesor Miguel Schultz formó parte de tres comisiones durante el segundo congreso, la primera se ocupó de la instrucción primaria y uno de los temas fueron los medios de sanción que hicieran efectiva la enseñanza elemental obligatoria. La segunda comisión trabajó sobre la instrucción preparatoria y la tercera sobre las condiciones de los libros de textos de las escuelas preparatorias.<sup>121</sup>

Si bien el tema sobre los medios de sanción que se utilizarían para hacer efectiva la enseñanza elemental obligatoria ya había sido discutido en el primer congreso, tal parece que no había quedado tan concluso que de nuevo fue examinado en el segundo congreso. En el primer congreso se resolvió que la uniformidad en los medios de sanción consistiría básicamente en advertencias, amonestaciones, multas, prisiones y privación de los derechos civiles, por lo que

---

<sup>119</sup> C.P.D Legajo: 015 Caja: 024 D: 011905 Fecha: 15 de Octubre de 1890. El gobernador de Chiapas, Manuel Carrascosa le adjunta al presidente del País, Porfirio Díaz, el nombramiento de Miguel Schultz como representante de este estado al segundo Congreso Pedagógico.

<sup>120</sup> Salvador, Moreno Y Kalbtk , “El porfiriato. Primera etapa (1876-1901)”, *op. cit.*, p. 57

<sup>121</sup> Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias Educativas Oficiales en México 1821-1911*, *op. cit.*, p. 474.

tocaba a la tutela de los hijos, tanto a padres, maestros y dueños de industrias o talleres que recibían a niños en edad escolar.<sup>122</sup>

Sin embargo, la comisión del segundo congreso no estaba de acuerdo con esta resolución, juzgaba de innecesaria, inconveniente e impracticable la uniformidad en los medios de sanción, porque manifestaba que en la primera reunión no se había tomado en cuenta el número de estados que conformaban al país, ni sus particularidades geográficas, políticas, económicas y sociales.<sup>123</sup>

Se habían establecido parámetros de sanción homogéneos en circunstancias desiguales. Los integrantes de la comisión argumentaban que había ciertas regiones, como las del golfo y del norte, en donde no eran necesarias las sanciones puesto que comprendían la importancia y los beneficios que les resultarían que los niños acudieran a las escuelas. En cambio había otros en los que las autoridades tenían que luchar enérgicamente contra la ignorancia y el fanatismo de los padres para que éstos enviaran a sus hijos a las escuelas. En términos económicos unas regiones eran más ricas que otras, por lo tanto las multas económicas para unos serían excesivas y para otros serían burlescas.

Una de las principales resoluciones que la comisión acordó en concordancia con la realidad de esa época, fue que en adelante sería conveniente que cada una de las diversas entidades federativas de la Nación quedara en absoluta libertad de establecer para la enseñanza obligatoria aquellos medios de sanción que considerara convenientes y más adecuados a su manera de ser.<sup>124</sup>

---

<sup>122</sup> Hermida Ruiz, Ángel J., *Obras completas de ENRIQUE C. RÉBSAMEN*, tomo VI, *op. Cit.*, p. 154.

<sup>123</sup> *Ibidem*, p. 156.

<sup>124</sup> *Ibid.*

## **Conclusión**

Como consecuencia de la violencia que las luchas intestinas habían provocado en el país a lo largo de todo el siglo XIX, en los inicios del porfiriato el país demandaba armonía y tranquilidad de una forma desesperada. En tanto, el régimen se encargó de pacificar a la nación y de procurarle orden y progreso. Una vez lograda la llamada “paz porfiriana” se crearon los mecanismos que contribuyeron a reorganizar y a edificar un nuevo sistema educativo de corte nacional que los viejos liberales tanto habían anhelado. La educación era considerada factor de unidad nacional; la escuela, la institución perfecta para inculcar a las nuevas generaciones el amor y el respeto a la patria.

Los Congresos Nacionales de Instrucción fueron el fruto de las notables iniciativas y esfuerzos de pedagogos y del propio gobierno porfirista que buscaban convenios unificadores en materia educativa. Lograr un sistema educativo homogéneo en México era un ideal utópico por la enorme diversidad geográfica y cultural; sin embargo, ése fue precisamente el reto que tanto el gobierno federal como los locales tuvieron que enfrentar. Si bien esos criterios unificadores muy seguramente no tuvieron el mismo impacto en todos los estados del país, lo cierto es que cada entidad fue moldeando a sus intereses y posibilidades las resoluciones acordadas en dichos congresos.

La educación como sinónimo de civilización (concepto propio de la época) y progreso de la nación, fue adquiriendo el carácter de pública a través de las legislaciones. La educación en el porfiriato fue transformándose y reuniendo nuevas características, desde disciplinar el cuerpo a través de la higiene, a emplear la objetividad en la enseñanza a través de la experiencia y a recurrir a preceptores profesionalizados. En los inicios del régimen la memorización seguía siendo el método predominante en las aulas, la experimentación era nula, por lo tanto, los nuevos maestros normalistas serían los encargados de exponer y demostrar los conceptos enseñados en las aulas de una manera empírica.

Chiapas no estuvo aislado de los procesos que acontecían en el centro del país, sin embargo, su ubicación geográfica periférica, en algunas veces ocasionó que los proyectos de cualquier índole llegaran de manera tardía y que a su vez se ejecutaran de manera lenta y retrasada, provocando no ir en sintonía completa con el resto de los estados cercanos al centro del país y con los ubicados en el norte.

A diferencia de otros estados, en Chiapas las reformas educativas realizadas principalmente por el presidente Benito Juárez en la década de los sesenta no tuvieron un impacto trascendental. Si bien estas reformas impulsaban la creación de leyes y reglamentos estatales que encaminaron al mejoramiento de la instrucción pública, en la entidad para la década de los 60s y 70s seguía careciendo de un marco legislativo sólido que orientara, organizara y dirigiera la educación pública local.

A pesar de que el primer representante por Chiapas ante los Congresos de Instrucción Pública, Pedro Garza había formado parte de la comisión sobre escuelas normales y el segundo Miguel Schultz fue uno de los distinguidos catedráticos y pionero de la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria de México, la realidad de establecer una escuela normal profesionalmente moderna en cuanto a los contenidos pedagógicos y a sus instalaciones fue visible hasta principios del siglo XX. Esta iniciativa tuvo eco una década después de haberse celebrado el primer congreso pedagógico nacional, concretamente hasta el año de 1902.

No se sabe con seguridad cuáles fueron las iniciativas emprendidas por estos personajes en el ámbito educativo, antes y después de haber acudido a las reuniones. Como se verá más adelante, seguramente los congresos tuvieron de alguna u otra manera un impacto significativo y fueron tomadas en cuenta las recomendaciones hechas en ambos.

## **CAPÍTULO II**

# **CHIAPAS Y SU SITUACIÓN EDUCATIVA DURANTE EL PORFIRIATO**

En este segundo capítulo se describirá a grandes rasgos las condiciones sociales, económicas y políticas del estado de Chiapas en la última década del siglo XIX para poder contextualizar y comprender los avances en materia educativa.

Así también se analizará de qué forma incidió, se adaptó y materializó el discurso modernizador del porfiriato en el sistema educativo chiapaneco. Paralelo a lo anterior abordaremos las iniciativas que se emprendieron en materia educativa en favor de los indígenas, esto en consideración de que conformaban la mayoría de los habitantes de Chiapas.

### **2.1 Chiapas y su contexto sociopolítico y educativo**

Para Chiapas el siglo XIX fue igualmente una época convulsa, desequilibrada y golpeada por acontecimientos políticos, catástrofes naturales, plagas y epidemias;<sup>125</sup> aunque a finales del siglo diecinueve la situación económica del estado comenzó a mejorar gracias a la llegada de inversionistas nacionales e internacionales.

Chiapas al igual que el resto del país también había sufrido de una violencia interna durante los tres primeros cuartos del siglo XIX, las constantes luchas tanto ideológicas como armadas entre federalistas y centralistas, liberales y conservadores locales, no permitieron que el estado lograra cohesionarse en el ámbito político, económico, social y mucho menos en el terreno de lo educativo. Chiapas se encontraba fragmentado en todos sus ámbitos, de ahí que durante este periodo no se haya desarrollado un cuerpo político sólido, prevaleció la

---

<sup>125</sup> Aubry, Andrés, *San Cristóbal de Las Casas. Su historia urbana, demográfica y monumental 1528-1990*, Fray Bartolomé de Las Casas A.C 2ª Edición, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México, 2008, p. 67.

carencia de personas debidamente preparadas que pudieran guiar a Chiapas, así como de recursos económicos que permitieran ejecutar los planes y programas.

Desde que Chiapas decidió incorporarse a la entonces federación mexicana, la inestabilidad interna en el ámbito político y económico fue causada principalmente por dos grupos que se disputaron el control político, el control de la tierra y de la fuerza de trabajo. En lo que hoy es conocido como la región Centro predominaron los rancheros y agricultores quienes eran partidarios de las ideas liberales, mientras que en la región que actualmente se conoce como Los Altos (San Cristóbal de Las Casas) actuaron los terratenientes y el clero, seguidores de las ideas conservadoras.<sup>126</sup>

Antes de que se nombrara Emilio Rabasa gobernador del estado en 1891, el poder en Chiapas estuvo depositado en las autoridades informales, los caciques y caudillos que habían participado en la Guerra de Reforma. Los cacicazgos regionales provocaron desequilibrio en la entidad;<sup>127</sup> si bien estos personajes habían existido en épocas anteriores al régimen porfiriano, aumentaron en número e influencias, no solo en el estado sino en todo el país.

Según Thomas Benjamín entre 1864 y 1891 se estructuraron la mayoría de los cacicazgos en el estado; éstos controlaron las principales regiones de la entidad, a los funcionarios municipales y a los jefes políticos. Los caciques también financiaron las administraciones municipales y las de los gobernadores, ya que éstos no contaban con la capacidad para recaudar recursos suficientes y establecer administraciones eficaces. Algunos de ellos también gobernaron al estado y no dudaron en postularse cuando la situación o las coyunturas lo permitían.

---

<sup>126</sup> Benjamín, Thomas, *Chiapas. Tierra Rica Pueblo Pobre. Historia política y social*, Grijalbo, México, 1989, pp. 40-43.

<sup>127</sup> El *caciquismo* “es la presión despótica ejercida por las autoridades locales que están en contacto con las clases proletarias, la cual se hace sentir por medio del contingente, de presiones arbitrarias, de la ley fuga, y de otras múltiples formas de hostilidad y de entorpecimiento a la libertad del trabajo. Castillo, Isidro, *México: sus revoluciones sociales y la educación*, Tomo 3, p. 13; Según Ernesto Meneses Morales “el jefe regional, el cacique con su indiscutible ascendiente, lograba que las chusmas se pusieran bajo una determinada bandera”. Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias Educativas oficiales en México 1821-1911, op. cit.*, p. 312.

Los caciques locales fueron más fuertes que el propio gobierno estatal, “ni la estructura administrativa ni los canales políticos de la época ayudaban al gobernador que generalmente era incapaz de cumplir las dos principales tareas que se le habían encomendado: cobrar el impuesto y mantener el orden”.<sup>128</sup> La autoridad de los gobiernos municipales difícilmente penetraba en todas las regiones del estado, de ahí que hayan surgido en Chiapas caciques regionales quienes “dividieron a Chiapas en esferas de influencia y control”.<sup>129</sup>

Julián Grajales en Chiapa de Corzo, Sebastián Escobar en el Soconusco, Miguel Utrilla en los Altos y José Pantaleón Domínguez en Comitán, estos caciques más importantes de Chiapas encabezaban enormes familias extendidas que controlaban numerosas propiedades rurales y negocios. Comandaban ejércitos privados, designaban funcionarios locales, “elegían” legisladores estatales y cobraban impuestos.<sup>130</sup>

Algunos de estos personajes, como por ejemplo, José Pantaleón Domínguez, habían fungido como soldados y simpatizantes en la rebelión porfirista de Tuxtepec. Estos personajes actuaron como patriarcas que aplicaban justicia, distribuían las tierras y fueron comerciantes quienes controlaron la economía local y provocaron que esta fuese solamente una economía regional basada simplemente en el comercio local y no de expansión.

Estos personajes se manifestaban en contra del programa modernizador del régimen porfiriano y no permitían la entrada de otros comerciantes externos o bien de inversionistas extranjeros ya que afectarían sus beneficios en la economía y política.<sup>131</sup> Los intereses particulares de los terratenientes tanto de los Altos como de los Valles Centrales consistían solamente en extender sus propiedades.

Los caudillos regionales eran quienes gobernaban al estado cada uno persiguiendo sus propios intereses y conveniencias, movilizándolo, encabezándolo y financiando levantamientos en contra de los gobernantes que no seguían o no

---

<sup>128</sup> Pérez Salas, Ma. Esther, Guillen Diana, *Chiapas una historia compartida*, Instituto Mora, México, 1994, p. 133.

<sup>129</sup> Benjamín, Thomas, *Chiapas. Tierra Rica Pueblo Pobre. Historia política y social*, op cit., p. 50.

<sup>130</sup> *Ibidem*, p. 56.

<sup>131</sup> García de León, Antonio, *Resistencia y Utopía: Memorial de agravios y crónica de revueltas y profecías acaecidas en la provincia de Chiapas durante los últimos 500 años de su historia*, V. I, Ediciones era, México, 1985, p 171.

compartían los mismos intereses. Muchos otros comerciantes se quejaban con frecuencia de “un sistema de gobierno” que veían como el destructor del progreso social y económico.

Esta fragmentación del estado fue un obstáculo para el desarrollo de la educación pública, porque, a pesar de que “Chiapas era tierra rica” para unos cuantos, en este caso para los caciques, seguía siendo el hogar de un pueblo pobre carente no solo de los medios necesarios para subsistir sino también desprovisto de educación.

Finalmente con la llegada de “los científicos”,<sup>132</sup> a la gubernatura del estado, representados por Emilio Rabasa Estebanell, dio inicio al llamado *caciquismo ilustrado*,<sup>133</sup> y los antiguos caciques comenzaron a perder poder e influencia en sus espacios de dominio. Todos estos años fueron caracterizados por la imposición de gobernadores desde el centro de país y también por su importación, principalmente del estado de Oaxaca.

Durante el régimen porfiriano, se combatió a los antiguos caciques regionales para asignar a otros caciques, lo que ocurrió con la imposición de Rabasa en la gubernatura del estado. Emilio Rabasa formaba parte de este nuevo caciquismo representado por la elite comercial y agrícola. Establecido en el centro y en las tierras bajas del estado de Chiapas, que de acuerdo a sus intereses económicos necesitaban un gobierno acorde al momento, un gobierno modernista, fuerte y centralizado que fuera capaz de desarrollar la agricultura comercial y de iniciar en la entidad la modernización capitalista que conduciría a Chiapas al progreso tan anhelado.

---

<sup>132</sup> Los científicos fue un grupo o una elite formado por políticos, intelectuales y hombres de negocios; sus discursos estuvieron caracterizados por los principios de la doctrina positivista. Emilio Rabasa formó parte de esta elite intelectual que propuso reformar la constitución de 1857, la propuesta de este grupo era hacer a los ministros inamovibles, esto es, nombrarlos de por vida en vez de ser electos popularmente como lo estipulaba la constitución, este grupo siempre pugnaba por un gobierno fuerte. Hale A., Charles, *Emilio Rabasa y la supervivencia del liberalismo porfiriano. El Hombre, su carrera y sus ideas 1856-1930*, op. cit, pp. 32-34.

<sup>133</sup> Entre 1890 y 1910 se sentaron las bases de una burocracia moderna que pudiera controlar y regular a los municipios y sus jefes políticos, la educación pública y la salud, los impuestos y el gasto público. Thomas Benjamín, “¡Primero viva Chiapas! La revolución mexicana y las rebeliones locales” en Juan Pedro Viqueira, Mario Humberto, Ruz (Editores), *Chiapas los Rumbos de otra historia*, UNAM-CIESAS-CESMECA-UNICACH, México, 2004, p. 178.

Sin duda, el poder de los caciques se debilitó porque el poder y la autoridad se concentraron en el gobierno estatal, en cuanto Rabasa fortaleció su administración, a través de la centralización política. Las estrategias utilizadas para el debilitamiento de los caciques y el fortalecimiento de la administración de Rabasa se resumieron en: la transferencia de la capital del estado de San Cristóbal Las Casas a Tuxtla Gutiérrez, el reemplazo de funcionarios y el nombramiento de nuevos jefes políticos, oficiales de aduanas y recaudadores de impuestos.<sup>134</sup>

Rabasa encontró apoyo en los modernos agroexportadores, comerciantes e intelectuales que buscaban la integración de Chiapas al mercado nacional y mundial y representó los intereses y ambiciones de este nuevo grupo emergente. Uno por uno y estado por estado, los viejos caciques liberales y grupos económicos fueron quedando rezagados y fueron sustituidos por personas cercanas e incondicionales a Porfirio Díaz.

En términos fiscales, Rabasa también centralizó y sobre todo organizó el cobro de impuesto que había estado en manos de los caciques, lo que tuvo como beneficio en incremento de los ingresos y a la vez la reducción de la autonomía municipal en relación con el gobierno estatal y federal, es decir la centralización del poder en el ejecutivo.

Dentro de la reforma fiscal, dos impuestos más tuvieron relevancia, el impuesto de capitación y el nuevo impuesto sobre educación. El primero era un pago que debían hacer todos los varones y que quedaba comprobado por un recibo que todo contribuyente debía tener de lo contrario era multado, además este recibo servía para todo tipo de contrato, privado o público y para el reacomodo de los peones endeudados. El segundo impuesto se mencionará más adelante.

Así también se abolió el sistema de propiedad comunal y se determinó la división de los ejidos en parcelas individuales, esto con el fin de que hubiera

---

<sup>134</sup> Benjamín, Thomas, *Chiapas, tierra rica, pueblo pobre. Historia política y social*, op. cit., pp. 69-70.

tierras para que los que poseyeran capital suficiente y que vivieran dentro y fuera del estado, pudieran invertir en ellos.<sup>135</sup>

Las condiciones económicas fueron mejorando considerablemente en la última década del siglo XIX ya que comenzaron a llegar comerciantes e inversionistas nacionales y extranjeros. Estos fueron estableciendo plantaciones que tuvieron como objetivo explotar los recursos naturales que el estado poseía, como el caucho, la caña de azúcar, el café y el cacao. Se fue así expandiendo la agricultura en el valle central, contribuyendo a dinamizar la economía regional.<sup>136</sup>

Rabasa mejoró las comunicaciones en el estado y modificó la ruta comercial hacia Tuxtla. Tiempo después de haber iniciado su administración en 1892, comenzaron las obras de una carretera desde la nueva capital de Chiapas Tuxtla Gutiérrez al Istmo de Tehuantepec, que se juntaría con el ferrocarril de Salina Cruz a Coatzacoalcos. Esta iniciativa respondía a la idea de Rabasa de que las malas carreteras eran el factor principal que limitaba el desarrollo comercial y la exportación de los productos agrícolas, por eso, había que mejorar las pocas que tenía el estado y construir nuevas.

La construcción de caminos de nuevo favoreció a unos cuantos, a los agricultores y comerciantes de la región de los Valles Centrales, pero no así a los terratenientes de Los Altos y del norte de estado, quienes seguían utilizando a los “tamemes”, es decir, cargadores como medio de transporte. En las regiones sin

---

<sup>135</sup> Sarah, Washbrook, “El estado porfiriano en Chiapas en vísperas de la revolución: consolidación, modernización y oposición hasta 1911”, en Justus Fenner, Miguel Lisbona Guillen (coordinadores), *La revolución en Chiapas un siglo después. Nuevos aportes, 1910-1940*, UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas: programas de investigaciones multidisciplinarias sobre Mesoamérica y el sureste, Gobierno del estado de Chiapas, coordinación ejecutiva para la conmemoración del Bicentenario de la independencia nacional y del centenario de la Revolución Mexicana, México, 2010, pp. 238-239.

<sup>136</sup> En 1871 el jefe político del Soconusco informaba que la producción regional se estaba viendo muy favorecida con la apertura del puerto de San Benito y que había cosecha de 1,000 quintales, que se vendían a \$9.00. en 1895 se calculaba que Chiapas contaba con más de 3.000.000 de cafeteros, de ellos 2.000.000 en el soconusco, y en 1908 la producción del café se extendía en todo el estado. De la Peña, Moisés, *Chiapas económico*, Tomo I, Departamento de prensa y turismo, sección autobiográficas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 1951, p. 973.

caminos transitables tanto el comercio como el tránsito de personas de un lugar a otro se hacía a través de los indios que llevaban la carga sobre sus espaldas.<sup>137</sup>

Así mismo Rabasa expandió la red telegráfica que había dado inicio en 1886 y también instaló las primeras líneas telefónicas siempre con el objetivo de acercar la comunicación del sur con el centro y viceversa.

Según Thomas Benjamín a partir de la década de los años noventa del siglo XIX, inició una nueva etapa para Chiapas, ya que comenzó a ser gobernado por mandatarios progresistas que intentaron en todas sus dimensiones modernizar y reformar al estado más “subdesarrollado” y “atrasado” de la República. Emilio Rabasa se encargó de mejorar la relación con el centro del país y de centralizar su administración, acciones indispensables para lograr el orden y la paz, y en consecuencia “aspirar al progreso” que implicaba no solo construir escuelas, sino toda una serie de acciones, como edificar caminos y vías férreas, o aplicar métodos científicos en la agricultura y en la escasa e incipiente industria del estado.<sup>138</sup>

## **2.2. Los gobiernos progresistas locales y sus proyectos educativos.**

En los primeros años de vida independiente de México, la instrucción pública se convirtió, a decir de Anne Staples, en “panacea de todos los males, parecía ser una cura infalible para la pobreza, la ignorancia, la incomunicación, la insalubridad, factores que afligían en aquel entonces a la población” y también la cura para que los indígenas no volvieran a rebelarse.<sup>139</sup>

Así también se manifestó una preocupación por educar a otros sectores que conformaban la sociedad mexicana, los indios, considerados como un obstáculo para el progreso del país y de la unidad nacional. “civilizar a los indios” a través de la educación, quienes componían más de la mitad de la población en el país y

---

<sup>137</sup> *Ibidem*, pp. 393-394, 431.

<sup>138</sup> Thomas Benjamín, “¡Primero viva Chiapas! La revolución mexicana y las rebeliones locales”, *op cit.*, p. 177.

<sup>139</sup> Staples, Anna, *Educación: panacea del México Independiente*, Ediciones el Caballito, SEP, México, 1985, p. 9.

estaban desprovistos de instrucción alguna, se convirtió en uno de los principales objetivos del siglo XIX.

Incorporarlos al aparato burocrático, volverlos consumidores, comprometerlos con el sistema político y convertirlos en hombres y ciudadanos era lo que se pretendía a mediados del siglo XIX,<sup>140</sup> pero las revueltas militares y cambios continuos de los gobiernos impedían el cumplimiento de este objetivo, por eso “se llegó a considerar que el alfabeto y los catecismos religiosos y civiles eran el único medio de inculcar los buenos principios republicanos y los valores morales”.<sup>141</sup>

Lo que planteaban los liberales no se conseguiría repentinamente, en buena medida dependía no solo de los recursos económicos sino de la accesibilidad que los indígenas tuvieran para educarse, sobre todo de los que se encontraban dispersos en los lugares más apartados del país.

A nivel local, lo referente sobre educación se manifestó concretamente en la primera constitución política de Chiapas en 1826. Aquí se prescribía que en cada uno de los pueblos, haciendas y rancherías del estado habría uno o más maestros de primeras letras quienes instruirían a la juventud en la doctrina cristiana y obligaciones civiles así como en la lectura, escritura y aritmética; maestros que serían remunerados ya fuera con los fondos de los ayuntamientos o bien con los fondos del estado, según dispusieran las leyes y las circunstancias.<sup>142</sup>

En semejanza a la constitución federal de los Estados Unidos Mexicanos de 1824 que tenía sus precedentes en la constitución de Cádiz de 1812, el artículo 12 de la constitución chiapaneca exigía que los ciudadanos que entraran al ejercicio de la ciudadanía a partir del año de 1835 deberían saber “leer y escribir”; sin

---

<sup>140</sup> Anna, Staples, “Una falsa promesa: la educación indígena después de la independencia” en Pilar Gonzalbo Aispuru y colaboración de Ossenbach Gabriela, *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, EL COLEGIO DE MÉXICO, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1999, p. 62.

<sup>141</sup> Anna, Staples, “Alfabeto y Catecismo, salvación del nuevo país”, en Alicia Hernández Chávez y Manuel Miño Grijalva (coordinadores), *La educación en la historia de México*, El colegio de México, México, 3ª reimpresión, 1999, p 70.

<sup>142</sup> Ruiz Abreu, Carlos E. (Coordinador general de la obra), *Historia del H. Congreso del Estado de Chiapas*, Tomo III, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, 1994, p. 15.

embargo, el objetivo sería difícil de alcanzar ya que era el ramo que se hallaba “en el más vergonzoso estado de abandono”.<sup>143</sup>

Para estos años las autoridades correspondientes no habían emprendido acciones firmes que facilitaran a la población llegar a la condición de ciudadanos prescrita en la constitución. Por ejemplo, no había suficientes escuelas de primeras letras que permitieran a la población alfabetizarse. Respecto a esta situación el gobierno mismo sería el único culpable de que llegara el año de 1835 y la población quedara excluida de la participación de los derechos políticos según el secretario de gobierno.<sup>144</sup>

Al respecto el vicario de Chamula se lamentaba en 1830 de que las 12,000 almas segregadas en siete pueblos eran gobernadas por personas carentes de instrucción alguna:

(...) son gobernados por ayuntamientos de puros indígenas, entre quienes si apenas se encuentra un escribiente con el nombre de secretario que sepa leer y escribir materialmente: no hay otro elemento que los haga capaces del cumplimiento de las leyes y deberes que estas imponen.<sup>145</sup>

En Chiapas la mayoría de los ayuntamientos estaban conformados por personas que apenas comprendían del español. Era muy frecuente que los curas se quejaran de los indígenas no tanto porque estuvieran realmente preocupados por su instrucción, más bien estaban preocupados porque no cumplían con los preceptos que la iglesia establecía, como el de su asistencia a la enseñanza del catecismo. El padre explicaba al gobierno del estado que era necesario forzar a

---

<sup>143</sup> Informes y Memorias, año de 1826, *Memoria del estado actual en que se hallan los ramos de la administración pública de las Chiapas. Que en cumplimiento de la obligación 4ª del artículo 57 de la constitución del estado, presento y leyó el secretario del gobierno en las primeras sesiones de la segunda honorable legislatura constitucional el día 12 de febrero de 1827*, p. 9. En justus Fenner.

<sup>144</sup> *Ibidem*, p. 10

<sup>145</sup> “*Informes de los párrocos del estado de Chiapas al gobierno del mismo, sobre la situación de los pueblos, dados en cumplimiento de la orden circular de 23 de Junio de 1830*” en Francisco Orozco y Jiménez, colección de documentos inéditos relativos a la iglesia de Chiapas. Hecho por el Ilmo. y Rmo. Sr. Dr. D. ...obispo de la misma, San Cristóbal de Las Casas, México, imprenta de la sociedad católica, 1991, pp. 117-118.

los indios a asistir “a la enseñanza cristiana y cumplimiento anual”, es decir, las clases de catecismo y la confesión durante la pascua.<sup>146</sup>

Al respecto el cura de Ocosingo se lamentaba del entorno de los olvidados y más rezagados:

Tenejapa según su cura, ocupaba el primer lugar en todo el estado como el más desdichado. No había escuela, ni doctrina, ni misa; “la idiotez general que los rodea y la común ignorancia” los conducía a una vida de vicios, sobre todo del alcohol.

Oxchuc tenía unas 6000 almas, nadie hablaba español y no se obedecía la constitución por su absoluto desconocimiento.<sup>147</sup>

Según el “criterio de la época” y de sus “observadores” no indígenas (curas, obispos y políticos), en Chiapas:

Los ayuntamientos estaban conformados por hombres que no hablaban español, que no cumplían con los preceptos de la iglesia, y que escandalizaban a sus curas por ignorar en gran medida los ritos católicos y en cambio entregarse con pasión a los cohetes, a las fiestas patronales y a la siempre abundante bebida.<sup>148</sup>

Las lenguas indígenas también representaron para los políticos y educadores a lo largo de todo siglo XIX uno de los principales obstáculos que impidieron la alfabetización de los habitantes del país. Estas fueron marginadas y consideradas inferiores al español.

Y así pues habían transcurrido algunos años cuando en 1851 el gobernador Ángel Albino Corzo, manifestaba que “en muchos pueblos estaba planteada la enseñanza primaria pero faltaba mucho para que pudiera decirse establecida”, ya que si bien la mayoría de los pueblos indígenas tenían “preceptor y algunos dos pero eran secretarios y otras muchas cosas y lo de su preceptoría era puramente nominal”.<sup>149</sup> Y este era el lamentable panorama que regía en todo el estado. Si esto ocurría en los pueblos con cierto grado de importancia como las cabeceras y algunas otras ciudades económicamente importantes, nada se podía esperar de la educación en las poblaciones rurales.

---

<sup>146</sup> Staples, Anne, “Una falsa promesa: la educación indígena después de la independencia”, en Pilar Gonzalbo Aispuru, *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, op. cit., p. 55.

<sup>147</sup> *Ibidem*, p. 56.

<sup>148</sup> *Ibid.*

<sup>149</sup> De la Peña, Moisés, *Chiapas económico*, T. I, op. cit., p. 256.

Según Moisés de La Peña, a lo largo del siglo diecinueve “en los pueblos de indios hubieron personas con nombramientos de maestros, sin otros fines que los de castellanizar a la población indo hablante”, sin embargo, al ejercer otras funciones administrativas como las de secretario municipal, receptor de rentas y organizador de elecciones, “para nada se ocupaban de ejercer su función de preceptor”.<sup>150</sup> Este mismo autor señala que los maestros se comportaban como caciques extorsionando a los indígenas tanto que, en 1856, el gobernador Corzo suprimió tales nombramientos y propuso una escuela indígena en Ciudad Real en 1858 en las que se enseñaría clase de lectura, escritura, aritmética y rudimentos de moral.<sup>151</sup>

Abordando nuevamente el contexto nacional, Intelectuales como Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano estuvieron conscientes de la realidad y de los problemas que aquejaban a la sociedad mexicana en cuanto a la educación, por lo tanto, ambos personajes se manifestaron interesados porque los indígenas recibieran los beneficios que la educación ofrecía. Particularmente para Ramírez la diversidad cultural de las etnias representaba un gran obstáculo para el progreso de la nación, por lo que abogó profunda y decididamente en favor de la educación indígena homogénea.

Ramírez manifestaba que la instrucción que necesitaban los indígenas era “la base de una verdadera educación pública”, comprendiendo que México estaba compuesto para ese entonces de entre cinco o seis millones de indígenas. Además este intelectual sabía que la “instrucción pública” significaba que “se debían establecer por lo menos una escuela gratuita de primeras letras en todos los pueblos” de todo el país. De la misma manera luchó por que los indígenas utilizaran su derecho de asistir a “escuelas públicas, institución que estaba abierta a todos los niños sin distinción de raza, clase o color”.<sup>152</sup> A pesar de que el

---

<sup>150</sup> *Ibidem*, p. 255

<sup>151</sup> *Ibid.*

<sup>152</sup> Tanck de Estrada, Dorothy, *Independencia y Educación. Cultura Cívica, educación indígena y literatura infantil*, op. cit., p. 299.

movimiento independentista llevaba algún tiempo de haberse consumado, esa mayoría de ciudadanos, los indígenas, en nada habían mejorado porque:

Los indígenas nada saben; y solo sirven de labradores o de soldados (...); sus idiomas producen el aislamiento; los prodigios del arte y de la ciencia les son incomprensibles, y les parece monstruoso; rompen el telégrafo para ver salir la palabra; en los periódicos no descubren sino viñetas; el ferrocarril y los grandes buques les causan miedo.<sup>153</sup>

Ramírez sugería que antes de convertir a los indígenas en ciudadanos, primero había que hacerlos hombres,<sup>154</sup> para que estuvieran conscientes de su realidad y así pudieran pasar al último eslabón que era el de ciudadanía.

Contrario a estos personajes y a la idea de educar al indio, estuvo Francisco Cosmes (también conocido como “Junius”) quien se preguntaba, ¿cómo educar por igual a estas personas, los indios, si eran tan diferentes? En 1883 se abrió un debate entre Junius quien creía improductivo educar al indio mexicano y Justo Sierra que defendía la educación de los mismos.

Para Cosmes era muy fácil que los pocos indígenas que aprendían a leer, escribir y aritmética se olvidarían de lo aprendido ya que dificultosamente en su contexto rural pondrían en práctica sus conocimientos, difícilmente volverían a tener un libro para practicar la lectura, papel o una pluma para practicar la escritura.<sup>155</sup>

Aunque en teoría, en los discursos oficiales de este periodo respecto a los indígenas se enfatizaba la integración y la no exclusión, la realidad distaba de lo planteado ya que a finales del siglo XIX, los conceptos que se tenían sobre los indígenas no habían cambiado en nada; pues seguían siendo considerados ignorantes, incivilizados, inmorales y viciosos, impresiones que contribuyeron a

---

<sup>153</sup> Bermúdez de Brauns, Ma. Teresa, *Bosquejos de educación para el pueblo: Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano, op. cit.*, pp. 31-32.

<sup>154</sup> *Ibíd.*

<sup>155</sup> Hemeroteca Nacional, *La Libertad*, “Carta de Junius”, 16 de febrero de 1883.

construir la imagen de un sujeto, “el indio bárbaro, descalzo y desnudo, arraigado a sus costumbres, desgraciado supersticioso, oprimido y esclavo”.<sup>156</sup>

En 1875, José Díaz Covarrubias informaba en su conocido estudio sobre instrucción pública, que a pesar de los esfuerzos realizados por los gobiernos locales para fomentar este ramo, la instrucción pública en Chiapas no había logrado el progreso que se deseaba ante la presencia de la clase indígena. Según esté personaje el principal obstáculo del avance educativo era que “los indígenas, casi salvajes, se resistían hacer educados”.<sup>157</sup>

A nivel local hubo funcionarios públicos como Emilio Rabasa e integrantes de la elite chiapaneca quienes estuvieron en contra de educar al indio, al que consideraban ignorante e incivilizado y por ende inferior a la raza blanca. Rabasa criticaba el tipo de educación que se le pretendía inculcar a los indígenas, para Rabasa las escuelas así como los contenidos escolares, eran insuficientes para proporcionar educación útil a los indígenas.<sup>158</sup> Rómulo Farrera,<sup>159</sup> principal integrante de la elite chiapaneca, argumentaba que la raza indígena era naturalmente perezosa, situación que no se cambiaría ni con educación ni civilización.<sup>160</sup>

En Chiapas como en todo México, la elite del periodo porfiriano estuvo influenciada por el racismo científico europeo y por los prejuicios que se habían creado hacia la población indígena como el considerarlos consumidores de alcohol

---

<sup>156</sup> Traffano, Daniela *Por la muy merecida importancia que la enseñanza ha tenido..., documentos sobre instrucción pública entre los pueblos zapotecos: distrito de Ixtlán, Oaxaca (1891-1892)*, CIESAS, Universidad Autónoma, Benito Juárez de Oaxaca, HUABJO (Instituto de investigaciones en Humanidades, México, 2015, p. 11.

<sup>157</sup> Díaz Covarrubias, José, *La instrucción pública en México*, op cit., pp. 22-23.

<sup>158</sup> Escalante Fernández, Carlos, Padilla Arrollo, Antonio, *La ardua tarea de educar en el siglo XIX. Orígenes y formación del sistema educativo en el Estado de México*, Gobierno del Estado de México, Instituto superior de ciencias de la educación del Estado de México, México, 1998, p. 66.

<sup>159</sup> Rómulo Farrera ocupó puestos como diputado y fue jefe del banco de Chiapas. Citado en Sarah, Washbrook, “El estado porfiriano en Chiapas en vísperas de la revolución: consolidación, modernización y oposición hasta 1911”, op. cit., p. 243; “Los Farrera fueron de los aliados más importantes del rabasismo. La compañía más prospera de Chiapas llevaba este apellido y se establecieron en las principales ciudades chiapanecas del siglo XIX como Tuxtla, Tonalá, San Cristóbal, Comitán y también en la ciudad de México”. Benjamín, Thomas, *El camino a Leviatán: Chiapas y el Estado mexicano, 1891-1947*, Consejo Nacional para la cultura, México, 1990, p. 107.

<sup>160</sup> Benjamín, Thomas, *El camino a Leviatán: Chiapas y el Estado mexicano, 1891-1947*, op.cit., 107.

y de naturaleza impulsiva, en buena parte derivados de la forma en que las elites entendieron las llamadas “Guerras de Castas”. Un finquero alemán establecido en el Soconusco señalaba que “las razas inferiores” se definían por su falta natural de “modernidad” y su baja productividad, con estos argumentos raciales se creyó que tanto la expropiación de las tierras de los pueblos indígenas por colonizadores blancos, como el trabajo forzado estaban justificados.<sup>161</sup>

En general, en el último cuarto del siglo diecinueve, la educación en Chiapas dejaba mucho que desear. Así lo expresaba el secretario General de Gobierno, cuando afirmaba que se había hecho lo posible por fomentar la educación por ser considerada “la instrucción base de todo progreso social y sin ella los hombres y los pueblos, apenas conocerían su misión”. Sin embargo, las constantes revueltas políticas no habían permitido dedicarle tiempo ni recursos suficientes a este ramo. Y existían pueblos en los que se desconocían por completo los beneficios que podía traer la educación.<sup>162</sup>

Este funcionario señalaba que las dos principales causas que originaban esta decadente situación eran, la escasez de recursos y la falta de personas aptas que sirvieran en esta labor. Esta insuficiencia de personal capacitado se debía principalmente al mezquino sueldo que los preceptores recibían lo que ocasionaba que muchos optaran por otros trabajos mejor remunerados.<sup>163</sup> Los indígenas, “sumidos por su propia insuficiencia en la ignorancia y superstición”, fueron los que más resintieron la carestía de los fondos, porque no se habían podido instalar escuelas para este sector de la población.<sup>164</sup>

Hubo que esperar mejores años para que la educación en Chiapas pudiera regenerarse. A partir de la década de los años ochenta del siglo mencionado, las condiciones educativas fueron mejorando paulatinamente a través de iniciativas y

---

<sup>161</sup> Sarah, Washbrook, “El estado porfiriano en Chiapas en vísperas de la revolución: consolidación, modernización y oposición hasta 1911”, *op. cit.*, p. 257; García de León, *Resistencia y Utopía*, *op. cit.*, p. 193.

<sup>162</sup> Memoria presentada por el secretario general del Gobierno Constitucional del Estado Libre y Soberano de Chiapas, al Congreso del mismo, en la sesión del día 14 de enero de 1878, imprenta del gobierno a cargo de Joaquín Armendáriz, 1877, p. 29. En Justus Fenner.

<sup>163</sup> *Ibidem*, p. 42.

<sup>164</sup> *Ibidem*, p. 32.

una serie de disposiciones legislativas que cada uno de los gobernadores porfirianos emprendió para el desarrollo del sistema educativo chiapaneco.

Si bien en ningún momento se diseñó un plan de estudios exclusivo para indígenas, en cambio sí se discutieron los beneficios de proporcionarles educación. A diferencia de Chiapas, Oaxaca fue uno de los estados que manifestó, a través de sus intelectuales, letrados y alfabetizados una preocupación por transformar la condición de su población mayoritariamente indígena, a través de la instrucción; la difusión de la instrucción entre los indígenas se lograría a través de escuelas públicas de instrucción primaria obligatoria que las autoridades debían implementar.<sup>165</sup> En esta entidad “el Estado asumió la instrucción como una responsabilidad propia”.<sup>166</sup>

En Chiapas las leyes para la educación comenzaron tardíamente, hasta en los años ochenta del mismo siglo. Antes solo se plantearon iniciativas concretas, como las “Escuelas de Regeneración de la raza” que tenían como fin específico transformar al indígena.

Chiapas, aunque en una escala menor en comparación a otros estados del país, intentó implementar las políticas educativas del porfiriato. Con la intención de uniformar y organizar el ramo educativo en el estado, el gobierno decretó leyes de instrucción pública entre 1882 y 1906. Estas leyes tenían que responder a la exigencia de la época moderna y oficializar los principios básicos que regirían al sistema educativo chiapaneco.

#### **a) Miguel Utrilla (1879-1883)**

Miguel Utrilla ejerció su mandato en los primeros años del porfiriato y no estuvo ajeno al ambiente político-social de su tiempo y aunque no comulgó con muchos

---

<sup>165</sup> Traffano, Daniela, “... y el gobierno mide en toda su magnitud la importancia de la instrucción pública...”. *Retomando el sistema educativo de Oaxaca en el siglo XIX*, en *Revista Acervos*. Boletín de los archivos y bibliotecas de Oaxaca, núm. 25, México, primavera de 2002, p. 40.

<sup>166</sup> *Ibíd.*

aspectos de la política porfiriana, su programa de gobierno estuvo dirigido a procurar el orden y progreso en imitación a lo que sucedía en el centro del país.<sup>167</sup>

Utrilla se interesó por mejorar las condiciones educativas de la población chiapaneca, que se expresó en la formulación de una legislación sobre instrucción pública. En su discurso manifestaba la influencia que “Los ecos del centro de la República, donde el progreso se concentra en sus más visibles manifestaciones, se repercute en estos lugares robusto y vigoroso”.<sup>168</sup>

Como hombre de su tiempo fue palpable su preocupación por el problema que representaban los indígenas y los estragos que habían provocado ante la llamada guerra de castas, una lucha como el denominaba, “entre la barbarie y civilización”.<sup>169</sup> Manifestaba que al igual que él, los gobernadores que le habían precedido fijaban su atención hacia ellos, pero en su administración el ejecutivo hacía todo lo posible por emprender una “cruzada de civilización” respecto a esta raza, empleando el desarrollo del trabajo y la propaganda de la enseñanza, los cuales representaban los mejores medios que el gobierno poseía en ese momento.<sup>170</sup> Utrilla no menciona específicamente cuáles fueron los medios concretos que habían utilizado para la propagación de la enseñanza, es decir, si se habían fundado más escuelas en las poblaciones rurales o contratados más maestros.

En el último día del año de 1881, Utrilla decretó la *Ley de Instrucción Pública*, que enmarcaba las principales premisas de la educación moderna como la gratuidad en las escuelas, que fueran sostenidas por los fondos municipales y la obligatoriedad para la instrucción primaria elemental para niños desde los seis a los doce años. Las responsabilidades de los establecimientos serían compartidas

---

<sup>167</sup> Consultado el 16 de septiembre de 2016 en:

<http://repositorio.cesmeca.mx/bitstream/cesmeca/216/1/Formaci%C3%B3n%204.pdf>

<sup>168</sup> Utrilla, Miguel, *Informes y Memorias*, Memoria de 1881, p. 04. En Justus Fenner.

<sup>169</sup> *Ibidem*, p. 13.

<sup>170</sup> *Ibidem*, pp. 14-15.

entre el municipio y el ejecutivo estatal, del primero bajo su dirección y del segundo bajo su inspección inmediata.<sup>171</sup>

Igualmente se dio a conocer que habría en el estado el mayor número posible de escuelas primarias de ambos sexos, divididas en elementales y perfectas, las primeras con duración de dos años y las segundas de cuatro años.<sup>172</sup> Dicha ley comenzó su vigencia a partir de 1882.

En las escuelas elementales se enseñarían las siguientes materias: lectura, escritura, aritmética, moral, urbanidad y ejercicios gimnásticos. En las escuelas de niñas se enseñarían, con excepción de la gimnasia, las materias señaladas además de Música, economía e higiene doméstica, costura, bordados y tejidos.<sup>173</sup> Dentro de las materias que se enseñaría en las escuelas perfectas habría que destacar la materia de “catecismo democrático constitucional” que a través de este ramo se formarían a los ciudadanos,<sup>174</sup> en sintonía a los objetivos de la época.

En la *Ley de Instrucción Pública* de 1881 se hizo notoria la preocupación por establecer una “comisión especial de enseñanza”, que tenía como función visitar las escuelas por lo menos una vez por semana, con la finalidad de observar sus carencias y adelantos para luego informar de ello al ayuntamiento.<sup>175</sup>

Para 1875, siete años antes de que se decretara la primera ley de Instrucción pública, en Chiapas había un total de 100 escuelas primarias, de los cuales 66 eran administradas por los ayuntamientos municipales, 26 gratuitas sostenidas por corporaciones o individuos particulares y dos sostenidas por el clero. En la capital, que para ese entonces era San Cristóbal de Las Casas, había

---

<sup>171</sup> Utrilla, Miguel, *Informes y memorias, año de 1883*, Anexo, Secretaria del gobierno constitucional del estado libre y soberano de Chiapas, 1883, documento 61, p. 204:300. En Justus Fenner.

<sup>172</sup> *Ibidem*, p. 203:299.

<sup>173</sup> *Ibid.*

<sup>174</sup> Torres Aguilar, Morelos, *Aproximaciones a la historia de la educación en Chiapas. Iniciativas de enseñanza en el siglo XIX*, Universidad de Guanajuato, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, 2015, p. 103.

<sup>175</sup> Utrilla, Miguel “*Memoria sobre diversos ramos de la administración pública del Estado de Chiapas, presentada al XIII, Congreso por el Gobernador Constitucional del Estado, Coronel Miguel Utrilla, 1883*”, Documento número 63. En Justus Fenner.

seis escuelas particulares de las cuales 4 eran de personas seglares y dos de ellas dirigidas por el clero; éstas atendían 2,435 alumnos.<sup>176</sup>

Algunos años más tarde se percibió un ligero descenso en la presencia de escuelas. En 1878 el número de escuelas había disminuido y no se sabe cuál era el número de alumnos que acudían. Se calcula que seguían trabajando alrededor de 90 establecimientos de los cuales 61 eran públicos y 21 probablemente sostenidos por el clero y particulares.<sup>177</sup>

A continuación se presenta un cuadro de 1881 en el que se refleja el número de escuelas y alumnos por cada distrito, antes de que se establecieran por ley los principios básicos de la educación pública como la gratuidad y obligatoriedad en el estado.

**Cuadro I.** Cuadro de escuelas de ambos sexos existentes en algunos de los departamentos que conformaban el estado, 1881.

Distrito	Escuelas		Alumnos		Total de alumnos por departamento
	H	M	H	M	
Las Casas	22	3	419	64	483
Chiapas	5	-	124	-	124
Tuxtla	9	2	324	60	384
Tonalá	5	2	161	87	248
Simojovel	8	2	258	92	350
Chilón	11	1	150	30	180
Palenque	8	-	133	-	133
Comitán	8	2	325	70	395
La libertad	5	3	136	40	176
	3	1	82	25	107
<b>Total</b>	<b>84</b>	<b>16</b>	<b>2,112</b>	<b>468</b>	<b>2,580</b>

Fuente: Memoria presentada por el estado de Chiapas, 1881-1897, diversos ramos, documento núm. 23, Biblioteca del CIES, col. Chiapas, San Cristóbal de Las Casas. El cuadro sufrió algunas modificaciones respecto al localizado en la fuente obtenida ya que al revisar el cuadro los totales no coincidían.

A través de este cuadro podemos observar que durante los primeros años de la década de los ochentas, correspondientes a la administración de Miguel Utrilla de

<sup>176</sup> Díaz Covarrubias, José, *La instrucción pública en México (...), op. cit.*, pp. LX, LXIV, LXXX, 20.

<sup>177</sup> Recuperado el 18 de diciembre de 2015 en: Estadísticas sociales del porfiriato 1877-1910, 1956. [http://www.inegi.org.mx/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/historicas/porfi/ESPI.pdf](http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/historicas/porfi/ESPI.pdf). Los datos referentes al número de escuelas fueron obtenidos del cuadro 49: Escuelas primarias y alumnos existentes en ellas, por sexo y edad, en las entidades federativas. Años de 1878 a 1907, p. 43.

nuevo hubo un incremento de establecimientos escolares y de alumnos, de 1879 que es cuando da inicio el periodo de Utrilla a 1881, se crearon 10 escuelas haciendo un total de 100, esto posiblemente como consecuencia de que para el mandatario la educación era el mejor medio para afirmar las instituciones, mantener a los gobiernos en el camino de la justicia, tener ciudadanos que practicaran sus derechos y sus deberes, hacer efectiva el régimen republicano y consolidar la libertad.<sup>178</sup>

Hay que mencionar que en el cuadro anterior no se especifica el número de escuelas de primeras letras ni de alumnos porque no aparecen todos los departamentos que conformaban el estado. De hecho, para 1881 Chiapas estaba conformado por 11 departamentos y en este cuadro solamente aparecen 9, es un cuadro muy general de escuelas existentes en el estado, podría decirse que es más bien una aproximación.

Para 1881 los departamentos de Las Casas, Comitán y Tuxtla fueron los que registraron un mayor número de establecimientos escolares y alumnos matriculados, poco a poco la educación iba avanzando, sin embargo, se desconoce su progreso en términos de contenidos pedagógicos.

Para 1883, había aproximadamente 48, 800 niños en edad escolar, de los cuales solo 4,756 asistían a la escuelas, es decir solamente el 9.74% de la población en edad escolar.<sup>179</sup> Para este mismo año, a pesar de que se carecía de escuelas y era así mismo uno de los motivos del bajo porcentaje de asistencia, “se amenazaba con multas a los niños en edad escolar, de 6 a 12 años, que no asistieran a la escuela”.<sup>180</sup> La falta de establecimientos escolares y las multas provocaban que disminuyera el interés por la educación; por lo que los policías

---

<sup>178</sup> Utrilla Miguel, “*Memoria sobre diversos ramos de la administración pública del estado de Chiapas, Presentada al XIII Congreso por el gobernador constitucional del Estado, Coronel Miguel Utrilla*”, Chiapas, Imprenta del gobierno a cargo de Joaquín Armendáriz, 1883, p. 084:078. En Justus Fenner.

<sup>179</sup> *Ibidem*, p. 087:080. En Justus Fenner.

<sup>180</sup> De la Peña T. Moisés, *Chiapas económico, op. cit.*, p. 258.

entraban en escena yendo de casa en casa en búsqueda de los niños para que por la fuerza fueran llevados.<sup>181</sup>

La relativa calma política o la llamada “paz de Utrilla”,<sup>182</sup> favorecieron la emisión de leyes que tenían como objetivo la modernización del estado en todos los ámbitos.

### **b) José María Ramírez (1883-1886, 1866-1867)**

Con José María Ramírez los avances en materia educativa fueron significativos. Según el informe de 1885 el gobierno fomentaba este ramo aumentando el número de escuelas, contratando y pagando preceptores aptos para el servicio del magisterio; destinaba recursos para la compra de libros de texto y útiles. Subvencionaba cantidades considerables a las municipalidades para que compraran todo lo necesario para las aulas para que por ningún motivo la niñez dejara de asistir a los establecimientos escolares.<sup>183</sup> Pese a los esfuerzos, Ramírez se quejaba de que la obligatoriedad de la instrucción primaria difícilmente se cumplía ya que los padres desestimaban la importancia de que sus hijos aprendieran las primeras letras.<sup>184</sup>

Ramírez fue uno de los principales gobernadores porfirianos que se manifestó interesado por que el “bello sexo” del estado recibiera instrucción ya que creía que al ser las mujeres las responsables directas del hogar como madres y esposas también necesitaban instruirse. La mujer, que tenía su lugar exclusivo en el hogar a diferencia del hombre que “abraza al mundo”, sin instrucción alguna en nada podría mejorar su condición ni tampoco la de sus hijos. Como respuesta a esta preocupación se creó en la capital del estado, San Cristóbal Las Casas, un

---

<sup>181</sup> *Ibid.*

<sup>182</sup> Consultado el 8 de septiembre de 2016 en:

<http://repositorio.cesmecha.mx/bitstream/cesmecha/216/1/Formaci%C3%B3n%204.pdf>

<sup>183</sup> Ramírez, José María, “*Memoria sobre diversos ramos de la administración pública del estado de Chiapas, Presentada al XIV Congreso por el gobernador Constitucional José María Ramírez*”, Chiapas del gobierno en Palacio, Dirigida por J. Jiménez, 1885, pp. 29-30. En Justus Fenner.

<sup>184</sup> *Ibidem*, p.29.

colegio de instrucción secundaria para jóvenes sostenida con fondos del gobierno local.<sup>185</sup>

Este mandatario tuvo una especial preocupación por la educación de la población indígena no solo del estado sino de todo el país. Particular fue la iniciativa que en enero de 1886 presentó al H. Congreso Nacional, previamente aprobada por el congreso local, sobre la necesidad de educar y civilizar a los indígenas. Esta iniciativa planteaba una organización escolar basada en la creación de espacios educativos específicos para indígenas, o como él le llamo de “Regeneración de la raza indígena” no solo del estado sino de todo el país.

Ramírez para sostener y fundamentar la creación de estas escuelas de regeneración, presentó ante el congreso un discurso en el que incluyó aspectos históricos, políticos y económicos sobre los indígenas. Este mandatario señalaba que en gran parte la “triste situación” en la que vivían alrededor de cuatro millones de indígenas se había heredado de la época de la conquista en el que “el indio vivió sujeto a la humillación y la injusticia, a la ignorancia y la barbarie, y obligado a educarse y a profesar un culto que no era suyo pero que aceptó al fin por la fuerza”.<sup>186</sup> Convencido este personaje de que educarlos a través de una doctrina religiosa como se había hecho en la época colonial no era lo más conveniente, consideró que la regeneración de la raza indígena solo se lograría a través de la educación laica.

En vez de educarlos, pensar en exterminarlos como algunos sugerían, sería el más grave error porque entonces se estarían aniquilando a los agricultores que constituían una de las fuerzas poderosas de producción que proporcionaba los insumos básicos como el maíz.<sup>187</sup>

Si bien hasta esos años los indígenas no eran considerados importantes factores que contribuyeran al progreso, esto cambiaría si se les educaba y

---

<sup>185</sup> *Ibidem*, p.30.

<sup>186</sup> Ramírez, José María, Anexos III, Instrucción Pública, 1887, *Documentos comprobantes de la sección de Instrucción Pública*, Secretaria general de Gobierno del Estado de Chiapas, p. 36:174. En Justus Fenner.

<sup>187</sup> *Ibidem*, pp. 36:174, 37:175.

civilizaba. Además de la instrucción debían disfrutar de otros beneficios, como las garantías y derechos que les correspondían como mexicanos. Ramírez creía que se les debía civilizar para que llegaran a convertirse realmente en ciudadanos libres que reconocieran sus derechos, ya que el concepto de ciudadanía solo existía en teoría porque en la práctica, estas personas ignoraban sus derechos. México quería formar parte del “progreso”,<sup>188</sup> sin embargo, las acciones oficiales no correspondían con lo que se pretendía porque al negarle educación a una porción de la población se estaba reteniendo el progreso del país.

José María Ramírez no solo estaba al pendiente de lo que sucedía en México ante “el problema del indio”, tanto que en su discurso hizo referencia a otros países americanos con población indígena que ya habían resuelto este “problema” como Chile y otros que estaban en proceso como Argentina:

Hay un pueblo en América que ha resuelto el problema civilizando a los indios, ese pueblo es Chile, en donde ya no existen aborígenes incultos como los nuestros, estos han llegado a confundirse con los descendientes de los conquistadores; concurren con sus fuerzas al sorprendente desarrollo de la República; llevan sin ironía el grandioso título de ciudadanos, y son fieles sostenedores de las instituciones y la honra de su patria

La Argentina sigue a su vez el ejemplo de Chile, porque multiplica sus escuelas al propio tiempo que favorece la inmigración, que va poblando sus campos y sus montañas, estimula y regenera a los indios y les cría hábitos de trabajo.<sup>189</sup>

El propósito de Ramírez al poner este ejemplo era demostrar que se podía erradicar esta dificultad siempre y cuando se tuviera el mismo y verdadero interés por la civilización de los indígenas; es decir, no faltaba más que la voluntad, como lo estaban demostrando estos países; había entonces que imitarlos. La instrucción y educación popular, argumentaba Ramírez, era una de las primeras obligaciones de los gobiernos ilustrados, entonces un indio que se educara convenientemente contribuiría al progreso no solo con su trabajo físico sino con su inteligencia y su dinero, por eso era aún más importante educarlos.

Este mandatario señalaba que si no se modificaba la condición del indio a través de la instrucción y la fraternidad, la consecuencia sería el

---

<sup>188</sup> *Ibidem*, p. 36:174.

<sup>189</sup> *Ibidem*, p. 38:176.

desencadenamiento de otra guerra de razas en el estado,<sup>190</sup> como las que había protagonizado el estado en 1712 y 1869, denominada “Guerra de Castas”, en donde hubo enfrentamientos entre la población indígena de las tierras altas y sus opresores ladinos de San Cristóbal Las Casas.

Ramírez señalaba que los resultados en la educación no podían ser igual entre los indígenas y los ladinos porque no existía entre estos dos grupos heterogéneos solidaridad social a consecuencia de la explotación que los indígenas seguían sufriendo por parte de los ladinos.<sup>191</sup>

Respecto a lo anterior, la propuesta que José María Ramírez hizo ante el congreso fue que se empleara un método diferente para la educación de los indígenas ya que cada grupo tenía forma de ser y preocupaciones totalmente diferentes. La idea de este intelectual era separar a los indígenas de los ladinos y que no tuvieran contacto alguno a fin que se evitara el “antagonismo de razas” la propuesta entonces era que:

Se les permitiese portar sus mismo trajes, dormir en su dura cama alimentarse como lo tienen de costumbre, habitar en humildes chozas, consagrarse a sus labores agrícolas y recibir enseñanza de personas aptas, moralizadas y patriotas; entonces no temerían concurrir a la escuela, y grandes masas de ellos irían civilizándose paulatinamente, hasta conseguirse que todos se civilizaran, en un tiempo relativamente corto.<sup>192</sup>

José María Ramírez propuso que en estas “escuelas de regeneración” se respetaran los modos de vidas tradicionales o naturales de los alumnos indígenas, como su indumentaria y sus alimentos, con el fin de no provocar cambios tan violentos. En estas escuelas se enseñarían “elementos de moral, de gramática española, de aritmética, de geografía, de historia, de ciencias naturales de agricultura y ejercicios militares”.<sup>193</sup> Cada materia aprendida en las aulas tendría un objetivo en la vida de los indígenas.

---

<sup>190</sup> *Ibidem*, p. 39:177.

<sup>191</sup> *Ibid.*

<sup>192</sup> *Ibidem*, p. 40:178.

<sup>193</sup> *Ibid.*

Cada escuela tendría extensiones de tierras cultivables para la realización de prácticas agrícolas en relación a lo aprendido de manera teórica, trabajarían algunas horas del día invirtiéndose el producto de su trabajo en el sostenimiento de las mismas escuelas. A través de la enseñanza de la agricultura se contaría con agricultores inteligentes, con ciudadanos moralizados y aptos para contribuir al desarrollo del progreso, y con hombres instruidos en las tácticas militares para defender a las instituciones liberales, la independencia y la honra de la patria y así se erradicaría la posibilidad de otra guerra de razas, porque se habían formado ciudadanos leales a su patria.<sup>194</sup> Estas escuelas regionales de “Regeneración de la raza indígena” serían instaladas en áreas rurales, cerca de donde residían los pueblos indígenas.<sup>195</sup>

El mandatario solicitó que, si así lo aprobaba el H. Congreso Nacional su propuesta fuera elevada a rango de ley para el establecimiento de escuelas regionales en toda la República, pero esta idea no fue ratificada, sin embargo, el congreso local chiapaneco aprobó la propuesta aunque estas escuelas no vieron la luz en ese año.

Sin duda esta iniciativa de crear escuelas de regeneración fue bien recibida en los departamentos o municipalidades con población indígena, este fue el caso del pueblo de Quechula del Departamento de El Progreso en donde habitaban indios zoques. Un grupo de personas de Quechula, a través de una misiva dirigida a la secretaría de gobierno, manifestaron la gran alegría de que el gobernador del estado, José María Ramírez, los estuviera invitando al “banquete de la actual civilización”, sobre todo cuando del gobierno solamente escuchaba la voz de mando, comunicada al pueblo a través de los delegados oficiales para exigir el contingente en dinero, en trabajo o en sangre, para las mejoras materiales de los grandes centros de civilización para la defensa de la autonomía nacional.<sup>196</sup>

---

<sup>194</sup> *Ibíd.*

<sup>195</sup> *Ibíd.*, p. 41:179.

<sup>196</sup> *Ibíd.*, p. 42:180.

### **C) Manuel Carrascosa (1888-1891)**

Ante la falta de un marco legislativo más sólido, con el fin de uniformar la enseñanza laica y obligatoria y en consonancia con las ideas progresistas, el gobernador Manuel Carrascosa en los primeros días del mes de enero de 1889 publicó una nueva ley, *Ley orgánica de Instrucción Pública del Estado de Chiapas*. Esta ley, al igual que la de 1881, tenía como objetivo regular la instrucción en el estado. Esta ley se presentaba más completa respecto a la anterior, a pesar de que fue decretada antes de que se llevara a cabo el primer congreso de Instrucción Pública.

De hecho ya venía impregnada de los ideales que el Ministro de educación, Joaquín Baranda, expresaría en su discurso inaugural, es decir, que la instrucción primaria tenía que llegar a un mayor número de personas, hasta en las poblaciones más alejadas, pero sobre todo en las haciendas en donde vivían una enorme cantidad de niños que no acudían a las escuelas. Esta ley prescribía que serían las autoridades políticas y municipales quienes exhortarían a los hacendados y dueños de fábricas y talleres a fundar escuelas de enseñanza primaria; sin embargo, esas escuelas serían privadas y las autoridades municipales solamente podrían intervenir en aspectos como la higiene y la moral.<sup>197</sup>

En su Art.5° la ley decretaba que la instrucción primaria además de ser enteramente gratuita, sería obligatoria para todos los niños desde la edad de los siete años hasta los 12 años. Estos podrían acudir a establecimientos escolares de carácter público o privado y dependiendo de su domicilio a escuelas que impartirían programas completos o incompletos. Igualmente puntualiza que toda población con 2000 habitantes tendría forzosamente dos escuelas elementales, una para niños y otra para niñas.<sup>198</sup> Este requisito en gran medida sería cubierto por las cabeceras departamentales o las ciudades que concentraban una mayor

---

<sup>197</sup> Archivo Histórico de Chiapas en delante AHCH, Hemeroteca Fernando Castañón Gamboa, Anexos II, Documentos Sección de Justicia e Instrucción Pública, *Ley Orgánica de instrucción Pública del Estado de Chiapas*, San Cristóbal Las Casas, IMPRENTA DEL GOBIERNO EN PALACIO, 1889.

<sup>198</sup> *Ibíd.*

población, de ahí que en las zonas urbanas fue característico encontrar por lo menos dos escuelas elementales completas.

Sin duda hay que destacar que, a diferencia de las constituciones locales, la de 1826 y 1858, y demás legislaciones educativas anteriores (Ley de Instrucción Pública de 1882) y posteriores, (*Ley reglamentaria de la instrucción obligatoria en el estado* 1896, Ley Orgánica de Instrucción Pública 1902) en las que el Estado como las municipalidades intervenían en la dirección de la educación chiapaneca; en esta ley de 1889, en su art. 111, se señalaba que “las escuelas públicas de instrucción primaria se sostendrían por los ayuntamientos con los fondos municipales y que el estado solamente los auxiliaría en caso de ser necesario” ,<sup>199</sup> las municipalidades tenían responsabilidad completa sobre ellas.

En el art. 26 se establecía que las comisiones especiales de enseñanza que habían sido enunciadas en la ley de 1882, serían permanentes, y obligatoriamente presente en cada uno de los municipios conformados por un regidor y un síndico.<sup>200</sup>

Además de las comisiones, este mismo reglamento establecía la creación de “juntas protectoras” en cada una de las escuelas urbanas municipales. Las juntas estarían compuestas por tres personas propuestas por las comisiones permanentes y nombradas por el municipio. En las escuelas urbanas municipales estas Juntas estarían conformadas por padres de familias que tuviesen hijos en las escuelas o vecinos cercanos a los establecimientos escolares, quienes no necesitaban tener conocimientos “científicos y literarios mas solamente debían tener la buena voluntad de prestar sus servicios”.<sup>201</sup>

En las escuelas rurales se procuraría que estos nombramientos recayesen en personas a quienes, por la proximidad en que se encontraran sus domicilios respecto de la escuela, les fuera fácil el cumplimiento de sus obligaciones. La persona nombrada se encargaría de que las lecciones aprendidas en las aulas

---

<sup>199</sup> *Ibíd.*

<sup>200</sup> *Ibíd.*

<sup>201</sup> *Ibíd.*

fueran puestas en práctica, relacionando los adelantos teóricos de la educación con las prácticas en la agricultura,<sup>202</sup> para que como resultado las poblaciones rurales mejorasen su economía y en consecuencia su nivel de vida.

Entre los objetivos de la Juntas se encontraba animar en la población el anhelo por instruirse, vigilar el buen desempeño de maestros y directores, así como el cumplimiento de los padres de familia en la responsabilidad de enviar a sus hijos en la escuela. La Comisión especial de enseñanza y las Juntas protectoras trabajarían en conjunto.

Otra de las iniciativas igual de importantes que establecía la ley de 1889 para el mejor funcionamiento de las escuelas y el progreso de los alumnos, fue la creación de un cuerpo de inspectores, nombrados directamente por el ejecutivo estatal.<sup>203</sup> La función de los inspectores era vigilar el funcionamiento de las escuelas en general, desde sus condiciones materiales hasta la asistencia y la disciplina de los alumnos.

Igualmente es importante mencionar la participación que los jefes de manzana o “manzaneros” tenían sobre todo en la elaboración de los padrones escolares en los que se especificaba cuántos niños y niñas de su sección acudían a las escuelas, a qué tipo de escuelas iban, públicas o privadas, o si recibían educación en sus casas. También tenían que registrar los nombres de los niños que no iban a las escuelas y de sus padres o encargados, de esta manera se sabría quiénes eran los responsables y a su vez se les sancionaría por no enviar los niños a los establecimientos escolares.

Con la idea de promover, controlar y homogeneizar la educación en el estado, a través de esta ley, se crearon y reforzaron aparatos administrativos que tuvieron como misión mejorar el funcionamiento de las escuelas.

Las escuelas se dividieron en escuelas completas e incompletas de primera enseñanza tanto para niños como para niñas; las escuelas ubicadas en los

---

<sup>202</sup> *Ibíd.*

<sup>203</sup> *Ibíd.*

pueblos pequeños y rancherías se consideraban incompletas, las escuelas ubicadas en los centros urbanos deberían ser completas, según el art. 37 y 38 de la misma ley. Esta ley establecía las materias adecuadas para los niños que vivían en zonas urbanas y que serían las más apropiadas para atender las necesidades de la vida fabril, industrial y comercial, en tanto también habrían materias pertinentes para las necesidades de la vida agrícola. La diferencia entre las escuelas rurales y urbanas se manifestaba a partir de los planes de estudios y las materias que se impartirían en cada una de ellas.

No solo en las escuelas elementales se especificaban las materias adecuadas, también en las escuelas secundarias y en la de instrucción profesional hay una clara clasificación de las materias que deberían cursar los alumnos.

Con la intención de conseguir la puntual asistencia y combatir la deserción escolar principalmente de las escuelas rurales, se tomaron las medidas siguientes: los horarios de enseñanza se acomodaron a las circunstancias del lugar en consideración a la clase de trabajo en el que los padres empleaban a sus hijos y se cerraron una o dos veces al año las escuelas a manera de que cuando estuvieran abiertas hubiera una mayor asistencia.<sup>204</sup>

Es muy importante destacar cómo, a través de esta legislación local, hubo un intento más sólido por querer construir y organizar el sistema educativo chiapaneco, tanto que se definieron escuelas y materias adecuadas para las que se encontraban en las zonas urbanas o en las rurales. Sin duda esta ley manifestaba la influencia de las ideas progresistas del momento. De la misma manera es importante señalar que, si bien la realidad de establecer una escuela normal profesional se dio en 1902, esta ley ya plasmaba la necesidad de fundar una escuela para formar “buenos profesores de instrucción primaria”.

Es probable que la elaboración de esta ley, muy adelantada en comparación a la circunstancia del estado, estuviera relacionada con la estancia

---

<sup>204</sup> *Ibíd.*

de Manuel Carrascosa en la capital del país como parte de la llamada “La colonia chiapaneca”.<sup>205</sup>

“La colonia chiapaneca”, estaba conformada por políticos, profesionistas dedicados a la abogacía, al periodismo y a la medicina, también participaban estudiantes y empleados. A partir de que Chiapas se había federado a México en 1824, fueron cada vez más las personas que viajaron al Distrito Federal, algunos apadrinados para ocupar puestos políticos, otros a estudiar una carrera, algunos más por negocios y otros que se aventuraban a la capital del país simplemente por conocer.<sup>206</sup>

Este grupo de chiapanecos se convirtió en representante del estado sureño y sus integrantes en voceros e intermediarios entre la capital del país y Chiapas. Fueron quienes dieron a conocer las necesidades e inquietudes del estado y se convirtieron en el puente para la transmisión y distribución de los procesos modernizadores de la educación, de la economía y la política. Muchos miembros de “la colonia chiapaneca” iban y venían de la capital del país, y pudieron haber sido quienes compartieron los adelantos en materia educativa que caracterizó la ley de Instrucción pública de 1889.

A continuación se presenta un cuadro en el que se detalla la población escolar existente, el número de escuelas y alumnos que acudían a los establecimientos escolares en los primeros seis meses de 1889, durante la administración de Carrascosa. Según el gobernador, en términos numéricos, la educación iba progresando considerablemente, a diferencia de las administraciones anteriores que habían descuidado el ramo. Carrascosa manifestó que había procurado impulsar la educación hasta donde lo permitían las circunstancias del erario, aunque también mencionó que los avances eran lentos

---

<sup>205</sup> Molina, Valente, *La colonia chiapaneca en el Distrito Federal 1888-1950*, CONACULTA, CONECULTA, UNACH, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, 2014, p., 43.

<sup>206</sup> *Ibidem*, p. 27.

pero constantes, a causa de la escasez de preceptores y de recursos para sus salarios.<sup>207</sup>

**Cuadro II.** Cuadro estadístico de las escuelas existentes en el estado hasta el 30 de Junio del año en curso (1889).

Departamentos	Población		NUMERO DE ESCUELAS						ASISTENCIA MEDIA DE ALUMNOS		
	Total	Escolar	Profesional		Secundaria		Primaria		Profesional	Secundaria	Primaria
			H.	M.	H.	M.	H.	M.			
El Centro	53,669	4879	1	Ninguna	1	1	32	16	100	150	2800
Comitán	41,817	6195	1	"	No hay	No hay	17	6	8	No hay	5000
Tonalá	10,623	321	No hay	"	1	"	3	1	No hay	40	150
Tuxtla					No hay	"					
Gutiérrez	21,709	3672	"	"	"	"	11	3	"	No hay	350
La libertad	13,720	200	"	"	"	"	4	1	"	"	170
El Palenque	12,960	206	"	"	"	"	7	1	"	"	106
Simojovel	15,247	669	"	"	"	"	10	2	"	"	106
Pichucalco	19,488	538	"	"	1	"	12	2	17	16	263
Chiapa de Corzo	24,510	300	"	"	No	"	14	2	20	No hay	310
Soconusco	23,509	410	No hay	"	"	"	16	2	No hay	"	355
Chilón	17,721	530	"	"	"	"	13	2	"	"	320
Totales		Total= 17,929	Total= 2		Total= 4		Total=177		145	206	9,930
											Total= 10,281

Fuente: AHCH, Hemeroteca Fernando Castañón Gamboa, Anexos II, Documentos de Justicia e Instrucción Pública, Núm. 36, Secretaria General del Gobierno del estado de Chiapas, San Cristóbal Las Casas, agosto 22 de 1889. La tabla original sufrió modificaciones debido a que solamente se necesita determinada información que se refleja en el cuadro anterior. La tabla original y completa se presentara en los anexos.

Como se puede observar en la tabla anterior hasta junio de 1889 el total de la población escolar era de 17,929. De esta cantidad solamente acudían 10,281 niños y jóvenes a las escuelas financiadas con recursos de los municipios, del gobierno y de particulares que cobraban determinadas cuotas. La asistencia media para el caso de las escuelas primarias de este año fue de 9,930 alumnos.

Es posible que el incremento de establecimientos escolares se debiera a lo estipulado en el art. 8° de la ley de 1889 que manifestaba que en las cabeceras de

<sup>207</sup> Carrascosa, Manuel "Memoria que presenta el ciudadano Manuel Carrascosa, como gobernador constitucional del Estado Libre y Soberano de Chiapas a la H. Legislatura en cumplimiento de su precepto constitucional". Correspondiente al primer bienio de su administración, 1889, pp. 17, 19. En Justus Fenner.

los departamentos debían establecerse un mayor número de escuelas primarias elementales.

Cómo se refleja en el cuadro los departamentos que más recursos destinaron a la educación, durante ese año, fueron el Centro que tenía como cabecera San Cristóbal de Las Casas, Comitán, el Soconusco, Chiapa de Corzo y Pichucalco.

Es entendible que estos departamentos destinaran mayores recursos económicos porque el primero, el departamento del Centro, aún seguía ostentando la capital del estado y la sede episcopal; mientras que el segundo, Comitán, se dedicaba a la producción de caña de azúcar, trigo y cebada; el Soconusco tenía como actividad principal el cultivo del café, además que ya comenzaban a llegar a esta región inversionistas extranjeros; Chiapa de Corzo producía añil y Pichucalco, que tenía como actividades productivas caña de azúcar y el hule, era también el centro comercial del cacao.<sup>208</sup>

Se puede especular que en Chiapas, al igual que en el resto del país, durante el porfiriato las escuelas completas y mejor atendidas se localizaron en las zonas urbanas y en las ciudades con cierta importancia económica y política, en donde habitaban las clases media y alta de la sociedad. En las zonas urbanas se establecieron escuelas tanto para niños como para niñas como lo fue el caso de San Cristóbal de Las Casas.

El cuadro que a continuación se presenta, indica que durante el último año de la administración de Carrascosa se verificó un ligero descenso en el establecimiento de escuelas de instrucción primaria en los departamentos que conformaban el estado.<sup>209</sup>

---

<sup>208</sup> B. Trens, Manuel, *HISTORIA DE CHIAPAS. Desde los tiempos remotos hasta la caída del segundo imperio (¿...1867)*, Volumen I, 1994, pp. XL-XLI.

<sup>209</sup> Para comprender geográficamente la ubicación de los departamentos que hemos mencionado en los cuadros anteriores, respecto al número de escuelas y alumnos que había en cada una de ellas, en los anexos se presenta un mapa de Chiapas de 1889 con cada uno de los departamentos que lo conformaban y sus respectivas cabeceras.

Cuadro III. Noticia de los establecimientos de instrucción primaria existentes en los departamentos del estado, año de 1891.

<b>Establecimiento de instrucción primaria de ambos sexos</b>			
Departamentos	Masculino	Femenino	Total
Del centro	20	6	26
Comitán	25	10	35
Tuxtla	11	6	17
La Libertad	7	2	9
Chiapa	11	1	12
Soconusco	15	0	15
Palenque	9	1	10
Chilón	11	1	12
Pichucalco	19	1	20
Simojovel	11	1	12
Tonalá	3	1	4
<b>Total</b>			<b>172</b>

Fuente: AHCH, Hemeroteca Fernando Castañón Gamboa, Memorias e informes de 1891, Anexos II 1890-1891 Justicia e Instrucción pública, Núm. 37. Esta tabla también contenía información sobre el número de escuelas secundarias y profesionales que había en cada uno de los departamentos pero fue modificada y solamente se plasma la información sobre escuelas primarias.

Siguieron siendo múltiples los factores que impedían que la educación avanzara, por ejemplo: las escuelas solamente se encontraban establecidas en las principales ciudades o cabeceras de los departamentos y los pueblos se encontraban diseminados en las montañas o lugares difíciles de acceder, y las epidemias como el cólera afectaban mayormente a los niños por ser los más vulnerables, lo que ocasionaba que los que habitaban en las zonas rurales no concluyeran sus estudios elementales ni mucho menos que continuaran con los secundarios y profesionales.<sup>210</sup>

Es posible pensar que los datos registrados en el cuadro II, pudieran estar inflados ya durante la administración de Manuel Carrascosa, “la deuda estatal se infló de 30 mil a más de 200 mil pesos, sin mejoras públicas visibles”,<sup>211</sup> como resultado de esta situación, “el Estado gastaba menos de 12,000 pesos por año en

<sup>210</sup> Alcira, Soler Duran, “ Marginalidad, educación y analfabetismo en Chiapas y Oaxaca, 1877-1910”, en: Lucia Martínez Moctezuma, Antonio Padillas Arroyo (Coordinadores), *Miradas a la historia regional de la educación*, México, CONACYT, UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MORELOS, Miguel Ángel Porrúa, 1° ed. 2006, pp.148, 152.

<sup>211</sup> Benjamín, Thomas, *Chipas Tierra rica, pueblo pobre. Historia política y social*, op. cit., pp. 67-68.

la educación, y en la practica la educación primaria casi no existía fuera de los pueblos principales”.<sup>212</sup> La situación educativa no mejoraba, aunque el gobernador Carrascosa afirmaba lo contrario.

Los factores antes mencionados y otros más, como la falta de una Escuela Normal que formara maestros profesionalizados que alcanzaran un título oficial de preceptor y se encargaran de las escuelas, así como el empleo de los hijos por parte de los padres en los trabajos agrícolas y la falta de recursos del erario, eran los principales factores que determinaban la deserción escolar.

A pesar de las advertencias realizadas en el art. 16, sobre la adquisición de sanciones al no enviar a los hijos a las escuelas, los padres preferían seguir empleándolos en trabajos agrícolas en donde obtendrían, aunque baja, una entrada de ingresos que contribuiría al sostén familiar.

Miguel Utrilla manifestaba en 1883 que los padres de clase pobre llevaban a sus hijos al trabajo con objeto de explotarlos desde su tierna edad; aunque esta situación también solía suceder entre las clases acomodadas de las ciudades.<sup>213</sup> En las zonas urbanas los alumnos que dejaban de acudir a las escuelas comenzaban a emplearse en los oficios artesanales.

Respecto a la educación de los indígenas, fue durante el último año de la administración de Carrascosa cuando se fundaron escuelas elementales para indígenas. El establecimiento de estas escuelas obedeció por un lado a una iniciativa que se había planteado desde la administración del gobernador precedente, José María Ramírez, como también a lo acordado sobre escuelas rurales en el primero Congreso de Instrucción pública, en el que se acordó lo siguiente:

Fundar un plantel de niños y otro de niñas en cada agrupación de 500 habitantes; y si no fuere posible establecer uno para cada sexo, recomendó abrir uno mixto por cada

---

<sup>212</sup> Citado en Sarah, Washbrook, “El estado porfiriano en Chiapas en vísperas de la revolución: consolidación, modernización y oposición hasta 1911”, *op. cit.*, pp. 239-240.

<sup>213</sup> Utrilla, Miguel, “Memoria sobre diversos ramos de la administración pública del estado...1883”, p. 86. En Justus Fenner.

500 habitantes. Los pueblos menores de 500 habitantes y mayores de 200, distantes aquellos de tres o más kilómetros del plantel más cercano, deberían contar con su escuela mixta y con maestros ambulantes, estos maestros deberían adaptarse en lo posible, según las circunstancias locales, al precepto de uniformidad nacional en la enseñanza primaria.<sup>214</sup>

Algunas de estas iniciativas no se quedaron olvidadas en los escritorios, hubo intentos de expandir la educación hacia los indígenas y de crear espacios propios para ellos, esto para el caso de Chiapas.

En agosto de 1891 y con motivo del natalicio de Joaquín Miguel Gutiérrez, el gobernador Carrascosa inauguró con 20 alumnos la primera escuela exclusivamente para indígenas en la cabecera del departamento de Tuxtla Gutiérrez, llamada “Fray Bartolomé de Las Casas”. Este plantel sería sostenido con fondos de la propia jefatura política, según el informe, a la par que se crearon escuelas elementales tanto para niños como para niñas en los pueblos de Ocozocluautla, Zintalapa, San Fernando y Quechula, que serían sostenidas por el gobierno local.<sup>215</sup>

La decisión de establecer una escuela de indígenas en el departamento de Tuxtla fue un tanto contradictoria, puesto que había una minoría de población indígena. De acuerdo a una tabla realizada por Sarah Washbrook en donde se denota la composición étnica de cada uno de los departamentos, el departamento de Tuxtla solamente contaba con el 33.2% de indígenas de su población total, a diferencia de los departamentos de Mezcalapa, Chilón y Las Casas que representan los índices más altos, el primero con 90.5%, el segundo con 79.6% y el tercero con 78.5%.<sup>216</sup>

Al ser la propia cabecera del departamento la que suministraría los recursos y no el gobernador, posiblemente la escuela se estableció en donde encontró amparo económico; lo que se esperaba era que la escuela de regeneración hubiera abierto sus puertas en algunos de los departamentos antes mencionados

---

<sup>214</sup> Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México 1824-1911*, *op. cit.*, pp. 455-456.

<sup>215</sup> Carrascosa, Manuel, Anexos II 1890-1891, Justicia e Instrucción Pública, “Documentos de la Sección de Justicia en Instrucción Pública”, pp. 29-30, documentos número 29, 36. En Justus Fenner.

<sup>216</sup> Sarah, Washbrook, “El estado porfiriano en Chiapas en vísperas de la revolución: consolidación, modernización y oposición hasta 1911”, *op. cit.*, p. 29.

en donde se encontraba la principal concentración de población indígena sin embargo, esto no ocurrió.

#### **d) Emilio Rabasa (1891-1894)**

La principal ambición de la administración de Emilio Rabasa, consistió en la integración de Chiapas a la nación mexicana. Según Charles Hale:

Este programa se basaba en el establecimiento de un gobierno fuerte y de una administración centralizada, en la reducción del caciquismo local, un programa ambicioso de obras públicas y comunicaciones, y la transferencia del poder de los tradicionales terratenientes cuasi-feudales de los Altos a la elite comercial y agrícola del Valle Central y de la costa que se encontraba en crecimiento económico.<sup>217</sup>

El contenido de este programa, sin duda, reflejaba los intereses de un grupo económico que iba fortaleciéndose, el de los rancheros y agricultores del Valle Central. Rabasa formaba parte de este nuevo grupo que poseían el conjunto de las tierras bajas; estas tierras que se encontraban a la orilla del río Grijalva, menos pobladas pero más fértiles y en crecimiento económico, tenían como centro Tuxtla Gutiérrez. Este programa de desarrollo benefició sin duda a los departamentos con una economía más dinámica.

En concordancia con su política centralista, Rabasa asumió un control directo de la educación pública en la entidad,<sup>218</sup> y determinó que la educación quedaría bajo la responsabilidad directa del gobierno del estado. Las escuelas que hasta ese momento habían sido organizadas y dirigidas por las municipalidades pasarían a manos del ejecutivo del estado. Rabasa modificó lo que desde la época colonial había sido una tradición de autonomía de las municipalidades, la responsabilidad de dirigir la educación que se reflejaba principalmente en las escuelas de primeras letras.<sup>219</sup>

---

<sup>217</sup> Hale, A. Charles, *Emilio Rabasa y la supervivencia del liberalismo porfiriano*, op. cit., pp. 53, 68.

<sup>218</sup> Benjamín, Thomas, *Chiapas, Tierra Rica, Pueblo Pobre. Historia política y social*, op. cit., p. 77.

<sup>219</sup> TANCK DE ESTRADA, DOROTHY, ATLAS ILUSTRADO DE LOS PUEBLOS DE INDIOS, NUEVA ESPAÑA, 1800; mapas de Jorge Luis Miranda García y Dorothy Tanck de Estrada, con la colaboración de Tania Lilia Chávez, EL COLEGIO DE MÉXICO, EL COLEGIO MEXIQUENSE A.C, CDI, FOMENTO CULTURAL BANAMEX, 2005, p. 47.

Rabasa, con el fin de transformar la educación chiapaneca realizó una serie de acciones económicas: de 7 mil pesos que hubo asignado el gobernador Manuel Carrascosa en 1891 pasó a 40 mil pesos y creó la Dirección General de Instrucción Pública que tendría como labor supervisar el establecimiento de nuevas escuelas, la certificación de los nuevos maestros y la creación de un plan de estudios uniforme para todo el estado.<sup>220</sup>

El director general tenía autorización para asignar inspectores que visitaran escuelas y municipalidades, para hacer cumplir la ley de Instrucción Pública y alentar los esfuerzos educativos municipales y privados, así también organizaría la estadística de instrucción e informaría anualmente al ejecutivo del estado de la instrucción pública.<sup>221</sup>

La creación de una Dirección General de Instrucción Pública respondía a la política de centralización del gobierno estatal. Esta dirección fue el primer órgano en asumir la responsabilidad directa de precisar un método de enseñanza uniforme para todo el estado, pero no se sabe si llegó a ponerse en marcha. Los art. 111 y 113 de la Ley de instrucción pública de 1889, en los que se establecía que los ayuntamientos se responsabilizaban de financiar las escuelas y de seleccionar los libros de texto,<sup>222</sup> perdieron vigencia.

Ante la carencia de espacios en donde se aprendiera algún oficio, así como el aprendizaje de las primeras letras, Rabasa fundó en 1892 la Escuela Industrial Militar que, en sus inicios, ofreció los estudios correspondientes a la primaria elemental y superior, los alumnos se dividían en internos y externos.

A pesar del interés por cambiar la situación de la instrucción pública, Rabasa destinó más esfuerzos y recursos a la modernización de las vías de comunicación. En el discurso que rindió ante la XVIII legislatura en 1893, explicó:

---

<sup>220</sup> Benjamín, Thomas, *Chiapas. Tierra Rica, Pueblo pobre. Historia política y social, op. cit.*, p. 77.

<sup>221</sup> Archivo Histórico Municipal de San Cristóbal de Las Casas en adelante AHMSC, Sección: Secretaría Municipal, Asunto: Decretos, Año: 1899, Exp: 16.

<sup>222</sup> AHCH, Hemeroteca Fernando Castañón Gamboa, Anexos II, Documentos Sección de Justicia e Instrucción Pública, *Ley Orgánica de instrucción Pública del Estado de Chiapas de 1889*, San Cristóbal Las Casas, IMPRENTA DEL GOBIERNO EN PALACIO, 1889.

En vista de la imposibilidad tan patente para establecer un buen sistema de instrucción primaria, el gobierno ha preferido no hacer sino un uso muy moderado de las facultades que en el ramo le otorgó el congreso, limitándose a la partida del presupuesto con tanta mayor razón, cuanto que cree que los sacrificios del estado deben consagrarse empeñosamente a la instrucción pública cuando haya servido (y no es época lejana) para satisfacer siquiera medianamente la urgentísima necesidad que tenemos de vías de comunicación.<sup>223</sup>

Para Rabasa era fundamental solucionar los problemas de los caminos ya que consideraba desacertado que se establecieran escuelas en los lugares más inhóspitos si no había un acceso que permitiera en este caso a los niños trasladarse a las escuelas.

Es importante mencionar que la idea de impulsar las vías de comunicación precedía desde Manuel Carrascosa quien reportó en 1889:

Las mejoras materiales han sido atendidas en todos los Departamentos del Estado, siéndolo de preferencia los caminos, por ser éstos la base o factor que produce el engrandecimiento de los pueblos. La experiencia nos ha demostrado que los caminos son las principales arterias por donde circula el movimiento que engrandece a todos los ramos que forman la riqueza pública, y de aquí mi empeño incesante en que se abran el mayor número posible de caminos y se conserven en el mejor estado los existentes, para que así pueda este rico estado alcanzar la prosperidad que ambicionaba.<sup>224</sup>

Desarrollar las vías de comunicación se convirtió tanto para Carrascosa como para Rabasa en el medio principal para que Chiapas se incorporara al progreso, es decir, al mundo de “lo civilizado”. Además de los caminos, la construcción de líneas de teléfono y telégrafos permitirían dinamizar el comercio local.

Rabasa tachaba de románticos a los que creían que en la educación había que invertir todos los fondos necesarios; los románticos tomaban como base “la falsa idea de que la educación era la primera necesidad de los pueblos y el primer deber de los gobiernos”. Para Rabasa era imprescindible invertir en la seguridad de los poblados y caminos y el orden público, y más aún en lo que exigían las vías

---

<sup>223</sup> Rabasa, Emilio “Discurso del Lic. Emilio Rabasa, Gobernador del Estado de Chiapas ante la XVIII legislatura del mismo, al abrir esta su primer periodo de sesiones ordinarias”, 1893, p. 05. En Justus Fenner.

<sup>224</sup> Carrascosa, Manuel, Memoria 1888-1889, “Memoria que presenta el ciudadano Manuel Carrascosa, como Gobernador Constitucional del Estado Libre y Soberano de Chiapas, A la H. Legislatura; en cumplimiento de un precepto constitucional. Correspondiente de un precepto constitucional. Correspondiente al primer bienio de su administración, Chiapas”. Imprenta del gobierno del Estado, en palacio. Dirigida por J. J Jiménez, 1889, p. 24. En Justus Fenner.

de comunicación, Los caminos comunicarían al estado interna y externamente, permitirían la dinamización de la economía, la expansión de la agricultura, el comercio y el fomento de la industria, que eran indispensables para promover la riqueza con que se pagaría la enseñanza misma.<sup>225</sup>

Este gobernador refería que construir vías de comunicación: red de telégrafos, carreteras, caminos y vías férreas era más importante para mejorar las condiciones de vida de la población chiapaneca. Creía que “100 escuelas no harían tanto como un ferrocarril para mejorar las condiciones de vida y trabajo de la población india”.<sup>226</sup>

Como parte de las reformas implementadas durante su administración, Rabasa en apariencia reemplazo la Ley de Prestación Personal de 1880,<sup>227</sup> por la Ley de 29 de Noviembre de 1892 relativa a la contribución personal para fomento de Instrucción pública. La primera exigía “a todos los varones entre 16 y 60 años, menos a los peones endeudados, cuatro días de trabajo público anual que todo ciudadano estaba obligado a dar para obras públicas más un impuesto anual de \$1.00 para el fomento de la Instrucción Pública.<sup>228</sup> La segunda ley “prohibía la exacción de servicios personales bajo el pretexto de trabajo público”, sin embargo, “en la práctica los jefes políticos seguían obligando a los indígenas, en particular, a prestar servicios personales para las propiedades privadas y el trabajo público”.<sup>229</sup>

La *Ley de 29 de Noviembre de 1892* siguió exentando a los mozos de las fincas o peones endeudados a pagar la contribución personal de \$1.00 para fomento de la instrucción pública en razón de que “su condición no les permitía pagar una cuota crecida y acudir a las necesidades de la administración con el

---

<sup>225</sup> Rabasa, Emilio, *La evolución histórica de México*, UNAM, Miguel Ángel Porrúa, México, 1ª ed. 1920, 4ª ed. 1986, p. 321.

<sup>226</sup> Benjamín, Thomas, *Chiapas. Tierra rica, pueblo pobre. Historia política y social*, *op. cit.*, p. 77.

<sup>227</sup> En apariencia porque en la práctica los jefes políticos así como sus subalternos siguieron obligando a los indígenas a prestar servicios personales para las propiedades privadas y el trabajo público.

<sup>228</sup> Sarah, Washbrook, “El estado porfiriano en Chiapas en vísperas de la revolución: consolidación, modernización y oposición hasta 1911”, *op. cit.*, p. 238; De la Peña T. Moisés, *Chiapas económico*, tomo I, *op. cit.*, p. 259.

<sup>229</sup> Citado en Sarah, Washbrook, “El estado porfiriano en Chiapas en vísperas de la revolución: consolidación, modernización y oposición hasta 1911”, *op. cit.*, p. 238

mismo contingente que los ciudadanos que tienen más amplia esfera de trabajo y por lo mismo percibían un mayor rendimiento de su salarios”.<sup>230</sup>

A pesar de que el gobierno de Emilio Rabasa había anunciado la completa responsabilidad del ejecutivo en la educación, en el art. 4 de la *Ley de 29 de Noviembre de 1892* estableció que:

Los ayuntamientos del estado que tuvieran fondos contribuirían para el fomento de la instrucción pública en su municipio, pagando de su erario cuarenta pesos mensuales para cada escuela de primera clase que el gobierno establecería en su respectiva demarcación, veinte por cada una de segunda clase, y cinco por cada una de tercera clase. Los municipios pobres no contribuirían.<sup>231</sup>

Tanto Rabasa como los posteriores ejecutivos locales tuvieron que recurrir constantemente a las municipalidades para poder subsanar las necesidades y carencias de las escuelas en todo el estado.

Dos años después, en 1894, Rabasa tuvo que modificar la *Ley de 29 de Noviembre de 1892* a consecuencia de que “sucedió que varios propietarios de fincas, hicieron pasar ante las autoridades con el carácter de mozos, a los llamados *baldíos*, quienes se hallaban exceptuados de obtener los beneficios de la misma ley”.<sup>232</sup>

La mala fe de los finqueros que no hicieron respetar lo establecido por la ley, provocó que el erario dejara de percibir las cantidades que se designarían para el ramo educativo por la disminución de sus contribuyentes. Es posible que esta actitud de los finqueros principalmente alteños (San Cristóbal de Las Casas), que tenían sus propiedades en los departamentos con mayor presencia indígena, haya sido una manifestación en contra del traslado de la capital de San Cristóbal a

---

<sup>230</sup> AHCH, Hemeroteca Fernando Castañón Gamboa, Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Febrero de 1894.

<sup>231</sup> AHCH, Hemeroteca Fernando Castañón, Constitución Política del Estado de Chiapas, expedida por el H. Congreso del mismo en 15 de Noviembre de 1893, Imprenta del Gobierno del Estado dirigida por Félix Santaella, Tuxtla Gutiérrez, 1893, Documento núm. 39.

<sup>232</sup> AHCH, Hemeroteca Fernando Castañón Gamboa, Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Febrero de 1894. “Los *baldíos* campesinos eran trabajadores que se les permitía establecerse en terrenos ajenos y que, al hacer uso de estos y cultivar la milpa, estaban obligados a pagar al propietario con días de trabajo”, Reyes Ramos, María Eugenia, *Conflicto agrario en Chiapas: 1934-1964*, CONECULTA, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 2002, p. 31.

Tuxtla que Rabasa había logrado y de su política centralista que favorecía a la elite comercial y agrícola de las tierras centrales.

Las principales modificaciones que se hicieron a la ley de 1892 consistieron en: primero, que la cuota de \$1.00 por ciudadano en lo sucesivo se reduciría a 80 centavos anuales que pagarían todos los varones de 16 a 60 años, ingresos que se destinarían al fomento de la instrucción pública; segundo, que la excepción que se había hecho a favor de los mozos de las fincas de no pagar dicha cuota quedaba anulada y en adelante todos proporcionarían la misma cuota.<sup>233</sup> Con la intención de que todo ciudadano chiapaneco contribuyera con este impuesto, se redujo la cantidad pero al parecer siguieron siendo insuficientes los fondos para la instrucción pública y poco se sabe de la efectividad de esta legislación.

A simple vista se puede observar que hubo una gran desigualdad en la distribución de recursos asignados a las escuelas, en tanto las escuelas de tercera clase siguieron permaneciendo en los últimos lugares de atención. La clasificación o división de las escuelas en el porfiriato iban en relación a una serie de características como: el número total de la población del lugar, el total de población escolar, número de profesores, mobiliarios y materias establecidas.

Nuevamente la *Ley de 29 de Noviembre de 1892* en su artículo 6° señalaba que la clasificación de las escuelas por “clase” estaría a cargo del ejecutivo, quien fijaría no solo el número de escuelas en cada población sino, también las clases a las que corresponderían.<sup>234</sup>

De acuerdo a una circular emitida la Secretaria General de Gobierno, en diciembre del mismo año, de 1892, el ejecutivo local había dispuesto que mientras se expedía la Ley Orgánica de Instrucción Pública las materias que se enseñarían en las escuelas del Estado serían las siguientes:

---

<sup>233</sup> AHCH, Hemeroteca Fernando Castañón Gamboa, Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Febrero de 1894.

<sup>234</sup> AHCH, Hemeroteca Fernando Castañón, Constitución Política del Estado de Chiapas, expedida por el H. Congreso del mismo en 15 de Noviembre de 1893, Imprenta del Gobierno del Estado dirigida por Félix Santaella, Tuxtla Gutiérrez, 1893, Documento núm. 39.

En las de 1ª clase: I. Nociones practicadas de Geometría, II. Nociones de Geografía e Historia Patria, III. Dibujo: contornos fáciles de objetos usuales y sencillos, IV. Canto, V. Labores manuales para niñas, VI. Elementos de Algebra. VII. Compendio de Historia Universal, VIII. Catecismo democrático constitucional, IX. Idioma francés, X. Idioma Ingles, XI. Gimnasia y ejercicio militares para niños, XII. Nociones de ciencias físicas y naturales, en forma de lecciones de cosas, XIII. Aritmética, XIV. Lengua nacional.

En las de 2ª clase: I. Moral practica e instrucción cívica, II. Lengua nacional, incluyendo la enseñanza de escritura y lectura (Método de Fr. Víctor María Flores), III. Aritmética, IV. Nociones de ciencias físicas y naturales en forma de lecciones de cosas, V. Nociones practica de geometría, VI. Nociones de Geografía e Historia Patria, VII. Dibujo. Contornos fáciles de objetos usuales y sencillos, VIII. Canto, IX. Gimnasia y ejercicios militares para niños, X. Nociones prácticas de Agricultura (para niños), XI. Labores manuales para niñas.

En las de 3ª clase: I. Moral práctica, II. Lengua nacional, incluyendo la enseñanza de escritura y lectura (Método de Fr. Víctor María Flores), III. Aritmética, IV. Gimnasia y ejercicios militares para niños, VI. Nociones prácticas de agricultura para niños.<sup>235</sup>

Las escuelas de tercera clase contemplaban un programa de estudios diferente a las escuelas de primera y segunda clase, esto se puede apreciar por el número de asignaturas que se cursaban en cada una de ellas:

Las escuelas de primera clase impartían instrucción elemental y superior; las de segunda clase, solo la enseñanza primaria elemental; y las de tercera clase ofrecían algunas materias de la primaria elemental. Las escuelas de primera clase estaban ubicadas en las cabeceras de distrito; las de segunda estaban distribuidas por todos los municipios; y las de tercera clase, se ubicaban en las haciendas, ranchos o poblaciones pequeñas.<sup>236</sup>

En Chiapas es probable que esta idea de establecer escuelas de tercera clase haya surgido a partir de lo planteado en los Congresos de Instrucción Pública, sobre la necesidad de fundar escuelas rurales. Según las fuentes, en Chiapas, la “Escuela rudimentaria de 3ª clase” fue la primera en crearse en 1893, bajo la administración de Emilio Rabasa.<sup>237</sup>

Las escuelas rudimentarias no solamente se encontraban en las zonas rurales como lo señala Mílada Bazant,<sup>238</sup> al menos en Chiapas las escuelas

---

<sup>235</sup> AHMSC, Sección: Secretaria Municipal, Asunto: Decretos, Año: 1899, Exp:16.

<sup>236</sup> Citado en Morelos, Torres Aguilar, *Aproximaciones a la historia de la educación en Chiapas. Iniciativas de enseñanza en el siglo XIX*, op. cit., p. 107.

<sup>237</sup> AHMSC, Sección: Secretaria Municipal, Asunto: Registro que manifiesta la fecha en que han ingresado las alumnas del colegio municipal, Año: 1897, Expediente: 29, Fojas: 8, Escuela 3ª “rudimentaria de 3ª clase”.

<sup>238</sup> Bazant, Mílada, *Historia de la educación durante el porfiriato*, op. cit. p. 45.

rudimentarias o de tercera clase también se les podía localizar en las zonas urbanas, como por ejemplo, la “Escuela rudimentaria de 3ª clase” que se ubicaba en la calle oriente n°30 en San Cristóbal de Las Casas.<sup>239</sup>

Con la intención de formar en poco tiempo a profesores que atendieran a las escuelas de tercera clase se estableció la “Escuela nocturna de perfeccionamiento” en donde “individuos que tienen ya los conocimientos necesarios, estudian el sistema y métodos de enseñanza reglamentarios” y por disposición “los alumnos de esta escuela enseñarían por vía de práctica a indígenas adultos”.<sup>240</sup>

Según Moisés de la Peña, el impuesto que Rabasa había establecido fue fructífero porque en menos de 5 años se habían cuadruplicado los recursos asignados para la educación pública.<sup>241</sup> Pese a este dato, Rabasa siguió manifestando que su interés y firmes intenciones se veían limitadas por lo que le permitían las rentas públicas, de ahí que la iniciativa de establecer 167 escuelas mixtas que atenderían el elevado número de niños que estaban en edad escolar, (los niños por la mañana y las niñas por la tarde), nunca fue realizado.<sup>242</sup>

Para Rabasa, a diferencia de Joaquín Baranda y Justo Sierra entre otros pedagogos nacionales y extranjeros, la educación no era la única manera de remediar los males de la sociedad ni mucho menos de que se lograra el desarrollo social del país y de Chiapas.

Emilio Rabasa, al igual que otros pensadores contemporáneos como Francisco Cosmes, opinaba que la educación por sí sola no cambiaría la condición de los indígenas ya que no era posible cumplir en su totalidad la condición de la

---

<sup>239</sup> AHMSC, Sección: Secretaria Municipal, Asunto: Registro que manifiesta la fecha en que han ingresado las alumnas del colegio municipal, Año: 1897, Expediente: 29, Foja: 8, Título Escuela 3ª, “rudimentaria de 3º clase”.

<sup>240</sup> Rabasa, Emilio, “Discurso del Lic. Emilio Rabasa, Gobernador del Estado de Chiapas ante la XVIII legislatura del mismo, al abrir esta su primer periodo de sesiones ordinarias”, 1893, p. 05. En Justus Fenner.

<sup>241</sup> De la Peña T. Moisés, *Chiapas económico*, tomo I, *op. cit.*, pp. 259-260.

<sup>242</sup> Rabasa, Emilio, “Discurso del Lic. Emilio Rabasa, Gobernador del Estado de Chiapas ante la XVIII legislatura del mismo, al abrir esta su primer periodo de sesiones ordinarias”, 1893. En Justus Fenner.

obligatoriedad, ni tampoco serviría como medio de integración a la nación mexicana. Para Rabasa era primordial que “antes de enseñarle a leer” al indio era “necesario liberarlo de sus miserias y de las garras de la clase superior”.<sup>243</sup> Este gobernador juzgaba que para recibir instrucción literaria que era lo que se impartía en las escuelas, era necesario haber recibido una preparación previa en la familia y comunidad que eran los primeros espacios en donde los niños se desenvolvían, escenario común en las familias de las ciudades más no así en las familias indígenas.

Para Rabasa no tenía sentido alguno que los indígenas aprendieran a leer y escribir o que adquiriesen conocimientos científicos si no había espacios idóneos para que pusieran en práctica sus conocimientos. Las comunidades estaban aisladas y rodeadas de montañas, y el indio:

Entregado a sus faenas rutinarias, en que no hay ejercicio intelectual alguno, mantenido en un estado de automatismo estúpido y rodeado de autómatas, será siempre incapaz de lo que lee, porque la lectura es un trabajo inteligente por excelencia, en tanto los indígenas eran ineptos para la escuela e incapaces de aprender.<sup>244</sup>

Para Rabasa era importante fundar escuelas en las ciudades no así en los pueblos cercanos a las montañas. Según este gobernador chiapaneco en los espacios más urbanizados los niños tendrían las facilidades de aplicar al término de su educación, sus conocimientos y habilidades en los espacios comerciales e industriales, es decir, aprovecharían los conocimientos científicos adquiridos y sociabilizarían con el resto de los mestizos.

Mientras que algunos políticos y educadores pensaban en expandir la educación hacia los indígenas, otros creían que en nada serviría educarlos, como el propio Rabasa, quien no estaba convencido de que la educación fuera el mecanismo que los indígenas necesitaban para integrarse a la sociedad. Tampoco creía posible que inmediatamente después de que los indios salieran de sus

---

<sup>243</sup> Rabasa, Emilio, *La evolución histórica de México*, op. cit., p. 265.

<sup>243</sup> *Ibidem*, p. 276.

<sup>244</sup> *Ibidem*, p. 265.

entornos rurales y se incorporaran a la sociedad aprenderían a leer y escribir; y pretender transformar a los indígenas en tan corto tiempo era imposible.

A decir del gobernador, los indígenas por sí solos no aprendían nada; si algunos habían sobresalido en el arte de la literatura, de la política mexicana, la ciencia y bellas artes, se debía a que habían convivido desde su infancia con familias de clase superior, como protegidos de una persona educada o como criados de algunas familias,<sup>245</sup> y de ellos habían aprendido las acciones propias de las sociedades civilizadas.

Rabasa se opuso a invertir todos los recursos en la educación, porque sabía de la deficiente asistencia, la prematura deserción de los educandos y la nula retención de los conocimientos adquiridos en las aulas.

La opinión de Rabasa hacia los indios, a decir de Sarah Washbrook, estaba influenciada y se inscribía bajo la postura de la teoría del positivismo y del “darwinismo social” que:

Veía a los indígenas de una manera instrumental y creía que el peonaje por deudas y el trabajo forzado, en general, estaban justificados, porque los indígenas definidos en términos culturales y/o biológicos no eran capaces de ejercer sus derechos constitucionales ni cumplir con las exigencias de la modernidad.<sup>246</sup>

Aun así, la conveniencia de transmitir conocimientos prácticos considerados útiles para el entorno y el modo de vivir que se basaba en la agricultura llevó a Rabasa a establecer una escuela agrícola para indígenas.

Rabasa asumió la educación como una responsabilidad pública y en emprender acciones en favor de la educación rural, a través del sostenimiento directo de las escuelas primarias rurales y de la creación de una escuela técnica de agricultura en San Cristóbal Las Casas. Es probable que la iniciativa de fundar una escuela técnica de agricultura fuera acorde a las resoluciones de los Congresos de Instrucción Pública:

---

<sup>245</sup> *Ibidem*, p. 326.

<sup>246</sup> Sarah, Washbrook, “El estado porfiriano en Chiapas en vísperas de la revolución: consolidación modernización y oposición hasta 1911”, *op. cit.*, pp.258-259.

La enseñanza de las nociones científicas se encaminará preferentemente aplicarlas a la agricultura e industria rurales, a dar a conocer los instrumentos y maquinas usados en las labores y a demostrar la utilidad y conveniencia de adoptarlos como medios de simplificar y perfeccionar el trabajo.<sup>247</sup>

Para Rabasa era más coherente e importante fundar escuelas técnicas de agricultura porque era la principal actividad a la que los indígenas se dedicaban, además de que la mayoría de la población vivía en el campo y la agricultura durante el porfiriato se convirtió en una de las actividades económicas importantes.

En 1894 Rabasa presentó su renuncia por segunda vez y fue Fausto Moguel, entonces tesorero del estado y su familiar cercano, quien ocupó el cargo de gobernador interino. El siguiente gobernador nombrado fue el coronel Francisco León, originario de Oaxaca, quien continuó entre 1895 y 1899 con la labor progresista y modernizadora alcanzando en la educación logros muy importantes.

#### **e) Francisco León (1895-1899)**

Al final de su administración Rabasa celebraba haber establecido 100 escuelas primarias en todo el estado de Chiapas, sin embargo, Francisco León su sucesor, se quejó del “abismo espantoso” en el que se encontraba la educación pública.

Según Thomas Benjamín, a diferencia de Emilio Rabasa, Francisco León fue el gobernador más activo y progresistas del período porfiriano en Chiapas, no solo porque continuó con la construcción de carreteras que dinamizarían el comercio local, sino porque implementó reformas laborales, sobre todo hacia los indígenas, con el fin de mejorar la vida de los trabajadores rurales y acabar con el sistema de servidumbre por deudas que mayormente afectaba a este sector de la población. Además centralizó y consolidó el poder de la autoridad del gobierno estatal, acrecentó el papel y la intervención del gobierno en los asuntos relacionados con la salud pública y estableció un mayor número de escuelas.<sup>248</sup>

---

<sup>247</sup> Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México 1824-1911*, op. cit., p. 455.

<sup>248</sup> Benjamín, Thomas, *Chiapas, Tierra Rica, pueblo pobre. Historia política y social*, op. Cit., p. 83.

En 1896 Francisco León admitía que, a pesar de que el ramo de instrucción pública no había sido desatendido y se le había prestado atención en consonancia con los recursos del erario, la realidad distaba mucho de lo deseado. La situación educativa de los indígenas en nada había mejorado. De acuerdo con Moisés González Navarro para 1895 el 86% de la población en México seguía siendo analfabeta. Chiapas se encontraba en uno de los últimos lugares con solamente el siete por ciento de su población que sabía leer y escribir.<sup>249</sup> El mandatario local afirmaba que a pesar de un esfuerzo considerable el estado seguía sin contar con los elementos necesarios para atender debidamente al ramo educativo.<sup>250</sup>

Con el fin de subsanar la lamentable situación en que se encontraba la educación en el estado y también para estar en sintonía con las reformas pedagógicas propuestas por el maestro Enrique C. Rébsamen, el gobernador León mandó traer maestros normalistas, formados profesionalmente en escuelas normales de las que hasta entonces el estado carecía. De este grupo de profesores vale la pena destacar al profesor Lisandro Calderón, originario de Juchitán, Oaxaca.

Fidel López Carrasco hace mención de este profesor, quien perteneció a la primera generación de profesores normalistas rebsamianos de Oaxaca,<sup>251</sup> y llegó a Chiapas por petición del gobernador Francisco León también oaxaqueño. Es posible que el mandatario de Chiapas conociera las aptitudes y la trayectoria académica del profesor. Chiapas y Oaxaca históricamente han mantenido relaciones sociales, comerciales y políticas por su cercanía geográfica y afinidades generales.

---

<sup>249</sup> González Navarro, Moisés, El Porfiriato, La vida Social, *Historia Moderna de México*, Editorial Hermes, México, 1957, P.532.

<sup>250</sup> León, Francisco, “Memoria presentada por el ejecutivo del estado de Chiapas a la H. Legislatura local, y que comprende del 1° de diciembre de 1885 al 15 de septiembre de 1897, Tuxtla Gutiérrez, Imprenta del gobierno del estado dirigida por Félix Santaella, 1896, p. 4. En Justus Fenner; “Informe del gobernador de Chiapas, C. Coronel Francisco León, ante la XX legislatura del Estado al abrir esta su primer periodo de sesiones ordinarias”. Tuxtla Gutiérrez, imprenta del gobierno, dirigida por Feliz Santaella, 1897. En Justus Fenner

<sup>251</sup> López Carrasco, Fidel, *Enrique C. Rébsamen. Orientador de la educación nacional su influencia en Oaxaca*, Publicaciones del Museo Pedagógico Nacional, México, 1957, p. 74.

El maestro Calderón “implantó la enseñanza objetiva en Chiapas, lo mismo que la enseñanza simultánea, el método fonético en el aprendizaje de la lecto-escritura y la aplicación del método didáctico en el trabajo docente”.<sup>252</sup> A pesar de que el sistema fonético había sido anticipado en el estado por Fray Matías De Córdoba seis décadas antes, Calderón llevó a cabo una reforma general en el sistema educativo acorde a la educación que se impartía en el país.

Fue profesor de ambas escuelas normales, así también se le encargó la Dirección General de Educación durante las administraciones de Rafael Pimentel y Ramón Rabasa. Fundó y dirigió un periódico de carácter pedagógico, el quincenal llamado “La escuela chiapaneca”, que en sus dos años de vida sirvió de orientación y estímulo para el magisterio local en el que iban reseñando sus actividades”.<sup>253</sup> La prensa pedagógica fue una de las más interesantes señales de progreso en materia educativa.

Sin duda Calderón pretendía modernizar la educación primaria en el estado, guiándose por las recomendaciones y los planes generales de educación propuestos por Rébsamen. Tiene razón Thomas Benjamín al decir que León fue el gobernador más progresista porque no solo se dedicó a construir escuelas sino que trajo a la entidad maestros preparados que pusieron en práctica las resoluciones acordadas en los dos Congresos de instrucción pública.

Como parte de su programa, el gobernador León decretó en este mismo año de 1896, una nueva *Ley reglamentaria de la Instrucción Obligatoria en el estado*. Esta ley adoptó muchas de las disposiciones que se acordaron en los congresos de instrucción y obedeciendo a lo dispuesto en las resoluciones del Primer congreso Nacional, estipuló que la edad adecuada para que los niños ingresaran a las escuelas elementales sería entre los 6 y los 12 años, además de establecer la educación con carácter de gratuita, obligatoria y laica. A diferencia de las leyes antecesoras, de 1882 y 1889, ésta ya mencionaba la disposición de la

---

<sup>252</sup> Mellanes Castellanos, Eliseo, Pinto Gordillo, Mario, *La educación en Chiapas (Breve cronología)*, Secretaria de Educación Pública del Estado de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, 1983, p. 19.

<sup>253</sup> Manguen, Juan Jaime, Montesinos, Irma, *Historia de la Educación en Chiapas. Desde la colonia hasta nuestros días, op. cit.*, p. 53.

laicidad en las escuelas, además de que el gobierno del estado figuraba como el responsable directo de las escuelas.

Igualmente definía que el método de enseñanza que se adoptaría en el estado sería el objetivo además de que la semana escolar sería de cinco días y el año escolar de diez meses, se señalaron también las materias que los alumnos debían cursar, los horarios de clases y la duración de los cursos escolares, entre otras disposiciones.<sup>254</sup>

Muchas de las funciones que los ayuntamientos realizaban antes de que la educación pasara a manos del ejecutivo estatal, fueron turnadas a la Dirección General. La selección de los libros que se utilizarían en las escuelas y el cuerpo de inspectores quedaría bajo la responsabilidad de la misma institución, quien orientaría y controlaría las escuelas que estaban esparcidas por todo el estado.

En 1898 fue decretado que los ayuntamientos de nuevo comenzaran a auxiliar al Estado en el sostenimiento de las escuelas.<sup>255</sup> Si bien el ejecutivo estatal tenía la obligación de proporcionar instrucción gratuita a todos los habitantes, nada podía hacer si no contaba con los recursos suficientes que permitieran comprar los libros de texto, construir escuelas y pagar a los preceptores. De ahí que para 1898 el gobierno local tuvo de nuevo que recurrir a las municipalidades para que en conjunto pudieran resolver los problemas en la educación pública.

Al año siguiente León informaba que la inversión en educación pública había sido de \$48, 038, 23 centavos y que en total el estado poseía 124 escuelas, de las cuales una era de instrucción primaria superior para niños, tres de igual categoría para niñas; una de artes y oficios; catorce elementales para niños, diez elementales para niñas; trece rudimentarias para niños; doce rudimentarias para

---

<sup>254</sup> AHCH, Hemeroteca Fernando Castañón Gamboa, Educación, leyes y legislación, "*Ley reglamentaria de la instrucción obligatoria en el estado*", Tuxtla Gutiérrez, Imprenta del gobierno del estado, dirigida por Félix Santaella, 1896.

<sup>255</sup> León, Francisco "*Informe oficial del gobernador de Chiapas, C. Coronel Francisco León, rendido ante la XX legislatura del estado al abrir esta su primer periodo de sesiones ordinarias en el segundo año de su ejercicio el 16 de septiembre de 1898*", Tuxtla Gutiérrez, imprenta del gobierno del estado dirigido por Félix Santaella, p. 12. En Justus Fenner.

niñas y sesenta y ocho mixtas rudimentarias, con un total de 183 profesores en todo el estado.<sup>256</sup> Las escuelas rudimentarias evidentemente fueron las más desatendidas, al menos así lo manifestaba Carlos María Domínguez, director de la antes mencionada “Escuela rudimentaria de 3ª clase”.

Esta escuela carecía de espacio propio y de mantenimiento, no poseía el mobiliario adecuado como aparatos ni modelo alguno para las clases, y solamente contaba con pupitres, sillas y pizarrones, tampoco tenía ningún estímulo especial que promoviera la concurrencia de los alumnos, como por ejemplo, los premios y las becas. Estaba privada de una biblioteca y de publicaciones como los periódicos científicos y literarios; la enseñanza estaba a cargo de un solo preceptor que atendía diariamente en promedio de 55 a 60 niños,<sup>257</sup> cuando la *Ley reglamentaria de la Instrucción Obligatoria en el estado* de unos años anteriores, establecía en su art. 42 que “en las escuelas elementales sostenidas por los fondos públicos, habrá un director que podrá tener a su cargo hasta treinta alumnos, nombrándose un ayudante por cada nuevo grupo de treinta niños que asistieran al establecimiento”.<sup>258</sup>

Finalmente la enseñanza en las escuelas rudimentarias se reducía a clases de lengua nacional, método de Fray Víctor María Flores, aritmética, geometría, moral y gramática castellana teórico y práctico por Guille, Faustino Palucie, Samacois y hermanos respectivamente.<sup>259</sup>

Conjuntamente con las dificultades de no contar con maestros profesionales en la docencia y la falta de recursos económicos para la inversión en la educación,

---

<sup>256</sup> León, Francisco “Informe oficial del gobernador de Chiapas, C. Coronel Francisco León, rendido ante la XX legislatura del estado al abrir esta su primer periodo de sesiones ordinarias en el segundo año de su ejercicio el 16 de septiembre de 1898”, Tuxtla Gutiérrez, imprenta del gobierno del estado dirigido por Félix Santaella, p. 11. En Justus Fenner.

<sup>257</sup> AHMSC, Sección: Secretaria Municipal, Asunto: Registro que manifiesta la fecha en que han ingresado las alumnas del colegio municipal, Año: 1897, Expediente: 29, Foja: 8, Título Escuela 3ª, “rudimentaria de 3º clase”.

<sup>258</sup> AHCH, Hemeroteca Fernando Castañón Gamboa, Educación, leyes y legislación, “Ley reglamentaria de la instrucción obligatoria en el estado”, Tuxtla Gutiérrez, Imprenta del gobierno del estado, dirigida por Félix Santaella, 1896.

<sup>259</sup> AHMSC, Sección: Secretaria Municipal, Asunto: Registro que manifiesta la fecha en que han ingresado las alumnas del colegio municipal, Año: 1897, Expediente: 29, Foja: 8, Escuela 3ª “rudimentaria de 3ª clase”.

en el ámbito rural, se añadía en los discursos oficiales un problema más, la embriaguez entre los indígenas. El alcoholismo entre los indígenas de Chiapas fue muy particular. Principalmente para la región de Los Altos, existen estudios como los de Julio de la Fuente que indican que la mayoría de esos indígenas, ingerían cantidades considerables de bebidas alcohólicas y que, además, desde temprana edad los niños comenzaban (como hasta hoy en día) a probar aguardiente tradicional llamado *Posh*. La alcoholización del indígena principia a muy temprana edad.<sup>260</sup>

Los maestros instalados en las comunidades o pueblos indígenas, fueron con frecuencia los principales propagadores de la embriaguez como comerciantes de agua ardiente. Legalmente estaban impedidos a la práctica de esta actividad, pero cuando la ocasión lo permitía llegaron a convertirse no solo en rematantes sino hasta en productores, como ocurrió en 1889 con el maestro de primeras letras de San Pedro Chenalho, Nicanor Hernández.<sup>261</sup> La venta de aguardiente por parte de los maestros se debió principalmente a los bajos salarios que percibían al ver que era un negocio redituable y de gran demanda entre los indígenas hicieron de esta actividad una de sus principales fuentes de ingreso.

Lo adverso de la situación de la embriaguez de los indígenas era que las autoridades ya fuera educativas, municipales o religiosas se quejaban de este problema, pero no se quejaban de los ladinos que eran los que suministraban el alcohol a los indígenas a cambio de muy buenas ganancias. Los ladinos o mestizos se convirtieron en responsables del alcoholismo que padecían los indígenas, pero para ellos los únicos culpables de su condición eran los propios indígenas. Se consideraba durante el siglo XIX que “el alcohol en exceso dejaba a las comunidades aisladas de los saludables efectos de la ilustración”.

---

<sup>260</sup> De la Fuente, Julio, *Monopolio de Agua Ardiente y alcoholismo en los Altos de Chiapas. Un estudio “incomodo” de Julio de la Fuente (1954-1955)*, CDI, México, 2009, pp. 180-181.

<sup>261</sup> Blasco López, Juan Miguel, *Producción y comercialización del aguardiente en los altos de Chiapas en la segunda mitad del siglo XIX*, Tesis que para obtener el grado de Maestro en Antropología Social, UNACH San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México, 2001, p. 254.

En los últimos años del siglo XIX se sabe que en Chiapas existieron escuelas rudimentarias para niños y de carácter mixtas en los pueblos con gran concentración de población indígena. En la escuela mixta rudimentaria de San Andrés, el número de alumnos que acudía a la escuela en los primeros meses de 1898 era de 28, de los cuales 12 era “ladinos”,<sup>262</sup> y 16 de clase indígena; en noviembre el número de escolares matriculados ascendía a 33, sin embargo, por los apellidos podemos darnos cuenta de que predominaban los niños ladinos sobre los indígenas. Apellidos como los Paniagua, los Herrera, los Guillén, los Zea, los Arizmendi, los Solís y los Rodas provenían principalmente de las familias de la municipalidad de San Cristóbal de Las Casas.<sup>263</sup> Lo anterior indica que no había una preocupación por instruir a los indígenas, a pesar de que en los discursos oficiales se pronunciaba sobre educar e integrar a los indígenas en la realidad no se llevaba a cabo esta práctica.

Con el ejemplo anterior se percibe que la escuela era rudimentaria, sin embargo, las fuentes reflejan que la educación iba dirigida principalmente hacia los estudiantes ladinos, ya que dentro de las materias que se cursaban se encontraba nociones prácticas de geometría, guía intelectual de escritura y lectura, dibujo, canto y gimnasia,<sup>264</sup> materias que eran impartidas principalmente en las escuelas urbanas. Al menos para esta escuela es claro que las materias que se impartían iban en función de los alumnos y no a la clasificación de la escuela.

---

<sup>262</sup> El término ladino al principio, en el siglo XVI, fue aplicado a indígenas hablantes de castellano, en el siglo XVII este concepto comenzó a tener un significado socio racial al designar “a personas que no eran ni indígenas ni españolas”, a decir de Mario Humberto Ruz no hay un significado preciso de este concepto, además que puede variar dependiendo del lugar. Ruz, Mario Humberto, *Savia India, floración ladina. Apuntes para una historia de las fincas comitecas (siglos XVIII y XIX)*, CONACULTA, México, 1992, p. 268; Jorge Gustavo Paniagua señala que el termino ladino en San Cristóbal de Las Casas es determinado para aquellas personas que se “designan o son designados como no indios”; Paniagua Mijangos, Jorge Gustavo, *Los ladinos. Imaginario social y antropología urbana en San Cristóbal de Las Casas*, Tesis de Maestría en Antropología Social, UNACH, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México, 2001, p. 8; AHMSC, Sección: Jefatura Política, Asunto: Expedientes de exámenes de la escuela mixta rudimentaria de San Andrés, Año: 1898, Expedientes: 17.

<sup>263</sup> AHMSC, Sección: Jefatura Política, Asunto: Expedientes de exámenes de la escuela mixta rudimentaria de San Andrés, Año: 1898, Expedientes: 17.

<sup>264</sup> AHMSC, Sección: Jefatura Política, Asunto: Expedientes de exámenes de la escuela mixta rudimentaria de San Andrés, Año: 1898, Expedientes: 17

Aunque las leyes estipulaban el establecimiento de escuelas en función del lugar, urbana o rural y del número de población, en la realidad estos requerimientos no eran respetados. Esta situación señala entonces que hubo un descuido de parte de las autoridades inmediatas, así como de las juntas protectoras y de los inspectores de hacer cumplir las leyes y de vigilar el funcionamiento de las escuelas.

Además de las materias antes mencionadas los alumnos cursaban en el segundo año de la escuela rudimentaria de San Andrés, moral práctica, moral cívica, lengua nacional, lecciones de cosas, aritmética, geografía mexicana y la lectura y escritura con el método de Fray Víctor María Flores; materias muy congruentes con el ideal del sistema porfiriano y con el proceso económico, político y social por el que México iba transitando, la modernización.

La materia de “lengua nacional” tenía como objetivo que los indígenas aprendieran el castellano. Un preceptor del pueblo de San Andrés cabecera del partido de Chamula, le comunicaba al jefe político a finales del siglo XIX, que debido al impulso que el Superior Gobierno del Estado iba dándole a la instrucción, en este pueblo en el que todo eran indígenas, apenas se había podido conseguir que los alumnos que concurrían a este plantel conocieran algo del idioma castellano.<sup>265</sup>

En estados como Chiapas, Oaxaca, Guerrero y Yucatán en los que el idioma castellano lo hablaban solamente un grupo minoritario fue innegable que los índices de alfabetización no fueron de los más elevados, ya que había que entender y hablar el español, situación que se dificultó entre los indígenas. En el porfiriato se pretendía incluir a los indígenas a los parámetros culturales de las “sociedades civilizadas”.

Esta situación de falta de aprendizaje y comprensión del idioma castellano entre los indígenas se denotaba principalmente en los exámenes; a través de un cuadro de calificaciones obtenidas en un examen de la escuela primaria elemental

---

<sup>265</sup> AHMSC, SECCIÓN: Jefatura política, asunto: Expedientes de exámenes de la escuela mixta rudimentaria de San Andrés, año: 1898, Exp: 16.

del pueblo de San Andrés se puede observar que los niños ladinos eran los que mayor aprovechamiento obtenían, por ejemplo las notas era de PB, perfectamente bien y MB, que significaba muy bien, las notas de calificación por ejemplo en la materia de Idioma eran de PB.

A continuación se observa las materias y específicamente en qué fueron evaluados los alumnos de la escuela antes mencionada.

Idioma: Lectura, ejercicios de propiedades de lenguaje y palabras homófonas. Ortografía y gramática.	Aritmética: Problemas de enteros, sumar, restar, multiplicar y dividir. Cantidades.	Geometría: Circunferencia, ángulos y posición de líneas.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------

Los alumnos que tenían apellidos indígenas eran los que obtenían notas de calificación inferiores a los primeros, por ejemplo M, que significaba medianamente y B que significaba que el alumno había contestado bien. Particularmente estos alumnos en la materia de Idioma obtenían notas de calificación de M y hasta de R de reprobado, lo que ocasionaba en consecuencia que en las demás materias, al no entender ni hablar el castellano, también las notas se presentaran en M y R por ejemplo en aritmética y geometría.<sup>266</sup>

Esta situación no solo ocurría en San Andrés sino en todos los pueblos indígenas en donde había escuelas como en Zinacantán y Chamula. Es claro que en ningún momento se atendió el grave problema que representaba el desconocimiento del castellano.

Es evidente que la educación hacia los indígenas en Chiapas fue profundamente desigual ya que las clases eran en idioma castellano, cuando nada entendían de este idioma y es indiscutible que por eso tenían baja calificación en todas las materias y más aún las reprobaban.

---

<sup>266</sup> AHMSC, Sección: Secretaría Municipal, Asunto: Aviso sobre escuelas municipales de niñas pobres, Año: 1901, Exp: 71.

Tanto la moral práctica como la formación cívica en el último cuarto del siglo XIX se convirtieron en las asignaturas medulares en la educación primaria porfiriana, ambas representaban los elementos principales para la formación de los futuros ciudadanos modernos. “El civismo fue una asignatura que se impulsó a partir del fuerte proceso de modernización que incluía principalmente la educación primaria urbana”;<sup>267</sup> de ahí la presunción de que en la escuela rudimentaria la educación iba dirigida principalmente a los alumnos mestizos y no así a los indígenas. Sin embargo, esta disciplina fue bien recibida en la escuela rudimentaria de San Andrés, porque coincidía con el objetivo de integrar a los indígenas a la vida nacional y convertirlos en ciudadanos; al respecto se menciona la importancia de esta asignatura:

La instrucción cívica en las escuelas tenía una importancia trascendental porque ella está llamada a preparar al niño para el ejercicio de la ciudadanía, inculcándole todos los principios que debe conocer o inspirándole las virtudes que deben adornarle cuando llegue a la categoría de ciudadano, para que pueda ser miembro útil a la sociedad en que vive.<sup>268</sup>

La difusión de la materia “Lecciones de cosas”, tuvo como objetivo principal ilustrar e incorporar a las clases populares a las transformaciones económicas y de corte científico por las que en ese momento se iba transitando, ya fuera en el aspecto nacional o mundial. Esta asignatura funcionó como la introducción hacia algunas nociones científicas sobre determinados fenómenos del mundo físico natural y del universo humano.<sup>269</sup>

A decir de Lucía Martínez Moctezuma los textos de “Lecciones de cosas” sirvieron como libros de lectura y también estuvieron orientadas principalmente con una “finalidad moralizante”.

---

<sup>267</sup> Rosalía, Menéndez Martínez “Nacionalismo y Patriotismo, fundamentos para la formación de ciudadanos: los libros de texto de civismo para la educación primaria, 1876-1921”, en Luz Elena, Galván Lafarga, Lucía, Martínez Moctezuma (Coordinadoras), *Las disciplinas escolares y sus libros*, op cit., p. 58.

<sup>268</sup> Citado en Rosalía Menéndez Martínez, “Nacionalismo y Patriotismo, fundamentos para la formación de ciudadanos: los libros de texto de civismo para la educación primaria, 1876-1921” (...), op cit., p. 57.

<sup>269</sup> Lucía, Martínez Moctezuma, “Paseando con la ciencia: los libros de “Lecciones de Cosas”, 1889-1921”, en, Luz Elena, Galván Lafarga, Lucía, Martínez Moctezuma (Coordinadoras), *Las disciplinas escolares y sus libros*, op cit., p. 188.

Como parte de este programa modernizador en la educación, en el que predominaba el método objetivo basado en la experimentación, observación y intuición, según Lucía Martínez Moctezuma el conocimiento científico fue aceptado con gran entusiasmo en las escuelas elementales del todo el país, puesto que las lecciones de cosas eran sinónimo de “enseñanza científica”. Dentro de los temas que se abordaban en esta materia se encontraban lo referente a los minerales, vegetales, animales, descripción del cuerpo humano, los sentidos y demás temas relacionados con la ciencia.

La incorporación de esta materia al programa de enseñanza de la escuela rudimentaria en San Andrés en el tercer año de primaria elemental iba en relación con el programa de *“La escuela moderna”* en el que los conocimientos antes mencionados sobre vegetales y minerales eran empleados para la “vida agrícola”; Según esta misma autora el correcto aprendizaje de los alumnos indígenas de las lecciones de cosas sobre el clima, la orografía del suelo, la composición del agua, la transformación de las materias primas y su implementación en la vida agrícola, permitiría las buenas cosechas y detendría el éxodo rural hacia las ciudades.<sup>270</sup>

Es probable que la materia “Lecciones de cosas” haya tenido una buena aceptación en las zonas urbanas del centro del país porque fue ahí fue en donde más recursos se invirtieron en el ramo educativo y hubo también maestros bien remunerados quienes enseñaban esta materia.

Hubieron algunos maestros como Carlos María Domínguez de la Escuela rudimentaria de 3ª clase, que intentó adoptar los programas y técnicas pedagógicas del momento, como por ejemplo, las excursiones semanales al campo en donde los alumnos recibían las lecciones de cosas,<sup>271</sup> y a pesar de que en muchas escuelas rurales se contaba con los modernos programas de enseñanza, estas escuelas frecuentemente no lograban el objetivo de educar, porque la realidad de las escuelas contrastaba con las buenas intenciones, ya que

---

<sup>270</sup> *Ibidem*, p. 189.

<sup>271</sup> AHMSC, Sección: Secretaria Municipal, Asunto: Registro que manifiesta la fecha en que han ingresado las alumnas del colegio municipal, Año: 1897, Expediente: 29, Foja: 8, Título Escuela 3ª, “rudimentaria de 3º clase”.

carecían de espacios propios, de mobiliario y aparatos para las clases, de maestros bien pagados y preparados.<sup>272</sup> Para este año de 1899, las escuelas de organización rudimental seguían siendo de 3ª clase al menos en la municipalidad de San Cristóbal Las Casas.

A pesar de que en las tres leyes sobre educación pública que habían sido publicadas ratificaban la obligatoriedad y la responsabilidad de los padres de enviar a sus hijos a las escuelas; en la práctica la situación era diferente. El número de niños matriculados respecto de los que estaban en edad escolar y de los que realmente concurrían a recibir educación no coincidía. De 64,194 niños que se encontraban en edad escolar en el estado, solamente 5, 267 habían sido matriculados, de los cuales 3,611 eran niños y 1,656 niñas.<sup>273</sup>

Según León esta situación derivaba de la irresponsabilidad de los padres de familia que no estaban al pendiente de la educación de sus hijos, pues no los enviaban a las escuelas y, muy a pesar de las medidas coercitivas estipuladas en la ley de 1896 y en las anteriores, muchos padres seguían empleando a sus hijos en las labores agrícolas. Las sanciones iban desde imponer una multa de diez centavos o cinco pesos hasta el arresto de un día que equivalía a un peso de multa a todo aquel padre de familia o tutor que no obedeciere la disposición.<sup>274</sup>

Como estrategia para solucionar la falta de asistencia de los alumnos así como para no perjudicar a los padres en sus labores agrícolas, se acordó un sistema de medio tiempo que consistía en dividir a los alumnos en dos grupos, uno con horario matutino y otro vespertino, con el propósito de que los padres que “tuvieran la necesidad de los trabajos de sus hijos” pudieran enviarlos en el turno que más les conviniese.<sup>275</sup> Los padres no solo tenían la responsabilidad de enviar

---

<sup>272</sup> *Ibid.*

<sup>273</sup> León, Francisco, Informe oficial del gobernador de Chiapas, C. Coronel Francisco León, rendido ante la XX Legislatura del Estado al abrir esta su primer periodo de sesiones ordinarias en el segundo año de su ejercicio, el 16 de septiembre de 1898, Informes y memorias, año de 1898, p. 11:12. En Justus Fenner.

<sup>274</sup> AHCH, Hemeroteca Fernando Castañón Gamboa, Educación, leyes y legislación, “*Ley reglamentaria de la instrucción obligatoria en el estado*”, Tuxtla Gutiérrez, Imprenta del gobierno del estado, dirigida por Félix Santaella, 1896.

<sup>275</sup> *Ibid.*

a sus hijos a las escuelas sino que además debían vigilar que estos acudieran con regularidad.

Las legislaciones educativas fueron cada vez más específicas. A propósito del número de alumnos por cada maestro, el reglamento de 1896 decretaba que en las escuelas elementales públicas habría un director que podía tener a su cargo hasta 30 alumnos.

**f) Rafael Pimentel (1899-1905)**

En el primer año de su administración Pimentel manifestó que era verdaderamente lamentable la situación de la instrucción pública en Chiapas. Casi todas las escuelas carecían de los útiles más indispensables para la enseñanza moderna, además de que el número de niños que acudían a las escuelas era muy reducido y los maestros mal preparados y carentes de las aptitudes que el magisterio exigía. Pimentel de igual forma se quejaba de los padres de familia que no cumplían con la responsabilidad de enviar a sus hijos a los establecimientos escolares. No solo culpaba a los padres de esta situación sino también a las autoridades por el descuido de sus obligaciones, sobre todo la de vigilar que se cumpliera el precepto de la obligatoriedad.

Traer preceptores de diferentes partes del país a Chiapas, fue el recurso que los ejecutivos locales utilizaron para subsanar la carencia de maestros en las escuelas públicas del estado. Pimentel tampoco fue la excepción y trajo maestros y maestras normalistas debidamente titulados de los estados de Oaxaca, Veracruz, Colima y Puebla. Maestros que dirigieron las principales escuelas de San Cristóbal de Las Casas, Comitán, Simojovel, Chiapa de Corzo, Tuxtla Gutiérrez, Copainala y Tonalá. De nuevo fueron las localidades más urbanizadas las que se beneficiaron de la atención del ejecutivo.

La penúltima legislación chiapaneca sobre instrucción pública que concierne al periodo porfiriano fue pronunciada en 1902 como *Ley Orgánica de Instrucción Pública* durante la administración de Rafael Pimentel. Esta ley fue

emitida con la intención de contribuir al “loable propósito” del Gobierno Federal de unificar la instrucción pública en el país.

Durante dicha administración, además de la *Ley Orgánica de Instrucción Pública*, se alcanzaron logros importantes como la creación de las Escuelas normales tanto para maestras como para maestros. De esta ley hay que destacar el art. 2º que establecía la instalación de escuelas regionales o rudimentarias para indígenas en el estado de Chiapas.<sup>276</sup>

El ejecutivo chiapaneco definía que serían únicamente para indígenas y se establecerían en lugares que pudieran ser vigiladas perfectamente. Se decidió entonces que la construcción de la primera escuela regional se construiría en San Andrés en la cabecera del partido de Chamula, un pueblo en donde toda la población era completamente indígena.<sup>277</sup>

Pimentel tenía planeado que 200 alumnos asistirían a dicha escuela para que aprendieran cálculos matemáticos, a leer y escribir; también tenía la intención de que los mejores se fueran estudiar a la Escuela Normal.<sup>278</sup> Aunque no se especifica claramente a qué Escuela Normal ya que hasta ese año apenas comenzaba el proyecto de la Escuela Normal para señoritas.

Desde el año anterior, en 1901, Pimentel había planeado que quedarían establecidas dos escuelas regionales exclusivamente para indígenas, establecimiento que sería sostenido por el ejecutivo local, aunque finalmente se decidió que sería en San Andrés donde se instalaría. Además el ejecutivo señalaba que para la mejor realización de tal propósito, se había creado un plantel

---

<sup>276</sup> AHCH, Hemeroteca Fernando Castañón Gamboa, Rafael Pimentel, “*Ley orgánica de instrucción pública*”, Estado de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Imprenta del gobierno del estado dirigida por Félix Santaella, 1902.

<sup>277</sup> AHCH, HFCG, Informe rendido por el C. Gobernador del Estado ante la XXII Legislatura del mismo, el día 16 de septiembre de 1902, y contestación dada por el C. Presidente del H. Congreso, Imprenta del gobierno del estado, dirigida por Félix Santaella, Tuxtla Gutiérrez, 1902, pp. 6-7

<sup>278</sup> APD, Legajo XXVI, Exp: 5768, R. Pimentel a P. Díaz, 22 de Mayo de 1901.

destinado a preparar jóvenes que hablando bien el idioma, o siendo más bien indígenas, pudieran transmitir los conocimientos en la misma lengua originaria.<sup>279</sup>

Es importante destacar la decisión de Pimentel de formar jóvenes preceptores indígenas que pudieran enseñar en sus idiomas originarios. Y, a pesar de que se sabía que la mayoría de la población era predominantemente indígena, poco se hizo para crear iniciativas encaminadas a formular programas educativos para indios hablantes, diseñados para “difundir la lengua nacional” y lograr su castellanización.<sup>280</sup>

Ariadna Acevedo señala, por ejemplo, que para el caso del estado de Puebla:

Los niños indígenas pasaban sus dos, tres, o como mucho cuatro años escolares sin comprender el español. Aunque los alumnos aprendían a recitar las lecciones de memoria en castellano, o incluso a descifrar letras las letras de palabras en español, no comprendían el significado de las frases enunciadas” [...] las escuelas podían actuar más como ficciones educativas que como verdaderas promotoras de la lengua nacional.<sup>281</sup>

A los indígenas se les quiso incorporar a la nación con parámetros occidentales pero se les olvidaba su castellanización. Sin duda, el uso de la memoria beneficiaba tanto a los niños como a los maestros; los primeros porque aprobaban los exámenes y con ellos los cursos escolares, los segundos porque aprobando los alumnos los exámenes podían conservar su trabajo y ganarse un prestigio, pero en definitiva poco comprendían los niños por no saber el idioma oficial e iba en contra del método objetivo adoptado en este periodo.

A continuación se muestra una tabla de financiamiento. En la tabla se refleja cómo las escuelas chiapanecas iban en aumento poco a poco, aunque los índices de alfabetización no, ya que por ejemplo en 1895 Chiapas contaba con el

---

<sup>279</sup> AHCH, HFCG, Rafael Pimentel, Informe rendido por el C. Gobernador del Estado ante la XXII H. Legislatura del mismo, el día 16 de septiembre de 1901, PERIÓDICO OFICIAL, ORGANO DEL GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIAPAS, Tuxtla Gutiérrez, p. 1

<sup>280</sup> Ariadna, Acevedo Rodrigo, “LA IGNORADA CUESTION DEL IDIOMA: EDUCACION EN LOS PUEBLOS INDIGENAS DE PUEBLA, MÉXICO (1876-1930), en María de Lourdes Alvarado, Rosalina Ríos Zúñiga (Coordinadoras), *Grupos marginados de la educación (Siglos XIX y XX)*, UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México, 2011, p. 431

<sup>281</sup> *Ibidem.*, p. 436.

7% de población alfabetizada,<sup>282</sup> y para 1901 solamente había aumentado el 1.9% dando un total de 8.9% de los que sabían leer y escribir en el estado.

Cuadro IV: Tabla de financiamiento de la educación pública en Chiapas de 1901.

Departamentos	Escuelas	Maestros	Sueldos (p.a.)	Pesos, por niños	Impuestos de educación (en pesos)	Índice de alfabetismo (%).
Tuxtla	12	33	20,868	1.52	7,319	19.0
Mezcalapa	10	10	2,880	0.58	2,939	4.7
Chiapa	9	10	3,780	0.48	4,421	15.1
Las Casas	9	10	5,760	0.48	7,345	15.4
Tonalá	4	4	2,280	0.44	2,851	5.5
Soconusco	8	8	4,020	0.29	8,521	9.3
Frailasca	4	4	960	0.28	1,769	9.2
La libertad	6	7	1,800	0.23	4,243	8.8
Motozintla	7	7	1,680	0.23	3,913	2.6
Comitán	10	10	3,540	0.21	10,204	9.9
Simojovel	2	2	1,800	0.16	5,945	6.8
Chamula	6	6	1,140	0.12	6,203	0.6
Chilon	6	6	1,320	0.10	8,240	5.8
Palenque	2	2	480	0.07	4,021	4.9
Pichucalco	1	1	360	0.03	6,086	10.7
Total	96	120	52,668	0.35	83, 906	8.9 (promedio)

Fuente: Washbrook, Sarah, Producing Modernity in México. Labour race and the state in Chiapas 1876-1914.

<sup>282</sup> Gonzáles Navarro, Moisés, *El porfiriato, La vida Social*, en Daniel Cosío Villegas, *op. cit.*, p. 532.

En el cuadro anterior Sarah Washbrook muestra que la educación en el estado de Chiapas era totalmente desigual. En Chiapas hubo departamentos indígenas que pagaron igual o más impuestos sobre el ramo y fueron los que menos se beneficiaron. A través de este cuadro se puede distinguir cómo el departamento y capital de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez se vio favorecida con el gasto público que el Estado designaba a la educación a diferencia de los departamentos predominantemente indígenas como Chamula que pagaban más impuestos sobre educación pero recibían pocos beneficios, una limitada educación pública que se reflejaba en el bajo índice de alfabetos.

*La Voz de Chiapas*, un periódico local, señalaba que los indígenas eran quienes pagaban más impuesto sobre educación, pero eran los que menos escuelas tenían, y si tenían, éstas estaban en malas condiciones y los alumnos que asistían a lo mucho eran entre ocho o nueve; respecto a los maestros que atendían a estas escuelas frecuentemente ni siquiera sabían leer ni escribir.<sup>283</sup>

Con los datos cuantitativos que se presenta se confirma lo que Ariadna Acevedo afirma, es decir, que durante el porfiriato hubo muchas escuelas pero las escuelas fueron poco eficientes al momento de alfabetizar en algunos estados como Chiapas con gran población indígena.

Acevedo indica los diversos factores que provocaban esta situación: una de las principales es lo que ella llama “el arraigo de una tradición escolar” en algunas regiones del país, que si bien no explica la baja alfabetización si ayuda a comprender el aumento de los establecimientos escolares. En esta práctica los adultos de poblaciones rurales contribuían de manera obligatoria ya fuere monetariamente o en especie para las escuelas, igualmente participaban en actividades como los exámenes públicos así como en las festividades cívicas en las que colaboraban maestros y alumnos aunque no tuvieran un papel importante y exclusivo.

---

<sup>283</sup> AHCH, Hemeroteca Fernando Castañón Gamboa, *La voz de Chiapas*, 9 de Abril de 1911.

A diferencia de lo que buscaban los pedagogos y el gobierno, de expandir la educación; en estos espacios rurales solamente se producía una minoría letrada que servían para cubrir los puestos administrativos (como secretarios o jueces), aunque por el simple hecho de contar con una escuela estas poblaciones adquirirían prestigio,<sup>284</sup> de ahí que se creaban escuelas no para alfabetizar sino solamente para cubrir puestos administrativos.

Así también es importante mencionar que en su artículo 3° la *Ley Orgánica de Instrucción Pública* de 1902 decretaba sobre las facultades que el ejecutivo local tenía en la materia. Este artículo señalaba que al gobernador del estado le correspondía exclusivamente la organización reglamentaria, inspección y dirección de las escuelas, ejerciendo esta facultad con ayuda de los empleados designados por el ejecutivo del estado.<sup>285</sup> Si bien en las legislaciones anteriores el ejecutivo asumía responsabilidades importantes es cierto que también las compartía con las municipalidades, situación que cambia en esta ley que indica la exclusividad del ejecutivo del estado en todo lo concerniente a la educación.

Para poder satisfacer la necesidad de propagar la enseñanza y de uniformarla, se ordenó que los profesores de la capital chiapaneca tuvieran conferencias semanales, a fin de que estudiaran para lograr mejores resultados con sus educandos.<sup>286</sup> En dichas conferencias los profesores discutían los métodos pertinentes para el trabajo en las escuelas de acuerdo a la clase (primera, segunda y tercera) a la que pertenecían y los libros o autores que debían de utilizar; además manifestaban sus situaciones laborales.

Habían transcurrido dos años desde la promulgación de la *Ley Orgánica de Instrucción Pública* de 1902 en el que se planteaba una solución al problema de la educación de los indígenas, sin embargo, la escuela para indígenas sería inaugurada probablemente hasta 1905.

---

<sup>284</sup> Ariadna, Acevedo Rodrigo, “Muchas escuelas y poco alfabeto: la educación rural en el porfiriato, México, 1876-1910”, *op. cit.*, p. 84.

<sup>285</sup> AHCH, Hemeroteca Fernando Castañón Gamboa, Rafael Pimentel, “Ley orgánica de instrucción pública”, Estado de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Imprenta del gobierno del estado dirigida por Félix Santaella, 1902.

<sup>286</sup> Rafael Pimentel, “Informe del ciudadano Gobernador del Estado a la XXIII Legislatura del mismo”, 16 de septiembre de 1903, Tuxtla Gutiérrez, 1903. P. 8. En Justus Fenner.

El objetivo de las escuelas de regeneración era, según Pimentel, además de preparar al indígena con los conocimientos más indispensables para la vida, estas escuelas le crearían las necesidades que impulsarían a la población indígena a levantarse del nivel moral en que se encontraban.<sup>287</sup>

Con la intención de aumentar la planta docente, pero sobre todo con el propósito de mejorar la calidad de los maestros en 1902 se estableció la escuela normal para profesoras. Esta institución tuvo como tarea la profesionalización del naciente magisterio femenino chiapaneco. Con la edificación de este establecimiento debía de aumentar el número de profesoras tituladas para poder prescindir del personal sin este documento, y con más razón de los que se empleaban sin siquiera saber leer.

El gobernador interino Fausto Moguel, en 1894, señalaba que se había visto en la necesidad de destituir a profesores por la penosa situación de que ni ellos mismos conocían el arte de saber leer ni escribir. Existían maestros analfabetos que se sabían de memoria los textos que les enseñaban a los alumnos, ya que el sistema mutuo basado en la memorización había sido el método con el que las personas que habían concurrido a alguna escuela habían aprendido los primeros elementos de la lectura y escritura, el mismo Pimentel, en su primer informe, había manifestado haber cesado de sus funciones a algunos preceptores por “ineptos o por mala conducta”.<sup>288</sup>

Sin embargo, aun tendrían que pasar algunas décadas para que la situación de la falta de docentes se solucionara y para que los resultados de la escuela normal pudieran ser disfrutados por la sociedad chiapaneca. La instalación de un semillero de profesores en el estado respondía a las exigencias de las tendencias educativas nacionales modernas y progresistas.

---

<sup>287</sup> HNDM, Ubicación: 02296-01.xml, Título: Periódico oficial del Estado de Chiapas, Estado: Chiapas, Ciudad: Tuxtla Gutiérrez, Porcentaje: 0.45332575, Fecha: 17/09/ 1904, p.4, consultado el 31 de marzo de 2015, disponible en <http://www.hndm.unam.mx/>

<sup>288</sup> *Ibíd.*

Con el fin de extender y proporcionar educación a un mayor número de niños y jóvenes, el gobernador Pimentel, bajo la dirección de Sóstenes Esponda Farrera,<sup>289</sup> creó un centro de estudios denominado “Liceo de Chiapas”. En este recinto educativo se impartían clases de instrucción elemental, primaria superior y preparatoria. Esta institución llegó a fundarse en la municipalidad de San Cristóbal Las Casas.

Concluyó la administración de Rafael Pimentel y las escuelas de regeneración para la raza indígena no fueron establecidas, fue en la administración siguiente que dichas escuelas verían la luz.

#### **g) Ramón Rabasa (1905-1911)**

En 1906 le correspondió a Ramón Rabasa dirigir los rumbos del estado y conducirlo hacia el desarrollo y progreso anhelado. Si bien ya se había fundado la escuela normal para señoritas, la carencia de profesores continuaba y los frutos de la normal tardarían en manifestarse, por lo que en 1906 se creó la Escuela Normal Militar para varones. Así mismo, durante esta administración se restableció la Dirección General que durante la administración de Pimentel había cambiado de nombre por el de Sección Especial de instrucción pública.

Durante esta nueva administración se consiguieron importantes logros, aunque en materia legislativa no hubo novedad alguna ya que la *Ley Orgánica de Instrucción Pública* que se emitió en 1907 siguió siendo idéntica a la anterior, la de 1902.<sup>290</sup>

Como ya mencionamos en el capítulo anterior, esta escuela normal tuvo sus antecedentes en la Escuela Industrial Militar que había sido fundada por el gobernador Emilio Rabasa en 1892. En 1896 cambió el nombre por Escuela de

---

<sup>289</sup> Sostenes Esponda Farrera fue un educador chiapaneco que nació en la finca San Antonio La Valdiviana en Cintalapa, una de las fincas más importantes y fructíferas del Valle Central durante el siglo XIX. Realizó sus estudios en Guatemala hasta obtener el título de profesor, donde desarrolló una importante labor educativa, implantando el sistema Pestalozzi e introduciendo el uso de los “dones” de Froebel, así también fundó varios colegios. En 1903 regresa a Chiapas y funda el “Liceo de Chiapas”. Mellanes, Eliseo, *La educación en Chiapas (Breve cronología)*, op. cit., pp. 14-15.

<sup>290</sup> Esta ley fue reeditada por segunda vez en 1907.

Artes y Oficios y en 1906 se convirtió en Escuela Normal Militar. Se optó por el régimen disciplinario militar desde sus inicios, porque bajo este régimen los alumnos se mantendrían en completo orden y compostura y por consiguiente se obtendría mayores aprovechamientos.<sup>291</sup>

Ramón Rabasa señalaba en su primer informe de 1906 que había establecido nuevas escuelas, principalmente en centros de población indígena con el objetivo de congregarse a este grupo que se encontraba diseminado en las extensas montañas del estado en poblaciones en donde se les facilitara la concurrencia a las escuelas, y así crear hábitos de sociabilidad. Rabasa comprendía que de seguir estableciendo escuelas como se había hecho hasta su administración en las zonas urbanas, de nada servía a la población indígena que vivía a largas distancias de estos centros urbanos.<sup>292</sup>

Para 1906, Ramón Rabasa informaba que con el objetivo de impartir “las luces de la ilustración” a un mayor número de indígenas, se estaba concluyendo la construcción de otra escuela regional en San Andrés, cabecera del partido de Chamula y con alta concentración de población indígena.

A pesar de que se iban estableciendo escuelas para la “raza indígena” y realizando acciones en favor de su educación, los resultados seguían siendo insignificantes. Rabasa creía que muy poco mejoraría la realidad de esta clase, puesto que el principal problema era que “vivían diseminados en familias aisladas, a largas distancias unas de otras en lo más escabroso de las montañas”.

Este gobernador proponía que había que “congregarlos en centros de población para que se les facilitara la concurrencia a las escuelas en donde a la vez se establecerían los hábitos de sociabilidad”. Esto les permitiría integrarse a la vida urbana y en policía de las ciudades y al progreso y al proyecto nacional de

---

<sup>291</sup> Manguen, Juan Jaime, Montesinos, Irma *Historia de la Educación en Chiapas. Desde la colonia hasta nuestros días, op., cit.* p. 47.

<sup>292</sup> Ramón, Rabasa, Informe que el gobierno constitucional C. RAMON RABASA, rindió a la XXIV Legislatura del Estado el 16 de Septiembre de 1906, y contestación del C. Presidente de esa H. Corporación, PERIODICO OFICIAL, ORGANO DEL GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIAPAS, Tuxtla Gutiérrez, septiembre 22 de 1906, p. 3. En Justus Fenner.

ciudadanía.<sup>293</sup> Por ello y ante la idea de sociabilizar a los indígenas, las escuelas regionales fueron fundándose en las cabeceras de departamentos y partidos con gran población indígena.

Para 1907 según el mandatario estaban abiertas y funcionando con regularidad 163 escuelas oficiales con una asistencia de 8,953 alumnos y 28 escuelas particulares a las que concurrían 658 niños. De modo que el número total de establecimientos de instrucción primaria era de 191 y el de alumnos que recibían educación básica era de 9,621.<sup>294</sup>

Al siguiente año Rabasa anunciaba que las dos escuelas normales habían comenzado a dar buenos frutos porque en total el estado contaba con 38 profesores normalistas y para 1910 existían 77 profesores debidamente titulados como lo exigían los parámetros nacionales.<sup>295</sup> El mandatario mencionaba que estos actores que tenían en sus manos la misión de educar a la juventud debían contar con requisitos básicos como moralidad y actitud pedagógica.

En su discurso oficial en 1909 Rabasa retomó las ideas que Justo Sierra como encargado de la Secretaria de Instrucción pública expresaba sobre el propósito de que a través de la educación se formaran ciudadanos profundamente comprometidos con la nación.<sup>296</sup> Ramón Rabasa estaba convencido de que los niños en el estado debían recibir una educación patriótica y cívica con objetivos claros de formar ciudadanos útiles a la sociedad y al estado.<sup>297</sup>

---

<sup>293</sup> Rabasa, Ramón, Informe que el gobernador constitucional C. RAMON RABASA, rindió a la XXIV Legislatura del Estado el 16 de Septiembre de 1906 y contestación del C. Presidente de esa H. Corporación, Periódico Oficial, Órgano del Gobierno del Estado de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Septiembre 22 de 1906. En Justus Fenner.

<sup>294</sup> Ramón, Rabasa, “Informe rendido por el C. Gobernador del Estado Ramón Rabasa, ante la XXV Legislatura del mismo”, El día 16 de septiembre de 1908, y contestación del C. Presidente del Congreso, Dr. Andrés Contreras, Tuxtla Gutiérrez, Imprenta del Gobierno dirigida por Félix Santaella, 1908, p. 09. En Justus Fenner.

<sup>295</sup> *Ibíd.*

<sup>296</sup> Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1824-1911*, Op. Cit., p. 380.

<sup>297</sup> Ramón Rabasa, “Informe rendido por el gobernador del estado C. Ramón Rabasa ante la XXVI legislatura del mismo, el día 16 de septiembre de 1909 y contestación del C. Presidente del Congreso, Dr. Bernardo Martínez Baca, Tuxtla Gutiérrez, Imprenta del gobierno del estado, dirigida por Feliz Santaella, 1909. En Justus Fenner.

Para Sierra, la educación constituía una poderosa herramienta para solucionar los problemas del indígena, no obstante, no pretendió utilizar a la educación como una panacea, sino para despertar a esas masas rurales de su atonía y “transformar a la población mexicana en un pueblo, en una democracia”, e incorporarlos al objetivo del progreso.<sup>298</sup>

Cuadro V: Cuadro estadístico en el que se resume el número de escuelas y de alumnos de 1883 a 1910 según Moisés de la Peña.

Años	Escuelas	Niños	Niñas	Total	Costos
1883	93	2,148	482	2,768	14,426.00
1889	185	.....	.....	9,930	11,478.00
1895	127	3,892	835	4,727	22,344.00
1898	124	3,611	1,656	5,267	48,038.00
1905	105	.....	.....	5,800	116,716.00
1908	203	.....	.....	10,026	136,769.00
1910	474	.....	.....	12,053	140,271.00

Fuente: Moisés T. De la Peña, *Chiapas económico*, tomo I, Departamento de prensa y turismo, Sección autobiográficos, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 1951, p. 257.

Mílada Bazant menciona que la educación durante el porfiriato no llegó de la misma manera a los estados con población indígena como Chiapas:

La población indígena siempre fue un obstáculo para los programas educativos, pues mientras se consideraban inferiores o simplemente tan inteligentes como los blancos, y mientras existía la polémica de si era mejor integrarlos o educarlos en sus propios idiomas, se pasaron los años y, por eso, no es mera coincidencia que los estados con mayor población indígena como Guerrero, Oaxaca y Chiapas hayan sido los menos alfabetizados.<sup>299</sup>

La educación del “pueblo”, que tantas veces había sido mencionado en los discursos nacionales de los liberales, aún continuaba siendo un objetivo por

<sup>298</sup> Alejandro, Martínez Jiménez, “La educación en el porfiriato”, en Josefina Zoraida Vázquez, (Introducción y compilación), *La Educación en la Historia de México*, 1ª edición 1992, 3ª reimposición, El colegio de México, México, 1999, p. 127.

<sup>299</sup> Bazant, Mílada, *Historia de la educación durante el porfiriato*, op cit., p. 83.

alcanzar en un futuro lejano puesto que los únicos que disfrutaron de una educación en vías del progreso eran solamente los pequeños grupos elitistas.<sup>300</sup>

---

<sup>300</sup> Guerra, Francosi-Xavier, *México: del antiguo régimen a la revolución*, op. cit., p. 404.

## **Conclusión.**

A lo largo de este capítulo se puede observar que se expidieron leyes educativas que tuvieron como fin la construcción y el crecimiento de un sistema educativo estatal que estaría organizado y constituido en bases sólidas. Cada una de las leyes decretadas aportó ciertos elementos como la gratuidad, obligatoriedad y laicidad con el objetivo de lograr la tan anhelada educación uniforme en todo el estado. A través de estos instrumentos legislativos hubo un intento por ordenar y organizar la educación en el estado con el fin de transformarla y encaminarla hacia su perfección.

La *Ley orgánica de Instrucción Pública del Estado de Chiapas* decretada antes de que se llevaran a cabo los dos Congresos de Instrucción pública, fue una ley sumamente vanguardista para el momento y para el espacio geográfico de su aplicación, ya que contenía elementos y resoluciones que apenas se discutirían en ambos congresos.

Esta ley era avanzada pero así mismo denotaba la triste realidad educativa en Chiapas. Por ejemplo, estipulaba en su art. 28 la conformación de una junta protectora que entre sus funciones tenía animar a la población el anhelo por instruirse, sin embargo, en su art. 29 señalaba que entre los integrantes de esta junta no se buscaría los conocimientos científicos o literarios, mas solamente se necesita de ellos la buena voluntad de servir.

La realidad es que la mayoría de la población chiapaneca era analfabeta pero aun así tanto la autoridad legislativa como las educativas necesitaban de personas responsables que cuidaran y vigilaran que los niños asistieran a las escuelas. Lo cierto es que se les estaba encargando el rumbo y de cierta manera el desarrollo de la educación a personas analfabetas que con solo tener buena voluntad difícilmente mejorarían la instrucción en el estado; es probable que éste haya sido uno de los motivos por el que la educación chiapaneca no trascendió como lo anhelaban las autoridades.

De los siete mandatarios que abordamos en este capítulo cada uno en consideración a los recursos, ideales e intereses que tuvo sobre el ramo, realizó acciones encaminadas a mejorar las condiciones de la educación de manera general o bien para mejorar la condición de ciertos grupos, como los indígenas. Por ejemplo, Miguel Utrilla y Manuel Carrascosa manifestaron, su preocupación por la educación a través de leyes que buscaban organizar y transformar la educación en todo el estado, en cambio el gobernador José María Ramírez tuvo especial preocupación por mejorar las condiciones educativas de los indígenas en consideración de que creía firmemente que ellos merecían gozar de los mismos beneficios que los mestizos.

Poco se sabe de estados como Oaxaca o Guerrero con población indígena que hayan planteado proyectos específicos para educar a este sector de la población. En cambio en Chiapas, Ramírez propuso concretamente la creación de escuelas especiales para indígenas llamadas de “Regeneración de la raza indígena”, el proyecto fue bien planteado y expuesto con todos sus argumentos, sin embargo, dicha propuesta no se llevó a cabo por la falta de fondos.

En contraste con Ramírez el gobernador Emilio Rabasa pensaba que los indígenas carecían de capacidad para ser instruidos. Rabasa no creyó por ningún motivo como sus contemporáneos que la educación era el principal elemento que conduciría a la transformación del indígena. Este mandatario opinaba que a los que había que educar era a los mestizos porque ellos eran los que realmente dirigirían al país por el camino del progreso, de ahí que durante su administración hayan aumentado considerablemente los establecimientos escolares en los espacios urbanos, como lo fue en todo el porfiriato. Para Rabasa era mucho más importante invertir en la comunicación del estado que en la educación de los indígenas.

Francisco León, en cambio, se interesó por que el precepto de obligatoriedad en la educación tuviera eco no solo en los pueblos indígenas sino también en los ambientes ciudadanos. Su objetivo, a través de la *Ley reglamentaria de la Instrucción*

*Obligatoria en el estado* de 1896, iba encaminado a que un mayor número de niños de todo Chiapas recibiera instrucción obligatoria en imitación a lo que se había planteado desde la década de los años sesenta con la *Ley de instrucción pública de 1865* en la cual quedaba establecido el principal precepto de la educación mexicana, la enseñanza primaria obligatoria.

Esta ley, al igual que la de 1889, definía materias específicas para cada tipo de escuelas. Estas disposiciones en la realidad no siempre fueron puestas en práctica sobre todo en las escuelas de los pueblos indígenas en donde acudían niños ladinos. Según los expedientes de exámenes de la escuela mixta rudimentaria de San Andrés los preceptores preferían impartir las materias según el alumnado y no de acuerdo a la clase o categoría de la escuela, es decir, aunque la escuela fuera de carácter rudimentaria como comúnmente eran en los pueblos, pero si a ella asistían un número reducido de niños ladinos, se impartía entonces materias establecidas para las escuelas urbanas, sin importar que los demás niños, indígenas, se quedaran sin aprender.

Es claro entonces que a pesar de que en los discursos oficiales se reclamaba integrar a los indígenas por el camino del progreso a través de la educación, en la práctica siguieron siendo excluidos.

Los dos últimos mandatarios porfirianos se encargaron de concretar algunos de los proyectos que habían planteado sus antecesores, por ejemplo Rafael Pimentel inauguró la Escuela Normal para profesoras, bosquejada desde la administración de Manuel Carrascosa, también se retomó la iniciativa de las escuelas rudimentarias para indígenas de José María Ramírez pero al parecer tampoco volvió a trascender dicha iniciativa.

Es claro que la educación en Chiapas no tuvo un desarrollo lineal porque algunos de los proyectos planteados no se iniciaron y otros no tuvieron continuidad ya que cada mandatario enfatizó en sus propios proyectos. Los recursos económicos fueron también un factor predominante que permitió o impidió la realización de los proyectos sobre todo en un estado en el que la falta de

comunicación impedía el mayor desarrollo del comercio, la industria y la agricultura.

# CAPITULO III

## ESCUELAS DE PRIMERAS LETRAS EN SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS

Los establecimientos en donde se realizaban estudios para los conocimientos básicos de lectura, escritura, aritmética y doctrina cristiana se llamaban “de primeras letras” o escuelas elementales.<sup>301</sup> Lo que actualmente conocemos como educación primaria o básica, anteriormente se les denominaba de primeras letras. En las escuelas de primeras letras, las clases en un primer momento fueron impartidas por religiosos y por maestros particulares ubicados en los principales centros urbanos.

Durante la época colonial y en los tres primeros cuartos del siglo XIX en las escuelas elementales los niños aprendían a leer por medio del deletreo. En el último cuarto del siglo el deletreo fue sustituido por el silabeo.

En este capítulo abordaremos en un primer momento los métodos para el aprendizaje de la lectura y escritura, destacando los métodos locales que fueron implementados por pedagogos religiosos como Fray Matías de Córdova y Fray José María Flores.

Posteriormente nos centraremos en las escuelas de primeras letras que fueron establecidas en la municipalidad de San Cristóbal Las Casas y cómo éstas respondieron al proceso de modernización del porfiriato. Finalmente, esbozaremos qué tanto se cumplió el precepto de la obligatoriedad de la instrucción pública en San Cristóbal Las Casas y en sus alrededores.

---

<sup>301</sup> Tanck de Estrada, Dorothy, *Independencia y Educación. Cultura Cívica, educación indígena y literatura infantil, op. cit.*, pp. 298-299.

### 3.1 Métodos para el aprendizaje de la lectura y escritura.

Dos instituciones destacaron en Chiapas en el siglo XVII, el Colegio de Ciudad Real fundado por los padres jesuitas, y el Seminario Tridentino de Nuestra Señora de la Concepción promovido por el obispo Marcos Bravo de la Serna y Manrique. El interés primordial de la segunda institución se centró en la educación superior para encauzar a los jóvenes que manifestaran deseos de servir a la iglesia.<sup>302</sup>

Estos colegios tuvieron el sello inconfundible de la iglesia católica muy en concordancia con las exigencias de la época. Estos espacios funcionaron no solo para surtir de ministros a los altares, sino también para fomentar el desarrollo mental de las clases elevadas de la ciudad, de la llamada Ciudad Real.<sup>303</sup>

Según Alma Margarita Carvalho entre los obispos de la provincia de Chiapas fue común la preocupación por establecer la enseñanza elemental; este interés fue manifestado por algunos clérigos ilustrados como el obispo Francisco Gabriel de Olivares y Benito y Fermín José Fuero Gómez. Ambos impulsaron la educación de las primeras letras en Chiapas y particularmente en Ciudad Real como también fue conocida en la época colonial San Cristóbal de Las Casas.<sup>304</sup>

El obispo Olivares manifestó su preocupación por la educación de las niñas al fundar una escuela denominada Escuela Pía de Niñas de Ciudad Real. Este colegio se abrió en beneficio de todas las niñas que podían asistir sin distinción ni costo alguno, aquí se les enseñaba doctrina cristiana, primeras letras, hilado, costura y demás “ocupaciones propias de su sexo”.<sup>305</sup> Así también este obispo llegó a fundar una escuela de hilados y tejidos en el pueblo de Teopisca con la intención de proporcionar a sus habitantes “educación técnica”.

---

<sup>302</sup> B. Trens, Manuel, *Bosquejos históricos de San Cristóbal de Las Casas*, Fray Bartolomé de Las Casas, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México, 1957, p. 124

<sup>303</sup> *Ibidem.*, p.85

<sup>304</sup> Carvalho, Alma Margarita, *La Ilustración del despotismo en Chiapas, 1774-1821*, CONACULTA, México, 1994, pp. 188-189.

<sup>305</sup> B. Trens, Manuel, *Bosquejos históricos de San Cristóbal de Las Casas*, op. cit., p. 86

Fuero Gómez fundó en el interior del seminario una escuela de primeras letras para los niños del centro de la ciudad, pero como los niños de los barrios aledaños se quedaban sin instrucción, el obispo se dirigió a los provinciales de los conventos de Santo Domingo, San Francisco y la Merced para que en dichos espacios también se abrieran escuelas de primeras letras.<sup>306</sup> Dominicos, franciscanos y mercedarios enseñarían a los niños “los dogmas de nuestra sagrada religión, práctica de virtudes cristianas y civiles y lecciones metódicas de primeras letras”.<sup>307</sup>

El obispo Fuero, de tendencias progresistas, incentivó la creación de escuelas públicas y exhortó a los padres de familia para que enviaran a sus hijos a estos centros educativos a través de un edicto en el que argumentaba que todas las personas nacían dotadas de las mismas facultades intelectuales y que, de ser desaprovechadas, provocarían estragos en las sociedades; por lo tanto las escuelas públicas serían los espacios para corregir actitudes negativas y a su vez para enseñar las primeras letras, la práctica de las acciones virtuosas y las incomprensibles verdades de nuestra sagrada religión.<sup>308</sup>

Fermín José Fuero se preocupó por que la población infantil de todas las clases sociales de la provincia saliera del atraso en el que se encontraba y acudiera a recibir instrucción. Utilizando expresiones propias de la época, decía que tanto nobles como plebeyos estaban igualmente obligados a educar a sus familias. Por vez primera este obispo propuso que la educación religiosa fuera de la mano de la educación cívica puesto que las concebía inseparables. En este sentido argumentaba que nadie podía ser un buen cristiano ni un buen patriota si no se instruía por lo menos en la educación de primeras letras.<sup>309</sup> Es probable que al hablar del buen patriota se refiriera al ciudadano que sentía amor a su país o patria, sentimiento que sería inculcado a través de la educación.

---

<sup>306</sup> *Ibíd.*

<sup>307</sup> *Ibidem.*, p. 189.

<sup>308</sup> Carvalho, Alma Margarita, *La Ilustración del despotismo en Chiapas, 1774-1821*, *op. cit.*, p. 190.

<sup>309</sup> *Ibíd.*

A lo largo de los siglos, siguió siendo San Cristóbal de Las Casas, por ser la capital del estado, la que más se benefició con los adelantos educativos y la instalación de establecimientos escolares. Los pueblos de sus alrededores no corrieron con la misma suerte, pues eran pueblos indígenas considerados un grave obstáculo para el desarrollo de la educación.

Durante casi todo el siglo XIX, al igual que en el resto del país, San Cristóbal Las Casas fue inestable no solo por los acontecimientos políticos, sino también porque fue escenario de numerosos desastres naturales como pestes e inundaciones. Andrés Aubry menciona que durante esta época simplemente era más importante “sobrevivir, ampararse del destino: del tiroteo, de los cataclismos, de la enfermedad endémica y del exilio de la muerte siempre en puerta antes que ir a las escuelas”.<sup>310</sup> Ante tales circunstancias las escuelas estaban cerradas o simplemente eran inexistentes.

A pesar de la inestabilidad en San Cristóbal de Las Casas, siguió el proceso de urbanización y de formación y surgieron nuevos barrios, como Guadalupe. Éste comenzó a poblarse a principios del siglo XIX por familias que se separaron del barrio del Cerrillo y San Ramón a su vez nacido del barrio de la Merced. Según Manuel B. Trens la Ley de policía de 1849 dividió administrativamente las cabeceras de departamento y de partido en cuarteles y éstos a su vez en secciones de por lo menos 500 habitantes;<sup>311</sup> muy probablemente los cuarteles quedaron de esta manera: El Centro, La Merced, Mexicanos, el Cerrillo y Santa Lucía.

Los barrios seguían catalogándose y distinguiéndose de acuerdo al origen racial de sus habitantes, de sus actividades laborales y de la distancia que los separaba del centro de la ciudad. Como ya mencionamos anteriormente, desde

---

<sup>310</sup> Aubry, Andrés, *SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS. Su historia urbana, demográfica y monumental 1528-1990*, op cit., p. 68.

<sup>311</sup> Manuel B. Trens, *Historia de Chiapas desde los tiempos más remotos hasta la caída del segundo imperio (¿... 1867*, op. cit., p. 472

mediados del siglo XIX, San Cristóbal estuvo organizado en cuarteles o secciones y a su vez por manzanas:<sup>312</sup>

El jefe de estas secciones o manzanas debía encargarse, durante 6 años, de elaborar los censos anuales, reportar nacidos y muertos, auxiliar a los recaudadores de los impuestos, cuidar de la tranquilidad y orden público, vigilar la asistencia de los niños a las escuelas, velar por la limpieza y el ornato público.<sup>313</sup> Estos personajes auxiliaban a los ayuntamientos en la administración de estos pequeños espacios.

Según Magdalena Ramos Ayanegui, la sección del Centro mantuvo siempre el prestigio de concentrar a la elite ciudadrealeña integrada por políticos, abogados, agrimensores, médicos, escribanos públicos, farmacéuticos, profesores, sacerdotes, comerciantes, dueños de labores, molinos y fincas. Sin embargo, los barrios aledaños también estuvieron habitados por personas con alguna profesión o actividad económica.<sup>314</sup>

A lo largo del siglo XIX en México la apertura de escuelas y su sostén se dejó principalmente bajo la responsabilidad de los ayuntamientos, que no solo se encargaban de hacer cumplir las leyes sino que principalmente se ocupaban de sostenerlas económicamente a través de los fondos municipales; y el gobierno los auxiliaba con los fondos del Estado solamente en caso de ser necesario.

Una vez emprendida la vida independiente del país, la educación de primeras letras le fue encomendada a la compañía Lancasteriana,<sup>315</sup> y el sistema

---

<sup>312</sup> *Ibid.*

<sup>313</sup> B. Trens, Manuel, *Historia de Chiapas desde los tiempos más remotos hasta la caída del segundo imperio* (¿... 1867), *op. cit.*, p. 472

<sup>314</sup> Ramos Ayanegui de Ruiz, Magdalena, *Mujer, Cinco generaciones*, Fundación cultural BIOS, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, 2001, pp. 9-13.

<sup>315</sup> En 1822 cinco hombres prominentes de la Ciudad de México fundaron una asociación filantrópica con el fin de promover la educación primaria entre las clases pobres; los cinco fundadores fueron Dr. Manuel Codorniú, Lic. Agustín Buen Rostro, coronel Eulogio Villarutís, Manuel Fernández Aguado y Eduardo Turreau de Linières. Llamaron a su organización Compañía Lancasteriana en Honor de Joseph Lancaster, personaje inglés que había popularizado, a principios del siglo, una nueva técnica pedagógica por la cual los alumnos más avanzados enseñaban a sus compañeros. Dorothy, Tanck de Estrada, "Las escuelas Lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842" en Josefina Zoraida Vázquez, (Introducción y

mutuo o lancasteriano se convirtió en el método oficial de las escuelas públicas y particulares:

Siguiendo el método Lancaster, un solo maestro podría enseñar de 200 hasta 1000 niños, con lo que bajaba el costo de la educación. Los alumnos eran divididos en pequeños grupos de diez; cada grupo recibía la instrucción de un monitor o instructor, que era un niño de más edad y más capacidad, previamente preparado por el director de la escuela.<sup>316</sup>

Para enseñar a leer y escribir se utilizaban los silabarios (libritos pequeños), cartillas o métodos conocidos por los nombres de sus autores, los cuales habían sido empleados desde la época colonial para enseñar letra por letra y sílaba por sílaba hasta formar las palabras, las cartillas se utilizaron tanto para el deletreo como para el silabeo.<sup>317</sup> Según Dorothy Tanck de Estrada, Mílada Bazant y Elsie Rockwell de estos silabarios, uno de los más populares fue la Cartilla de San Miguel,<sup>318</sup> y la del cubano Luis Felipe Mantilla conocido como el “libro de Mantilla”.

En la enseñanza antigua, desde que el niño ingresaba a la escuela, se le ponía en las manos un silabario, para que, sin otros preámbulos, aprendiera los veintinueve signos del alfabeto y se lanzara por las desconocidas regiones del be aba, bee be, beo bo. Los niños con el silabario en la mano, aprendían primero a leer y solo después de haber terminado este estudio, en una ardua labor de dos o tres años, se les permitía pasar al aprendizaje de la escritura.<sup>319</sup>

Mílada Bazant menciona que cada estado escogía su método y la elección estaba sujeta a varias circunstancias, tales como el éxito de tal o cual método, o el deseo de proteger a un autor estatal entre otros motivos.<sup>320</sup> La educación de primeras

---

compilación), *La Educación en la Historia de México*, 1ª edición 1992, 3ª reimpresión, El colegio de México, México, 1999, p. 49.

<sup>316</sup> Dorothy, Tanck de Estrada, “Las escuelas Lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842” *op. cit.*, p. 50-51.

<sup>317</sup> Bazant, Mílada, *Historia de la educación durante el porfiriato*, *Op Cit.*, p. 54; Hermida Ruiz, Ángel J. (Compilador de las obras), *Obras completas de ENRIQUE C. RÉBSAMEN*, Tomo IV, *op. cit.*, pp. 101

<sup>318</sup> Rockwell, Elsie R., “Entre la vida y los libros: prácticas de lectura en las escuelas de Malintzi a principios del siglo XX”, en Carmen Castañeda, Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma (Coords.), *Lecturas y lectores en la historia de México*, CIESAS, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Colmich, México, 2004, p. 334,

<sup>319</sup> Hermida Ruiz, Ángel J. (Compilador de las obras), *Obras completas de ENRIQUE C. RÉBSAMEN*, Tomo IV, *op. cit.*, pp. 101, 106.

<sup>320</sup> Bazant, Mílada, *Historia de la educación durante el porfiriato*, *Op Cit.*, p. 54; “Durante la época colonial y hasta mediados del siglo XIX comúnmente la cartilla o silabario contenía 16 páginas con 700 silabas, presentadas en 13 grupos, empezando con las vocales y consonantes, seguidos por silabas de dos, tres y cuatro letras y terminando con diptongos y triptongos, además contenía 11 páginas de oraciones, 10 mandamientos, sacramentos, artículos de fe, lista de pecados capitales y virtudes, obras de misericordia, dones del espíritu

letras consistía básicamente en clases de lectura, escritura, gramática y doctrina religiosa, para la última materia el catecismo del padre Ripalda sumamente conocido, sirvió para instruir a los niños en los preceptos religiosos.

En relación al funcionamiento del sistema lancasteriano, Dorothy Tanck menciona lo siguiente:

Lancaster insistía en que “cada niño debe tener algo que hacer a cada momento y una razón para hacerlo”. Llegar a ese objetivo significaba un complicado sistema de registro del movimiento de cada alumno de una clase a otra. Los libros de asistencia de los maestros de las escuelas municipales muestran a qué clase de lectura, escritura, aritmética y doctrina cristiana y civil había sido asignado cada alumno, y como había ido progresando en cada clase. Se podía estar, al mismo tiempo, en un grupo avanzado de lectura, en uno mediano de escritura y en otro elemental de aritmética y doctrina. Por eso en cada semicírculo se encontraban niños de varias edades, porque lo que determinaba su asignación a la clase era su habilidad y no su edad.<sup>321</sup>

Una vez suprimida la Compañía Lancasteriana y su método oficial de la enseñanza mutua, la simultaneidad en la enseñanza de la lectura y escritura ideado por Enrique C. Rébsamen fue propagándose por todo el país y radicó en que “la lectura dejó de enseñarse por el antiguo método del deletreo y desde aquel momento dicha asignatura se comenzó a enseñar al mismo tiempo que la escritura, es decir, simultáneamente y por medio del procedimiento fonético”.<sup>322</sup> Por su parte en el modo simultáneo el maestro se dirigiría a un cierto número de estudiantes de capacidad y preparación homogéneas.

El estado de Chiapas desde comienzos del siglo XIX, a través de pedagogos religiosos tuvo su propio método para la enseñanza de la lectura y escritura. Fray Matías de Córdoba y Ordoñez escribió en Chiapas el primer método denominado “*Método fácil de enseñar a leer y escribir*”, que además sirvió de texto obligatorio para la escuela normal fundada por él mismo en octubre de 1828.<sup>323</sup> Según el

---

santo, enemigos del alma, virtudes metodológicas, poderes del alma, sentidos corporales y el acto de contrición. Posteriormente estos silabarios cambiaron y fueron incluidos en ellos verdaderas reformas pedagógicas sobre lectura y escritura, dejando aún lado las doctrinas cristianas”. Tanck de Estrada, Dorothy, *Independencia y Educación. Cultura Cívica, educación indígena y literatura infantil*, op cit., p. 131.

<sup>321</sup> Dorothy, Tanck Estrada, “Las escuelas Lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842”, op cit., p.59.

<sup>322</sup> Hermida Ruiz, Ángel J., *EDUCACIÓN E HISTORIA* (Artículos periodísticos), op. cit., p. 98.

<sup>323</sup> Memoria 1828, *MEMORIA DEL ESTADO EN QUE SE HALLAN LOS RAMOS DE ADMINISTRACION PÚBLICA DEL ESTADO DE LAS CHIAPAS*. Que en cumplimiento de la obligación 4° del artículo 57 de la

fraile dominico la creación de este método tenía como fundamento que “no habría ilustración popular si la mayor parte de sus individuos no supieran escribir a lo menos leer”.<sup>324</sup>

El método de Fray Matías de Córdoba propuso una nueva didáctica de lectura y de escritura denominada “sistema fonético”, es decir, “que la escritura de cada letra debía ir acompañada simultáneamente por el ejercicio sonoro de pronunciarla”.<sup>325</sup> Así también el fonetismo en el método de Matías de Córdoba “se basaba principalmente en enseñar el sonido que tienen las letras, y en educar el oído de los alumnos para que aprendan a distinguirlas y a pronunciarlas, primero en forma aislada, y luego en forma combinada”.<sup>326</sup> Con esta propuesta sería la primera vez que se emplearían los principios del método fonético, lo que llevó a Gregorio Torres Quintero muchas décadas después, a bautizar a Chiapas como la “cuna del fonetismo”.<sup>327</sup>

Según De Córdoba el lento aprendizaje de los niños en la lectura y la escritura radicaba en que era muy confuso escribir en un idioma que no les fuera familiar. En respuesta a esta dificultad el fraile pensó en separar en dos porciones la enseñanza del abecedario: la primera netamente fonética, que contenía las letras que solo poseían un sonido y una sola forma simple; la segunda era la de las letras “irregulares” que tienen dos sonidos, los sonidos de dos letras y los caracteres dobles.

El dominico Matías de Córdoba observó que “es cosa sensible ver las angustias de unos niños” cuando intentaban aprender a leer por el método del

---

constitución del Estado, presento y leyó el secretario de gobierno, en las primeras sesiones del tercer H. Congreso constitucional el día 14 de febrero de 1829. Capital de Chiapas: imprenta de la sociedad, Año de 1829, p.9. En Justus Fenner; Pola Zenteno, Mario Ángel, *Reseña cronológica de la Escuela Normal de Licenciatura en Educación primaria del estado*, Secretaría de Educación, Dirección de Educación Superior, Sociedad de geografía de Chiapas, A. C, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 2008, p. 2.

<sup>324</sup> Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1824-1911*, op cit., pp. 132-133

<sup>325</sup> Torres Aguilar, Morelos, *Aproximaciones a la historia de la educación en Chiapas. Iniciativas de enseñanza en el siglo XIX*, op. cit., p. 59.

<sup>326</sup> *Ibidem*, p. 61.

<sup>327</sup> Citado en María de los Ángeles, Rodríguez Álvarez, “El arte de enseñar a leer y a escribir en México durante el siglo XIX”, en Luz Elena Galván Lafarga y Lucia Martínez Moctezuma (Coords.), *Las disciplinas escolares y sus libros*, CIESAS, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS, Juan Pablo Editor, México, 2010, p. 315.

deletreo, este método complicaba el aprendizaje. Adaptando las ideas del suizo Juan Enrique Pestalozzi, el fraile propuso que los alumnos siempre pronunciaran silabas y no el nombre de las letras”.<sup>328</sup> Según el propio Fray Matías de Córdova este método es que también podía ser utilizado con los indígenas que conformaban el mayor número de la población en la entonces provincia chiapaneca.

Fray Víctor María Flores,<sup>329</sup> se encargó de perfeccionar el método de su maestro fray Matías de Córdova y en 1840 publicó el “*Método doméstico y experimentado para enseñar a leer y escribir en 62 lecciones*”. Uno de los motivos por el que María Flores se dio a la tarea de perfeccionar el método de su maestro fue porque “gracias a la práctica docente que realizó entre los niños indígenas, se dio cuenta de que el método cordovense resultaba insuficiente para su adaptación a las comunidades en las que solo se hablaba lenguas originarias” porque según María Flores, su maestro solo “calculó el remedio para la calidad de los males que palpó en la clase ladina, sin conocer, por desgracia, profunda y experimentalmente los de la raza indígena”.<sup>330</sup>

El libro de María Flores se dividía en partes. En la primera el autor presentaba las condiciones psicológicas de la enseñanza; en la segunda formulaba las fases y modos según los cuales se debía proceder en el aprendizaje de la lectura y escritura, y en la tercera se proponía una colección de modelos para los ejercicios convenientes.<sup>331</sup>

Al igual que de Córdova, María Flores rechazaba el aprendizaje de todo el abecedario porque lo consideraba absurdo y la enseñanza antigua que consistía

---

<sup>328</sup> Tanck de Estrada, Dorothy, *Independencia y Educación. Cultura Cívica, educación indígena y literatura infantil*, op. cit., p. 130

<sup>329</sup> Víctor María Flores nació en la actual ciudad de Chiapa de Corzo en el estado de Chiapas, México en julio de 1809. Realizó sus primeros estudios en Chiapas de Corzo y lo continuo en San Cristóbal Las Casas y posteriormente en Oaxaca; fue discípulo de Fray Matías de Córdova y prior del convento dominico de Chiapas; fue catedrático de teología y filosofía; se especializo fundamentalmente en la educación de la niñez chiapaneca. Muere el 24 de octubre de 1848 en San Cristóbal Las Casas. Mellanes Castellanos, Eliseo, Pinto Gordillo, Mario, op. cit p. 12.

<sup>330</sup> Torres Aguilar, Morelos, *Aproximaciones a la historia de la educación en Chiapas. Iniciativas de enseñanza en el siglo XIX*, op. cit, pp. 68-69.

<sup>331</sup> Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1824-1911*, Op cit., pp. 132-133

en el deletreo. El dominico estaba en contra de este sistema de enseñanza, argumentando que el niño en nada mejoraría con saber que la “b” se llama “be” si ignoraba su naturaleza, funciones y destino; por lo tanto el autor propuso, el método de tomar como base ciertas palabras cuya descomposición llevaba al conocimiento, primero de las sílabas y después de las letras, cuya combinación producía nuevas sílabas y palabras nuevas.<sup>332</sup>

En el sistema de Flores las sílabas se dividían en dos clases: las simples o primarias y las compuestas o secundarias. María Flores resume su método de enseñanza primaria en solamente cinco principios:

1ª. Todo método debe en lo posible empezar por los signos que más próximamente representen el pensamiento; 2ª. En todo método debe enseñarse a un tipo de arte de leer y el de escribir; 3ª. Ninguna letra, exceptas las vocales debe llevar nombre alguno mientras se enseñan; 4ª. En todo método deben las letras ser enseñadas de una en una, combinándola desde que se enseña con las letras ya sabidas; 5ª. En todo método deben subsanarse del modo posible las irregularidades y excepciones de los alfabetos.<sup>333</sup>

Es importante señalar que tanto el método de Fray Matías de Córdova como el de Víctor María Flores se basaron en el sistema fonético y cimentaron la enseñanza simultánea de la escritura y lectura que años después sería implantada de forma completa por Enrique C. Rébsamen. A continuación se describe la manera en que se enseñaban las lecciones para la formación de silabas y posteriormente palabras completas a través del método de María Flores:

Lección 1ª – Sentado el niño con la barrica de yeso en la mano derecha, escriba el maestro en la tabla o pizarra esta figura *t*, para que la remede sin decirle su nombre. Como ellos la hacen o remedan en cualquier lugar de la tabla, y de cualquier tamaño, enseñe el maestro a contenerse dentro de las casillas de la tabla reglada. Sabida la figura, enséñele esta otra en el renglón siguiente *o*, sin decirle su nombre: luego en el tercer renglón las dos juntas *to* declarándole el nombre *to*. Si invirtiese el orden *ot*, hágaselo comparar y pruébeselo.

Lección 2ª – Del mismo modo enseñe esta figura *p*, y sabida esta otra *i*, sin decirle nombres, luego juntas *pi*, declarándole el nombre *pi*. Hágale el ejercicio- *pito*, *topi*, *pipi*, *toto*, enseñándolo á dejar una raya divisoria entre palabra y palabra, usando de las expresiones *aparte*, *seguido*, en esta forma. = “Ponga Ud. *Pi* (lo cual escrito por el

---

<sup>332</sup> *Ibíd.*

<sup>333</sup> AHD, Carpeta: 4493, Expediente: 6, *Método Doméstico ya experimentado para enseñar y aprender seguramente a leer y escribir en sesenta y seis lecciones*. Su autor el M. R.P. F. Víctor María Flores Del S.O.D.P. 1841. Reimpreso por acuerdo del C. Gobernador Constitucional del Estado, Manuel Carrascosa en 1891. En la imprenta del gobierno, p. 11.

niño, dígale inmediatamente) ponga Ud. *to* seguido.- Lea Ud...*pito*. Ponga Ud. *to* aparte, *pi* seguido.- Lea Ud *topi*.” Y este será el modo de enseñar cada una de las lecciones siguientes hasta que el niño pueda o sea capaz de pala entera. Escrita esta lección, vaya el niño a repasarla, y venga a dictar al maestro, quien ira copiando sus cuatro palabras *pito*, *topi*, *pipi*, *toto* en el papel de ejercicios de que se habla en la advertencia 3ª y 4ª, la que, como todos las que siguen, traerá bien leída al día siguiente.<sup>334</sup>

Cuatro eran los materiales indispensables que los niños debían utilizar para poner en práctica las lecciones del método, los cuales se usaban conforme las lecciones iban avanzando: *pizarras o tablitas bien regladas, barricas de yeso, el papel de ejercicios y el papel de familias*:

1ª. Téngase prevenida para cada niño unas pizarras o tablitas regladas, y barricas de yeso en que escriban la lección del día. El reglado de las tablitas son rayas horizontales, paralelas á lo largo, y divergentes a lo ancho, para obtener derecha en el renglón y regularidad en la letra.

2ª. Las tablitas sean poco más ó menos, media pulgada grueso, una tercia ancho y mayor largo, agrandándola o disminuyéndola según el cuerpo del niño, pero siempre quepan al menos cuatro renglones. El objeto de las barricas de yeso, es para que, si alguna letra sale mal formada o remendada, se pueda borrar con trapo húmedo, hasta formarla bien de un solo rasgo.

3ª. Todos los días acabando el niño de escribir la lección en la tabla o pizarra, ejercítese en leerla para poder dictar bien al maestro, quien al oírse la váyala copiando en un papel, que se llama *papel de ejercicios*, que lleve el niño a su casa, y traiga bien leído al día siguiente.

4ª Además de este *papel de ejercicios* que llevara el niño desde la lección 2ª, llevara otro que se llamará *papel de familias* que se dará desde la lección 10ª y en el cual también se apunte la letra o familia de las silabas de día.<sup>335</sup>

Las cajillas de arena así como las pizarras y pizarrines se convirtieron en los utensilios más comunes para la práctica de las primeras clases de escritura. La práctica de escribir sobre arena fue importada en un primer momento de la India a Inglaterra a mediados del siglo XVII por un pedagogo de nombre Bell Sculmethodus; en las escuelas fundadas por este personaje, “cada niño tenía, en la clase de escritura, delante de sí un cajoncito lleno de arena seca, “escribía” con

---

<sup>334</sup> AHD, Carpeta: 4493, Expediente: 6, *Método Domestico ya experimentado para enseñar y aprender seguramente a leer y escribir en sesenta y seis lecciones*”, pp. 17-18.

<sup>335</sup> *Ibidem*, pp. 15-16.

el dedo índice de la mano derecha. Escrita toda la “plana”, se sacudía el cajoncito y se aplanaba la arena nuevamente”.<sup>336</sup>

Tanck de Estrada menciona que en las escuelas lancasterianas de la Ciudad de México también se realizaba esta práctica y que las mesas en vez de tener una superficie de madera, tenían una gran cajilla cubierta de arena; a diferencia de los niños ingleses que comenzaban de lleno a escribir, los niños de la Ciudad de México, primero “miraban al monitor que dibujaba una letra en la arena y ellos delineaban sobre ella, y cuando tenían más destreza dibujaban la letra sin la ayuda del monitor”.<sup>337</sup>

El uso de las pizarras y pizarrines también beneficiaban a las escuelas por su bajo costo y principalmente para ahorrar papel ya que hasta 1845 apenas comenzaba a reproducirse en México, antes, tenía que ser exportado de España.<sup>338</sup> “La pizarra era hecha de tela gruesa de algodón (“cotense”) pintada de negro con óleo, que se colocaba en un atril y sobre la cual se escribían los caracteres”,<sup>339</sup> lo mismo servía para practicar la escritura dictados por el monitor que consistía en la escritura de palabras de una a cinco sílabas, según el orden de la clase”,<sup>340</sup> o bien fungían como “carteles que tenían alfabetos y silabas escritas con gran tamaño” que eran “colgados en las paredes y con un puntero de otate el maestro señalaba una sílaba para que todo el grupo lo pronunciara, logrando de este modo la coordinación oído-ojo”.<sup>341</sup>

Los altos costos del papel, impendían su uso en las primeras clases por lo que se reservaba a las últimas clases de escritura en la que se practicaba los

---

<sup>336</sup> C. Rébsamen, Enrique, *La enseñanza de la escritura y lectura. Guía Metodológica*, Librería de la Vda. De Ch. Bouret, México, Tercera Ed. 1912, p. 23.

<sup>337</sup> Dorothy, Tanck de Estrada “Las escuelas Lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842”, *op cit.*, p. 55

<sup>338</sup> Staples Anne, *Educación: panacea del México Independiente*, SEP, Ediciones el caballito, México, 1ª edición: 1985, p. 151.

<sup>339</sup> Dorothy, Tanck de Estrada, “La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España, 1700-1821” en Seminario de Historia de la Educación, *Historia de la lectura en México, Colegio de México, México, 1999*, p. 65.

<sup>340</sup> Dorothy, Tanck de Estrada, “Las escuelas Lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842”, *op. cit.*, p. 56.

<sup>341</sup> Dorothy, Tanck de Estrada, “La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España, 1700-1821”, *op cit.*, p. 65.

trazos de las letras grandes y medianas y los ejercicios concernientes a la práctica de las letras pequeñas y cursivas, además que se copiaban manuscritos y temas, con el fin de alcanzar la perfección de su letra al mismo tiempo que aprendían la moral.<sup>342</sup>

A diferencia del primer método, en el de María Flores las lecciones y ejercicios que los niños realizaban en los salones de clases también iban acompañadas de ejercicios que los alumnos debían llevar a sus casas para practicarlos. La estrategia novedosa de llevar tareas a casa ayudó a que los niños no se olvidaran de lo practicado en las aulas, porque repetirían y comprenderían lo practicado, la familia se involucraría aún más en el aprendizaje de los niños porque lo común era que saliendo de las clases los estudiantes no volverían a practicar hasta al día siguiente.

El autor del método argumenta que el título de “doméstico” o para padres de familia tenía como fin llegar a un mayor número de niños, ya que en su mayoría la población chiapaneca ignoraba las primeras letras y en lo general la educación no podía ser auxiliada de los fondos públicos. María Flores señalaba que en esos años alrededor de 150 niños aprendían en las escuelas cada año y los restantes quedaban ignorantes; considerando que “el mucho trabajo de este método impide al maestro enseñar a muchos niños aun tiempo” los niños llevaban sus ejercicios a sus casas para que con la ayuda de los padres reforzaran lo aprendido en las aulas.<sup>343</sup>

En Chiapas el método de Fray Víctor María Flores se convirtió en el método oficial a partir de 1870 en todas las escuelas de primeras letras y se mantuvo hasta principios del siglo XX. Considero posible que la supervivencia de este método se haya debido a que en el estado no había en esos años ningún otro método con el que compitiera, sin embargo, con la llegada del maestro Lisandro Calderón, a finales del siglo XIX comenzó la implementación del método

---

<sup>342</sup> Dorothy, Tanck de Estrada, “Las escuelas Lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842”, *op. cit.*, pp. 56-57.

<sup>343</sup> AHDSC, Carpeta: 4493, Expediente: 6, *Método Domestico ya experimentado para enseñar y aprender seguramente a leer y escribir en sesenta y seis lecciones*, *op. cit.*, p. 13.

simultáneo de la lectura y escritura del pedagogo Enrique C. Rébsamen y a su vez la sustitución del método del fraile dominico.

### **3.2 Escuelas de “primeras letras” en San Cristóbal de Las Casas.**

A decir de Lucía García López fueron tres los motivos fundamentales por los que durante el siglo XIX se comenzó a dar mayor preferencia a la propagación de la instrucción de primeras letras: primeramente “la instrucción primaria era considerada la base para alcanzar un sistema democrático y fomentar el patriotismo, segundo, era la base para acceder a un nivel escolar más alto y tercero porque siendo ésta toda la enseñanza formal a la que podía aspirar la gran mayoría de la gente común”.<sup>344</sup>

A pesar de que se creía que era la educación de primeras letras a la que la mayoría de las personas podían acceder, en la realidad fue solamente una pequeña minoría de la población la que gozó de este beneficio y está fue la que poseía los recursos económicos o vivía en las principales ciudades.

A diferencia por ejemplo del vecino estado de Oaxaca que desde su primera carta magna de 1826 definía la existencia de los ayuntamientos y su exclusiva responsabilidad de establecer, dirigir y financiar las escuelas de primeras letras, en Chiapas esta responsabilidad fue compartido entre los ayuntamientos y el Estado, al menos así lo ordenaba la primera constitución chiapaneca. En la segunda constitución, la de 1858, aunque de manera breve, se señalaba que solamente el Estado proporcionaría a sus habitantes establecimientos de enseñanza.

A finales del siglo XIX la municipalidad de San Cristóbal de Las Casas seguía rigiéndose en base a la ordenanza municipal del 8 de Enero de 1841, la cual establecía que las comisiones del ayuntamiento eran: la de agricultura,

---

<sup>344</sup> Lucia, García López, “La instrucción pública en el Estado de México en las primeras décadas del siglo XIX”, en *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*, El Colegio Mexiquense A. C, Instituto superior de ciencias de la educación del Estado de México, México, 2002, pp. 302-303.

comercio e industria; policía; instrucción pública; abasto; beneficencia y salubridad pública; alumbrado público; bestias; correccionales y carnicerías.<sup>345</sup>

En la práctica fueron las municipalidades las que se encargaban de todo lo referente a instrucción pública, de proveer a los niños y escuelas de todos los materiales didácticos necesarios para el buen rendimiento de los alumnos y el funcionamiento de los establecimientos escolares. Las municipalidades debían de solucionar los problemas de conducta y de pago de los preceptores.

La ley de Instrucción pública de 1882 en su artículo 40, señalaba explícitamente que:

La enseñanza en las escuelas primarias será individual, simultanea pura y simultánea mixta; en la primera, el maestro daría las lecciones a cada niño en particular, en la segunda, los alumnos estarán divididos por clases, y cada lección será para toda la clase, en la tercera, a más de estar divididos por clases, los más adelantados presidirán y dirigirán las operaciones de las clases inferiores.<sup>346</sup>

A pesar que en el estado ya se había instalado el método simultaneo, aún seguía practicándose el sistema mutuo. Lo anterior se puede observar en los cuadros de exámenes de los alumnos, en donde se indicaban las materias que cada uno de los alumnos estudiaba y en las que fueron examinados. Por ejemplo, hubo alumnos y alumnas que solamente fueron examinados en las materias básicas como lectura, escritura, moral, urbanidad, aritmética y manufacturas. En la escuela municipal número uno la preceptora de este plantel informaba qué en “cuanto las alumnas tuvieran los conocimientos necesarios estudiarían nociones de geografía, geometría e historia de México, las calificaciones del jurado se anotarían en las casillas respectivas, según las materias sobre las que habían sido examinadas cada alumna”.<sup>347</sup>

---

<sup>345</sup> Julio, Contreras Utrera, “El cabildo de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, (1876-1911)” en Dolores Camacho, Arturo Lomelí, Paulino Hernández (Coordinadores), *La Ciudad de San Cristóbal de Las Casas: a sus 476 años. Una mirada desde las ciencias sociales*, Gobierno del estado de Chiapas, 2007, pp. 60-61.

<sup>346</sup> Utrilla, Miguel “Anexos, 1883, documento número 63, artículo 40, p. 215. En Justus Fenner.

<sup>347</sup> AHMSC, Sección: Secretaria Municipal, Asunto: Calificaciones de las alumnas de las escuelas municipales, Año: 1888, Exp: 28; AHMSC, Sección: Secretaria Municipal, Asunto: Exámenes anuales de la escuela municipal de niñas, Año: 1890, Exp: 40.

Se puede observar que hasta 1890 en la cuarta escuela municipal de niñas los métodos utilizados eran el individual, simultáneo y mixto. Era muy común que los métodos de enseñanza variaran frecuentemente según la voluntad y las necesidades del preceptor. Por ejemplo en la escuela municipal número uno el preceptor utilizaba los autores siguientes: lectura por Fray Víctor, escritura por el sistema García hermanos, gramática por epitoma de la academia española, aritmética por Orculla, geografía por Reyes Spindola, historia por la Cartilla de México, moral por Zamacois y urbanidad por Carreño.<sup>348</sup> En la segunda escuela municipal gimnasia de salón por Eugenio Sauz y música por Cenobio Paniagua.

Se puede apreciar que al menos la lectura, la escritura, la aritmética, la moral y la urbanidad fueron las materias que necesariamente las escuelas, ya fueran municipales o privadas, debían impartir, así como lo reflejan los cuadros de exámenes anuales de la municipalidad de San Cristóbal de Las Casas.

Es importantes resaltar lo que Carlos María Domínguez, preceptor de la quinta escuela municipal en 1890, mencionaba respecto a su trabajo pedagógico: “Para los niños de primeras letras he adoptado el método Fray Víctor Flores, que aunque es muy trabajoso en la práctica, sus resultados en favor de la juventud son satisfactorios y este método ayudado con la lectura de los libros de Mantilla, que aunque sirven de recreo a los niños a que también he adoptado en vez del libro segundo, me ha dado un éxito brillante”.<sup>349</sup>

Carlos María Domínguez es uno de los principales preceptores que aparece en diferentes documentos, que expone, no solo los autores y método que utilizaba con sus alumnos, sino que detalla los horarios de clases, así como las malas condiciones de los establecimientos escolares y la mala remuneración que los maestros obtenían en cuanto al pago de sus salarios. Por sus denuncias conocemos un poco de la situación en la que se encontraba la educación en la municipalidad de San Cristóbal de Las Casas.

---

<sup>348</sup> *Ibíd.*

<sup>349</sup> AHMSC, Sección: Secretaria Municipal, Asunto: Calificaciones de las alumnas de las escuelas municipales, Año: 1888, Exp: 28; AHMSC, Sección: Secretaria Municipal, Asunto: Exámenes anuales de la escuela municipal de niñas, Año: 1890, Exp: 40.

Según la Ley orgánica de 1889 a los jefes políticos,<sup>350</sup> les correspondía informar sobre la realidad que guardaba la instrucción pública en sus respectivas demarcaciones. Ante esto, en 1890 el jefe político del departamento del Centro, que tenía como cabecera San Cristóbal de Las Casas, comunicaba que el ramo se encontraba “en un estado bonancible”,<sup>351</sup> notándose el adelanto en el número de alumnos que acudían a las escuelas municipales como por su aprovechamiento escolar.

Ante la falta de responsables o encargados directos que seleccionaran los libros adecuados que las escuelas deberían utilizar, fueron las municipalidades quienes designaron las obras que servirían de texto en las escuelas de instrucción primaria elemental y superior. Los ayuntamientos debían entonces remitir la lista de las obras y el ejecutivo se encargaría de aprobarlas o de reformarlas, el ejecutivo tendría como encomienda principal fijar en todo el estado los textos que servirían de base en todas las escuelas del estado de Chiapas.

En documentos conservados en el Archivo Histórico Municipal de San Cristóbal de Las Casas se registra cómo los preceptores recurrían a la municipalidad para solicitar su auxilio y pedir que esta “ilustre” corporación “ministrara las obras, pensiones o cuotas mensuales de \$2.00 o \$3.00 para el abastecimiento y proporción de útiles escolares a los estudiantes más pobres de la ciudad y así los alumnos pudieran progresar en este ramo” tan indispensable.<sup>352</sup>

---

<sup>350</sup> “Ellos como representantes del poder Ejecutivo tienen el imprescindible deber de vigilar por el exacto cumplimiento de las leyes; procurara por el mayor orden, seguridad y tranquilidad en los pueblos de su jurisdicción; atender con solícito interés el ramos de instrucción pública, procurando por todos los medios posibles que estén a su alcance la regeneración de la raza indígena por la instrucción (...)”.

HNDM (Hemeroteca Nacional Digital de México), Periódico Oficial del Estado de Chiapas, 05-06-1897, consultado el 6 de diciembre de 2015 en : <http://www.hndm.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558a36d27d1ed64f16cea22e?palabras=Chiapas>

<sup>351</sup> El término “bonancible” se refiere a que la educación se encontraba en un ambiente agradable y de tranquilidad, haciéndose notoria esta situación con el aumento de alumnos y su aprovechamiento. HNDM (Hemeroteca Nacional Digital de México), Periódico Oficial del Estado de Chiapas, 02-01-1891, consultado el 4 de diciembre de 2015 en : <http://www.hndm.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558a36d27d1ed64f16cea22e?palabras=Chiapas>

<sup>352</sup> AHMSCLC, Sección: Secretaria Municipal, Asunto: Exámenes anuales de la escuela municipal de niñas, Año: 1890, Exp: 40.

El encargado de instrucción pública en los municipios tenía entre sus funciones cuidar y proveer en todos los aspectos el ramo de instrucción pública. Al respecto:

El concejal de instrucción pública cuidaba que los establecimientos de educación primaria y secundaria del municipio se encontraran en buen estado y que contaran con el material didáctico indispensable para la educación. Vigilaba la conducta de los preceptores, mismos que debían apegarse al reglamento de educación establecido por el municipio. Tenía el derecho de exigir a los profesores cada seis meses un reporte de los alumnos que ingresaron y egresaron de las escuelas municipales. En este reporte se debía informar el adelanto del educando, los motivos que ocasionaron su baja, así como la “moralidad de los alumnos y el progreso o decadencia en el que se hallen.”<sup>353</sup>

Además de lo anterior, el concejal formaba los padrones generales de los niños que se encontraban en edad escolar y debían asistir a las escuelas municipales. Para formar estos padrones se ayudaba de los jefes de cada sección y de cada uno de los barrios que conformaban la ciudad, quienes les proporcionaban los datos requeridos.

De igual forma es importante señalar que hubo escuelas sostenidas por padres de familias como la escuela de primeras letras de Cuxtitali, uno de los barrios periféricos de la ciudad.

Jesús G. Vives, el mencionado jefe político del departamento del Centro, indicaba que la asistencia era de en promedio de 400 alumnos diarios, de los cuales 220 era niños y 180 eran niñas en las 10 escuelas existentes en la ciudad.<sup>354</sup> Tal información se corroboró en el Archivo Histórico de la Ciudad de San Cristóbal de Las Casas gracias a los cuadros de exámenes que allí se conservan y que detallan el número de alumnos de cada una de las escuelas, las materias que cursaban y las calificaciones obtenidas en los exámenes que se llevaban a cabo a fin de cada año escolar. De la misma manera se señalan los métodos que los maestros utilizaban para cada una de las materias.

---

<sup>353</sup> Julio, Contreras Utrera, “El cabildo de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, (1876-1911)”, *op. cit.*, p. 67.

<sup>354</sup> HNDM (Hemeroteca Nacional Digital de México), Periódico Oficial del Estado de Chiapas, 02-01-1891, consultado el 4 de diciembre de 2015 en :

<http://www.hndm.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558a36d27d1ed64f16cea22e?palabras=Chiapas>

Para 1890 en la municipalidad de San Cristóbal existían diez escuelas, cinco para niñas y cinco para niños. El conteo de las escuelas dio como resultado que acudían a las escuelas municipales 218 niños y 190 niñas, con un total de 408 infantes;<sup>355</sup> estos datos no difieren mucho del total que el jefe político del departamento del centro anunciaba en su informe.

El mismo personaje mencionaba que la edad más común de los niños que asistían a las escuelas de la municipalidad era de 5 a 12 años, a pesar de que la ley sobre Instrucción Pública del estado de 1889 estipulaba que sería a partir de los 7 años cuando los niños comenzarían a frecuentar las escuelas.<sup>356</sup>

Como ya se expuso en el capítulo uno, el estado careció de maestros a causa de la falta de escuelas normales. Esta situación determinó por ejemplo, que los funcionarios públicos de la municipalidad de San Cristóbal de Las Casas, como los escribientes, realizaran doble función, el de oficial público y maestros de escuelas de primeras letras, como el caso del preceptor de la escuela de Cuxtítali, uno de los barrios periféricos de San Cristóbal de Las Casas.<sup>357</sup>

Esta circunstancia también se presentaba porque muchos funcionarios no ganaban lo suficiente y recurrían a otros empleos para sufragar sus necesidades. Igualmente sucedía con los maestros, mal pagados y obligados a buscar otro empleo para solventar sus gastos.

A partir de 1896 en el artículo 7° de la *Ley Reglamentaria de la Instrucción Obligatoria* se acordaba que en los lugares que por falta de recursos económicos no se pudieran establecer escuelas de niños y niñas, se establecería una escuela

---

<sup>355</sup> AHMSC (Archivo Histórico Municipal de San Cristóbal de Las Casas), Sección: Secretaría Municipal, Asunto: Exámenes anuales de la escuela municipal de niñas, Año: 1890, Exp: 40; Sección: Secretaría Municipal, Asunto: Examen anual de la primera, segunda y tercera escuela municipal de niñas y niños, Año: 1890, Exp: 41.

<sup>356</sup> HNDM (Hemeroteca Nacional Digital de México), Periódico Oficial del Estado de Chiapas, 02-01-1891, consultado el 4 de diciembre de 2015 en : <http://www.hndm.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558a36d27d1ed64f16cea22e?palabras=Chiapas>

<sup>357</sup> Al menos así fue registrado en Cuxtítali, uno de los barrios periféricos de la municipalidad: AHMSC, Secretaría Municipal, Año de 1872, Exp, 79.

mixta en la que los niños asistirían por la mañana y las niñas por la tarde,<sup>358</sup> según Bazant en todos los estados habían escuelas de mixtas o de dos turnos, las cuales estaban destinadas principalmente para las poblaciones pequeñas y diseminadas.<sup>359</sup>

También se sabe que muchos de los talleres artesanales públicos (establecimientos que habían sido creados por maestros artesanos calificados, quienes se habían sometido a un examen para demostrar sus aptitudes en algún oficio como sastrería, zapatería, carpintería, hojalatería, platería, entre otros) en la municipalidad de San Cristóbal llegaron a fungir igualmente como escuelas de primeras letras.<sup>360</sup>

Con el propósito de establecer una educación vinculada con el proceso de industrialización que el presidente Díaz estaba promoviendo en el país, en las escuelas urbanas, como las establecidas en la municipalidad de San Cristóbal de Las Casas, las materias que se enseñaron fueron las siguientes: lectura, escritura, elementos de gramática castellana, elementos de aritmética mercantil o comercial, comprendiendo el sistema métrico decimal, principios de moral y urbanidad y ejercicios gimnásticos de salón. Como ya mencionamos estos conocimientos serían útiles a la vida fabril, industrial y comercial, “además que con estas materias se intentaba formar nuevas generaciones de ciudadanos trabajadores, sanos y disciplinados”.<sup>361</sup>

La matemática, a través de la aritmética, fue una de las principales disciplinas que tuvo una mayor difusión en las escuelas elementales, su

---

<sup>358</sup> AHECH, Hemeroteca Fernando Castañón Gamboa, “*Ley reglamentaria de la instrucción obligatoria 1896*”, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, IMPRENTA DEL GOBIERNO EN PALACIO, 1896.

<sup>359</sup> Bazant, Mílada, *Historia de la educación durante el porfiriato*, op. cit., p. 77.

<sup>360</sup> AHMSC, Secretaria municipal, Año: 1880, Exp: 39.

<sup>361</sup> Rosalía, Menéndez Martínez, “Nacionalismo y Patriotismo, fundamentos para formación de ciudadanos: los libros de texto de civismo para la educación primaria, 1876-1921”, en Luz Elena, Galván Lafarga, Lucía, Martínez Moctezuma, (Coordinadoras), *Las disciplinas escolares y sus libros*, op. cit., p. 52.

importancia deriva de que “los conocimientos aritméticos podían emplearse en el cálculo y resolución de problemas agrícolas, comerciales y domésticos”.<sup>362</sup>

Se puede observar, a través de los planes de estudio aplicados en San Cristóbal, cómo los ideales de educadores como Covarrubias, de proporcionar a los niños una educación integral, con atención a lo intelectual a lo físico y lo moral, tuvieron eco y se establecieron hasta en los lugares más distantes del centro del país.

Como ya mencionamos, las niñas también cursaban las disciplinas señaladas, además de las “que eran propias de su sexo”. En los cuadros de exámenes del año de 1888 se mencionan las manufacturas, que comprendían la costura en blanco, tejidos, bordado con seda, bordado en papel imitación, tejidos con hilera, con abalario, con estambre y serilados, también cursaban ortología, economía doméstica y dibujo.<sup>363</sup> En los cuadros de exámenes de 1890 solamente se menciona el ramo de manufacturas sin especificar de qué se componía.

La asignatura de economía doméstica según Patricia Hurtado, en México adquirió mayor importancia en la última década del siglo XIX y en la primera del XX, “la materia fue dirigida a niñas y jóvenes con la intención de concientizarlas como futuras formadoras del núcleo familiar”.<sup>364</sup>

El aprendizaje de esta disciplina ayudó a la economía familiar al elaborar ellas mismas sus productos de limpieza para el hogar y su persona, artículos decorativos y enseres domésticos, así como mejorar la salud y alimentación, aprovechando los recursos naturales, la cría de animales y la industrialización casera de sus productos.<sup>365</sup>

Es importante hacer referencia a esta materia ya que nos permite conocer cómo eran consideradas y cuál fue el lugar que ocupaban las mujeres a finales del siglo

---

<sup>362</sup> María Guadalupe, García, Alcaraz, “Libros de Texto para la enseñanza de las matemáticas en México, 1850-1920”, en Luz Elena, Galván Lafarga, Martínez Moctezuma, Lucia (Coordinadoras), *Las disciplinas escolares y sus libros, op. cit.*, p. 168

<sup>363</sup> AHMSC, Sección: Secretaria Municipal, Asunto: Calificaciones de las alumnas de las escuelas municipales, Año: 1888, Exp: 28; Sección: Secretaria Municipal, Asunto: Exámenes anuales de la escuela municipal de niñas, Año: 1890, Exp: 40.

<sup>364</sup> Patricia, Hurtado Tomás, “Economía doméstica en México: sus libros e innovaciones pedagógicas, 1889-1910” en Luz Elena, Galván Lafarga, Lucia, Martínez Moctezuma, (Coordinadoras), *Las disciplinas escolares y sus libros, op. cit.*, p. 231.

<sup>365</sup> *Ibidem*, p. 250.

XIX. Las asignaturas estaban relacionadas las unas con las otras. La economía doméstica tuvo estrecha correlación, por ejemplo, con las matemáticas a través de la aritmética, que era utilizada para calcular los precios de los productos que se compraban para la alimentación de la familia. El dibujo, considerado como una asignatura artística, estuvo relacionado con la enseñanza de las labores manuales en las escuelas de niñas, por ejemplo para la costura era indispensable el dibujo y la geometría porque había que trazar diseños para cortar o pintar, dibujar muestras y copiar modelos.<sup>366</sup>

La introducción de nuevas asignaturas al mapa curricular de las escuelas elementales a finales del siglo XIX, obedecía en gran medida a la reconfiguración de los programas de enseñanza, que debían estar actualizados en cuanto a teorías pedagógicas y políticas educativas del momento. Como se mencionó, el principio de la enseñanza objetiva predominaba a finales del siglo XIX.

Es muy interesante ver cómo de una u otra manera las materias que se impartían en las escuelas pudieron haber sido empleadas en la vida adulta como medio para subsistir. Las fuentes indican por ejemplo, que en las secciones o barrios de la ciudad principalmente céntricos, hubo mujeres que se dedicaron a actividades “propias de su sexo”. En la sección del Centro más del 30% de las mujeres se dedicaban a la costura y al comercio el 16%; así también los barrios colindantes con la sección del Centro como El Cerrillo y Mexicanos igualmente una gran cantidad de mujeres se dedicaron a la costura.<sup>367</sup>

Es posible que los porcentajes antes mencionados se deban a que fueron mujeres que en algún momento pudieron asistir a las escuelas y cursaron las materias específicas para las niñas,<sup>368</sup> o también porque en la sección del Centro se concentraron los servicios educativos por la presencia de la elite coleta que

---

<sup>366</sup> Irma Leticia, Moreno Gutiérrez, “El dibujo, una asignatura escolar a finales del siglo XIX en México”, en Galván Lafarga, Luz Elena, Martínez Moctezuma, Lucía (Coordinadoras), *Las disciplinas escolares y sus libros, op. cit.*, p 214-223.

<sup>367</sup> Garza Caligaris, Ana María, *Cuxtitali en el siglo XIX: Etnografía histórica de una comunidad en la periferia de San Cristóbal de Las Casas*, Chiapas, México, Tesis que para obtener el grado de Doctor en estudios mesoamericanos, México, 2012, p. 66.

<sup>368</sup> *Ibíd.*

tenía los medios suficientes para enviar a sus hijos e hijas a las escuelas. Aunque en el caso de la costura también se aprendía en los hogares.

Según Juan Blasco otra actividad que ocupaba a muchas mujeres era el comercio, en otros barrios las mujeres desarrollaban actividades específicas, como en el barrio de Cuxtitali en donde elaboraban y vendían los derivados del puerco, o en Mexicanos donde muchas mujeres se ocupaban de la elaboración de cigarros y puros. Por último estaba el negocio del aguardiente que ocupaba a cientos de mujeres desde la fase de su fabricación hasta su comercialización.<sup>369</sup> Es preciso mencionar que no todas las mujeres tuvieron que ir a la escuela para aprender esos conocimientos, muchas de ellas aprendieron a través de la experiencia.

Fue más común que los niños de clase media apostaran sus conocimientos para dedicarse al comercio, sobre todo los del barrio de Cuxtitali que han sido tradicionalmente vendedores:

Los muchachitos mejor posicionados acompañaban a sus parientes en sus viajes de comercio como aprendices o auxiliares. Unos años después los varones colaboraban en todo tipo de tareas en casa y negocios como sirvientes multiusos en los distintos hábitos en los que los adultos se movían. Cuando ya eran diestros en las tareas que se les encomendaban, recibían un mejor salario y se les permitía tener pequeñas ganancias que le hacían aspirar a establecer algún día un negocio propio por muy difícil que esto fuera.<sup>370</sup>

Si bien el plan de estudios que se había diseñado para las escuelas del estado respondía a un proceso incipiente de industrialización por el que atravesaba el país, pocos fueron los niños de Chiapas que pusieron en práctica lo aprendido en las aulas ya que en el estado no hubo más que una fábrica de hilados y tejidos denominada “La providencia”,<sup>371</sup> fundada en la década de los años ochenta del siglo XIX y cerrada en 1914. Sin embargo, algunos de estos niños pudieron haber

---

<sup>369</sup> Blasco López, Juan Miguel, *Producción y comercialización del aguardiente en los altos de Chiapas en la segunda mitad del siglo XIX*, op. cit., p. 182.

<sup>370</sup> Garza Caligaris, Ana María, *Cuxtitali en el siglo XIX: Etnografía histórica de una comunidad en la periferia de San Cristóbal de Las Casas*, op. cit., p. 146.

<sup>371</sup> Silvia Mercedes, Hernández Mejía-Tort, “ Los Tort en la génesis de la Providencia, gran fábrica de Hilados y Tejidos de Cintalapa, Tertulia, No. 11, Escuela de Historia, UNICACH, Enero-Marzo, 2004, p. 5.

hecho uso de estos conocimientos adquiridos en el comercio cotidiano, al ser hijos de vendedores.

En armonía con las corrientes pedagógicas del momento, la ley de 1889, establecía que mientras se pudiera y existieran los medios necesarios, la enseñanza objetiva sería el método adoptado en el estado para la niñez y juventud chiapaneca; la objetividad se basaría en el método explicativo, pasando de lo conocido a lo desconocido y haciendo que el alumno fijara su atención en el espíritu más que en la letra de lo que aprende,<sup>372</sup> es decir, de lo concreto a lo abstracto.

Los premios y castigos también formaban parte de la vida cotidiana de los alumnos, principalmente en las escuelas públicas. Los premios fueron otorgados a los niños que se portaban bien y a los que cumplían con sus deberes y responsabilidades escolares, sirvieron así mismo como incentivo para que los alumnos tuvieran un interés constante en acudir, mientras que los castigos sirvieron para corregir y disciplinar a los alumnos.

Según la ley de 1889, los premios consistirían en medallas, diplomas, libros u otros de utilidad inmediata para los premiados, a juicio de las juntas respectivas y en consideración a la clase del establecimiento.<sup>373</sup> En los cuadros escolares de los exámenes anuales que los niños y niñas presentaban, se expresaba los que por su “esmerada aprobación en las materias e intachable conducta en las aulas” serían acreedores de fojas y diplomas, o los que por su “saber y talento” como los niños Donato Urbina, Acacio Esponda y Angélica Gutiérrez el presidente municipal de San Cristóbal Las Casas les hacía entrega de un diploma de reconocimiento.<sup>374</sup>

Los premios al paso del tiempo se convirtieron en medallas de oro, plata y bronce. Para 1897 había tres clases de premios: el extraordinario, consistente en

---

<sup>372</sup> AHCH, Hemeroteca Fernando Castañón Gamboa, Anexos II, Documentos Sección de Justicia e Instrucción Pública, *Ley Orgánica de Instrucción Pública del Estado de Chiapas*, 1889.

<sup>373</sup> *Ibíd.*

<sup>374</sup> AHMSC, Sección: Secretaría Municipal, Asunto: Cuadro de calificaciones de las escuelas Municipales y una lista de niños y niñas premiados, Año: 1892, Exp: 53; Sección: Secretaría Municipal, Asunto: Tres reconocimientos a los alumnos de la primaria, Año: 1892, Exp: 153.

medalla de oro y diploma especial: ordinario, consistente en medalla de plata y diploma y de asignatura consistente en diploma únicamente.<sup>375</sup> En Chiapas, desde que se decretó la legislación educativa de 1882 se prohibieron los castigos que afectaran la integridad corporal de los alumnos, en 1889 la ley enmarcaba que las amonestaciones dependerían de la gravedad de las faltas.

Según datos estadísticos sobre instrucción primaria del año escolar de 1896, la municipalidad de San Cristóbal de Las Casas contaba con 13 establecimientos escolares de los cuales 6 eran para niños y 7 para niñas. De las 13 escuelas nueve eran sostenidas por el estado, uno de varones por particulares y tres por el clero.<sup>376</sup> Para 1897 en la municipalidad asistían 1,700 alumnos a las escuelas.<sup>377</sup>

Para 1898 el gobernador León informaba que el gobierno estatal mantenía un total de 91 escuelas primarias, de las cuales 28 eran de niños, 25 de niñas y 38 mixtas. Para este año de nuevo los ayuntamientos se hacían presentes en la administración de la educación en el estado. De acuerdo a un padrón de niños de 1898 en San Cristóbal de Las Casas, el número de infantes que acudían a los establecimientos escolares era de 881 de los cuales 494 eran niños y 387 eran niñas.<sup>378</sup>

A continuación se presenta una gráfica general con el número de educandos que acudían a las escuelas durante 1898. Para ubicar los nombres de las secciones y tener una idea clara sobre cómo estaba conformada administrativamente en los mismos anexos se presenta un croquis de la ciudad de 1895.

---

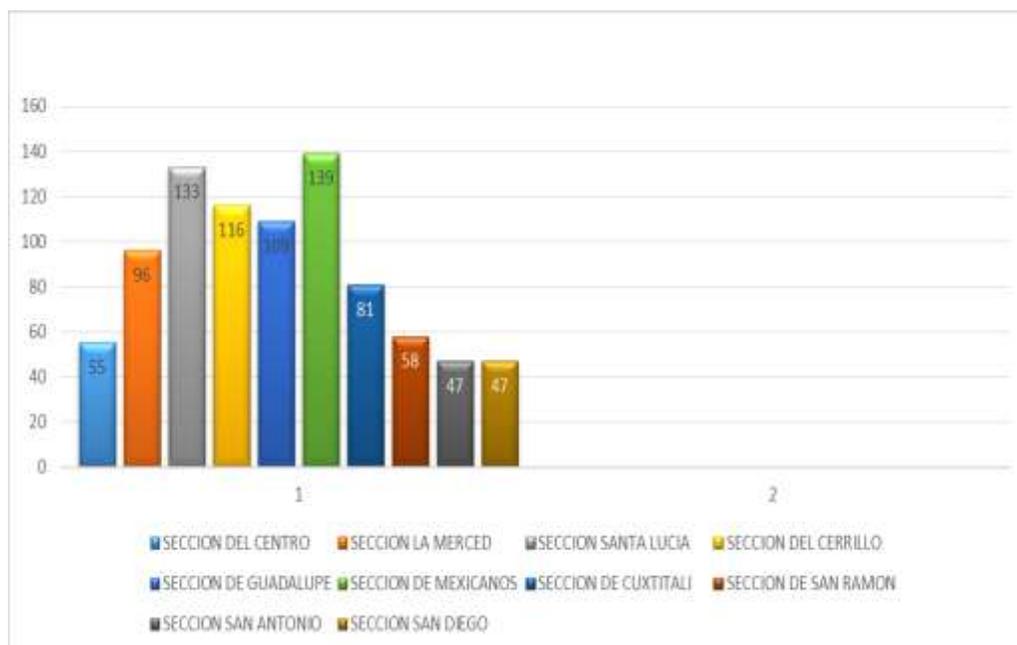
<sup>375</sup> AHMSC, Sección: Secretaria Municipal, Asunto: Decretos del gobierno del Estado, Año: 1897, Exp: 19. En este decreto se especifica qué tipo de alumnos serían acreedores de los premios antes mencionados.

<sup>376</sup> León, Francisco, Anexos, Secretaria de Gobernación, República mexicana. Estado de Chiapas. "Estadística General de Instrucción pública. Año escolar de 1896. Escuelas de instrucción primaria, 1895-1897, pp. 97-101. En Justus Fenner.

<sup>377</sup> AHMSC, Sección: Secretaria Municipal, Asunto: Libro de Correspondencia oficial, Año: 1897, Exp: 2.

<sup>378</sup> AHMSC, Sección: Secretaria Municipal, asunto: Padrón de niños y niñas que se encuentran en edad escolar en la sección del centro, Año: 1898, Exp: 15.

**Grafica 1:** Alumnos que acudían por cada barrio a los establecimientos escolares durante el año de 1898



Fuente: AHMSC, Sección: Secretaria municipal, Asunto: Padrón de niños y niñas que se encuentran en edad escolar en la sección del centro, Año: 1898, Exp. 14. Grafica elaborada en base al padrón de 1898.

En la gráfica anterior se puede observar que los barrios de Mexicanos, Santa Lucía, El Cerrillo y Guadalupe fueron las secciones que más concurrencia de alumnos tuvieron durante 1898. Es posible que este escenario se haya debido a que dos años antes, con la *Ley orgánica de Instrucción Pública* de 1896, se corroboraba nuevamente la obligatoriedad de la instrucción primaria.

Aparte de lo anterior, estas cuatro secciones colindaban inmediatamente con la sección del Centro, lo que ocasionaba que los padres o responsables de los niños fueran más vigilados por los cuatro principales órganos de la educación: la Comisión especial de enseñanza que visitaba las escuelas de las municipalidades; las Juntas Protectoras, que dentro de sus funciones tenían la de vigilar el cumplimiento de los padres de familia con la responsabilidad de enviar a sus hijos a las escuelas; los Inspectores, que indagaban en la asistencia de los alumnos y los Jefes de manzana, quienes informaban, a través de los padrones, los nombres de los padres que no enviaban a sus hijos a las escuelas.

### 3.3 El ausentismo escolar: un problema jamás resuelto.

El ausentismo escolar fue un problema que nunca se resolvió no solo en Chiapas sino en todo el país. A pesar de los esfuerzos legislativos locales y nacionales para que se cumpliera la obligatoriedad de la instrucción primaria, la mayoría de la población infantil siguió desertando. A decir de Mílada Bazant, durante el porfiriato las estadísticas de asistencia en el país eran desoladoras, puesto que “solo el 30% de los niños en edad escolar se inscribía en la escuela, y de éstos desertaba la mitad”.<sup>379</sup>

No solo los niños de las zonas rurales faltaban con regularidad a las clases, los niños de los estratos bajos de las zonas urbanas también se ausentaban, faltando a las lecciones cuando las necesidades lo requerían. A la edad de 10 y 12 años casi todos los niños se habían incorporado a las actividades productivas para la contribución del gasto que servía de sostén familiar, había muchos otros que comenzaban sus estudios pero no los concluían por lo que era imposible que aprendieran a leer y escribir, había otros que simplemente se dedicaban a vagar.

Así lo expresaba Narcisa Chanona, maestra de una de las escuelas municipales de San Cristóbal Las Casas respecto a la actitud de los “otros” sobre recibir instrucción:

Otros (los más numerosos) por morosidad, porque criados en la ignorancia carecen de luz y no pueden comprender que en la instrucción esta la felicidad del presente y del porvenir. Las supremas autoridades tienen el deber de ser para ellos el faro que les alumbre en las tinieblas de la ignorancia en que están sumergidos.<sup>380</sup>

Los “otros” eran sin duda los indígenas, considerados por la maestra Chanona como retrasados que no lograban comprender la importancia de educarse. Esta preceptora consideraba que era deber y labor fundamental de las autoridades tanto educativas como del ejecutivo estatal encaminar a los indígenas para que

---

<sup>379</sup> Mílada, Bazant, “Unidad y democracia educativa: meta porfiriana”, en Mílada, Bazant, (Coordinadora), *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*, El Colegio Mexiquense, A.C, 1996, México, p. 134.

<sup>380</sup> AHMSC, Sección: Secretaria Municipal, Asunto: Comunicaciones de preceptores, “Respuesta a la circular enviada por la Dirección General de Instrucción Pública sobre los motivos del insignificante número de alumnos que concurren a los establecimientos escolares”, Año: 1895, Exp: 21.

comprendieran la importancia de educarse, la labor de dichas autoridades debería ser incansable si se quería ver los frutos de su trabajo y esfuerzo.

Las listas escolares que los profesores de todo el estado elaboraban y que mensualmente enviaban a la Dirección de Instrucción Pública fueron un referente muy importante para el gobierno para conocer hasta qué grado se estaba cumpliendo la obligatoriedad no solo en los espacios rurales sino también en los urbanos.

Fue por ello entonces que en los primeros meses de 1895, ante el insignificante número de niños que asistían a los establecimientos escolares, a pesar de que la *Ley Orgánica de Instrucción Pública del Estado de Chiapas* de 1889 en su art. 5° decretaba obligatoria la educación, la Dirección de Instrucción Pública emitió una circular en el que solicitaba, primeramente al jefe político y estos a su vez a los maestros, que informaran los motivos de la poca concurrencia escolar y con el objetivo de que se difundiera lo más posible la instrucción pública los profesores debían cuidar que en lo sucesivo hubieran en el salón de clase por lo menos 30 alumnos.<sup>381</sup>

En respuesta a esta circular la preceptora Carmen Mijangos expresaba que la falta de concurrencia de alumnos se debía principalmente a que:

No se obliga a ciertos padres de familia para que sus hijos recibieran por lo menos la primera instrucción, y en esa virtud igualando aquellos sus más rudimentarios saberes, prefieren dedicar estar, en sus primeros años, en ocupaciones nada útiles o conservarla en la vagancia, a proporcionarles la instrucción de tan benéficos resultados.<sup>382</sup>

Así también, la preceptora hacía un llamado a las autoridades educativas y creía indispensable hacer cumplir las leyes que hacían obligatoria la instrucción para que en efecto hubiera un mayor número de educandos en las escuelas y se subsanara la triste situación. Por ejemplo, en algunas partes de la ciudad de

---

<sup>381</sup> AHMSC, Sección: Secretaría Municipal, Asunto: Circular de la dirección de Instrucción Pública, Año: 1895, Exp: 18.

<sup>382</sup> AHMSC, Sección: Secretaría Municipal, Asunto: Comunicaciones de preceptores “Respuesta a la circular enviada por la Dirección General de Instrucción Pública sobre los motivos del insignificante número de alumnos que concurren a los establecimientos escolares”, Año: 1895, Exp: 21.

México “cuando los inspectores veían a los niños jugando en la calle en horas de escuela, los cuestionaban y trataban de convencerlos de acudir a ella”, en el Estado de México el conserje de la Escuela de Agricultura, ubicada en Chalco “recorría todas las mañanas las casas de los alumnos para que éstos asistieran a ella”.<sup>383</sup> En el estado de Sonora, “la policía recogía a los niños en sus casas y en las calles para llevarlos a las escuelas”.<sup>384</sup>

Narcisa Chanona, manifestaba que las escuelas no contaban con un considerable número de alumnos porque:

Solo los padres de familia de la clase elevada son amantes al perfeccionamiento de la instrucción; que la clase media se contenta con que sus hijos aprendan a leer, escribir y algún arte u oficio: que la clase pobre al no poder proporcionar a sus hijos los mezquinos elementos (textos, papel, tinta, plumas, gis y otros) para su educación y gozan demasiado enviándolos a los establecimientos Josefinos donde les proporcionan todo.<sup>385</sup>

Sin duda, es muy importante la descripción que esta maestra realiza, ya que en ella se pueden observar los intereses educativos de cada una de las “clases”, como los llama esta preceptora, que conformaban no solo San Cristóbal Las Casas, sino todo el estado. Más allá de que la clase elevada fuera “amante de la instrucción”, ésta era la que tenían los medios económicos para que sus hijos asistieran ya fuera a escuelas públicas, privadas o solicitar instrucción en sus propios hogares.

Ante la respuesta negativa que los padres de familias tenían respecto a la obligatoriedad de la instrucción y ante los pocos beneficios que dicho precepto estaba generando, uno de los gobernadores progresistas, Francisco León, que se preocupaba por el problema de la deserción escolar, a través de los jefes políticos y estos a su vez apoyados en los presidentes municipales y jefes de sección o manzana, informaba a los padres que:

---

<sup>383</sup> Mílada, Bazant, “Unidad y democracia educativa: meta porfiriana”, en Mílada Bazant, (Coordinadora), *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*, op. cit, pp. 134-135.

<sup>384</sup> Bazant, Mílada, *Historia de la educación durante el porfiriato*, op. cit. p. 50.

<sup>385</sup> AHMSC, Sección: Secretaría Municipal, Asunto: Comunicaciones de preceptores, “Respuesta a la circular enviada por la Dirección General de Instrucción Pública sobre los motivos de sobre el insignificante número de alumnos que concurren a los establecimientos escolares”, Año: 1895, Exp:21.

Siendo obligatoria la instrucción primaria en el Estado, conforme lo previene el art. 5° de la ley relativa, por órgano de sus jefes de sección y de manzana, hará usted saber a los padres o tutores de niños la obligación que tienen de enviarlo a las escuelas conforme a lo prescrito en el art. 12 de la misma ley, ordenando a los mismos agentes cumplan estrictamente con lo preceptuado en las fracciones 8ª y 9ª del art. 27 capítulo 3° de la ya citada ley; dando cuenta esa presidencia a esta jefatura de las penas que imponga señaladas por el artículo 16.<sup>386</sup>

El art. 12 puntualizaba que “los padres, tutores y cualquiera otra persona que tuviera a su cargo la educación de uno o más niños, tenían la obligación de enviarlos a un establecimiento de enseñanza público o privada, siempre que no recibieran en su casa la correspondiente instrucción”.<sup>387</sup> Las fracciones a la que hacía alusión el jefe político consistían en que los jefes de manzana formarían un padrón de los niños de ambos sexos mayores de 7 años que existían en su manzana respectiva y compararían con las lista de los maestros los niños que asistían y los que no a la escuelas. También era responsabilidad de los jefes de manzana cumplir con la obligación de informar los nombres de los padres que no enviaban a sus hijos a las escuelas y fueran sancionados por la moción respectiva.<sup>388</sup>

A través de los documentos podemos evidenciar que por un lado fueron en los pueblos indígenas en donde siempre hubo un número muy reducido de alumnos que acudían a las escuelas y por el otro que algunos gobiernos locales estuvieron al pendiente de esta situación y trataron de combatir el ausentismo escolar.

En un documento de 1896, la secretaria de gobierno dirigió una nota al jefe político en donde le manifestaba que en el pueblo de Zinacantan el número de alumnos era muy reducido en tanto el jefe político ordenaba al presidente municipal para que:

Dirija excitativas a los padres de familias a efecto de que envíen sus hijos a los establecimientos de Instrucción pública. (...) a fin de que se cumpla con lo

---

<sup>386</sup> AHMSC, Sección: Secretaria Municipal, Asunto: Comunicaciones de la jefatura política, Año:1896, Exp: 8.

<sup>387</sup> AHCH, Hemeroteca Fernando Castañón Gamboa, Anexos II, Documentos Sección de Justicia e Instrucción Pública, *Ley Orgánica de instrucción Pública del Estado de Chiapas*, San Cristóbal Las Casas, IMPRENTA DEL GOBIERNO EN PALACIO, 1889.

<sup>388</sup> *Ibíd.*

preceptuado en el artículo 12 de la ley orgánica de Instrucción pública y con lo preceptuado en el capítulo 3° de la misma ley imponiendo las penas que señala el artículo 16 a los que falten a cualquiera de la obligaciones que dicha ley señala.<sup>389</sup>

Zinacantan era uno de los pueblos en donde toda la población era indígena hablantes de la lengua tsotsil. Según Jesús G. Vives, jefe político del departamento del Centro, eran los padres indígenas quienes faltaban al precepto de obligatoriedad porque preferían estar escondidos en los montes antes que dejar que sus hijos se instruyeran.<sup>390</sup>

Fue en los pueblos indígenas donde los padres de familia se resistieron a cumplir con la obligación de enviar a sus hijos a los establecimientos escolares. Durante la época colonial, según Sebastian Esponda y Olaechea promotor fiscal de la Real Hacienda de Chiapas, muchos padres no querían enviar a sus hijos a las escuelas debido a la falta de interés de las propias familias y al maltrato que los niños sufrían de algunos maestros.<sup>391</sup>

Ante la poca efectividad del art. 5° de la *Ley Orgánica de Instrucción Pública del Estado de Chiapas*, el mandatario Francisco León decidió emitir, en Noviembre de 1896, la *Ley reglamentaria de la instrucción obligatoria* que en su art. 1° determinaba que la instrucción primaria elemental, era obligatoria en el Estado para los niños y niñas de 6 a 12 años”.<sup>392</sup>

Para 1900 se sabe que en San Cristóbal había aproximadamente 4712 niños de los cuales 477 acudían a alguna escuela municipal y 96 se encontraban

---

<sup>389</sup> AHMSC, Sección: Secretaría Municipal, ASUNTO: Comunicaciones de la jefatura política, AÑO: 1896, Exp: 8.

<sup>390</sup> HNDM (Hemeroteca Nacional Digital de México), Periódico Oficial del Estado de Chiapas, 02-01-1891, consultado el 4 de diciembre de 2015 en : <http://www.hndm.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558a36d27d1ed64f16cea22e?palabras=Chiapas>

<sup>391</sup> Tank de Estrada, Dorothy, *Pueblos de indios y Educación en el México Colonial, 1750-1821*, op. cit., pp. 211-212.

<sup>392</sup> AHCH, Hemeroteca Fernando Castañón Gamboa, Educación, leyes y legislación, “*Ley reglamentaria de la instrucción obligatoria en el estado*”, Tuxtla Gutiérrez, Imprenta del gobierno del estado, dirigida por Félix Santaella, 1896.

inscritos en algunas escuelas dirigidas por un preceptor particular, además que había un número muy elevado de los que no acudían a las escuelas.<sup>393</sup>

Pese a que se había emitido una ley exclusiva para hacer efectiva la política de obligatoriedad en la educación chiapaneca, tal parece que de nuevo esta ley seguía sin dar los frutos que las autoridades esperaban. Por ejemplo, en la escuela rudimentaria para niños de la municipalidad de San Cristóbal de Las Casas a cargo del preceptor Eduardo Paniagua, en la lista de alumnos en el que se indicaba las faltas, se muestra que eran los hijos de los comerciantes de la sección de Cuxtitali quienes más faltas acumulaban.<sup>394</sup>

Fue muy común que los niños de las ciudades y de las comunidades faltaran parcialmente a clases por actos o festividades religiosos como los de semana santa o viernes mayor o bien por las conmemoraciones cívico-religiosos como las ferias,<sup>395</sup> en honor a los santos patronos de las diferentes comunidades y barrios que conformaban la municipalidad, en este caso de San Cristóbal de Las Casas.

Otros casos fueron de niños que sin concluir su instrucción primaria se retiraban para aprender algún oficio, sin embargo, hay registros de otros que si concluyeron sus estudios primarios y posteriormente se retiraron con un maestro artesano para aprender dicho oficio.<sup>396</sup>

En el caso de las niñas de la municipalidad de San Cristóbal, comúnmente eran empleadas por los padres como sirvientas o empleadas domésticas y en los padrones se les menciona como “criadas” o en servicio. A decir de Ana María Garza Caligaris “el trabajo duro era parte de la vida desde la infancia,

---

<sup>393</sup> AHSC, Sección: Secretaria municipal, ASUNTO: Padrón de niños que se hallan en edad escolar en el municipio, AÑO: 1900, Exp: 34.

<sup>394</sup> AHMSC, Sección: Secretaria Municipal, ASUNTO: Lista de asistencia, calificaciones e inasistencia de las distintas escuelas de San Cristóbal, AÑO: 1901, Exp: 61.

<sup>395</sup> *Ibid.*

<sup>396</sup> *Ibid.*; Sección: Secretaria Municipal, Asunto: Cuadro de asistencia de los alumnos a las escuelas, Año: 1905, Expedientes: 16.

necesariamente el entrenamiento para el trabajo habría empezado muy temprano, pues la vida laboral iniciaba pronto en el barrio”.<sup>397</sup>

Lo anterior se puede confirmar con la lista de inasistencia que presenta la preceptora Judith Paniagua encargada de la escuela rudimentaria para niñas presenta, y demuestra que las hijas de las mujeres de las secciones de la santa Lucia y la Merced que tenían como oficio planchar y cocinar, es decir, las que se empleaban en los trabajos domésticos, fueron las que más faltaban a las clases.<sup>398</sup> Después de faltar a clases muchas de estas niñas desertaban por completo de recibir instrucción y comenzaban a emplearse en los mismos oficios que sus madres tenían. Las niñas que prontamente desertaban eran aquellas que sus padres tenían como actividad ser labradores,<sup>399</sup> es decir, aquellos que se dedicaban a la agricultura.

Garza Caligaris afirma que los niños y jóvenes más pobres desde los cinco y seis años de edad se iniciaban como *pilmames*, otros como mensajeros y mocitos entre los vecinos del mismo barrio o bien se trasladaban a los barrios aledaños. Las *pilmamas* o *pilmamos* eran niños que se empleaban para cuidar a los hijos pequeños de sus patrones, “a estos criaditos de muy tierna edad se les encargaba el cuidado de los hijos de los amos y encomiendas sencillas”.<sup>400</sup>

En muchas ocasiones ambos niños, tanto el pilmama como el hijo del amo, tenían la misma edad y esto repercutía en que el primero fuera mal pagado. Recibía entre dos y cuatro reales al mes o incluso un real, con el pretexto de que solo “jugaba” con sus pequeños amos.<sup>401</sup> Estos niños eran presentados por sus padres, quienes recibían los pagos por adelantado a cuenta del trabajo que sus hijos harían.

---

<sup>397</sup> Garza Caligaris, Ana María, *Cuxtitali en el siglo XIX: Etnografía histórica de una comunidad en la periferia de San Cristóbal de Las Casas, op. cit.*, p. 144.

<sup>398</sup> AHMSC, Sección: Secretaria Municipal, Asunto: Lista de asistencia, calificaciones e inasistencia de las distintas escuelas de San Cristóbal, Año: 1901, Exp: 61.

<sup>399</sup> *Ibíd.*

<sup>400</sup> Garza Caligaris, Ana María, *Cuxtitali en el siglo XIX: Etnografía histórica de una comunidad en la periferia de San Cristóbal de Las Casas, op. cit.*, pp. 145,163.

<sup>401</sup> *Ibíd.*

La precaria situación económica de las familias ocasionaba que los niños en vez de disfrutar su infancia dentro de un ambiente escolar, comenzaran desde temprana edad a emplearse en trabajos duros, pesados y muchos otros en los ambientes domésticos. La educación gratuita no provocó entre los padres la reacción que los pensadores, educadores y pedagogos esperaban.

Comenzaba el siglo XX y la educación chiapaneca no mejoraba a pesar de todos los esfuerzos suministrados, la deserción seguía igual que siempre. Durante la administración de Rafael Pimentel también hubo cierta preocupación por conocer los motivos que alentaban al abandono escolar y este lo manifestó a través de una circular que la secretaria general del superior gobierno del estado emitió, en el que señalaba que a través de los datos estadísticos escolares recabados, se reflejaba que el número de alumnos que concurrían a las escuelas era muy inferior al de niños en edad escolar. Esta circular era principalmente una llamada de atención:

Y como ese hecho demuestra claramente la falta de incumplimiento de la Ley Reglamentaria de la Instrucción Obligatoria ya de parte de los padres y tutores de los niños, ya de los consejos de vigilancia y autoridades locales, el gobernador ha tenido a bien acordar llame la atención de usted como lo hago (...) a efecto de que pueda usted en la esfera de sus atribuciones se le dé el más exacto cumplimiento.<sup>402</sup>

Con la nota anterior es muy claro que no solo los padres de familia eran los responsables directos de la deserción escolar sino también las autoridades locales, como los presidentes municipales y el concejo de vigilancia quienes eran los encargados de velar por el cumplimiento del precepto de la obligatoriedad, quienes según el gobernador no habían estado al pendiente de esta situación.

Para 1907 de los 72,000 niños que estaban en edad escolar solo 9,000 iban a las escuelas.<sup>403</sup> Al finalizar la primera década del siglo XX los datos cuantitativos no mejoraron para Chiapas, puesto que para el ciclo escolar de 1909 a 1910 de 12, 441 niños inscritos solamente 8, 672 habían asistido durante ese año a los

---

<sup>402</sup> Sección: Jefatura Política, Asunto: Circulares para el cumplimiento de requerimiento y de instalación de un concejo escolar, Año: 1901, Exp: 14.

<sup>403</sup> Bazant, Mílada, *Historia de la educación durante el porfiriato*, op. cit., pp. 85, 93.

recintos educativos.<sup>404</sup> El ideal de universalidad de la educación que tanto anhelaban políticos y pedagogos de esta época, no se cumplió en el país como tampoco en Chiapas, esto en gran medida porque eran espacios predominantemente rurales.

---

<sup>404</sup> Archivo General de la Nación (AGN), C: 109, Exp: 7, F: 37, Año: 1910, "D.F. Chiapas. Sección de Archivos, estadística e información. Estadística de escuelas de Chiapas. Jun-Ago/1910

## **Conclusión**

La propuesta que los dos pedagogos chipanecos, Fray Matías de Córdova y Fray Víctor María Flores, hicieron sobre los métodos pedagógicos para enseñar a leer y escribir en poco tiempo, sin duda, fueron muy importantes porque no solo fueron utilizadas en Chiapas sino que también llegaron a propagarse en el centro país. Además fueron innovadoras porque fueron los primeros en proponer e implementar el fonetismo y la enseñanza de la lectura y escritura de manera simultánea muchos años antes de que Enrique C. Rébsamen lo planteara.

Además en el segundo método denominado “Método doméstico y experimentado para enseñar a leer y escribir en 62 lecciones”, no solo el maestro y alumno se involucrarían en el aprendizaje de los niños en cuanto a través de las tareas que los niños llevarían a casa, también los padres se incluirían directamente en la educación de sus hijos. En las escuelas de primeras letras de San Cristóbal de Las Casas, éste fue el método obligatorio para que los niños aprendieran a leer y escribir.

Las escuelas de primeras letras tuvieron una gran importancia porque fueron los primeros espacios en donde los niños podían ir a instruirse en las letras, además que estos establecimientos tenían objetivos más precisos, educar a los futuros ciudadanos quienes, comprometidos con el país, lo guiarían para llevarlo al desarrollo.

En concordancia con los ideales del periodo porfiriano, las escuelas de primeras letras de esta municipalidad adoptaron materias, autores y métodos provenientes del centro del país con la intención de responder a las exigencias modernizadoras del momento. Hubo materias específicas para escuelas rurales y urbanas, así como para niños y para niñas. Cada una de las materias tenía propósitos bien definidos que contribuirían a la formación de buenos ciudadanos trabajadores y disciplinados.

Sin embargo, las escuelas elementales de San Cristóbal de Las Casas se enfrentaron con serios problemas que en algún momento no permitieron que los

educandos pudieran disfrutar de los beneficios que la instrucción ofrecía. La falta de recursos y de maestros profesionalizados ocasionó que los pocos maestros que atendían las escuelas, las descuidaran para emplearse en otras actividades más remuneradas como la de secretario. Esta circunstancia ocasiono que la educación no solo en la municipalidad de San Cristóbal de Las Casas sino en todo el estado fuera deficiente.

Una de las tantas situaciones que las autoridades escolares junto con el ejecutivo local no pudieron resolver fue el problema de la inasistencia escolar. A pesar de que en el estado se promulgó una ley exclusiva sobre instrucción obligatoria, los esfuerzos que se realizaron no rindieron los frutos esperados.

Si bien en todo momento se le responsabilizó a los padres y en especial a los indígenas de no cumplir con la obligación de enviar a sus hijos a las escuelas, lo cierto es que las autoridades educativas encargadas de esta responsabilidad, como las juntas protectoras, los jefes de cuartel e inspectores, tampoco cumplieron su cometido, así lo expresaron los mismos preceptores y el gobierno local. Si bien la inasistencia escolar fue más palpable en los pueblos indígenas esto no quiere decir que en las zonas urbanas no se presentara este inconveniente; los niños de los poblados rurales no asistían a las escuelas porque ayudaban en la economía familiar, así también algunos niños que formaban parte de los estratos más bajos de las zonas urbanas tampoco concurrían a las aulas y “se dedicaban o empleaban en otros asuntos”.

## CONCLUSIONES GENERALES

La ambición del gobierno porfirista y el interés de pedagogos y educadores por fomentar y expandir la educación en el país se manifestó en una serie de ensayos y medidas legislativas encaminados a conseguir el progreso de la educación. Uno de los principales esfuerzos educativos del periodo porfiriano se manifestó en los dos Congresos Nacionales de Instrucción pública en donde asistieron delegados de todos los estados del país que discutieron y analizaron temas referentes a la instrucción primaria preferentemente. El fin último de ambas reuniones fue de organizar y ordenar la educación mexicana para que ésta llegara a ser uniforme y con carácter nacional.

En estos encuentros se hizo énfasis en la implementación de una educación moderna basada en los nuevos métodos educativos de la observación y el análisis. Esto para una educación sustentada en conocimientos científicos que desplazarán la tradicional forma de enseñanza basada en la memorización. Este fue uno de los principales objetivos que el gobierno y las autoridades educativas pretendieron alcanzar primeramente en el Distrito Federal y Territorios y luego en los demás estados del país.

Poco se sabe de una participación activa de los representantes por Chiapas ante los dos congresos de instrucción, pero sus presencias sin duda contribuyeron a que muchas de las medidas planteadas en estos foros fueran conocidas y tuvieran eco en el estado. Entre ellas destacan los preceptos de la gratuidad, obligatoriedad y laicidad, así como la fundación de escuelas normales. Además de los representantes en los congresos de instrucción, tocaba igualmente a los mandatarios llevar a cabo las resoluciones acordadas en los congresos.

Cada uno de los gobernadores tuvo intereses particulares respecto al ramo que manifestaron a través de leyes o iniciativas concretas. El primer esfuerzo por intentar organizar la educación chiapaneca se dio en los primeros años de la década de los ochenta con la emisión de la primera *Ley de Instrucción Pública* en 1881. Ésta pretendía instalar más planteles educativos así como uniformar la

enseñanza que hasta ese momento se impartía en el estado. Declaraba además la gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria elemental, también regulaba la intervención de las municipalidades y del estado en los aspectos educativos. A partir de esta ley ciertamente hubo un incremento de establecimientos escolares y la educación poco a poco comenzó a avanzar, sin embargo, en términos pedagógicos escasos fueron los adelantos.

En algunos momentos de su devenir, el estado fue más consciente de la población que lo ocupaba, los indígenas, y propuso proyectos educativos con el objetivo de transformarlos. Durante el porfiriato algunos mandatarios, como José María Ramírez estuvieron a favor de educarlos porque creían que sería a través de la escuela que podrían civilizarlos, transformarlos y convertirlos en ciudadanos comprometidos con la patria. Otros en cambio, como Emilio Rabasa, no creían que fuera a través de la educación que los indios cambiarían su condición, porque por su naturaleza no comprendían la importancia de instruirse.

La propuesta de José María Ramírez fue muy importante porque fue la única en todo el periodo porfiriano que planteó un tipo de escuela exclusiva para indígenas llamadas de “Regeneración de la raza”. Lo particular de este proyecto fue que se buscó integrar al indígena a los parámetros culturales de la “civilización”, pero respetando su forma de vida tradicional, su indumentaria, sus alimentos y a partir de su actividad principal, la agricultura.

Este mandatario creía que de nada serviría seguirles imponiendo modelos ajenos, porque ya se les había impuesto la religión y nada había mejorado su condición. Por el contrario las poblaciones indígenas seguían estando en un estado de incivilización, por eso era mejor separarlos de toda religión y transformarlos a través de la escuela.

Rabasa por el contrario señaló que era innecesario invertir todos los recursos en la educación, y que era más importante invertir en las vías de comunicación. Creía que un ferrocarril haría más que 100 escuelas, sobre todo en un estado en donde los indígenas no comprendían la importancia de instruirse.

Las vías de comunicación eran más importantes porque atraerían inversionistas tanto locales como extranjeros, esto mejoraría la economía del estado y en consecuencia habría más recursos que invertir en educación, principalmente en zonas urbanas. Emilio Rabasa al igual que su contemporáneo, Francisco Cosmes, consideraba que la educación por sí sola no cambiaría la condición de los indígenas, porque uno de los principales preceptos de la educación aún seguía sin cumplirse, la obligatoriedad. Otro argumento que Rabasa presentaba era que no habían espacios adecuados en donde los indígenas practicaran lo que aprendían en las escuelas, pues solamente estaban rodeados de montañas. Para Rabasa los indígenas eran ineptos e incapaces de aprender.

Más allá del concepto que Rabasa tenía de los indígenas, éste era consciente que la realidad económica no permitía invertir en la educación, por lo tanto pretender cambiar la condición de este sector de la población en tan poco tiempo era utópico. Para Rabasa la escuela no era el aparato al que se debía recurrir para civilizar a los indígenas, para él el mecanismo era la convivencia con la sociedad que vivía en las zonas urbanas, solo así los indígenas aprenderían acciones propias de las sociedades civilizadas. Es por eso que durante su administración no hubo leyes para la educación en general ni tampoco proyectos específicos hacia los indígenas, más que la instalación de una escuela agrícola que nunca se supo si funcionó.

A pesar de que a partir de Rabasa el ejecutivo estatal se había convertido en el responsable directo de la educación, en la práctica las municipalidades siguieron subvencionando a las escuelas. Es claro que el ejecutivo no podía vigilar a todas las escuelas ni tampoco socorrerlas, tuvo que recurrir constantemente a las municipalidades para su sobrevivencia en los pueblos.

Es importante destacar las siguientes dos leyes locales, *La Ley orgánica de Instrucción Pública del Estado de Chiapas* de 1889 y la *Ley reglamentaria, de Instrucción Obligatoria en el estado* de 1896. Éstas fueron fundamentales porque acogieron muchas de las resoluciones acordadas en los Congresos de Instrucción Pública sobre todo en lo referente a la enseñanza elemental o de primeras letras.

En relación a los proyectos nacionales se adoptó desde la edad adecuada para el ingreso de los niños a las aulas hasta el método pedagógico que se aplicaría en las escuelas, las materias específicas de acuerdo a la clasificación de las escuelas y los horarios determinados para un mejor desempeño de los educandos. Se crearon aparatos administrativos como juntas de protección e inspectores que tuvieron como misión mejorar el funcionamiento de las escuelas. Ambas leyes tenían plasmadas los ideales de la época moderna.

Al igual que en el contexto nacional, a nivel local la obligatoriedad fue uno de los preceptos al que constantemente se hizo alusión para su cumplimiento y se expresó en el art. 17° de la *Ley de Instrucción pública* de 1881 y así también en el art. 5° de *La Ley orgánica de Instrucción Pública del Estado de Chiapas* de 1889, es claro que hubo un constante interés por combatir la deserción escolar, sin embargo, estas disposiciones no habían logrado su objetivo por lo tanto se emitió de nueva cuenta y en forma de ley la *Ley reglamentaria de la Instrucción Obligatoria en el estado* de 1896. Pese a estas medidas, las leyes educativas fueron difíciles de aplicar en todas sus disposiciones y el problema del ausentismo escolar continuó durante todo el porfiriato.

Esta realidad del incumplimiento de las leyes, principalmente el precepto de la obligatoriedad fue visible en San Cristóbal de Las Casas, porque a pesar de haber sido la capital y un espacio pequeño, en comparación con todo el territorio estatal, las autoridades educativas fueron incapaces de hacer respetar la legislación en la práctica por lo que poco se pudo esperar de que en el resto del estado las cosas fueran diferentes o mejores.

En San Cristóbal de Las Casas al ser el centro político y capital del estado las escuelas que llegaron a ubicarse en la sección del centro llegaron a gozar de las novedades pedagógicas, de los libros de texto, de maestros un poco mejor preparados y de premios como incentivos para los alumnos, pero no así las que llegaron a ubicarse en la periferia de la ciudad; si como parte de la uniformidad y la modernización educativa los niños no debían faltar a las escuelas, aquí la deserción escolar nunca disminuyó como tampoco en las pueblos indígenas de los

alrededores. Por lo tanto la modernización no llegó a consumarse como se ambicionaba.

En Chiapas, por ser una entidad con una gran diversidad lingüística y orográfica, con muchos pueblos dispersos y con una población mayoritariamente indígena, fue difícil conseguir la uniformidad que tanto anhelaban los intelectuales y el gobierno. De la misma manera fue imposible lograr su integración al proceso de modernización educativa.

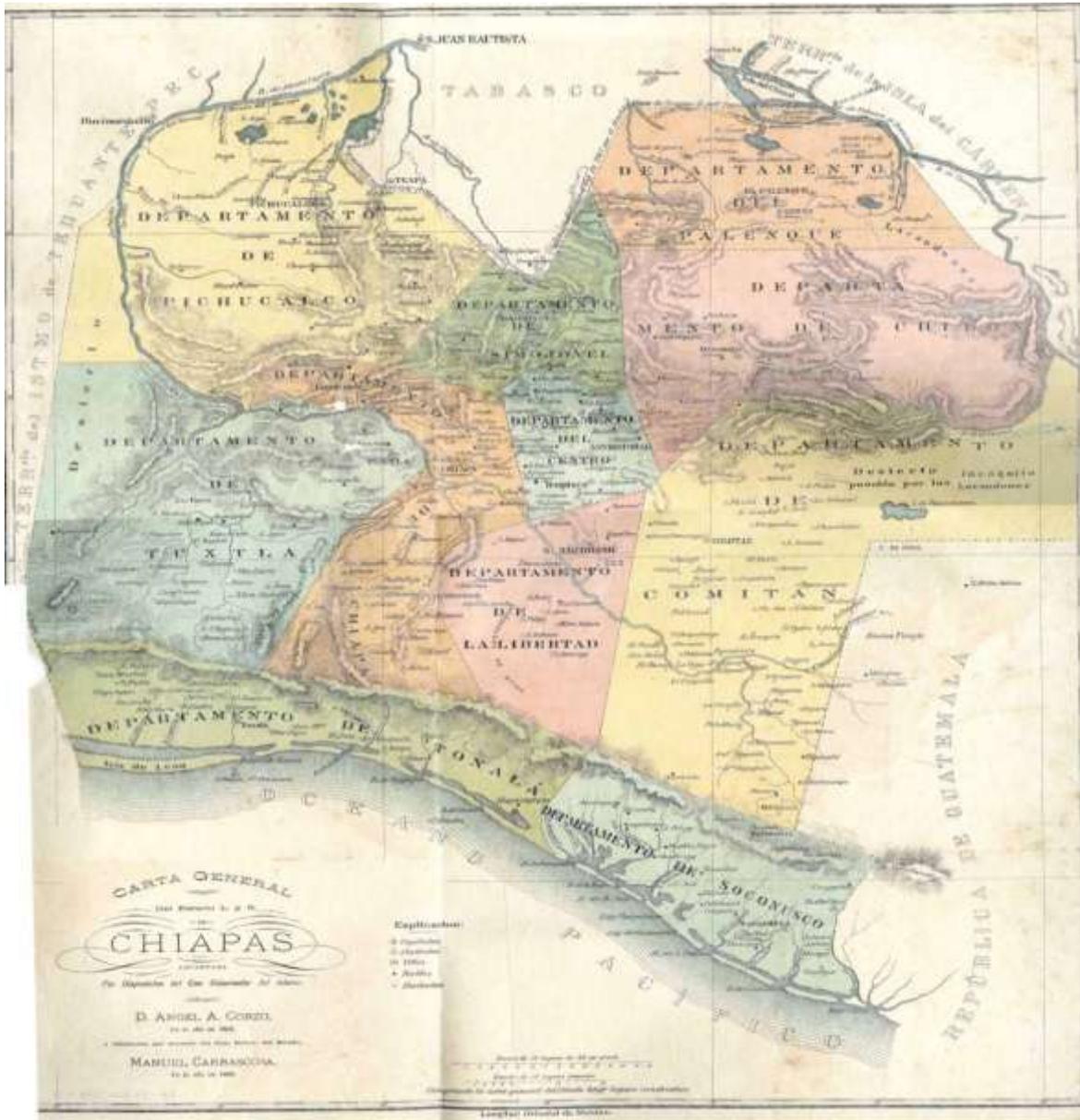
Si bien Chiapas no estuvo en igualdad de condiciones respecto al centro y norte del país, es importante resaltar que el Estado a través de sus autoridades ejecutivas y educativas, adoptó en la medida de sus posibilidades no solo las diferentes iniciativas educativas como leyes, proyectos, reglamentos, horarios, programas y planes de estudio, sino también corrientes ideológicas y pedagógicas. Esto sirvió para fortalecer la educación básica o primaria en su intento por incorporarse a la modernidad y así acercarse a las civilizaciones a las que se hacía constante referencia en los discursos oficiales. Chiapas no estuvo aislada de los acontecimientos políticos, económicos, sociales y educativos que ocurrían en el centro del país.

Pese a esto, los resultados fueron desalentadores ya que existieron un sin número de obstáculos que no permitieron el avance y el desarrollo de la instrucción pública en la entidad. En este sentido fueron determinantes la falta de recursos financieros manifestada por todos los gobernadores del periodo que nos ocupa, la ausencia de profesores debidamente preparados o peor aún la presencia de maestros analfabetas, y la falta de interés y evasión de responsabilidad de los padres por enviar a sus hijos a las escuelas públicas.

La educación en Chiapas, al igual que en el resto del país durante el periodo porfiriano, no pudo uniformarse en su totalidad como lo habían ensayado los ejecutivos nacionales y locales, los políticos y pedagogos, puesto que cada estado y particularmente cada municipio organizó y destinó los recursos tanto económicos como humanos de acuerdo a sus posibilidades.

# ANEXOS.

Mapa 1. Departamentos que conformaban el Estado de Chiapas, año de 1889.



Fuente: A.H.CH. Hemeroteca Fernando Castañón Gamboa, Memorias de 1888-1889, Anexos III, Documentos de la sección de fomento.

Chiapas ha sufrido contantes cambios en su división política. Para la temporalidad que nos ocupa, desde 1880 hasta 1882 el estado de Chiapas se dividió en 11



# REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

## Referencias de Archivos y hemerotecas consultadas:

Archivo General de la Nación (AGN)

Archivo Histórico municipal de San Cristóbal de Las Casas, (AHMSCLC)

Archivo Histórico Diocesano de San Cristóbal de Las Casas, (AHDSCLC)

Archivo histórico de Chiapas (AHCH)

Colección Porfirio Díaz (CPD). Biblioteca Francisco Javier Clavijero, Universidad Iberoamericana.

Hemeroteca Fernando Castañón Gamboa, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (HFCG- UNICACH)

## Fuentes electrónicas y digitales:

Fenner Justus (Coord.) Memorias e informes de los gobernadores de Chiapas 1826-1900, 1900-1910. Edición digital. Tuxtla Gutiérrez, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Universidad Autónoma de México- Instituto de Investigaciones Antropológicas- PROIMSE, 2010.

Hemeroteca digital de la UNAM:

<http://www.hndm.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558a36d27d1ed64f16cea22e?palabras=Chiapas>

## Primaria

C. Rébsamen, Enrique, *La enseñanza de la escritura y lectura. Guía Metodológica*, Librería de la Vda. De Ch. Bouret, México, Tercera Ed. 1912.

Díaz Covarrubias, José, *La instrucción pública en México. Estado que guarda la instrucción primaria, la secundaria y la profesional en la república*, Imprenta del Gobierno, México, 1875.

González Navarro, Moisés, *El Porfiriato, La vida Social, Historia Moderna de México*, Editorial Hermes, México, 1957

Rabasa Emilio, *La evolución histórica de México*, México, UNAM, Miguel Ángel Porrúa, 1920.

## **Secundaria**

ARNAUT Salgado, Alberto, LA FEDERALIZACION EDUCATIVA EN MÉXICO. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994), El colegio de México, Centro de investigación y Docencia Económica (CIDES), México, 1998.

\_HISTORIA DE UNA PROFESION. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994, CIDE, México, 1996.

ACEVEDO Rodrigo, Ariadna “Muchas Escuelas y poco alfabeto: la educación rural en el porfiriato, México, 1876-1910” en, Alicia Civera Cerecedo, Juan Alfonseca Giner de Los Ríos, Carlos Escalante Fernández (Coordinadores), Campesino y escolares la construcción de las escuelas en el campo Latinoamericano, Siglos XIX y XX, México, El colegio Mexiquense, Miguel Ángel Porrúa, 2011.

\_“LA IGNORADA CUESTION DEL IDIOMA: EDUCACION EN LOS PUEBLOS INDIGENAS DE PUEBLA, MÉXICO (1876-1930), en María de Lourdes Alvarado, Rosalina Ríos Zúñiga (Coordinadoras), Grupos marginados de la educación (Siglos XIX y XX), UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México, 2011.

ÁLVAREZ Barret, Luis “Justo Sierra y la obra educativa del porfiriato 1901-1911”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes Raúl Bolaños (coord.), Historia de la Educación Pública en México, Sep, FCE. 2ª. Edición, México, 2001.

BERMÚDEZ, Ma. Teresa, Bosquejos de educación para el pueblo: Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano, Ediciones el Caballito, SEP, México, 1985.

B. TRENDS, Manuel, Bosquejos históricos de San Cristóbal de Las Casas, Fray Bartolomé de Las Casas, San Crstóbal de Las Casas, Chiapas, México, 1957.

BENJAMÍN, Thomas, Chipas: Tierra rica, pueblo pobre. Historia Política y Social, Grijalbo, México, 1989.

\_ El camino a Leviatán: Chiapas y el Estado mexicano, 1891-1947, Consejo Nacional para la cultura, México, 1990.

BAZANT, Milada, Historia de la educación durante el porfiriato, El Colegio de México, México, 1993.

\_“Los inspectores y los vecinos de los pueblos determinan la suerte d los maestros mexiquenses: 1874-1910”, en Pilar Gonzalbo Aizpuru (coordinadora, Historia y

Nación (Actas del congreso en homenaje a Josefina Zoraida Vázquez, I. Historia de la educación y enseñanza de la historia), México, El colegio de México, 2002, 1998.

\_"Escuelas en pueblos, haciendas y rancherías mexiquenses, 1876-1910", en Pilar Gonzalbo Aizpuru (Coordinadora), Educación rural e indígena en Iberoamérica, 1999.

\_En busca de la modernidad. Procesos educativos en el estado de México 1873-1912, México, el colegio mexiquense, a.c, El colegio de Michoacán, 2002

BOLAÑOS Martínez, Raúl, "Orígenes de la educación pública en México", en Fernando Solana et. al. (Coordinador), Historia de la educación pública en México, SEP, FCE, 2ªa. Edición, México, 2001.

BLASCO López, Juan Miguel, Producción y comercialización del aguardiente en los altos de Chiapas en la segunda mitad del siglo XIX, Tesis de Maestría en Antropología Social, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México, 2001

CASTRO Aguilar, José Luis, Lecturas históricas de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, gobierno del Estado de Chiapas, 2006.

CARVALHO Alma Margarita, La Ilustración del despotismo en Chiapas (1774-1821), CONACULTA, México, 1994.

CARPY Navarro, Clara Isabel (Coordinadora), Miradas históricas de la educación y de la pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México, 2011.

CASTILLO Isidro, México: sus revoluciones sociales y la educación, Tomo 3, Gobierno del Estado de Michoacán, México, 1976

CONTRERAS Utrera, Julio "El cabildo de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, (1876-1911)" en Dolores Camacho, Arturo Lomelí, Paulino Hernández (Coordinadores), La Ciudad de San Cristóbal de Las Casas: a sus 476 años. Una mirada desde las ciencias sociales, Gobierno del estado de Chiapas, 2007

DÍAZ Zermeño, Héctor Las raíces ideológicas de la educación durante el porfiriato, Universidad Nacional Autónoma de México, escuela nacional de estudios profesionales Aclatlan, México, 1994.

DE LA FUENTE, Julio, Monopolio de Agua Ardiente y alcoholismo en los Altos de Chiapas. Un estudio "incomodo" de Julio de la Fuente (1954-1955), CDI, México, 2009.

ESCALANTE Fernández, Carlos “Educación, historia y región: la escala municipal” en: Lucia Martínez Moctezuma, Antonia Padilla Arroyo (Coordinadores), Miradas a la historia regional de la educación, Noviembre de 2006, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México, 1º ed. 2006.

FALCÓN, Romana. Las naciones de una república. La cuestión indígena en las leyes y el congreso mexicano 1867-1876, México, Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión, Instituto de Estudios Legislativos, 1999.

GARCÍA de León, Antonio, Resistencia y Utopía, Memorial de Agravios y crónica de revueltas y profecías acaecidas en la provincia de Chiapas durante los últimos quinientos años de su historia, 1ª edición, México, 1985.

GUERRA, François-Xavier, México: del antiguo régimen a la revolución, I, traducción de Sergio Fernández Bravo, 2ª edición, FCE, México, 1991.

GRANJA Castro, Josefina Formaciones conceptuales en educación, Universidad Iberoamericana, México, 1ª. Edición, 1998.

GALVÁN Lafarga, Luz Elena, Los maestros y la educación pública en México, CIESAS, México, 1 ed. 1985.

\_Soledad Compartida. Una Historia de maestros 1908-1910, CIESAS, 2ª edición, México, 2010

GARCÍA, Alcaraz, María Guadalupe, “Libros de Texto para la enseñanza de las matemáticas en México, 1850-19202”, en Luz Elena Galván Lafarga, Martínez Moctezuma, Lucia (Coordinadoras), Las disciplinas escolares y sus libros, CIESAS, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS, Juan Pablo Editor, México, 2010

GARCÍA López, Lucia, “La instrucción pública en el Estado de México en las primeras décadas del siglo XIX”, en Alicia Civera, Escalante Carlos, Galvan Luz Elene (Coordinadores), Debates y desafíos en la historia de la educación en México, El colegio Mexiquense A. C, Instituto superior de ciencias de la educación del Estado de México, México, 2002

GARZA Caligaris, Ana María, Cuxtitali en el siglo XIX: Etnografía histórica de una comunidad en la periferia de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México, 2012.

GONZALBO Aizpuru, Pilar (Coord), Historia de la educación y de la enseñanza de la historia, México, El colegio de México, 1998.

HERNÁNDEZ, Mejía-Tort, Silvia Mercedes, “ Los Tort en la génesis de la Providencia, gran fábrica de Hilados y Tejidos de Cintalapa, Tertulia, No. 11, Escuela de Historia, UNICACH, Enero-Marzo, 2004asas, Chiapas, México, 2001.

HALE A., Charles, Emilio Rabasa y la supervivencia del liberalismo porfiriano. El hombre, su carrera y sus ideas 1856-1930, FCE, CIDE, México, 2011.

HERMIDA Ruiz, Ángel J. Educación e historia (Artículos periodísticos), México D. F, 1976.

\_\_\_\_ Obras completas de ENRIQUE C. RÉBSAMEN, Tomo II, Secretaria de Educación y cultura del gobierno de Veracruz, México, 2001

\_\_\_\_ Obras completas de ENRIQUE C. RÉBSAMEN, Tomo III, Secretaria de Educación y cultura del gobierno de Veracruz, México, 2002

\_\_\_\_Obras completas de ENRIQUE C. RÉBSAMEN, Tomo IV, Secretaria de Educación y cultura del gobierno de Veracruz, México, 2002

\_\_\_\_Obras completas de ENRIQUE C. RÉBSAMEN, tomo VI, Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno de Veracruz, 2001.

HURTADO Tomás, Patricia, “Economía doméstica en México: sus libros e innovaciones pedagógicas, 1889-1910” en Luz Elena Galván Lafarga, , Martínez Moctezuma, Lucia (Coordinadoras), Las disciplinas escolares y sus libros, CIESAS, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS, Juan Pablo Editor, México, 2010.

MELLANES Castellanos, Eliseo, Pinto Gordillo, Mario, La educación en Chiapas (Breve cronología), Secretaria de Educación Pública del Estado de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, 1983.

MENESES Morales, Ernesto, Tendencias Educativas oficiales en México, 1821-1911, Centro de estudios educativos, Universidad Iberoamericana, México, 1998.

\_Tendencias Educativas Oficiales en México 1911-1934, Vol II. La problemática de la educación mexicana durante la revolución y los primeros lustros de la época posrevolucionaria, CEE, México, 1986,

MARTÍNEZ, Lucia, indios, peones, hacendados y maestros: viejos actores para un México nuevo (1821-1943), Tomo I, Universidad pedagógica nacional, 1994.

MARTÍNEZ, Moctezuma, Lucía, “Paseando con la ciencia: los libros de “Lecciones de Cosas”, 1889-1921”, en Galván Lafarga, Luz Elena, Martínez Moctezuma Lucia (Coordinadoras), Las disciplinas escolares y sus libros, CIESAS, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS, Juan Pablo Editor, México, 2010

MORENO Y Kalbtk, Salvador, "El porfiriato. Primera etapa (1876-1901)", en: Fernando Solana et. al. (coordinadores), Historia de la educación pública en México, SEP, FCE, 2ª edición, México, 2001.

MENÍNDEZ Martínez, Rosalía, "Nacionalismo y Patriotismo, fundamentos para formación de ciudadanos: los libros de texto de civismo para la educación primaria, 1876-1921", en Luz Elena Galván Lafarga, , Martínez Moctezuma, Lucía (Coordinadoras), Las disciplinas escolares y sus libros, CIESAS, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS, Juan Pablo Editor, México, 2010.

MOLINA Valente, La colonia chiapaneca en el Distrito Federal 1888-1950, CONACULTA, CONECULTA, UNACH, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, 2014.

NAVA Oteo, Guadalupe, "La minería bajo el porfiriato", en Ciro Cardoso (Coord), México en el siglo XIX (1821-1910), Historia económica y de la estructura social, México, 1987

ORTIZ Herrera, María del Rocío, Lengua e historia entre los zoques de Chiapas. Castellанизación, desplazamiento y permanencia de la lengua zoque en la vertiente del Mezcalapa y el corazón zoque de Chiapas (1870-1940), México, El colegio de Michoacán, Universidad de ciencias y artes de Chiapas, 2012.

OROZCO Y Jimenez, "Informes de los párrocos del estado de Chiapas al gobierno del mismo, sobre la situación de los pueblos, dados en cumplimiento de la orden circular de 23 de Junio de 1830" en Francisco Orozco y Jiménez, colección de documentos inéditos relativos a la iglesia de Chiapas. Hecho por el Ilmo. y Rmo. Sr. Dr. D ...,obispo de la misma, 2 Vols, San Cristóbal de Las Casas, México, imprenta de la sociedad católica, 1991.

PÉREZ Salas, María Esther y Dian Guillen, Chiapas una historia compartida, Instituto Mora, México, 1994.

PANIAGUA Mijangos, Jorge Gustavo, LOS LADINOS. IMAGINARIO SOCIAL Y ANTROPOLGIA URBANA EN SAN CRISTOBAL DE LAS CASAS, Tesis de Maestría en Antropología Social, UNACH, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México, 2001.

PRIETO, Virginia Noemí, La educación primaria en Yucatán durante el porfiriato, Tesis para obtener el grado de grado maestra en historia, CIESAS, 2010.

LÓPEZ Carrasco, Fidel, ENRIQUE C. REBSAMEN. ORIENTADOR DE LA EDUCACION NACIONAL Y SU INFLUENCIA EN OAXACA, SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, México, 1957.

RAMOS Ayanegui de Ruiz, Magdalena, Mujer, Cinco generaciones, Fundación cultural BIOS, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, 2001.

RAMÍREZ, Elisa, La educación indígena en México, México, UNAM, 2006.

REYES Ramo, María Eugenia, Conflicto agrario en Chiapas: 1934-1964, CONECULTA, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 2002.

Ruiz Cervantes, Francisco José, Traffano Daniela, "Porque solo la ilustración puede desterrar de esos pueblos los vicios y la inmoralidad que los dominan". Indígenas y educación en Oaxaca (1823-1867) en Revista de Historia, núm. 154. Departamento de Historia de Sao Paulo, programas de posgrado en Historia e Historia económica, Brasil, 1° semestre de 2006.

RUZ, Mario Humberto, Savia India, floración ladina. Apuntes para una historia de las fincas comitecas (siglos XVIII y XIX), CONACULTA, México, 1992.

SIERRA Méndez, Justo, Obras Completas, Volumen VIII, Universidad Nacional Autónoma de México, 3ª edición, México, 1984.

SOLER Durán, Alcira "Marginalidad, educación y analfabetismo en Chiapas y Oaxaca, 1877-1910", en: Lucia Martínez Moctezuma, Antonio Padilla Arroyo (Coordinadores), Miradas a la historia regional de la educación, México, CONACYT, UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MORELOS, Miguel Ángel Porrúa, 1° ed. 2006.

SOLÍS Robleda, Gabriela, Las primeras letras en Yucatán. La instrucción básica entre la Conquista y el Segundo Imperio, CIESAS, Miguel Angel Porrúa, México, 2008, p. 44

STAPLES, Anna, "Una falsa promesa: la educación indígena después de la independencia" en Gonzalbo Aizpuru, Pilar y colaboración de Ossenbach GABRIELA, Educación rural e indígena en Iberoamérica, EL COLEGIO DE MÉXICO, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1999

\_Educar: panacea del México Independiente, Antología, 1985.

\_Alfabeto y Catecismo, salvación del nuevo país, en Alicia Hernández Chávez y Manuel Miño Grijalva (coordinadores), La educación en la historia de México, El colegio de México, México, 3ª reimpresión, 1999.

SPECKMAN Guerra, Elisa, "El porfiriato" en Pablo Escalante Gonzalbo, Nueva Historia Mínima de México, México, El colegio de México, 2004.

SERRA Rojas, Andrés, Antología de Emilio Rabasa, México, Tomo I/II, Editorial Oasis, 1 Ed. 1969

TRENS, Manuel B., Historia de Chiapas. Desde los tiempos más remotos hasta la caída del segundo imperio (¿... 1867”), volumen I, CONECULTA, Tuxtla Gutiérrez, 1999.

TANCK Estrada, Dorothy, La educación ilustrada 1786-1836, El colegio de México, México, 1998

\_Pueblos de indios y Educación en el México Colonial, 1750-1821, El colegio de México, México, 1999.

\_ ATLAS ILUSTRADO DE LOS PUEBLOS DE INDIOS, NUEVA ESPAÑA, 1800; mapas de Jorge Luis Miranda García y Dorothy Tanck de Estrada, con la colaboración de Tania Lilia Chávez, EL COLEGIO DE MEÉXICO, EL COLEGIO MEXIQUENSE A.C, CDI, FOMENTO CULTURAL BANAMEX, 2005.

\_Independencia y Educación. Cultura Cívica, educación indígena y literatura infantil, El colegio de México, México, 2013.

\_ “Las escuelas Lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842” en Josefina Zoraida Vázquez; José María Kazuhiro (et al), La educación en la Historia de México, El colegio de México, México, 1999.

\_”Tención de la torre de Marfil. La educación en la segunda mitad del siglo XIX mexicano”, en Josefina Zoraida Vázquez, Dorothy Tanck de Estrada, Anne Staples, Francisco Arce Garza, Ensayos sobre historia de la educación en México, México, El Colegio de México, 2da ed. 1985.

\_“La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España 1700- 1821, en Seminario de Historia de la Educación, Historia de la lectura en México, El colegio de México, México, 1999.

TORRES Aguilar, Morelos, Aproximaciones a la historia de la educación en Chiapas. Iniciativas de enseñanza en el siglo XIX, SNTE, México, 2015.

TRAFFANO Daniela, Por la muy merecida importancia que la enseñanza ha obtenido. Documentos sobre instrucción pública entre pueblos zapotecos: distrito de Ixtlan, Oaxaca (1891-1892), CIESAS, México, 2015.

\_“... y el gobierno mide en toda su magnitud la importancia de la instrucción pública...”. Retomando el sistema educativo de Oaxaca en el siglo XIX, en Revista Acervos. Boletín de los archivos y bibliotecas de Oaxaca, núm. 25, México, primavera de 2002.

VIQUEIRA, Juan Pedro, Cronología de una región rebelde: la construcción histórica de los espacios sociales en la Alcaldía Mayor de Chiapas (1520-1720), Tesis de doctorado, Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, París, 1997

VIQUEIRA, Juan Pedro y Mario Humberto Ruz (editores), Chiapas: los rumbos de otra historia, UNAM-CIESAS- CESMECA-UNICACH, México, 2004.

WASHBROOK, Sarah, Producing Modernity in México. Labour, race and the state in Chiapas 1876-1914, The British Academy, Oxford University Press, New York, 2012.

\_"El estado porfiriano en Chiapas en vísperas de la revolución: consolidación, modernización y oposición hasta 1911", en Justus Fenner, Miguel Lisbona Guillen (coordinadores), La revolución en Chiapas un siglo después. Nuevos aportes, 1910-1940, UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas: programas de investigaciones multidisciplinarias sobre Mesoamérica y el sureste, Gobierno del estado de Chiapas, coordinación ejecutiva para la conmemoración del Bicentenario de la independencia nacional y del centenario de la Revolución Mexicana, México, 2010.

YURÉN Camarena, María Teresa, La filosofía de la educación en México: principios, fines y valores, Editorial Trillas, México, 1994.

ZEBADUA Emilio, Breve Historia de Chiapas, Fondo de cultura económica, El colegio de México, México, 1999.

ZEA, Leopoldo, El positivismo y la circunstancia Mexicana, Fondo de Cultura Económica, México, 1985.

ZORAIDA Vázquez, Josefina, Nacionalismo y educación en México, México, El colegio de México, 2000.