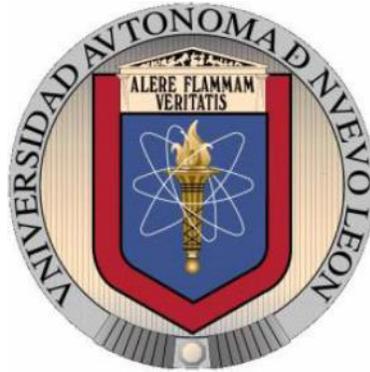


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**



**TESIS**

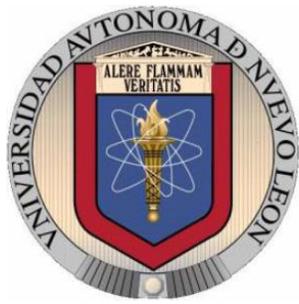
**LA EDUCACIÓN CONFESIONAL EN MONTERREY: LA HISTORIA  
CENTENARIA DE LA OBRA EDUCATIVA DE LA SOCIEDAD DEL  
SAGRADO CORAZÓN EN MONTERREY**

**POR**

**TANIA TAVIRA RÍOS**

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRÍA EN CIENCIAS CON ESPECIALIDAD  
EN EDUCACIÓN**

**AGOSTO, 2016**



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**



TESIS

LA EDUCACIÓN CONFESIONAL EN MONTERREY: LA HISTORIA  
CENTENARIA DE LA OBRA EDUCATIVA DE LA SOCIEDAD DEL  
SAGRADO CORAZÓN EN MONTERREY

ESTUDIO DE CASO: PREPARATORIA DEL INSTITUTO MATER

TESISTA: TANIA TAVIRA RÍOS

PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO MAESTRÍA EN CIENCIAS CON  
ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN

DIRECTOR DE TESIS: BENIGNO BENAVIDES MARTÍNEZ

AGOSTO DE 2016

## INDICE

INTRODUCCIÓN.....	3
CAPÍTULO I: METODOLOGÍA .....	6
CAPÍTULO II: MARCO CONCEPTUAL .....	10
1 La función de la escuela según Terrail .....	14
2. La función de la escuela según Dewey .....	19
3. La función de la escuela como aparato ideológico del estado: Althusser y la escuela capitalista desde la perspectiva de Baudelot y Establet.....	23
La función de la escuela capitalista desde la perspectiva de Baudelot y Establet.....	24
4. La escuela y el concepto de hegemonía en Gramsci.....	26
Hegemonía y la escuela.....	30
Definición de élite.....	31
SÍNTESIS.....	31
CAPÍTULO III: ANTECEDENTES HISTÓRICOS.....	35
1. Contexto histórico-político y religioso.....	36
2. Fundación de la Sociedad del Sagrado Corazón de Jesús.....	43
2.1 ¿Quién te ha traído al mundo? El fuego.....	48
2.2 Época de expansión de la congregación .....	60
2.3 Devoción político-religioso y sensibilidad de influencia francesa.....	64
2.4 La simbología del Sagrado Corazón.....	68
3. La llegada de la Sociedad del Sagrado Corazón a México y Monterrey .....	71
3.1 Fundación del Colegio de las Damas del Sagrado Corazón .....	73
3.2 La primera década en Monterrey .....	77
3.3 Estrategias de sobrevivencia .....	78
3.4 Años de estabilidad .....	82
3.5 El Colegio Guadalupe .....	86
4. Historia de la educación confesional en México .....	87
4.1 Antecedentes.....	87
4.2 La educación católica privada en el siglo xix .....	89
4.3 La consolidación de la educación confesional católica durante el porfiriato .....	93
4.4 La educación en Nuevo León hasta inicios del siglo XX .....	97
4.5 El nuevo orden social.....	99

4.6 El laicismo en el artículo tercero .....	101
4.7 El surgimiento de la escuela secundaria .....	105
4.8 La ley calles .....	107
4.9 La educación socialista .....	110
4.10 Modificaciones al artículo tercero .....	124
4.11 El Concilio Vaticano II y el cambio de ruta en la educación confesional .....	127
CAPÍTULO IV: MODELO EDUCATIVO DEL INSTITUTO MATER.....	132
1.    Antecedentes .....	132
2.    Fiel al camino de la sabiduría .....	135
3.    El colegio San Juan en Saltillo .....	137
3.1 Modelo Educativo de la Compañía de Jesús .....	138
3.1.1 Fundación, instalaciones y modelo educativo del colegio San Juan Nepomuceno .....	140
3.2 Propuesta Educativa del Sagrado Corazón en Monterrey .....	144
3.2.1 El Colegio de las Damas y su propuesta educativa .....	144
3.2.2 Exalumnas .....	147
3.2.3 Aportaciones pedagógicas de Jorge González Molinar .....	149
CAPÍTULO V: HALLAZGOS .....	156
1.    Ausencia de las religiosas .....	158
2.    ¿Cómo son las religiosas del Sagrado Corazón? Y ¿cuál es su impacto en el modelo educativo del Mater? .....	160
2.1 Las religiosas del Sagrado Corazón .....	161
2.1.1 ¿Quiénes educaban en el siglo XX y en la actualidad a las élites en Monterrey?.....	166
2.1.2 La formación de las élites en la primera etapa del Mater .....	173
2.1.3 La formación de las élites en la segunda etapa del Mater .....	177
3.    La experiencia Laboral.....	183
CONCLUSIONES .....	190
Bibliography .....	192

## INTRODUCCIÓN

El Instituto Mater es una institución educativa con más de cien años en el área metropolitana de Monterrey y cincuenta en el municipio de San Pedro Garza García. Es una institución que pertenece a la red de colegio del Sagrado Corazón de Jesús, congregación católica de origen francés que fue fundada el 21 de noviembre de 1800 en la ciudad París por Santa Magdalena Sofía Bart; la Sociedad del Sagrado Corazón nació con una vocación educativa bajo las normas de los jesuitas: humanismo clásico antiguo y los valores del cristianismo. Las religiosas estaban interesada en formar a las niñas de la élite aristócrata como de la burguesía ascendente del siglo XIX; simultáneamente se organizaban escuelas para niñas de escasos recursos auspiciadas por los donativos de los padres de familia de la clase alta.

Esta estructura de crear escuelas para los extremos de la sociedad fue reproducida en cada localidad donde estaban presentes las religiosas. La expansión por Europa y Estados Unidos del Sagrado Corazón se dio por la fama y prestigio de las hermanas de ser mujeres cultas e inteligentes, donde eran solicitadas y obtenían el apoyo de la élite local se aventuraban a fundar una nueva casa.

Poco más de cien años constituida la Sociedad, llegan a la ciudad de Monterrey un grupo de religiosas, a consecuencia de ser solicitada por la élite regiomontana para educar a sus hijas de acuerdo a los estándares y cánones de Europa y Estado Unidos. El grupo empresarial regiomontano estaba encabezado por Isaac Garza junto con las religiosas fundaron el Colegio de la Dama como fue conocido por varias décadas. A pesar de existir ya sociedades religiosas educando a las niñas en Monterrey, el lugar privilegiado que ocupó el Colegio de las Damas no se le arrebató hasta finales de la década de los sesenta y principios de los setenta, por dos motivos principalmente: primero por los cambios estructurales de la congregación y por la llegada a la ciudad de congregaciones que fueron acogidas por las elites.

La transición entre las década de los sesenta y setenta se caracteriza por cambios notorios; dejan el emblemático edificio en la colonia de Obispedo, para trasladarse al municipio de San Pedro; cambio de nombre por Instituto Mater, A.C. convirtiéndose en asociación civil por la salida de las religiosas de sus colegios, lo que trajo como consecuencia el inicio de una sucesión de directores seculares entre los que destaca por su “estilo de educar” Jorge González

Molinar. Tras la crisis acogida por la salida de las religiosas y por la reestructuración del colegio vino un periodo nuevamente de aguje por la llegada de un grupo de padres de familia profesionistas y medianos comerciantes que vieron en el Mater una propuesta educativa en la ciudad innovadora para la época.

El liderazgo en temas educativo que tuvo el Mater por tres décadas, encabezado por el carisma de Jorge González Molinar se perdió; posicionando nuevamente en crisis a la institución. La Revolución mexicana, la persecución religiosa con los gobiernos posrevolucionarios, la educación socialista y la salida de las religiosas del SSCJ fueron en su momento situaciones de crisis que se sortearon a lo largo de la vida de la historia del Mater.

En la actualidad las religiosas nuevamente han vuelto a la institución con un carisma enriquecido por la experiencia acumulada en las décadas que estuvieron ausentes. Los tiempos han cambiado y ellas con él, por lo que como congregación puntera de transformaciones, amplían el espectro visual del Mater con una propuesta educativa alterna al pragmatismo imperante en la ciudad.

El presente trabajo de investigación es un estudio histórico y sociológico del Instituto Mater, cuya pregunta de investigación es ¿Cómo se educa en una escuela confesional de tradición elitista? Para responder a la interrogante, se estructuró la información en tres capítulos. El primero atribuye a la metodología; el segundo capítulo corresponde al marco conceptual donde se revisan las perspectivas de diferentes autores para identificar la función de la escuela, entre los autores que se consideran esta: Emile Durkheim, Jean Pierre terrail, John Dewey, Loius Althusser, Christian Baudelot, Roger Establet y Antonio Gramsci.

El tercer capítulo atiende a los antecedentes históricos, que abarca desde el contexto histórico, político y religioso en Europa desde el siglo XVI hasta el siglo XIX, así también se narra la biografía de Sofía Barat como de la historia del Sagrado Corazón, enfatizando en la llegada a México y permanencia en Monterrey. El cuarto capítulo atañe a los modelos educativos que se entrelazan desde su fundación hasta el periodo de Jorge González Molinar. En el cuarto capítulo se habla de los hallazgos recabados con entrevistas y por observación participante.

En el mes de agosto de 2016 cumulo quince años de estar laborando en el Instituto Mater, durante este tiempo he recorrido diferentes puestos docentes; inicié como maestra de Español en segundo de secundaria, para posteriormente cubrir las materias de Historia Universal, Formación Cívica y Ética y Geografía. Hace cinco años me transfirieron a preparatoria para impartir las materias de humanidades: Apreciación a las Artes, Español I y II, Problemas Éticos del Mundo, Filosofía, Introducción a la Metodología de la Investigación, Etimologías Grecolatinas, Orientación vocacional y profesional y Formación Social Cristiana.

En el 2013 asume el cargo como directora de preparatoria Silvia Canto Celis rscj, quien me invita a participar para la realización del proyecto la Experiencia laboral, como parte del programa de servicio social para los alumnos de sexto semestre de preparatoria. En el 2014 nuevamente me invita a sumir el cargo de maestra tutora de preparatoria, reduciendo mis carga académica para realizar trabajo personalizado con los alumnos.

En los quince años que llevo en el Mater, los primeros siete años me tocó trabajar bajo la dirección de Jorge González Molinar y de Lucía Cisneros quien fue una guía paciente que me ayudó a formarme como maestra al igual que Francesca Sheridan, directora de secundaria. Mi idea de tomar como objeto de estudio al Instituto Mater siempre estuvo presente desde que inicié el posgrado, debido a la cercanía con la institución, además porque considerar que se ha escrito poco sobre congregaciones educativas para mujeres. No ha ocurrido así para las congregaciones masculinas, entre ellas los Jesuita -comunidad hermana del Sagrado Corazón- sociedad de la que se ha escrito y que goza de una larga historia al igual que prestigio.

Escribir sobre el Mater es una oportunidad de conocer un fragmento de la historia regiomontana y de comprender como la sociedad de Monterrey se fue construyendo; conocer la propuesta educativa de Sagrado Corazón a través de una de sus instituciones es una manera de abordar el tema de la educación con connotaciones políticas.

## **CAPÍTULO I: METODOLOGÍA**

La investigación se basa en un estudio de caso, el cual recogerá la experiencia de uno de los colegios del estado de Nuevo León desde hace más de cien años: el Instituto Mater. Se eligió este colegio por ser representativo de un grupo de instituciones que en la localidad comparten características similares: colegios privados para la formación de la élite, confesionales, con una larga presencia en la región y que enfrentan en la actualidad la misma situación de reestructuración a consecuencia de la apertura de colegios con nuevas instalaciones y modernos equipos de cómputo que garantizan una educación de excelencia para un mundo globalizado.

Las fuentes de información para realizar la investigación provienen de dos ámbitos, el primero de ellos es la documental; de los textos elaborados por la red del Sagrado Corazón de la provincia México-Nicaragua, hechos especialmente para la difusión del modelo educativo en los colegios pertenecientes a la red, con la intención de que lo conozcan el personal docente.

Otra fuente de información es la cualitativa a través de la entrevista semi estructurada a docentes, padres de familia y exalumnos de tres generaciones. La primera generación que se entrevistó es de a las alumnas que estudiaron en el Colegio de las Damas en la década de los sesenta y setenta y vivieron la transición de la salida de las religiosas, la segunda generación son las alumnas y alumnos de años más recientes y que estuvieron bajo la dirección de Jorge González Molinar<sup>1</sup>, la tercera generación es la más reciente y que recién egresaron de la preparatoria del Instituto Mater y que recientemente viven la reincorporación de las monjas del Sagrado Corazón a las actividades del Instituto Mater.

En la muestra se incluye a los actores que representan puntos significativos en el proceso educativo del Mater. Se realizaron entrevistas sucesivas hasta conseguir la saturación en las dimensiones conceptuales de la investigación. Para reforzar la validez del estudio se realizó lo siguiente: 1) efectuaron dos entrevistas piloto para hacer correcciones al instrumento; 2) Uso de la técnica de “bola de nieve” para darle mayor variabilidad a la muestra; 3) el trabajo

---

<sup>1</sup> Jorge González Molinar fue director del Instituto Mater por más de 30 años, desde 1977 hasta su fallecimiento en 2007, Bajo su dirección se implementó un estilo educativo, personalizado y comunitario; donde se privilegiaba a la persona. (Garza Garza, 2006)

de campo a través de la observación participante<sup>2</sup>. La científicidad de la investigación, recae en la compatibilidad de la formación del marco teórico con la pregunta y el objetivo, simultáneamente con el instrumento de investigación.

Kilroy (2000) explica que desde la fundación del Sagrado Corazón, a principios del siglo XIX en el epicentro de la Revolución Francesa, su fundadora Santa Magdalena Sofía Barat, fue motivada para tomar el camino eclesiástico de la educación, como una manera de incidir en la transformación social. Educar a las niñas, tanto a las de clase alta como de recursos limitados, era una forma de introducirse en la intimidad del hogar para formar a las nuevas generaciones bajo los valores cristianos en una época donde la religión era cuestionada, afirma Johnson (1989), y la Iglesia católica fuertemente criticada por su actuar. La intención del Sagrado Corazón era brindar una educación humanista similar a la que recibían los hombres, así también como mantener una mentalidad abierta a las innovaciones científicas de su época.

Esta perspectiva a la educación fue heredada de la Compañía de Jesús, fuertemente vinculada a la fundación del Sagrado Corazón de Jesús. Los jesuitas, como también se conoce a esta orden creada por Ignacio de Loyola como reacción a la Reforma protestante, tuvo desde sus inicios como misión la enseñanza basada en *Ratio studiorum*<sup>3</sup>, método al que se sujetan todos los colegios que están bajo su cargo, que a su vez se va adecuando a las innovaciones educativas de la época, a las demandas de la iglesia católica y las reflexiones que hacen sus integrantes sobre su quehacer educativo. Las similitudes en la manera de enseñar con el Sagrado Corazón es el resultado de una visión conjunta sobre la religión y la formación del individuo. Por lo que uno de los pilares bibliográficos para la elaboración de esta tesis fue el trabajo de investigación sobre el al colegio de San Juan Nepomuceno en Saltillo por José Roberto Mendirichaga. Colegio de tradición elitista que educó a personajes claves de la sociedad norestense, fuertemente vinculados a la economía y la política de la

---

<sup>2</sup> Trabajo en el Instituto Mater desde agosto del 2001 hasta ahora (2016). Durante este tiempo he sido maestra de segundo de secundaria impartiendo las materias de Español II, Geografía, Historia Universal, Formación Cívica y Ética; preparatoria estuve a cargo de las materias de Español I y II, Filosofía, Apreciación a las Artes, Etimología, Problemas Éticos del Mundo Actual, Ciencias Sociales y Formación Social Cristiana. Desde agosto de 2014 soy maestra tutora de la Preparatoria.

<sup>3</sup> La *Ratio Studiorum* (tradición de educar) es un método que ha distinguido a los jesuitas en su forma de educar, esta consiste en mantener un equilibrio entre las ciencias, las artes y las humanidades. (Mendirichaga, 2010, pág. 39)

región. Por ejemplo: Bernardo Elosúa Farías, Eugenio e Isaac Garza Sada, José Maiz Huguet, Antonio Muguerza, Francisco Zambrano B. Jesús Sada Muguerza y Alfonso M. Farías Hernández.

Con la presencia del colegio San Juan Nepomuceno se cubrió la demanda de educación que las clases altas pretendían para sus hijos, pero en la región hacía falta una propuesta educativa para las señoritas como la que ya existía en el Distrito Federal, Guadalajara o San Luis Potosí. Por lo que con la ayuda de los jesuitas, las religiosas de Sagrado Corazón establecieron contacto con la clase alta de Monterrey para asentarse en la ciudad.

El cierre del colegio de San Juan en Saltillo, a consecuencia de las reacciones hostiles de los revolucionarios, como la que tuvo el ejército del General Pancho Villa; no significó la desaparición de su propuesta educativa en la región, pues es en esta misma época, fue cuando las religiosas del Sagrado Corazón, afianzaron la protección de las élites regiomontanas para superar la etapa de la Revolución Mexicana y los subsiguientes periodos de la historia que le fueron adversos.

Mendirichaga (2010) centra su investigación en el nivel medio superior, que estaba dirigido a formar las élites que tendrían acceso a una educación universitaria. Estos jóvenes de clase alta estaba destinados, por su condición social, a ocupar puestos de dirección en la naciente industria, el comercio y la política; por lo que había que formarlos para acceder a una trayectoria académica extendida y su vez, de no ser así, tener bases para acceder al campo laboral.

De igual manera la presente investigación, tiene como objetivo centrarse en el nivel medio superior, pero en un momento histórico distinto y con una mayor competencia en el área de la educación. Por lo que resulta pertinente realizar el estudio de esta institución como una manera de dar continuidad al trabajo realizado por el Mendirichaga (2010) y de esa forma participar en responder a la pregunta ¿cómo se educa a los miembros de las clases altas?

Tanto la Compañía de Jesús como el Sagrado Corazón, son congregaciones que han sido punta de lanza en la propuesta de enseñanza aprendizaje, por lo que son imitados por otras instituciones educativas, principalmente religiosas, en la manera de educar.

La educación confesional en México es detalladamente expuesto en la investigación de Valentina Torres Septién en su libro *La educación privada en México (1903-1976)* por lo que resulta un pilar más que sostiene el presente trabajo. En dicho libro, Torres Septién, brinda un panorama general de la labor realizado por las diferentes congregaciones religiosas de mayor trascendencia en el país, su enfoque se centra más en las decisiones que el Estado posrevolucionario tomó en temas de educación y en las determinaciones los grupos de religiosas para ejercer su derechos a educar a sus hijos en base en sus valores y creencias. Si bien Torres señala sobre la oferta educativa hacia las mujeres, la información que brinda es limitada por la extensión del tema. Por lo que surgen espacios para continuar explorando. Es el caso del trabajo presentado en esta ocasión, el cual documento como el Sagrado Corazón en sus inicios brindaba educación a las hijas de políticos de primer nivel, intelectuales y empresarios de la región; destinadas a casarse, pero con la posibilidad, como fue el caso de muchas alumnas graduadas, de tener una vida emancipado cimentada en una carrera profesional. Independiente de las decisiones que tomaron estas mujeres, llevaban el sello característico de haber sido educadas por las religiosas del Sagrado Corazón.

Los dos autores anteriormente citados ofrecen una visión histórica de la educación confesional en México de finales del siglo XIX y buena parte del siglo XX, fundamento para explicar los acontecimientos en temas educativos en el país. Un tercer libro en el cual se sustenta esta investigación es el de Guillermina Tiramonti y Sandra Ziegler, *La Educación de las Elites aspiraciones, estrategias y oportunidades* que le da una visión sociológica al trabajo a esta investigación.

Para el marco conceptual se revisaron las perspectivas sobre la función de la escuela de Emile Durkheim, John Dewey, Louis Althusser, Christian Baudelot, Roger Establet y Antonio Gramsci.

## **CAPÍTULO II: MARCO CONCEPTUAL**

El concepto de educación ha sido ampliamente debatido interdisciplinariamente, si bien es un tema estudiado a lo largo de la historia no por ello está agotado ya que es un fenómeno dinámico. Sus implicaciones en la sociedad son significativas debido a que es una actividad inherente en el ser humano. La educación se puede dar en cualquier parte y en todo momento, de las instituciones educativas de la sociedad, es en la escuela donde se intenciona el proceso de enseñanza-aprendizaje; en este capítulo se revisan a diferentes autores y sus propuestas sobre la función de la escuela, pero para realizar este recorrido debe partir las aportaciones de Emile Durkheim.

La palabra educación es reservada por Durkheim para describir la acción de los adultos hacia jóvenes. Pero, se pregunta: ¿en qué consiste esa acción *suigeneris*? Para Durkheim, la naturaleza de la educación es un sistema único y múltiple: Es múltiple ya que hay tantas clases de educación distintas en la sociedad como medios distintos. En la actualidad vemos variar la educación con las clases sociales, la del burgués no es la misma que la del obrero. Por eso distinguimos en los países una diversificación y especialización de la educación. No obstante, no hay sociedad donde no exista un cierto número de ideas, de sentimientos y de prácticas que la educación debe de inculcar a todos los niños indistintamente, sea cual sea la categoría social a la que pertenezcan: conjunto de ideas sobre la naturaleza humana, sobre la importancia respectiva de nuestras diferentes facultades, sobre el derecho y el deber, sobre la sociedad, sobre el individuo, sobre el progreso, sobre la ciencia, sobre el arte.

Entonces, la educación tiene la función de suscitar en el niño, primero, un cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera como no debiendo estar ausentes en ninguno de sus miembros. Segundo, ciertos estados físicos y mentales que el grupo social particular (casta, clase, familia, profesión) considera igualmente encontrarse en cuantos los forman. Por lo tanto, son la sociedad, en su conjunto, y cada medio social particular, quienes determinan ese ideal que la educación realiza. Pero, no debe de olvidarse que toda cooperación sin cierta diversidad no sería posible. La educación asegura la persistencia de esta diversidad necesaria diversificándose y especializándose.

Una vez considerado las observaciones de Durkheim sobre la escuela, se continúa con la exploración del tema a partir de la visión que tienen otros autores al respecto, con la

intención de ampliar la comprensión de la función de la escuela. Para realizar tal análisis se parte del libro “La Escuela el desafío democrático: ¿la cultura escrita para todos?” escrito por Jean Pierre Terrail y traducido al español por el Dr. Victor Zuñiga y Ernesto Treviño. Terrail pregunta ¿qué es la escuela? Dando respuesta a través de un recuento del desarrollo de la lecto-escritura en la historia occidental. En este recorrido histórico se empieza a vislumbrar la función de la escuela: primero inculcando a las nuevas generaciones un sentido de pertenencia a la nación; el aprendizaje de la lengua, la historia y de los hábitos, en resumen, de la cultura nacional lo cual tiene como principio generar un apego al lugar de origen. Una segunda función es reproducir la estructura social dividida en clases; el acceso al aprendizaje del conocimiento escrito se determina en función a la posición social en la que se encuentra el individuo, esto será un factor que establezca el puesto de trabajo al que se accederá, ya sea manual o intelectual. Una tercera función de la escuela es dar instrucción básica suficiente a la gran masa trabajadora que ayude a contribuir al desarrollo económico del capitalismo, a través de la formación de competencias del lenguaje escrito, así como de nociones básicas de ciencia y tecnología que le permita al trabajador cumplir su función.

Terrail plantea dos nociones contradictorias entre sí del desarrollo de la escritura. Primero la aparición del alfabeto fonético que facilitó el desarrollo de la escritura para su aprendizaje; sistema que por su sencillez se expandió a otras lenguas. Aun a pesar de la facilidad de la enseñanza de este sistema de escritura, su aprendizaje estuvo limitado a un sector privilegiado, esto debido a las implicaciones que significaba el acceso al conocimiento escrito.

Estas dos tendencias acerca del desarrollo de la lecto-escritura Terrail (2004) las coloca en tres momentos históricos de la escuela. En primera instancia inicia con la aparición de la escuela hasta la época cuando el aprendizaje se limitaba a una élite cercana al círculo de poder y de la religión. El segundo momento histórico abarca cuando en la Grecia antigua se amplió la enseñanza de esta habilidad a los hijos de los más acaudalados, pues eran los que contaban con tiempo libre dedicarle tiempo al desarrollo de esta actividad. El origen etimológico de la palabra escuela, según la Real Academia, es griego y significa ocio, tiempo libre. En las clases bajas se requería que los hijos desde temprana edad se sumaran a las actividades económicas de los padres, de esta forma adquirirían el conocimiento y las

habilidades para subsistir; pero entre la clase alta no ocurría de esta manera; al contrario los hijos de la clase alta contaban de tiempo libre; sus padres contrataban tutores que se hicieran cargo de la educación de su descendencia. Esta forma de educar a la clase dominante persistió hasta la Edad Media. Por último, el tercer momento se da cuando el Estado asume la responsabilidad de educar a la población que es en la época de la acumulación de capital hasta la pos-guerra donde se privilegió los méritos propios del individuo para acceder al ascenso social.

La exposición de las ideas de Terrail se clausura con una serie de interrogantes del mismo autor sobre la función de la escuela, así como de una reflexión personal sobre las ideas impresas en su libro. Esta disertación me permiten dar paso a otros autores que estudiaron el tema, continuando con el filósofo norteamericano John Dewey a partir de su libro “Democracia y educación” y del análisis que hace Juan Carlos Geneyro en su texto “Educación y democracia; aportes de John Dewey”, así como de Robert B. Westbrook sobre el trabajo los aportes pedagógicos de este filósofo: “John Dewey (1859-1952)”.

Dewey (1920) su libro hace Democracia y Educación, al igual que Terrail, un recorrido histórico para resolver la pregunta ¿cuál es la función de la escuela? Con la diferencia del autor francés que lo realiza a partir de la filosofía iniciando con Platón; quine acepta una sociedad estratificada por el nivel de acceso a la educación que dan a la sociedad coherencia y estabilidad.

Más adelante, Dewey (1920), explica como el concepto que se tiene de la educación es desde una propuesta individualista para llegar a la perfección humana; es entonces cuando surge la escuela estatal, que buscaba contrariamente formar al ciudadano como defensa de la nación liberal. Así también parte de la definición que hace Kant sobre la educación para comprender la disputa entre la formación del enviudo y la educación que ofrecía el Estado. El seguimiento histórico desde la perspectiva filosófica sobre el papel de la educación, le sirve al filósofo norteamericano para cuestionar sobre la función de la escuela a raíz del tipo de sociedad que se quiere formar.

Es entonces cuando Dewey (1920) da sus aportes sobre la función de la escuela en una sociedad democrática, la cual se esfuerza en responder a los intereses individuales del niño, a

través del cual se da la transformación pacífica de la sociedad. En esta parte coinciden con Terrail, al afirmar que la escuela es transmisora de información de una generación a otra para integrarla a la fuerza de trabajo; con la particularidad de que Dewey reconocer a la escuela como el lugar donde esta transmisión del conocimiento se da por la comunicación que sirve a los jóvenes para enriquecer su propia experiencia.

Dewey (1920) se da cuenta que su propuesta sobre la función de la escuela está lejos de la realidad, pues al igual que Althusser, reconocer que es una institución más de la sociedad que requiere del resto de las instituciones para generar un cambio social o por el contrario generar la reproducción de la misma.

Es cuando se recurre al autor francés Louis Althusser para comprender como la escuela contribuye a la reproducción de la estructura social dominante. Idea recurrente tanto en Terrail como en Dewey. Para acceder a la función de la escuela desde Althusser se accede a la exposición que hace Jesús Palacios (2007) en su libro “La Cuestión escolar”, donde plantea como Althusser hace una diferenciación entre los Aparatos Ideológicos y Represores del Estado para mantener el control social. Uno depende del otro, y entra en función cuando uno de los dos falla.

El Aparato Ideológico del Estado (AIE) está formado por la Iglesia, la familia y la escuela. La institución educativa es la que en la actualidad se ha colocado por encima de la Iglesia haciendo un binomio con la familia para convencer a los miembros de la sociedad de su situación. Esto se da por el tiempo de exposición prolongado que tienen los niños en la etapa más vulnerable, propiciando la ideología dominante. El éxito se da en la medida que no se concientiza de esta situación.

Para comprender como el Estado oculta esta situación de desigualdad a través de presentar a la escuela igual para todos. Jesús Palacios (2007), explica las ideas de Christian Baudelot y Roger Establet en su libro “La escuela capitalista en Francia” quienes afirman que el éxito de los individuos, en la escuela única en Francia, se debe a los méritos propios y no al diseño de los programas de estudios, que están trazados para privilegiar a los hijos de la burguesía.

El último autor que se toma en cuenta es Antonio Gramsci partiendo para su comprensión del texto de Jesús Palacios (2007) –citado anteriormente- y para un mayor conocimiento de la

filosofía de Gramsci en relación a la escuela se revisó el texto de G. Betti (1981) en su libro llamado “Escuela, educación y pedagogía en Gramsci”. Con la información proporcionada con estos dos textos, se esbozó las ideas generales del filósofo italiano Antonio Gramsci que cumpla con los fines de identificar las funciones de la escuela y la relación con su concepto de hegemonía.

En este trabajo aparece reiteradamente el concepto de élite, para función de este texto se tomará en cuenta la definición hacen Guillermina Tiramonti y Sandra Ziegler (2008) en “La Educación de las elites aspiraciones, estrategias y oportunidades”.

Posterior a la exposición de la definición de la función de la escuela de los autores anteriormente mencionados, se encuentra un análisis comparativo entre sus propuestas; tomando en cuenta sus similitudes y diferencias, que darán paso a una reflexión personal sobre lo que es la escuela y la educación.

### 1 La función de la escuela según Terrail

En su libro “La escuela” Terrail (2004) hace un estudio de la situación actual de la escuela francesa, en el cual inicia con una síntesis de la historia de la educación sistematizada en la institución escolar bajo dos tendencias: por una parte, la invención de la escritura fonética facilitó el aprendizaje de esta habilidad por lo que se amplió el espacio social de su utilización; por otra parte, al mismo tiempo se restringió el aprendizaje de la lecto-escritura con la intención de limitar la transmisión del conocimiento, favoreciendo la división de la en clases.

Estas dos tendencias opuestas, explica Terrail (2004), se simplifican en tres regímenes históricos. El primero que abarca desde la época antigua; donde el conocimiento de la escritura estaba limitado a los que regían el poder del Estado y la religión. La complejidad del sistema de escritura sólo podía ser aprendida por unos cuantos, lo que delimitaba el acceso de la información y el conocimiento, dejando excluidos al grueso de población. Más adelante también señala que la aparición del alfabeto fonético en la civilización fenicia redujo el número de signos significativamente, ya que cada sonido era representado por un solo símbolo. Su sencillez permitió la facilidad de su aprendizaje, extendiendo los ámbitos donde se empleaba, ya no sólo en la religión o la administración política, sino ahora en el

ámbito de comercial, la lecto-escritura se convirtió en un instrumento que agilizó las transacciones mercantiles. La escritura fonética acabó con el alto estatus que poseían los que dominaban los sistemas más complejos. El alfabeto consonántico de los fenicios se difundió a lo largo del mediterráneo por comerciantes, muchas de las culturas con las que intercambiaban productos lo asimilaron adoptándolo a su idioma. Los griegos hicieron algunas modificaciones integrando vocales, estos a su vez lo transmitieron al latín, que fue la lengua que más se difundió por Europa.

Un segundo régimen, que visualiza Terrail (2004), abarca en un primer momento desde la época de la Grecia antigua, cuando los ciudadanos –no necesariamente pertenecientes a la nobleza y la religión-, contaban con los recursos para invertir en la educación de los hijos. Este periodo de tiempo se extendió hasta la aparición de la imprenta, situación que dio inicio a un segundo momento; lo que propició la expansión de textos escrito y del conocimiento, este contexto se acentuó con el movimiento de la Reforma Protestante, ya que Martín Lutero promovió la necesidad de que la gente tuviera acceso directamente a la Biblia e hiciera su propia interpretación sin la necesidad de la intervención del clérigo.

Lo anterior motivó a la Iglesia Católica Romana a responder al reto creando las escuelas parroquiales y siendo un promotor de la enseñanza de la lecto-escritura. Bajo este régimen la escuela tuvo un fin determinado, por una parte fue fortalecer la religiosidad a través de lecturas de textos con temas bíblicos y vida de santos entre la población, debido a que las primeras escuelas masivas la religión era una materia más de estudio, como las creadas por Juan Bautista de La Salle en el siglo XVII, o como las escuelas de Joseph Lancaster a finales del siglo XVIII.

Las niñas que asistían a la escuela no estaban alejadas de su papel social, pues aparte de instruir las en la moral religiosa, también aprendían habilidades propias de su sexo: bordar, cocinar, coser, zurcir etc. Por otro lado los varones recibían nociones de aritmética. Las ideas de igualdad y de libertades promovidas primero por la Ilustración y posteriormente por la Revolución Francesa, fue seguida por la necesidad de una sociedad preparada para un nuevo estado social: La Revolución Industrial.

Agrega Terrail (2004), que la Revolución Industrial fue un promotor de la educación pública dirigida por el Estado, que fomentó en las escuelas la lealtad de sus ciudadanos a la nación y por otra parte determinaba el papel social que correspondía a cada quien de acuerdo a su condición económica. Por lo que formó una masa de trabajadores que demandaba la industria para sus propósitos; de esta manera se creó la escuela utilitaria para fines prácticos y reproductores del status quo. La educación se volvió indispensable, el Estado requería de un ejército de funcionarios que ayudara a la administración, por lo que creó los bachilleratos para que la burguesía accediera a las universidades, esto permitió el ascenso social restringido a la aristocracia. A pesar de esta ampliación de las instituciones escolares y la promoción de una educación masiva, el acceso a la escuela era cerrado para un gran porcentaje de la población, principalmente de los centros rurales y de los círculos de pobreza que rodeaban a las ciudades. Para resumir este segundo régimen, se extrae la siguiente cita del libro de Terrail (2004).

“Como hemos visto, el segundo régimen de escolarización se caracteriza por la coexistencia de dos redes autónomas y cerradas de escolarización. Por una parte, permite el acceso general del pueblo a los signos gráficos, al tiempo que responde a las exigencias mínimas del desarrollo, mientras que reserva el aprendizaje del conocimiento elaborado a un grupo de pequeños de beneficiarios que administran la vida económica, social y cultural.”<sup>4</sup>

El tercer régimen de escolarización se rigió por la meritocracia, el periodo que abarca desde la acumulación de capital con la industrialización hasta la post-guerra. El reconocimiento al derecho de educación no se llevó a la práctica, porque la escuela resultaba ser un espacio para favorecer la desigualdad, los más pobres recibían una escasa educación y los más ricos se les preparaban para el nivel bachillerato con oportunidad de acceder a los niveles universitarios.

Es en este tercer régimen, comenta Terrail (2004), es cuando aparece en Francia entre 1959 y 1975 la escuela única como una respuesta a la búsqueda del derecho de que todos tuvieran acceso a todos los niveles educativos. Pero los resultados no fueron los óptimos. La escuela

---

<sup>4</sup> (Terrail, 2004, pág. 85)

única permitió que una gran mayoría accediera a la lengua escrita pero esto no significó que el hijo de un obrero o campesino pudiera acceder a los niveles altos de escolaridad con la misma facilidad que los hijos de profesionistas. Pues el sistema sirvió, al fin de cuentas, para que cada quien estuviera en la red de escolaridad correspondiente a su situación social haciendo que se perpetuarán las desigualdades y la discriminación.

El origen socioeconómico de los jóvenes era un factor determinante para su trayectoria académica culminando los sectores populares a oficios de ejecución, mientras los hijos de clases medias tenían acceso a profesiones intermedias, y la descendencia de la clase alta exigió continuar con su posición de mando; logrando la reproducción del sistema dividido en clases.

Explica Terrail (2004), que este modelo de escuela única lo que hizo era, al fin de cuentas, fue elevar el nivel cultural de la población en general para responder a las demandas del mercado laboral que exigió una mayor calificación de sus trabajadores. Esta situación fue debió al avance tecnológico asociado con la falta de empleo que favoreció la competencia por la adquisición de los puestos de trabajo.

Las organizaciones capitalistas, continua Terrail (2004), como son el Organismo Mundial del Comercio (OMC), el Banco Mundial, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), o la Comisión Europea, orientaron los contenidos académicos y solicitaron la descentralización del sistema escolar anulando la idea de igualdad de oportunidad.

“El mercado laboral incita cada vez más a las familias a participar del juego de la competencia escolar. En el reclutamiento de profesionales y técnicos, el mercado otorga una importancia cada vez mayor al valor del diploma obtenido por los egresados. Dada esta situación en el campo laboral, la escuela trata de replicar el juego de la competencia laboral, dando a todos, en principio, las mismas oportunidades de tener éxito”.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> (Terrail, 2004, pág. 90)

En la práctica no es así, pues el origen socioeconómico es determinante para la adquisición de recursos, cada grupo social brinda conocimientos y experiencias a sus descendientes propias de su actividad económica y entorno, pero la escuela privilegia los recursos que tiene relación con la lengua oral y escrita. Los códigos sociolingüísticos resultan diferenciarse primeramente por el nivel de escolaridad de los progenitores, por lo que la transmisión del conocimiento lingüístico de las madres profesionistas es más cercano a la formación que se imparte en las escuelas, afirma Terrail (2004).

Esta habilidad adquirida desde la cuna será un vaticinio tanto de la trayectoria escolar como del éxito que tenga en la escuela. Esto no significa que los niños de las clases populares son menos capaces, solamente refleja que la escuela no responde a las necesidades de todos sus alumnos por igual. Si los niños socializados han adquirido recursos lingüísticos básicos por tanto son capaces de participar del proceso de enseñanza aprendizaje que se da en la escuela y acceder al bachillerato general.

En resumen, concluye Terrail (2004), la escuela democrática debe transmitir la cultura común que incluye: la cultura escrita nacional con todas sus potencialidades para la capacidad argumentativa y el desarrollo del pensamiento abstracto; así como también del sentido lógico matemático. Otro aspecto a transmitir es el conocimiento de la ciencia para erradicar las emociones y sentimientos que den paso al control de los instintos. Un tercer aspecto es la relación entre el conocimiento teórico- práctico que puede ser desde el dominio de otra lengua hasta el manejo de las habilidades artísticas y deportivas. Todo esto sin dejar de lado la capacidad del ciudadano a la crítica argumentativa de su realidad.

Con esta breve historia de la escuela, surge la interrogante ¿Cuál es la misión de la escuela? Más que responder, Pierre Terrail (2004) nos invita a reflexionar sobre el papel de la escuela y la educación.

“...la educación de los jóvenes presenta muchas otras facetas que no son visibles en esa definición. ¿Se trata de familiarizar a los alumnos con las exigencias prácticas de la vida en sociedad? ¿Se trata de introducir a una ética religiosa, de convertirlos en ciudadanos libres y responsables? ¿De inculcarles reglas de higiene corporal, de estimular el desarrollo de competencias deportivas? ¿De transmitirles sofisticados

conocimientos científicos y humanistas, de permitirles la práctica de las artes plásticas y de la música, de adquirir, de manera teórica y práctica, competencias tecnológicas? ¿De dotarlos de las habilidades necesarias para ejercer una u otra profesión? Podemos seguir alargando la lista, sin despejar la duda sobre las responsabilidades propias de la escuela. ¿Qué cultura común debe de transmitir a todos? ¿Cómo separar lo que le incumbe a la institución escolar y lo que le corresponde a otras instituciones públicas, a la familia, a las empresas, a los medios de comunicación?”<sup>6</sup>

En las interrogantes que plantea Terrail (2004), se rescata el valor intrínseco del concepto de educación y el papel de la escuela: la función de la escuela es integrar a las generaciones jóvenes a la sociedad de manera integral y productiva. Pero el Estado, da su respuesta diferente -más utilitaria- impulsando un proyecto de nación a través de los planes de estudio que se difunden en las instituciones educativas. Es ahí donde radica la funcionalidad de los planteles de enseñanza, porque más allá de los deseos institucionales, la escuela está formada de personas representativas de la sociedad que la reproducen, pero también aparecen formas nuevas de modificarla, la escuela tiene esa doble posibilidad, por una parte de transmitir el proyecto de nación que tenga el poder en turno, pero también de adaptarse a las necesidades de los miembros que la integran.

## 2. La función de la escuela según Dewey

La necesidad educativa como acto individual se enfrenta a la institución escolar que responde a los requerimientos del poder económico y político. John Dewey (1920) hace un análisis de la historia de la educación desde la perspectiva filosófica para contribuir al debate sobre cuál es la función de la escuela. El recorrido histórico de la filosofía lo inicia con Platón, quien considera el problema educativo desde una perspectiva de una sociedad estratificada; advirtiendo que la realización individual se logra en cuanto se suma a la coherencia y estabilidad de la sociedad.

---

<sup>6</sup>(Terrail, 2004)

Más adelante, añade Dewey (1920), ya en el siglo XVIII la propuesta individualista del proceso educativo buscaba la perfección humana para lograrlo<sup>7</sup>. Es en este periodo de la historia el Estado-Nación establece claramente el objetivo de la educación, a su vez que proporcionaba los medios para una educación pública basada en la formación del ciudadano, del obrero o el soldado; todos enfocados a la defensa de la nación bajo la trinchera que le toca. La industria y el comercio se percibían como parte de la defensa nacional. Bajo este escenario la educación estaba subordinada a los intereses superiores del Estado liberal.

Bajo el influjo del pensamiento alemán en particular, la educación llegó a ser una función cívica, y la función cívica se identificó con la realización de las ideas del Estado nacional. El “Estado” sustituyó a la humanidad; el cosmopolitismo cedió el nacionalismo. Formar al ciudadano, no al “hombre”, llegó a ser el fin de la educación. (Dewey, 1920, p. 87)

Dewey (1920), retoma la concepción que el filósofo alemán, Emmanuel Kant, proporciona sobre la educación, quien la define como el proceso por el cual el hombre llega a ser hombre (criatura de razón). La naturaleza sólo proporciona el instituto y el apetito, pero es a través de la educación que desarrolla y perfecciona.

Esta percepción idealista de la filosofía alemana del siglo XIX inspiró al desarrollo individual libre para la formación de la personalidad culta con la disciplina social y la subordinación política. Por lo que la educación proporcionada por el Estado resultaba ser un intermediario entre lo social y la realización personal.

Para Dewey (1920), filósofos como Hegel y Fichte (sucesores de Kant), identifican la importancia de la función educativa del Estado. El debate trajo como consecuencia que Alemania fuera el primer país en organizar la sistematización de la educación universal y obligatoria desde todos los niveles educativos incluyendo los universitarios. El Estado germánico circunscribía al sistema educativo privado a través de la creación de un reglamento.

---

<sup>7</sup> “La filosofía pedagógica del siglo XVIII fue sumamente individualista en la forma, pero esta forma estaba inspirada por un ideal social noble y generoso: el de una sociedad organizada para abarcar a la humanidad y facilitar la infinita perfectibilidad humana.” (Dewey, 1920, pág. 89)

Ante este debate entre formar al individuo o al ciudadano, Dewey (1920) inserta en la discusión la interrogante de la finalidad de educar: “la concepción de la educación como proceso y función social no tiene un sentido concreto hasta que definamos la clase de sociedad que tenemos en la mente”. (Dewey, 1920, p.89)

Una sociedad que pretende ser democrática, la educación debería estar encaminada a fomentar los intereses personales de sus individuos a su vez formar los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin tener que llegar al desorden (Dewey, 1920); las generaciones más jóvenes al acceder a la sociedad adulta se convirtieran en un factor importante para la transformación social<sup>8</sup>. El enfrentamiento entre el proceso de la formación del ciudadano con el crecimiento individual se diluye al enriquecerse la sociedad con la diversidad de personalidades y las múltiples propuestas originales que al fin de cuentas la benefician. Al responder los sistemas educativos institucionales al desarrollo de las capacidades del ciudadano este a su vez crea un sentido de pertenencia hacia su comunidad.

En una sociedad democrática, afirma Dewey (1929), la escuela es un lugar de vida la cual debe estar enfocada en forjar el carácter, formar las capacidades, los hábitos<sup>9</sup>, y las aptitudes que contribuyan al desarrollo de la personalidad del niño. La escolarización debe permitir por consiguiente la intervención de los estudiantes en la toma de decisiones para fomentar tanto el sentido social como la conciencia de su poder y recursos de comunicación.

Entre todas las instituciones, reconoce Dewey (1920), que integran la sociedad, la escuela privilegia la comunicación entre las generaciones. Es la manera en que se transmiten las experiencias, las creencias, las normas y reglas que rigen a la comunidad así como los miedos y los retos a vencer. Se hace retiradamente hasta que los más jóvenes hacen suyo lo comunicado para establecer el vínculo entre los miembros de la comunidad que ya desaparecieron con los que están por nacer. Los conceptos de comunicación, comunidad y común tiene una misma raíz etimológica. En sí la educación es un acto comunicativo

---

<sup>8</sup> “En la medida en que la escuela desempeña un papel decisivo en la formación del carácter de los niños de una sociedad puede, si se la prepara para ello, transformar fundamentalmente esa sociedad. La escuela constituye una especie de caldo de cultivo que puede influenciar eficazmente el curso de su evolución”. (Westbrook, 1993)

<sup>9</sup> Entendiendo el concepto de hábitos como la acción activa de adaptación a un nuevo ambiente a su vez que lo modificamos para que este se adapte al individuo. Esta modificación es prueba esencial de su crecimiento. Los hábitos son transmitidos por el acto comunicativo entre generaciones. (Dewey, 1920, pág. 50)

dialéctico donde las experiencias se transmiten de una generación a otra a su vez que se reconstruyen aumentando el significado de la experiencia vivida. El niño adquiere de la experiencia de los adultos para enriquecer su propia práctica de vida. Teoría, técnica y práctica son conceptos indispensables en la pedagogía de Dewey<sup>10</sup>.

La comunicación entre generaciones no es un acto pasivo, por el contrario, en la significación de este concepto está inmersa la acción. La propuesta educativa institucionalizada de Dewey (1920) se basa en la acción, la cual se enfoca como ninguna otra institución social, -ya sea familia o religión- en ampliar la experiencia de vida. La escuela es un laboratorio de la sociedad donde los vicios de la macro sociedad estén erradicados.

La filosofía pedagógica de Dewey (1920) es idealista respecto a la función de la escuela, está consciente de que en la realidad no funciona así la escuela como la plantea. Él mismo declara que más que propiciar la evolución ordenada de la colectividad, erradicando los vicios de los adultos; la micro sociedad que es la escuela los reproduce; esto debido a que está concebida en función de los intereses del grupo dominante, no de la necesidad del individuo en integrarse a la sociedad.

Aunque la escuela por sí sola fuera un factor de cambio, resulta ser una institución más de la sociedad por lo que su tarea se ve aminorada por el resto de ellas, reconoce Dewey (1920). Es en la institución educativa donde se privilegian los actos comunicativos y se amplían las experiencias de vida; la escuela requiere de la colaboración del resto de las instituciones sociales: políticas, legales, familiares o religiosas, para la formación de una sociedad democrática.

Terrail y Dewey comparte la idea que la reproducción de las desigualdades sociales se debe al uso que el Estado hace de la escuela<sup>11</sup>, ya que más que ser un factor de cambio, como idealmente considera el filósofo norteamericano, es un instrumento de reproducción y

---

<sup>10</sup> (Geneyro, Invierno 1994 Primavera 1995)

<sup>11</sup> Una alternativa a la propuesta institucional del Estado, es la educación privada, proporcionada por particulares y respaldada por grupos sociales que buscan, en el marco del currículo oculto, "impartir una serie de enseñanzas adicionales con enfoques muy específicos de índole religioso, cultural, deportivo y artístico, las cuales se vincula estrechamente al sector social al que están dirigidas. En este sentido, la educación particular puede definirse como aquella que es impartida por entidades distintas de la oficial, con objetivos adicionales y propios". Este distanciamiento también se da en el ámbito económico, por no pertenecer al sistema oficial. (Torres Septién, 1997, pág. 18)

sometimiento de las masas al servicio del grupo en el poder, en la actualidad del sistema capitalista. La historia de la educación y de la escuela lo ha demostrado.

### 3. La función de la escuela como aparato ideológico del estado: Althusser y la escuela capitalista desde la perspectiva de Baudelot y Establet

Para incursionar en las ideas de Louis Althusser, como de Christian. Baudelot y Roger Establet se parte del libro de Jesús Palacio “La cuestión escolar” (2007) quien explica de manera detalla la visión de estos tres autores sobre la función de la escuela en el sistema capitalista. Estos tres autores al igual que Terrail, son originario de Francia y analizan la institución escolar en el siglo XX, la pertinencia de abordar el tema desde la perspectiva francesa, se debe a que este sistema escolarizado se reproduce en otros países. La exposición se inicia con Althusser debido a que coloca en contexto la institución escolar, como instrumento del Estado para la reproducción del sistema. Por otra parte Baudelot y Establet las conclusiones a las que llegaron estos dos autores sirven para confirmar lo establecido por Terrail y Althusser.

Althusser explica sobre los mecanismos de reproducción del Estado. Este autor francés, recuerda Palacio (2007), que todo sistema social tiende a buscar las estrategias para perpetuarse y conforme avanza la historia los perfecciona. El Estado moderno tiene, por una parte los Aparatos Represivos que son la fuerza por la cual somete a la población por la fuerza, estos son: el gobierno, la administración, la policía y el poder judicial. Pero no sólo a través de la fuerza es suficiente para mantener el control de la población, sino que además es necesario el convencimiento de la personas de sus condición, por lo que hace uso de instituciones como la familia, la iglesia y la escuela como Aparatos Ideológicos del Estado (AIE) para mantenerse en el poder. “...el AIE escolar realiza una función primordial, habiéndose situado en una posición dominante. De hecho, la Escuela ha sustituido a la Iglesia en su función de AIE dominante y el entente Iglesia-Familia ha sido sustituida por la entente Escuela- Familia” (Palacios, 2007, 435).

El dominio que tiene la escuela se debe al tiempo que tiene a los niños, precisamente en los años más vulnerables (Palacios, 2007). La escuela capitalista aprovecha del tiempo de exposición diversificando la cualificación de la fuerza de trabajo de los obreros. Si en la antigüedad hasta antes de la industrialización, un trabajador aprendía haciendo las cosas, en

la actualidad se han creado una serie de instituciones educativas que alejan a los futuros trabajadores de la reproducción de bienes.

En la escuela no solo se aprende hacer, sino también durante los años escolarizados se aprende a ser mediante la inmersión de la ideología dominante. Esto se debe a que los maestros en su formación académica ya fueron ideologizados de antemano y los cuales a su vez transmitan la ideología dominante a sus estudiantes.

Althusser afirma que la transmisión de los valores, normas y formas de hacer se ocultan entre los aprendizajes de conocimientos básicos de ciencia, lecto-escritura y habilidades matemáticas. El éxito de la sumisión de la clase trabajadora se debe a la manera oculta como se instruye la ideología dominante que favorece a la burguesía (Palacios, 2007).

La función de la escuela capitalista desde la perspectiva de Baudelot y Establet. Christian. Baudelot y Roger Establet en su libro “La escuela capitalista en Francia” analizan la escuela única como un instrumento ideológico dominante que contribuye para la reproducción bajo los siguientes argumentos, asegura Palacio (2007).

La escuela única tiende a presentarse como una oportunidad igualitaria para todos, donde la distinción se da a partir de los méritos propios del individuo. Este sistema educativo anula aparentemente todas las diferencias de origen y familiares bajo la transmisión de una cultura común. Es ahí donde radica la arbitrariedad escolar y que determina la división de los estudiantes a través de trayectorias escolares diferenciadas. En realidad el éxito académico, retoma Palacios( 1920) de Baudelot y Establet, está relacionado con el nivel socio profesional de sus padres; ya que es en el núcleo familiar donde se inician los aprendizajes – actitudes, hábitos y saberes- que serán determinantes para garantizar la trayectoria escolar.

En el sistema escolar francés, existen dos oportunidades de trayectoria, una es la escolaridad Primaria Profesional (PP) la cual se distingue por la repetición de los contenidos adquiridos en la escuela primaria y la adquisición de unos pocos contenidos generales nuevos. Por el contrario a los estudiantes con la escolarización Secundaria Superior (SS) que procura desarrollar la seguridad y profesionalización de sus alumnos con el fin de acceder a la enseñanza superior. Estos dos sistemas de escolaridad, extrae Palacio (2007) del libro “La escuela capitalista en Francia”, se diferencian tanto por los contenidos como por su

finalidad. Una reproduce los trabajadores manuales (PP) y la otra reproduce los trabajadores intelectuales (SS). Esta explicación refuerza la idea de Althusser, respecto a considerar la escuela como Aparato Ideológico del Estado que tiene como finalidad de reproducir la cultura dominante del capitalismo, a través de una escuela con los principios de la burguesía, ya que fomenta la discriminación y la estratificación de la sociedad, favoreciendo la reproducción la estructura social.

La discriminación en la escuela capitalista se inicia, rescata Palacios (2007) Baudelot y Establet, con la transmisión del lenguaje. Cada clase social tienen prácticas lingüísticas propias que están relacionadas con sus condiciones materiales de trabajo; la escuela, con normas y criterios burgueses, reproduce a todos las prácticas lingüísticas de las clases medias, descalificando las prácticas antagónicas del lenguaje. Esto provoca que el capital lingüístico de un grupo se legitime sobre el otro.

“Uno de los medios privilegiados con que la escuela capitalista realiza su función de división y discriminación es el lenguaje y ello en un doble sentido: el de la alfabetización –enseñanza de la lectura y escritura- y el de la utilización misma de un lenguaje determinado accesible sólo a los que poseen el código que permita descifrarlo” (Palacios, 2007, pág. 474).

La división de la sociedad en estratos, trae como consecuencia dice Althusser la finalidad de continuar en el poder para la clase que dirige; una de las estrategias para lograrlo es a través de instrumentar la escuela como un Aparato Ideológico del Estado. Baudelot y Establet, a partir de un trabajo estadístico identifican como los hijos siguen trayectoria similares a las de sus padres, el trabajo principalmente manual para los hijos de un obrero, profesional para los hijos de oficios liberales y conservar la dirigencias para los que controlan el Estado (Palacios, 2007).

A este debate entra Gramsci con el concepto de hegemonía, el cual visualiza la lucha de clases como una lucha hegemónica y la escuela, no sólo como una integración de los más jóvenes en la sociedad, sino como como un problema político que ayuda al proceso de transformación por una sociedad más justa.

#### 4. La escuela y el concepto de hegemonía en Gramsci

La presente exposición de las ideas del italiano Antonio Gramsci parten de la lecturas de dos textos, uno es de Jesús Palacios (2007) en su libro “La cuestión escolar”, donde habla de manera general de las ideas de Gramsci pero que permitió tener un amplio panorama de su propuesta pedagógica. El segundo texto corresponde a G. Betti (1981), que lleva por título “Escuela, educación y pedagogía en Gramsci”, el cual hace un recorrido más detallado sobre su filosofía pedagógica: pasando de la crítica al sistema educativo italiano hasta su propuesta de una educación para el proletariado.

Jesús Palacios (2007) , inicia su texto haciendo un análisis de las motivaciones de Gramsci para discutir el tema pedagógico. Por lo que considera que esto se debe a tres motivos probables: uno impulsado por la preocupación que tuvo por la educación de sus propios hijos; una segunda razón fue por la inquietud de realizar una investigación teórico-práctico esto a consecuencia del vínculo que guarda con la cultura y política presente en la convivencia humana. La filosofía de Gramsci, nos recuerda Palacios (2007), está basada en la relación entre la teoría y la práctica con una influencia marxista en consecuencia de la filosofía de la praxis; que pretende interpretar la realidad para incidir en ella para transformarla.

Un tercer motivo para la reflexión sobre la escuela, es a causa de la crisis en la se encontraba la institución educativa en todos los niveles, producto de la ideología burguesa que imperaba en el sistema educativo Italiano en la época del Estado Fascista. Esto a raíz – enfatiza Betti (1981)- de que la escuela estaba diseñada para dar un máximo de beneficios a la economía capitalista a partir de la formación de una clase trabajadora instruida para el funcionamiento de la industria. Por lo que la educación y la escuela como instrumento del Estado están relacionadas con los problemas culturales y políticos como consecuencia.

La propuesta escolar de Gramsci –con objetivos claramente socialista- está enfocada a la formación de una escuela activa en los primeros años de la formación de los niños para pasar posteriormente a una escuela creativa que logre que los jóvenes formen una cultura hegemónica con el fin de substituir a la ya existente. Para lo cual este autor redefine el concepto de cultura como el autoconocimiento del yo para lograr reconocer al otro y lograr la autodisciplina para llegar a la conquista de la conciencia superior relacionado con el

reconocimiento de valor histórico, de la vida tanto de los derechos como deberes que se tiene con uno mismo y con la sociedad. Gramsci considera –menciona Palacios (2007)- que todas las personas son cultas (son intelectuales) ya que tienen conciencia de la relación causa y efecto: razonan. La definición de cultura, de este filósofo italiano, elimina por completo el aprendizaje enciclopédico de datos inútiles para el desarrollo de la conciencia y del pensamiento crítico sobre su realidad.

Gramsci, confirma Palacios (2007), parte del principio que todo ser humano es intelectual porque no hay actividad humana que está alejada del acto intelectual, “no se puede separar al *homo faber* del *homo sapiens*”; cada actividad muscular tiene diferentes grados de intelectualidad. Esto significa que aunque todo ser humano es un intelectual no todos tienen una función intelectual.

Siguiendo la lectura de “La cuestión escolar” hace mención de las categorías de los intelectuales, los cuales son dos: los intelectuales orgánicos son los que responsables de construir la sociedad mediante el lenguaje de la cultura. Estos intelectuales orgánicos son los que expresan el sentir de las masas que no puede manifestar por sí mismas. Por otra parte está la categoría preexistente que perteneces a una continuidad histórica anterior a la época actual. Este grupo intelectuales son los tradicionales, los cuales tienden a percibir alejados de las masas. Un ejemplo de este tipo de intelectuales son el alto clero y los terratenientes. En conclusión cada clase social produce sus intelectuales relacionados con su actividad dentro de la sociedad clasista (Palacios, 2007).

En consecuencia el objetivo de la propuesta educativa de Gramsci gira entorno a una educación socialista y popular que genere intelectuales que puedan crear una cultura nueva en conjunto con la masa de trabajadora no intelectual. Una cultura que llegue a desplazar la cultura producida por el Estado al servicio de la burguesía, afirma Palacio (2007).

El sistema educativo creado por el Estado burgués de Italia en la época de Gramsci, había abandonado el modelo de escuela clásica donde los alumnos desarrollaban las capacidades de abstracción, análisis y crítica de la realidad. Este modelo fue sustituido por un modelo de escuela técnica y profesional con el objetivo de que sus egresados fueran capaces de realizar un oficio pero carentes de una cultura general, perdiendo toda capacidad intelectual “sólo

dotados del ojo infalibles y la mano firme” (Palacios, 2007, pág. 417). Betti (1981) amplía esta información explicando las diferencias entre la escuela media que estaba dividida entre la preparación humanista y los estudios técnicos y utilitarios. La escuela humanista era para una minoría elitista enfocados para desarrollar el pensamiento científico que favoreció la incursión a las universidades. Por otra parte la escuela técnica y utilitaria se implementó con el objetivo de incrementar el nivel de cultura de las masas diseñadas para el trabajo manual y por el contrario se les negaba el ingreso a la universidad e impedía el ascenso social y cultural de los pobres. La escuela era vista simplemente como un recurso táctico. Aun y cuando la escuela estaba enfocada al trabajo no significaba que estuviera relacionada con la realidad.

Este modelo de escuela desvinculado de la realidad, de la vida es la causa de la crisis educativa según Gramsci; por lo que propone una escuela que esté en equilibrio con la vida, así también debe mantener un equilibrio entre el orden natural y social; entre el conocimiento teórico y la práctica. Este equilibrio son los cimientos del trabajo del hombre.

Por lo que, se explica en el texto de Palacios (2007), el modelo gramsciano se divide entre la escuela activa y la escuela creativa. Betti (1981) agrega que, la primera corresponde a los años iniciales de escolaridad, es en esta etapa cuando el niño está en contacto con su patrimonio cultural. Por otro lado, es en la escuela creativa cuando se desarrolla en el adolescente la personalidad para que sea capaz de actuar y pensar de manera autónoma. No debe confundirse la escuela creativa con la generación de inventores o descubridores (Palacios, 2007), sino la formación para generar la innovación y originalidad, esta escuela consiste en fomentar entre los jovencitos la autodisciplina y la autonomía, para la formación de una conciencia social. La escuela creativa es la coronación de la educación integral de los estudiantes.

Más adelante se afirma que los niños es un ser activo con capacidad para la asimilación del conocimiento el cual puede llegar por si sólo a las verdades, lo que es un reflejo de su sentido de creatividad y de madurez intelectual (Palacios, 2007); por lo que la escuela está obligada a buscar la armonización de sus facultades para conseguir el equilibrio teórico-práctico, con el fin de que llegado el momento puedan diversificarse en las especializaciones de su elección. También Betti aborda el tema y agrega:

“En esta última fase de la escuela unitaria se desarrollarán también las formas de trabajo autónomo, y la actividad del adolescente se desarrollará principalmente en los grupos de trabajo y los laboratorios, en donde se revelarán asimismo sus tendencias en cuando a la orientación profesional” (Betti, 1981, pág 120).

La propuesta que hace Gramsci para lograr los anteriores objetivos es la escuela única, la cual está basada en una política democrática que supere las diferencias de la escuela diversificada de acuerdo a sus estrato social provocando indefinidamente la desigualdad encasillado a unos en actividades directivas y a otro, la mayoría, en una actividad instrumental. El deseo es que todos por igual puedan tener la oportunidad de acceder a la profesión de su elección profesional, formados para pensar, estudiar, dirigir a quienes dirige (Betti, 1981).

Para lograr esto la escuela única debe ser formativa en la cultura en general, donde se logre el equilibrio entre el trabajo manual e intelectual, así como se desarrolle los valores del fundamento humanista, la autodisciplina intelectual y la autonomía moral. Si la escuela única está conectada con la realidad y se logran estos objetivos anteriormente mencionados se estará preparando a las generaciones más jóvenes para la vida intelectual como social.

¿Por qué el énfasis de Gramsci en el aspecto social? Explica Palacios (2007), porque el concepto que tiene del hombre es una noción histórica más que natural, el hombre se forma en sociedad, no un fenómeno individual, su espíritu es un reflejo de la sociedad en la que crece, vive y se relaciona con los demás. Se aprende más en contacto de la sociedad, la escuela solo representa una fracción de la vida del niño. Por lo que la escuela debe responde a los intereses de sus alumnos para captar su atención y no así de los adultos.

Betti (1981) revela como Gramsci considera que la educación es el paso del hombre por el mundo donde la interacción entre el ambiente social y lo individual amplían la dimensión de hombre trascendente. El individuo se ve modificado por la realidad, pero a su vez, la realidad se modifica por los individuos que la integran. En este paso por el mundo también se da la lucha entre los viejos modelos con las nuevas formas hacer.

## Hegemonía y la escuela

Para explicar el concepto de hegemonía de Gramsci y la relación que tiene con la escuela se parte del texto de G.Betti (1981), principalmente el cual explica amplia y detalladamente.

Betti (1981) expone que el Estado utiliza el consenso social de su dominio a partir de la hegemonía y la coerción para controlar a la población. La hegemonía se logra cuando la clase dirigente impone su visión del mundo, presentándola como la verdadera y anulando otras formas de percepción. Esta ideología dominante se difunde a través de la escuela, los medios de comunicación y de la Iglesia. De esta manera logra las élites y el Estado mantenerse en la cúspide de la sociedad estratificada. A través de la hegemonía el Estado reduce la capacidad revolucionaria de las masas. Tanto la dominación como la hegemonía interactúan para mantener las relaciones de poder de un grupo sobre el otro.

Por lo tanto todo sistema educativo es necesariamente un sistema hegemónico, en tanto la escuela es el laboratorio donde la lucha de la cultura se da de manera natural (Betti, 1976). Al igual que la iglesia y los medios de comunicación, las instituciones educativas —elementos de la superestructura desde la perspectiva marxista— es donde se educa a las clases populares creando consensos que beneficia a la élite y al Estado para mantener el control y los privilegios.

El Estado es al fin de cuentas el rector del sistema educativo nacional, que se encarga de diseñar el programa de estudios que enfatiza las diferencias entre las clases sociales. Promoviendo la educación privada para los de altos recursos y una educación popular para los que menos tienen. De esa forma se crea una masa de la población con un determinado nivel de cultura y de moral que responde a las necesidades del sistema económico (Betti, 1981).

La cultura hegemónica adquirida en la escuela, en la iglesia y en los medios de comunicación; amalgama una visión del mundo que es propia y natural para las clases dirigentes, pero no así en las clases populares donde resulta artificial porque le es distinta a su contexto. Esta visión ajena a la clase trabajadora incita fracturas motivando a que la hegemonía deba estar en constante reconstrucción, por lo que provoca fracturas que dañan la superestructura y es cuando el Estado hace valer su dominio haciendo uso de los recursos con

los que cuenta en la infraestructura para reprimir de forma físicamente violenta (Betti, 1981). La propuesta de Gramsci está encaminada a dar fin a esta hegemonía de las élites, a través de la escuela única donde se den relaciones más justas y sea una reconstrucción social.<sup>12</sup>

#### Definición de élite

Ya que el término de élite se repite constantemente se partirá de la definición del libro de “La educación de las élites” de las autoras Guillermina Tiramonti y Sandra Ziegler que en consideración corresponde a las ideas expuestas en este trabajo.

Estas dos autoras toman el concepto de elite de la teoría de las élites o elitismo, donde también se adopta como antagónico el concepto de masa. Por lo tanto las élites, definen estas dos autoras, son aquel grupo socialmente minoritario que de manera intencional conducen el destino de las masas que son mayoría, condición indispensable de la desigualdad; y agregan: “Dicho de otro modo, podríamos plantear que la condición de la dominación tenía presente la necesidad de los dominados”<sup>13</sup>.

#### SÍNTESIS

Finalmente, en esta última parte del capítulo se busca hacer una revisión la función de la escuela desde los siguientes autores: Althusser, Terrail, Gramsci, Dewey y Baudelot y Establet con la intención de encontrar puntos de encuentro y diferencias entre sus idea respecto a la función de la escuela. Tarea que resulta difícil por la diversidad de conceptos no equivalentes para todos los autores, pero que indistintamente, a pesar de las diferencias obvias por expresarse con idiomas diferentes en contextos tanto nacionales como históricos distintos todos convergen en un punto en común: la crítica a la escuela impartida por el Estado que perpetua la estructura social y responde a las necesidades del mercado laboral. Tanto Althuesse como Terrail, Budelot y Establet son de origen francés contemporáneos por lo que tiene varios puntos en común por analizar el mismo objeto de estudio: la escuela única francesa; por otro lado Dewey, filósofo norteamericano, y Gramsci ideólogo italiano también tiene puntos en común sobre la escuela impartida por el Estado. Mientras Dewey tuvo

---

<sup>12</sup> “Aunque Gramsci no estima que pueda ser competencia exclusiva de la escuela la reconstrucción social, pues la considera insuficiente como instrumento para eliminar las diferencias de clase, piensa sin embargo que la escuela única podría dar lugar a una mayor comprensión entre los jóvenes de las diferentes capas, con efecto beneficiosos que tal vez se harían sentir no sólo escuela, sino en toda la vida social. (Betti, 1981)

<sup>13</sup> (Tiramoti & Ziegler, 2008) pág. 122

prestigio tanto en Estados Unidos como otros países y puedo poner en práctica sus ideas sobre la escuela, Gramsci sufrió de la represión carcelaria del gobierno fascista italiano.

Para iniciar con el análisis comparativo se encuentra que tanto Dewey como Althusser, Baudelot y Establet considera a la escuela como una institución de la sociedad, que aunadas con la familia y la iglesia transmiten la ideología dominante. Mientras Althusser clasifica a la escuela como Aparato Ideológico del Estado (AIE), Gramsci incluye a la escuela junto con los medios de comunicación y la Iglesia como instrumento hegemónico para lograr el consenso ideológico. Ambos autores también circunscribe la forma represiva y violenta para mantener el control; pero Althusser el AIE con el los Aparatos Represivos del Estado (ARE), mientras que el Gramsci utiliza el concepto de coerción. Tanto en la familia, la iglesia, la escuela y los medios de comunicación insertos en los conceptos de AIE y hegemonía, utilizan el lenguaje como medio para transmitir formas de vida y perspectivas de la realidad.

Dewey establece que todo acto de enseñanza aprendizaje es un acto comunicativo dialéctico donde se transmite los conocimientos y se enriquece la experiencia individual. Es también, agrega Terrail y Gramsci, el instrumento para la transmisión de la cultura, entendida por el filósofo italiano como el reconocimiento del yo así como de la conciencia individual y social. Agrega el autor francés que ya que en la escuela se privilegia la comunicación escrita, la transmisión de la cultura gira en relación a tres factores: la capacidad abstracta propia del lenguaje, la trasmisión de la ciencia y el desarrollo de la teoría y la práctica. El lenguaje sea oral o escrito es el corazón del proceso enseñanza-aprendizaje.

Otro punto de acuerdo es que la escuela como está planteada impartida por el Estado privilegia la reproducción de la estructura social y las exigencias de la burguesía en el sistema capitalista. En este tipo de propuesta institucional brinda a cada grupo social una red escolar. La multiplicación de escuelas profesionales tiene como objetivo elevar las competencias laborales para responder eficientemente a la economía capitalista. Esto se debe, recuerda Terrail a la elevación de la tecnología y al aumento del desempleo, por lo se crea un escenario propicio para generar competitividad en la búsqueda de un puesto de trabajo. Centrar los programas de estudio a las necesidades del mercado laboral y anula el pensamiento crítico; Gramsci agrega que en consecuencia inhibe toda intención revolucionaria. Al respecto tanto Gramsci como Dewey ven en la escuela una oportunidad

para lograr el cambio social de sin revueltas violentas. Pero para que esto ocurra requiere del resto de las instituciones sociales ya que la escuela por sí mismo no le es posible.

Una diferencia conceptual entre Gramsci y Terrail es la escuela única. Terrail considera como lo hace Baudelot y Establet, que la escuela única es una forma de privilegiar tanto la discriminación como la separación de trayectorias escolares por el origen socioeconómico. La escuela única surgió en Francia después de la posguerra en el siglo XX con la intención de que todos los niños pudieran tener la oportunidad de ingresar a todos los niveles educativos, pero el resultó, después de 4 décadas, que la escuela diferenciaba las trayectorias escolares dirigiendo a los educandos hacia oficios manuales para las clases más bajas, de oficios liberales para las clases medias y perpetuar la dirección en las clases dirigentes. La escuela única en Francia, afirma Terrail, fue una manera sólo de alfabetizar a un mayor número de ciudadanos y de elevar las capacidades para el trabajo. Esta situación involucró en la competencia a las escuelas, a los jóvenes y a las familias en general.

Por el contrario la propuesta de Gramsci entorno a la escuela única es para crear igualdad de circunstancias, donde todo tengan la posibilidad de acceder al conocimiento que los lleve a la elección de su interés para integrarse a la fuerza de trabajo, es el espacio para formar a los intelectuales representativos de la clase obrera que logre posesionarse en la sociedad. En sí es la formación de una escuela democrática.

En este punto concuerda Gramsci con Terrail y con Dewey, que buscan un espacio para el desarrollo integral del niño y de su personalidad así como de la responsabilidad social, a su vez de la formación de un pensamiento crítico para la transformación de la sociedad más justa.

Otro punto en común es la separación entre el nivel elemental y el medio superior que guíe a los jóvenes a la profesionalización de sus intereses así como a la transmisión de la cultura activa. En estos niveles previo a los universitarios, el niño es un ser activo de su propio proceso de aprendizaje, de ahí la importancia del maestro para crear los espacios y las estrategias para captar el interés de los niños. Los tres conciben capacidad de los niños para por sí mismo llegar al conocimiento. Gramsci considera que la escuela única es para formar a los intelectuales, partiendo de la idea de que todo ser humano es un intelectual. Terrail habla

de la inteligencia inherente en todo ser humano capaz por tano de llegar a término positivo el nivel de bachillerato. Reconocen también los tres autores en sus propuestas pedagógicas la importancia del desarrollo de la lengua tanto oral como escrita para el proceso comunicativo y la formación de un pensamiento lógico matemático, el equilibrio entre la teoría y la práctica, así como de tener un pensamiento crítico sobre el mundo. Gramsci agrega que la escuela debe ser desinteresada y no de hipotecar el futuro de los estudiantes.

Tanto Dewey, Terrail y Gramsci hacen un recuento histórico pero desde perspectivas diferentes; el filósofo norteamericano lo aborda desde la filosofía, mientras que el sociólogo francés pasa por el desarrollo de la lecto-escritura. Por otra parte el teórico marxista italiano realiza una comparación entre los modelos de escuela entre la clásica, la humanista y la contemporánea. Para comprender el fenómeno de la escuela y la educación debe abordarse el aspecto histórico así lo han demostrado los autores anteriormente mencionados.

La escuela se ha desvinculado de la realidad y de su función original: la integración de las generaciones más jóvenes a los mecanismos sociales. Por el contrario, la escuela trazo su historia con un fin utilitario al servicio de un sistema económico dominante, en la actualidad: el capitalismo. La desvinculación con la realidad también lo han hecho con los requerimientos de una sociedad democrática y principalmente con las necesidades del individuo. La escuela, en conclusión, debe encontrar el equilibrio entre las necesidades holísticas individuales y las necesidades para la evolución social a partir de la unión entre práctica y teoría, pero sin dejar de lado el pensamiento crítico que es propia del hombre como especie.

### **CAPÍTULO III: ANTECEDENTES HISTÓRICOS**

El siguiente capítulo es un recorrido por la historia que abarca desde los aspectos relevantes del catolicismo desde el siglo XVI hasta el siglo XX y la disputa por los espacios públicos; para lo cual se consultaron las siguientes fuente documentales para la obtención de los datos. Se inicia con el aporte de datos relativos a los avances científicos mencionados en el texto “Historia de la Ciencia 1543-2001 de John Gribbin, para pasar a tres libros de historia: uno “Esbozo de Historia Universal” de Juan Brom, el segundo es “Devoción y cultura católica e la Arquidiócesis de México 1880-1920” de José Alberto Moreno Chávez autor que trata temas religión y modernidad, el último texto es el de Paul Johnson titulado “Historia del Cristianismo” el cual aporta un contexto más específico a los interés de este trabajo por dar un contexto histórico general del surgimiento de la Sociedad de Sagrado Corazón de Jesús (SSCJ), así como de los motivos que dieron origen a la Compañía de Jesús, interés generado por sus cercanía con el objeto de estudio de la presente investigación.

Un texto que no podía faltar es el de Phil Kilroy -religiosa del Sagrado Corazón de Jesús (rscj)- por contribuir con datos biográficos de Magdalena Sofía Barat, simultáneamente proporcionando información sobre la historia de SSCJ. Para complementar esta información de consultaron los textos de Consuelo Armida Moran (rscj): “Espíritu Educador de la Sociedad del Sagrado Corazón de Jesús y “Fundación, crecimiento y frutos del Colegio del Sagrado Corazón de Jesús en Monterrey” de Eva María Salas Torres rscj ambos documentos de solamente de uso interno de la institución. Además se revisaron escritos de páginas de Internet de la SSCJ.

Se consideró de extrema importancia comprender la simbología del Sagrado Corazón desde el aspecto histórico-social para lo cual se descubrieron datos reveladores en los siguientes libros: “Otros Mestizos” de Guillermo Alfaro Telpalo; “Devociones Políticas Cultura católica y politización en la Arquidiócesis de México 1880-1920” de J. A. Moreno Chávez y en “México Francia Memoria de una sensibilidad común; siglo XIX-XX Tomo II” de varios autores.

Para la información correspondiente a la historia propiamente del Mater se atendió a lo dicho por Alejandra Cantú Sada en el libro “Un siglo en la memoria”, la información que proporciona la página oficial del Instituto Mater y las aportaciones de Juana Idalia Garza

Cavazos en un documento presentado en el Coloquio de Humanidades de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León titulado “En defensa de la religión: los artificios del “Colegio de Las Damas””.

Para completar saber sobre la historia de las escuelas privadas confesionales en el país se consultaron diversos trabajos publicado por Valentina Torres Septián sobresaliendo su libro “La educación privada en México (1903-1976), para datos particulares del estado de Nuevo León se revisó el libro “La educación socialista en Nuevo León, (1934-1940) de Juana Idalia Garza Cavazos. Un texto más al cual se hace mención es el de José Roberto Mendirichaga “El colegio de San Juan en Santillo”.

La historia como ciencia ayuda a contextualizar los hechos en un marco amplio y detallado, proporciona comprensión sobre las causas-efectos de las acciones individuales que al fin de cuentas son pieza de un conjunto movido por la inercia. La sección histórica de este trabajo de investigación inicia de los hechos generales de la historia occidental a partir de la Revolución Científica como resultado del Renacimiento. Se observa la disputa que tiene la Iglesia ante las amenazas de las religiones protestantes, consecuencias de las fuertes críticas. La Ilustración enarboló el cientificismo para disminuir el papel de la religión y de la Iglesia a un ámbito privado. Ante estos acontecimientos, la jerarquía católica hizo uso de diferentes estrategias para preservarse, buscando abrigo en los hogares y con símbolos nuevos de piedad.

La historia del Instituto Mater es la cima de una serie de acontecimientos que dieron inicio mucho antes de ser concebida. Los retos a los que se ha enfrentado no han sido fáciles, pero se superaron gracias a las estrategias de las religiosas, del apoyo determinante de los padres de familia y la sociedad civil.

### **1. Contexto histórico-político y religioso**

El siglo XIX fue una época donde la Iglesia Católica tuvo que enfrentar nuevamente el advenimiento de nuevos retos que vencer para conservar su hegemonía. El desarrollo de la ciencia en los siglos XVI y XVII puso en tela de juicio dogmas cristianos que había estado incuestionables durante toda la Edad Media. Las aportaciones científicas tanto en la

astronomía como en la medicina rompían con paradigmas sostenidos por la Iglesia durante largo tiempo. Como ejemplo de lo anteriormente dicho se puede resaltar los trabajos de Galileo Galilei tanto del desarrollo del método científico como de sus “precavidas” difusión sobre las ideas copernicanas o el movimiento de los planetas; otro ejemplo culminante fue las aportaciones de Isaac Newton con su ley de Gravitación Universal, afianzando el método científico como una manera de llegar a la verdad. En la medicina, por citar, está el ejemplo del inglés William Harvey, quién con sus trabajos de investigación en 1628 rompió con el paradigma de Galeno sobre la circulación de la sangre que había prevalecido desde el siglo V a.C.<sup>14</sup>.

El Renacimiento fue un movimiento cultural, que favoreció no sólo al desarrollo de la ciencia como los ejemplos anteriormente citados, sino también fue un movimiento que puso bajo la lupa a las instituciones. La Iglesia como organismo hegemónico fue cuestionada abiertamente, lo que trajo como consecuencia las guerras religiosas producto de la Reforma Protestantes. Como respuesta la Iglesia Católica fomentó la formación de nuevas órdenes religiosas, entre las que destaca la Compañía de Jesús creada por el vasco Ignacio de Loyola en 1530, la cual contaba con una libertad casi ilimitada para extender sus misiones por toda Europa, las posesiones españolas y portuguesas. La principal labor de la Compañía de Jesús era proporcionar servicios de educación y ser confesores de la nobleza de las clases adineradas.

“La acción de los jesuitas tuvo gran impacto; las conquistas más importante de la Contrarreforma las obtuvo con la lealtad y entusiasmo de individuos bien situados. La Sociedad de Jesús tuvo un papel importante en el cambio de sentido de la marea en Austria, Baviera, Renania y Polonia”<sup>15</sup>.

La Reforma encabezada por Martín Lutero en los países germánicos en 1520, significó la fragmentación de cristiandad por la aparición de iglesias protestantes dando la oportunidad de que los reinos absolutistas se despojaran del poder que la Iglesia tenía sobre ellos, el caso

---

<sup>14</sup> (Gribbin, 2004)

<sup>15</sup> A pesar de que el eje del credo jesuita era la obediencia absoluta a la iglesia fueron expulsados entre 1759 y 1764 de países eminentemente cercanos al Vaticano como Portugal, España y Francia; para finalmente dejar disuelta la Compañía de Jesús en 1773 por el papa Clemente XIV por presión de las potencias europeas (Johnson, 1989, págs. 63-64 y 80)

de los Países Bajos fueron ejemplo donde se daba la tolerancia religiosa y la difusión de ideas contrarias a las que aceptaba la Iglesia católica. Paul Johnson afirma en su libro “Historia del Cristianismo” que en estos países se dio un desarrollo acelerado del capitalismo más por no estar sujetos los comerciantes y el Estado a las instituciones eclesiásticas católicas que por la ética protestante. Aun así había países como España y Francia que se mantenían fieles a los dictámenes del Vaticano. Por lo que los sucesos acontecidos en los siglos XVIII y XIX en Francia fueron trascendentales para el futuro de la Iglesia católica.

El movimiento intelectual de la Ilustración nuevamente puso en tela de juicio la legitimidad de la Iglesia Católica, esto debido al acercamiento que la alta jerarquía tenía con los reinados absolutistas, y a la corrupción que imperaba en los círculos del poder como por ejemplo la venta de indulgencias y el pago de misas a nombre. Las críticas y los cuestionamientos de ilustrados como Voltaire y Rousseau hacia la existencia de instituciones como el Estado y la Iglesia (no necesariamente sobre la religión pues Voltaire consideraba que la razón no era suficiente para la gente común)<sup>16</sup>, eran ideales que representaban a la nueva burguesía enriquecida por el comercio y que buscaba espacios de libertad para desarrollarse sin el lastre de una aristocracia ociosa que despilfarraba los bienes de la nación en frivolidades.

Tanto las ideas de la Ilustración como las condiciones económicas que imperaban en Francia en la segunda mitad del siglo XVIII fueron el escenario donde se forjó la Revolución de 1789<sup>17</sup>. Durante la Asamblea en 1791 se dio un ambiente anticlerical, causado por la desconfianza que se tenía de los clérigos por obedecer las órdenes de un príncipe extranjero como era considerado el papa. Este ambiente propició que se obligara al clero de todos los estratos a juramentar la fidelidad a la Constitución con la consecuencia -de no hacerlo- de ser exiliado, afrontar la pérdida de los cargos o como ocurrió entre 1792 y 1794 ser ejecutados por no juramentar. Las críticas de la Ilustración habían instaurado un ambiente anticlerical por las prácticas pecaminosas e inmorales que se le acusaba principalmente al alto clero; este ambiente fue atizado por los revolucionarios que fomentaban una imagen de ultramontano de los religiosos por pertenecer a un organigrama donde el papa estaba en la cima. La arista

---

<sup>16</sup> (Johnson, 1989, pág. 79)

<sup>17</sup> (Brom, 2003, pág. 163)

patriótica incrementó el anticlericalismo que había afinales del siglo XVIII. Un ejemplo claro fue la guerra con Austria donde los no juramentados eran vistos como traidores.

“Por primera vez se desencadenaba un ataque frontal contra las instituciones cristianas. Se puso a prueba la destrucción del cristianismo, que se mostró vulnerable; y también se puso a prueba la razón, que había pasado a ocupar el lugar de la religión, y se comprobó que era inapropiada”.<sup>18</sup>

Antes los cuestionamientos de sus valores, estructuras y dogmas, el catolicismo era reducido a un conjunto de hechos fantásticos y supersticiones; aunado a esto el ambiente anticlerical hizo que la Iglesia católica respondiera con un discurso apocalíptico causado por el desorden, el caos, la decadencia moral, la pérdida de la piedad y la incertidumbre causada por la Revolución Francesa. Frente a este panorama la religión resultaba ser la garantía para la salvación de la sociedad. La exclusión del espacio público por la secularización del Estado, provocó que la jerarquía católica asumiera una postura conservadora generando la imagen de que el Antiguo Régimen era una época de felicidad. Roma condenaba abiertamente la masonería, el liberalismo y las nuevas ideas políticas que impulsaban la separación de la Iglesia y el Estado. En síntesis se proclama opositora de toda modernidad.

Durante este periodo se pusieron de moda diferentes cultos y creencias que pretendían ser un reemplazo de la religión. Así reaparecieron el pietismo e iluminismo que ya existían antes de la Revolución. También dieron cabida a nuevas forma de expresión como eran los deístas que creían en la Naturaleza, otro culto eran “théophilanthopre” cercano al cristianismo. “Ni los aires de República romana, ni los cultos alternativos ni las ceremonias grandiosas echaron raíces”<sup>19</sup>; incluso ni el ateísmo.

Finalmente imperó la idea de laicismo en Francia, decretándose la separación formal de la Iglesia y el estado en 1795, para convertirse en República tres años más tarde. El siglo de las luces culminó con el fin del Directorio y el inicio del periodo napoleónico<sup>20</sup>. Estos hechos fueron significativos para que la Iglesia buscara otros espacios de acción para mantenerse en

---

<sup>18</sup> (Johnson, 1989, pág. 83)

<sup>19</sup> (Johnson, 1989, pág. 83-84)

<sup>20</sup> La Revolución Francesa tuvo cuatro fases: La Asamblea Nacional (1789); la Asamblea Constituyente (1789-1791), la Convención (1792-1795), y el Directorio (1795-1799). (Brom, 2003)

la cúspide, el derrocamiento de los monarcas con los que tenía alianza habían sido derrocados por lo que regresó a las bases para erigirse nuevamente como institución predominante. Si el espacio público le había sido arrebatado, el espacio privado era su opción primordial.

Las religiones protestantes como el anglicanismo, el luteranismo o la ortodoxia no se quedaron al margen de los acontecimientos; también mostraron su preocupación por el debacle de moral que se presentaba a consecuencia del avance de los ideales revolucionarios franceses; pero no pasaron por la misma crisis de los católicos ya que “la mayoría de los países protestantes continuaron con el estatus de la religión de Estado cuyas iglesias nacionales eran parte del entramado político y el clero continuaba como parte del servicio público.”<sup>21</sup>

El gobierno napoleónico significó una contra parte para la institución eclesiástica, pese a ello, el Vaticano salió fortalecido por estrategias que lo ubicaron nuevamente en la esfera de la alta política. Napoleón con motivos seculares más que religiosos, finalmente reconoció la necesidad de mantener una religión nacional que estuviera sujeta al control del Estado; por lo que en el Concordato firmado con Roma en 1801 reconoció al catolicismo como la religión oficial de la mayoría del pueblo francés<sup>22</sup>. “La igualdad era inalcanzable y la creencia en una vida futura ayudaba a los pobres a aceptar su suerte. Sin una religión “respetable”, la gente podía adoptar actitudes imprevisibles”<sup>23</sup>

Napoleón estaba convencido de que el patriotismo se desempeñaba mejor cuando era la religión la que fortificaba el nacionalismo; esta indudablemente tenía que ser el catolicismo. Por lo que forzó al papa Pío VII para aceptar los acuerdos donde ambas partes designaría a los obispos y el Estado pagaría los sueldos de los clérigos a cambio de que estos juraran fidelidad al jefe del Estado.<sup>24</sup> Las tensiones existentes entre el Vaticano y el imperio napoleónico se disiparon con la llegada de Pío IX, convirtiéndose en aliados, apoyándose mutuamente.

---

<sup>21</sup> (Moreno Chávez, 2010, pág. 35)

<sup>22</sup> Según el Diccionario de la Real Academia Española, un concordato es “tratado o convenio sobre asuntos eclesiásticos que el Gobierno de un Estado hace con la Santa Sede”.

<sup>23</sup> (Johnson, 1989, pág. 413)

<sup>24</sup> (Brom, 2003, pág. 172)

Johnson afirma que el papado fue el gran beneficiado de las políticas napoleónicas, debido que estas fueron adversas a las instituciones que eran hostiles al vaticano; por ejemplo canceló la inquisición, que representaba un inconveniente para la Iglesia católica y terminó con las monarquías que se oponían a Roma por citar dos ejemplos. La Iglesia católica se fortaleció ante la mirada de sus feligreses que veían en la tiara papal un régimen permanente frente a las coronas inestables del Antiguo Régimen. Un acto de poder se vio en el restablecimiento en todo el mundo de los jesuitas en 1814, disuelta por presión de los Estados absolutistas, el catolicismo se unificó bajo un mismo discurso anti moderno y populista.<sup>25</sup>

La Revolución francesa había debilitado al cristianismo totalitario, pero de estos acontecimientos salió fortalecido por mantener un discurso conservador y de restablecimiento del orden y al moral. Prueba de ello, fueron los activos económicos reorganizados y el aumento de escuelas e instituciones educativas en países como Alemania, Bélgica, Francia e Italia; la burguesía que había fomentado las revoluciones liberales y espacios de crítica hacia la institución eclesiástica, en el siglo XIX preferían inscribir a sus hijos en instituciones manejadas por órdenes religiosas firmes que dejar la educación de sus vástagos en manos de la educación estatal. Se consideraba que la educación al fin de cuentas debía quedar en manos de la iglesia.<sup>26</sup>

La Iglesia católica instituyó nuevas formas consolidación, creando para las masas de católicos atemorizados de los inminentes cambios provocados por la Revolución francesa y el avance de la Revolución Industrial. Se creó un modelo de devoción religiosas en los símbolos del Sagrado Corazón de Jesús y la imagen de la Virgen María, que no era más que un retorno a las ideas medievales, colocando a Francia en el centro de la cristiandad.

Este modelo francés de devoción religiosa es explicado por José Alberto Moreno Chávez en sus tesis de doctorado “Devoción y cultura católica en la Arquidiócesis de México 1889-1920” realizada en el 2010. Explica Moreno Chávez como la imagen de Sagrado Corazón se

---

<sup>25</sup> (Johnson, 1989, pág. 415)

<sup>26</sup> (Johnson, 1989, pág. 442)

instituyo entre los creyentes católicos de todo el mundo debido a la capacidad de adaptación a las devociones locales<sup>27</sup>.

La estrategia napoleónica de aceptar el catolicismo como religión de Estado y hacer alianza con la Iglesia fue adaptada en México por el presidente Porfirio Díaz; a pesar de que el general Díaz había luchado en favor de la leyes de reforma, durante su presidencia reestableció las relaciones como una estrategia para mantener la paz y la unidad nacional. Públicamente el gobierno porfirista hacía hincapié en el respeto a las normas que dictaba la Constitución, pero en la realidad se toleraban las prácticas religiosas siempre que no se sobrepasara abiertamente la autoridad de Estado.<sup>28</sup>

En México el modelo francés tuvo una modalidad, pues a la figura del Sagrado Corazón se aunaba la coronación de Cristo Rey, símbolo emblemático de la guerra cristera. La Iglesia católica mexicana pretendía copiar el modelo donde se colocaba a la institución eclesiástica como guía indiscutible del orden público y salvaguarda de la fe nacional. Una modalidad más fue la figura de la Virgen de Guadalupe, que presentaba como arquetipo patriótico nacional pero a la vez conservador, canon de conducta para las mujeres y figura emblemática que junto con Cristo Rey promovían el reinado social basada en la piedad encabezado por la iglesia a través de una modelo paternalista.

Contrario a los deseos de la Iglesia católica mexicana y del régimen porfirista, los creyentes encontraron tanto en la Imagen dolorida del Sagrado Corazón como en la virgen morena un reclamo a su propia condición adversa. Los templos y las sacristías eran centros de reunión donde se hablaba de las injusticias a lo que eran sometidos convirtiéndose en una devoción popular entre el proletariado convirtiéndose en símbolo del movimiento obrero católico. El ambiente politizado aun en los centros religiosos, desembocarían finalmente en la Revolución Mexicana.

---

<sup>27</sup> El Sagrado Corazón surgió como una respuesta a los acontecimientos revolucionarios franceses y al clima anticlerical que existía en Europa a principios del siglo XIX. Esta imagen reestablecía la figura monárquica como modelo de orden y fe. Irónicamente con el paso del tiempo también se llegó a vincular con los movimientos obreros víctimas de la industrialización. (Moreno Chávez, 2010)

<sup>28</sup> (Moreno Chávez, 2010, pág. 110)

## 2. Fundación de la Sociedad del Sagrado Corazón de Jesús

Cada hecho histórico es la consecuencia de decisiones individuales movidos por el contexto en el que desarrollan. La fundación de la Sociedad del Sagrado Corazón no fue un acto gratuito ni accidental, sino fue una estrategia armada desde el Vaticano que fomentó la apertura de diferentes congregaciones para ganar en los espacios privados a consecuencia del avance de la idea de laicidad. A demás la compañía de Jesús había perdido la protección de las élites y de la jerarquía católica, por lo que vieron en la fundación de una orden femenina la continuidad de la doctrinas de Ignacio de Loyola. Para tener conocimiento de la historia de la congregación se hace referencia al libro de la religiosa Phil Kilroy, quien se dio a la tarea de realizar un exhaustivo trabajo de la vida de su fundadora así como de la historia de la congregación.

Transcurrían las últimas dos décadas del siglo XVIII en Francia, cuando se pensó en la fundación de la Sociedad del Sagrado Corazón de Jesús (SSCJ). Esta congregación se creó con el objetivo de “restaurar el orden de los Jesuitas en Francia”<sup>29</sup>. El Padre Grancois Léonor de Tournély (1767-1797), miembro fundador de la sociedad, reconoció la necesidad de crear una comunidad de mujeres que fuera paralela a la ya existente<sup>30</sup>. En enero de 1794, se fundó una comunidad femenina que llevó el mismo nombre. En un principio se tuvo la idea de que las integrantes siguieran los reglamentos de los jesuitas, pero dedicadas a la contemplación y a la educación principalmente. El esfuerzo puesto en este intento no prosperó, dando como resultado la disolución de la comunidad al poco tiempo de su fundación.

Por orden del Papa Pio VI la Sociedad del Sagrado Corazón se unificó con la sociedad de los Padres de la Fe<sup>31</sup>, sin que esto pudiera borrar la idea de fundar una comunidad propiamente

---

<sup>29</sup> <http://www.religiosadelsagradoconazon.org.mx/wordpress/?p=4441>

La orden de los jesuitas durante estos años no gozaba del apoyo de la iglesia y del Estado monárquico, Luis XV de Francia, el rey ordenó su desaparición en 1764, años más tarde, el Papa Clemente XIV dará por disuelta la Orden en 1773. (Kilroy, 2000, pág. 34)

<sup>30</sup> “Mucho antes de la revolución, la iglesia se había ido convirtiendo en lugar donde más mujeres que varones acudían a los actos de culto y participaban activamente en la vida de las parroquias. Así que cuando la Declaración de los Derechos del Hombre de 1789 no reconoció el valor de las mujeres, la Iglesia las veía como la mejor vía para conseguir que los varones volvieran a practicar la fe. Para este fin eran necesarias”. (Kilroy, 2000, pág. 15)

<sup>31</sup> Los Padres de la fe, fue un grupo de antiguos jesuitas y nuevos miembros cuyo objetivo inicialmente era restaurar la orden de los jesuitas. La unión entre los miembros del Sagrado corazón y los Padres de la Fe se dio en abril de 1799, José Varin reconoció a Niccoló Paccanari como superior de la unión, por ser un personaje influyente en el Vaticano. (Kilroy, 2000, págs. 61-62)

para mujeres. Años más tarde se intentó una vez más organizar una sociedad femenina que correspondiera a los estatutos de los ignacianos, esto tuvo lugar en la ciudad de Praga y se contó con la participación de la archiduquesa Ana María de Austria (1770-1809) –hermana del emperador Francisco II- y sus dos damas de honor, las hermanas Leopoldine (1773-1834) y Louise Naudet (1770-1845)<sup>32</sup>; la sociedad se trasladó posteriormente a Padua y finalmente, por iniciativa del Papa, quedó establecida en la ciudad de Roma con el nombre de *Dilette di Gesù* (las Amadas de Jesús)<sup>33</sup>. En el año de 1800 uno de los seguidores del Padre Tournély, presentó la iniciativa a una joven de dieciocho años llamada Sofía Barat. Este encuentro fue fundamental para el futuro de la sociedad.

El matrimonio Barat tenía tres hijos, siendo Sofía la más joven de la familia. Los padres pertenecían al gremio de los toneleros<sup>34</sup>, ampliando su actividad económica a los viñedos de Joigny. Esto brindó a la familia la oportunidad de que sus hijos tuvieran acceso a una educación más allá del conocimiento del gremio. El primogénito, Luis Barat (1768-1845), había decidido por la carrera religiosa, escogiendo la comunidad Jesuita como su congregación. Es precisamente esta elección la que va a marcar el camino que seguiría su pequeña hermana.

Magdalena Sofía Barat (1770- 1852), recibió una educación esmerada y poco común para las mujeres de su época. Su preparación académica era estrictamente dirigida por su hermano Luis, quien se dedicó explícitamente en que Sofía desarrollara sus conocimientos tanto en matemáticas, física como en historia, literatura y el dominio de las lenguas: latín, griego y

---

<sup>32</sup> La archiduquesa se sentía atraída por la vida religiosa, al integrarse a la comunidad fue nombrada abadesa del Cabildo de San Jorge, adoptando las reglas de vida de los jesuitas. (Kilroy, 2000, pág. 61)

<sup>33</sup> Cuando los Padres de la Fe y la Sociedad del Sagrado Corazón se unieron, las congregaciones femeninas también lo hicieron en junio de 1799. Paccanari había escrito una Regla para una comunidad de mujeres que siguieran el modo de vida de los jesuitas. Los objetivos que había fijado Paccanari eran dos: el primero era contemplativo y el otro tenía que ver con la educación de la jóvenes en pensionados y externados. Tanto para Varin, como para la archiduquesa Ana María de Austria, eran muy importante conservar el nombre de “Sagrado Corazón de Jesús”, pero Paccanari argumentaba que debido a los acontecimientos políticos de la época, poner ese nombre sería políticamente incorrectos, ya que el símbolo del Sagrado Corazón era parte del escudo de armas de los Borbones y también estaba relacionado con los movimientos contra revolucionarios de Francia. (Kilroy, 2000, págs. 61-62, 42-43)

<sup>34</sup> De acuerdo a la Real Academia Española, los toneleros son las personas que hacen toneles.

español que manejaba al grado de leer a los clásicos en su idioma original<sup>35</sup>. Su preparación académica era seguida de una rigurosa formación religiosa.

Kilroy (2000) sostiene que Luis Barat era un ferviente seguidor de José Varin, miembro de los Padres de la Fe, quien vio en la joven Sofía las cualidades esenciales para la formación de la Sociedad del Sagrado Corazón de Jesús para mujeres.<sup>36</sup> Sofía había manifestado desde muy pequeña su vocación religiosa, cuando tuvo la edad suficiente para elegir, declaró su interés por pertenecer a la congregación de las Carmelitas. Decisión que fue modificada tras conocer al Padre Varin, quien la convenció de que formara parte de la Sociedad del Sagrado Corazón. Varin argumentaba que la educación que había recibido de su hermano no podía quedar encerrada en un monasterio. Tras un retiro de unos días como parte de su preparación, el 21 de noviembre de 1800, Sofía Barat<sup>37</sup> (contaba con 21 años), Marguerite (criada de la señora Duval<sup>38</sup>), Octavie Bailly y Marie Françoise Loquet se integraron a las *Dilette di Gesù* (las Amadas de Jesús) dando inicio a la historia la Sociedad del Sagrado Corazón de Jesús<sup>39</sup>.

La Sociedad del Sagrado Corazón tuvo como objetivo un fin social. Pretendían las jóvenes religiosas, educar a las niñas de la alta burguesía, de la nobleza, y a las más desprotegidas<sup>40</sup>, pues reconocían en las mujeres la capacidad de educabilidad equiparable a los hombres y una

---

<sup>35</sup> Las religiosas del Sagrado Corazón cuentan siguiente anécdota: Un día Sofía leía el Quijote de la Mancha en su transcripción original y quien lo ha leído sabe que Cervantes incluyó pasajes cómicos en la novela, uno de estos pasajes causo la risa de Sofía, su madre y hermana al escucharla reír, le solicitaron que tradujera el pasaje a los cual respondió Sofía que la traducción no causaría la misma gracia. (Kilroy, 2000, pág. 41)

<sup>36</sup> Sofía a su corta edad dominaba el latín, traducía a los clásicos, conocía bien la Historia Sagrada, se expresaba adecuadamente y tenía una ferviente fe.

<http://www.religiosasdelsagradocorazon.org.mx/wordpress/?p=4441>

<sup>37</sup> A los 23 años, siendo la más joven de su comunidad, fue nombrada para gobernar la congregación.

<http://es.catholic.net/santoral/articulo.php?id=8395>

<sup>38</sup> Durante su estancia en París, tanto Sofía como Octavie eran huéspedes en la casa de la señora Duval, donde pagaban pensión. (Kilroy, 2000, pág. 64)

<sup>39</sup> En 1803 se disolvió la relación entre los Padres de la Fe y la sociedad del Sagrado Corazón, esta ruptura también se dio con las Dilette. El rompimiento se debió a que Joseph Varin no vio en las acciones de los Padres de la Fe el acuerdo que los unió, que consistía es: restablecer la sociedad de los jesuitas; por otro lado, Los Padres de la Fe y las Dilette habían caído de la gracia del Vaticano, cuando su fundador, Paccanari fue acusado y juzgado culpable de sodomía. Joseph Varin tomó la resolución de separarse sin consultar con la sociedad, para informarles hasta 1804 del rompimiento. En diciembre de 1826, el Papa León XII aprobó oficialmente la Sociedad del Sagrado Corazón. (Instituto Mater Sagrado Corazón) (Kilroy, 2000, pág. 75)

<sup>40</sup> "Las convicciones de Sofía sobre la educación eran inclusivas, en tanto consideraban que el derecho a educación era universal, pero, como tantos otros de su generación, no imaginaba educar conjuntamente a diferentes clases sociales". (Kilroy, 2000, pág. 252)

potencial influencia para la transformación de la sociedad bajo los valores cristianos difundidos por Jesús.

El espíritu de la Ilustración permeaba lentamente en la sociedad europea del siglo XIX, Kilroy (2000) atestigua que en este tiempo se fundaron simultáneamente más de cuarenta comunidades religiosas de mujeres consagradas tanto a la salud como a la educación. La mayoría de las nuevas sociedades estaban constituidas por mujeres de la baja burguesía que habían sido educadas cuidadosamente. Estas sociedades religiosas femeninas eran vistas con beneplácito por la jerarquía católica que advirtió en ellas la posibilidad de incrementar su influencia en una época donde las instituciones, principalmente la Iglesia, eran cuestionadas severamente. La formación de las congregaciones femeninas les dio la posibilidad a las religiosas de desarrollar sus capacidades empresariales a la hora de administrar tanto los donativos, los pensionados como los externados. Kilroy (2000) especula que La labor educativa en las mujeres, era un adelanto a los movimientos feministas posteriores, pues preparaba el camino a la toma de conciencia feminista<sup>41</sup>. Se percibió en las mujeres la posibilidad de restablecer la moral y la ética cristiana en la sociedad, alterada por la Revolución de 1789. A través la educación de las niñas de altos estratos sociales, podían transmitir los valores cristianos a las familias que formarían más adelante siendo mujeres, haciendo que estos a su vez permearan en el resto de las clases sociales<sup>42</sup>.

“Al igual que otras congregaciones femeninas de la época dedicadas a la educación, la Sociedad del Sagrado Corazón, satisfacía una necesidad que se percibía en la Iglesia, no sólo en Francia, sino en Europa y en otros continentes. En este contexto, el Papa tenía interés en que la Sociedad sobreviviese, especialmente en Francia, donde la Sociedad se centraba en las jóvenes de familias ilustres. La educación de mujeres en conventos garantizaba a la Iglesia una vía de entrada en esas familias”<sup>43</sup>

---

<sup>41</sup> (Kilroy, 2000, pág. 18)

<sup>42</sup> Aún que no estaba negado en capítulos de la congregación, no se hicieron esfuerzos por mucho tiempo por trabajar con las clases media-baja, la Sociedad del Sagrado Corazón se concentró principalmente en la aristocracia y la burguesía alta y en la clase más desfavorecidas. (Kilroy, 2000, pág. 308)

En una ocasión que se requirió una toma de decisión sobre el futuro de la escuela en los edificios Beauvais, Sofía privilegió los pensionados destinados a la nobleza y a la burguesía acaudalada, así como también a la escuela para huérfanas, cerrando el pensionado de las niñas de clase media. (Kilroy, 2000, pág. 571)

<sup>43</sup> (Kilroy, 2000, pág. 569)

El esfuerzo educativo no sólo se concentró en las clases privilegiadas, sino paralelamente se hicieron esfuerzos para educar a las niñas de escasos recursos con el mismo fin: transmitir los valores cristianos, con una preferencia por las personas más necesitadas<sup>44</sup>. Este objetivo resultó innovador para la época, por el hecho de que no sólo se pretendió educar a las niñas, sino también la alternativa fue en la preparación humanista que se les preparó, pues a principios del siglo XIX, la educación femenina estaba centrada en labores propias de los quehaceres domésticos<sup>45</sup>, eran educadas para ser esposas y madres. Con todo y la necesidad de la Iglesia por expandir su zona de influencia, la aprobación del Vaticano, no fue un simple trámite, requirió de planear una estrategia para lograrlo.

La aprobación de la Sociedad del Sagrado Corazón se logró en dos fases, asegura Kilroy(2000), en septiembre de 1825 el papa firmó un Decreto en el que concedió la autorización por lo cual reconoció la labor importante que hacían para la iglesia. El reconocimiento fue poco usual, debido a que el tema de la clausura no quedaba del todo claro<sup>46</sup>. Durante mucho tiempo Sofía Barat luchó por lograr una autonomía y cierta libertad de movilidad para las religiosas y para ella misma, con la intención de mantener la unidad a través de que las religiosas pudieran cambiar de sede y así dar oportunidad de conocerse y de preservar el espíritu inicial de la Orden. Por otra parte también solicitaba autorización le brindaba a la Superiora General poder trasladarse a las diferentes Casas para supervisar el trabajo que se realizaba sin tener que solicitar constantemente la autorización del Obispo.

“Lo que pretendía la Sociedad del Sagrado Corazón no era en absoluto novedoso en la iglesia. Desde el siglo XVII, muchas mujeres de varios países europeos había buscado maneras de volver a definir la forma y la estructura de la vida de las religiosas en la Iglesia católica, especialmente en, lo relativo a la clausura. En ese contexto, la Sociedad del Sagrado Corazón no era ni mucho menos la más osada en el modo de vida religiosa que adoptó. Sofía Barat y sus compañeras no se proponían

---

<sup>44</sup> “Se tomó esta decisión en beneficio de quienes podía pagar, y de hecho la reflexión que llevó a esta decisión se repetiría muchas veces en la vida de Sofía Barat. Dicho de otro modo, si las clases altas recibían una buena educación, ello repercutiría beneficiosamente en todas la clases de la sociedad. Además con el dinero que abonaban las internas, se financiaba también el externado. (Kilroy, 2000, pág. 93)

<sup>45</sup> Los esfuerzos educativos no se extendieron a las clase media, pues consideraba que más que hacerles un bien, se les perjudicaba a estas niñas (Kilroy, 2000, págs. 730-731).

<sup>46</sup> (Kilroy, 2000, pág. 302)

redefinir la vida religiosa, sobre todo la clausura, sino que obraban pragmáticamente conforme a las necesidades de su proyecto educativo y de la necesidad de movilidad que tenían las religiosas por los continuos desplazamientos entre las casas de la Sociedad, en Francia o fuera del país”.<sup>47</sup>

Pese a las intenciones de Sofía, examina Kilroy (2000), en el Decreto de 1825, se estableció que la Sociedad estuviera sujeta a la jurisdicción de los Obispos y de que las religiosas adoptaran los votos simples. Finalmente tras negociaciones, por parte de Sofía Barat, el Papa León XIII aprobó a la Sociedad del Sagrado Corazón de Jesús el 15 de julio de 1826, informando a toda la congregación en agosto del mismo año. Ahora faltaba de la aprobación del Estado francés, el Decreto real emitió su autorización el 22 de abril de 1827 para que la Sociedad del Sagrado Corazón continuara con su labor educativa<sup>48</sup>.

En los 63 años que Sofía Barat dirigió a la Sociedad, se enfrentó a múltiples inconvenientes, a pesar de tener el puesto de Superiora General vitalicio, tuvo que establecer un estilo de gobierno que fortaleciera su autoridad, reconoce Kilroy (2000) . Cuando ella muere la Sociedad estaba integrada con 3.359 religiosas y ochenta y seis instituciones: cuarenta y cuatro en Francia; quince en Norteamérica; cinco en Canadá; cuatro en Italia, tres en el Imperio Austríaco; tres en Irlanda; dos en Latinoamérica; dos en Cuba; dos en Prusia; dos en Bélgica; dos en España; una en Inglaterra y otra en Holanda<sup>49</sup>. Después de múltiples confrontaciones con sus compañeras, finalmente reconocieron el esfuerzo y trabajo realizado en su vida en favor de conservar la Sociedad del Sagrado Corazón y de mantener vivo el ideal inicial de Tournély.

## **2.1 ¿Quién te ha traído al mundo? El fuego**

A finales del siglo XVIII y principios del XIX Joigny era una pequeña población próxima a la ciudad de Paris, perteneciente por muchos años al ducado de la Borgoña; en esta lugar se

---

<sup>47</sup> Esta idea de mayor libertad para las religiosas, estaba en el ambiente desde el siglo XVII cuando Mary Ward “había tratado en vano de establecer un modo de vida religiosa activa para las mujeres basado en la Regla jesuítica. Su visión radical se manifestaba en el intento de dar más libertad de movimiento a las religiosas, como reflejo de una relación más llana y cercana con la sociedad en general. Trató asimismo de evitar que sus religiosas fueran obligadas a hacer los votos solemnes, puesto que ello sometía a las monjas, por orden papal, a la clausura total e impedía su movilidad. Sin embargo, su percepción de la vida religiosas para las mujeres resultaba inconcebible en el siglo XVII e incluso en la del XVIII”. (Kilroy, 2000, págs. 91 y 299)

<sup>48</sup> (Kilroy, 2000, págs. 307-308)

<sup>49</sup> (Kilroy, 2000, pág. 770)

desarrollaron diferentes acontecimientos importantes que se sumaron a la historia de Francia. Por su situación geográfica, su clima es templado favorable para el desarrollo de la ganadería y la agricultura; el bosque de Othe, próximo a la comunidad Joigny, permitió el desarrollo de la industria maderera para la fabricación de muebles y de toneles tan necesarios para la producción del vino. El curso del caudaloso río Yonne, en el departamento francés que lleva el mismo nombre, garantizó por mucho tiempo que los cultivos de la vid produjeran vinos de gran calidad.

En 1767 Jaques Barat (1742-1809) artesano tonelero y viticultor contrajo matrimonio con Madeleine Fouffé (1740-1822), una joven de la comunidad pertenecientes a una familia con mayores recursos económicos que la su esposo. Nos comparte Kilroy (2000) que el enlace se llevó a cabo con el beneplácito de los padres. Los Fouffé otorgaron como regalo de bodas la propiedad donde nacerían los futuros hijos del matrimonio. Un año después de las nupcias, Madeleine trajo al mundo a un varón que llevó el nombre de Luis. Dos años más tarde la familia creció con el nacimiento de una niña llamada Marie Louise. De la vida de Luis se conoce bastante por tener una carrera eclesiástica, de Marie Louise poco se sabe, la escasa información que hay es más por la correspondencia que conservó con su hermana menor a lo largo de los años. Se desconoce el motivo por el cual los Barat tardaron ocho años para tener a su tercer hijo.

En la tarde del 12 de diciembre de 1779, en Joigny, continua narrando Kilroy (2000) se inició un siniestro que se propagó por varias casas, el almacenamiento de forraje, sarmiento y del vino, provocaron que el fuego se avivara con fuerza; desde el principio, los pobladores habían intentado extinguir las llamas sin éxito, el incendio fue sofocado a unos cuantos metro de la casa de los Barat. Por muchos años se recordó el incendio por su magnitud y por el nacimiento de una pequeña niña bajo esas circunstancias.

Debido al nacimiento prematuro de la pequeña niña y con el temor de que muriera, en la madrugada del día 13, fue llevada a bautizar a la iglesia parroquial de St. Thibault. Los padrinos del bautismo fueron su hermano Luis, con tan sólo 11 años de edad y una mujer que

se encontraba esperando la misa matutina llamada Louise-Sophie Cédor. A la pequeña niña se le bautizó con nombre el Magdalena Sofía Luisa Barat<sup>50</sup>.

Luis asumió solemnemente su papel de padrino, desde muy joven se responsabilizó por la educación y formación espiritual de su pequeña hermana. La familia Barat perteneció a la baja burguesía de Joigny, sus ingresos económicos provenían del trabajo artesanal de la fabricación de toneles y la producción de vino. Como la situación económica era holgada, les brindaba la posibilidad de tener un tutor para que le diera a su hijo mayor los conocimientos básicos que le permitieron, a los nueve años, ingresar al colegio St. Jacques<sup>51</sup>. Por otro lado, a diferencia de Luis, Marie Louis (la segunda hija del matrimonio Barat), no tuvo la cuidadosa educación que recibieron tanto su hermano mayor como su hermana menor, Sofía. Marie Louise tan sólo pudo acceder a la escuela local para aprender los conocimientos elementales, ya mayor se sabe que trabajó en la industria del lino. Más tarde contrajo nupcias y se dedicó a los hijos. Ellos a diferencia de su madre, fueron el centro de atención de sus tíos, los cuales se hicieron cargo de su educación. Luis había manifestado, desde muy pequeño, su deseo de ser sacerdote, decisión que fue muy bien recibida por sus padres, pues tener un miembro de la iglesia católica era signo de distinción y orgullo, además les permitía a la familia el ascenso social al segundo estamento.

A los diecisiete años, Luis regresó a su casa, debido a que era demasiado joven para ordenarse como sacerdote, debía esperar unos años más para tener la edad suficiente. Ya a los diecinueve años, tenía los conocimientos fundamentales para dar clases en su antiguo colegio. Sofía tenía ocho años entonces<sup>52</sup>. Por lo dramático de su nacimiento, la familia Barat, había volcado cuidados y mimos a la más pequeña de sus integrantes, a pesar de lo frágil de su complexión contrastaba su carácter alegre y vivo, según se narra en el libro de Kilroy (2000), su actitud desenvuelta y segura de sí misma eran sus características principales. Situación que cambió cuando su hermano regresó Joigny.

---

<sup>50</sup> (Kilroy, 2000, pág. 23)

<sup>51</sup> Madeleine Fouffé era una mujer, que a diferencia de su esposo, había recibido educación intelectual, cuidaba de sus tres hijos con esmero y tenía grandes ambiciones para ellos. Luis, su primogénito, mostró una inteligencia e interés por los estudio, por lo que su madre, sin oposición de Jacques, lo apoyó para que recibiera un educación privilegiada. (Kilroy, 2000, pág. 26)

<sup>52</sup> (Kilroy, 2000, pág. 33)

El regreso de su hermano mayor representó para Sofía un cambio radical en su vida, Luis percibió en Sofía una capacidad intelectual para ser guiada por un maestro, cargo que asumió su con gran responsabilidad y sin oposición de sus padres. Luis fue un maestro sumamente severo y exigente con ella, los tratos que recibió Sofía por parte de su hermano le provocaron secuelas tanto en su carácter como en su salud física y mental, problemas que arrastró a lo largo de su vida. Armida Moran (20012) añade: “Él quiso desarrollar al máximo las capacidades que Sofía tenía, y le exigió demasiado bajo una severa vigilancia con estudios elevados”<sup>53</sup>. Así pues, se sostiene comentar que Sofía tuvo conocimientos poco comunes para las mujeres de la época, sabía leer a los clásicos en su idioma original, conocer de filosofía, historia y literatura. Por otra parte, su formación espiritual, como la mayoría de los pobladores de Joigny, estaba bajo la influencia del Jansenismo<sup>54</sup>. Kilroy (2000) revela que Sofía, toda su vida, tuvo que luchar por romper con la imagen que el jansenismo imprimió en su corazón; la idea de un Dios, severo, frío llegando a la crueldad y carente de caridad se confrontará con la idea de un Dios bueno, amoroso y tolerante que el padre José María Favre le hizo conocer años más tarde<sup>55</sup>. No era fácil aceptar un Dios tan amable. Era darle la vuelta a la teología de ese momento, cambiar la forma de ver los sacramentos de la confesión y de la comunión así como ofrecer una imagen de Dios completamente nueva. Favre le estaba ofreciendo a Sofía un modo diferente de pensar en Dios, de rezar y de trabajar. Era justo lo que necesitaba, aun que luchaba con la tensión que se originaba entre la atracción

---

<sup>53</sup> (Armida Moran, 2012, pág. 9)

<sup>54</sup> Movimiento religioso fundado por Cornelio Jansenio en el siglo XVII, extendiéndose por toda Europa posteriormente. El jansenismo propone una forma muy austera de piedad, aunada con una moral estricta y una imagen de Dios severa, amenazante, arbitrario y justiciero; considera la naturaleza humana incapaz de buenas acciones por lo que requiere de la intersección de la Iglesia para su salvación. Las exigencias en la moral, la conducta y la imagen de Dios severa ahuyentaron a los fieles, principalmente a los varones. Los jesuitas se opusieron a las enseñanzas del jansenismo que promovían la imagen de un Dios difícil de complacer, la disputa era entre el optimismo cristiano y la visión negativa de la naturaleza humana. Al principio el jansenismo sólo era un movimiento teológico, pero se convirtió en Francia en conflicto político, en poco tiempo se sumaron al movimiento importantes representantes de la jerarquía católica y de la sociedad sumándose a la tradición de la iglesia francesa del galicanismo que desafiaba la autoridad de la familia real y del Papa. La coalición entre los jansenistas y el galicanismo provocaron que los jesuitas fueran expulsados de Francia en 1760. (Kilroy, 2000, págs. 14-17, 28-29, 34)

<sup>55</sup> El padre Joseph-Marie Favre - sacerdote de la Orden de San Juan Eudes- fue director espiritual de Sofía Barat, mantuvo una amistad que los llevaría a tener una correspondencia entre los años 1834 hasta 1838. A través de cartas le ayudaba a reflexionar sobre la imagen que se le había formado de Dios, bajo la influencia jansenista. Sofía se debatía entre la imagen de un Dios arbitrario (lo que le provocaba cargos de conciencia) y la imagen que ella misma promovía de un Dios amoroso revelado en el Corazón de Jesús (Kilroy, 2000, pág. 429)

que sentía hacia esta espiritualidad nueva, y la de su niñez en los comienzos de su vida religiosa<sup>56</sup>.

Con todo y sus conflictos internos Sofía desempeñó un papel trascendental para la fundación y fortalecimiento de la Sociedad del Sagrado Corazón de Jesús. Kilroy (2000) considera que Sofía no careció de la formación propia de su época, ni de su condición social por pertenecer a la baja burguesía ascendente o de su situación como mujer; de su padre heredó el hábito del trabajo arduo, las horas largas de estudio que le exigía su hermano, no la eximió de sus trabajos en casa. Durante su permanencia en París, regresaba a su pueblo durante la vendimia para ayudar a su familia con los trabajos. De su madre adquirió el espíritu de la Ilustración, aprendió el placer de la lectura y el compromiso con su familia. Sofía tomó seriamente el papel de educadora, principalmente con los hijos de su hermana Marie Louise, con quienes tuvo un seguimiento puntual de la formación de sus sobrinos, de los cuáles varios se integraron a la vida religiosa. Pero será la educación que recibió de su hermano la que tuvo mayor impacto en la vida de Sofía. Su formación estuvo basada en la pasividad y la obediencia ciega, lo que provocó que cediera a las presiones, principalmente de Joseph Varin, quien la exhortó a desistir de pertenecer la congregación de las carmelitas para pasar a formar parte de la Sociedad del Sagrado Corazón de Jesús.

“Era una especie de obediencia ciega, muy valorada en la enseñanza y la práctica espiritual de ese momento, que encajaba con el papel que las mujeres desempeñaban en la sociedad. Parecía que eso era lo correcto, así que respondió a las presiones como se esperaba de ella.”<sup>57</sup>

Los filósofos de la Ilustración, y las críticas a las instituciones no cuestionaban la condición de segundo plano que ocupaban las mujeres, los pobres o los niños. La lucha por la igualdad y los derechos del ciudadano no incluía más que a los hombres blancos, ricos y educados<sup>58</sup>. Los criterios negativos sobre las mujeres se encontraban plasmadas tanto en el código civil de Napoleón Bonaparte como en la organización de la Iglesia.

---

<sup>56</sup> (Kilroy, 2000, pág. 382)

<sup>57</sup> (Kilroy, 2000, pág. 64)

<sup>58</sup> (Kilroy, 2000, págs. 16-17)

A Sofía, le tomó tiempo ser consciente tomar conciencia de su situación y de lograr la independencia intelectual para la toma de decisiones que fueron trascendentales para la SSCJ. Aunque no fue la primera elegida en ser la que dirigiera la joven comunidad religiosa<sup>59</sup>, desde el primer momento que asume el mando, asumió seriamente su papel para sacar a delante el objetivo de la congregación.

En 1805 se realizaron elecciones en la SSCJ; las decisiones que debían tomarse eran: el nombre que la comunidad debía llevar (tras el rompimiento con las Dilette di Gespù) y el otro acuerdo era quién ocuparía el puesto vitalicio de Superiora General<sup>60</sup>. Ambas decisiones fueron de enorme importancia para el futuro de la SSCJ. Entonces existían dos dependencias principales: la primera que había sido fundada en Amiens en 1801 y otra que se estaba fortaleciendo con la ayuda de Filipina Duchesne en Grenoble<sup>61</sup>. A pesar de que Sofía no contó con el apoyo de toda la comunidad, ganó las elecciones por un solo voto, de acuerdo a lo que sostiene Kilroy<sup>62</sup>. Durante todo su gobierno la relación con varias de las religiosas de su congregación no fue fácil. Pues constantemente tuvo dificultad para que sus decisiones fueran aceptadas y su autoridad fuera reconocida. Las disputas internas también abarcaban a la Sociedad del Sagrado Corazón integrado por los antiguos jesuitas, especialmente con Joseph Varin<sup>63</sup>, quien como padre fundador ejerció durante mucho tiempo un poder de

---

<sup>59</sup> En un inicio, José Varin consideró a Marie-Francoise Loquet para dirigir el primer pensionado en Amiens, pues ella era escritora reconocida de la época y tenía experiencia, había dirigido un centro educativo para mujeres trabajadoras en París. Tras sus fracaso en la conducción del primer pensionada sale de la congregación y es nombrada Sofía (por consejo de Louise Naudet) para estar al frente de la comunidad; decisión que a gradeció por la confianza depositada en ella. (Kilroy, 2000, pág. 72)

<sup>60</sup> Las dos candidatas fuertes para ese puesto eran Sofía Barat y Anne Baudemont, quien “era una mujer de carácter, enérgica y diligente, minuciosa y trabajadora, eficaz en todo cuanto emprendía y puesta prueba por la Revolución.” Ella junto con St.Estève representaron una fuerte oposición a la utoridad de Sofia por mucho tiempo. (Kilroy, 2000, pág. 87).

<sup>61</sup> Rosa Filipina Duchesne (1769-1852) religiosa de clase alta francesa que se integró a la Sociedad del Sagrado Corazón en 1804, año que conoció a Sofía Barat cuando viajó a Grenoble para fundar un nuevo colegio. Entre Sofía y Rosa Filipina se desarrolló una profunda amistad que duró toda la vida, Filipina desde muy joven tuvo un deseo por pertenecer a la vida religiosa y por participar en las misiones, objetivo que se cumplió cuando en 1818 viajó a los Estado Unidos para fundar el primer colegio en el continente americano. (Kilroy, 2000)

<sup>62</sup> (Kilroy, 2000, pág. 89)

<sup>63</sup> “Joseph Varin disfrazaba de prudencia sus autoritarismo y su censura, sin poder disimular su deseo de mantener Amiens y Grenoble bajo su control. Con su actuación, cortaba la comunicación que Sofía mantenía con Amiens en dos sentidos: por un lado, concedía a Anne Baudemont y St-Estève todo el apoyo y autoridad que precisaban en Amiens; por otro, reprendía a Sofía cada vez que ésta intentaba que se la tuviese en cuenta para las decisiones relativas a Amiens. No obstante, le parecía bien cómo concebía ésta su papel, y se encargaba de que todos los documentos legales de la congregación fueran firmados por Sofía o, al menos, llevasen su firma (Kilroy, 2000, pág. 87).

control sobre la autoridad de Sofía. Pero principalmente, los enfrentamientos más desgastantes fueron con St-Estève, quien fungió como capellán del colegio en Amiens y ejerció una gran influencia entre varias de las religiosas de la sociedad. Los conflictos entre Sofía y St-Estève, giraban en torno a los objetivos inicial de la congregación y el nombre de la sociedad<sup>64</sup>. La decisión del nombre no era asunto menor por la situación política que estaba atravesando Francia en ese momento. A principios del siglo XIX, existía una desconfianza hacia la institución de la Iglesia (motivada por la Reforma Protestante, el movimiento de la Ilustración atizadas en la Revolución Francesa), y especialmente con todo lo que tuviera que ver con los jesuitas por el descredito y rechazo de la aristocracia y de la jerarquía católica. Las relaciones entre Napoleón y Pio VII no eran las mejores.

Uno de los objetivos de la Revolución 1789, fue la separación de la Iglesia y el Estado, durante el gobierno de Napoleón Bonaparte, la relación con la jerarquía católica estaba suscrita a lo establecido en el Concordato de 1801<sup>65</sup>. En este documento, Napoleón reconoció el catolicismo como la religión mayoritaria de Francia pero no la religión oficial del Estado; otro acuerdo establecido fue que el Papa Pío VII podía designar a los obispos, pero estos estaban obligados a jurar lealtad a la autoridad de Napoleón, a cambio el gobierno asumiría el pago de su salario. Los acuerdos establecidos en el Concordato no fueron aceptados de buena gana por el Papa, quien se vio obligado a firmarlos bajo presión. En este ambiente, Napoleón en 1804 decretó que “no se podía constituir ninguna asociación religiosas ni masculina ni femenina sin autorización oficial de gobierno...”<sup>66</sup>. Kilroy (2000) explica que Por lo que Kilroy (2000) explica que era fundamental conseguir la autorización del Estado para que las dependencias pudieran continuar operando y ampliándose. Para lograr la autorización del emperador, St-Estève actuó de manera estratégica, primero decidió separarse de los Padres de la Fe para evitar suspicacias y aseguraba (en la petición puesta en 1806) que las religiosas del colegio en Amiens no tenía relación alguna con ellos. Por otra parte sugería que la comunidad estaba en proceso de asimilar las Reglas de las ursulinas<sup>67</sup>, debido a que estas eran aceptadas por el gobierno; también mencionaba la intención de ampliar los servicios educativos a otras regiones y colonias francesas. En 1807, Napoleón

---

<sup>64</sup> (Kilroy, 2000, pág. 89)

<sup>65</sup> El Concordato entre la Iglesia y el Estado Francés de mantuvo vigente hasta 1905 cuando se disolvió.

<sup>66</sup> (Kilroy, 2000, págs. 117-118)

<sup>67</sup> (Kilroy, 2000, pág. 116)

firmó un Decreto provisional, donde se reconoció el trabajo de las Damas de la Instrucción Cristiana<sup>68</sup>, nombre con el que St-Estéven presentó a la Sociedad del Sagrado Corazón. En el documento el nombre de Sofía como Superiora General no figuraba por ningún lado, situación que a ella no le agrado por no reconocer su puesto.

“En la documentación presentada a Napoleón no figuraba en ningún sitio Sofia Barat como Superiora General de la SSCJ. En efecto, aunque en los artículos presentados sí se mencionaba el puesto de Superiora General, no se decía quien lo ocupaba ni que fuera vitalicio. Esto es lo que se entendió en las elecciones de Sofía en Amiens en enero de 1806; sin embargo, no se reflejó en la consiguiente documentación.”<sup>69</sup>

Durante la primera mitad del siglo XIX, la SSCJ vivió un proceso de expansión, el papel de Sofía fue fundamental para que se llevara a cabo. Ella viajó en muchas ocasiones con dificultades hasta a afectar su salud severamente<sup>70</sup>. Se trasladaba a donde Varin la mandara, con la consigna de abrir nuevos pensionados y de visualizar la posibilidad de aceptar a nuevas integrantes en la SSCJ. Esta tarea resultaba titánica para ella. Los continuos viajes que Sofía realizaba, no eran vistos bien por la comunidad religiosa, pues en esa época se les exigía a las mujeres que hicieran votos solemnes de la religión, que se mantuvieran en clausura y estar bajo la autoridad del Obispo local. Se acostumbraba que las mujeres estuvieran todo el tiempo bajo la autoridad de un hombre, ya sea padre, hermano o tutor. Sofía tuvo confrontaciones tanto con sus compañeras, que no entendía su visión de la vida religiosa, como con las autoridades eclesiásticas locales de cada comunidad que visitaba, por no tener un domicilio fijo o una casa que fueran el centro de la SSCJ, de acuerdo a los que sostiene Kilroy (2000)<sup>71</sup>.

---

<sup>68</sup> En uno de los textos internos de la congregación se afirma que en 1809 Napoleón firma la aprobación civil de la Sociedad del Sagrado Corazón, sobre un tambor en los campos de guerra. Diplomado para Educadoras y Educadores, Sociedad del Sagrado corazón de Jesús. Unidad contexto eclesial 2010

<sup>69</sup> (Kilroy, 2000, págs. 116t-117)

<sup>70</sup> Dejar Amiens fue trascendental para Sofia: iniciaba el primero de sus muchos viajes destinados a nuevas fundaciones. En efecto, su actitud viajera prevalecerió durante toda su vida, pues estuvo siempre en continuo movimiento, y hasta después de 1852, casi nunca se quedó en un mismo lugar más de unos meses. (Kilroy, 2000, pág. 79)

<sup>71</sup> (Kilroy, 2000, pág. 102)

A través de los años, Sofía fue dando forma a su visión de vida religiosa que fue característico del Sagrado Corazón<sup>72</sup>. Desde un principio, fijó su intención de que las religiosas tuvieran mayor capacidad de movilidad y contacto con la comunidad. Una prueba de ello fue la plena confianza que depositó Sofía en Filipina Duchesne cuando partió de misionera a Luisiana.

“Sofía delegó gran parte de su autoridad en Filipina Duchesne. En esta nueva situación, podía admitir a nuevas religiosas en la Sociedad y permitirles hacer los primeros votos. Sofía retenía el poder de aceptarlas para los votos perpetuos. Filipina podía expulsar a todas las mujeres que, en su opinión, no encajaran en la Sociedad; podía adaptar la vestimenta si la situación o el clima lo requerían; podía utilizar más fondos de los que se le asignaban en París si las necesidades de los pobres corrían peligro; podía adquirir propiedades y edificar; podía nombrar los cargos necesarios; podía salir de los confines de la comunidad y de la clausura, si las necesidades educativas del alumnado así lo requiriesen, o se necesitaban acudir a Misa. Todos los permisos concedidos estaban supeditados a que Filipina informase a Sofía puntualmente y trabajase en consonancia con las autoridades eclesiásticas”<sup>73</sup>.

En la época en que Sofía dirigió la SSCJ, los cambios eran revolucionarios, se rompía con el pasado y se creaban nuevas formas de hacer las cosas, todo cambio era innovación. Estos no resultaban fáciles, para nadie, pero mucho menos para la Superiora General<sup>74</sup>. Por una parte se debía determinar claramente cuál sería la estructura de la Sociedad. Por una parte estaba la que era habitual en la época, que cada casa tuviera un gobierno independiente; por otra parte,

---

<sup>72</sup> “No obstante, los dos cambios que propuso que se efectuaran en la casa dan una idea de su visión de la vida religiosa. El primero de ellos abolía las rejas monásticas que la Orden de la Visitación tenía antes de la Revolución. Estas simbolizaban el aislamiento de las religiosas de la comunidad, la clausura a la que sometía la Iglesia a todas las mujeres que quisieran hacer los votos solemnes de la religión. La petición de que se retiraran las rejas constituía, pues, una ruptura importante con el pasado,…” (Kilroy, 2000, pág. 84)

<sup>73</sup> (Kilroy, 2000, pág. 227)

<sup>74</sup> “Como en Grenoble en 1804, en Poitiers la gente sentía curiosidad por saber qué estaba haciendo exactamente estas mujeres en un edificio tan grande, y pronto empezaron a criticarlas por querer subir de categoría mediante el estudio y preparándose para la enseñanza. En realidad, según comentó la propia Sofía, lo único que hacían era cocinar, coser, limpiar, aprender las normas básicas de la gramática, algunas nociones de latín y nada más; y aun así la gente sospechaba, sobre todo de ella. Se estaba rompiendo viejos moldes, y una innovación de esas características avivaba el resentimiento. No cabe duda de que un grupo de mujeres independientes que vivían solas y que tenían un proyecto común era tanto una innovación como una fuente de curiosidad”. (Kilroy, 2000, pág. 106)

se tenía el modelo de los jesuitas, en el que había una cabeza desde donde se tomaban las decisiones. Este modelo responsabilizaba a Sofía del futuro de la SSCJ. Mientras el poder estuvo dividido entre Varin, St-Estève y ella la situación no se resolvió<sup>75</sup>.

Aun así, Sofía era la que consumaba el trabajo de dirigir la Sociedad. Kilroy (2000) relata como ella realizaba las primeras diligencias para fundar una nueva casa, su nombre era conocido y le llegaban constantes solicitudes a las que difícilmente podía dar respuesta satisfactoria a todas por la falta de personal; la apertura de las casas era mucho más acelerada de lo que se integraban mujeres en la SSCJ. Sofía exigía ser muy escrupulosa a la hora de integrar una religiosas a la comunidad y una vez dentro, tuvieran un plazo conveniente de preparación. Una vez encaminada la casa, designaba a una religiosa como Superiora local para que se encargara de su supervisión y desarrollo de la nuevo sede<sup>76</sup>. La cual comunicaba sus decisiones a la Superiora General. A través de la correspondencia, Sofía dictaba directrices generales, consejos, comentarios y hasta reprimendas tanto a la Superiora local como al resto del personal<sup>77</sup>. Kilroy (2000) interpreta que este tipo de relación con sus compañeras le permitió tener un control sobre lo que sucedía en la mayoría de las casas, pero también el conocer las necesidades de cada persona y valorar sus individualidades<sup>78</sup>.

La forma de asumir el cargo de Superiora General, le atrajo muchas dificultades; aun así, Sofía logró consolidar la Sociedad, en su estructura se mezclaban las viejas formas heredadas del pasado, con su particular visión de la vida religiosa. Muchas veces, su carisma fue causa de unidad, pero sus propuestas, fueron el blanco de las críticas que incitaban a la desintegración<sup>79</sup>. Sofía logró, afirma Kilroy (2000), a pesar de la influencia de St-Estève,

---

<sup>75</sup> (Kilroy, 2000, pág. 86)

<sup>76</sup> "Sofía seguía en contacto directo con ellas a través de la correspondencia que dirigía a esa Superiora. Así formaba a las que tenían un puesto de responsabilidad, que en muchos casos carecían de experiencia sobre cómo gestionar una casa, un colegio y una comunidad, cómo tratar con las autoridades eclesiásticas y seculares, cómo dar apoyo y orientación espiritual y, sobre todo, cómo modelar y mantener el proyecto espiritual de la Sociedad". (Kilroy, 2000, pág. 282)

<sup>77</sup> "La calidad de las integrantes de la Sociedad dependía en realidad del acierto de las Superiores locales a la hora de hacer la elección. Era una labor delicada para la cual se debía tener dotes de dirigente y capacidad de comunicación. Si pensamos en el contexto, el papel y lugar que ocupaban las mujeres en el siglo XIX europeo y las expectativas de Sofía Barat, nos daremos cuenta de que encontrar a esas mujeres tan preparadas que necesitaba era casi una utopía. Sofía se percató de que si quería rodearse de mujeres así tenía que formarlas ella misma, pues en muy raras ocasiones le llegaban ya preparadas". (Kilroy, 2000, pág. 339)

<sup>78</sup> (Kilroy, 2000, pág. 106)

<sup>79</sup> (Kilroy, 2000, pág. 185)

mantener el nombre inicial como el objetivo de la fundación. Poco a poco logró consolidar su autoridad y desprenderse de la relación que mantuvo con los Padres de la Fe<sup>80</sup>. A pesar de esta separación, la influencia de los jesuitas estuvo presente por mucho tiempo, tanto en la estructura como en la forma de conducir la vocación educativa.

Para la década de los treinta en el siglo XIX, la Sociedad del Sagrado Corazón tenía pensiones e internados en varios países de Europa como en varias ciudades de Estados Unidos. Lo que lo hizo que Sofía se diera cuenta que la Sociedad ya no era exclusivamente francesa, sino universal. Ante esta situación consideró oportuno que la casa cede debía estar en Roma, donde se encontraba la cabeza de la Iglesia Católica. Esta nueva situación de expansión reclamaba un nuevo documento (Capítulo general de 1839<sup>81</sup>) que diera estructura a la extensa Sociedad. Cambios, que como en ocasiones anteriores, no resultaban del agrado de todos, principalmente de los Obispos franceses<sup>82</sup>.

Durante la mayor parte de su gestión al frente de la Sociedad, se tuvo que enfrentar a las dificultades del momento histórico, como a la correlación de fuerzas entre los intereses individuales, como entre el poder del Estado Francés y el Vaticano. Pero la mayor resistencia fue con sus propias compañeras que constantemente puso a prueba su autoridad.

“La expansión de la Sociedad necesitaba de mujeres fuertes, independientes de carácter y capacidad de asumir sus propias responsabilidades. Por esta razón, se fueron creando grupúsculos de poder en torno a diferentes personas, que en ocasiones se desvincularon del carisma personal de Sofía Barat. Éste era la laguna que quería remediar Sofía al tratar de encontrar una fórmula de gobierno que garantizara la estabilidad, la interdependencia y la unidad. Los conflictos interno de la Sociedad le habían impedido llevar a efecto su plan...”<sup>83</sup>

---

<sup>80</sup> Los jesuitas lograron la reincorporación oficial en la Iglesia en 1814 por dictamen del Papa Pío VII, poco a poco la separación de las dos Órdenes se fue dando paulatinamente, para ninguna convenía mantenerse unidas. (Kilroy, 2000, pág. 143y 385)

<sup>81</sup> Aún que Sofía, consideraba importantísimo modificar la estructura y la actuación de la Sociedad, el Capítulo General de 1839 provocó ambiente de tensión entre los diferentes protagonistas. (Kilroy, 2000, pág. 560)

<sup>82</sup> (Kilroy, 2000, pág. 529)

<sup>83</sup> (Kilroy, 2000, pág. 742)

Su modo de gobernar la Sociedad podía catalogarse como débil, “el estilo de gobierno de Sofía se materializaba a través de relaciones de amistad, y no a través de la ostentación del papel o la autoridad que tenía”<sup>84</sup>. Pero precisamente fue su filosofía: valorar las individualidades de cada persona, de considerar sus necesidades personales, a confiar en sus compañeras para tomar decisiones y el acompañarlas en su proceso de formación; fue lo que le ayudó a consolidar su papel de Superiora General y dio fortaleza a la congregación, reconoce Kirloy (2000).

Sofía ingresó a la congregación con una profunda vocación religiosas, preparación académica sobresaliente, capacidad de aprender y principalmente de transformarse a sí misma, puntualiza Kirloy (2000). Cuando la conoció, Varin la describió como una persona menuda, humilde y sencilla. Años más tarde sus compañeras la describieron como “una mujer sagaz, que sabía en cada momento qué se podía pedir en una situación determinada.

Esencialmente, era un arte de lo posible, realista, pragmática y eficaz, cimentado en el sentido común y en su propio compromiso religioso”<sup>85</sup>. Sin duda para permanecer tanto años al frente de una compañía religiosa tan polémica en su momento. Sofía había demostrado tener una personalidad de líder, aunque esto no la exoneró de pasar por situaciones de crisis personal donde muchas veces se sintió abatida por las circunstancias, su malestar emocional, se reflejaba en su salud; aun así, era una mujer trabajadora, metódica y pensaba mucho antes de tomar decisiones.

Las limitaciones a las que se enfrentó no fueron pocas, los problemas económicos<sup>86</sup>, los conflictos internos y la rápida expansión puso a prueba sus habilidades como líder de una congregación. Siempre estuvo, Sofía, atenta a las necesidades específicas de cada sede, como de las personas responsables de las mismas.

Durante su periodo de gobierno, Sofía participó activamente en la consolidación, logrando que el SSCJ se expandiera por varios países. Para que esto fuera posible, participó en el

---

<sup>84</sup> (Kilroy, 2000, pág. 742)

<sup>85</sup> (Kilroy, 2000, pág. 63 y 195)

<sup>86</sup> A lo que solicitó a cada casa que abonara la décima parte o una parte de sus ingresos para sanear las finanzas de la Sociedad (Kilroy, 2000, pág. 731)

establecimiento de cinco Capítulos Generales que encabezó a lo largo de su vida<sup>87</sup>: el primero fue en el año de 1915, donde se ratificó su puesto, se marcó la Regla de vida y se definió el nombre de la congregación; el segundo fue en el año de 1820, el tercero se realizó entre los años 1826-27, cuando obtuvo, finalmente la aprobación del Vaticano y del Estado francés; el cuarto fue en el año de 1839; ese fue el Capítulo más polémico que provocó críticas entre sus compañeras así como entre los jesuitas tanto de Roma como de París y tensiones entre el Vaticano y el Obispado francés<sup>88</sup>; y el último Capítulo que presidió que fue en 1851 el cual fue una especie de testamento que legó a la Sociedad. Explica Kilroy (2000) que en cada uno de los Capítulos, participaban tantos representantes de los Padres de la Fe (posteriormente de los jesuitas), religiosas de la Orden y Sofía. Siempre con el visto bueno del Obispado. En cada uno de ellos, se discutieron cuestiones generales, como la Regla, la estructura, los nombramientos, como y particulares de las sedes<sup>89</sup>.

El 22 de mayo de 1865, Sofía se despidió del mundo rodeado de sus compañeras y alumnas a las que había dedicado el trabajo de su vida. “Era una mujer que estaba en paz consigo misma y con la misión que había cumplido. Ahora disfrutaba de los frutos de su esfuerzo”<sup>90</sup>. La semilla que sembró continuó floreciendo hasta el día de hoy confiesa Kilroy (2000). Por su importante labor en la educación de las mujeres y el esfuerzo puesto en ello, fue canonizada por la Iglesia Católica el 25 de mayo de 1925. Reconociendo su importante labor.

## **2.2 Época de expansión de la congregación**

El siglo XIX fue, para la Sociedad del Sagrado Corazón, una época de crecimiento fundando colegios por Europa y el continente americano. A Sofía Barat le llegaban solicitudes por parte de las autoridades locales para que dispusiera lo necesario para abrir una casa en su localidad. Con pena, Sofía no podía satisfacer todas las peticiones, por falta de personal. Una

---

<sup>87</sup> Según el diccionario de la Real Academia Española, en el contexto de la fundación de la SSCJ significa “junta que hacen los religiosos y clérigos regulares a determinados tiempos, conforme a los estatutos de sus órdenes, para las elecciones de prelados y para otros asuntos.”

<sup>88</sup> (Kilroy, 2000, pág. 560)

<sup>89</sup> Según el diccionario de la Real Academia Española, en el contexto de la fundación de la SSCJ significa “junta que hacen los religiosos y clérigos regulares a determinados tiempos, conforme a los estatutos de sus órdenes, para las elecciones de prelados y para otros asuntos.”

<sup>90</sup> Josephine Goetz fue la sucesora hasta que se convocó el siguiente Capítulo General. (Kilroy, 2000, pág. 762)

constante preocupación que tuvo Sofía Barat a lo largo de su gestión como Superiora General, fue el de abrir las puertas a mujeres que verdaderamente tuvieran vocación<sup>91</sup>. El perfil de las primeras integrantes tenía fama de ser mujeres cultas<sup>92</sup>, pertenecientes a la nobleza o la burguesía ascendente. A pesar de los esfuerzos por mantener un estado de pobreza y de sencillez, en Francia, como en otras partes, se tenía una imagen de que las religiosas del SSCJ eran personas materialistas. Sobre todo después de adquirir el Hôtel Biron<sup>93</sup>, un edificio de hermosa arquitectura, en donde se instaló el Noviciado. Sofía personalmente supervisaba en la medida de lo posible, la formación de la novicias. Cuando ya no pudo tener contacto personal con cada una de las aspirantes, solicitaba a las Superiores locales que fueran cuidadosas a la hora de aceptar a nuevas integrantes. Debido a la rápida expansión de la SSCJ, en un momento dado se requirió la apertura a aspirantes que venían tanto del campo como de la ciudad, y de diversas clases sociales.

“En 1815 la Sociedad del Sagrado Corazón estaba formada por 108 mujeres. ...Este crecimiento daba prueba de un desarrollo sostenido a lo largo de quince años, lo cual no era un logro insignificante en la época turbulenta de la Revolución francesa, y del auge y posterior caída de Napoleón. Sesenta y dos de ellas eran religiosas profesas; cuarenta y cuatro hermanas se dedicaban a enseñanza; dieciocho eran internas y/o coadjutoras; cuarenta y seis postulantes en período de formación. Estas mujeres provenían de lugares y clases sociales muy variados: venían de toda Francia, de zonas rurales y de todas las clases; de familias de artesanos o terratenientes”<sup>94</sup>.

De acuerdo a lo que describe Kilroy (2000) la marcada diferencia en su formación, fue poco a poco especificando su función dentro de la casa. Había las que se encargaban de las tareas domésticas y quienes impartían las clases o realizaban cuestiones administrativas. Lo que pasaba en el interior de las casas, era un reflejo de lo que ocurría en la sociedad europea del

---

<sup>91</sup> “En un contexto más amplio, la vida religiosa en el siglo XIX se veía como un modo de promoción social. Para algunas mujeres, era una forma de conseguir más amplitud de miras e independencia; para otras, tenía una dosis de aventura y libertad que no ofrecía la vida matrimonial. La vida de otras era de dureza y exigencia extrema, y la vida religiosa les ofrecía seguridad y bienestar. Sofía Barat aceptaba sin problemas estas vocaciones de doble motivación, siempre que se asumiera un compromiso religioso firme”. (Kilroy, 2000, pág. 727)

<sup>92</sup> (Kilroy, 2000, pág. 67)

<sup>93</sup> Este edificio perteneció al SSCJ hasta 1905 cuando la escuela fue forzada a cerrar. Posteriormente funcionó como estudio de trabajo del escultor Auguste Rodin, actualmente es un museo donde se exponen sus obras. (Kilroy, 2000, págs. 256-257)

<sup>94</sup> (Kilroy, 2000, pág. 183)

siglo XIX, el trabajo manual se devaluaba, se fortaleció la diferencia entre el trabajo intelectual y el físico<sup>95</sup>. Se designó a las que realizaban los trabajos domésticos hermanas coadjutoras y por otra parte a las religiosas del coro a las que trabajasen de manera intelectual.

“La Sociedad necesitaba del buen hacer de las hermanas coadjutoras. Sin la diestra labor de las que cuidaban de los enfermos, cocinaban y limpiaban, tejían y cosían, cuidaban del ganado y de los productos de la granja, no habría sobrevivido ninguna comunidad o colegio. Esa infraestructura lo sostenía virtualmente todo”.<sup>96</sup>

La estructura de la congregación se asemejaría a la de los jesuitas, donde todas las dependencias de los diversos lugares estuvieran supeditadas a una sola autoridad, en la cual, las religiosas pudieran intercambiarse de lugar, según se requiriera, y que las Superiores locales estuvieran en contacto entre sí<sup>97</sup>.

Esta estructura daba la oportunidad de crecer en diferentes países, Sofía siempre tuvo claro que para que esto fuera posible, tenía que ir cimentando casas en lugares prósperos económicamente y donde fuera favorable para la congregación<sup>98</sup>. Manejaba la sociedad como una empresa en la cual cada casa debía obtener sus propios recursos, principalmente de los aportes económicos de las élites locales.

“En el Capítulo general de 1826-27 se habían acordado que las propuestas de nuevas fundaciones sólo se aceptarían si se estaba garantizado el apoyo financiero, ya procedente de mecenas ricos, ya de las autoridades locales”<sup>99</sup>.

Con los recursos obtenidos de los internados para niñas ricas, se sustentaba las escuelas para niñas pobres. Sofía exhortaba a las Superiores a tener finanzas sanas y que aceptaran solo a las niñas que pudieran atender debidamente. Parte de los recursos obtenidos por los pensionados debían contribuir con un diez por ciento a la administración de la SSCJ, asegura Kilroy (2000).

---

<sup>95</sup> (Kilroy, 2000, pág. 184)

<sup>96</sup> Estas hermanas coadjutoras realizaban un trabajo equivalente al de las criadas, muchas de ellas habían entrado con la intención de llevar una vida contemplativa de Jesús, pero ni para las coadjutoras, ni para las religiosas del coro resultaba fácil la tarea, la rápida expansión las dejaba exhaustas, hasta el desfallecimiento. (Kilroy, 2000, pág. 528)

<sup>97</sup> (Kilroy, 2000, pág. 595)

<sup>98</sup> (Kilroy, 2000, pág. 617)

<sup>99</sup> (Kilroy, 2000, pág. 325)

La primera Institución educativa que se abrió, fue en Amiens, al año siguiente de que Magdalena Sofía se integrara a las Dilette di Gesù; en 1801 las religiosas del Sagrado Corazón, toman bajo su cargo la dirección del Pensionado para Señoritas Devaux en la pequeña localidad Amiens, su reputación se expandió por la ciudad y aumentó al doble la matrícula a los pocos meses de su llegada. Al inicio del siguiente año, abrieron una escuela enfocada a educar a niñas de escasos recursos en la misma población. En los años sucesivos se abrieron casas en localidades como Grenoble, Poitiers, Niort, Gante, París, Quimper, Chambèr y Lyon<sup>100</sup>.

El éxito obtenido en Europa motivó a Magdalena Sofía a enviar a Estados Unidos a un grupo de misioneras encabezado por la religiosa Rosa Filipina Duchesne<sup>101</sup>. Este hecho significaba un avance en el proceso de independencia de la Sociedad SCJ.

“Ni Sofia ni Filipina sabían lo que les esperaba. En el siglo XIX, el mundo de las misiones estaba lleno de aventuras y heroicidad; había que adentrarse en lo desconocido, traspasar fronteras y descubrir nuevos horizontes. Era una vía que se abría a las religiosas, que les proporcionaba una autonomía que no era habitual para las mujeres de aquella época. La Iglesia apoyaba estas iniciativas teniendo en cuenta el propósito de estas misiones”<sup>102</sup>.

Este hecho trajo como consecuencia la fundación de dos pensionados: el primero en Saint Charles y el segundo en Florissant; “a petición del Obispo de San Luis Missuori”<sup>103</sup>.

Siguiendo su tradición educadora, las instituciones educativas fundadas en los Estados Unidos serán como en Europa, pensionados para niñas de la alta clase social y escuelas populares para niñas de escasos recursos.

Para 1865, año del fallecimiento Magdalena Sofía (ocurrida el 25 de mayo), la sociedad del Sagrado Corazón ya contaba con 89 pensionados y escuelas gratuitas. Entre los planteles había uno especialmente enfocada a recibir a niñas con problemas ortopédicos (en París) y un colegio para sordomudas (en Chambéry abierta hasta 1905). Del total de las escuelas, 64

---

<sup>100</sup> Sociedad del Sagrado Corazón de Jesús, Diplomado para Educadoras y Educadores Unidad I

<sup>101</sup> Las religiosas que acompañaron a Duchesne fueron: Octavie berthold (1787-1833), Eugénie Audé (1792-1842), Catherine Lamarre (1779-1845), y Marguerite Manteau (1771-1841) (Kilroy, 2000)

<sup>102</sup> (Kilroy, 2000, pág. 225)

<sup>103</sup> Sociedad del Sagrado Corazón de Jesús, Diplomado para Educadoras y Educadores Unidad I

estaban por toda Europa, así como 25 estaban ubicadas en diferentes ciudades de Estados Unidos, Cuba y Chile<sup>104</sup>.

En un documento en línea del Sociedad se afirma que durante los años posteriores a las Leyes de Reforma, la llegada de las Religiosas a México, fue motivada por las gestiones, en 1873, hechas de algunos miembros de la Jerarquía católica, como por ejemplo: Monseñor Antonio Labastida, Obispo de Puebla<sup>105</sup>. A esta petición se sumaron exalumnas educadas en los Colegios del Sagrado Corazón de Estados Unidos y Europa<sup>106</sup>.

### **2.3 Devoción político-religioso y sensibilidad de influencia francesa.**

La llegada a Monterrey de las religiosas del Sagrado Corazón no fue una casualidad. Había toda una maquinaria política, económica, cultural y religiosa promovida tanto por parte de los gobiernos como de la sociedad elitista de México para promover la influencia francesa en la construcción de la nación, aseguran Pérez-Siller y Cramausell (1993)<sup>107</sup>.

Por otro lado Alfaro Telpalo (2008) menciona que la presencia francesa en México no fue sólo de tipo político-militar sino también cultural 1862. Inmediatamente consumada la Independencia, se establecieron lazos diplomáticos entre las dos naciones para un intercambio comercial que los favorecieran. Francia era sinónimo de modernidad y civilización vista para los ciudadanos mexicanos de élites económicas y culturales. La insurrección de la burguesía francesa, había sido una inspiración y oportunidad para liberarse de la metrópoli española. Así pues, el país galo era un referente para el desarrollo intelectual, económico y político<sup>108</sup>.

---

<sup>104</sup> (Kilroy, 2000, pág. 756)

<sup>105</sup> Quien conoce durante su exilio en Nueva York a la congregación, pues fue atendido por las RSCJ durante su estancia durante un año.

<http://www.religiosasdelsagradocorazon.org.mx/wordpress/?p=14> Historia de la Sociedad del Sagrado Corazón de Jesús

<sup>106</sup> <http://www.religiosasdelsagradocorazon.org.mx/wordpress/?p=14> Historia de la Sociedad del Sagrado Corazón de Jesús

<sup>107</sup> "Recordemos que el afrancesamiento fue la vía que adoptaron las élites de los países hispanos para construir sus patrias y orientarlas hacia la modernidad y elevarlas a lo que consideraban "un estadio superior de civilización". (Pérez-Siller & Cramausell)

<sup>108</sup> "A lo largo del siglo XIX en México encontramos la presencia fuerte de una corriente intelectual que ponía en alto las cualidades de Francia y de los franceses, cuyas representaciones iban desde lo heroico y popular de la Revolución hasta una visión y discurso elitista, hacia finales de la centuria". (Alfaro Telpalo, 2008, pág. 32)

Las primeras migraciones galas provinieron del Valle del Barcelonette fueron de índole comercial, continúa Alfaro Telpalo (2008). Por una parte se promovió la migración de colonos franceses al estado de Veracruz<sup>109</sup>; estos primeros migrantes incursionaron en la agricultura de la región y posteriormente en el intercambio de mercancías de productos mexicano, cómo la vainilla, el plátano, maíz y tabaco entre otros productos nacionales; así como de mercancías de consumo cultural e ideológico de Europa hacia el continente americano. El intercambio entre las dos naciones favorecía más a los migrantes galos que a los connacionales. El proteccionismo del gobierno mexicano hacia los colonos franceses, les permitió hacerse de un poder económico y cultural que prevalece hasta nuestros días.

Los primeros colonos que se asentaron en Veracruz, dice Alfaro Telpalo (2008), dependían completamente de “la población indígena, en gran medida derivada de haberse establecido en un medio inhóspito en el que se carecía de infraestructura en el cual aparecían con frecuencia epidemias como el vómito negro...” pero esto fue cambiando conforme los franceses fueron adaptándose al lugar<sup>110</sup>. Su cultura empresarial, los hizo aprovechar las circunstancias locales para hacerse de dinero; compraban los productos de la región a los campesinos e indígenas para venderlas más adelante; con las ganancias obtenidas lograron posteriormente comprar tierras para incursionar en la agricultura y la ganadería. Los franceses aprendieron de las técnicas de producción agrícola de los campesinos mexicanos e impusieron su visión modernizadora, de esta manera se introdujeron en la producción del plátano y de los cítricos.

111

El término francés llegó a significar ser rico. Con la consolidación de los colonos franceses en la región, debido al auge comercial y agrícola, y el establecimiento de sus familias, hubo la necesidad de educar a sus hijos. Así, demandaron la presencia de tutores connacionales

---

<sup>109</sup> “En el lustro que corre de 1829 a 1834 vinieron a México 10 expediciones colonizadoras que pretendían asentarse en las inmediaciones de Coatzacoalcos” (Alfaro Telpalo, 2008, pág. 55).

<sup>110</sup> “Paulatinamente, establecen el control sobre el cultivo de la vainilla que cosechan los indígenas en los bosques y por su cuenta y venden después las preciosas vainas a las casas comerciales que las exportan después del proceso de beneficio”. (Alfaro Telpalo, 2008, pág. 97-98)

<sup>111</sup> “La colonia también ofreció aportaciones a las técnicas agrícolas de la región; la introducción de arado de fierro, a partir de 1884 y en 1909 introdujeron el uso de cultivadores y en 1917 el primer tractor...” (Alfaro Telpalo, 2008, pág. 98)

para educar a sus descendientes<sup>112</sup>. Pérez-Siller y Cramussell (1993) afirman que aunque el aprendizaje del español era fundamental para la hegemonía comercial, así como la integración a la sociedad mexicana, el lazo con la nación de origen representaba una forma de marcar la diferencia con el país exótico y bárbaro que representaba México<sup>113</sup>.

Continúa los autores, otro grupo de migrantes franceses, tuvo su zona de influencias en las principales capitales de México. Hubo quienes no pudieron adaptarse a las regiones naturales del país, ampliando su migración a regiones más similares a la zona geográfica de donde provenían. Estos comerciantes franceses compraban productos de consumo de arte y moda en Europa trasladándolas hacia las principales ciudades mexicanas. La novedad de sus productos atrajo a los consumidores que podían pagar por mercancías de exportación. “Entre 1840 y 1900 los negocios galos vivieron una metamorfosis; se transformaron de cajones de ropa en comercios y, de estos, en grandes almacenes. Sus edificios de estilo francés, pueblan los centros históricos de las principales ciudades del país”<sup>114</sup>. Las grandes edificaciones de los almacenes creaban, con sus iluminados aparadores (igual como en las ciudad parisina); una ambiente de relajación e innovación. La asistencia a esas catedrales del consumo era una forma de “ponerse al día” en el arte de vivir al estilo francés sinónimo de modernidad y progreso (Perez-Siller & Cramaussel, 1993).

El afrancesamiento en la forma de vivir, se trasladó de una cultura del consumo al desarrollo urbanístico de las ciudades, compartiendo principios como la “rectitud, regularidad,

---

<sup>112</sup> “El proceso de consolidación de la colonia y, por ejemplo, el incremento de las relaciones con los habitantes de los alrededores implicaba el aumento del uso del español en los lugares públicos. En las escuelas que poco a poco establecía el Estado en la región se concentraban en la enseñanza de lectura y escritura, por el otro lado, la escuela encabezada por Jean Bourillon, profesor pagado por la colonia, impartía estas habilidades más aritmética, gramática y geografía, y sobre todo el francés. Uno podría entender esto como una forma cautelosa de lograr una integración en la sociedad anfitriona. Sin embargo, operaba un proceso de establecer la diferencia y un orden correcto de las cosas”. (Alfaro Telpalo, 2008, pág. 36)

<sup>113</sup> “El caso que nos presenta Jean Meyer es distinto, revela una sensibilidad basada en las prácticas expansionistas de un imperio. Se refiere a las impresiones que los militares franceses –oficiales y suboficiales- plasmaron en sus informes, diarios o memorias durante la progresiva ocupación del territorio mexicano...Su mirada no se aleja por ello de un sentimiento que los identifica con un ejército y una nación capaz de llevar el progreso y la civilización a los pueblos exóticos, considerados aún bárbaros. Sensibilidad que justifica y da sentido a sus actos, y que fue compartida con algunos numerosos, miembros de las élites mexicanas”. (Pérez-Siller & Cramaussell)

<sup>114</sup> (Perez-Siller & Cramaussel, 1993)

uniformidad y monumentalidad” que representaban plásticamente una forma moral propia de la época porfiriana<sup>115</sup>.

Es en el régimen porfiriano, donde la sensibilidad afrancesada llegó a su punto más alto de la cúspide<sup>116</sup>. El estilo francés también se vio reflejado de ámbitos tan opuestos como representativos de la sociedad mexicana. Por una parte, el grupo más cercano al presidente Díaz, imponía prácticas económicas que favorecían la cultura urbana y el flujo de capitales del sistema bancario y que reproducía la sensibilidad de estilo francés.

Por otra parte es en esta época cuando los estilos “discursivos de la élite ilustrada” se sincronizaban con la literatura mexicana, “para lo cual tradujeron y publicaron numerosos textos de autores franceses y latinoamericanos...” (Pérez-Siller & Cramaussel, 1993). Este gusto por la literatura francesa y los estilos elegantes del discurso, se propagaron en las aulas de las diferentes congregaciones católicas, que llegaban al país solicitadas por las élites. Haciéndose de la vista gorda las autoridades mexicanas, que bajo una franca simulación, permitió la entrada de las diferentes congregaciones católicas, principalmente de Francia.<sup>117</sup>

El conflicto entre el Estado Mexicano y la Iglesia Católica representaba un tránsito de la religiosidad de lo público a lo privado. Porfirio Díaz había encontrado una forma de convivencia entre los dos grupos antagónicos: los católicos y los anticlericales. El régimen de Díaz fomentó una idea de liberalismo y neopositivismo, pero por otra parte no censuraba el trabajo de la Iglesia, pues la veía más como una práctica cultural y un mal necesario.

---

<sup>115</sup> “En el mundo hispano, el afrancesamiento es una noción que cuenta con un origen histórico. Fue un adjetivo que se utilizó en España, a fines del siglo XVIII, para señalar a los adeptos de la revolución francesa, y, sobre todo, a los simpatizantes de Napoleón I...el afrancesamiento se usó para designar a los que se proclamaban herederos de la Ilustración y de las ideas de modernidad. Durante el siglo XIX, el concepto se fue extendiendo a otros campos de la actividad social. Sobre todo al ámbito de la cultura...Su empleo se afirmó durante el porfiriato convertido en sinónimo de gente culta, ilustrada, acomodada, aristócrata y, a veces muy a menudo cercana a los círculos del poder...Engloba pues a un grupo cosmopolita que realizaba prácticas modernas, que se veía a sí mismo como representantes del ideal de civilización y que buscó expandir su sensibilidad a toda la sociedad”. (Pérez-Siller & Cramaussel,1993)

<sup>116</sup> “La sensibilidad afrancesada no es algo dado a priori: resulta de herencias culturales, de intercambios y prácticas sociales en las que interviene tanto el elemento francés –migración, capitales, mercancías, ideas, modelos como actores de diferentes sectores de la sociedad de recepción. Se trata de impactos que se suceden al ritmo de la mundialización y que contribuyen lo que viene de fuera- una manera de ser-” (Pérez-Siller & Cramaussel, 1993)

<sup>117</sup> “En él describe la proliferación de escuelas, a principios del siglo XX, animadas por órdenes religiosas de origen francés: Maristas, Lasallistas, o Hermanos de San José... Todas favorecidas por las élites y los gobierno de las principales ciudades del país...” (Pérez-Siller & Cramaussel)

Continuán Pérez-Siller y Cramausell (1993) la llegada de las congregaciones católicas de origen francés representaba por una parte la búsqueda del progreso y desarrollo, producto de la modernidad Ilustrada; pero por otra parte, las prácticas religiosas galas traían consigo una crítica a esa misma modernidad. Pues veía en las nuevas ideas, la jerarquía católica, una amenaza a su posición protagónica, en la sociedad del siglo XIX.

#### **2.4 La simbología del Sagrado Corazón.**

Como una reacción a las ideas de la Ilustración que esparció la Revolución de 1789, la Iglesia católica principalmente la francesa, creó nuevas prácticas religiosas y fomentó la difusión de nuevos símbolos eclesiásticos como un intento de “recuperar los espacios públicos para el culto e impedir que los fieles abandonaran la religión...” (Moreno Chávez, 2010). Esto debido al desprestigio fomentado por las críticas y cuestionamientos que se hacían a la jerarquía católica, preocupada más por conservar sus cuotas de poder (y privilegios que le otorgaba la monarquía) que seguir la doctrina de Jesús. A la religión se le tachaba de fomentar la superstición y el fanatismo opuestos al positivismo que surgía como una nueva filosofía. La tensión entre el catolicismo y la modernidad simbolizaba el conflicto entre el antiguo y el nuevo régimen.

Francia no sólo fue un semillero de ideas inéditas, dice Moreno Chávez, (2013), sino también un laboratorio de lo que ocurrió más tarde en otros países, entre ellos México. Así como surgieron ideas liberales, aparecieron grupos reaccionarios de “ultraconservadoras y anti-modernas”. Estos grupos radicales buscaron una manera de luchar contra el republicanismo. La Iglesia buscó nuevas estrategias para combatir la influencia liberal, utilizando incluso las mismas estrategias que el capitalismo. Se utilizaron los medios de publicidad y comunicación para difundir milagros y aparición de la Virgen; se construyeron Santuarios y favoreció el turismo católico hacia estos lugares<sup>118</sup>. Al igual que en México se realizaban periódicamente, peregrinaciones como una forma atraer adeptos. Se fomentaba el “culto a las imágenes religiosas y a las reliquias de santos” Moreno Chávez (2013). Se instituyó el Rosario como la oración propia a María. En fin, se creó toda una industria para fomentar el consumismo

---

<sup>118</sup> “Otra invención francesa en materia devocional fue la creación de los templos expiatorios, El templo expiatorio, está consagrado para proveer continuamente el sacramento de la confesión y el fiel que cumpla con el sacramento en tales recintos recibe indulgencias plenas...” (Moreno Chávez, 2013)

religioso y se enfocó el ocio de las clases medias y altas en el cumplimiento de las responsabilidades con la religión.

Pero la Iglesia no sólo se enfocó en las clases más privilegiadas, sino se buscó la manera de adentrarse en las ideologías de las masas lanzando un discurso piadoso representado en la devoción a María y al Sagrado Corazón de Cristo como un intento por retomar los valores originales. "...León XIII señaló a la devoción como el ejemplo más perfecto del católico finisecular, es decir devoto, piadoso, pero también industrial, y por ello se le asoció con el movimiento católico obrero"<sup>119</sup>.

Para actuar en consecuencia con el discurso conciliador con la clase obrera, se construyó en el corazón de los desheredados de la sociedad la Basílica al Sagrado Corazón en Montmartre, lugar que se sintetizaba el discurso del Papa <sup>120</sup>. Esta acción convirtió a Francia no sólo en la exportadora de la cultura secular, sino también religiosa.

Para lograr posicionarse en la nueva era, la Iglesia católica, fomentó una nueva forma de piedad representada en el Sagrado Corazón de Jesús<sup>121</sup>. Una manera de regresar al buen camino, a todos aquellos que habían caído en las garras de los males de la modernidad: el liberalismo, el positivismo, el socialismo y el anarquismo. Los intelectuales católicos, no veían progreso en estas ideologías, muy al contrario denunciaban que el nuevo régimen llevaba a la sociedad a una involución. Un triunfo de lo material sobre la fe. Convertía al

---

<sup>119</sup> "...las devociones francesas fueron construidas a partir de dos hechos en la religiosidad: el primero fue la sensibilización de la piedad, es decir el énfasis en las ligas afectivas entre los devotos y su objetivo de adoración, y la segunda fue el binomio culpabilización-redención en donde se señalaba a la modernidad como causante de los sufrimientos de la iglesia (y por consiguiente de Cristo), en donde la única posibilidad de redención era aceptar esta idea y convertirse". (Moreno Chávez, 2013)

<sup>120</sup> "No era fortuito que el Sagrado Corazón buscara su sitio en un barrio proletario, sede de los disturbios de la Comuna, en aras de recordar a los parisinos que en medio de la vida moderna prevalecía la religión. El sitio donde se elevaría el templo no sólo era un barrio proletario, sino un lugar conocido por sus diversiones "pecaminosas" y guarida de bohemio, maleantes y prostitutas, razón por la que su construcción no sólo enviaba un mensaje a los melancólicos del Antiguo Régimen, sino se entendía como la antorcha de la fe que iluminaría a la babilónica París" (Moreno Chávez, 2013)

<sup>121</sup> "En Sudamérica el culto al Sagrado Corazón encontró un campo fértil gracias al impulso que recibió por gobiernos conservadores, los cuales organizaron consagraciones de la nación a tal devoción, como en el caso de Ecuador en 1874, cuyo presidente, Gabriel García Moreno, convocó a un voto nacional para consagrar la república a la devoción...De cualquier manera, la consagración de Ecuador al Sagrado Corazón aparte de ser la primera en el mundo, inspiró a los países vecinos a seguir sus pasos y conjurar a las naciones e contra de las influencias de la modernidad.

Colombia se destacó por su celo nacional para elevar la figura de Sagrado Corazón como parte de los símbolos nacionales." (Moreno Chávez, 2013)

creyente en un militante político. La politización traía como consecuencia la pérdida de la espiritualidad y del reino de Cristo en la Tierra. En términos políticos, el Sagrado Corazón de Jesús, simbolizaba no sólo una devoción espiritual, sino también el restablecimiento de la monarquía regida por la fe<sup>122</sup>.

Con este discurso alterno a la devoción, el Sagrado Corazón fue blasón de los sectores más reaccionarios de la sociedad francesa, relacionando el sufrimiento de Cristo con el sufrimiento de la nación, y que sólo a través de la restauración del orden anterior podía redimirse<sup>123</sup>. Igual que lo fue en México durante el régimen de Obregón y Calles, las imágenes y congregaciones religiosas, fueron en Francia durante la época del Terror, blanco de destrucción y destierro. Las congregaciones religiosas fueron presionadas para cerrar sus escuelas y migrar hacia otros países. El ambiente era propenso para la intolerancia y radicalización por parte de ambas fracciones.

Moreno Chávez (2013) menciona bajo estas condiciones, los miembros de la iglesia tuvieron la necesidad encontrar mejores lugares donde continuar con su misión. En México encontraron un lugar propicio para expandir su zona de influencia cultural. Este modelo francés de devoción hacia el Sagrado Corazón, encontró dos momentos históricos para su arraigo en la región. Primero fue durante la época de la Reforma en México, que religiosos connacionales tuvieron la necesidad de salir del país por sufrir la persecución y el cierre de sus monasterios. Pudieron empaparse de todo este discurso devocional en sus lugares de destierro. A su regreso a su país, difundieron las ideas religiosas adquiridas tanto en Francia, España y Roma. Otro momento fue la formación de cofradías francesas para laicos difundidas por los jesuitas<sup>124</sup>, congregación que manejaba un discurso anti-moderno. Con la

---

<sup>122</sup> "Francia convirtió la devoción al Sagrado Corazón de Jesús en el centro de la restauración cristiana. Aunque el Sagrado Corazón de Jesús tiene una larga historia que se remonta a la Edad media; no es hasta el siglo XVII, cuando adquiere la imagen y connotación con la cual fue conocida durante el siglo XIX y XX. A partir de una serie de visiones de Jesucristo que tuvo la religiosa de la Orden de la Visitación, Margarita María de Alacoque, entre 1673-1675, en dónde, a grandes rasgos, se le revelaba la devoción como una expiación de los pecados y el aseguramiento de la vida eterna, también le informaba una serie de mensajes celestiales cuyo destinatario era Luis XIV..." (Moreno Chávez, 2013)

<sup>123</sup> "El corazón de Jesús simbolizaba para la conciencia católica francesa del XIX no sólo el anhelo para restaurar el Antiguo Régimen, sino las posibilidades sociales del regreso debido a que alrededor de la devoción se construyó una utopía cuyo fin era restaurar la moral pública bajo el orden eclesiástico y monárquico, en aras de preparar a Francia como la nación cristiana por excelencia, tal y como los pensadores conservadores lo imaginaba." (Moreno Chávez, 2013)

<sup>124</sup> "...que se fundaron entre 1870 y 1890 en la arquidiócesis de México" (Moreno Chávez, 2013)

llegada de las diferentes órdenes francesas (cómo los lasallista, maristas, hermanas de la caridad, lazaristas y más tarde la religiosas del Sagrado Corazón) se expandió en sus aulas las devociones locales de la misma manera que se hacía en Francia<sup>125</sup>.

La influencia francesa en México durante el siglo XIX, afirma Moreno Chávez (2013), contribuyó a la construcción de una élite que fomentaba por una parte la modernidad económica y política; pero que por otra parte manejaba un discurso que pretendía mantener los valores cristianos del antiguo régimen. Este doble discurso acrecentó las desigualdades sociales que prevalecen hasta hora. La educación, que no deja de ser un papel fundamental en la construcción de un país, bajo este esquema del doble discurso, se mantuvo dividido entre el desarrollo del progreso y el retroceso a la división de la sociedad entre privilegiados y desfavorecidos.

### **3. La llegada de la Sociedad del Sagrado Corazón a México y Monterrey**

La llegada de las Religiosas del Sagrado Corazón de Jesús (RSCJ) a México, estuvo marcado por la complicidad de los funcionarios del Estado, así como de la precariedad y de la ayuda proporcionada por ciudadanos interesados en el proyecto. La clandestinidad con la que se trasladaron en primera intención, y la prudencia que tuvieron las hermanas, se dio en el marco de las Leyes de Reforma, una época en que varias congregaciones clericales habían sido expulsadas del país.

De acuerdo a información de la congregación, se menciona que una vez aprobado el proyecto (la instalación de una casa de las RSCJ en México) en 1883, la Reverenda Madre (R.M.) Marie Adèle Lehon, Superiora General, informa a la M. Mary Elizabeth Moran superiora de Grand Coteau y Vicaria de Louisiana en Estados Unidos, ordena que realice las gestiones necesarias para enviar un grupo de religiosas que exploren las posibilidades de establecer una casa de la Sociedad en el país<sup>126</sup>.

---

<sup>125</sup> “El modelo devocional mexicano fue un híbrido. Por un lado, se adoptó el discurso anti-moderno y antiliberal del modelo francés, pero – al igual que en el caso español- no había necesidad de convocar a nuevas devociones cuando las locales eran lo suficientemente estables y socorridas para incorporar las innovaciones del modelo francés”. (Moreno Chávez, 2013)

<sup>126</sup> <http://www.religiosasdelsagradocorazon.org.mx/wordpress/?p=14> Historia de la Sociedad del Sagrado Corazón de Jesús

Las personas seleccionadas fueron: Marie Euphemie Saint Pierre (canadiense), Mary Elizabeth Moran y Catherine O'Reilly (estadounidenses), Natividad Trelles (Cubana), Stanislas Tomassini (Italiana) y a Manuela Fesser (Inglesa- Cubana). Las religiosas partieron el 14 de abril de 1883 en Morgan City, Luisiana rumbo al Puerto de Veracruz. Tras el desembarco en el puerto de Veracruz (el 20 de abril de 1883), después de varios días de travesía; las religiosas fueron recibidas por una comitiva integrada por dos mujeres vestidas de negro, enviadas por el Arzobispado de México. En la ciudad de México, las religiosas fueron acogidas por las alumnas de Amanda Andrade, quien dirigía una escuela y en un momento se pensó que las religiosas se incorporaran a su establecimiento para desarrollar el proyecto educativo que les encomendaron. Ya instaladas en la residencia se la señorita Andrade, el Arzobispo las recibió con la intención de iniciar de inmediato las gestiones necesarias, para la instalación de una casa que pudiera albergar a las religiosas. Después de varios meses de búsqueda, continúa la historia, las RSCJ encuentran una casa casi en ruinas que años atrás había pertenecido a las Hermanas de la Caridad, pero que ya no se encontraban en el país en ese momento, pues habían sido expulsadas tiempo atrás. La parte inferior de la casa estaba ocupada por diversos negocios y recientemente había sido comprada por el Presidente de México entonces, Manuel del Refugio González Flores. Exalumnas y otras amistades se reunían constantemente para brindarles apoyo a las religiosas; entre los asistentes a dichas reuniones, se encontraba Porfirio Díaz, que en ese momento ostentaba el puesto de primer ministro de la suprema corte del estado de Oaxaca, quien prometió hablar con el presidente González (de manera extraoficial) así como también de que contarán con sus hijas como parte de alumnado<sup>127</sup>. El apoyo de Porfirio Díaz, permitió que las RSCJ se instalaran finalmente en México.

“Unas semanas más tarde seríamos inquilinas del Presidente. Se nos entregaron las llaves el 10 de julio. Teníamos tres camas de fierro, una docena de sillas y dos mesas. En la cocina una vieja india medio muerta de hambre, sentada sobre sus talones, era la cocinera de la familia Sáenz. No había platos ni cacerolas ni un pedazo de pan.

---

<sup>127</sup> <http://www.religiosasdelsagradocorazon.org.mx/wordpress/?p=4169> Religiosas del Sagrado Corazón México

Así fue la primera fundación de la Sociedad del Sagrado Corazón en México”.<sup>128</sup>

El colegio fundado en la ciudad de México prosperó rápidamente dando inicio a una historia de más de cien años. Más adelante se extendieron a otras regiones del país, fundando casas en Guadalajara, San Luis Potosí y a principios del siglo XX en Nuevo León. En la ciudad de Monterrey llegaron en 1908 con el apoyo de la comunidad religiosa de la localidad así como también del grupo empresarial regiomontano.

### **3.1 Fundación del Colegio de las Damas del Sagrado Corazón**

La llegada de las Religiosas de la Sociedad del Sagrado Corazón de Jesús a la ciudad de México primero, y posteriormente a otros estados de la república, tiene como contexto la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX. Tiempo en el que simultáneamente llegaron otras congregaciones católicas desde Francia debido a la persecución religiosas que había en ese país, como: los lasallistas, los hermanos maristas y la compañía de Jesús menciona Torres Septién (1997). Las congregaciones llegaron a nuestro país con el objetivo expreso de educar tanto a las clases privilegiadas como a las clases populares. Torres Septién (2002) dice que esto fue posible no sólo por la tolerancia del Estado Mexicano, sino también por la exigencia de los gobernantes para que la Iglesia continuara con su labor educativa, pues esta institución tenía un camino ampliamente recorrido, su labor evangelizadora les había permitido adquirir experiencia. Desde la llegada de los españoles al continente Americano; las diversas congregaciones religiosas procedentes de Europa se establecieron en México para cumplir con su vocación educativa. Después del proceso de Independencia, el Estado Mexicano reconocía la importancia de impartir educación a toda la población, pero los recursos con lo que contaba no le eran suficientes para cumplir con la demanda, por lo que exigía a la Iglesia que continuara con su labor educativa especialmente, de manera gratuita para todos los niños que no contaran con posibilidades de entrar al sistema educativo; el gobierno asumiría la regularización y vigilancia, especificando límites que debían asumir las “escuelas pías” como eran llamadas las escuelas gratuitas de los conventos y las parroquias.

---

<sup>128</sup> <http://www.religiosasdelsagradocorazon.org.mx/wordpress/?p=4169> Religiosas del Sagrado Corazón México

“También habrían de dar prueba de que vendrían a “una obra de carácter moral, colonial si ustedes así lo desean (sic), y sin la intención de enriquecerse”. Comentaba a este respecto que “esto, es lo el gobierno mexicano tiene más”. Era importante, decía, que no pidieran autorización oficial a las autoridades, ya que éstas” se harían de la vista gorda” y afirmaba: “Es el caso de la Presidencia de la República [sic] que en el fondo les es muy favorable, pero no puede intervenir en adelante, pues los periódicos de oposición caricaturizarían su devoción”. Sin embargo, consideraba que la “primera dama” las protegería y mantendría su independencia y seguía “ si [Feliz de Jesús Rougier] les dice que vengan sin autorización no lo duden, él tiene experiencia. Este es el país de la libertad y no de las formalidades. No hay necesidad de pasaporte, ni de Brevets. Vengan sin ruido ni reclamo. No se les pedirá nada y las autoridades estarán contentas de no tener que pronunciarse contra ustedes. Vengan sin llamar la atención” <sup>129</sup>

Continúa Torres Septién (2002) explicando, la fundación de escuelas dirigidas por religiosa y clérigos de las diferentes congregaciones religiosas, eran solicitadas por las clases altas de la sociedad mexicana. Esta solicitud tenía una doble motivación: Una era que sus hijos e hijas tuvieran una formación académica fuerte, semejante a las que impartían las congregaciones religiosas en Europa, y otra era que fundando instituciones privadas garantizaba la socialización con sus iguales económicamente. Torres Sptién (2002) determina que estos espacios se mostraban como un lugar de excelencia académica y moral privilegiados, además de poder garantizar la reproducción de su clase social por tener un sentido de exclusividad. (A lo que Kilroy (2000) añade que desde la época de sofía Barat, los colegio de las SSCJ tenía fama de snob).En 1873 se inician las gestiones necesarias para que la Sociedad del Sagrado Corazón funde una casa en el país, consolidados el proyecto diez años después de la solicitud. Más tarde expanden las religiosas sus servicios en el estado de San Luis Potosí en 1886 y en Guadalajara en 1895.

Garza Cavazos (2006) añade que al principio del siglo XX, la ciudad de Monterrey crecía prósperamente, la industrialización de la ciudad demandaba que sus trabajadores y familias estuvieran capacitados. Se crearon entonces instituciones de “distintos niveles escolares:

---

<sup>129</sup> (Torres Septién V. , 2002, 50-51)

primaria elemental (cuatro años), primaria superior (dos años), técnicas varias: comerciales, telegráficas, de cocina, corte y confección, etc., que cubrían los requerimientos de la sociedad”<sup>130</sup>. En este panorama, un grupo sobresaliente de empresarios regiomontanos tomarán en consideración la idea de fundar en la ciudad un colegio propio para sus hijos e hijas, pues se carecía de instalaciones para ese fin.

Por otra parte Mendirichaga (2010) plantea que Saltillo había sido durante el siglo XIX una ciudad próspera, su población tenía un aumento significativo por lo que la sociedad pudiente de Coahuila demandaba instituciones educativas que respondieran a sus intereses y motivaciones; En 1878 los jesuitas fundan El colegio de San Juan Nepomuceno en la capital coahuilense. Esta institución ofrecía educación elemental y media superior a varones de las familias correspondientes a las élites de la región. Tanto las instalaciones del colegio, como el programa de estudios que ofrecían los jesuitas, eran los más avanzados de su época.

Contaban con laboratorios de química poco usuales en ese momento. Continúa Mendirichaga (2010), en Monterrey, los maristas habían respondido a la necesidad que exigía la ciudad e instalaron en 1905 el Colegio Hidalgo propio para varones. Otra congregación, como las Madres del Verbo Encarnado, daban servicio a niñas desde 1887, pero sus instalaciones no eran propias para los requerimientos.

Cantú Sada & Pérez-Sepúlveda (2013) afirma que un grupo de empresarios integrados por Isaac Garza, José, A. Muguerza, Vicente Ferrara y el doctor Alfonso Martínez buscaron el apoyo del Obispo monseñor Leopoldo Ruiz y Flores, para que facilitara la instalación de un colegio que diera albergue a sus hijas. Así se solicitó a la reverenda madre Lalande, que era la superiora vicaria de la Sociedad del Sagrado Corazón en la ciudad de México, hiciera el bien de mandar un grupo de religiosas que cumplieran con el propósito de instalar una institución educativa en la ciudad.

Con este objetivo, la superiora Lalande, mandó a Louise Choron proveniente de Villa Duchesne en San Luis Missouri con el cargo de superiora del nuevo colegio de la sociedad en Monterrey. Como sus colaboradoras enviaron a Luz Cortina García, originaria de la Ciudad de México para que fungiera como ecónoma; así también fueron designadas a la nueva institución a las madres Montebeuil, Gurdon, Ormijana y de la Gardiere, las hermanas Venegas y Burgos y las novicias coadjutora, la hermana Espinoza. El grupo de empresarios

---

<sup>130</sup> (Garza Cavazos, 2006, pág. 1)

regiomontanos encabezados por Isaac Garza, otorgaron su apoyo material, económico y moral a las religiosas, de ese modo en 1908 se fundó en la capital de Nuevo León el Colegio de las Damas como sería llamado por muchos años.

Continúan narrando Cantú Sada & Pérez-Sepúlveda, (2013). Poco tiempo después de su llegada, el empresario Isaac Garza donó un terreno en las faldas del cerro del Obispado para que en él se construyera las instalaciones del nuevo colegio. El arquitecto encargado fue Manuel Gorozpe, quien también realizó el diseño. El edificio se inauguró en el verano de 1913.

A continuación se presenta la descripción del edificio que se encuentra en el libro conmemorativo “Un siglo en la memoria”. La descripción fue realizada por Elisamaría Ortiz, alumna y posteriormente directora de la Institución:

“El edificio del Sagrado Corazón en el cerro del Obispado es único en su estilo: sobrio, original y hermoso, llama la atención de propios y extraños. Fue construido con lajas y cantera del mismo cerro, artísticamente utilizadas, sostenidas por columnas y macizos revestidos de ladrillo magnífico, con el color amarillo del subsuelo.

Dentro, sorprende estéticamente al privilegiado visitante el enorme patio cuadrado rodeado de altos arcos que se mantuvieron cerrados, un ábside sin bóveda que denuncia la capilla en proyecto, nunca realizada; ahora inconcluso, el ábside parece una extraña prolongación del patio con altos nichos arquitectónicamente señalados y tampoco abiertos.

En plena pendiente del cerro, el edificio es de dos planos en el ala poniente y tres en la oriente, y marca con brusquedad la diferencia de altura entre el uno y el otro un enorme gajo del cerro, un bloque que resistió la dinamita, o quedó allí, respetado por hermoso; sus rocas irregulares se adornan todavía con la primitiva vegetación.

Al poniente, cerrando el patio, hay un muro ciego; encima una vasta sala de reuniones. Al norte las aulas y las salas de estudio, abajo al de las internas y en el piso superior la de las externas. Al sur los baños, la enfermería, y luego un inmenso y bello jardín de múltiples planos irregulares con innumerable variedad de flores, umbrosos

rincones románticos, poéticos y productivos naranjos, nísperos, palmeras, enredaderas y muchas escaleras que no nos cansábamos de recorrer rezando en coro el rosario”.<sup>131</sup> Este edificio es uno de los ejemplos emblemáticos de la arquitectura regiomontana del siglo XX, desde 1977 alberga a la Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey, manteniendo aún, su vocación educativa.

### **3.2 La primera década en Monterrey**

La primera década del Colegio del Sagrado Corazón en Monterrey (CSCJ), está llena de sobresaltos provocados por los eventos de la Revolución Mexicana. Las religiosas vivieron también momentos de alegría por el aumento de su colegiatura y la inauguración de su nuevo edificio. En toda circunstancia las religiosas contaron con el apoyo tanto de las autoridades eclesiásticas como de la sociedad civil.

El primer edificio donde se instalaron las CSCJ recién llegadas a Monterrey, fue la residencia episcopal; a los pocos días, habilitaron una antigua funeraria ubicada en la calle Morelos número 61. Garza Cavasoz, (2014) cuenta que en este edificio recibieron las primeras ocho alumnas: “Se trataba de Carmen Garza Lugo y Consuelo Ferrara, María Teresa Gómez, Anita Yarza, Ana María Arroyo Llano, María García Lugo y Consuelo Kempfer. Estas primeras alumnas del otoño de 1908 fueron las hijas de los promotores y benefactores, inicialmente todas las niñas originarias de Monterrey...”<sup>132</sup>. Al poco tiempo fueron llegando más niñas (originarias de ciudades cercanas como Saltillo y Torreón) hasta completar un total de cuarenta y ocho alumnas al final del ciclo escolar.

Siguiendo la lectura Garza Cavasóz (2014) comenta que desde el inicio, se pensó en la construcción de un edificio propio y adecuado para que las religiosas pudieran dar clases. Esto fue posible en 1913, cuando tras una solemne ceremonia, las religiosas hicieron uso del edificio localizado en la calle Bolívar 186 (hoy Padre Mier). En estos primeros años, el colegio no tenía validez oficial, aun así entregaban puntualmente a los padres de las alumnas las calificaciones y realizaban ceremonias de graduación. Por otra parte Torres Septién (2002) explica que estos primeros años no se vieron afectados por los acontecimientos que ocurrían en otros estados de la república debido al levantamiento armado.

---

<sup>131</sup> (Cantú Sada & Pérez-Sepúlveda, 2013,pág. 21-23

<sup>132</sup> (Garza Cavazos) pág. 2

Con la llegada a la gubernatura de Antonio Irineo Villarreal González (general revolucionario), en el estado se hicieron modificaciones a favor de la clase obrera y ordenó el cierre de colegios católicos. Torres Septién (2002) comenta que 1914 fue un año complicado para los colegios confesionales en la región, esto debido a que se les acusaba de apoyar a Victoriano Huerta; por lo que todos tuvieron que cerrar, unos definitivamente como el Colegio de San Juan ocasionados por los daños ocasionados, pero hubo algunos que tras un cierre temporal pudieron reabrir sus puertas. El trabajo de las religiosas, como el de la iglesia en general, tuvo que ser discreta; sacerdotes extranjeros son desterrados y los mexicanos son encarcelados. Iglesias y colegios son clausurados. La persecución religiosa no sólo afectó a los católicos, sino también a congregaciones de otras religiones.

A pesar de esta situación, el Colegio de las Damas continuó operando, sufriendo la salida y retorno de alumnas debido a los acontecimientos de la Revolución que afectaron la entidad; aun así, hubo ceremonias de graduación y premiaciones hasta el final de la década.

### **3.3 Estrategias de sobrevivencia**

Si la década anterior fue difícil para la labor educadora de las congregaciones religiosas, la década de los veinte y treinta sería todo un reto para la Iglesia afirma Torres Septién (2002). La redacción de la Constitución de 1917 había generado un gran debate en torno a diversos temas, la visión de los carrancistas se opuso en muchas ocasiones a la perspectiva de los ideales revolucionarios originales; la discusión en torno al artículo tercero fue uno de esos temas. La persecución religiosa durante los gobiernos de Álvaro Obregón y posteriormente Plutarco Elías Calles desencadenó la Guerra Cristera y otros acontecimientos que afectaron a todas las congregaciones religiosas y directamente a las Religiosas del Sagrado Corazón de Jesús en todo el país.

A principios de 1926, “fue expedido el reglamento del artículo tercero que obligaba a las escuelas primarias -cinco años más tarde incluyeron a las escuelas secundarias- a incorporarse a la normativa de la Educación Pública, según versión de Cantú Sada & Pérez-Sepúlveda, (2013). La ley Calles como era llamada, restringía la educación a las congregaciones y las obligaba adecuarse a lo suscrito en la constitución. Los colegios particulares debían incorporar a sus planes de estudio los programas y textos expedidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), las escuelas no debían tener nombre alusivos a

religión alguna, así como imágenes o capillas en sus instalaciones, los directores de las escuelas privada no podía pertenecer a ninguna congregación religiosas. La vigilancia para hacer valer la laicidad de la educación en instituciones privadas y públicas sería continua y estricta.

Las Religiosas del SCJ dejaron los hábitos y cambiaron el nombre de la escuela a Colegio Barat, en honor a su fundadora afirma Cantú Sada & Pérez-Sepúlveda, (2013). Todas estas acciones eran para dar una apariencia de laicismo hacia el exterior, porque en el interior se continuaba impartiendo las clases de acuerdo a los preceptos de la congregación. Tanto alumnas como personal del colegio debía estar atentos a las visitas inesperadas que realizaban los inspectores; entre las acciones que se tomaban eran el tocar una campana de advertencia, las alumnas avisaban a las religiosas para que ninguna saliera con hábito mientras otras escondían relicarios, cruces o imágenes religiosas. La zozobra provocada por las visitas inesperadas era percibida por los inspectores, quienes reportaban puntualmente a las autoridades educativas. El seguimiento puntal del colegio llegó a tal grado que fue hasta vigilado las veinticuatro horas para constatar que tanto autoridades de la institución como lo padres de familia respetaban el laicismo.

La persecución de las autoridades era más radical en otros estados de la república, en Nuevo León las autoridades locales anticipaban las acciones federales para neutralizar sus efectos. A pesar de los apoyos recibidos por autoridades locales y de la sociedad empresarial, las religiosas se vieron obligadas a abandonar la ciudad. Durante el periodo en el que la sociedad se traslada a Laredo Texas, el Colegio Barat queda bajo el cuidado de la señorita Treviño Sada. Cantú Sada & Pérez-Sepúlveda, (2013)

Las RSCJ de la ciudad de México, San Luis, Guadalajara y Monterrey, poco a poco abandonan –en 1926- el país. Las religiosas de Monterrey se trasladan a Laredo Texas, siendo recibidas por las familias Canseco, Volpe y González. Más Adelante tomarán posesión de un Hotel ubicado en la calle Grant; en este lugar se trasladan religiosas acompañadas de varias alumnas, llevando muebles y otros objetos traídos desde Monterrey, por lo que el espacio resulta insuficiente para sus necesidades; se ven obligadas, entonces, rentan dos contiguas casas para ampliarse. Su estancia en Texas se amplió a la ciudad de San Antonio donde abrieron un colegio.

Cantú Sada & Pérez-Sepúlveda (2013) relata que las limitaciones con las que llagan a Estados Unidos las monjas del Sagrado Corazón, son menguadas por los donativos de los ciudadanos estadounidense quienes aportan dádivas en especie y monetarios; aun así su fama como caritativas se extiende y a su casa llegan diferentes Obispos, sacerdotes y religiosas de otras congregaciones desterrados del país. La situación para la iglesia se torna difícil, pues no solo es el destierro lo que deben de afrontar sino la falta de recursos, pues las congregaciones han abandonado sus propiedades. El exilio termina finalmente en 1931, cuando poco a poco en un acto de desafío, las RSCJ regresan a Monterrey. A pesar de los riesgos, la comunidad religiosa realiza misas de manera clandestina.

A su llega a Monterrey, exalumnas y sus sirvientes reciben a las religiosas para ayudarlas a limpiar su colegio. Poco a poco las clases y el internado retomaron volvieron a retomar la rutina. Los años treinta traería a las religiosas otro reto que afrontar: La educación socialista.

Las visitas de los inspectores y la exigencia al cumplimiento del artículo tercero constitucional no cesaron con el cambio de gobierno. A pesar de las diferencias entre Calles y Lázaro Cárdenas, mantuvieron un acuerdo común: difundir la educación socialista por todo el país. Esto provocó reacciones tanto en los colegios privados como en todo el sector educativo público, en los sectores empresariales como en lo obreros y campesinos.

Ante este escenario político, varias escuelas confesionales fueron cerradas obligando a otras a entrar en la clandestinidad. Cantú Sada & Pérez-Sepúlveda (2013) expresa que en 1935 el Colegio Barat cambió de giro y nombre, primero se llamó Academia de Arte e Idiomas e inmediatamente después se designó como Academia Comercial Femenina, esto debido a que la ley sólo abarcaba a instituciones de nivel primaria, secundaria y normal. Las escuelas comerciales no estaban suscritas a esta nueva ley.

En este mismo año, el colegio abrió sus puertas sólo a las alumnas mayores, pues no hubo manera de justificar la inscripción en el nivel primaria. A pesar de esta estrategia, los reportes de los inspectores federales, señalaban la violación al artículo tercero. Las exalumnas asumieron un papel preponderante para conservar el colegio, la Reverenda Madre Bermejillo primero y la madre De la Herrán después, solicitaron la ayuda de antiguas alumnas para que

a través de sus esposos –empresario y funcionarios de gobierno- pudieran interceder ante las amenazas de desalojo <sup>133</sup>.

La solución para el desalojo, fue resultado a través de las gestiones de la exalumna y actriz Elisamaría Ortiz, quien entregó el edificio de la calle Padre Mier a la Secretaría de Hacienda con la intención de que se les permitiera rentarlo y el colegio pudiera seguir operando. La dirección de la Academia quedó a cargo de la señorita Ortiz, durante su administración, el colegio se vio constantemente amenazado por las autoridades, quienes en varias ocasiones intentaron hacer uso de sus instalaciones como oficinas gubernamentales. Los esfuerzos de Elisamaría retrasaban dichos empeños, motivó a padres de familia para que enviaran comunicados al presidente, al secretario de Hacienda y al General Almazán solicitando una prórroga. Según Cantú Sada & Pérez-Sepúlveda (2013), Elisamaría Ortiz llegó incluso, hasta hablar personalmente con el Presidente Cárdenas para lograr su objetivo.

A mediados de la década de los treinta, la situación resultaba tan difícil para las RSCJ, que la reverenda madre Marie Simón, llegó a contemplar seriamente la salida definitivamente del país de la congregación.

Los contratos de arrendamiento con la Secretaría de Hacienda finalizaron cuando el edificio fue regresado nuevamente a la madre Burgett, nombre que aparecía en las escrituras, así quedaba protegida la propiedad ya que la religiosas era norteamericana y las autoridades de ese país otorgaban su apoyo. De esa manera se logró conservar el edificio hasta 1965 cuando el Colegio se trasladó a sus nuevas instalaciones en el municipio de San Pedro.

Durante esos años, se redujo el número de religiosas del SCJ en la ciudad, las que quedaron tuvieron que abandonar el edificio, vivían en casa particulares e incluso llegaron a vivir en el antiguo Hospital El Salvador. Torres Septién V. (1997) escribe en su libro que las religiosas trataban de pasar desapercibidas, por lo que dejaron los hábitos –condición que era exigida tanto por la delegación francesa como por las familias que les brindaban hospitalidad. Las clases para las más pequeñas también cambiaban de sede constantemente, se organizaban

---

<sup>133</sup>“...una de ellas, Rosario González, recurrió a su esposo, el licenciado Virgilio Garza, para que hiciera todo lo posible por impedir que sacaran a las madres de sus casas. Pronto se sumaron al apoyo otros empresarios casados con exalumnas como Bernardo Elosúa y Chano Elizondo quienes consiguieron la suspensión temporal de la orden de desalojo. Después de una larga lucha, conseguían el amparo definitivo otorgado por el juez penal. (Cantú Sada & Pérez-Sepúlveda, 2013)

pequeños grupos en casas particulares donde maestras y religiosas impartían las clases; esta situación era común en otras congregaciones. Las irregularidades en la impartición de las asignaturas, no gustaba a algunos padres de familia, quienes decidían trasladar a sus hijas a los Estados Unidos o a otras instituciones- como el colegio de María Valdés-. Esta circunstancias trajo como consecuencias que varias niñas no pudieran acreditar sus estudios; otras acudían a presentar exámenes de acreditación de primaria en la Escuela Serafín Peña, de esta manera obtenían el certificado de primaria y podían continuar sus estudios de nivel secundaria o preparatoria en otra institución, de acuerdo a los dice Cantú Sada & Pérez-Sepúlveda (2013). La Academia Comercial no estaba afiliada a la Secretaría de Educación por lo que muchas de sus alumnas no pudieron acreditar sus estudios en esta institución. Con el fin de la década, vino el cambio de gobierno y el cambio de políticas educativas, aunque se continuaba con las inspecciones, estas ya no eran tan seguidas, Garza Cavazos, (2014) cuenta que los oficios y las quejas se amontonaban sin ninguna repercusión; permitiendo la regularización de las clases tanto a nivel primario, secundario y preparatorio.

### **3.4 Años de estabilidad**

Con la llegada a la presidencia en 1940 de Manuel Ávila Camacho, la educación socialista llegó a su fin. La agitación que había causado tanto en instituciones educativas y públicas, como en sociedad civil, se fueron calmando conforme transcurría la década. En diciembre de ese año se nombró a un nuevo secretario de Educación, el cargo fue otorgado a Jaime Torres Bodet; bajo su gestión se redactaron las modificaciones al artículo tercero constitucional, eliminando el concepto socialista e incorporando el concepto de educación humanista. Estas modificaciones conservaban el carácter laico en el que fue escrito originalmente el artículo referente a la educación, no así respetado por las congregaciones que continuaban con una imagen en el exterior y con carácter religioso en el interior de sus aulas.

Bajo esta situación las religiosas del Sagrado Corazón, continuaban con las precauciones necesarias para guardar las apariencias. Dejaron los hábitos una vez más guardados y se continuaban tocándose la señal de alarma cuando llegaba un inspector y las imágenes religiosas o todo aquello que denunciara su quebranto a la ley era inmediatamente guardado en lugares ya conocido por las alumnas, maestras y religiosas.

En 1942 deja de funcionar como Academia Comercial para convertirse en “Escuela Mater para niñas”<sup>134</sup>. En un inicio se ofrecían los grados de tercero a sexto año, poco a poco se fue incrementando a todos los grados de nivel primaria. Con este fin se planteó la idea de ampliar sus instalaciones -Garza Cavazos cuenta que se ampliaron dos nuevos edificios sobre la calle Capitán Aguilar-, para cubrir la demanda de aulas y dormitorios.

La estabilidad permitió el aumento del alumnado, tanto local como regional. Este incremento se dio en el colegio de paga como en la escuela popular, que también se encontraba en el mismo terreno pero en otra entrada del inmueble. La demanda de maestros preparados que compartieran el espíritu del Sagrado Corazón era tal, que varias alumnas, una vez graduadas, se incorporaban a la planta de maestros del colegio. La Escuela Mater para niñas se incorporó a la SEP, incluyendo a sus planes de estudio los programas oficiales; esto provocó el incremento de las inspecciones pero con una actitud más benévola hacia la institución. Con la incorporación las alumnas pudieron, cuando terminaban sus estudios, recibir su certificado oficial que reconociera su grado académico.

Entorno a la SSCJ y al edificio de Padre Mier, la comunidad religiosas se organizó para realizar diversos eventos de culto y asociaciones religiosas. (Salas Torres, 2009) Se invitaba a misioneros de otras partes del mundo para que compartieran sus experiencias con las alumnas y motivaran su participación –en diversas formas- en este tipo de actividades.

El incremento del alumnado se dio a tal grado, que las instalaciones del Mater en el cerro del Obispado, resultó insuficiente, fue necesario construir nuevas instalaciones. Durante las primeras cinco décadas, en el cerro del Obispado y sus alrededores, había sido la residencia de la élites regiomontana, las alumnas por la cercanía, se trasladaba todos los días al colegio caminando, las que vivían más lejos realizaban el traslado en camión. Conforme se avanzaba por las calles aledañas al colegio, se iban sumando alumnas que juntas ingresaban al colegio temprano en las mañanas y por las tardes el regreso era igual. (Cantú Sada & Pérez-Sepúlveda, 2013)

---

<sup>134</sup> El oficio de incorporación contenía el párrafo siguiente: “He de recordar a usted que la educación que se imparta en ese Colegio habrá de ser Socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, creando en la juventud un concepto racional y exacto del Universo y de la vida social...”. (Garza Cavazos)

En 1963 se inició la construcción de las nuevas instalaciones del Mater en la avenida Chipinque (Hoy Gómez Morín). Las nuevas familias de la élite regiomontana se reubicaban en el municipio de San Pedro, donde el Mater se trasladó. Las instalaciones de Padre Mier pasaron al servicio de la Arquidiócesis de Monterrey como “Casa de la Iglesia”. Entre las muchas actividades que realizaron en este edificio resalta la Asambleas Diocesanas: “Militantes Cristianos a la Hora del Concilio” al que acudieron mil doscientos asistentes, cuenta Salas Torres, 2009.

“Se seleccionó un terreno al pie de la Sierra Madre y se organizó un “Comité Pro-Construcción” a nombre de la Sociedad del Sagrado Corazón. Se solicitaron y obtuvieron donativos de padres de familia, exalumnas e industrias para adquirir el terreno, construir el edificio y amueblarlo.

Con lo recabado por el “Comité Pro-Construcción”, más una significativa aportación económica de la propia Sociedad del Sagrado Corazón, se llevó a cabo la compra del terreno ubicado en la antigua carretera a Chipinque, ahora Gómez Morín núm. 1000, en el municipio de Garza García, N. L. En el verano de 1965 se realiza el cambio al nuevo Colegio”.<sup>135</sup>

Una vez habilitado las instalaciones del Gómez Morín las ceremonias de despedida se fueron dando, siendo la última el día del Mater en octubre de 1965, las religiosas y las alumnas del internado modificaron su residencia a las nuevas reubicación. Desde el mes de septiembre, el ciclo escolar daba por iniciado en sus nuevas instalaciones.

Cantú Sada & Pérez-Sepúlveda, (2013) declara que el Mater amplió su oferta educativa al incluir el nivel preescolar, retiró la restricción de admitir sólo a hijas, sobrinas o nietas de exalumnas, la apertura de ingreso se ampliaba tras presentar un examen de admisión y desde 1976 el colegio se convirtió en mixto. Dos años más tarde se abre la puerta a niños con capacidades diferentes y en 1990 se incluye el programa de inclusión que permitió el ingreso a niños con capacidades diferentes en las actividades académicas. A los servicios del Mater se crea –en 1990- el Instituto Cultural para Adultos (IAC) donde se ofrecen talleres de literatura, desarrollo humano y artes plásticas. En este mismo año se organizan la sociedad de

---

<sup>135</sup> (Instituto Mater Sagrado Corazón)

padres de familia para formar APAFIM (Asociación de Padres de Familia del Instituto Mater)

Durante los primeros diez años ubicados en San Pedro, las religiosas de la SSCJ continuaron con la dirección activa de la institución hasta 1976, cuando tras el Concilio Vaticano II hubo una reestructuración en la organización de la sociedad dejando atrás la vieja estructura de madres y hermanas así como de abandonar definitivamente los hábitos por una vestimenta más discreta, lo que las llevó a tomar decisiones trascendentales, entre ellas fue la reestructuración de la Asociación civil tomando la decisión de retirarse del colegio para realizar otros proyectos. (Cantú Sada & Pérez-Sepúlveda, 2013)

“A raíz del Concilio Vaticano II y con la autocrítica que la Iglesia realizó en torno a su labor educativa, las vocaciones religiosas para la educación se fueron reduciendo día a día. Los intereses de las nuevas generaciones de religiosas se pusieron en otras actividades en relación con el auxilio y protección de los más pobres”.<sup>136</sup>

A partir de esta fecha, es nombrado el Lic. Rodrigo Fernández del Valle como el primer director seglar de la institución. A partir de esta época el Mater empezó a trabajar “con personal seglar bajo la supervisión de una Asamblea y un Consejo” garantizando que el espíritu de Santa Magdalena Sofía Barat continuara. Simultáneamente, se invitó a madres de familia para que dieran la catequesis a los alumnos.

Un año más tarde, en 1977, el Lic. Jorge González Molinar, asumió el cargo de director general hasta el 2007 cuando fallece. Poco antes de que su gestión terminara, estaba en gestiones necesarias para que el Instituto Mater se reincorporara a la Red de Colegios del Sagrado Corazón, formando parte de la Provincia México Nicaragua. Durante el proceso una Religiosa del SCJ se integra en el Consejo Directivo y la Lic. Lucía L. Cisneros de Muñoz asume la dirección hasta el 2011 cuando es relevada por Marcela Cantú de la Garza. En el 2008 se realizan en las instalaciones de San Pedro las celebraciones por el centenario del colegio y el cuarenta aniversario de su permanencia en el municipio, proceso que me tocó vivir.

---

<sup>136</sup> (Torres Septién V. , 2002, pág. 61).

### 3.5 El Colegio Guadalupe

Desde la fundación de la Sociedad del Sagrado Corazón de Jesús, las religiosas se plantearon como objetivo educar a las niñas, por considerarlas base de la familia. Las escuelas de gracia fueron fundadas paralelas a las escuelas para las élites, estas funcionaban con donativos para su manutención y eran dirigidas para niñas de escasos recursos. (Salas Torres, 2009)

En Monterrey, las religiosas abrieron una escuela popular en las mismas instalaciones del Colegio de las Damas en la colonia Obispado, este aunque se encontraba ubicado en el mismo terrero, se accedía a él una entrada alterna. La escuela de gracia era mantenida por los donativos y aportaciones que hacían los padres de familia del Colegio de las Damas. Las religiosas fomentaban el contacto ocasional entre ambas escuelas, las alumnas podía compartir tiempo, platicando o jugando, así como también la entrega de regalos para las niñas de escasos recursos. De esta forma las religiosas pretendían crear conciencia y sensibilizar. Tradición que se inició desde la apertura del colegio de Amiens evoca (Kilroy, 2000).

Por otra parte Cantú Sada & Pérez-Sepúlveda,(2013) cuenta como bajo un árbol en el antiguo colegio, las alumnas se sentaban a conversar con las niñas de la escuela hermana que daba cabida a quienes no tenían recursos para cubrir las colegiaturas. Estuvo por muchos años a cargo de la madre Boonen, y el objetivo de las visitas era que las alumnas del colegio principal aprendieran a ver las cosas a través de los ojos de niñas de la misma edad, pero con circunstancias familiares precarias. Una tarde al mes le llevaban despensa o un regalo y se quedaban un rato a platicar con ellas. La Sociedad del Sagrado Corazón promovió las escuelas de gracia o gratuitas en todo el mundo y por muchos años estuvieron ubicadas en los mismos terrenos que sus colegios de paga.

La escuela de gracia, compartió con el Colegio de las Damas su suerte, fue cerrada cuando las religiosas tuvieron que salir, o mostraron crecimiento en los años de estabilidad. Cuando La escuela del Mater para niñas cambió de sede, el colegio de Gracia cerró también sus puertas. Una vez ubicada las religiosas en San Pedro, el Patronato Social y Educativo de Monterrey, A. C., le solicitó (en 1968) a la SSCJ su apoyo para dirigir el Colegio Guadalupe. Este se había fundado por la participación de un grupo de señoras de San Pedro que organizaban un dispensario en la parroquia de Guadalupe. Vieron la necesidad de la

comunidad, decidieron abrir un kínder que atendiera a niñas de la localidad. Más adelante, decidieron incrementar la oferta a nivel primaria, solicitando el apoyo de sus esposos para la construcción de la escuela. Se compraron los terrenos aledaños en la avenida Vasconcelos para la edificación de la escuela, esto fue por donativos de empresarios, municipio y de exalumnas del Colegio de las Damas. Con los recursos aportados se ofrecía secundaria nocturna que funcionó desde 1973 hasta 1999. (Salas Torres, 2009)

En la actualidad el Colegio Guadalupe, es una institución privada que funciona con donativos de particulares y padres de familia que forma parte de la red de los colegios del Sagrado Corazón, dirigido por un Patronato integrado por ciudadanos. Su oferta educativa incluye los niveles de preprimaria, primaria y secundaria.

#### 4. Historia de la educación confesional en México

##### 4.1 Antecedentes

El siguiente capítulo despliega la historia de la educación en el siglo XX en México para lo cual se enfoca en dos libros principalmente: uno es el libro “La educación privada en México (1903-1976) de Valentina Torres Septién y el otro corresponde al escrito por de Juana Idalia Garza Cavazos “La educación socialista en Nuevo León, 1934-1940 la atmósfera regiomontana. También se revisaron varios artículos los cuales uno corresponde a Jonatan Ignacio Gamboa Herrera titulado “Las misiones culturales entre 1922 y 1927” divulgado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Otro artículo es el publicado por la revista Iberoamericana de ciencia de los autores Angélica Murillo Garza, José Martínez Puga, José Luis Rodríguez Sánchez y Jesús Pérez López, Oscar Uriel Torres-Grimaldo intitulado “Moisés Sáenz Garza, Transformador de la Realidad Educativa en México”. Uno más corresponde al trabajo de Susana Quintanilla recuperado de bibliowed de la UNAM que lleva por título La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas (1934-19940)” sin más preámbulos damos inicio.

El tema de la educación en México, como en cualquier otra nación, es de enorme trascendencia para la consolidación de su sociedad. El debate serio, en nuestro país, se ha limitado a pequeñas esferas intelectuales y académicas, aisladas de los confines del quehacer diario de los maestros en las aulas de las escuelas tanto urbanas como rurales. La actividad

magisterial se conduce con una inercia propia, independiente de las decisiones gubernamentales. El oficio del maestro y el desarrollo de la educación en general, en la sociedad clasista (herencia de la sociedad dividida en castas durante el virreinato<sup>137</sup>), es la que determina la calidad de educación que reciben las generaciones más jóvenes, estos pequeños ciudadanos son ajenos a las decisiones que marcan su futuro. Siendo, su lugar de origen económico el que determine la calidad de la educación que recibirá. “Dar menos a los que menos tienen” dice Terrail.

En una sociedad clasista como la mexicana, no es de extrañarse que la educación haya mantenido dos líneas históricas paralelas, casi independientes una de otra. La educación privada apegada a los valores, costumbres, creencias, intereses y origen responden más a grupos específicos determinados que no tocan los esfuerzos del Estado por forjar una educación igualitaria, única, nacional y mucho menos incluyente; por este motivo, la escuela privada mantiene una marcada distancia con la escuela pública, con la intencionalidad clara de reproducir el orden establecido de una sociedad clasista con todos.

En sociedades más igualitarias, la escuela privada tiene una clara desventaja con la escuela pública, pues los recursos con los que cuenta, no se equipara con el poder del Estado y el presupuesto que designa a la educación. Presupuesto que es vigilado por la sociedad exigente con su gobierno. En México ocurre todo lo contrario, aunque el presupuesto que se designa a la educación es alto, mucho del dinero se desvía hacia cuestiones que poco impacto tiene en la educación que reciben sus ciudadanos más jóvenes. Más aun, los recursos que recibe la escuela privada son utilizados de una manera más eficiente, pues los contribuyentes son fieles vigilantes de sus inversiones. La procedencia de esos recursos puede ser variada.

---

<sup>137</sup>“...y no es tan fácil, desde luego somos, creo, una sociedad, todavía con mucho, muchos elementos de herencia de la conquista y el virreinos; entre las cuales está la desigualdad económica, la gran distancia social hay entre unos y otros; y la cultura, porque estas actitudes de los más ricos: de despotismo, de desprecio hacia debajo, de prepotencia; pues, de alguna forma son un reflejo de lo que la conquista y el virreinato, de la clases poderosas que ven con total desprecio hacia abajo y que hacen de ostentación incluso, en pleno siglo XXI, en plena situación descontento social, de inconformidad, no sólo en México, otras partes del mundo también, pero también aquí muy claramente, y hacen ostentación de sus posiciones, esos son todavía herencias culturales de la conquista, que no hemos podido quitarnos de encima: ni con la independencia, ni con la reforma, ni con la revolución, ni con la decisión política ...” José Antonio Crespo (11, 2015)

Estos ingresos, informa Torres Septién, pueden proceder tanto de organizaciones y grupos religiosos, nacionales o extranjeros, así como de gobiernos cuyos ciudadanos radican en México o de la iniciativa privada interesada en educar a un grupo específico. La enseñanza que promueve cada una de las escuelas privadas va enfocada a un grupo determinado del cual está relacionada estrechamente a un sector social. Pues bien su enfoque educativo tiene una clara tendencia a la reproducción de valores y normas propias del grupo social al que va dirigido. El Estado mexicano ha procurado regularlas a estas escuelas a través de condicionarles la validez oficial e imponer planes de estudio. Por lo tanto, se define a la escuela privada como “aquella que es impartida por entidades distintas de la oficial, con objetivos adicionales y propios”<sup>138</sup>, estas instituciones educativas pueden ser o no gratuitas como de paga.

Entre la extensa variedad de escuelas privadas que existe, la escuela confesional, principalmente católica, es la que más estrechamente se encuentra relacionada con el origen de la escuela pública en México.

#### 4.2 La educación católica privada en el siglo xix

La institución eclesiástica, tiene en su proceso de evangelización, el antecedente de la educación popular como sentido de unidad e identidad. Tras siglos de cristianización, la Iglesia católica, fue afinando las estrategias de la trasmisión del conocimiento aunque no así de las primeras letras, conocía las formas de mantener a un público cautivo lo que le permitió tener capacidad de convocatoria.

Durante la Edad Media, el conocimiento de las primeras letras se restringía a un sector selecto de la población. El conocimiento se transmitía de padres a hijos o porque las familias contrataban con ayas y preceptores que enseñaban las primeras letras, la educación se circunscribía a espacios domésticos. En la Europa occidental las universidades católicas fueron centros de estudios avanzados para los interesados de la extensión de su conocimiento, sólo privilegio para un pequeño sector de la sociedad. Con la Ilustración, la educación se empezó a reconocer como un derecho al que debían acceder las clases mayoritarias esto abrió un campo de acción para la iglesia que lo retomó como su derecho a

---

<sup>138</sup> (Torres, 1997, pág. 18)

educar. Entonces entre el siglo XVII y XVIII aparecieron nuevas congregaciones religiosas que ya no tenían como fin cuidar a los pobres, ni los ancianos, ni los huérfanos ni los enfermos, o la vida contemplativa en los claustros; sino aparecieron órdenes que estaban interesadas en atender la educación de los niños tanto de pobres como de los ricos. Torres Septién menciona en su libro que la Iglesia encontró la justificación de involucrarse en la educación en la Biblia: “Por tanto, id, y enseñad a todas las naciones, bautizándoles en el nombre del Padre, y del Hijo, y del Espíritu Santo; enseñándoles que guarden todas las cosas que os he mandado; y he aquí yo estoy con vosotros todos los días, hasta el fin del mundo. Amén”<sup>139</sup>. Ante los nuevos conocimientos científicos que surgían y con la facilidad de su difusión –con el perfeccionamiento de la imprenta-, la Iglesia consideró de vital importancia involucrarse en la formación tanto de las ciencias, artes y los oficios; afirmaba que la educación impartida por los clérigos y religiosas no sólo era en los ámbitos de la moral sino también en lo intelectual, de esta manera garantizaba su predominio en la sociedad.

“La Iglesia también se adjudicaba el derecho de vigilar toda la educación de sus fieles, en cualquier tipo de institución, ya fuera pública o privada, y no sólo respecto a la educación religiosa, sino de cualquier tipo que se impartiera”<sup>140</sup>.

Ante el aumento del poder del Estado sobre la población, en la encíclica *Divini illius magistri*, el Papa XI responsabilizaba a los padres de familia de ser los primeros en vigilar que la educación que recibían sus hijos fuera apegada a las normas y costumbre de la religión, pues la Iglesia les otorgaba ese derecho.

En este escenario, las primeras experiencias de educar a la población de manera mayoritaria, se dio en los atrios de las iglesias con la intención de dar las primeras letras básicas para la formación de los feligreses tal como se hacía con la catequesis. En el siglo XIX, durante la Revolución Industrial, el Estado reconoció la necesidad de educar a la población para tener una mano de obra más calificada en el manejo de las nuevas formas de reproducción.

El Estado mexicano no contaba con los recursos ni la infraestructura para responder a los compromisos asumidos en la Constitución de 1857, por lo que la idea de que la iglesia se

---

<sup>139</sup> San Mateo, 28:19-20

<sup>140</sup> (Torres, 1997, págs. 38-39)

hiciera cargo del proceso de impartir educación pública a la mayoría de la población, dice Valentina Torres, resultaba de lo más natural, pues tenía los medios y la experiencia forjada en siglos de evangelización. La lucha por la hegemonía del poder representada en la separación de la iglesia y el Estado, dio como consecuencia que a pesar de delegar la educación pública a la iglesia, las autoridades tuvieron como propósito vigilar y regular la educación privada para que se impartiera dentro del marco de una cultura cívica que fortaleciera la legitimidad del gobierno<sup>141</sup>.

En el México independiente, la Iglesia diferenciaba claramente la educación que impartía a las clases más desfavorecidas con la formación de escuelas pías dirigidas a los niños de la población en general<sup>142</sup>, su financiamiento era por donativos y un escaso presupuesto gubernamental. No se negaba el acceso por ninguna circunstancia y los alumnos asistían por unas horas; por otra parte las escuelas dirigidas por congregaciones para las clases más privilegiadas, contaban con una construcción más acondicionada para el propósito y tenían la función de ser además pensionados o internados para niñas o niños según el caso<sup>143</sup>; además no sólo se impartían las primeras letras, sino se preparaba para la función que debían desempeñar, ya fuera amas de casa, esposas o religiosas en el caso de las niñas y para los varones a ingresar al nivel medio superior, al seminario o a dirigir la empresa, negocio o el manejo de las tierras familiares. En esta época, la Guerra de Independencia primero y la Guerra de Reforma posteriormente, había dejado al gobierno sin presupuesto, por lo que brindó cierta autonomía a los colegios privados para compensar la falta de escuelas y maestros.

En su intento de restringir la influencia de la Iglesia, afirma Torres Septién, el gobierno en turno hacía esfuerzos por fomentar la creación de escuelas pertenecientes al ayuntamiento<sup>144</sup>. Garza Cavazos sostiene que el gobierno de “Antonio López de Santa Anna concedió a la compañía Lancasteriana la organización educativa nacional”. Esta propuesta educativa fue

---

<sup>141</sup> (Torres, 1997, pág. 29)

<sup>142</sup> (Torres, 1997, pág. 30)

<sup>143</sup> En la encíclica *Divini illius magistri* el Papa condenaba como erro la coeducación, esto significaba la educación simultánea de niños y niñas, por lo que era fundamental la separación. (Torres, 1997, pág. 39)

<sup>144</sup> “En la constitución estatal de 1825 dio a los municipios la responsabilidad de establecer escuelas y estimular la educación con un Programa General de Enseñanza: a leer, escribir, contar, el catecismo y una breve explicación de las obligaciones civiles”. (Garza Cavazos, 2001, pág. 15)

una iniciativa de un pequeño grupo de filántropos mexicanos que en 1822 fundaron la Compañía Lancasteriana, para promover la educación entre las clases más pobres. Poco a poco la manera de contrarrestar el poder de la Iglesia fue fortaleciendo las escuelas del ayuntamiento; así, gradualmente las escuelas de la Iglesia fueron transformándose en escuelas privadas.

Durante el porfiriato, Garza Cavazos atestigua que, Justo Sierra emprendió una política educativa que rompió con la enseñanza escolástica y utilitarista, esto muy a pesar de las carencias de los recursos con los que contaba. Durante este periodo el presidente Porfirio Díaz impulsaba el desarrollo del país a partir de la inversión extranjero, la urbanización y el comercio, pero la educación de las masa no estaba incluida en sus planes, pues designaba un presupuesto muy bajo que no permitía el avance alfabetizador principalmente en las zonas rurales. A pesar de los escasos recursos con los que contaba, Sierra se esforzaba por promover “una educación integral, nacionalista, promotora del amor a la patria mexicana como transmisor del conocimiento”<sup>145</sup>.

Aunque en momentos de la historia de México, como la época de la Reforma en el siglo XIX y la educación socialista en la época de Calles y Lázaro Cárdenas, la educación privada pudo esquivar la vigilancia estatal, y ser un lugar de oposición fuerte contra las políticas oficiales de su momento, como un intento de mantener su hegemonía frente al poder del Estado. La independencia económica y el apoyo de las clases altas, provocó que las escuelas privadas se multiplicaran, los hijos e hijas de los políticos, empresarios y la élite intelectual asistían a este tipo de instituciones; el apoyo de los padres de familia permitió que estos colegios se franquearían las restricciones impuestas por las leyes mexicanas.

---

<sup>145</sup>“El escaso interés del gobierno federal por la promoción educativa popular y la carencia de una eficiente coordinación escolar, motivaron algunos Estados actuar por cuenta propia y tomar la dirección educativa de sus zonas, prosperando una enseñanza tan heterogénea como la misma nación”. (Garza Cavazos, 2001, pág. 25 y 26)

#### 4.3 La consolidación de la educación confesional católica durante el porfiriato

Las primeras escuelas confesionales asumieron como hito ofrecer una educación a los hijos de los obreros y de los más pobres<sup>146</sup>. Para sostenerse, las congregaciones, recibían la colaboración de organizaciones civiles, el apoyo de los gobiernos estatales y donativos de particulares. Estos podían consistir tanto en especie como monetarios. Si el grupo que los solicitaba pertenecía a la alta sociedad el apoyo podía ser tanto brindar instalaciones dignas para su establecimiento y proveerlos de lo necesario. En varios de los casos, la relación con la diócesis era muy importante; pues con el visto bueno del Obispo, podía proveerse del salario de los maestros y el préstamo de sus instalaciones para desarrollar su labor. Los recursos podían venir de la misma congregación que daba una ayuda inicial para su instalación. La idea era que a la larga pudieran estas instituciones sostenerse solas con el trabajo propio de los talleres y el apoyo de la comunidad, certifica Torres Septién.

Estas congregaciones ofrecían una gama de servicios educativos para todas las clases sociales. Para los más pobres existían los talleres, escuelas nocturnas y la enseñanza de las primeras letras; para la clase media ofrecían comercio, teneduría de libro y contador entre otras. También había distinción por género, así al sexo femenino se ofrecía economía doméstica y labores del hogar. Para los varones de la clase alta se le brindaba una preparación que los habilitara para el manejo de los negocios familiares o los conocimientos necesarios para entrar a estudiar una carrera universitaria. De acuerdo a testimonios de los maristas y salesianos, el presidente Díaz veía con buenos ojos el trabajo realizado con los más pobres<sup>147</sup>.

Desde mediados del siglo XIX el Estado mexicano veía con beneplácito el trabajo realizado por las órdenes religiosas que colaboraban con la formación de la población, pues el gobierno carecía de los recursos y la infraestructura para cubrir la demanda educativa. Aunque el porcentaje de la población que atendían estas instituciones privadas no era elevado, había

---

<sup>146</sup> “Se tiene noticias del restablecimiento de escuelas gratuitas en la ciudad de México desde 1860, donde se encargaron de educar a los hijos de los obreros. Entre 1908-1913 los jesuitas tenían escuelas de paga, sin bien educaban a unos cuatro mil en 30 escuelas gratuitas. La sección de niñas se fundó en 1874 bajo la dirección de las hermas de la caridad; en 1906 esta sección fue encomendada a las Hermanas Guadalupanas, que llegaron a tener cerca de trescientas alumnas”. (Torres, 1997, pág. 59)

<sup>147</sup> (Torres, 1997, págs. 66-67)

toda una política por contribuir al aumento y dejar el tema de la educación en manos de particulares<sup>148</sup>.

No todos los proyectos educativos prosperaron, ya sea por falta de apoyo económico o de alumnos; otro motivo fue la clausura de estas escuelas por la inestabilidad social que provocó la Revolución Mexicana en los años posteriores a esta. De estos proyectos hay varios que aún sobreviven hasta esta época, tenemos el caso del Instituto Mater.

El trabajo realizado por las congregaciones en México fue cambiando; las crisis sociales, la falta de recursos y la apertura de escuelas oficiales provocaron que las escuelas gratuitas desaparecieran.

Ante la falta de opciones para educar a la descendientes de la élite, optaron estas familias por buscaron entre las congregaciones que venían del extranjero una alternativa para formar a sus hijos como se hacía en Europa. Se solicitó a estas comunidades religiosas que situaran internados donde se cobrara un pago para mejorar tanto las instalaciones como el servicio educativo<sup>149</sup>. Estos internados podían ofrecer la transmisión de la moral católica apegada a sus creencias, métodos pedagógicos acorde a sus ideales y principalmente el acceso restringido sólo a “familias bien”<sup>150</sup>.

Durante el porfiriato, las escuelas confesionales para ricos crecieron considerablemente, por una parte Porfirio Díaz no quería tener problemas con la Iglesia, por lo que aceptó la llegada de órdenes del extranjero. Durante estos años, señala Torres Septién, se prescindió de la ley sobre la educación<sup>151</sup>, su aplicación quedaba bajo supervisión de los gobiernos locales, en la

---

<sup>148</sup> “El crecimiento de la educación confesional fue considerable en la época porfirista; sin embargo, la política planificadora del secretario Joaquín Baranda mantuvo el predominio del Estado y sus escuelas sobre la iniciativa privada; en 1888 se promulgó la Ley de Enseñanza Obligatoria, aunque sólo 33% de los niños acudía a la escuela primaria. Los datos acerca de las escuelas son contradictorios, aunque todos coinciden en señalar el predominio de las oficiales”. (Torres, 1997, pág. 54)

<sup>149</sup> “...para seguir con su labor de enseñanza con los niños de pocos recursos, los hermanos lasallistas, como muchas otras órdenes de religiosos, negociaban que junto a las escuelas de paga se estableciera una una escuela gratuita sostenida por las mismas escuelas de paga. Las familias sufragaban una cantidad extra al mes para el mantenimiento de esas escuelas de sus profesores, más capilla y capellán”. (Torres, 1997, pág. 71)

<sup>150</sup> “En una sociedad polarizada las familias ricas tenían repulsión por las “escuelas oficiales” y por ello buscaron la creación de las escuelas del clero o de las escuelas para grupos extranjeros, que también buscaban una educación diferente”(Torres, 1997, pág. 54)

<sup>151</sup> “Díaz heredó de Juárez la ley de Instrucción de 1867 que establecía los principios liberales de la educación laica, gratuita y obligatoria para el Distrito federal y Territorios” (Torres, 1997, pág. 53)

mayoría de los casos, se mantuvo una actitud de beneplácito hacia los colegios confesionales<sup>152</sup>. La Iglesia por su parte no hacía críticas a los métodos poco piadosos para mantener la “paz y el orden” en el país; las críticas se concentraban en la ideología positivista y ateas (en ocasiones hasta masónica) que imperaba en las escuelas públicas, asegura Torres Septién (1997). A pesar de esta situación de aparente confrontación, las escuelas no disimulaban su vocación confesional, pues la mayoría de ellas poseía el nombre de un religioso<sup>153</sup>.

Entre los colegios de mayor prestigio que se establecieron durante el porfiriato en el norte del país sobresale el caso del colegio San Juan Nepomuceno de Saltillo, perteneciente a una red de colegio administrados por los jesuitas. Mendirichaga (2010) sustenta que este colegio contaba con un prestigio por su nivel educativo y sus instalaciones que contaban con una vasta biblioteca, un observatorio, laboratorio de química y física, además de un museo de historia y capilla propia. Por otra parte se disponía profesores que venían de universidades de Estados Unidos y Europa para garantizar tanto una educación humanista (características de la Compañía de Jesús) como de una formación científica de primer nivel. La oferta educativa que se ofreció era desde primaria hasta nivel bachillerato y fue una “contraparte del modelo liberal-masónico de la Escuela Nacional Preparatoria de la capital de la República y las de los Institutos de Ciencias y Colegio Civiles de la provincia...”<sup>154</sup>.

Torres Septién agrega que aunque los jesuitas contaban con una larga trayectoria de trabajo realizado en México, no fueron la única congregación solicitada por la sociedad mexicana. Hubo otras comunidades religiosas que contaban con una propuesta educativa diferente.

---

<sup>152</sup> “La ideología educativa oficial no logó ocultar las continuas concesiones hechas a la escuela confesional como lo demuestra la creación de nuevas diócesis, de nuevos conventos para hombres y para mujeres, el gran número de órdenes religiosas que llegaron a México, a fundar sus escuelas, que con las ya establecidas, funcionaron sin ningún problema por parte del Estado” (Torres, 1997, pág. 54)

<sup>153</sup> “Una mirada al archivo histórico de la Secretaría de Educación, en relación con las escuelas particulares, nos permite ver cómo los expedientes de la mayoría de las escuelas que se encuentran ahí llevan nombres que denotan su calidad de confesionales o extranjeras. Así, por ejemplo, encontramos las siguientes primarias: Instituto Católico para Niños, Colegio Católico Mixto, Colegio Católico para Niñas, Escuela San Antonio de Padua, Escuela de Nuestra Señora de la Luz, Colegio de La Purísima Concepción, Instituto Católico, Colegio Santísimo Sacramento, Colegio Josefino, Escuela señora de los Ángeles, Escuela de la Sagrada Trinidad, Escuela San Luis Gonzaga, Escuela del Arcángel San Miguel, , Escuela del Sagrado Corazón de Jesús, Escuela Particular Nuestra Señora de Guadalupe, Liceo Guadalupano, Colegio Particular Guadalupano, Escuela Particular Nuestra señora de Guadalupe, Colegio Particular Gratuito Guadalupano, y varios más” (Torres, 1997, pág. 55)

<sup>154</sup> (Mendirichaga, 2010, pág. 265)

Entre ellas sobre salen los Lasallistas, Maristas y Salesianos así sus corresponsables femeninos, como: Hermanas de María Auxiliadora, las Religiosas del Sagrado Corazón de Jesús, Las Hermanas de la Caridad del Verbo Encarnado y Santísimo Sacramento, las Teresianas, las Ursulinas, las Josefinas, las Guadalupanas, las Esclavas del Divino Pastor, las hermanas de San José de Lyon, Oblatas de María Inmaculada y los Escolapios.

Los Lasallistas es una congregación de origen francés que llegó a México en 1905, para dirigir siete escuelas gratuitas en el estado de Yucatán. Su influencia se expandió por los estados de Michoacán, Querétaro, el estado de México, Zacatecas, Coahuila, Nuevo León, Tamaulipas y el Distrito Federal. Su propuesta educativa era similar a la ya utilizada por los Lancasterianos pero con leves modificaciones. Bajo este método llegando a tener 13 escuelas gratuitas para 1911, con una población de 3 240 alumnos en los niveles de primaria, preparatoria, comercio y agricultura. Conforme su fama se extendía, su oferta educativa abarcó colegio de paga.

En Francia la situación política dominada por los jacobinos, explica Torres Septién, se volvió poco propicia para las congregaciones educativas<sup>155</sup>; por lo que ha solicitud de grupos de la alta sociedad en México, vieron las congregaciones educativas una buena oportunidad para buscar nuevos lugares donde trabajar. Los Maristas fueron otra de las comunidades religiosas de origen francés que llegó a tierras mexicanas en 1899. Su arribo se formalizó en la ciudad de Guadalajara, donde se hicieron cargo de una escuela preparatoria, pero como ya había una ahí manejada por los jesuitas, pronto tuvieron que emigrar hacia otras ciudades como Yucatán donde fueron solicitadas por padres de familia. A pesar de que en Mérida fueron solicitados para educar a los hijos de las familias más ricas, abrieron una escuela nocturna para obreros y más adelante inauguraron la escuela El Telar, donde se impartían talleres de carpintería, herrería, imprenta y mecánica. Su éxito los impulsó a instalar en varios estados de la República. En la Ciudad de México sobresale un orfanato para niños de buenas familias venidas a menos. Su método pedagógico era muy parecido al de los jesuitas y cubrieron los niveles de primaria hasta la preparatoria. Los maristas con el apoyo de la sociedad civil y la tolerancia de las autoridades prosperaron rápidamente, llegando a tener una fuerte influencia en el país que perdura hasta nuestros días.

---

<sup>155</sup> (Torres, 1997, pág. 57)

Un grupo de notables porfiristas (Círculo Católico), encabezados por el señor Ángel Lascuráin solicitó al mismo tiempo, la presencia de una congregación que se especializaba en la formación técnica. Los Salesianos y las Hijas de María Auxiliadora fueron los encargados de formar a jóvenes de clase media y baja en habilidades como la zapatería, sastrería, carpintería, panadería, imprenta y encuadernación. En sus instalaciones, los alumnos también aprendían de los conocimientos básicos así como de pintura y canto complementa Torres Septién.

Para sostener los colegios de gratuitos, recibían ayuda de los gobiernos locales y de asociaciones de personas que garantizaban el apoyo a los centros de base de las órdenes en Europa. También muchos de las instituciones que manejaban no ya eran escuelas instaladas por el gobierno o el arzobispado de la localidad y sólo consistía en continuar con la administración. Junto con los colegios de paga, las familias sufragaban el costo de las escuelas gratuitas, pues era parte del convenio que se suscribía entre la congregación y los padres de familia, en cambio la educación que se ofrecía en estos colegios era de más años y de mejor nivel que la educación impartida por el Estado, pues muchas de las escuelas públicas sólo tenían hasta los grados básicos de la enseñanza. A demás del programa oficial –que consistía en español, gramática, cálculo y geometría básica, historia natural y social, geografía, civismo y moral música, dibujo y trabajos manuales; incluían lengua extranjera y principalmente religión.

#### **4.4 La educación en Nuevo León hasta inicios del siglo XX**

Nuevo León no quedó al margen de lo que ocurría en el resto del país, en el apartado que está a continuación se explica más detalladamente lo que ocurrió en aspectos de educación durante el siglo XX. En este apartado se recurrió a Juana Idalia Garza Cavazos como fuente informativa.

Durante la época de la Colonial la educación en el estado de Nuevo León era preferentemente confesional y de estilo clerical; durante los años posteriores a la Independencia, los ayuntamientos –tal como lo establecía la constitución estatal de 1825- pagaba a las escuelas particulares para que aceptaran en su matrícula a niños de escasos

recursos<sup>156</sup>. El programa debía cubrir los conocimientos de lectura-escritura, canto, los primeros números, catequesis y conocimientos sobre “las obligaciones civiles”.

Posteriormente, en 1835 se habilitó un salón en el palacio de gobierno para que el Sacerdote Felipe de Jesús Cepeda impartiera clases a 198 alumnos en dos diferentes turnos de lunes a sábado. Durante este periodo hubo un aumento de escuelas privadas y de las escuelas lancasterianas, esto fue debido al progreso industrial y comercial en Monterrey, lo que permitió el aumento del presupuesto designado a la educación. El interés por fomentar la educación en la región trajo como consecuencia el aumento en la alfabetización de sus habitantes, colocando a la entidad nuevoleonense por encima de otros estados de la República.

Durante el periodo comprendido entre la Independencia y la Reforma, hubo un incremento de escuelas privadas en el estado, Garza Cavazos proporciona las siguientes cifras: de 22 escuelas que había en el año 1827, estas se incrementaron a 38 en un periodo de cuatro años. Esta tendencia se mantuvo durante en el resto del siglo XIX. Esto fue posible por el progreso industrial y comercial que se observaba en la capital de Nuevo León, lo que propició también que el ayuntamiento tuviera presupuesto para invertir en la educación de sus ciudadanos. Esta tendencia en invertir en la creación de escuelas muestra un interés pues se consideraba a la educación como una herramienta para el desarrollo económico de la región.

El interés por la educación, no sólo era a nivel básico, sino también se extendía al nivel superior, en 1857, el gobernador Santiago Vidaurri decretó la creación del Colegio Civil, “que fue la primera escuela pública superior” en el estado<sup>157</sup>. Al principio del siglo XX, la educación en Nuevo León continuó con esta tendencia, privilegiando la formación de los ciudadanos.

En Nuevo León fue hasta 1927 cuando se realizaron las reformas reglamentarias para la modernización de la educación. La ley estatal acorde con la Constitución de 1917 establecía que la educación fuera gratuita, pero mantenía de la anterior legislatura, que fuera obligación de los ayuntamientos la creación de las escuelas y el pago de los maestros. Las autoridades

---

<sup>156</sup> “El primer ayuntamiento de Monterrey, dirigido por Ambrosio de Llano, pagó el ingreso de niños pobres en escuelas particulares durante 10 años hasta que se creó la primera escuela oficial”. (Garza Cavazos, 2001, págs. 89-90)

<sup>157</sup> El colegio civil fue el antecedente de la actual Universidad Autónoma de N. L. (Garza Cavazos, 2001, pág. 91)

locales tenían la obligación de vigilar el estricto respeto a la laicidad de la educación tal como lo marcaba el artículo tercero. Lo que provocó no sólo la protesta de padres de familias, colegios particulares de espiritualidad cristiana, sino también de maestros en general que no estaban conformes de ir en contra de su religión.

Con el inicio de la Revolución mexicana, el orden político cambió, dando paso a nuevas tendencias que fueron fundamentales las escuelas confesionales. La relación de tolerancia que caracterizó durante el periodo porfirista, fue el motivo para que grupos revolucionarios vieran en estas congregaciones cómplices del antiguo régimen.

#### **4.5 El nuevo orden social**

El nuevo orden establecido producto de los acontecimientos de 1910, trazó el papel de la educación como eje rector para la transmisión de los valores nacionales. Los ideólogos de la revolución buscaron cohesión y homogenizar a la nación bajo el nuevo esquema que proponía una sociedad más justa e igualitaria; la se visualizó como educación como el motor para lograrlo. Por lo que se demandó del Estado ser quien regulara a todas las instituciones educativas para que se cumpliera con este objetivo.

Si bien los ideólogos revolucionarios tenían bien claro los cambios que debía tomarse para lograr los objetivos que motivaron a la revolución, no así las personas que tomaron el poder. Con la llegada del presidente Francisco I. Madero al gobierno federal, los colegios particulares no sufrieron ningún daño, así como ocurría en otros ámbitos del poder, los privilegios de las clases altas no se perturbaron. Esta situación no duraría mucho, pues el apoyo que había recibido Madero, ante la actitud moderada de su gobierno no complació a quien exigían un cambio radical.

Torres Septién revela que si bien al principio del movimiento revolucionario, la iglesia continuaba con estabilidad, los acontecimientos que sucedieron posterior a la decena trágica trajo cambios que en la relación Estado-Iglesia. Con la llegada de Victoria Huerta al poder, los grupos anticlericales intensificaron las acciones violentas contra la iglesia y sus instituciones educativas<sup>158</sup>.

---

<sup>158</sup> “Diferentes facciones, algunas anticlericales, acusaron a los religiosos de apoyar al régimen huertista, por lo que intensificaron la persecución de sacerdotes y montaron una campaña en contra de las escuelas que éstos

Esta afectación no fue por igual para todas las instituciones educativas, las escuelas públicas no fueron molestadas y de las particulares laicas tan solo cerraron sus puertas los días más cruciales o vieron reducidos su matrícula debido a que varias de las familias dejaron el país por miedo como el caso del I Colegio Alemán y del Colegio Americano miedo<sup>159</sup>. No ocurrió así con los colegios católicos en los que muchos tuvieron que cerrar sus puertas por un tiempo o definitivamente.

El año más difícil para los colegios privados católico fue 1914, pues todos se vieron afectados indistintamente. Por una parte los gobiernos locales expedieron decretos que solicitaban la expulsión de los sacerdotes extranjeros, y el control del culto religioso en los templos. En el estado de Nuevo León, el decreto se extendió a los sacerdotes jesuitas tanto extranjeros como nacionales<sup>160</sup>. Las familias de la localidad y principalmente de los alumnos ayudaron dando protección y resguardo a los sacerdotes y religiosas como de algunas cosas que lograban rescatar de los colegios, esto debido a situación en las fuerzas revolucionarias como los carrancistas o el ejército de Francisco Villa tomaban los edificios y los convertían en cuarteles, hospitales, almacenes o establos causando estropicios en las instalaciones e inmobiliario que fue muy difícil de recuperar.

Tanto Torres Septién, como Mendirichaga concuerdan que, los sacerdotes salían del país por miedo a lo que les pudiera ocurrir. Fueron recibidos en sus lugares de origen, o se resguardaban en ciudades de Estados Unidos como San Francisco y California, o ciudades fronterizas del estado de Texas o también encontraron hospedaje en la Habana Cuba.

La persecución se daba en todos los lugares donde se encontraran las fuerzas revolucionarias con los miembros de la iglesia católica. No ocurrió así en la ciudad de México, donde hubo

---

dirigían: la lucha fue enconada, por lo que muchos planteles cerraron durante algunos años o desaparecieron definitivamente” (Torres, 1997, pág. 85).

<sup>159</sup> “Las grandes y pequeñas escuelas en general no sufrieron molestias alguna; las que cerraron lo hicieron por temor a la revuelta o como consecuencia de la misma. En esos años existían pequeñas escuelas particulares – en su mayoría establecidas por alguna maestra que en ocasiones no poseía título profesional—y que no estaba registradas ante las autoridades educativas. Su funcionamiento era irregular y pocas tenían edificios adecuados, programas oficiales, mobiliario o material de enseñanza. Con el paso del tiempo algunas crecieron y otras, ... fueron clausuradas al exigírseles su incorporación y no poder cumplir con los requisitos establecidos por la Secretaría de Educación Pública” (Torres, 1997, pág. 88 y 89).

<sup>160</sup> “Los colegios jesuitas cerraron en su mayoría. Esos cierres fueron paulatinos; cada establecimiento fue clausurándose de acuerdo con la presión que iban ejerciendo las diferentes facciones revolucionarias”. (Torres, 1997, pág. 86)

colegios que no sufrieron daño alguno y sólo se limitaron a cerrar por unos días sus instalaciones mientras pasaban los acontecimientos más difíciles<sup>161</sup>.

En general, las congregaciones católicas y de otras religiones, como los protestantes o judíos, cerraron sus puertas por temor ante el embate de violencia por parte de los grupos anticlericales. Muchos de los miembros de estos grupos religiosos regresaron cuando las cosas se calmaron y volvieron a resurgir en la sociedad pero ahora bajo el reto que implicaba el artículo tercero de la constitución de 1917.

#### 4.6 El laicismo en el artículo tercero

Frente a las ideas anticlericales que se promovieron durante la Revolución y posteriormente durante la redacción de la Constitución Mexicana del 1917; la Iglesia determinó “que todos los fieles, esto es, los bautizados, debían ser educados dentro de la religión católica...”<sup>162</sup> Promoviendo entre sus feligreses el rechazo a las escuelas laica.

La laicidad en la educación no era un concepto nuevo, ya desde la constitución de 1857 se sostuvo que la educación debía ser laica y gratuita en las escuelas públicas; por lo que las escuelas privadas no quedaban sujetas a esta norma.

La mayoría de los constitucionalistas, pertenecía al bando liberal que buscó una transformación social y económica radical, rechazaron abiertamente la propuesta que el presidente Venustiano Carranza mandó (explícitamente de tendencia conservadora); en consecuencia extendió la iniciativa de laicidad a las escuelas particulares de educación básica. En la iniciativa de ley también impedía a las asociaciones religiosas “establecer, dirigir o impartir enseñanza en los colegios”<sup>163</sup>. Durante los debates entre los años de 1916 y 1917<sup>164</sup>, los padres de familia –de clase alta y media-- al enterarse de la intencionalidad del control político que el Estado adquiriría sobre las instituciones educativas en general, se organizaron para impedir que se aprobaran.

---

<sup>161</sup> “Otros colegios similares, como los de maristas, lasallistas, madres del Verbo Encarnado o de las hermanas de San José de Lyon, sólo cerraron cinco días a la entrada de Obregón a la ciudad de México, sin sufrir ninguna pérdida”. (Torres, 1997, pág. 87)

<sup>162</sup>La Iglesia reclamaba su derecho a educar, esto quedó inscrito claramente en la encíclica *Divini illius magistri* publicada el 31 de diciembre de 1929 por el Papa XI (Torres, 1997, pág. 37 y 38)

<sup>163</sup> (Torres, 1997, pág. 90)

<sup>164</sup> Los artículos que se aprobaron en la constitución de 1917 y que limitaban el poder de la iglesia fueron el 3°, 5°, 24, 27° y el 130°. (Garza Cavazos, 2001, págs. 80-81)

La iglesia que había ostentado el poder junto con el Estado Mexicano hasta entonces, vio limitado su participación política pues no sólo se restringía el derecho a educar sino también en cuanto al manejo de hospitales y cementerios. La reacción inmediata fue recurrir a sus militantes católicos de las esferas intelectuales para recuperar los privilegios perdidos. Esto con la intención de hacer válido “su derecho divino” a educar, detalla Torres Septiém.

Los constitucionalistas<sup>165</sup>, lo que buscaban con esta iniciativa de ley, era fortalecerse y controlar la Iglesia, limitando sus acciones religiosas y política. Quien mantuviera el control de la enseñanza garantizaba legitimidad en el ejercicio del poder. La iglesia no permitiría la monopolización de la transmisión del conocimiento al Estado Mexicano que se mostraba abiertamente anticlerical.

La encíclica *Rerum Novarum* del papa León XIII, instaba a los católicos a participar activamente en la vida política<sup>166</sup>, lo que motivó a padres de familia e intelectuales a manifestarse abiertamente contra el artículo tercero, argumentando que la laicidad tenía un espíritu antirreligioso. La comunidad católica posrevolucionaria, supuso que al no ser instruido bajo los preceptos de su religión, sería presa fácil a ideologías contrarias a la moral cristiana.

La iglesia encontró la manera de continuar con su labor educativa, pues el artículo tercero constitucional limitaba a las corporaciones religiosas y a los ministros de culto establecer o manejar escuelas primarias; pero no decía nada respecto a las asociaciones religiosas civiles. Lo que permitió que mediante ingeniosas maniobras, la iglesia creara sociedades de carácter civil (padres de familia) como una manera de acreditar la procedencia y poder continuar operando.

Para los años veinte, muchas de las órdenes religiosas que había salido a consecuencia de la Revolución Mexicana, fueron regresando poco a poco, con la intención de continuar con la labor que habían mantenido durante el porfiriato, pero conscientes de que la nueva constitución podía cerrar en cualquier momento sus instalaciones. Por lo que modificaron la apariencia que daban al exterior. Para evitar ser molestados por las autoridades educativas,

---

<sup>165</sup> (Torres, 1997, pág. 91)

<sup>166</sup> (Garza Cavazos, 2001, págs. 80-81)

modificaron los nombres de sus colegios para que no reflejara su carácter espiritual, escondieron imágenes, medallas y estampas religiosas, abandonaron los hábitos que los identificaban con su congregación. Las autoridades veían en estos cambios una moderación en los colegios que mantuvo por algún tiempo una aparente paz<sup>167</sup>.

Prosiguiendo la lectura de Torres Septién, se menciona que bajo este escenario político, se limitó el acceso de niños de escasos recursos a recibir una educación católica por el cierre de las escuelas pías. La suspensión de escuelas confesionales gratuitas trajo un problema para el gobierno posrevolucionario, que después de una década de conflictos armados, no contaba con los recursos suficientes para hacer cumplir el artículo tercero, pues este garantizaba la gratuidad de la educación y el secretario de educación con contaba con los recursos suficientes para cumplir con este mandato de ley.

José Vasconcelos, secretarios de educación durante la presidencia de Álvaro Obregón, consideraba que el laicismo en la educación no era propicio para las condiciones del país en ese momento, pues el catolicismo -pese al manejo de la iglesia- daba cohesión y unidad a la sociedad mexicana que era mayoritariamente creyente.

El principal reto del Secretario de Educación Pública era poder llevar la educación a los rincones más alejados de la nación para combatir el fanatismo religioso y los vicios de las comunidades indígenas y campesinas. La enseñanza también debía ser parte del progreso y educar para el trabajo industrial que se estaba forjando en México. Por lo que Vasconcelos tomó dos modelos pedagógicos que eran innovadores en su momento para responder a los compromisos, asegura Torres Septién. Uno era el modelo soviético del cual adoptó el proyecto de las misiones culturales, que consistieron en recorrer el país, primero en la búsqueda de comunidades indígenas a las que la educación “civilizada” no hubiera llegado. Para lograrlo; se organizaba una brigada de maestros que tenían como propósito tener un primer acercamiento a dichas comunidades para posteriormente poder establecer una escuela rural. Las brigadas duraban seis semanas y estaban integradas por “un jefe de misión, un profesor de pequeñas industrias, un maestro de música y orfeones, otro de educación física, una profesora de economía doméstica, un doctor para la enseñanza de la higiene y de la

---

<sup>167</sup> (Torres, 1997, pág. 102)

vacuna y un maestro competente encargado de las prácticas de enseñanza<sup>168</sup>. También se promovieron los festivales culturales, la edición de textos económicos, se construyeron escuelas y bibliotecas en comunidades donde se carecía. Simultáneamente se promovió el muralismo, movimiento artístico que pretendía mostrar un arte propiamente nacional que plasmara el orgullo de México en sus raíces culturales.

El segundo modelo pedagógico que tomó Vasconcelos para su proyecto cultural y educativo fue la escuela activa o la escuela de la acción. Modelo norteamericano que tenía como fin la ampliación del pensamiento y de educar para el progreso capitalista.

En contraste a los proyectos modernizadores de Vasconcelos estaba la participación de la escritora chilena Gabriela Mistral, a quien se le invitó para venir a México con la intención de que colaborara en un proyecto que consistía en publicar lecturas clásicas dirigidas a mujeres que sirviera como libro de texto y reflexión para que transmitiera los valores acorde con la ética cristiana<sup>169</sup>.

Los esfuerzos del secretario de educación eran insuficientes para las necesidades de la población, pues en ese momento el 90% de los mexicanos era analfabeta. La labor realizada por su antecesor, Justo Sierra, y el trabajo desarrollado por las congregaciones religiosas durante el porfiriato, de dar educación a los más pobres, habían dejado de lado a las comunidades indígenas y campesinas más apartadas de las ciudades, en el campo es donde se encontraba establecida la mayor parte de la población, muchas de estas regiones se encontraban alejadas no sólo por la distancia, sino también porque se carecía de infraestructura carretera para poder acceder a estos lugares.

Tras la Revolución las escuelas tanto privadas como públicas se encontraban con muy poco recursos. Las escuelas oficiales carecían de casi todo y lo poco que tenían se encontraba deteriorado. Con los nuevos planes de alfabetización de Vasconcelos las cosas se agravaron, pues no se contaba con los maestros preparados para cubrir la demanda y las escuelas tanto

---

<sup>168</sup> (Gamboa Herrer, 2015, pág. 5)

<sup>169</sup> "Vasconcelos pidió un texto para lecturas femeninas a la poetisa chilena Gabriela Mistral, quien publicó *Las Lecturas clásicas para mujeres*, que sirvió como libro de lectura, texto escolar y manual de reflexión para "formar madres –porque su autora opinaba que era el único motivo de la existencia femenil- y estimular su labor sumisa dentro del hogar, como una transmisión de los valores católicos a la autoridad del nuevo Estado donde "la forma del patriotismo femenino es la maternidad perfecta". (Torres, 1997, págs. 46-47)

urbanas como rurales no estaban capacitadas para dar cabida a una población infantil que carecía de casi todo, pues la gratuidad de la educación no incluía los útiles escolares ni los textos necesarios para su formación <sup>170</sup>.

Ante esta problemática y con la necesidad de cubrir la demanda educativa que requería el país, sostiene Torres Septién. Vasconcelos permitió la apertura de colegios de cualquier credo, el país no podía prescindir del apoyo de la iniciativa privada. A pesar de las políticas en contra de las escuelas confesionales, muchos de los funcionarios del gobierno comulgaban con la ética religiosa o por lo menos hacían que sus hijos estudiaran en esos planteles. Un ejemplo fue gobernador Arón Sáenz del estado de Nuevo León, quien permitió a los maristas instalarse en el estado para continuar con su labor educativa. La exigencia del laicismo en las escuelas dependía de la moral y los intereses de las autoridades de gobierno en turno.

“A partir de ese momento la Iglesia y el Estado mantuvieron una posición singular en cuanto a sus relaciones. Teóricamente, la Iglesia carecía de personalidad jurídica y, por consiguiente, no podía poseer bienes inmuebles; además aceptaba la educación laica como un mal necesario, aunque en la práctica siguió manejando sus escuelas...”<sup>171</sup>

Con esta apertura, los colegios confesionales fueron incrementándose en todo el país, para posteriormente incorporarse a la SEP. De esta manera se establecieron las bases de la relación entre la Iglesia y el Estado. Cada una de estas dos instituciones se limitaba a un campo de acción: la religión a lo privado y la política a los asuntos públicos. Esto permitió vivir en calma por un tiempo.

#### 4.7 El surgimiento de la escuela secundaria

Con el cambio de gobierno se efectuaron modificaciones en las estrategias para enfrentar el proyecto educativo. “El gobierno callista cambió la ideología espiritual católica de Vasconcelos por el pragmatismo protestante de Moisés Sáenz”...<sup>172</sup> El nuevo representante de la SEP había tenido la oportunidad de educarse en el extranjero por lo que llegó a conocer de cerca las nuevas teorías educativas. De regreso a México, en 1915 quiso poner en práctica

---

<sup>170</sup> (Torres, 1997, págs. 99-100)

<sup>171</sup> (Torres, 1997, pág. 112)

<sup>172</sup> (Garza Cavazos, 2001, pág. 51)

lo que había aprendido directamente de importantes pedagogos como John Dewey, adecuando sus teorías al contexto mexicano posrevolucionario.

Oriundo del estado de Nuevo León, Sáenz llegó a ocupar diversos puestos en la administración de diferentes entidades de la federación, lo que le permitió conocer el atraso educativo en el que se encontraban las comunidades indígenas; por lo que, a su llegada a la dirección de la SEP, continuó con las misiones culturales e impulsó programas de educación para los indígenas.

Al asumir la dirección de la SEP, logró que el presidente Plutarco Elías Calles la facultara para la creación de las escuelas secundarias, con el fin de dar solución a una serie de problemáticas que se daban en las pocas preparatorias existentes del país<sup>173</sup>. Los principales problemas consistían en la insuficiente infraestructura que diera cabida al número de alumnos que deseaban ingresar (aunque el promedio de jóvenes que solicitaban ingresar al nivel bachillerato era muy inferior al número de la población, no había suficientes aulas para cubrir la demanda), muchos de los cuales habían recibido una insuficiente preparación académica durante su primaria que los pudiera ayudar a enfrentar los programas de estudio del nivel bachillerato, además de que el nivel de enseñanza de las preparatorias no correspondía con el desarrollo psicológico y biológico de los jóvenes aspirantes<sup>174</sup>. Por otra parte al término de la educación primaria, si se quería continuar con los estudios sólo se tenía la posibilidad de ingresar a la Escuela Nacional preparatoria o estudiar en la Normal.

A principios del siglo XX, la escuela preparatoria incluía la secundaria, cada estado había legislado su propia reglamentación educativa por lo que variaban los programas y la duración en cada entidad, pero en general se asemejaban al programa de la Escuela Nacional Preparatoria, que eran acordes al modelo “positivista comtiano” del grupo cercano al poder del presidente Díaz, sostiene Garza Cavazos.

---

<sup>173</sup> Los decretos en los cuales se dio sustento jurídico para facultar a la SEP para crear las escuelas secundarias son: los Decretos Presidenciales 1847, 1848, 1849 y 1950. “Estos documentos reiteran dos puntos de vista que son: las necesidades políticas, económicas, sociales y los requerimientos pedagógicos de la escuela secundaria” (Murillo-Garza, Martínez-Puga, Rodríguez-Sánchez, Pérez-López, & Torres-Grimaldo, 2014, pág. 33)

<sup>174</sup> (Murillo-Garza, Martínez-Puga, Rodríguez-Sánchez, Pérez-López, & Torres-Grimaldo, 2014, pág. 33)

“La división de la secundaria y la preparatoria en Nuevo León fue más lenta, pues en 1930 permanecían unidas y sólo había tres oficiales: la secundaria para mujeres estaba en la Escuela Femenil de Artes y Labores Pablo Livas, la de hombres en el Colegio Civil y la Escuela Normal, con cursos de cinco años... El año 1934 había sólo tres secundarias particulares que estaban incorporadas al Estado: las anexas al Instituto Laurens, el Colegio Franco-Mexicano, y al Colegio Dolores Martínez, que tenían un total de 206 alumnos y 27 profesores.”<sup>175</sup>

Entre los principales logros del nuevo secretario de educación destaca el establecimiento de las escuelas secundarias, en las cuales se pretendía que fuera un vínculo entre la primaria y el bachillerato. Saénz aspiraba a que la educación de los adolescentes se adentrara en el pensamiento científico.

#### 4.8 La ley Calles

El general Plutarco Elías Calles llega a la presidencia de México en 1924; maestro sonorenses y caudillo de la Revolución Mexicana consideraba que la religión era un lastre para el México moderno que se estaba gestando y “que la Iglesia se oponía al desarrollo del proletariado”<sup>176</sup>. Tuvo un especial interés por fomentar la educación en las zonas rurales y populares con el objetivo de preparar a los obreros y campesinos que requería el país en ese momento. Desde el principio de su gestión se declaró abiertamente anticlerical consecuente a sus ideas buscó la manera de promover una educación basada en el racionalismo que rompiera con el misticismo religioso. Su rechazo a la Iglesia se manifestó en el artículo 130 constitucional llamado como la Ley Calles o ley de tolerancia de culto<sup>177</sup>, expedida el 14 de junio de 1926, en la que limitaba y controlaba estrictamente la vida religiosa obligando a las escuelas confesionales a ser reconocidas por la Secretaría de Educación y seguir los planes de estudio gubernamentales. Este reglamento mostraba abiertamente el “control monopolizador” que tenía el Estado mexicano para “reafirmar la doctrina revolucionaria” a través de la educación; en la cual se promovía los símbolos y valores nacionalistas que no se diferenciaban en mucho de los valores tradicionalistas cristianos; la violación a cualquiera de

---

<sup>175</sup> (Garza Cavazos, 2001, pág. 149)

<sup>176</sup> (Garza Cavazos, 2001, pág. 39)

<sup>177</sup> “Ley que reforma el Código Penal sobre delitos del fuero común y delitos contra la Federación en materia de culto religioso y disciplina externa” (Garza Garza, 2006)

las anteriores indicaciones sería motivo de clausura<sup>178</sup>. Aunque no se restringía únicamente a la Iglesia Católica, si fueron los cristianos los que más se vieron afectados.

Torres Septién añade que para hacer válida la ley, el Estado realizaría una vigilancia provocando que la aparente paz que se había gestado durante la dirección de Vasconcelos se fraccionara violentamente. De inmediato la jerarquía católica como los padres de familia se mostró abiertamente en contra de esta ley, organizándose políticamente para combatirla y derogarla.

La tensión provocada por esta nueva ley vino a romper las relaciones entre la Iglesia y el Estado, lo que desembocó en la Guerra Cristera que duró tres años. Calles que siempre había sido hostil con la Iglesia Católica, dirigió sus ataques primero contra las escuelas privadas, provocando el cierre de varias instituciones religiosas en todo el país<sup>179</sup>.

La Iglesia modificó su estrategia pasando de lo verbal a la acción e incitó a los padres de familia para que no mandaran a sus hijos a las escuelas públicas con el pretexto de protegerlos. Las escuelas públicas también se vieron afectadas ya que las medidas ejercidas contra Iglesia provocaban conflictos éticos entre los maestros, suscitando la renuncia a sus plazas y disminuyendo el ingreso a las normales. Los que no renunciaban sufrían los ataques de la población incitados por los sacerdotes. Estas condiciones fueron las causas de que la asistencia de los niños a la escuela fue irregular tanto en las oficiales como en las privadas.

Ante el cierre de las escuelas –principalmente en estado como Michoacán, Jalisco y Guerrero-, padres de familia se pusieron de acuerdo para organizar clases clandestinas impartidas por personal docentes de los colegios privados, estas clases estaban organizadas en pequeños grupos en casa particulares para evitar la persecución de las autoridades.

Otras de las medidas desesperadas implementada por las organizaciones católicas fueron el boicot económico; este consistía en animar a la población a reducir el consumo y a negarse a cooperar con el Estado.

---

<sup>178</sup> (Garza Cavazos, 2001, págs. 81-82)

<sup>179</sup>Entre los colegios que cerraron se encuentra el Sagrado Corazón de las Damas. (Torres Septién, 1997)

Cómo el conflicto era insostenible, el Episcopado mexicano y el Estado se sentaron a dialogar; de dichas pláticas el gobierno salió ganando, asegura Torres Septién, pues se mantenían la mayoría de los reglamentos que se habían establecido desde el principio. Las congregaciones lograron parcialmente que se les devolvieran las instalaciones que se habían incautado durante el conflicto. La población que se había levantado en armas se sintió traicionada y se resistía dejar las armas.

Al final la vida política del país fue normalizando y las escuelas privadas se incorporándose al reglamento de la SEP, estableciéndose nuevamente una paz que duraría poco tiempo, vendrían batallas nuevas que combatir.

Los conflictos que desencadenó el artículo 130 provocó que los esfuerzos alfabetizadores de los secretarios de educación como Vasconcelos y Sáenz fracasaran, al final de la década de los veinte el analfabetismo era de un 60% a nivel nacional y en algunos estados se alcanzó hasta un 80% que no sabía leer y escribir.

Con la llegada de Narciso Bassols a la Secretaría de Educación en la década de los treinta, la situación de las escuelas privadas se recrudeció. Anticlerical declarado, Bassols se esforzó para que el laicismo se extendiera a otros niveles de educación en los cuales los católicos tenían el dominio.

Las escuelas privadas tenían el control de los niveles superiores de educación, el mayor número de alumnos que asistían a las escuelas públicas difícilmente accedían a la educación superior, al contrario eran los estudiantes de las escuelas privadas los que sí podían entrar. Por lo que el 29 de diciembre de 1932 se instituyó una nueva ley que reglamentó a las escuelas secundarias<sup>180</sup>.

El nuevo reglamento obligaba a las escuelas privadas a ajustarse a lo establecido en la Ley Calles, pero además cerraba la posibilidad a ministros de algún credo a impartir clases. Se ordenó que fueron sólo profesores titulados y con preparación profesional lo que pudiera impartir clases. Los textos también quedaban sujetos a control de la SEP, “se excluyeron los

---

<sup>180</sup> “El número de escuelas secundarias privadas era mayor que el de las públicas (19 por 5), aunque el número de alumnos casi duplicaba en las segundas al de las primera (5 543 por 2 128). Sin embargo, las posibilidades de acceso a la educación superior de los egresados de las secundarias particulares era mucho mayor, y más todavía en el caso de los varones”. (Torres, 1997, pág. 118)

textos que no fueran rigurosamente laicos y suprimió los que contenían ideas religiosas en las escuelas particulares”<sup>181</sup>. Por otra parte no se reconocía los estudios efectuados en instituciones privadas educativas que no se ajustaran a la nueva ley.

Las tensiones entre la Iglesia y el Estado no se suavizaron con la renuncia de Narciso Bassols, porque aun cuando los ataques durante la polémica de la educación sexual, se dio contra su persona, el proyecto educativo del Estado mexicano durante el Maximato estaba más allá de un solo individuo.

#### 4.9 La educación socialista

Desde el movimiento armado de la Revolución Mexicana, grupos adversos al sistema porfirista, venían en la Iglesia y sus colegios, a representantes de un sistema político al cual se estaban combatiendo y al que se debía someter.

Durante la redacción de la Constitución de 1917, los debates en torno a los beneficios de uno u otros sectores de la población eran intensos. Las exigencias por una sociedad más justa y de mayores beneficios para la población de más escasos recursos hacía que sectores tradicionalmente beneficiados perdieran privilegios y aumentaban sus obligaciones.

Torres Septién asevera que las propuestas de los anteriores secretarios de educación; Moisés Sáenz y Narciso Bassols eran el crisol de la educación socialista<sup>182</sup>. Incluso Vasconcelos había retomado el modelo soviético para impulsar la educación popular. El proyecto de nación que se tenía entonces, consideró indispensable la alfabetización de su población para impulsar la modernización del país e imprimir en las conciencias un pensamiento racional y científico; tratando de desarraigar el misticismo y fervor religioso que se había impregnado en las conciencias en casi 500 años a través de la evangelización y la catequesis realizado por los sacerdotes y las monjas desde la colonia, pasando por los intentos alfabetizadores del México independiente y el auge de la educación confesional durante el porfiriato. El Iglesia católica poseía no sólo bienes materiales, sino además las lealtades de las élites esmeradamente educadas en sus colegios, como la sumisión de la población más

---

<sup>181</sup> . (Garza Cavazos, 2001, pág. 48)

<sup>182</sup> “La idea de imponer un socialismo educativo se había venido gestando desde años atrás, se puede decir que sus fundamentos estaban en la constitución de 1917, pero fue en la década de los treinta cuando empezó a tomar cuerpo. Antecedentes de este cambio se dieron con la “escuela de acción” y la “educación racionalista”; proyectos basados en ideas sociales...” (Torres, 1997, págs. 124-125)

desprotegida y analfabeta. Tanto Sáenz como Bassols estaban atentos a impulsar el desarrollo educativo de los campesinos e indígenas, de esta manera se pretendió modernizar el campo mexicano. A principios del siglo XX el grueso de la población era campesina e indígena; a su vez eran los que más sufrían los embates de los males que afectaban a México: “la pobreza, la insalubridad, la incomunicación, el latifundismo el analfabetismo y la religión”<sup>183</sup>. Los proyectos educativos para estos sectores de la población se daban simultáneamente con las reformas agrarias. La educación se consideró el instrumento ideológico para liberarse de la opresión de las élites económicas. Al fin de cuenta “tierra y libertad” fue una de las banderas que se enarboló en la Revolución Mexicana.

No obstante el concepto de educación socialista, no se advertía por escrito abiertamente en la Constitución de 1917, sí quedó manifestado claramente con los proyectos educativos impulsados por la SEP con el propósito de dar un giro a la educación fuertemente influenciada por la religión que se había forjado en los siglos anteriores. En la década de los veinte y treinta, se promovió que los maestros asumieran liderazgos en las comunidades donde se les asignaban trabajar, con el propósito de organizar a los campesinos para ser frente al poder de los caciques locales y el sacerdote<sup>184</sup>. Los gobiernos pos revolucionarios disputaban el poder público a la Iglesia en las escuelas. Por lo que se estableció toda una política de Estado para reducir la capacidad de acción de los colegios confesionales. Esto se vio reflejado claramente en el artículo tercero Constitucional como la Ley Calles, las cuales limitaban cada vez más a la Iglesia en sus diferentes establecimientos educativos.

Con la propuesta de impartir educación sexual en las primarias de la ciudad de México, la Iglesia había unificado a la población moralizante a su favor. Logrando la renuncia de Bassols y la cancelación de la iniciativa.

---

<sup>183</sup> (Quintanilla, 2015)

<sup>184</sup> “Los obstáculos educativos del periodo de Bassols por laicismo radical, el proyecto de educación sexual, la pedagogía de la escuela de la acción propuesta por Moisés Sáenz que señalaba al maestro como líder de la comunidad y la nueva reforma socialista, convirtieron al magisterio en un ente elemental que debía organizar al campesinado contra los propietarios y los sacerdotes incitado a movimientos populares que lo convirtieron en víctimas de la propia comunidad, de 1934 a 1936 hubo 50 actos violentos por cuestiones religiosas, políticas, agrarias o sociales. La fuerza socialista disminuyó en 1937 pero el fanatismo continuó y de enero de 1938 a noviembre de 1940 se reportaron 63 incidentes y 29 maestros muertos.” (Garza Cavazos, 2001, pág. 53)

El clímax del conflicto entre el Estado, encabezado por Plutarco Elías Calles y la posición radical de la Iglesia se dio cuando se quiso imponer el concepto de socialismo aunado al de educación. El solo discurso beligerante de Calles antirreligioso, predispuso a sectores de la sociedad más afectados por la guerra Cristera en contra de las iniciativas.

El solo concepto de socialismo imponía desazón entre la población en general; pues advertía en la palabra una amenaza a sus forma de vida, costumbre y tradiciones, promovidos por el miedo infundido por los sacerdotes en los púlpitos. Pero en esta ocasión los empresarios e industriales se sumaron al conflicto por ver amenazados sus intereses establece Garza Cavazos.

El sector empresarial de Nuevo León, amplía Quintanilla, calificó a todas las iniciativas populares del presidente Lázaro Cárdenas y a la educación socialista de provocación. La propuestas del presidente era una decisión que el Partido Nacional Revolucionario (PNR) había acordado en 1933 durante la II Convención Nacional Ordinaria del PNR. En ella la delegación de Veracruz solicitó la inclusión de la educación socialista en el Plan Sexenal. La apuesta por una educación socialista, surgió anteriormente con Gonzalo Vázquez Vela cuando fue gobernador de Veracruz, obteniendo muy buenos resultado. A demás de la reforma educativa, el documento final de la convención afianzó los principios nacionalistas y populares del ala más radical del partido. El programa de gobierno para los próximos seis años incluyó el reparto agrario, la defensa de la soberanía nacional sobre los recursos naturales y los derechos sindicales<sup>185</sup>.

El empresariado neolonés hizo sentir su poder actuando prontamente; organizaron a sus obreros en mítines anticomunistas y realizaron en sus empresas un paro general<sup>186</sup>. La reacción tuvo tal impacto que el General Cárdenas se presentó en la ciudad de Monterrey para hablar con los empresarios dos días después de realizados los mítines. Al final de la reunión, el empresariado regiomontano declaraba que el presidente prefería a los obreros y

---

<sup>185</sup> Tanto el presidente el presidente Abelardo Rodríguez como Narciso Basslos consideraron que esta reforma educativa era innecesaria, ya que podía provocar situaciones de confrontación y se perdiera los avances ganados anteriormente. (Quintanilla, 2015)

<sup>186</sup> El 5 de febrero en la ciudad de Monterrey se realizó una manifestación conocida como el “grito de Monterrey” donde sindicatos independientes, sociedades religiosas, agrupaciones femeniles, de estudiantes y la comunidad en general se manifestaba en contra de la educación socialista. (Garza Cavazos, 2001, págs. 117-118)

que las necesidades de los empresarios no estaban contemplado en el Plan Sexenal. El 22 de febrero de 1935 los empresarios formaron una agrupación política llamada Acción Cívica Nacionalista de Nuevo León para hacer un frente común a lo que consideraba ataques a sus intereses. Por otra parte el Centro Patronal de Nuevo León, que era la voz oficial de los empresarios y comerciantes del Estado declaraba la guerra a la “ola roja”, afirma Garza Cavazos.

“La política económica agraria, obrera y educativa de Lázaro Cárdenas ocasionó que el repudio a la educación socialista se confundiera con las movilizaciones obreras, las luchas agrarias y las divergencias políticas.”<sup>187</sup>

El PNR movilizó rápidamente toda la base social en apoyo a la reforma: los ferrocarrileros, las ligas agrarias y las centrales sindicales salieron a las calles para demostrar a los conservadores el poder que ejercían. Otros grupos que apoyaron a la iniciativa fueron: la liga antirreligiosa, Comité Pro Educación Socialista, intelectuales y artistas. Por otra parte, los conflictos no del todo resueltos de la Guerra Cristera, se avivaron con esta nueva iniciativa. Los conservadores también estaban organizados en diferentes asociaciones que los unificaban en defensa de sus creencias; estos eran: La Liga Nacional de Defensa de las Libertades Religiosas, la Unión Nacional de Padres de Familia, núcleo sinarquista, grupo de cristeros, los empresarios, hacendados, rancheros, gremios de artesanos y asociaciones de padres de familia.

Tanto los maestros, funcionarios públicos y estudiantes, se encontraban divididos; Existían fracciones que estaban a favor o en contra de la iniciativa. Entre los estudiantes, sobresale los de la Universidad Nacional, institución que fue bastión de la clase media.

Torres Septién establece en su libro que tanto Calles como Lázaro Cárdenas coincidieron en la necesidad de combatir el monopolio que tenía la religión católica sobre la conciencia de la población. Por lo que ambos apoyaron la iniciativa de ley para modificar el artículo tercero Constitucional dándole un carácter socialista<sup>188</sup>. La nueva redacción del artículo tercero fue aprobada por las dos cámaras y ratificada en varios estados de la República, entre ellos

---

<sup>187</sup> (Garza Cavazos, 2001, pág. 106)

<sup>188</sup> “El proyecto, que según *vox populis* fue redactado por el mismo Bassols, con asesoría de Vicente Lombardo Toledano, fue aprobado el 10 de octubre de 1934...” (Torres, 1997, pág. 127)

Nuevo León (la reforma a los artículos 3°, 73°, 94° y 95°, fue aprobada en el estado en la XLV Legislatura el 19 de diciembre de 1934 aun y a pesar de ser la sociedad regiomontana mayoritariamente tradicional y con una fuerte presencia empresarial<sup>189</sup>). Esto fue posible por el impulso que políticos renombrados le dieron a la educación en el Nuevo León. Personajes como Plutarco Elías Calles Chacón (hijo del presidente Calles) y Aarón Sáenz (hermano de secretario de educación Moisés Sáenz) durante su mandato en el estado implementaron una serie de iniciativas que apoyaban los principios revolucionarios<sup>190</sup>. Garza Cavazos explica que Calles abrió escuelas (eran llamadas escuelas “al aire libre”) en la zona más pobre del área metropolitana; estas tuvieron como objetivo brindar una educación integral a sus estudiantes; en ellas, además de las materias tradicionalmente académicas, los conocimientos se vinculaban con las clases de cultivo (de los que se cosechaba se repartía entre las familias de los alumnos) y carpintería. Por la situación de pobreza extrema en las que se encontraban muchos de los niños que asistían, se buscó que la escuela fuera un segundo hogar, por lo que el programa incluía juegos al aire libre, baño diario y refrigerio. Además se procuró que el sindicato magisterial organizara actividades en los días festivos como estrategia para alejar a los niños de las calles. Este proyecto tan ambicioso sólo logró operar en una sola ocasión por falta de apoyo<sup>191</sup>. Calles Chacón también patrocinó el Centro de Higiene Infantil que atendía a los niños en las escuelas, este programa incluía medicinas; además el personal de salud, estaban atentos a las condiciones de higiene de las escuelas. También se introdujo el desarrollo de las artes en los planteles escolares, por lo que se imprimieron libros de poemas y cuentos libertarios, así como se convocó a un concurso de “Música proletaria”.

“Durante el gobierno de Aarón Sáenz –hermano de Moisés Sáenz—se homologó la educación al pasar de los municipios al Estado, se uniformó los sistemas pedagógicos y administrativos así como profesionalizar que en su mayoría era empírica. Sáenz fue

---

<sup>189</sup> “El pueblo regiomontano, que es considerado como tradicional y conservador reaccionó a la sola idea de un cambio educativo como el socialismo y el rechazo a la doctrina cristiana, pero aun cuando los padres de familia, empresarios y el clero tacharon como “provocación” la educación socialista, las autoridades estatales y municipales, aceptaron que se estableciera la ley federal, lo que derivó en un álgido periodo de paros y manifestaciones que afectaron la práctica educativa y redujo el número de alumnos de escuelas estatales y privadas” (Garza Cavazos, 2001, pág. 18)

<sup>190</sup> Aarón Sáenz fue gobernador del estado en 1929 y Calles Chacón fue gobernador interino de Sáenz durante las varias ausencias que tuvo, en otro momento también el hijo de general fue presidente estatal del PNR, diputado federal por linares de 1930 a 1932 y nuevamente de 1934 a 1937, además ostentó el cargo de alcalde de Monterrey de 1933. (Garza Garza, 2006)

<sup>191</sup> (Garza Cavazos, 2001, págs. 138-139)

fundador de la primera escuela técnica industrial y unificó las 13 escuelas superiores en un diseño universitario”.<sup>192</sup>

Con esta modificación, se pretendió anular el poder ideológico que tenía la Iglesia que a través de la educación<sup>193</sup>. La redacción final quedó impresa bajo los siguientes términos:

“La educación que impartirá el estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social”.<sup>194</sup>

La didáctica de la educación socialista tuvo el propósito de estimular en los alumnos: la “imaginación, memoria, juicio, penetración, voluntad, confianza en sí mismo, constancia, observación, dignidad, sociabilidad, nobles sentimientos morales y salud corporal... para el bienestar propio y beneficios colectivos más que el sólo desarrollo del conocimiento académico”.<sup>195</sup> Aunque hubo sectores magisteriales que vieron con buenos ojos la introducción de una educación socialista, no muchos de ellos llegaban a comprender los alcances se pretendieron, por ser maestros hechos en el oficio y no en la academia, estos conceptos, de la nueva pedagogía, les eran ajenos.

La dificultad para la implementación de la nueva modificación, radicó en varios aspectos. Por una parte la definición del concepto pues para los actores sociales, la palabra tenía diferente significación. Para algunos grupos de la población la noción de socialismo tenía connotaciones más radicales que otras. Los industriales y empresarios relacionaron el concepto con el marxismo, por lo que consideraban que era el primer paso para imponer en México el comunismo y perder definitivamente todos sus privilegios. Contrariamente, el Partido Comunista consideró la propuesta del gobierno limitada; la calificaron de “socialismo burgués” usurpador del socialismo científico<sup>196</sup>. También sectores intelectuales vieron en la

---

<sup>192</sup> (Garza Cavazos, 2001, pág. 235)

<sup>193</sup> En ese momento, sólo 305 sacerdotes estaban autorizados para oficiar el culto, y en 17 estados de la República no había ninguno. Cerca de quinientas iglesias y edificios eclesiásticos habían sido confiscados, y en 127 iglesias retiradas del culto en 1934, y 246 en 1935”. (Torres, 1997, pág. 128)

<sup>194</sup> (Garza Cavazos, 2001, pág. 40)

<sup>195</sup> (Garza Cavazos, 2001, pág. 43)

<sup>196</sup> (Garza Cavazos, 2001, pág. 41)

reforma educativa una amenaza a la libertad de conciencia para quienes fueran contrario a esta ideología.

Cárdenas llegó a la presidencia el primero de diciembre de 1934, y tuvo como tarea crucial: disputarle "...el monopolio que los estratos más altos de la sociedad habían mantenido en la educación media superior durante muchos años"<sup>197</sup>. Por lo que a los pocos meses de su llegada a la presidencia, firmó un decreto en el cual las escuelas secundarias privadas debían incorporarse también a la SEP<sup>198</sup>. Lo que se pretendió fue que la SEP impusiera su proyecto educativo a través de programas y libros orientados a quienes más tardes accedían a las universidades<sup>199</sup>. De esta manera desafió la influencia de la Universidad Nacional (UN) -bastión de las clases medias-. En sus aulas la mayoría de los maestros rechazaron la tesis socialista, defendían el derecho que tenían a la libertad de cátedra; además argumentaban que el espíritu universitario estaba abierto a todas las teorías, por lo cual no podía suscribirse en una sola<sup>200</sup>; consideraron que los esfuerzos por imponerla era un acto más del autoritarismo de Estado. Los grupos estudiantiles de las diferentes escuelas de la UN; con la ayuda de la Iglesia, combatieron la ideología hegemónica del gobierno cardenista. Estos grupos intelectuales calificaron a la educación socialista como dogmática, por tener un carácter racional y científico, que mantenía la disputa decimonónica entre la fe y la razón, cambiándola por la lucha de clase entre la burguesía y el proletariado.<sup>201</sup>

---

<sup>197</sup> (Torres, 1997, pág. 129)

<sup>198</sup> "Durante el periodo de 1935-1940 el número de escuelas secundarias controladas por la SEP creció en forma considerable. La mayor expansión se dio en los terrenos de la educación privada (116 planteles en 1940), y no en las de la pública (32 escuelas). Ello muestra que muchos padres de familia preferían pagar por la educación intermedia de sus hijos que enviarlos a colegios de gobierno. Dado que los años treinta no fueron de bonanza económica ni ofrecieron ventajas especiales a los sectores medios, he de suponer que la elección se debía a cálculos no directamente relacionados con las posibilidades financieras de las familias. Para algunas de éstas el motivo fundamental era de índole religioso: querían asegurarse que los jóvenes tuvieran una educación acorde con las creencias familiares. Sin embargo, las más buscaban mejor calidad en la enseñanza, el prestigio asociado a la educación privada y canales adecuados para el acceso a la universidad. Más que una "derrama", el pago de colegiaturas representaba una apuesta al futuro". (Quintanilla, 2015)

<sup>199</sup> Garza Cavazos menciona que el Consejo de Educación Primaria publicó nuevos "libros de lucha", con contenidos marxistas y antirreligiosos. En 1936 se editaron libros para secundaria de mismo estilo. (Garza Cavazos, 2001, págs. 48-49)

<sup>200</sup> "En esta casa de estudios se llevó a cabo un sonado debate, protagonizado por Antonio Caso, rector en esa fecha, y Vicente Lombardo Toledano...los argumentos de Caso tuvieron más peso dentro del recinto estudiantil y éste logró mantener su autonomía". (Torres, 1997, pág. 133)

<sup>201</sup> (Garza Cavazos, 2001, pág. 42)

Ambos frentes utilizaron los recursos que tenían a la mano para imponerse. Como reacción inmediata, la Iglesia difundió dos pastorales, una en 1932 y la segunda en 1936, en ellas quiso marcar directrices de cómo actuar ante el autoritarismo del Estado y en el púlpito infundió miedo a los padres de familia advirtiéndoles que estaban en pecado mortal sin posibilidad de absolución en caso de permitir que sus hijos recibieran educación socialista<sup>202</sup>, este tipo de acciones hizo que disminuyera el alumnado en las escuelas oficiales nuevamente.

Garza Cavazos explica que el Estado vio en estas declaraciones intenciones subversivas que rememoraban los conflictos armados de la pasada Guerra Cristera. Como respuesta a la fuerte reacción que tuvieron los colegios privados para ajustarse a los mandatos constitucionales, la SEP implementó varias medidas: primero que nada estableció un plan para uniformar los sistemas y la ideología de los planteles escolares, este consistía en unificar los sindicatos de maestros para que la federación asumiera el control de la educación y ya no fueran los municipios o las entidades federativas quienes controlaran las escuelas. Para los alcaldes significó aligerar sus gastos, pero para los gobernadores simbolizó una pérdida de fuerza en su estado. Federalizando la educación pública podía la SEP unificar las normas, programas y métodos de estudio<sup>203</sup>. También en 1935 se modificó el plan de estudios de la Escuela Nacional de Maestros para formar al magisterio en la ideología marxista<sup>204</sup>. La propuesta por una educación socialista no sólo se limitaba a las escuelas primarias, pues la intención era que también las secundarias, las escuelas técnicas de obreros, y los programas de las normales y de la Universidad estuvieran bajo la misma ideología<sup>205</sup>.

---

<sup>202</sup> “Basándose en la autoridad de Pío XI –quien en su encíclica *La educación cristiana de la juventud* proclamó la superioridad de la Iglesia en materia educativa sobre cualquier otra institución nacional, y señaló como irreconciliable el catolicismo y el socialismo-...” (Torres, 1997, pág. 132)

<sup>203</sup> (Garza Cavazos, 2001, págs. 44-45)

<sup>204</sup> El nuevo plan de estudios incluían materias como: derecho agrario, obrero y educativo, teoría del cooperativismo, arte y literatura al servicio del proletariado, historia de la educación socialista, ética y estética marxista entre otras. “Se eliminaron las materias de literatura general, pequeñas industrias, psicología educativa, cosmografía y meteorología, principios de educación, geografía económica y social, historia mexicana y lógica, para incorporar las materias socialistas: historia de la cultura (de la ciencia, del obrero, de las religiones, del arte, etc.) economía política y problemas de México, teoría de la ciencia, psicología y pedagogía del anormal, legislación revolucionaria, laboral, agraria y educativa. (Garza Cavazos, 2001, págs. 60-60)

<sup>205</sup> (Garza Cavazos, 2001, pág. 39)

La Secretaría de Educación estableció una serie de requisitos que debían cumplir cualquier institución o particular que quisiera establecer una escuela privada. Se debía proporcionar el nombre de la escuela, su específica ubicación, el método de enseñanza y los datos ideológicos del personal que laboraba en el plantel; la información debía proporcionar el nombre del director y su currículum académico así como el salario asignado por su trabajo; entre otros requisitos<sup>206</sup>. Los maestros de los colegios privados para poder laborar, tenían que afiliarse al Sindicato Único de Trabajadores de Escuelas Particulares Incorporadas (SUTEPI) y firmar un documento donde se declaraban ajenos a cualquier religión; este decía así: Yo, ante esta Dirección de Educación Federal, declaro solemnemente aceptar sin taxativa de ninguna clase el programa de la escuela socialista y ser su propagandista y defensor; declaro ser ateo, enemigo irreconciliable de la religión católica, apostólica, romana y que haré esfuerzos para destruirla, desligando de la conciencia todo culto religioso, y estar dispuesto a luchar contra el clero en el terreno donde se necesario”<sup>207</sup>. Muchos profesores únicamente la firmaron por necesidad de trabajar, aunque en la práctica su conciencia los hacía actuar todo lo contrario, sobre todo los que trabajaban en las escuelas privadas. Este sindicato fue creado con el firme propósito de vigilar a los profesores e instituciones sospechosas implementando visitas constantes de inspectores que vigilaban de cerca la vida de estos colegios, llegando incluso al absurdo. No en todos los estados de la República se vigilaba con la misma vehemencia; en Nuevo León la vigilancia era mayor que en otras entidades debido al apoyo decidido del gobierno local, lo que provocó la clausura definitiva y el desarraigo o la vida clandestinidad de la congregación. Las consecuencias del incumplimiento de lo dictado por la ley podía ser causa de amonestaciones, de incautación de inmueble y revocación del permiso en caso de reincidencia.

Las escuelas privadas tuvieron que hacer diferentes modificaciones tanto a sus programas, infraestructura como a la vestimenta de los religiosos para borrar todo indicio de ser una institución confesional, en algunos casos hubo la necesidad de cambiar el nombre a la escuela para continuar operando. Eso no significaba que dejaran su labor educativa basada en su religión.

---

<sup>206</sup> Otros de los datos que debía proporcionar la escuela era “...la cantidad de alumnos, el calendario escolar, número de aulas y laboratorios, los cobros por las inscripciones y los ingresos por concepto de colegiatura.” (Garza Cavazos, 2001, pág. 146)

<sup>207</sup> (Garza Cavazos, 2001, pág. 65)

Cada uno de los colegios utilizó diferentes estrategias para sobrevivir, dependiendo el grado de vigilancia que se viviera en la entidad donde se encontrarán<sup>208</sup>. Tanto maestros como alumnos estaban aleccionados para saber qué hacer y responder cuando las visitas de los inspectores se presentaban. También recibieron el aviso del algún funcionario que alistaba a la institución. Se dio en algunas ocasiones en las que tanto maestros como instituciones recurrieron al soborno cuando el inspector no estaba tan comprometido por cumplir con la ley.

Cuando todas estas acciones no bastaron, los grupos religiosos tuvieron que trabajar en la clandestinidad con la solidaridad de la comunidad que los auspiciaba. Laboraban en condiciones poco propias para la enseñanza. Esta se realizaba en grupos pequeños y constantemente cambiaban de ubicación cuando existía el temor de ser descubierto. Hubo padres de familia que optaban en mandar a sus hijos a dos instituciones educativas diferentes, una confesional y otra oficial, de esa manera podían recibir su certificado de estudios, afirma Torres Septién.

En 1932 se dio una situación singular. El Instituto Patria (dirigido por los jesuitas) hicieron diferentes modificaciones para que la SEP no cancelara su permiso; entre ellas fue convertir su capilla en salón de música y cambiaron su vestimenta religiosa por una más secular, aun así se delataba su condición; cuando nada de esto evitó que revocaran la autorización, cambiaron de nombre por Instituto de Ciencias y Letras, pero no fue suficiente, ya en otros estado como en Chihuahua, los jesuitas habían tenido que cerrar. “Las constantes inspecciones y presiones ejercidas por la Secretaria de Educación en 1934, los obligó a realizar una acción sin precedentes: a pedir a la Universidad Nacional la incorporación, no

---

<sup>208</sup> “El gobierno federal expidió en 1935 el Reglamento del artículo 3° Constitucional sobre escuelas particulares primarias, secundarias y normales, así como un decreto adicional en 1937 que entrañó un excesivo control sobre estas instituciones para evitar que burlaran las exigencias legales de adoptar los planes de estudio, métodos, calendarios y exámenes de las escuelas públicas. El resultado fue el cierre de una escuela, la desincorporación de otras, y mientras las demás respetaron la ley – según los registros de la SEP- pocos alumnos recibieron la educación socialista; pero las estadísticas presentan una gran cantidad de escuelas que desaparecieron en esos años, en especial las religiosas de jesuitas, maristas, lasallistas y salesianos”. (Garza Cavazos, 2001, págs. 54-55)

sólo de su preparatoria sino también de la secundaria. La Universidad lo aceptó y el Instituto recibió el nombre de “Bachillerato” con el cual sobrevivió hasta 1950”.<sup>209</sup>

Por un tiempo las escuelas superiores del nivel intermedio y medio superior se encontraban ajenas a los embates que enfrentaban las primarias privadas. Esto no significaba que tuvieran validez oficial de sus estudios. Para sobrevivir las congregaciones tuvieron que encubrir su verdadera vocación designándolas de diferentes maneras, imitando a centros deportivos o clubs culturales. También, varias de ellas se les denominaron como academias comerciales, pues este tipo de instituciones no eran de interés para el gobierno, por lo que en 1935 hubo un aumento significativo, Garza Cavazos menciona que en 1937 hubo una situación singular, de 25 escuelas identificadas como academias se incrementaron en ese tiempo a 2, 354<sup>210</sup>.

Las escuelas protestantes que habían podido sobrevivir durante la Revolución y el Maximato, también enfrentaron la persecución del gobierno cardenista como los colegios católicos, por lo que provocó que la mayoría de sus colegios fueran clausurados.

Pero no sólo los colegios privados católicos sufrieron la persecución. En la caza de colegios confesionales, los inspectores se encontraron con varios casas que funcionaban como escuelas improvisadas; estas eran las escuelas “libres”; muchas de ellas eran manejadas por muy poco personal y en algunos casos solo contaba con una maestra y varios niños de diferentes edades. Estas escuelas no cumplían con los requisitos de instalaciones mínimas e higiene que exigió la SEP, por lo que muchas de este tipo de escuelas también fueron canceladas.

La situación más difícil para las escuelas privadas fue entre los años de 1926 a 1939, tiempo de auge de la educación socialista, dice Garza Cavazos y añade, poco a poco las condiciones adversas para este tipo de instituciones fueron cambiando, el mismo presidente Cárdenas reconoció la necesidad de la inversión de la iniciativa privada para satisfacer la demanda educativa, ya que las condiciones económicas del país no permitía que se cumpliera con los

---

<sup>209</sup> (Torres, 1997, pág. 143)

<sup>210</sup> “Por su parte, las academias comerciales no fueron consideradas importantes para los gobiernos por su labor educativa definida. Estas escuelas sólo se verificaban periódicamente pues prácticamente eran privadas”. (Garza Cavazos, 2001, pág. 151)

objetivos trazados. El gobierno finalmente reconoció que las escuelas privadas representaban una ventaja para la educación; porque eran, al fin de cuenta, negocios que generaban empleo y pagaban impuestos; además, era un alto costo político y económico la supervisión del seguimiento de las normas por los colegios privados. Los conflictos con la Iglesia, los padres de familia y con los funcionarios no convencidos con la educación socialista, mermaba los esfuerzos dirigidos a la educación de campesinos e indígenas. Con una mayor tolerancia hacia las escuelas privadas, el presupuesto designado a la educación no tenía que desviarse hacia los que podían pagar. Paulatinamente la libertad de acción de los colegios privados se dio conforme las inspecciones se atenuaron<sup>211</sup>.

En este periodo de la historia de México la escuela tenía dos turnos de lunes a viernes y los sábados sólo por las mañanas, las suspensiones de clases correspondían a la fiesta patria de la Independencia. Aun en los años de auge de la educación socialista, las vacaciones correspondían a dos fechas litúrgicas importantes, una semana de diciembre para la Navidad y otra en primavera para en Semana Santa. Las clases iniciaban el primer lunes de septiembre y concluían el 15 de junio<sup>212</sup>.

Los colegios privados sufrieron los embates del Estado por imponer una ideología incompatible con su sensibilidad cristiana. Las acciones constantemente hostiles de los inspectores, provocó el cierre de varias instituciones, debido no sólo la suspensión del permiso, sino también por la deserción de alumnos provocada por las condiciones en las que se daba la enseñanza, además de que los estudios realizados en este tipo de escuelas no tenían validez oficiales. Dificultades que incomodaban a los padres de familia y que optaban por sacar a sus hijos y ubicarlos en otra escuela.

Las familias que tenían a sus hijos en establecimientos clandestinos, optaban por mandaba a los niños a realizar los exámenes a título de suficiencia en escuelas oficiales donde hubiera

---

<sup>211</sup> “El año de 1939 fue de transición tanto para la Iglesia como para el Estado. Para esta fecha, las dos autoridades eclesíásticas que habían firmado los “arreglos” entre la Iglesia y el Estado para terminar con el movimiento cristero ya no ocuparon sus sitios. En cambio fue nombrado arzobispo Luis María Martínez, cuyos antecedentes ayudaron a suavizar el conflicto y apaciguaron los ánimos en los dos bandos. Martínez era también michoacano, conocido de Cárdenas, ya que fue arzobispado auxiliar de Morelia cuando el presidente era gobernador de esa entidad. El arzobispado dio facultades para enviar a los niños católicos a las escuelas oficiales con permiso de los sacerdotes que debían analizar cada caso en particular” (Torres, 1997, pág. 136).

<sup>212</sup> (Garza Cavazos, 2001, pág. 131)

un director que aun sabiendo que venían de escuelas clandestinas, les permitiera presentar de manera extraordinaria. Torres Septién da como ejemplo como segunda solución el caso del estado de San Luis Potosí, donde el gobernador Saturnino Cedillo, por diferencias políticas con Calles y Cárdenas, como un acto de rebeldía contra la educación socialista, permitió que las escuelas católicas se establecieran sin dificultad. Una tercera opción consistió mandara a sus hijos al extranjero, donde podía presentar para acreditar sus estudios. La mayoría de los estudiantes pasaban los exámenes de todas sus materias sin dificultad<sup>213</sup>.

El Estado era consiente que a pesar de los esfuerzos por tener un pleno control del sistema educativo mexicano, no podía ir en contra de la conciencia de la sociedad. Lázaro Cárdenas fue el presidente que más ha intervenido en lo concerniente a la educación, en diferentes discursos atestiguó que el magisterio era el personaje principal que podía transformar a México y crear una sociedad más justa, democrática y solidaria. Para llevar a cabo su propuesta educativa invitó a maestros y funcionarios de experiencia probada, que fueran afines con el sindicato y con un liderazgo reconocido en el gremio magisterial para ocupar puestos claves en la SEP. Después del rompimiento con Calles, invitó como titular de la secretaria al gobernador de Veracruz, Gonzalo Vázquez Vela, quien impulsó la educación socialista en su entidad. En ese momento la SEP fue dirigida por personajes ajenos a los círculos intelectuales tradicionales. Cárdenas congruente con sus ideas, otorgó un gran apoyo al desarrollo educativo del país, asignando recursos económicos y humanos para la unificación del sistema educativo mexicano.

Simultáneamente a la reforma educativa, se encaminaba hacia la negociación para la expropiación petrolera; por lo que era necesario buscar las condiciones para que un proyecto tan ambicioso se llevara a cabo. Quintanilla a firma que Cárdenas tuvo que enfrentar el descontento provocado por la reforma educativa, moderando el tono antirreligioso que tenía el artículo tercero. “Aplicó la ley a discreción de acuerdo a sus necesidades más inmediatas y a sus intereses a largo plazo”<sup>214</sup>. Simultáneamente, sorteó los conflictos provocados por el reparto agrario, las mejoras salariales y la democratización de la vida política, provocando el descontento de las élites económicas del país.

---

<sup>213</sup> (Torres, 1997, pág. 153)

<sup>214</sup> (Quintanilla, 2015)

Con un amplio sentido de respeto a la religiosidad de los mexicanos, dio los primeros pasos para la reconciliación con las escuelas privadas, pues reconoció en ellas su capacidad de liderazgo para impulsar el desarrollo educativo del país. Cediendo en el campo de la educación, logró cumplir con los objetivos que se habían trazado en el Plan Sexenal, afirma Garza Cavazos. Al final de su periodo presidencial pudo mantener el frágil equilibrio que se había conseguido en los acuerdos de 1929; administrando sabiamente el apoyo político de todos los sectores de la sociedad, consiguió consumar la expropiación petrolera. Las escuelas oficiales se volvieron centros de acopio, difusión y apoyo a este proyecto. Pese a las tensiones que prevalecieron en los años anteriores, logró unificar a la población a su favor en 1938. Las elecciones presidenciales estaban cerca y había que tranquilizar a la población.

Cárdenas, con sus políticas educativas logró concentrar la toma de decisión en la SEP y la redistribución del presupuesto designado a la educación, con esto logró solidificar la presencia del ejecutivo federal y homogenizar la enseñanza impartida tanto en las escuelas oficiales como en las privadas.

Con un capital político sólido, Cárdenas consiguió que en 1939 se convirtiera en ley las reformas del artículo tercero. Nuevamente los grupos antagónicos se mostraron inconformes, argumentaban que la educación socialista era contraria a la industrialización que estaba impulsaba. Desde la presidencia se instruyó a Rafael Molina Betancourt y Joaquín Jara Díaz para que la redacción final se ajustara a las necesidades del momento. Al final se buscaba una conciliación con los opositores al sistema y a su vez promover la unidad nacional a través de la educación. La ley orgánica eliminaba el radicalismo del socialismo pero el Estado continuaba manteniendo el monopolio sobre la enseñanza.

La educación privada había sobrevivido a los seis años de gobierno del michoacano Lázaro Cárdenas, los actos de resistencia por mantener su autonomía, aun a pesar de la presión de gubernamentales y con el apoyo de una sociedad comprometida con la educación confesional, lograron que se reconociera en los padres el derecho a educar a sus hijos conforme a su idiosincrasia. La Iglesia también dio muestras de tolerancia y se hizo a la idea de compartir el poder político con el partido de Estado, era mejor conciliar que enfrentar. La educación confesional entró en un periodo de estabilidad y crecimiento.

#### 4.10 Modificaciones al artículo tercero

Con las elecciones presidenciales en puerta, el partido oficial realizó nuevamente su convención, donde fue elegido Manuel Ávila Camacho como candidato a la presidencia y el nuevo Plan Sexenal. Continuando con la lectura de Valentina Torres se afirma que, el programa del recién electo gobierno tuvo como prioridad la resolución del conflicto educativo con la sociedad. Los cambios no serían inmediatos, pero el presidente Ávila Camacho dio muestras positivas por modificar el rumbo de la educación cuando nombró a Octavio Véjar Vázquez como director de la Secretaría de Educación.

Su antecesor, comunista reconocido, Luis Sánchez Pontón, era un convencido de la educación socialista, pero también reconoció la valiosa participación de la iniciativa privada para contribuir con el Estado para impulsar el desarrollo del país. El nuevo discurso político aunque favorables para las escuelas particulares, no fue del total agrado de las sociedades de padres de familia, por lo que se puso al mando de la SEP a un personaje que rompiera con el perfil de comunista que había caracterizado a los anteriores secretarios.

El nombramiento de Véjar Vázquez fue del agrado de las asociaciones de padres de familia que desde el principio manifestaron muestras de apoyo al recién nombrado secretario. De 1941 a 1943, tiempo que estuvo Véjar al frente de la secretaria, nos dice Torres Septién, habló de la necesidad de buscar la unidad de los mexicanos a través de un equilibrio entre la obligación del Estado de impulsar una educación nacional con el derecho a los padres a educar a sus hijos según sus creencias.

En 1942 se expidió una ley orgánica de educación que eliminaba los adjetivos que exacerbaban a la Iglesia, pero mantuvo el concepto de socialismo como derecho del Estado para desterrar las desigualdades económicas y sociales.

Las políticas educativas, estaban encauzadas en incrementar la inversión privada, y esto no sería posible bajo los términos anteriores. Todos los actores políticos reconocieron en la iniciativa de ley la dirección con propósito de lograr “una verdadera integración nacional”<sup>215</sup>. Los que antes eran recios críticos de la reforma de 1934, fueron invitados a externar su

---

<sup>215</sup> (Torres, 1997, pág. 162)

opinión en torno al rumbo que debía seguir la educación. Se privilegió la reconstrucción de la unidad de la sociedad por encima de mantener el monopolio del Estado.

Los dirigentes de Unión de Padres de Familia, expresaron claramente que su principal demanda era la derogación del artículo tercero como se estaba establecido en 1939. Los términos en los que quedó la ley fueron que la educación impartida por el Estado era socialista, pero el espíritu general era diferente. Esta Ley orgánica de 1942, continuaba concibiendo la enseñanza como un instrumento de transformación social. La meta de la educación era construir una sociedad solidaria y democrática. No cambió el objetivo, pero sentó las bases para integrar a los colegios particulares.

La Iglesia Católica prefería evitar confrontaciones, por lo que todo avance en sus demandas era vista con satisfacción; así lo declaraban sus voceros, no quería la jerarquía eclesiástica que las tensiones con el gobierno federal volviera a provocar movimientos armados como había ocurrido en 1929. Hubo asociaciones de padres de familia que no estuvieron conformes con los avances por lo cual se organizaron mítines e enviaron misivas a la secretaria manifestando su inconformidad. La presión tuvo su efecto positivo, cuando Véjar Vázquez apoyó la solicitud encaminando esfuerzos para modificar la ley.

Para el inicio de la década de los cuarenta el panorama político era propicio para una nueva reforma educativa. La izquierda se encontraba dividida, pues había dos puntos de vista: uno era los que veían de forma positiva el cambio que se estaba produciendo, y otro estaba integrado por los grupos más radicales que se negaban a dar marcha atrás. Por otra parte, el gremio magisterial también se encontró en la misma situación.

A la exigencia por una libertad de enseñanza y libertad de creencias, se sumó el Partido Acción Nacional (PAN); grupo político fundado en 1939, aunque no se vinculó con la Iglesia católica, sí compartía la misma ideología, por lo tanto reivindicaba las mismas demandas de los grupos católicos por una reforma de la constitución en materia de educativa. Acción Nacional, defendió el derecho de los padres de familia a decidir el tipo de educación que querían para sus hijos; además exigió la reivindicación a las creencias religiosas de los maestros y por el respeto a su derecho de libertad de credo, del mismo modo los dirigentes

consideraban que el Estado debía limitarse a vigilar y garantizar que los jóvenes recibieran una educación apegada a la moral y las buenas costumbres.

Prosiguiendo con el texto de Valentina Torres se explica cómo en 1943 Jaime Torres Bodet, sustituyó en la secretaría a Octavio Véjar Vázquez. El nuevo secretario se proclamó por una educación que se encontrara en una posición neutral, respetando el derecho a educar de los padres, pero sin ser cómplices del fanatismo religioso. Finalmente le correspondió a Torres Bodet cambiar el texto del artículo tercero constitucional, dejando satisfecho a la Iglesia y a asociaciones de padres de familia.

Para encontrar el punto de equilibrio entre la obligación del Estado por impulsar una educación dirigida a los valores nacionales como al sentir de los grupos religiosos. Se recurrió a lo escrito en las constituciones anteriores. Los argumentos en favor de reformar el artículo tercero; se proclamaban por la libertad de enseñanza tal como lo estipulaba la constitución de 1857, y también a la libertad de creencias que garantiza la constitución de 1917. El texto aprobado fomentaba el patriotismo, pero a su vez promovió una conciencia solidaria con las otras naciones; conservaba el carácter laico sin ataduras a ninguna doctrina religiosa, auspiciado por un carácter científico que combatiera el fanatismo religioso y la esclavitud de la ignorancia. Se pretendió que la educación impartida por el Estado desarrollara todas las facultades del ser humano, desarrollara la dignidad del individuo, la fraternidad con los demás y fuera un instrumento para crear la igualdad de todos los ciudadanos frente a la ley. De esta manera lo calificó Valentina Torres en su libro.

Con las modificaciones al artículo tercero, el Estado conservó el control en todos los grados educativos, incluyendo los impartidos a los obreros y los campesinos. De la anterior redacción se conservó el rechazo a que corporaciones religiosas y ministros de culto participaran en actividades educativas para la población en general. El Estado designó los programas y planes de estudio a los cuales todos los planteles educativos estaban obligados a someterse incluyendo los privados, aunque estos tenían la libertad de utilizar métodos de enseñanza propios. El texto final fue aceptable para todos los actores políticos: el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, para la Iglesia y para los padres de familia.

México había participado en la Segunda Guerra Mundial, y era copartícipe de la fundación de las Naciones Unidas; con ese espíritu de solidaridad y fraternidad internacional, el Estado justificó las modificaciones hechas argumentando “la necesidad de que la educación fuera un factor de unidad nacional para la defensa contra las tiranías extranjeras, y el hacer de la educación un medio para lograr la convivencia internacional, ya que México, como miembro de la UNESCO, sustentaba los principios de libertad, justicia y democracia que no podía contradecirse en un artículo sectario.”<sup>216</sup>

A pesar de estas críticas que surgieron, el panorama se planteó diferente para los colegios privados, incluso para los que pertenecía alguna congregación religiosa. Los nuevos términos establecidos en la constitución, aunados con una mayor tolerancia del Estado Mexicano hacia la creación de nuevas instituciones educativas, permitió que las escuelas vivieran una etapa de estabilidad y crecimiento en todo el país.

#### 4.11 El Concilio Vaticano II y el cambio de ruta en la educación confesional

En caminado con la lectura de Torres Septién comenta que ante la tendencia de laicidad en la educación promovida por el Estado, la Iglesia había defendido su vocación educativa bajo los argumentos del derecho canónico. Responsabilizaba a los padres de familia de exigir a los gobiernos el derecho de educar a sus hijos bajo la fe católica; por otra parte la Iglesia debía ofrecer a las familias declaradas católicas, una educación que tuviera como fin la formación de líderes<sup>217</sup> capaces de guiar a la sociedad bajo los dogmas cristianos. Para esto las escuelas confesionales debía ser ejemplo a seguir tanto en la excelencia académica como en religiosas. Bajo estos objetivos, las órdenes tenían tanto instituciones de paga como escuelas pías, de esta manera se cubría a todas las clases sociales sin necesidad de mezclarlas.

En la década de los sesenta, las crisis sociales que atravesaba el planeta sacudió también a toda la Iglesia Católica<sup>218</sup>. Por lo que en 1959 el Vaticano convocó a un Concilio en donde

---

<sup>216</sup> (Torres, 1997, pág. 168)

<sup>217</sup> “...en este sentido parece haber una intención expresa de educar a un grupo dirigente, a la élite”. (Torres Septién, 1997, pág. 37)

<sup>218</sup> “Circunstancias muy diversas fueron las que se conjuntaron para dar origen a esa crisis: un laicismo generalizado en los sectores de intelectuales y masas urbanas en todo el mundo, y también en México; un cambio en la estructura social del país al hacerse más numerosos los grupos con acceso a la cultura académica; la adopción de una actitud diferente por parte en las autoridades oficiales hacia la escuela católica, sobre todo al reducirse el número de las normales. Motivo de cambio fue también la manera en que

se reflexionó sobre los temas de mayor trascendencia. Aunque el tema de la educación no fue el más debatido, fue una oportunidad para que por primera vez, las congregaciones encargadas de los colegios católicos, pudieran reflexionar sobre el papel que debían jugar frente a los acontecimientos que estaba ocurriendo.<sup>219</sup>

Entre las diferentes órdenes que debatieron sobresale por su intensidad y por las repercusiones que tuvo sobre otras congregaciones la autocrítica realizada por la compañía de Jesús. Los jesuitas identificaban que la Iglesia había fallado en ser un eje rector que guiara a las congregaciones; la educación que se impartía por las y los religiosos, estaba carente de planes, objetivos, metas; ni se registraban progresos y mucho menos se realizaban evaluaciones. Por otro lado el trabajo que se hacía en torno a la formación cristiana también carecía de organización, se enfocaba más en cumplir con los ritos que en una formación espiritual integral; pues, la falta del personal calificado y el manejo de los conceptos era más una transmisión personal que sólo causaba confusión entre los alumnos. A demás hacía tiempo que se había alejado de la educación pública por los conflicto con el Estado, por lo que se alejaba de su objetivo inicial de formar líderes sociales que guiaran y transformaran a la comunidad cristiana. Por el contrario se “formaban cristianos sin fuerza de voluntad y burgueses... se formaba a líderes “capitalistas”, pero muy pocos en las ciencias, artes, gobierno y otros medios necesarios para definir el camino de la sociedad”<sup>220</sup>.

En conclusión la educación religiosa se alejó del campo de acción asevera Torres Septién, se carecía de los recursos y del personal adecuado para enfrentar los nuevos retos y no se lograba imprimir en sus egresados la responsabilidad social con sus comunidades; la educación que impartían estaba alejada de los problemas sociales. Otro de los

---

el católico dogmático de décadas anteriores quedó atrás frente a los nuevos cristianos que podían disentir, dialogar y cuestionar su posición frente a la nueva realidad que experimentaba” (Torres Sptién, 1997, pág. 271).

<sup>219</sup> “No se discutía únicamente a la escuela católica, sino que el debate se haría en torno de la educación cristiana, con lo cual la Iglesia ampliaba su visión sobre la educación cristiana y la adecuaba al tenor universalista y de apertura de los otros documentos conciliares” (Torres Sptién, 1997, pág. 40).

<sup>220</sup> (Torres Sptién, 1997, pág. 272)

cuestionamientos es que se atendía un porcentaje mínimo de población, pues sus esfuerzos se habían concentrados en las familias que pudieran pagar<sup>221</sup>.

En fin no se lograba ni la excelencia religiosa ni académica, en este punto los métodos pedagógicos estaban más basados en la memorización que en el análisis. No lograban conectar la fe y razón. Las escuelas se movían más por inercia o por presión de los grupos que los había solicitado que por un fin pedagógico efectivo.

Frente a esta problemática el debate de las congregaciones se dividió en torno a dos posturas: una tradicional y otra progresista, lo que originó que los documentos fueron redactados varias veces y fueran ambiguos. Finalmente el Vaticano sacó a la luz pública los resultados de sus reflexiones, difundiéndose en varios documentos "...tales como las constituciones *Lumen Gentium* y *Gaudium et spes*; el decreto *Unitatis redintegratio* (sobre el ecumenismo) y la declaración *Nostra aetate* (de las relaciones con los no cristianos). El documento destinado al análisis específico de la educación fue el *Cravissimum educationis momentum o Declaración sobre la educación de la Juventus*"<sup>222</sup>.

Cómo resultado final se reconoció a la educación como un "derecho universal de los hombre", una actividad social necesaria para buscar el bien común, pero continuaban considerando a la educación como una forma de obtener la salvación pero ahora se debía enfocar en acciones concretas en beneficio de la comunidad. Por lo que la Iglesia debía asumir ese liderazgo y no dejar sólo en manos del Estado la formación de los ciudadanos. Esto significaba un cambio de actitud con el Estado, todo con la intención de trabajar en conjunto. Estas propuestas colocó a la Iglesia en una posición de liderazgo pues abrió la posibilidad a debatir sobre el tema con otras religiones y con laicos, de acuerdo a lo que publica Torres Septién.

Para cubrir a un mayor número de cristianos, se planteó la solución de que la Iglesia podía atender la formación cristiana no sólo en las escuelas, sino también en la catequesis. También

---

<sup>221</sup> "Finalmente, aseguraban que las escuelas católicas apoyaban el esfuerzo educativo del matrimonio cristiana. Aquí la crítica era muy fuerte teniendo en cuenta que, de es así, o se educaba a todos los bautizados en las escuelas católicas -lo cual era imposible- o sólo quienes se formaban dentro de sus aulas recibiría apoyo de la Iglesia, lo que representaba dejar fuera a más de 90% de la población declarada católica" (Torres Sptién, 1997, pág. 274).

<sup>222</sup> (Torres Sptién, 1997, pág. 40)

se diseñó la oferta educativa a los niveles medio superior y superior, donde se buscara la verdad a través de la convergencia entre la razón y la fe. En conclusión se propuso dejar atrás las viejas prácticas para dar apertura a una educación más humanista, donde los jóvenes se formaran bajo un esquema de libertad y responsabilidad sin dejar de lado la caridad.

En nuestro continente, se habló en la Conferencia Episcopal Latinoamericana de una educación que fuera eje central de transformación de los pueblos. “En el documento, originado en la ciudad de Medellín, Colombia (1968), puso a la Iglesia en una posición de vanguardia. Se habló por vez primera de la “teología de la liberación” y, por su lenguaje, algunos de los conceptos vertidos adquirieron un matiz marxistas, pues se hablaba ahí de lucha de clases”<sup>223</sup>.

Estas declaraciones asustaron a las élites que tanto habían promovido la educación confesional. Estos grupos de poder se agruparon con quienes mantenían una visión conservadora y se resistían a los nuevos cambios. Las propuestas no fueron bien recibidas por todas las congregaciones, hubo quienes les tomó más tiempo efectuar los cambios. Surgieron dos grupos antagónicos, por un lado estaban los tradicionalistas<sup>224</sup> y por otro la línea del pensamiento vaticano. Entre esta última línea del pensamiento se encontraban los jesuitas, quienes adoptaron medidas inmediatas.

Entre las medidas adoptadas por los jesuitas en México, está el cierre y abandono de algunas de las instituciones educativas<sup>225</sup>; revisaron sus planes de estudio, redefinieron un nuevo perfil de sus egresados, el cual tuvieran como característica ser generadores del cambio con una escala de valores y de liderazgo en beneficio de la sociedad. Para lograr esto se puso énfasis en mejorar el material, los procedimientos y la capacitación de los profesores; así también en rediseñar las materias de religión, principalmente en los colegios para las clases altas con el objetivo de desterrar el concepto de “capitalismo mental” entre sus alumnos<sup>226</sup>.

---

<sup>223</sup> (Torres Sptién, 1997, pág. 43)

<sup>224</sup> “Consideraron tradicionales a las declaraciones que seguían apegándose a los lineamientos anteriores de la Iglesia sobre la materia, en los que se definía a la escuela católica consagrada y los derechos de la Iglesia para usarla como medio de educación” (Torres Sptién, 1997, págs. 40-41)

<sup>225</sup> “...se cerró el colegio más prestigiado de los jesuitas en el país: el Instituto Patria, y se modificaron los objetivos de otros planteles, como el de Chihuahua (Torres Sptién, 1997, pág. 277).

<sup>226</sup> (Torres Sptién, 1997, pág. 278)

Estos cambios no fueron generalizados en todos los colegios católicos del país ni todas las congregaciones estaban dispuestas a hacer cambios. Aunque también se debatió en México sobre el papel que debía jugar la educación católica. Los puntos que trataron fueron acerca de la democratización de la educación, los cambios en la pedagogía y la atención en los grupos marginados<sup>227</sup>.

La autocrítica que generó el Concilio Vaticano II, tuvo como consecuencias más o menos significativas en las órdenes religiosas dedicadas a la educación. Hubo quienes se negaron a continuar trabajando para los ricos y renunciaron a su congregación o se fueron a desarrollar su labor a comunidades indígenas o de pobres. En general las reflexiones tuvieron un resultado positivo, pues aunque fueron cambios moderados, abrió la posibilidad a que los siervo de Dios continuaran reflexionando sobre su labor educativa, se redefinió el concepto de líder y se realizaron esfuerzos para trabajar con los más pobres, incluso hubo quien dijo que la escuela católica no debía ser clasista.<sup>228</sup>

El recuento de la historia que se hizo es sólo aproximaciones al trabajo realizado por Valentina Torres Septién y que a su vez confirman otros autores a los que se acudió como Garza Cavazos, Gamboa Herrera y Quintanilla entre otros. Este panorama de la historia de la Iglesia en relación con el Estado, ayuda a comprender la historia particular del Sagrado Corazón en consecuencia del Instituto Mater y contribuye a la construcción la memoria regional de la ciudad.

---

<sup>227</sup> “Del 18 al 20 de septiembre de 1969, se llevó a cabo en la ciudad de México una “reflexión episcopal pastoral” donde se elaboró un documento intitulado “La Iglesia en la transformación de México”, publicado después por la Comisión Episcopal de Pastoral Social. En él se analizaron las conclusiones de la conferencia de Medellín realizada en 1968.” (Torres Sptién, 1997, pág. 46)

<sup>228</sup> (Torres Sptién, 1997, pág. 274)

## **CAPÍTULO IV: MODELO EDUCATIVO DEL INSTITUTO MATER**

El modelo educativo del Instituto Mater, ha ido modificándose de acuerdo a los tiempos, perteneciente a una red de colegios compartió contenidos y formas de educar con la compañía de Jesús, en un principio la congregación adoptó el humanismo clásico para la instrucción de sus alumnas, pero como decía la madre Sofía Barat: “Los tiempos cambian y nosotros debemos cambiar junto con ellos y modificar nuestro punto de vista”, también lo hizo el Colegio de Damas, el cambio de las instalaciones representó un giro en la forma de dirigir a la institución, y con la transmuto de nombre, se transformó su estructura, pasando de ser un colegio propio para niñas, fue de los primeros en adoptar el estilo mixto. Caracterizado por ser un colegio innovador en la ciudad el Mater durante las décadas que fue director Jorge González Molinar, definiéndolo como un “estilo de educar”, más que un modelo riguroso; pero sin perder su estilo característico de la Sociedad.

Siendo fiel a su espíritu transformador, el Instituto Mater implementó en proyecto denominado “experiencia laboral” actividad extra curricular y parte del servicio social que brinda a los estudiantes de preparatoria la oportunidad de experimentar en espacios reales la situación que viven la mayoría de los mexicano.

El instituto Mater se ha ajustado a las normas que dictadas las instituciones gubernamentales, pero como institución privada, tiene la oportunidad de ampliar su currículo para mantener su situación privilegiada.

### **1. Antecedentes**

Durante el porfiriato, se toleraba abiertamente el ingreso al país de congregaciones religiosas, muchas de ellas contribuyeron a cubrir la demanda de educación que se requería en el país, relegando la labor del Estado a vigilante.

“En México existieron y existen numerosas órdenes dedicadas a estas tareas fundadas en el país o venidas de otras partes del mundo. En relación con la educación y sólo por dar algunos datos durante el porfiriato las órdenes dedicadas a la educación eran Religiosas de las Enseñanzas, con 12 escuelas en 10 sitios distintos de la república, las josefinas, 19 escuelas en varios lugares, las guadalupanas con 17 escuelas en 18 pueblos y ciudades; las Religiosas del Sagrado Corazón, con cinco escuelas en México, Guanajuato, San Luis Potosí,

Guadalajara y Monterrey; las hermanas de la caridad del verbo encarnado, con 10 escuelas en ocho diferentes entidades; las teresianas con 13 escuelas, diseminadas hacia la zona sur de la República; las ursulinas con un colegio en Puebla; las religiosas del santísimo sacramento, con 12 instituciones; las salesas, con cuatro escuelas y las esclavas del Divino Pastor, con cinco escuelas”<sup>229</sup>.

Los padres de familia –sobre todo de la clase económicamente alta- podían optar por una educación privada que fuera afín a sus valores y a su devoción, de acuerdo a lo investigado por Torres Sptián.<sup>230</sup> La educación que impartían las congregaciones religiosas resultaba atractiva para la sociedad porfirista, ya que garantizaban la transmisión de los conocimientos bajo los nuevos avances pedagógicos que eran vanguardia en Europa. La influencia de exalumnos educados en Estados Unidos y Europa difundió la reputación de los colegios.

Grupo de padres, motivados porque sus hijas e hijos fueran educados por estas congregaciones, hicieron las gestiones necesarias para el establecimiento de colegios privados organizados por congregaciones religiosas en el país.

Los pensionados de paga y las escuelas para niñas pobres de la SSCJ trabajan con éxito en Estados Unidos y Europa. Entre ellos las diferentes casas de la congregación se mantuvo una comunicación constante, esto debido a que Sofía Barat, gobernadora general de la SSCJ, (nos dice Kilroy) sostenía correspondencia con religiosas ubicadas en otros lugares, esto garantizaba la uniformidad tanto en su organización como en su propuesta educativa. También el intercambio de lugar de las religiosas de una casa a otra, permitía transmitir las experiencias a las nuevas fundaciones. Por tal motivo, las alumnas o exalumnas que hubieron conocido otras instituciones, afirmaban que en otras instituciones del SCJ tenía un mismo modelo educativo, confirma Catú Sada (Cantú Sada & Pérez-Sepúlveda, 2013).

“Hoy cuando todas las que estudiaron en el Sagrado Corazón saben que presenciaron el final de una época y de un sistema educativo, más les llama la atención que se sostuvieran por tantos años las formas de enseñanza, las técnicas de aprendizaje, los premios, los castigos o las fiestas. Se podría decir que por tres o cuatro generaciones,

---

<sup>229</sup> (Torres Septián V. , 2002, págs. 46-47)

<sup>230</sup> “... sobre todo el caso de las mujeres, sin importar mucho que los estudios realizados no tuvieran reconocimiento oficial” (Cantú Sada & Pérez-Sepúlveda, 2013, pág. 18)

sin importar en qué ciudad o país, todas las alumnas fueron cortadas con la misma tijera. Al grado que cuando visitan el antiguo edificio del colegio se sienten trasportadas al pasado y las que conocieron otros colegios de la misma orden quedaron impactadas por el parecido, como si en todos hubiera ocurrido lo mismo bajo un reglamento idéntico, repitiendo cantos o juegos y aprendiendo la misma caligrafía; no es de extrañar entonces que las exalumnas cuando se reúnen cuenten anécdotas semejantes sin importar si estudiaron en Francia, España, Irlanda o Líbano.”<sup>231</sup>

En más de cien años que tiene el Mater en el estado de Nuevo León, los programas de estudios se han ido adecuando a las circunstancias y épocas. En los siguientes renglones se intentará realizar una síntesis de los aspectos sustanciales del modelo educativo de las Religiosas del Sagrado Corazón de Jesús.

Como se mencionó en la cita anterior, el estilo educativo del Mater tuvo como características el fomentar una espiritualidad apegada a las enseñanzas de los valores cristiano, así como también de fomentar una sensibilidad hacia la situación de desventaja de las clases más desprotegidas por los problemas sociales. Por lo que desde su posición privilegiada podía hacer algún tipo de trabajo que diera alivio a las situaciones de crisis que los más pobres se enfrentaban diariamente.

Esta sensibilidad se fomentaba entre las alumnas, en las primeras generaciones y posteriormente al estudiantado mixto, mediante el servicio social, donde se fomentó el acercamiento entre los alumnos de las élites como con las estudiantes de la escuela de gratuitas para niñas de escasos recursos o de otras comunidades pobres de la localidad o del estado<sup>232</sup>.

Como recuerda Alejandra Cantú, parte sustancial de la educación de las alumnas, fue la formación educativa apegada al amor al conocimiento y a la formación científica, respondiendo a los programas establecidos por la Secretaria de Educación, por lo cual se utilizaban los libros gratuitos, complementando el aprendizaje con libro de apoyo y con un

---

<sup>231</sup> (Cantú Sada & Pérez-Sepúlveda, 2013, pág. 15)

programa de inglés con grados mayores de dificultad. Además se contaba con un horario extendido de clases hasta las dos de la tarde y atención personalizada.

Aunado a esto, en la actualidad se fomenta los intercambios al extranjero en colegios pertenecientes a la Red del Sagrado Corazón, el cual cuenta con ciento cuarenta y ocho colegios en más de cuarenta países en los cinco continentes, como Estados Unidos, Canadá, Francia, España, Bélgica, Corea del Sur etc.

Como parte de esta red de colegios confesionales a nivel internacional, se suma como parte de su currículo el servicio social, programa que intenta crear una conciencia crítica sobre la situación que atraviesan la mayoría de las personas en desventaja.

El servicio social, está integrado en todos los niveles educativos. En el nivel medio superior parte de la sensibilidad, el diseño de proyectos en provecho de grupos vulnerables y en sexto semestre se implemente la Experiencia Laboral, que consiste en enviar a los estudiantes durante dos semanas a centros laborales, donde los trabajadores perciban como sueldo dos salarios mínimos.

La trascendencia de este proyecto, La experiencia laboral, se explicará ampliamente en el apartado de hallazgos, ya que las habilidades desarrolladas ameritan un espacio mayor de extensión.

## 2. Fiel al camino de la sabiduría<sup>233</sup>

El objetivo de la creación de la Sociedad del Sagrado Corazón era fundar una sociedad paralela a la de los jesuitas -según la lectura de Kilroy, (2000)-, durante mucho tiempo sus historias se entrelazaban con un objetivo común: “hacer, conocer y amar al corazón de Cristo”<sup>234</sup>. Con un espíritu humanista, Sofía Barat y Nicolás Loriguet redactaron el primer plan de estudios del Sagrado Corazón en 1804. Este se enfocaba en el dominio del lenguajes y escritura francesa así como también dibujar, aprendizaje música (ya sea en el canto o tocar un instrumento como el piano o el arpa<sup>235</sup>), danza, literatura y reflexión sobre la historia

---

<sup>233</sup> En 1820 Sofía Barat sembró un cedro, en cuya sombra descansaba algunas tardes, cuando murió se puso una placa con esta inscripción. Diplomado del Sagrado Corazón de Jesús para educadoras y educadores. (Kilroy, 2000)

<sup>234</sup> Diplomado del Sagrado Corazón de Jesús para educadores y educadoras.

<sup>235</sup> (Kilroy, 2000, pág. 118)

Universal. Durante la gestión de Barat, se elaboraron cinco planes de estudios todos encabezados por ella. Sensible a los cambios y a las necesidades individuales, Sofía adecuó los planes de estudio al lugar, lenguaje y tiempo de los colegios; apegados siempre a la *Ration Studiorum*<sup>236</sup>.

Fuertemente influenciada por el modo de educar de los jesuitas, adoptó la *Ration Studiorum*, como brújula para los planes de estudio. La innovación en su propuesta educativa, no era sólo en reconocer la capacidad de las mujeres para aprender, éstas no sólo eran educadas para tener un tema de conversación en los salones de la alta sociedad, para ser madres y esposas y principalmente buenas cristianas, sino la innovación radicó en fomentar el discernimiento; no sólo se fomentaba la memorización sino el formar el juicio crítico en sus alumnas. Su fama de mujeres cultas, en un principio fue causa de burlas y fuertes críticas, por pretender ascender a la intelectualidad mediante la educación<sup>237</sup>.

“La Sociedad del Sagrado Corazón quería desarrollar la forma y el contenido de la educación de las jóvenes, centrándose fundamentalmente en dos estratos de la sociedad; la aristocracia o la clase media alta y los más desfavorecidos. Cualquier iniciativa novedosa tenía que hacer frente a las críticas. Ya en 1802, cuando las Dilette anunciaron el tipo de la educación que iban a imprimir en Amiens, se encontraron con burlas por su ambición y su osadía al querer dar a las muchachas una educación amplia”<sup>238</sup>

En primer colegio en el que se instalaron fue en Amiens, afirma Kilroy, (2000), en él St-Estève se inspiró en Fénelon (teólogo francés del siglo XVII, que había trabajado y promovía la educación de las niñas) para implementar el primer programa educativo. Otra influencia importante para el colegio de Amiens, fue Sanit-Cyr<sup>239</sup>, un colegio que albergaba a hijas de nobles muertos al servicio del Rey o que habían caído en la pobreza.

---

<sup>236</sup> La *Ration Studiorum* (tradicción de educar) es un método que ha distinguido a los jesuitas en su forma de educar, esta consiste en mantener un equilibrio entre las ciencias, las artes y las humanidades. (Mendirichaga, 2010, pág. 39)

<sup>237</sup> (Kilroy, 2000, pág. 258)

<sup>238</sup> (Kilroy, 2000, pág. 258)

<sup>239</sup> Los terrenos habían sido donados por el Rey Luis XIV en 1686, funcionó como tal hasta 1793. Napoleón Bonaparte tomó como ejemplo esta institución para crear un colegio similar con el nombre de “Casa de las Señoritas de la legión de Honor” (Kilroy, 2000, pág. 118)

Aunque, Sofía Barat, no dejó ningún tratado sobre el tema, sí confirió un abundante epistolario donde expresaba sus ideas sobre lo que debían ser los planes de estudio y directrices para los siguientes planes. Sofía, según reconoce Kilroy, era una mujer profundamente interesada por la educación de las alumnas, constantemente, escribía a las maestras y las Superiores generales para guiarlas en su proceso. Solicitaba que las maestras tuvieran entrega, que fueran previsoras y que tuvieran corazón, con la intención de que no reprendieran a las niñas con severidad. Sofía era una gran lectora, la pasión por la lectura lo había heredado de su madre, por lo que estaba al tanto de los temas educativos que se debatían en su época según el texto de Kilroy. Varias de sus ideas prevalecieron hasta hoy en día así –intención de sus hermanas actuales, se nota en el tipo de educación que recibieron las alumnas del Colegio de las Damas.

La cercanía con la Compañía de Jesús hace indispensable comprender en que consiste la *Ratio Studiorum*, por lo que una manera de aproximarse a este estilo educativo puede ser conociendo el Colegio San Juan Nepomuceno administrado y dirigido los ignacianos.

### 3. El colegio San Juan en Saltillo

El colegio San Juan Nepomuceno de Saltillo, fue una institución educativa de gran renombre en la región, en sus aulas se concentraron los hijos de los empresarios, comerciantes y hacendados de la región noreste del país. Dos exalumnos del mundo empresarial regiomontano se encuentran Jesús Sada Muguersa, Alfonso M. Farías Hernández, sólo por citar dos ejemplo. Esta institución de la élite norestense perteneció una red de colegio manejado por la compañía de Jesús que estuvo en funciones desde 1878 a 1914, año en que la Revolución Mexicana llegó a sus instalaciones causando la destrucción parcial del edificio, de sus materiales y el cierre definitivo del plantel.

La pertinencia de incluir un resumen de su modo de educar, se debe a la cercanía que los jesuitas tuvieron con las religiosas del Sagrado Corazón. Aunque son dos congregaciones autónomas, a su vez guardas semejanzas en su forma de proceder y en su organización; por lo que conocer el modelo educativo del Colegio San Juan constituye una aproximación al modelo educativo del Mater, así como el alumnado al que estaba dirigido.

Para conocer sobre la historia y modelo educativo del colegio San Juan Nepomuceno, se parte únicamente de la tesis de doctorado del Dr. José Roberto Mendirichaga, quien expone de manera detallada la historia, los programas de estudio así como las formas de proceder del colegio.

### 3.1 Modelo Educativo de la Compañía de Jesús

La Compañía de Jesús fue fundada como resultado de la Contrarreforma católica, en la bula *Regimini militantes Ecclesiae* dada por el papa Paulo III el 27 de septiembre de 1540 quedaba establecido la vocación educativa de los jesuitas. Con la intención, menciona Mendirichaga (2010), de formar colegios universitarios para formar a las clases dirigentes. Su fundador, Ignacio de Loyola, fijo como tarea restaurar la fe cristiana retomando los valores base del origen del cristianismo, por lo cual a la vocación educativa se sumó la misionera.

Esta vocación educativa enfocada a la minoría dirigente se fijó como objetivo la formación para la evangelización como la consolidación de los buenos cristianos en una época donde las religiones protestantes ganaban terreno a la Iglesia romana. La manera de lograr su objetivo era crear una red de colegio de enseñanza media superior que fueran competencia de los instaurados por los luteranos, calvinistas, anglicanos y jansenistas. Sus exalumnos estarían bien preparados para la defensa de la religión cristiana. La formación de las minorías era esencial para influir en las mayorías.

Mendirichaga (2010) describe el modelo educativo de corte humanista clásico antiguo y científica, el cual fue definida como *Ratio Studiorum*; a lo largo de la historia de la sociedad jesuita se le han hecho adecuaciones y modificaciones pero sin perder el objetivo original. La primera *Ratio* fue establecida en 1586, la cual se mantuvo hasta entrado el siglo XX. En la *Ratio* se aspira establecer un equilibrio entre la ciencia, las artes y las humanidades con la meta de formar a los alumnos tanto en la ciencia como en la virtud a través de la disciplina.

Este modelo tiene cuatro pilares académicos básicos del currículo: las humanidades que incluía la lectura de los clásicos griegos y romanos en las áreas de la filosofía, la retórica, lógica, así como la literatura, el conocimiento del latín y el griego, sin olvidar la gramática. La ciencia como segundo pilar que incluía las áreas del conocimiento del positivismo. Un

tercer pilar no menos importante es la física y las matemáticas. La historia era vista como una materia autónoma indispensable de conocer y analizar. El dominio de estos pilares del conocimiento conformaba parte de los privilegios de las clases dirigentes quienes recibían una sólida formación científica, técnica y religiosa. Con este adiestramiento se buscó que los jóvenes desarrollaran la habilidad de disertar y argüir, según afirma Mendirichaga, (2010).

Este currículo estaba repartido en cinco años de estudio distribuidos de la siguiente manera: tres años de gramática, aprendizaje del latín, griego y filosofía; un año de humanidades y un año más para retórica, informa Mendirichaga (2010), que conformaba lo que hoy es la secundaria y preparatoria. Esta preparación tuvo como meta que los jóvenes obtuvieran el adiestramiento necesario para incorporarse a la educación superior o universitaria. El método se impartió en todos colegios de la red de colegios por igual, salvo mínimas adecuaciones de acuerdo al contexto. El aprendizaje del idioma del inglés o francés podía ser una opción para los colegios correspondiendo a las circunstancias del país.

El estilo de enseñar ignaciano estaba formado por varios momentos: *praelectio* (explicación anticipada de la lección), el *pensum* (tarea de memorizar a los clásicos), el *aemulatio*, *arumentum*, *esplanatio* y *rethorica* (emulación, prueba, explicación y retórica) para culminar en la *erudition* (erudición), en palabras de Mendirichaga (2010), meta de toda formación humanista.

Este método se reflejaba directamente en las actividades diarias seguidas puntualmente. El día iniciaba desde muy temprano en la mañana el cual consistía en el aseo personal seguido de prácticas religiosas para dar gracias, para pasar a la ingesta de alimentos sanos e iniciar las clases y el estudio. El recreo, el teatro, el trabajo comunitario también estaba contemplado en el itinerario del día.

La instrucción, dice Mendirichaga (2010), no era la simple transmisión pasiva de conocimientos, sino era el perfeccionamiento de elementos físicos, formativos, éticos, estético y religiosos. La finalidad era equilibrar la fe con la razón con la percepción de que la formación de buenos alumnos consecuentemente se contribuía con buenos ciudadanos cristiano.

Para formar a los buenos ciudadanos se necesitaba de los mejores maestros y formadores, Para lo cual se instruyó tanto a los jesuitas como laicos encargados de la educación de formarse en las mejores universidades. Por lo que la tarea de guiar a los jóvenes que ingresaban a la comunidad hacia el magisterio o el ministerio se tomaba muy en serio.

Entre los maestros jesuitas, había los que destacaban por su erudición por lo que sus apuntes de clase se convirtieron en libros de texto indispensables en todas las áreas del conocimiento, que podían ser de ciencia, humanística o filosofía. La esmerada educación de los docentes se cuidaba porque estaban destinados a formar a los cuadros dirigentes de la sociedad que eran ejemplo del bien decir y actuar.

La tradición educativa, afirma Mendirichaga (2010), tanto en su forma como en sus contenidos, fue asimilado por otras congregaciones católicas como por las protestantes, evangélicas incluso por la educación oficial popular. Las escuelas laicas y religiosas consideraron en esta forma educar un paradigma a seguir.

Si bien los colegios jesuitas fueron gratuitos desde su llegada al territorio nacional, en la Colonia y la Nueva España, tuvo que dividirse en instituciones de paga por la pérdida del Regio patronato<sup>240</sup>, disminuyendo significativamente las escuelas de gracia. Mendirichaga (2010) hizo un estudio del Colegio de San Juan Nepomuceno ubicado en Saltillo Coahuila, colegio de paga que fue significativo tanto por su forma de educar al estilo humanista clásico, como personal docente, religiosos educados en universidades de Estados Unidos y Europa, pero también fue un colegio que tuvo entre sus aulas a jóvenes que después se convirtieron en ilustres personajes de la región. Esta institución es un claro ejemplo de estilo de educador de la compañía de Jesús, fiel a su tradición de formar a la clase dirigente.

### 3.1.1 Fundación, instalaciones y modelo educativo del colegio San Juan Nepomuceno

El colegio San Juan Nepomuceno -sostiene Pbro. Rodolfo Escobedo Díaz de León- tuvo una excelente fama en la región, debido a la excelencia educativa con que era dirigida. En sus salones se formaron personajes históricos reconocidos como Francisco I. Madero, Artemio de Valle Arizpe cronista de la ciudad de México, Carlos Pereyra Gómez diplomático e

---

<sup>240</sup> Según el Diccionario de la Real Academia Española es el derecho que tenía el rey de España de presentar candidatos para los obispados y otras dignidades eclesiásticas. Protección o amparo regio sobre ciertas instituciones eclesiásticas o laicas

historiador; José García Rodríguez poeta y educador, así como el escritor José de Letona, afirma el editor Profr. Arturo Berrueta González. Esta ilustre institución educativa fue confiada a los jesuitas en 1878 por encomienda del obispo de Linares-Monterrey Francisco de Paula Vera, cuenta Mendirichaga (2010).

El autor reflexiona que los motivos por los cuales los jesuitas aceptaron la encomienda se debieron, posiblemente, a la proximidad que tiene Santillo con la frontera, por lo que si fuera necesario pudieran salir del país los jesuitas en caso de peligro como había ocurrido en ocasiones anteriores. Otro motivo fue a la amistad y apoyo que tuvo esta congregación con el obispo de Linares-Monterrey, quien ya tenía planeado mejorar y ampliar un colegio diocesano próximo a la parroquia con el mismo nombre.

Los jesuitas reformaron los espacios de trabajo y ampliaron los espacios para los alumnos, así como adquirieron espacios aledaños para abrir los gabinetes de química y física. Entre las adquisiciones, Mendirichaga (2010) agrega, se encuentra la de un buen armonio y los libros que enriquecieron la biblioteca, la cual era inusual para el lugar y el momento. Pese a las ampliaciones se vivía con estrechez y privaciones, su mobiliario aunque académico era de primer nivel, se fomentaba un ambiente de modestia y sencillez en contraste con la amplia preparación y experiencia de los padres que la dirigían.

Siguiendo a Mendirichaga (2010) afirma que de acuerdo con el modelo ñiguista –la *Ratio studiorum*– el nivel media superior se prolongaba por seis años: tres de los correspondientes a la instrucción de gramática con los niveles ínfima, media inferior y superior, además de humanidades o retórica; dos años más para el conocimiento de la filosofía; un tercer año era repetición o filosofía. A petición de los padres se incluyeron las materias de contabilidad, y teneduría de libros, con el fin de vincular a los alumnos con las actividades administrativas del mundo agropecuario o mercantil ya que la mayoría de las familias provenía de estas fuentes económicas.

“Toda esta formación académica en el aula, reforzada por el estudio individual, se complementaba con la actividad de las sabatinas o evento académico en que se leían los mejores trabajos de los alumnos y se comentaba o discutía sobre los mismos, las proclamaciones, las academias, los certámenes, los exámenes públicos y las

distribuciones de premios. Cada una de estas actividades académicas tenían la finalidad de que el alumno entrara en una sana competencia discursiva con sus condiscípulos, de tal manera que, mediante el encuentro dialéctico, surgiera una verdad más nítida y distinta”<sup>241</sup>.

Los padres de familia estaban invitados a estos eventos para constatar el avance de sus hijos, y en solemnes ceremonias se entregaban los premios al final del ciclo escolar para orgullo de los alumnos. De ahí la fama que tuvo el colegio por la calidad educativa por su método.

Como institución de renombre, el Colegio San Juan, contaba con alumnos tanto internos que provenían principalmente de los estados del norte del país, como los de medio turno los cuales eran originarios de la ciudad. Tanto para los internos como para los alumnos de medio tiempo la mayor parte de la jornada los alumnos tenían actividades dirigidas, gozando tan sólo con dos horas de recreo diario. Para los internos, el día iniciaba a las 5.30 a.m., según nos cuenta Mendirichaga (2010), con una sucesión de actividades que iniciaban con el aseo personal y la ingesta de alimentos sanos –recalca-. La oración, liturgia y piedad se intercalaba durante el día junto con la misa, el rosario para culminar el día con las plegarias nocturnas 21:00 p.m. para dar paso a un sueño reparador.

“De conformidad con la *Ratio studiorum* entonces vigente, los jesuitas mexicanos daban suma importancia a la formación religiosa, a la frecuencia de los sacramentos y al fortalecimiento de la virtud teologales (fe esperanza y caridad), sustentadas las anteriores en las llamadas virtudes cardinales, las que son cuatro, a saber: prudencia, justicia, fortaleza y templanza”<sup>242</sup>.

De esta manera, los padres jesuitas no sólo se encargaban de la formación académica, sino también espiritual, ética y religiosa; incluso en la formación de los hábitos y la autodisciplina supliendo de esta manera a las familias.

Mendirichaga (2010) divide el periodo de tiempo del Colegio San Juan en tres etapas: la primera etapa abarca desde su fundación hasta 1890, la segunda etapa corresponde a los años de consolidación tanto en la didáctica como en mejoramiento de las instalaciones; la última

---

<sup>241</sup> (Mendirichaga, 2010, pág. 111)

<sup>242</sup> (Mendirichaga, 2010, pág. 115)

etapa que dio fin al colegio corresponde a los años de 1902-1914. En la tercera se hicieron adecuaciones sustanciales al plan de estudios; se abandonó el curso clásico y científico para incrementar los conocimientos comerciales, asimismo se dividen los niveles en secundaria y preparatoria.

En esta tercera etapa, se inician los cambios curriculares donde se destacan el estudio de las materias: aritmética, geografía, escritura, lectura, historia, así como música, dibujo, declamación, trigonometría, álgebra, cosmografía y raíces griegas para los años superiores; se incluyeron además por demanda del momento, taquimecanografía, escritura en máquina, cursos de inglés y francés; sin dejar de lado catecismo, historia sagrada y religión.

En palabras del autor, por causas de la Revolución en 1914, se tuvo que cerrar las instalaciones del plantel, dando aviso a los alumnos externos y de la ciudad de la suspensión de clases debido a la presencia del ejército de Francisco Villa en la capital de Coahuila. Todo el personal se dispersó encaminándose al exilio. Los edificios que integraban el colegio fueron incautados y semidestruidos por el ejército revolucionario debido que se relacionaba a las congregaciones católicas con la autoridad de Victoriano Huerta, dando fin a 36 años interrumpidos de trabajo académico.

El cierre del Colegio San Juan no significó la desaparición de su propuesta educativa en la región, pues para entonces las religiosas de Sagrado Corazón se encontraban en funcionamiento y gozaba del apoyo de la comunidad industrial regiomontana. Esta congregación recuperó la experiencia de los padres ignacianos para continuar con su labor pero encaminada a las mujeres. El Colegio San Juan representó la oportunidad de prepararse los hijos varones que en su mayoría pertenecieron a la burguesía media: hacendados, comerciantes y profesionales libres. Su cierre significó la oportunidad para otras congregaciones continuaran con la vocación educativa de la Iglesia católica; esfuerzo irrenunciable ante los embates del positivismo y del avance de las religiones protestantes.

Otros colegios de los jesuitas pudieron sobrevivir a la etapa de la Revolución, como en el de México y Guadalajara que también contaban con un prestigio. La mayoría de los colegios de esta congregación contaba con instalaciones diseñadas ex profeso, que se complementaban con materiales y profesores en su mayoría calificados. La Compañía de Jesús llegó a México

desde la época de la colonia, después de un periodo de expulsión en el siglo XVIII, regresaron al país en 1860. Esta congregación creció rápidamente abriendo un gran número de escuelas en regiones tan distintivas como la Ciudad de México y la Tarahumara. Su oferta era tanto a las élites más sobresalientes de las principales capitales como a las clases más humildes: obreros y sirvientas. La educación que ofrecía era desde las primeras letras hasta el bachillerato.

### 3.2 Propuesta Educativa del Sagrado Corazón en Monterrey

Para el siguiente apartado se expone los diferentes modelos educativos a lo largo de la historia del Instituto Mater. Para lo cual se parte de diferentes fuentes informativas: de inicio se recoge la información del libro “Un siglo en la Memoria Colegio del Sagrado Corazón 1913-1965 Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey 1977-2013” escrito por las autoras Alejandra Cantú Sada y Ofelia Pérez-Sepúlveda. Para interés del presente trabajo se tomaron los datos y testimonios correspondientes a la primera parte del libro que habla del Colegio de la Damas, antiguamente el Instituto Mater.

También se tomó a consideración la tesis de maestría de Graciela Patricia Garza Garza titulada “Modelo educativo personalizante en el acompañamiento la aportación pedagógica de Jorge González Molinar”. Para complementar este periodo de tiempo se realizaron entrevistas sobre el personal que fue parte responsable de la implementación de esta propuesta educativa. Debe agregarse que también estará presentes experiencias personales de la que suscribe por haber compartido durante siete años de esta metodología.

#### 3.2.1 El Colegio de las Damas y su propuesta educativa

En el Colegio de las Damas en 1908, como fue llamado la institución educativa del Sagrado Corazón, intentaba que las estudiantes pudieran en un momento manejar su hogar a su vez tuvieran una convivencia en sociedad dado que pertenecían a familias privilegiadas económicamente. Entre las habilidades que fomentaban su desarrollo estaba: la costura, música, conocimientos de arte entre otros<sup>243</sup>.

---

<sup>243</sup> La tradición seguida por muchas exalumnas de ofrecer el ramo de novia a Mater el día de su boda, se consideraba signo de agradecimiento y muestra de que ella sería su guía en la nueva vida que comenzaban (Cantú Sada & Pérez-Sepúlveda, 2013, pág. 89).

Entre los testimonios que recoge Alejandra Cantú Sada entre exalumnas se refieren a la preparación académica a los esfuerzos realizados por las monjas. Las materias impartidas por muchos años eran el español (la composición, el estilo y preceptiva eran asignaturas centrales así como el dominio de la gramática y ortografía), la literatura (análisis de poesía), la historia (sagrada, universal o del arte<sup>244</sup>) la filosofía (y sus ramas como la ética, lógica y la estética), la apologética<sup>245</sup>. El dominio del francés hasta antes de su destierro en 1934, posteriormente el aprendizaje del inglés poniendo especial énfasis en la caligrafía de estilo francés, esto sucedió desde su llegada a Monterrey hasta los años cincuenta. Asignaturas como la biología, la química o las matemáticas no se impartían con el mismo empeño<sup>246</sup>.

Las religiosas valoraban tanto el orden como la estética de los textos, se exhortaba que las alumnas realizaran composiciones escritas creativas y con un estilo propio. “Otras de las habilidades que un gran número de exalumnas reconocen que le deben a las religiosas es escribir bien”<sup>247</sup>.

Los métodos de enseñanza, en palabras de Cantú Sada, utilizados para fomentar el aprendizaje consistían en:

“La repetición, el dictado, las operaciones matemáticas mentales o las tablas de multiplicar cantadas eran parte de la rutina, lo mismo que un sinfín de planas y tareas para hacer en casa”<sup>248</sup>.

Los resúmenes, los cuadros sinópticos, líneas del tiempo, el análisis, y la reflexión también eran bases del aprendizaje. Para motivar a sus estudiantes a que se esforzaran realizaban concursos, exámenes semanales, momentos de estudios individuales y reconocimientos a los esfuerzos realizados.

“Todas las semanas había exámenes –orales o escritos- o competencias de cada materia. La maestra asignaba, por ejemplo, un tema para la competencia de estilo, y

---

<sup>244</sup> “Sin embargo, no hay porqué ocultar las limitaciones propicias por la censura: “estudiábamos del mundo, pero nunca aprendimos la historia de México, todo lo que tenía que ver con Juárez, por ejemplo, estaba prohibido”. (Cantú Sada & Pérez-Sepúlveda, 2013, pág. 66)

<sup>245</sup> (Cantú Sada & Pérez-Sepúlveda, 2013, pág. 63 y 66)

<sup>246</sup> (Cantú Sada & Pérez-Sepúlveda, 2013, pág. 63)

<sup>247</sup> (Cantú Sada & Pérez-Sepúlveda, 2013, pág. 67)

<sup>248</sup> (Cantú Sada & Pérez-Sepúlveda, 2013 pág. 49)

las alumnas lo desarrollaban libremente, a la que lo hacía mejor le daban el primer lugar. También declamaban y participaban en juegos Florales y concursos de ortografía”<sup>249</sup>

La disciplina era un elemento central en el proceso educativo: el traslado en los salones a la hora de las clases era fundamental, el silencio debía ser una constante tanto en los traslados como durante las horas de trabajo y estudio, el uso del uniforme –en algunos momentos tenía que ser de mangas largas y usar medias aún en los días de calor-, la vigilancia al cumplimiento de las normas y el buen comportamiento era tanto dentro como fuera del colegio era constante<sup>250</sup>; la postura, los buenos modales, las reverencias e inflexiones en cuatro, seis y doce tiempos –según la persona a quien se saludaba o el evento dónde se realizaba- era un requisito indispensable<sup>251</sup>. Otra de las virtudes que formaba parte de la disciplina escolar era la humildad, recuerda Alejandra Catú.<sup>252</sup>

Si bien no era el principal propósito de la formación del Sagrado Corazón, muchas de las alumnas pudieron obtener los conocimientos y las habilidades para continuar con sus estudios universitarios; las que lograron certificarse, en los tiempos de la clandestinidad, tuvieron la oportunidad de optar por una carrera universitaria, hay exalumnas que reconocen y constataron que las habilidades adquiridas con las religiosas les permitió tener una carrera universitaria exitosa y ser profesionistas reconocidas<sup>253</sup>.

Parte de la formación consistía en designar a las niñas y jovencitas cargos de responsabilidad con la intención que apreciaran el servicio hacia los demás. La Sociedad SCJ trataba de imprimir en su alumnado capacidad de reflexión, una conciencia social y un amor al conocimiento, brindándoles las herramientas necesarias para continuar aprendiendo, afirma Cantú Sada.

---

<sup>249</sup> (Cantú Sada & Pérez-Sepúlveda, 2013, pág. 79)

<sup>250</sup> Dicen además que la disciplina impuesta por las monjas pretendía trascender las paredes del colegio e introducirse en la vida que las alumnas llevaban en el exterior.

<sup>251</sup> “Quienes han analizado la disciplina de aquellos años con frecuencia señalan que la inflexibilidad propiciaba, sobre todo, alumnas sumisas y obedientes y por tanto, poco creativas e incapaces de poner en duda la actuación del maestro; otros, sin embargo, añoran la disciplina de aquellos tiempos”. (Cantú Sada & Pérez-Sepúlveda, 2013, pág. 86)

<sup>252</sup> (Cantú Sada & Pérez-Sepúlveda, 2013, pág. 88)

<sup>253</sup> (Cantú Sada & Pérez-Sepúlveda, 2013, pág. 63)

A partir de la década de 1960, el Instituto Mater empezó a utilizar métodos de enseñanza contemporáneos. El colegio ofertaba una educación personalizada, los alumnos elaboraban de manera individual, fichas de trabajo que los maestros diseñaban de acuerdo a la taxonomía de Benjamín Bloom. En matemáticas se usó el método cuisenaire y la teoría de conjuntos<sup>254</sup>. Con la llegada del nuevo milenio, la Secretaría de Educación introdujo el modelo por competencias, estrategias que el colegio adoptó integralmente<sup>255</sup>.

### 3.2.2 Exalumnas

La educación recibida en el antiguo colegio de las Damas del Sagrado Corazón, imprimió en su alumnado una forma de ser característico. Esta distinción motivó a que se organizaran para que la amistad prevaleciera aun después de dejar el colegio, la Institución ha favorecido que la comunicación y la relación social, entre los alumnos, no se pierdan después de dejar el colegio; incluso se promueve la relación a nivel internacional.

Con la certificación adquirida por las alumnas –del Colegio de las Damas- en los años cuarenta en adelante, pudieron acceder a estudios universitarios y a una formación profesional; varias de ellas llegaron a ocupar puestos públicos<sup>256</sup> y académicos en universidades de la localidad<sup>257</sup>; otras por iniciativa propia han realizado acciones en beneficio de grupos marginales.

Entre el trabajo voluntario que hicieron y hacen las exalumnas del Sagrado Corazón, se encuentran los grupos asistenciales que ayudan a sectores de la población de escasos recursos, en situaciones de riesgo, de violencia o enfermedad –como dispensarios médicos-. Por mencionar algunos podemos nombrar al Centro Social en la Pedrera que por diez años impartió clases de manualidades y organizó una caja Popular; este trabajo lo realizan el Grupo los Ángeles encabezado por la señora María de los Ángeles Gutiérrez Z. de Espinosa. Otra labor social es el trabajo realizado por las vicentinas integrado por varias exalumnas, ellas enfocan sus esfuerzos en obras de beneficencia dando alimentos, ropa, medicinas

---

<sup>254</sup> Recursos manipulativo para el aprendizaje conceptual abstracto matemáticos. (Lovell, 1999)

<sup>255</sup> (Cantú Sada & Pérez-Sepúlveda, 2013, pág. 80 y 84)

<sup>256</sup> Se encuentra los casos de Norma Villarreal de Zambrano, Esperanza Martínez Farías, Alejandra Rangel Hinojosa de Clariond y María Teresa Segovia de Madero y de Alejandra Sada de Margain. De acuerdo a entrevistas recaudadas.

<sup>257</sup> Como Esperanza Martínez Farías que fue maestra y directora de secundaria en el Mater y maestra universitaria en la UDEM. Según testimonios de entrevistas.

pañales y becas. La Asociación Mexicana para la Superación Integral de la Familia (AMSIF), quienes brindan cursos, talleres y apoyo a mujeres y a sus familias; en este rubro se encuentra el trabajo realizado por la señora Alicia Alatorre de Llama, quien organizó una cadena de acción para llevar comida y alimentos a familiares de pacientes del Hospital Universitario, antes que eso había colaborado por diez años en la escuela de débiles mentales.

Hay exalumnas que son voluntarias o que brindan apoyo a instituciones como la Cruz Roja, Casa Iñigo, Instituto Cabañas; como ejemplo se encuentra la señora María Guadalupe Arizpe de la Vega, quien participa activamente en Salud y Desarrollo de Ciudad Juárez A.C. (SADEC) Por otra parte se encuentra la señora María Fernández Guajardo de García Segovia quien fundó Comenzar de Nuevo A. C. Lugar que brinda tratamiento a personas con problemas de anorexia, bulimia y trastorno de atracón.

Después del huracán Gilberto, la comunidad de Santa Catarina quedó seriamente dañada, el gobierno junto con algunas organizaciones, se pusieron de acuerdo para colocar una escuela en la colonia Puerta del Sol. En esta escuela la señora Josefa Martínez Zambrano de Unger, ha realizado esfuerzos para que el apoyo a la comunidad no se detenga.

También se encuentra el trabajo misionero en comunidades indígenas como los Coras – donde Patricia Villareal Bell fue misionera dando clases de español, ella también apoyó a jóvenes de esta comunidad para que continuaran sus estudios en Monterrey- y los Tarahumaras, donde se encuentra la fundación Tarahumaras José A. Llaguno.

Otras de las acciones emprendidas por las exalumnas están la construcción de la Capilla del Mater Admirabilis en la avenida Vasconcelos –muy concurrida en la actualidad-, el Templo Corpus Christi en Santa Catarina y la Iglesia de Nuestra Señora del Refugio.

Los ejemplos anteriores realizados por exalumnas del Colegio de las Damas –como fue conocido durante muchos años- coinciden con la educación recibida durante su formación con las religiosas. El amor al conocimiento, el deseo de continuar aprendiendo, los valores cristianos, el apego al núcleo familiar, el trabajo por los más desamparados –pobres, enfermos, niños, ancianos- y principalmente hacia la mujer es un reflejo de los objetivos de

la Sociedad del Sagrado Corazón. Cómo ellas mismas lo manifiestan, este deseo de servir a los demás es una lección aprendida durante sus años de formación en el colegio.<sup>258</sup>

### 3.2.3 Aportaciones pedagógicas de Jorge González Molinar

En la siguiente sección se realiza una síntesis de la propuesta educativa de Jorge González Molinar, director del Instituto Mater por treinta años. Debido a lo amplio de la propuesta educativa de González Molinar, sólo se tomaron en cuenta los lineamientos generales de su metodología, pues de lo contrario, la sola presentación de detallar su filosofía pedagógica es motivo de un trabajo más amplio; y así fue. Graciela Garza Garza realizó su proyecto de tesis de maestría enfocado su estilo educativo denominada “Modelo educativo personalizante en el acompañamiento la aportación pedagógica de Jorge González Molinar”, presentada en el 2006. Otras de las fuentes donde se acudió para complementar, sostener o contradecir lo expuesto por Garza Garza a través de entrevistas realizadas a maestras que realizaron su labor docente bajo este estilo; así como de la experiencia en quince años laborando en el Mater personal de quien escribe este trabajo.

Debo confesar que cuando ingresé al Instituto Mater en el 2001 ya había hablado de la manera de trabajar en esta institución. Lo que había escuchado de un profesor normalista era lo siguiente: “no sé si aprendan mis hijos, pero sé que son felices y van con gusto a la escuela”, la expresión me sorprendió. Más fue mi sorpresa cuando en agosto de 2001 en el curso de capacitación al que todos los maestros acudimos se hablaba de una forma de proceder en la enseñanza alejada completamente de las formas tradicionales a las que estaba acostumbrada tanto como estudiante y como maestra en otras instituciones donde había laborado.

En esta perspectiva coincide Graciela Garza, quien concluye que el proyecto educativo de González Molinar era innovadora para su época. En voz del mismo director, se afirma en la tesis que no es un modelo específico el que se adoptó para desarrollar la tarea de enseñanza-aprendizaje sino por el contrario se define como un “estilo de educar” que se alimenta eclécticamente de varias propuesta pedagógicas.

---

<sup>258</sup> (Salas Torres, 2009, págs. 96-162)

El estilo personalizante característico del Instituto Mater se había iniciado desde la época en que las religiosas todavía dirigían el colegio. Comenta una de las docentes entrevistadas que ella había ingresado a trabajar en 1964 al Colegio de las Damas, en el antiguo establecimiento del Obispado: “A las niñas no se les permitía ser niñas, no se les permitía platicar entre ellas, las clases eran rígidas, debían de trabajar en orden y silencio”. La maestra indica que había sido preparada como maestra con una metodología lúdica, esa forma de proceder no le agradaba. Pero todo cambió cuando en 1964 se trasladaron al nuevo edificio en la colonia del Valle en el municipio de San Pedro. El cambio no fue solamente de instalaciones, sino de las maneras de educar.

El modelo personalizante era ya adoptado por las religiosas de acuerdo a lo que afirma la docente entrevistada como en la tesis de Garza Garza (2006). Las religiosas se retiraron físicamente del colegio el 31 de agosto de 1976, pero aunque no estaban presentes en las actividades académicas diarias, eran parte de la Asamblea del Instituto Mater, A. C. como del consejo directivo permanentemente. Un año después de la salida de las religiosas del plantel, es nombrado Jorge González director.

El profesor González, retoma Graciela Garza, realiza una mezcla ecléctica de varias propuestas educativas aprendidas tanto en su formación como docente y en su vida profesional. Entre las influencias más significativas sobresalen los siguientes personajes: Emmanuel Mounier, María Montessori, Jean Piaget, Hans Küng, Leonardo Boff, Gabriel Marcel, Carlo María Martín, S.J. ; Luis Jorge González, O.C.D., Karl Rahner, S.J., Eric Fromm y muy especialmente Antoine de Sainte Exupéry, Carl Rogers, Paulo Freire y destacando entre todos a Pierre Faure<sup>259</sup>.

Pierre Faure llega a México en 1971 con una propuesta humanista, espiritual, personalista y comunitaria. Jorge González tomó curso con él convirtiéndose en un promotor en el país de su filosofía. En 1980 Faure es invitado al Mater para impartir cursos a sus docentes; su influencia va ser significativa, pero no determinante, ya que el profesor González no pretende ajustarse a un modelo específico; fue un promotor de la propuesta educativa personalizada de Faure, el “estilo de educar” requería de mayor autonomía para poder

---

<sup>259</sup> (Garza, 2006, pág. 8)

gozar de una flexibilidad que se adecue a las necesidades de los niños. Esta flexibilidad permitió a la Institución ir evolucionando conforme surgían nuevas metodologías, pero sin perder el “estilo de educar” centrada en la persona y con respeto a sus procesos.

A este “estilo de educar” el profesor González lo denomina personalista comunitario y humanista, según afirma Garza Garza y cita: “el mayor daño que le puede hacer los padres de familia a sus hijos, y que le puede hacer la escuela a sus alumnos: es querer educarlos”.<sup>260</sup> En el entendido de que el proceso educativo no debía ser coaccionado ni intelectual, emocional, espiritual; el acto de educar es un acto de amor en libertad.

Este estilo de educar se centra en la persona. Según recuerdo reiteradamente el señor González repetía que las personas son únicas, irrepetibles e inacabadas. También haciendo remembranza, viene a mi mente la expresión que insistentemente decía Lucía Cisneros a los maestros: “cuando estamos frente a un alumno hay que estar descalzos, porque es tierra bendita”. Estas expresiones –de González Molinar como de Lucía Cisneros- las interpreto como el cuidado que debía de tenerse en la persona, la cual debía ser aceptada incondicionalmente.

El personal docente es conceptualizado como maestro-acompañante, pues su tarea es facilitar el proceso personal del alumno a través de actividades lúdicas. El maestro-acompañante debe adecuar los espacios para la actividad educativa, el salón de clase es un lugar de acción, donde los estudiantes tienen la capacidad de elegir que hacer, pensando para las actividades de aprendizaje que el maestro ha diseñado con antelación; el alumno puede en libertad elegir cuál propuesta hacer primero. La proximidad maestro-alumno se basa en la relación emotiva, generadora de confianza, fe, respeto mutuo y aceptación. El niño o joven debe percibirse como un ser holístico, en su totalidad, coincide Garza Garza.

La manera de lograr esta proximidad, Graciela Garza Garza (2006), explica que es a través del lenguaje como se descubre al otro para llegar a la empatía; pero no sólo en los códigos lingüísticos (oral y lecto-escritura), sino también en el lenguaje corporal, en la forma de mirar, de tocar (el contacto físico era muy importante, era parte de la metodología, un saludo fraterno en la entrada o despedida de los alumnos, una palmada en el hombro o en la espalda

---

<sup>260</sup> (Garza Garza, 2006, pág. 21)

en el sentido de alentar al trabajo), pero principalmente con la escucha que es base de la necesidad de todos para lograr el entendimiento. Jorge afirmó "...que si los alumnos y alumnas, al egresar de la Escuela, manifestaran que lo que se llevan de ella es "confianza en sí mismos", la ardua y constante labor educativa, habrá valido la pena".<sup>261</sup>

Garza Garza (2006) sintetiza el "estilo de educar" de la siguiente manera: este estilo consta de y pilares los cuales son relación maestro-alumno, fe, confianza y seguridad; Estos pilares se fortalecen con el acompañamiento, el cultivo de la inteligencia y la pertenencia. El acompañamiento, explica el profesor Jorge según la autora, es la principal tarea de la escuela, siempre con la condición que sea cercano y respetuoso. El alumnos es un ser inteligente que el maestro tiene la obligación de potencializar, esta idea la retoma de la teoría de las inteligencias múltiples<sup>262</sup>. La pertenencia, como una fortaleza más de los pilares, consiste en la relación que se tiene con la comunidad para el auto reconocimiento y la construcción de las bases emocionales.

Agrega Garza Garza que la metodología constaba de seis momentos, los cuales enumero: la acogida es el momento bienvenida cálida y amistosa que prepara la relación para dar entrada al segundo momento el trabajo personal, tiempo en el cual el alumno se encuentra con su propio proceso de aprendizaje a partir de las orientaciones, que son propuestas diseñadas por el maestro-acompañante. Un tercer momento es la puesta en común, oportunidad para que los alumnos comparte sus aprendizajes, además expresan en un marco de respeto sus puntos de vista. El maestro-acompañante hace uso de sus habilidades a través de la pregunta lograr que sus alumnos lleguen al conocimiento de manera personal. Un cuarto momento es la toma de conciencia, reflexión sobre las acciones que llevan al alumno a observar y analizar su entorno. El sexto momento es el trabajo a casa, actividad que amplía los aprendizajes adquirido durante la mañana de trabajo en la escuela. El último momento es la normalización que supone el respeto y la autodisciplina para regularse así como generar espacios de convivencia pacífica con los demás.

---

<sup>261</sup> (Garza Garza, 2006, pág. 59)

<sup>262</sup> En la tesis se menciona los siguientes autores en el manejo de las inteligencias: Howard Gardner con la teoría de las múltiples inteligencias, Daniel Goleman con inteligencia emocional, Danah Zohar y Ian Marshall con inteligencia espiritual. (Garza Garza, 2006, pág. 9)

Para sustentar lo afirmado en la tesis de Garza Garza agrego la experiencia personal de una típica clases de cualquier día de trabajo tanto en secundaria como en preparatoria. La clase iniciaba con una bienvenida que el maestro daba en la puerta de entrada a cada uno de sus alumno, el contacto físico respetuoso estaba permitido siempre y cuando el alumno lo permitiera; por lo que se le saludaba de beso y abrazo si se consideraba necesario. Era importante no sólo esta acción sino también dar palabras de bienvenida; como por ejemplo: “qué bueno que estas aquí, etc. Después de la acogida, ya instalados los alumnos en su asiento con su escritorio, el maestro explicaba en qué consistía el trabajo de ese día, para lo cual de antemano se tenía hojas de máquina con las propuestas escrita llamadas orientaciones, por lo que pasaban a tomar de los estantes el material necesario para iniciar su trabajo personal de manera individual y en silencio (a los alumnos se les permitía hablar pero el maestro motivaba para que se concentrara en el trabajo. Durante el trabajo personal, el maestro caminaba entre los alumnos aclarando las dudas que pudieran aparecer. Estas actividades no debían de durar más de quince minutos su elaboración.

Posteriormente se pasaba a la línea azul, que era una cinta pintada en el suelo donde los alumnos se sentaban para compartir lo que habían aprendido durante el trabajo personal. El maestro facilitaba el diálogo y conducía el debate generando preguntas para que los alumnos llegaran al aprendizaje. Durante la clase se informaba del trabajo a casa que debían entregar en la fecha señalada, éste podía comunicarse por escrito en el pizarrón o en la orientación o bien decirse oralmente. Al finalizar nuevamente se invitaba a los alumnos a dejar el salón en orden para recibir al siguiente grupo. Nuevamente el docente se paraba en la puerta para despedir de la misma manera como había recibido a sus estudiantes. Aunque se privilegiaba el salón de clases para trabajar, no era el único espacio; se promovía que los profesores utilizaran otra parte de las instalaciones para laboral.

La toma de conciencia podía realizarlo cualquier docente en sus clases, o el maestro titular, el cual por lo menos una vez a la semana se evaluaba el desempeño de los alumnos o también servía la reflexión para la resolución de problemas individuales de los estudiantes. De cualquier forma era una práctica que requería de habilidad para que el alumno se diera cuenta por sí mismo de su responsabilidad. La normalización se basó en un solo concepto: el

respeto, el cual integraba el mobiliario e instalaciones, a los condiscípulos, profesores, intendentes, secretarias, el medio ambiente y a sí mismo.

Si bien la manera de proceder se diferenciaba de las formas tradicionales, en las que el maestro explica la lección en el pizarrón y los alumnos escuchan y toman nota, los contenidos curriculares del Instituto Mater, corresponde a los asignados tanto por la Secretaría de Educación en los niveles de preescolar, primaria y secundaria; así como el programa de la Universidad Autónoma de Nuevo León en el caso de la preparatoria.

Este estilo generaba un ambiente donde participaban todo el personal era visto como educadores -imagen que se insistía en las capacitaciones-, cumplen con un papel docente: los maestros, secretarias, personal administrativo, intendencia y mantenimiento. Recuerdo una ocasión en la que se necesitó de los conocimientos sobre las plantas y árboles que integraban los jardines de la escuela, por lo cual el maestro responsable de la clase se hizo ayudar de los jardineros para la elaboración de las clases. En otro momento, el personal de intendencia enseñó a los estudiantes como barrer y trapear, debido a que se asistiría a un centro comunitario para realizar el servicio social.

El director estimulaba a los maestros para que se aprendieran los nombres completos de sus alumnos como principio de verlos como personas. También invitaba que el docente se enamorara de sus estudiantes, porque del amor surgía del convencimiento para aprender.

La propuesta educativa de Jorge González Molinar no está alejada de la concepción original de su fundadora, por lo que agrego tres frases que las religiosas reconocen como propias de Sofía Barat que sintetizan el estilo educador del profesor González.

“Para educar, hay que corregir sin quebrantar, ayudar sin sobreproteger, acompañar sin quitar libertad, comprender sin violar intimidad”

“Procura que los niños se sientan aceptados y queridos, siendo firme sin dureza y buenos sin debilidad”.

“Educar es obra de amor y de conquista”

Jorge González Molinar muere en funciones como director en el año de 2007, desde la fecha has transcurrido varias directoras, aun así todavía se vislumbran rasgos del estilo de educar del profesor González. A sabiendas que su propuesta pedagógica no está alejada de la idea original de Sofía Barat, por lo que para dar ejemplo de la continuidad de su trabajo, se presenta el proyecto “La experiencia laboral”. Proyecto del servicio social que propuso la religiosa Silvia Canto cuando fue directora de la preparatoria y que me encomendó para el arranque y continuidad.

## **CAPÍTULO V: HALLAZGOS**

El fallecimiento del directo Jorge González Molinar coincidió con el retorno de las religiosas del Sagrado Corazón, de hecho siempre hubo una presencia de la Sociedad en el colegio, ya que eran parte de la Asamblea del Instituto Mater y del Consejo Directivo Permanente (Garza, 2006). La diferencia estribó en que su estancia en las instalaciones del Mater fue continua y visible para toda la comunidad educativa de la institución Y para los padres de familia y la comunidad de San Pedro. Después de varias décadas de ausencia traían consigo toda la experiencia acumulada en proyectos de vinculación comunitaria desde su salida en agosto de 1976 (Garza, 2006). Este conocimiento nuevamente enriqueció a la institución sumándose a las experiencias anteriores para dar un giro a la manera de educar. Por ser una propuesta pedagógica en construcción no está documentada o no se han difundido la información, por lo que se acudió a la metodología de la entrevista a personas que han participado de alguna manera para dar respuesta a la pregunta de investigación ¿Cómo se educa en una escuela privada confesional de tradición elitista?

Después de haber recorrido los antecedentes históricos como revisados a los teóricos del tema, a continuación se hace una exposición de las declaraciones que hicieron los entrevistados para responder a la pregunta de investigación. Las personas consultadas fueron tantos maestros, exalumnas de tres generaciones diferentes, padres de familia y maestros universitarios conocedores del tema. Para usos prácticos y respetando el deseo de las personas con las que se dialogó, se darán nombres ficticios.

Las ex alumnas que compartieron su testimonio corresponden a tres generaciones. La primera es Clara, ella estudió la mayor parte del tiempo en el Colegio de las Damas en el edificio del Obispado entre la década de los cincuenta y sesenta, tanto su madre como su abuela también estudiaron ahí, pero no así ni su hermana menor y sus hijos que estudiaron en el Montessori; su familia es de tradición elitista en la ciudad, aunque estudió educación se dedicó a su familia y su casa. La segunda ex alumna, cuyo nombre para el trabajo será Carmen, realizó toda su vida académica en el Mater, el tiempo que estuvo en el Mater fue en la década de los sesenta y setenta, a ella le tocó el cambio de sistema educativo de ser riguroso y exigente a un modelo activo y con intentos de ser personalizado, su rango social no corresponde a las élites tradicionales aun así todos sus hermanos estudiaron en colegios

privados, su profesión es antropología. La tercera ex alumna, se denominó con el nombre de Juana, se graduó en 2015 de la preparatoria, logró la beca de excelencia académica en la UDEM, es hija única de padres profesionistas, su incursión al Mater fue por recomendación de familiares que estudian y trabajan en el colegio; a ella le tocó la transición de directores durante su vida académica, a diferencia de las dos ex alumnas anteriores no vivió en la colonia del Valle ni en el municipio de San Pedro, su hogar se ubica en el centro de la ciudad. Las tres ex alumnas con las que se platicó realizaron toda su vida académica hasta la preparatoria en la institución.

Las docentes entrevistadas fueron dos, la primera cuyo nombre se le asignó María, fue maestra de catequesis en preparatoria por quince años durante la dirección de Jorge González Molinar; tanto su abuela, madre, hermanas, primas y tías estudiaron en el Mater al igual que sus dos hijas, pero no así sus nietos, quienes estudian en otros colegio de élite en el municipio de San Pedro. La segunda maestra que compartió su testimonio, que llamo Luz, estuvo trabajando desde la década de los sesenta en el Colegio de las Damas hasta el 2013 ocupando varios puestos, como maestra de primero de primaria, responsable de catequesis, directora de jardín de niños, responsable de capacitación de maestros; ella entró a trabajar cuando las religiosas eran responsables directas de la vida académica del colegio.

También se entrevistó a dos religiosas, una de ellas quien llamaremos Isabel, estudió en el Colegio de las Damas tradición en su familia entre las décadas de los cincuenta y sesenta, recién entró a la congregación cuando se relocalizó la transformación de la Sociedad del Sagrado Corazón. Martha, la religiosa más joven, no estudió en el SSCJ, tampoco es del estado de Nuevo León y conoció a la congregación hace poco más de veinte años, fue directora de preparatoria durante dos años y está encargada de proyectos en el Instituto Mater.

Para un acercamiento desde fuera del Mater se consultó a dos maestros universitarios conocedores del tema que tiene una vinculación con ex alumnas del Colegio de las Damas. A uno se le asignó el nombre de Eduardo y a otro el nombre de José. Ambos compartieron su visión desde su experiencia personal y mostraron un panorama general del tema.

Se conversó con dos padres de familia, uno que llamamos Marcos, es maestro normalista de origen popular, su incursión por el Mater se inició a finales del siglo XX. La madre de familia, que se nombra como Lupita, es ama de casa y estuvo por varios años trabajando en el Mater como mamá catequista. Ambos padres de familia tiene tres hijos y son profesionistas.

Tomando en cuenta las respuestas de los entrevistados se utiliza una narrativa lineal alternando los testimonios y el resumen de los comentarios. Se eligieron los discursos que resultaron más explícitos para sustentar lo que se afirma. La información se dividió en antecedentes históricos y descripción de la manera de enseñar en el Mater, para dar paso a las conclusiones.

### **1. Ausencia de las religiosas**

La partida de las religiosas del Sagrado Corazón del Instituto Mater, se debió principalmente a la decisión que tomaron como congregación a raíz de los debates del Concilio Vaticano II. Según el testimonio de Isabel (religiosa del Sagrado Corazón) la única congregación femenina que tuvo presencia en el Concilio fue la SSCJ. La representante de Sagrado Corazón tenía oportunidad de opinar mas no así de votar.

“...invitaron a la superior a la madre general, a la madre (Sabine de) Valón a participar en este movimiento de cambio; eso ayudó enormemente a la congregación a dar pasos muy fuertes. No había dicotomía entre el deseo de las religiosas más jóvenes que queríamos una vida religiosa más distinta y el consejo general, el gobierno, la provincia; entonces como que hubo esta integración entre la base y el gobierno esto hizo que la congregación avanzara y esto hizo que fuera muy de prisa, hubo cambios muy fuertes...”

Entre los cambios que se dieron en la congregación fueron primeramente de estructura, unificando a las hermanas, desapareció la diferencia entre las que se dedicaban a la administración o a dar clases y las que se dedicaban a la limpieza, el cuidado de las niñas, de las religiosas retiradas o enfermas. Al entrar a la congregación ellas tenían la oportunidad de decidir dedicarse al servicio, por lo que no tenían la obligación de irse a estudiar a Europa. Lo anterior lo afirma la maestra Luz y comenta más adelante que una de las hermanas

dedicadas al servicio fue requerida para ocupar la dirección de primaria porque era la que tenía carrera de normalista, ninguna de las religiosas que daban clase podía serlo, ya que ante la SEP, se requería la carrera de maestra para que el colegio pudiera incorporarse. Las madres de las niñas se manifestaron renuentes por dejar la educación de sus hijas a cargo de las religiosas que hacía la limpieza. Esta segmentación también se dio entre los jesuitas, Kilroy (2000) afirma que la división de tareas daba sustento a la Sociedad, y agrega que ninguna comunidad o colegio hubiera sobrevivido. Después del Concilio Vaticano II se llamaron entre sí hermanas, esta forma de nombrarse también incluye a las generaciones anteriores, por tal motivo también nombran hermana Soffa Barat.

“... entonces había las religiosas de coro y las coadjutoras; eran gente que tenían menos formación académicas que habían entrado para prestar un servicio de limpieza, de estar en recreo, cosas muy sencillas, de estar con las niñas. Las de coro son las que tenían más formación, un nivel académico superior. Esta división se suprimió, al final todas se llamaron hermanas. Esto hizo que muchas de las hermanas coadjutoras salieran, ellas por voluntad propia, porque se les propuso que tuvieran estudios universitarios, que terminaran la primaria o terminar la secundaria” (Isabel religiosa).

Las reflexiones –resultado de su participación en el Concilio Vaticano II- que llevaron a las religiosas a salir de los colegios elitistas, se debió a la decisión que tomaron de “opción preferencial por los pobres” lo que significó una ampliación de los proyectos educativos, determinación que significó un cambio de estrategia para continuar con su labor educativa. Si en sus inicios su fundamento era educar a las mujeres de las élites para permear en su familia, ser un ejemplo para el resto de la sociedad y transformarla, en la década de los setenta se tradujo un cambio en su estructura desapareciendo la división entre las hermanas dedicadas al servicio y las que se encargaban de la administración e impartían clases, también se modificó su forma de proceder, ya que se canceló la clausura y dejaron el hábito tradicional por una vestimenta seglar, así lo expresa Martha (religiosa): “...cuando las hermanas decidieron dejar los colegios en su momento, en la década de los setenta, vieron lo importante de desprenderse de ese bagaje, de ese ropaje de trabajar solamente con las clases de determinado corte económico. Por qué era importante vivir como la gente, dejar el

convento. Más adelante comenta: "...las hermanas dicen: nosotras estamos muy contentas, muy cómodas, muy felices; hay que buscar la felicidad en otro lado; salen, dejan colegios... fue un cambio fuerte". Este cambio significó una fractura para la congregación, porque se pierde el 40% de los miembros, la retirada de los colegio fue una decisión tomada en conjunto, no comprendida en su momento (José).

## 2. ¿Cómo son las religiosas del Sagrado Corazón? Y ¿cuál es su impacto en el modelo educativo del Mater?

El Instituto Mater es un colegio que es parte de la Red de Colegio del Sagrado Corazón, esta pertenencia se traduce en una serie de inclinaciones temáticas y metodológicas que son común en todos los colegios de la congregación y que se ha esforzado por mantener uniformado a lo largo de su historia. Sofía Barat fundadora de la congregación, mantuvo contacto personal o por carta con cada una de las religiosas de su época, con la finalidad de formarlas con una misma visión espiritual que fuera la base para proceder con las alumnas (Kilroy, 2000). Esta tendencia se mantuvo después de su muerte, prueba de ello fue que las religiosas que llegaron de San Luis Missouri imprimieron el estilo característico en los colegios que fundaron en México (Corazón, sf). Un ejemplo fue el estilo francés de la caligrafía, característico en las primeras generaciones de alumnas del Colegio de las Damas, esta forma de escribir se convirtió en un sello distintivo de todas las alumnas de Sagrado Corazón, el cual se iniciaba su dominio en el nivel de secundaria (maestra Luz). "...la educación que se recibí en el Mater fue muy esmerada, por ejemplo la letra era muy característica de sus estudiantes, un estilo propio de caligrafía en el cual se podía reconocer a las estudiantes de cualquiera de las instituciones del Sagrado Corazón. ...," (Clara primera ex alumna). Un grupo de ex alumnas cuando viajaron a conocer otros colegios de la Red descubrieron que tanto la letra de estilo francés como el estilo arquitectónico de la institución eran semejante (Cantú Sada & Pérez-Sepúlveda, 2013).

Esto lo corrobora Luz que al ver una foto de otro colegio, lo confundió con el Mater, por la similitud con que guardan ambas instalaciones. En la actualidad esta tendencia se continúa conservando pero son otras las temáticas que las unificas, ya no es la letra, ni la arquitectura, sino el interés de formar una ciudadanía más participativa en las políticas públicas que impacte positivamente en la sociedad.

## 2.1 Las religiosas del Sagrado Corazón

Para hablar de este tema se tiene que iniciar con Sofía Barat, fundadora de la Sociedad del Sagrado Corazón de Jesús. Kilroy (2000) y sus hermanas de congregación reconoce en Sofía a una mujer inteligente y con una preparación humanista clásica fomentada por su hermano. Este hecho es significativo para toda la congregación, porque se convirtió en una característica de las integrantes de la Sociedad. Lo innovador, continua Kilroy (2000), es que este tipo de educación humanista clásica con dominio de la cultura gregoromana que era privilegio de los varones, también sirvió de guía para la formación de las niñas de la élite. La imagen de mujeres cultas y preparadas se sostiene con el testimonio de Isabel que cuenta la preparación académica en su formación del noviciado:

“...cuando entrábamos como postulantes las clases que teníamos eran más elementos, del latín y del griego como raíces, para tener más elementos. Teníamos sagrada escritura, teníamos algo de teología, era más en esa línea. El segundo años del noviciado se llamaba juvenato blanco, porque teníamos velo blanco y ya se empezaba a estudiar literatura, filosofía mucho, historia; eran más las materias humanistas. Hacías los votos entonces, ya salías del noviciado a una institución, eran puros colegios, no teníamos otra cosa, entonces íbamos a un colegio y entonces antes de empezar había lo que se llamaba el juvenato negro. Antes de irte a trabajar directamente al colegio salías directamente, era bueno a mí me tocó en México y entonces estudiábamos en alguna escuela ya en línea de pastoral, catequesis y esto y más adelante estudios académicos; entonces ya te sugerían a partir de lo que te veían. También tú podías sugerir algo, estudiar alguna carrera pero esto ya hasta después, tenías lo que se llama estos estudios de filosofía, de literatura dentro de la congregación después trabajabas durante un tiempo cinco años cuatro por lo menos, en una institución educativa y en donde dabas clases de todo y había una hermana que era responsable de ti. Yo di hasta clases de matemáticas, de física, de química a nivel secundaria. Estudiaba como loca esas materias, porque las otras sí las tenía pero estas habían sido las del colegio pero ahí mismo te formaban una de las hermanas y dabas clase donde te tocara a mí me tocó en México en secundaria yo no tuve experiencia con primaria y después te ibas a Roma a la formación perpetua, a los votos perpetuos, de formación otra vez muy sólida de vida religiosa de votos

perpetuos y ya volvías entonces, elegías una carrera sino tenías carrera una carrera profesional, yo tuve estudios de psicología religiosa, porque a mí interesaba mucho psicología. En Bélgica, estuve estudiando, eso sí tengo grados académicos serios de estudios de psicología religiosa y luego de teología de sagrada escritura”.

Por otra parte Martha tiene veinte años en la Sociedad del Sagrado Corazón, es más joven que Isabel y ella afirma que tuvo la oportunidad de conocer a la Sociedad, en un movimiento de comunidades de base de la Iglesia, a 11 religiosas las cuales le impresionaron porque cada una de ellas tenía una personalidad diferentes pero su perspectiva del trabajo era muy similar:

“...era gente que a la hora de platicar con ellas notabas que su nivel intelectual era un nivel intelectual donde podías intercambiar y discutir diferentes puntos de vista. Esta parte de criticidad fue también lo que a mí me dijo que buena onda; son personas que tiene crítica y al mismo tiempo oportunidad de disfrutar la vida, tampoco creas que es puro sufrimiento”. Más adelante confirma lo dicho con la siguiente expresión: “...es importante entrar en diálogo con otras religiosas, entrar en diálogo con otras perspectivas sociales pero también entrar en diálogo con tu propia humanidad, pero también hacer procesos esa es la lógica...”

José comparte esta visión: “El jesuita y las mujeres del Sagrado Corazón son personas cultas y de mundo, entienden diferentes formas de pensar, no tienen la misma fe, lo admiten. Las religiosas eran mujeres preparadas porque la congregación fomentaba la preparación académica pero la situación de clausura las hacía ignorantes en las cuestiones mundanas, este hecho fue tomado en cuenta para la decisión de dejar la Clausura y aventurarse en integrarse con la gente para poder trabajar en conjunto con ella. Desde la época de Sofía se había intentado dar por terminado esta situación de encierro de las religiosas con la intención de trabajar con la comunidad, pero el siglo XIX no estaban dadas las condiciones.

La figura de Santa Magdalena Sofía Barat en la congregación está presente de manera activa por su formación intelectual y por los esfuerzos que realizó para lograr mayor libertad a las religiosas con el fin de emprender proyectos comunitarios. Sus hermanas de la congregación actuales la describen de la siguiente manera: “...ella fue una mujer en su tiempo, una mujer intelectual de mucha capacidad y eso también forma a la congregación”. De las frases

reconocidas de Sofía, las religiosas hacen una lectura actualizada a la circunstancias en las que se encuentran como congregación: “...también Sofía en su lenguaje de la época, hablaba de que quería –en un lenguaje muy devocional pero trasladándolo con todo el bagaje que tenemos como Iglesia, de Vaticano II, de Medellín, de Puebla, todo esto ella decía- soñaba con muchas adoradoras de Jesús. Para nosotras como se traduce esto, en este siglo, en nuestro continente o cualquier continente; es decir, tú vas a trabajar con las personas, vas a ver lo bueno, positivo que esta de Dios en esas personas para poder trabajar por su bien, no se trata de resolverles, sino junto con ellas para trabajar y entonces construir el reino de Dios; eso es lo que se traduce en términos de los Sofía decía...”

Otra de las frases reconocida de Sofía Barat es: “una alumna no se puede salvar sola, se salva con los demás”, estas palabras son muy conocida en la comunidad Mater. Martha (religiosa) traduce la expresión, despojándole la connotación devocional, para darle un significado educativo el cual parte de la idea que el “bien individual se convierta en un bien público que debe beneficie a la sociedad”. De esta manera explica Martha porque hay ex alumnas que están presentes en diferentes organizaciones sociales; así como la letra de estilo francés fue un sello distintivo de las ex alumnas del SSCJ, también quedó grabado en muchas ex alumnas la responsabilidad de hacer el bien por los demás.

Las religiosas intentan ir más allá de un trabajo asistencial o de activismo, reconocen y valoran el trabajo realizado por otras congregaciones, argumentando que hay situaciones de crisis que se deben de enfrentar en el momento, es el principio de la caridad, afirma Martha; pero la Sociedad del Sagrado Corazón no nació con intenciones asistenciales, sino formativa en el sentido de hacer un bien. El trabajo comunitario requiere una constante preparación, por lo cual debe continuamente informarse sobre el tema, para enfrentar de la mejor manera los problemas sociales en los que presta servicio: “...las personas que entran a la congregación tiene que buscar los mejores modos de formarse en aquello en los que tú estás trabajando y eso también compartirlo porque la congregación es educadora” (Martha)

La base educativa de la congregación en todos los frentes donde están presentes está encaminada a “la formación personal, humana, espiritual; entonces esa forma de decir nosotras vamos a determinados lugares pero nuestro trabajo es educativo, pero también es un trabajo, podemos llamarle, de desarrollo humano, un trabajo de desarrollo espiritual, que la

gente pueda también tomar conciencia de sí mismo y trabajar colectivamente en sociedad.” La religiosa agrega que los procesos personales representa “la parte número uno” para que pueda compartir ese conocimiento y lo aplique en hacer las cosas bien, “no sólo que haga el bien”. Es aquí donde inicia la parte de educación formal porque lo que pretenden es que desarrolle cada quien sus competencias educativas, desarrolle sus habilidades, como saber dónde encontrar la información, aplicarla que no se quede en un bien personal o en su círculo familiar, sino que se traslade a la sociedad para un mejor estilo de vida, ese es el sentido de la educación. Así también en la parte espiritual tiene que ver el desarrollo del discernimiento tanto personal como de grupo. Estas perspectivas educativas fueron decididas por la lectura contemporánea de la propuesta educativa de Sofía Barat, tomando en cuenta el análisis de la realidad hecha en el Concilio Vaticano II y en el Capítulo de 1983 se decidió “... trabajar más desde el aspecto político” no necesariamente con los partidos, pero sí con los políticos que están ocupándose en ello; aunque confiesa Martha (religiosa) que son pocas las religiosas que están en estos espacios políticos, pero cada uno los servicios educativos que presta la congregación deben tener la misma perspectiva. Todas las religiosas tienen es objetivo no importe desde que grupo social estén trabajando. Las hermanas del Sagrado Corazón tienen una línea definida de trabajo educativo, y está asentado en la planeación para el 2020-2025 llamado Horizonte Común; que es una comisión que surge en el 2012 que intenta homologar las líneas generales de trabajo para que tengan la misma visión en cualquiera de los proyectos que realizan.

El regreso de las religiosas al Mater no significa que claudicaron en su trabajo con la gente pobre, sino al contrario se busca ampliar los frentes desde donde resolver las situaciones de pobreza y violación a los derechos humanos. Martha (religiosa) lo expresa de la siguiente manera: “...el tema de los pobres, la opción preferencial quiere decir que a donde tú vas a trabajar, no importa que estés en un colegio de élite, no importa que estés en una universidad, no importa donde tú estés, lo que vas a trabajar vas a hacerlo en favor de los pobres aunque tú estés trabajando con la élite.”

En la actualidad su compromiso educativo lo ampliaron a otros espacios y situaciones extremas, como pueden ser los barrios, educación popular, campesinos, migrantes, en las cárceles, siempre en defensa de los derechos humanos y en la búsqueda de un bien común.

Su objetivo no es solo quedarse en el activismo sino ir más allá para que el trabajo en conjunto con las personas por las que trabaja genere políticas públicas. Por lo que añade:

“Para nosotras como provincia de unos cinco seis años para acá todo el tema social se tiene que traducir en los ciudadanos; porque el tema de los derechos ciudadanos no solamente tiene que traducirse en cuestiones sociales, sino también es importante trabajar a nivel político ciudadano, porque vemos un país que necesita seguir avanzando en esa línea. Entonces esa parte, por ejemplo nosotras lo estamos intencionado desde hace ya algunos años. Lo que deseamos es que en diez o doce años salgan estos niños que aprendiendo la metodología de la PCM, esos chicos que están ahorita en primaria, esté encausados no solamente en temas de convivencia, sino también en temas de medio ambiente, que están trabajando por la política públicas, estén metidos en cuestiones ecológicas; esos ciudadanos sean alumnos del Sagrado Corazón, porque estamos abonándoles al futuro

La PCM es una metodología colaborativa que busca fomentar en los alumnos que puedan en equipo realizar cambios de su contexto. En el Mater se reúnen alumnos de diferentes grados una vez a la semana y realizan esta metodología a partir de los siguientes pasos: observación de su entorno, análisis de las dificultades, propuesta de cambio para el contexto y trabajo colaborativo para desarrollar la propuesta. Esta metodología también se aplica a los proyectos del servicio social, los alumnos de preparatoria eligen el grupo vulnerable con el cual van a prestar servicio y se fijan sus propias metas para desarrollar el proyecto.

La parte espiritual que fomentan en las clases de Formación Social Cristiana están encaminadas en incentivar la colaboración para un bien social y ecológico. “...eso es parte de cualquier persona, digamos que se afilie a la Sociedad del Sagrado Corazón” (Martha).

Martha (religiosa) reconoce que trabajar en base a esos principios y expectativas son complicados porque exigen “procesos de negociación, de profundización, de aprendizaje de cómo saberle hacer”. El trabajo con proyectos son lentos pero tiene el objetivo que la gente pueda apropiarse de ellos para que continúen realizado.

La presencia de las religiosas en un espectro más amplio que va más allá del aula ha requerido de flexibilizar la estructura de la congregación, por lo fue indispensable dejar los

colegios para pasar de las grandes comunidades a más pequeñas; el reto implicó un mayor compromiso, por la reducción de integrantes pero no así su voluntad. El prestigio de la congregación, la flexibilidad de su estructura y la capacidad para dialogar con diferentes actores sociales, le ha permitido involucrarse con personas de la sociedad civil que comparten su mismo interés; por lo que su preparación debe ser constante.

Las religiosas debe formarse para “que puedan dar lo mejor” de sí. Parte importante de su formación es que tiene la experiencia de vivir cada uno de los espacios y situaciones educativas donde están, con el objetivo de tener una visión general de lo que temas que abarcada la congregación, a su vez que se enriquece compartiendo conocimientos y experiencias. Las áreas de trabajo de la SSCJ responden a tres líneas generales, asegura una las religiosas: el área de formación popular, el área de formación formal y el área formativa, las cuales trabajan en conjunto con personas laicas así como ONGs.

La vocación educativa la comparte la SSCJ con otras congregaciones, cada una de ellas con una visión particular y distinta entre sí. En Monterrey, a principio del siglo XX, se estaba generando una industria que acrecentó el capital económico de las élites regiomontanas, por lo que la ciudad y las circunstancias favorecieron el desplazamiento de congregaciones educativas, aun así el lugar privilegiado del Colegio de las Damas era respetado por la sociedad, pero cuando las religiosas se retiraron de sus instalaciones fue una oportunidad para que las élites fuera acogida por otras congregaciones que arribaron en la ciudad en la década de los sesenta.

### **2.1.1 ¿Quiénes educaban en el siglo XX y en la actualidad a las élites en Monterrey?**

El Colegio de las Damas fue un colegio que llegó a México solicitado por un grupo de padres de familia de la clase alta que tuvo la intención de formar a sus hijas con una instrucción tal como se hacía en Europa a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Esta congregación con vocación educativa estuvo enfocada en la formación de las niñas tanto de la clase alta de la sociedad como de las más pobres. Kilroy (2000) en su libro afirma que no era del interés de Sofía educar a la clase media, sino las clases de los extremos de la sociedad: las niñas con mayores recursos y las que disponían de muy poco. El Mater, en la primera mitad del siglo XX, era una comunidad muy selectiva, lo expresan las personas entrevistadas: “...era cerradísimo, pero había becas para niñas de escasos recursos pero de

abolengo” (Maestro José). Al respecto Lupita (ex alumna) comenta: “...considero que las familias regiomontanas de dinero a inicios del siglo XX, se trajeron a las religiosas del Sagrado Corazón porque ofrecieron la oportunidad de obtener una educación al estilo europeo que la sociedad cerrada de Monterrey quería para sus hijas”. Lupita (ex alumna) agrega:

“Las religiosas eran selectivas para aceptar el ingreso de sus estudiantes. Estas debían ser recomendadas o pertenecientes a familias de ex alumnas. Aun así la educación del Mater estaba enfocada en “hacer vida el mensaje de Jesús”, una forma de tomar conciencia de su condición privilegiada y de su responsabilidad de regresar a la comunidad lo que habían recibido. Con este objetivo existían actividades asistenciales en comunidades marginales; las alumnas llevaban ropa, daban pláticas a las madres de familia o jugaban con los niños, recolectaban juguetes y otros artículos para las niñas del colegio Guadalupe, que en ese momento se encuentra en la parte posterior del edificio de la colonia Obispado”.

El maestro José recuerda lo que le decían a sus hermanas: “Ustedes son privilegiadas y tienen que ayudar a los que no tienen. El Colegio de las Damas tenía una escuela de gracia, era una la escolita para los que no podían pagar colegiaturas, todos colegios confesionales tenían escuelas de gracia”. Carmen (ex alumna) relata como este tipo de comentarios eran tan insistentes que a ella le causaba sentimientos de culpa y tuvo conflictos internos.

La relación entre ambas escuelas era fomentada por las religiosas en base al respeto, la maestra Luz afirma sobre esta relación de la siguiente manera: “Las niñas del pensionado eran madrinas, eran benefactoras y las religiosas insistían que -no les estás haciendo ningún favor, ni tienes porque hacerlas sentir mal-”. En los comentarios anteriores también se percibe la intención de responsabilizar a estas niñas de la clase alta por buscar el bienestar del otro. En las generaciones de la primera mitad del siglo XX, la caridad se manifestaba en base a un servicio asistencial, punto de perspectiva que se modificó después del Concilio Vaticano II.

“...pero también el compromiso con los más débiles, los más pobres en ese momento, porque así funcionaba el colegio; el colegio de paga por así decirlo y otro

junto que era de gracia; este, en donde venían las niñas que no tenían posibilidades de pagar colegiaturas mínimas, entonces la relación nuestra con estas niñas era una relación lindísima, en donde había intercambio, nos motivaban a colaborar como pudieras”.

“Mi colaboración era, primero que nada era bien importante conocer a la persona, eran más chiquillas que nosotras, Has de cuenta, tú estabas no sé, en segundo de secundaria, la chiquilla con la que tu compartías estaba en quinto o sexto de primaria, la relación no era igual, pero tampoco era tan paternalista, pero sí de cariño, de compartir, de sentarte a platicar con ella; y luego a veces de traerle algo que podía ser algo de ropa o algo alimento o un juguete. Dependía un poco del tiempo y de lo que en tu casa también podían compartir con la chica. Este sentido de compromiso, este sentido social se iba desarrollando poquito a poco. No había entonces misiones que hubiera sido el máximo éxito, no estaban organizadas porque las hermanas eran en este momento de clausura. No podían salir, no había esta posibilidad de que las hermanas nos organizaran algo fuera. Ayudar a los demás era algo que te despertaba el colegio, pero el colegio no te facilitaba hacer cosas fuera del colegio porque no había la posibilidad”. (Isabel religiosa)

La tendencia de fomentar la caridad no era exclusiva del Mater, también hay otras congregaciones que en sus colegio se fomentaba la caridad hacia los más desposeídos. Las primeras congregaciones que llegan a Monterrey para educar fue el Verbo Encarnado con el colegio Mexicano, ubicada en lo que ahora es la Casa del Campesina, y más adelante llegó el Anglo Español. Posteriormente se abrieron el colegio Labastida que es de las Guadalupanas y el Excélsior de las Salesianas. La diferencia con los otros colegios confesionales de la ciudad es que el Colegio de las Damas se consideraba de avanzada que fomentaba una formación religiosa, como humanista al estilo clásico antiguo (Maestro Eduardo).

“Colegios paralelos al Mater estaban el Mexicano, el Anglo Español, Excélsior. Tenían una cultura de élite, pero al mismo tiempo era una atención a la gente más pobre. En particular el Mater que tenían una puerta trasera, daban a tención a niñas de otra escala social”.

“Era una tendencia de los colegios confesionales dar una atención a través del catecismo a los más pobres. En ese tiempo las colonias más pobres estaban junto a los panteones -El Carmen, Dolores-. Lo que era marginal en los sesenta ellos lo atendían. Había niveles de atención de clases: para una clase muy alta, y luego las clases medias que tenían acceso a colegios como el Mexicano, el Anglo Español, o el Motolinia; luego la clase más baja que era el hospicio Ortigoza que continúa funcionando. Todos los anteriores eran colegio de niñas. Yo lo veo como territorios de atención. Con los niños eran diferentes, estaba el Franco y los colegios de los lasallistas, que era para las clases ricas”. (Maestro Eduardo)

Así como el Colegio de las Damas era para las niñas de clase alta, el colegio Franco Mexicano de los maristas fue el lugar por excelencia para los varones: “La crema y nata de las élites se inscribían en el Mater y en el Franco” (Maestro José). Los colegios como los lugares de encuentro y recreación estaban diferenciados según el estrato social, para la élite “...su club era el Deportivo Obispado y el Casino de Monterrey, el Círculo Mercantil era para clase media, Factores Mutuos del Comercio era para los más bajitos; el Deportivo Acero y Cuauhtémoc y Famosa para los obreros. Esa estructura funcionó muy bien” (José).

Carmen (ex alumna) corrobora esta diferencia afirmando que el lugar donde se encontraban las alumnas del Mater con los muchachos que estudiaban en el Tecnológico, era en las tardeadas del Campestre y en el Casino de Monterrey, es en esos lugares es donde sus hermanas conocieron a sus futuros esposos. Su testimonio también revela como a principios de la década de los setenta las condiciones estrictas de ingreso al Mater se fueron flexibilizando, pues su familia no era de la clase alta, ni sus antecesores habían estudiado en el Mater o en el Franco; además comparte que sus papás hacían un esfuerzo enormes para tener a sus siete hijos en estos colegios de élite, las niñas en el Mater y lo varones en el Franco, pero lo consideraban necesario para que pudieran desarrollar relaciones sociales.

Clara, María e Isabel (las tres ex alumnas) coinciden que su ingreso al colegio era natural, sus madres o abuelas, así como hermanas y primas estudiaron en la misma institución, la decisión del lugar donde estudiar no se discutía porque se daba por hecho. De la misma manera los hermanos entraban a estudiar al Franco Mexicano.

“...sus hermanas (refiriéndose a las hermanas de su papá), sus hermanas fueron alumnas del Sagrado Corazón. Entonces mi papá tenía deseos de que estuviera en el Sagrado Corazón, primero estuve en el Verbo Encarnado –mi mamá ahí estudió- y después en segundo de primaria me vine para acá. Tengo tres hermanas menores, todas estuvieron en el Sagrado Corazón, las tres son menores, yo soy la mayor...tengo un hermano, uno que sigue de mí, él estudió en el Franco Mexicano con los maristas; había los maristas y los lasallistas, los lasallistas con el regiomontano y los maristas con el Franco Mexicano. Entonces mi hermano entró al Franco, yo creo que para mi papá ha de haber sido importante quedaba muy cerca de la casa de mis abuelos, no lo sé”. (Isabel religiosas y ex alumna)

Ratificando lo anterior el maestro José señala lo siguiente:

“Al principios del siglo XX el sistema educativo estaba dividido entre varones y niñas. La élite de la sociedad regiomontana colocaba a sus hijos en el Franco y a sus hijas en el Instituto Mater. El resto de los colegios católicos albergaban a estudiantes de otras clases sociales”.

En las décadas de los sesenta y setenta había otros colegios que estaba dirigido a sectores de la sociedad específicas; por ejemplo se encontraban instalados en Monterrey el colegio Anglo Español, el Montessori, el Excelsior o el Americano. Este último dirigido a la comunidad americana en Monterrey, entre su plantel docente se encontraban maestros estadounidenses. Los colegios que llegaban del extranjero, como el Colegio de las Damas, también tenían maestros extranjeros impartiendo clases, por lo que era un atractivo más para atraer alumnado que quisiera aprender una lengua extranjera. “si yo hablaba, leía y escribía francés muy bien, no sé porque lo dejé de practicar” (María ex alumna y maestra catequista). El maestro Eduardo presenta un panorama de las instituciones educativas privadas, afirmando que los colegios católicos eran más conservadores que las escuelas que pertenecían a otras corrientes religiosas.

“Había una atención especial, el caso del colegio Americano, tiene una línea de pensamiento liberal para la época. Fundada por una colonia americana muy fuerte, tenían maestros del extranjero, su unidad era más por la nacionalidad que por su

religión, junto con el Laurens que es una escuela de protestantes. Los Colegios Católicos que son abrumadoramente conservadores.... La élite ahorita van con los legionarios al Irlandés para hombre y el Cecvac para mujeres, también van a San Patricio o San Roberto que son del Opus Dei” (Maestro Eduardo).

El maestro Eduardo asegura que la llegada de los colegios del Opus Dei y de los Legionarios de Cristo al área metropolitana fue a consecuencia del apoyo del obispo Alfonso Espino y Silva, que los vinculó con la élite empresarial regiomontana, este hecho aunado con la salida de las religiosas del Instituto Mater marcaron un cambio de ruta para la formación de la clase alta.

“El obispo Alfonso Espino y Silva protege a Marcial Maciel. Él representa una visión de la iglesia muy conservadora. El Obispo Espino y Silva les da espacio, los conecta (refiriéndose a la élite con los Legionarios y Opus Dei). La gente se volvió muy clasista. La gente de clase alta vivía en el barrio de la luz, iban a las mismas escuelas. Las segundas y terceras generación que se van a la del Valle se vuelven más elitistas”.

El maestro José confirma lo anterior:

“Este vacío en la educación elitista dejado por las religiosas del Sagrado Corazón y por los Jesuitas, fue llenado por nuevas congregaciones católicas conservadoras: el Opus Dei y los Legionarios de Cristo. Ambas congregaciones recibieron el apoyo de la élite neolonesa trasladando a sus hijos a las instituciones educativas fundadas por la congregación Cecvac e Irlandés. Este fenómeno provocó que instituciones educativas católicas de tradición en la ciudad vieran mermada su matrícula de manera significativa”.

A lo que añade José:

“la falta de vocación en las congregaciones que atienden estos colegios provocó que laicos hayan incursionado en estas instituciones en la parte administrativa y educativa, tendencia de la iglesia católica en la actualidad.” Concluye: “...las religiosas del Sagrado Corazón como los Jesuitas, no debieron abandonar sus colegios

de élite, considero que pudieron continuar con la dirección de estas instituciones educativas y atender de manera simultánea la educación popular en zonas marginadas”.

Al retirarse las religiosas del Instituto Mater fue una oportunidad para que otras congregaciones acogieran a las familias de la élite regiomontana: “Las religiosas tomaron la decisión de abandonar sus colegios elitistas en el Capítulo de Guadalajara, entonces deciden irse a los sitios más pobres” así lo manifestó uno de los maestros entrevistados. María (ex alumna y maestra) declara que hubo familias que se sintieron abandonadas con la partida de las religiosas: “Se sintieron abandonados, muchas de las familias salieron y se fueron a otros colegios que estaban abriendo en ese momento”. La maestra María pertenece a una familia que por tradición estudió primero en el Colegio de las Damas, tradición que continuó cuando ella ingresa como maestra e inscribe a sus hijas en el Mater, pero se rompe porque sus nietos en la actualidad estudian en colegios de los legionarios.

En la actualidad comenta los entrevistado ya no es el Mater considerado un colegio de élite, como lo fue en la primera mitad del siglo XX. La salida de las religiosas, la apertura de otros colegios con opción elitista, hicieron que el Mater cambiara de alumnado. La llegada a la dirección de Jorge González Molinar significó la incursión de otro tipo de alumnado: mixto y de padres de familia profesionistas o medianos comerciantes que buscaban los espacios que anteriormente le eran ajenos pero a su vez que reconocían una alternativa en el nuevo “estilo de educar” del Mater. Las nuevas familias de clase media y profesionista, por tener a sus hijos en el Mater, hacía un esfuerzo económicos y por trasladarse al municipio de San Pedro por venir de partes alejadas de la ciudad.

“...con una sola hija, nos planteamos mi esposa y yo buscar otra opción diferentes, ante el deterioro muy fuerte de la educación pública. Nos recomendaron otros colegas maestros el Mater, buscábamos un proyecto educativo significativo y alternativo y accesible a nuestras posibilidades económicas, con una sola hija y los dos trabajando no tuvimos problema. Una ventaja era que las colegiaturas no eran tan altas para mí, para profesores que al igual que yo veían que la escuela pública no respondía a sus intereses como padres de familia”. (Marcos padre de familia)

También comenta que de sus tres hijos, la mayor tuvo dificultades para integrarse con sus compañeros, debido posiblemente (Marcos) al rechazo que sintió la niña quizás por el color de su piel o el estrato social de la familia, los dos hijos menores no fue de la misma manera quienes manifiestas que se sintieron aceptados por sus condiscípulos. Al final del siglo XX había todavía quedaban familias de la élite de San Pedro que le era fiel a la imagen tradicional del Mater, a su vez que ingresaban a la incursión de una clase media profesionalista: “Cuando me hablaron del Mater, me sedujo la idea y no visualice otra opción, sabía que había otros colegios, focalizados en San Pedro, pero no sentí que fueran para mis hijos, los sentía como alejados” (Marcos).

A finales del siglo XX y en la primera década del siglo XXI, el Mater es pluriclasista, ya que coinciden familias de altos recursos económicos, con aquellas que hacen un esfuerzo mayor por cubrir las colegiaturas. Desde hace dos años, la preparatoria ha hecho promoción en el Colegio Guadalupe, institución que surgió como escuela de gracia del Colegio de las Damas, posteriormente el proyecto educativo de educar a niñas de escasos recursos se trasladó al municipio de San Pedro igual que el Mater. En la actualidad el Colegio Guadalupe es una institución de alumnado mixto que brinda educación a una clase media, sus instalaciones se localizan en el centro del municipio.

### **2.1.2 La formación de las élites en la primera etapa del Mater**

La historia del Mater se puede separar en dos etapas definidas por la permanencia y ausencia de las religiosas. La primera etapa corresponde a la llegada de la Sociedad del Sagrado Corazón abriendo un colegio que fue conocido como el Colegio de las Damas, el periodo de tiempo corresponde de 1908 hasta 1976 cuando dejan en manos de una asociación civil la dirección del colegio; una segunda etapa corresponde a la salida de las religiosas de su colegio, poco antes de su salida cambia el nombre por Instituto Mater que corresponde al periodo de tiempo desde 1976 hasta la actualidad con el retorno paulatino de las religiosas. En la primera etapa, el colegio albergó a niñas de la élite local con una disciplina estricta pero amorosa (afirma María, ex alumna y maestra), moralizante, instrucción humanista clásica antigua que se les “formaba para ser esposas, amas de casa y madres cristianas, que recibían una educación fundada en la fe más que en una formación científica” (Maestro

Eduardo). Una jornada de trabajo escolar era muy parecido al de otros colegios de su época, pero la metodología y el enfoque es lo que hacía la educación distintiva (Maestra Luz).

“...sí era una educación elitista pero de calidad, la educación no era muy alejada a la tradición de la época, pues en el turno de la tarde teníamos clases de costura o así. No todas mis compañeras entraron a la universidad y pocas concluyeron; pero quedó impreso en nosotras la visión de la congregación, imprimiendo una educación basada en la religiosidad y preferencia por lo pobres, pues varias de mis compañeras continuaron con actividades de labor social o con una clara vocación de servicio hacia los demás. En perspectiva creo que el objetivo se cumplió, porque varias son muy destacadas, son fundadoras de instituciones de beneficencia, de centro educativo e incluso una de ellas trabaja en la ONU” (Clara ex alumna)

Una maestra entrevistada que tuvo la oportunidad de experimentar la transición de una etapa a otra describe la educación en el Mater como una vida académica de calidad, con un rigor pedagógico ascendente. Confirmando lo anterior, Isabel (ex alumna y religiosa) explica:

“...yo recuerdo un ambiente de familia, con valores muy claros, el valor al respeto por supuesto, era muy muy fuerte. Lo que te cabo de decir: la relación era muy importante y un nivel académico fuerte. Hablaban mucho de enseñar a pensar. Entonces desde muy chicas, los exámenes por ejemplo, eran exámenes de reflexión, eran preguntas de juicio. Independientemente a lo mejor había algunas preguntas más directas, de memoria, o cuestiones así; lo que más valía era la pregunta de juicio y era realmente una pregunta en donde tenías que plantear algo sobre cualquier materia, sobre todo las más grandes: literatura, filosofía e historia”.

“Era una educación muy humanista por eso el resultado de cómo hay un interés en esta línea pero de muchísima reflexión, no se aceptaba un respuesta así como muy sencilla, se trabajaba muchísimo en hacer los planes de trabajo, había veces que el examen sencillamente era un plan de trabajo sobre por ejemplo la Revolución Francesa; con libro abierto, tú tenías que hacer un plan de trabajo, que suponía tres cuatro punto, tres cuatro puntos desglosados en otros tres, a veces así te pedían, tres puntos desglosados, cada uno en tres puntos, nada más el plan de trabajo no era

desglose; pero este te llevaba a reflexión ¿qué voy a decir? o ¿qué piensas de Lope de Vega en relación a este verso? Entonces te ponían un trozo y uno analiza un trozo entonces era como mucho aprender a pensar. Hay tres palabras que Sofía, Santa Magdalena Sofía que empleaban mucho: “a las alumnas -entonces eran niñas- hay que enseñarles a pensar, hay que enseñarles a querer, pero querer de voluntad, a decir y amar. Si una alumna de Sagrado Corazón sale pensando, decidiendo y amando, esto es realmente el éxito de la formación, esto es lo que queremos de las alumnas del Sagrado Corazón y yo creo que en el tiempo que yo viví en el colegio realmente estos tres verbos nos marcaron la vida, había mucho de esto del amar, por ejemplo, lo que te decía hace un rato: la familia...”

“... el horario igual que en otros colegios. Teníamos matemáticas, español lo que tocará en ese momento; salíamos a las doce y la entrada era a la una y media, no me acuerdo de primaria. Pero de una y media a dos teníamos lo que se llama la labora que era cocer, enseñaban distintas cosas de costura. Después teníamos media hora de dos a dos y media de estudio, estudio en silencio absoluto en la sala; había una sala grande donde estaba toda la secundaria, entonces silencio absoluto de manera individual, era tiempo para estudiar lo que tú quisieras, estudiar lo que tenías que trabajar como tareas y luego empezaban las clases. Teníamos también recreo a las cuatro, nos daban de merendar un pan, una concha un pan así y salíamos a las cinco, cinco y cuarto”.

En Isabel otro momento de la plática agrega:

“Yo terminé hasta prepa de dos años; pero eran tres años, para graduarte necesitabas tres años, entonces a mí me tocaron, en segundo de prepa era bachillerato era ciencia-físico-matemáticas y en tercero de prepa por así decir en el último año que se llamaba clase superior era bachillerato de derecho y ciencias sociales. Entonces si terminabas en el colegio terminabas con dos bachilleratos de manera que podías entrar a cualquier carrera propiamente, tenías ciencias y tenías letras...”

Los comentarios hechos por Isabel reflejan que el horario y carga académica era lo que se acostumbraba en las décadas de los cincuenta y sesenta. Todas las ex alumnas entrevistadas

de la época confirman la educación humanista basada en los clásicos grecolatinos: historia, filosofía, arte, las habilidades de lecto-escritura así como el aprendizaje del francés eran la materia que las religiosas dominaban. María a parte señala que había maestros laicos que impartían las clases de matemáticas y física, por otro lado en el libro “Un siglo en la memoria” se menciona de un maestro de música que impartió clases en el Colegio de las Dama. Parte fundamental y que también mencionan las ex alumnas entrevistadas es el énfasis en el desarrollo de la meta cognición que se generó a través de la comprensión de la información más que de la memorización como método aprendizaje.

A la educación humanista se sumaban actividades como la costura, que es una habilidad que se repite en los comentarios de las ex alumnas que estudiaron en el edificio de la colonia Obispedo; así como las actividades altruistas con las niñas de la escuela de gracia. El estilo de educativo del Colegio de las Dama se caracterizó por la excelencia académica, el interés por los temas humanistas, el uso apropiado del lenguaje y los valores tradicionales cristianos. Este estilo educativo se transformó paulatinamente a consecuencia de la aparición de nuevas teorías pedagógicas y necesidades que coincidieron con el cambio de instalaciones y la transformación de la estructura de la congregación.

La transición de una etapa a otra representó romper con viejos esquemas en varios sentidos, significó abandonar los hábitos y dejar la clausura, dar apertura a otro tipo de alumnado, tanto varones como a familias de clase media principalmente profesionistas y medianos comerciantes, que adentraron a sus hijos en el Mater primero por el prestigio social que representaba, pero también por el prestigio académico.

Carmen (ex alumna de las décadas de los sesenta y setenta) comentó que le tocó vivir el último año de las religiosas en el colegio ubicado en la colonia del Valle y dice: “...a mí me tocó los dos sistema, el sistema tradicional y el más activo”. Respecto a la formación cuenta que cuando ella entró a la universidad pública notó como todo las habilidades de lecto-escritura le era muy fácil, lo que le ayudaba a la hora de hacer los trabajos académicos en comparación de sus compañeros que venían de otras escuelas:

“Sabías que te estaban formado para la vida, también podías estudiar, no sólo era casarte. Estudiar en el Mater era como mi herencia, mi madre me lo decía: yo no te

voy a dejar dinero ni casa, pero sí una buena educación. Estar en el Mater significaba adquirir un estilo de vida, estatus y relaciones sociales; mi super amiga era la hija del gobernador que pasaba por mi todos los días para ir a la escuela, después la mandaron a Estados Unidos”.

Las religiosas del Sagrado Corazón fueron siempre punteras en la toma de decisiones, fue la primera congregación en hacer cambios en su estructura, en abandonar los hábitos por “tenis y pantalón de mezclilla” menciona Carmen. También en introducir en sus colegios metodologías pedagógicas cómo la educación personalizada y utilizar el programa de inclusión para personas con capacidades diferentes y pasar de ser un colegio solo para niñas en una institución mixta. Todo lo anterior hizo que los padres de familia vieron en la transformación una traición al estilo, lo que provocó emigrar hacia otras propuestas educativas que estaban llegando a la ciudad, más tradicional y que respondían a sus intereses como clase social.

### **2.1.3 La formación de las élites en la segunda etapa del Mater**

Durante la primera etapa clausura de las religiosas hacía imposible las actividades fuera de las instalaciones del colegio, pero en la década de los setenta, las religiosas también modificaron el estilo de vida que estuvo desde la fundación. La clausura era una condición que Sofía Barat estuvo luchando para erradicar de su congregación, con el propósito de darles más libertades a sus hermanas de congregación para hacer proyectos comunitarios. Menciona Carmen (ex alumna de esta etapa) que a ella le tocaron excursiones al Chipinque, situación que no sucedió en la época que estudió Isabel (ex alumna y religiosa). Esta información la verifica la maestra Luz diciendo que a ella se le permitió llevarse a sus alumnas al Chipinque cuando se encontraban ya en la colonia del Valle, incluso señala que entre sus alumnas se encontraron las hijas de don Eugenio Garza Sada. Carmen agrega que también le tocó irse de misiones a varios estados de la República a trabajar con los campesinos: “Yo quería ser como ellas, trabajar por lo pobres, hasta que un padre jesuita que nos daba catecismo me dijo que no tenía que ser monja, para hacer eso, que podía estudiar antropología, sociología o educación” (Carmen).

La llegada de directores seculares al Instituto Mater representó la concreción de nuevos proyectos educativos; el primer director después de la salida de las religiosas fue el Lic.

Rodrigo Fernández del Valle, que estuvo pocos meses, posteriormente tomó el cargo como director general el profesor Javier Ceballos, con él inició la implementación del modelo personalizado; comenta una maestra que vivió la transición que en 1969 se estaban capacitando las maestras para incursionar en este modelo, aunque confiesa que no fue con mucho éxito; sino hasta 1981 cuando se volvió a retomar pero con las llegada a la dirección de Jorge González Molinar, quien en tres décadas fue pionero en la ciudad de la educación personalizada y un humanismo centrado en la persona, ya no eran propiamente las élites económicas las que se formaban en sus pupitres, sino se educaba a una clase media ascendente que reconoció en el “estilo de educar” una alternativa de la escuela tradicional.

La implementación del nuevo estilo era todo un reto, desde habilitar los salones, buscar el material pero principalmente capacitar y convencer a los maestros, era un trabajo que fue constante, “los maestros del Mater eran de los más capacitados, se trajeron a los teóricos de la educación, como a Pierre Faure y Carl Rogers” (maestra Luz); Jorge González junto con Lucía Cisneros (maestra responsable de capacitar a los maestros) fueron los responsables en aventurarse en concretizar el estilo, en investigar las nuevas propuestas educativas de primera mano. Lucía Cisneros viajaba a los lugares donde se encontraran las personas que estaban generando ideas nuevas. Viajó a Canadá para conocer cómo se trabajaba el programa de inclusión o conocer a las alumnas destacadas de Piaget. La intención era buscar las respuestas a las problemáticas que se presentaban dentro del salón de clase. Su trabajo no era nada fácil, pues cualquier cosa que hiciera era motivo de controversia y crítica.

El “estilo de educar” centrado en la persona reconocía el valor de cada niño y adulto con capacidad de superar sus obstáculos, “no había casos que no tuvieran remedio, todo mundo se merecía una oportunidad” recuerda Luz. La idea era que ningún niño tuviera que sufrir la escuela, se le respetaba su ritmo y su forma de aprender.

Ambas maestras entrevistadas coinciden que la propuesta del Mater en las tres décadas que Jorge González estuvo como director planteaba que la escuela era un apoyo para los padres de familia en la educación de los hijos, “los padres eran los protagonistas de su tarea de educar a sus hijos, pero yo como institución estoy para apoyarte” (Maestra Luz). Durante esta etapa padres de familia que eran maestros y conocían de tema pedagógicos buscaron espacios para que sus hijos fueran educados de otra manera diferente a la tradicional.

“Lo que más nos resaltaban nuestros colegas es que al menos tenían una visión más comprensiva sobre el aprendizaje hacia los estudiantes un enfoque entrecomillas “constructivista”, hablaban también de las instalaciones que tenían el Instituto Mater; que es un edificio con muchos espacios para los chicos, hablaban también del trato personal que en general tenían los profesores con los estudiantes, nosotros veíamos, como digamos, en la escuela pública todo lo contrario; practicas muy rutinarias, tradicionalista, los niños se pasaban el tiempo repitiendo cosas” (Marcos padre de familia).

Juana (ex alumna) complementa lo que anteriormente se afirmó señalando que la mayoría de los maestros eran cuidadosos y comprometidos con los alumnos, creaban un ambiente amigable para desarrollar amistades con sus compañeros, además intuye que ese ambiente de relajación fue lo que propició que se forjaran amistades duraderas.

A pesar de los esfuerzos por implementar un estilo educativo innovador no todos lo percibieron de manera positiva. El “estilo de educar” que promocionaba en Mater se diferenciaba de las prácticas en el salón de clase, no se daban como se afirmaba en la junta entre maestros y padres de familia. En el siguiente testimonio comenta Marcos:

“Pero al tener a los hijos en el Mater no resultó como lo esperaba. En el salón de clase había muchas actividades diferentes, y variadas, pero estos procesos quedaban sueltos. Esas dinámicas no tenían espacio para concretizarlas, yo lo que venía era una buena intención, mucho activismo pero que de pronto yo sentía que estaba muy suelto, no iba encaminado al mismo fin; por ejemplo: había un abuso de las fichas de trabajo. Lo que sí veía eran aulas muy bien organizadas, espacios propicios para el aprendizaje. Valoraba la intención y que mis hijos se sentían felices de ir a la escuela”.

Juana (ex alumna) señala que el ambiente académico era de libertad, “las pautas no eran tan fijas, no eran tan estrictas, yo sola fui desarrollando mi proceso, tal vez en un ambiente estricto también lo hubiera logrado pero no hubiera sido tan padre”, más adelante añade: “...me dieron la libertad suficiente para que yo pudiera gestionar mi propio aprendizaje; a mí nunca nadie me exigió que sacara puros dieces, no sentía esa presión de los

maestros”; concluye Juana: “los maestros no te imponían, pero si te lo fomentaban, si te decían “muy bien”, “sigue así”. Afirmo que esa libertad en su proceso le permitió al llegar a la preparatoria que ella conociera sus métodos de estudio, como tomar notas en clase y que pudiera ir desarrollando todas sus habilidades.

Por otra parte Marcos notaba que las calificaciones no correspondía con el desarrollo de las competencias que el sistema educativo reconocía, el Mater consideraba más los “procesos más que los contenidos, cuando yo evaluaba a mi hijo no veía esa correspondencia entre las calificaciones y su conocimiento”. Esta situación lo notó con su hijo menor, pero con sus dos hijas mayores no fue así, pues en ellas ve resultados positivos de su formación en el Mater.

Lupita (mamá de tres alumnos) comenta que cuando sus hijos regresaban a la casa no los veía fastidiados porque habían sido violentados, o por actividades rutinarias. Otro aspecto positivo que notaba en sus hijos era que no tenían mucha tarea, como ocurría en otras escuelas. También narra que sí identificaba que el colegio promovía una formación integral basada en valores éticos, así como generar un ambiente de armonía entre alumnos, profesores y maestros. Por otra parte un aspecto más positivo que reconocen ambos padre de familia es que había muchas actividades enfocadas en que los chicos adquirieran el placer por la lectura o el interés por aspectos culturales. Incluso reconocen las fiestas de pertenencias que se realizaban cada dos años en el mes de octubre (fecha de la virgen del Mater) o las fiestas relacionadas con el festejo del director, que eran eventos que se organizaban en pocas semanas pero que las maestras se quejaban por tomar tiempo de sus clases, lo que provocaba el estrés por terminar los programas de su materia. Estos eventos eran proyección de la imagen del colegio hacia el exterior que impactaban a la comunidad Mater y formaban otro tipo de competencias no reflejadas en las calificaciones ni evaluadas por la SEP. El “el estilo de educar” del Mater durante la dirección de Jorge González Molinar, requería de profesionistas capacitados para llevar con éxito el proyecto educativo.

También había la situación que manifestaban los dos padres de familia entrevistado es que el Mater no tenía mecanismos certeros para evaluar los aprendizajes o al buen desarrollo académico: “las calificaciones eran muy engañosas”, insiste Marcos (padre de familia). Las calificaciones numéricas no correspondían con el “estilo de educar” que se prometían, evaluar los procesos para la cantidad de alumnos que se tenían dentro del salón de clase en la

década de los noventa y principios del siglo XX no resultaba viable para el maestro. Había lista de espera para poder entrar al Mater (Lupita madre de familia). Entre el discurso y las buenas intenciones existe una distancia con la actividad diaria dentro del salón de clase que difícilmente lograba concretizarse, resultado de las dificultades que el etilo impuso en las gestiones de aprendizaje. Pero las carencias en los procesos eran recompensado con el carisma que proyectaba el directo, daba discursos tanto a maestros como padres de familia en un lenguaje sencillo pero con ideas claras y marcaba dirección. Discurso que probablemente en la actualidad resulte difícil de comprender considera Luz (maestra).

Un aspecto en lo que coinciden los padres de familia es que reconocen que el carisma del director Jorge González fue un aspecto que atrajo por igual a padres de familia, alumnos y maestros; este liderazgo lo tenía también en la comunidad educativa, por lo que al morir el director, Marcos considera que, el Mater como institución lo perdió. Con los nuevos directores y la reducción significativa de alumnos hizo que el “estilo de educar” no tuviera continuidad. Este estilo ya no era exclusivo del Mater, otros colegios se promocionaban como personalizadas y además aseguraban el dominio del inglés y el uso de herramientas tecnológicas.

Otro punto positivo que consideró Marcos fue el priorizar el lenguaje nacional sobre una segunda lengua: “el inglés era como una materia más, el Mater no se planteó como objetivo profundizar en el aprendizaje de una segunda lengua; a mí esto me agradaba, pero varios padres me comentaron que sacaron a sus hijos por el nivel de inglés”. Al respecto, también existen los testimonios María (mamá, ex alumna y maestra) y Juana (ex alumna) que manifiestan que nunca hicieron falta más clases de inglés que las que tuvieron en el Mater para lograr el aprendizaje.

A pesar de las carencias en las actividades académicas por ejemplo en el dominio del inglés, hubo otros beneficios que fomentaron la institución como el crear ambientes agradables y propicios para el aprendizaje, el respeto como única norma del colegio y el fomento a las relaciones de amistad. Carmen (ex alumna) afirma que lo que más le gustaba del Mater era que se divertía muchísimo, sobre todo en las actividades extracurriculares, las misiones, ver los amplios jardines o el paso de las mariposas monarcas en otoño, pero también que en la capilla estuviera una visión de Cristo Resucitado: “El Mater es mi escuela, mi formación, mi

familia; en el Mater conocí a mis mejores amigas. Aun me reúno cada dos meses con ellas”. A lo que Juana el Mater le significó atención, compromiso con los estudiantes y respeto. Cada uno de los ex alumnos que entrevisté en su mayoría me comentó haber hecho lazos de amistad, desde las generaciones más antiguas que después de décadas y la distancia continúan en contacto. El concepto de familia también se relaciona con estos lazos de amistad y compañerismo. Cada uno de los entrevistados, ya sean padres, ex alumnos o maestros, coinciden en sentirse agradecidos con la Institución y en las amistades que formaron. Marcos, padre de familia, asevera que llegó a formar amistad con los papás de los amigos de su hijo, a partir de las actividades deportivas que fomentó el colegio.

Esta segunda etapa se caracterizó por el “estilo de educar” particular de la institución, así como del liderazgo de su director Jorge González Molina. El colegio se distinguió por ser incluyente en todos los sentidos (introdujo en el aula a niños con capacidades diferentes, aceptó alumnos que en otras instituciones eran rechazados por diversos motivos y también por tener en el plantel docentes personas de distintas formas de pensar y de religión). El Mater como institución se le reconoció por estar atento a crear ambientes educativos amigables y el respeto a los procesos personales; su objetivo principal era formar niños felices con un amor al conocimiento y con competencias para la convivencia. La institución se visualizó como un apoyo a los padres en su tarea de educar a sus hijos. En esta segunda etapa las clases media ocuparon los lugares que anteriormente eran para la élite y de ser un colegio exclusivas para niñas se convirtió en mixto.

En la primera etapa se fomentó la excelencia académica, la responsabilidad social a través de la caridad y por ser una comunidad tradicional y excluyente; su propósito era enseñar a pensar, amar y decir, en cambio en la segunda etapa se esforzó por propiciar el pensamiento crítico y las competencias de convivencia: “si sólo enseñamos a convivir a la gente ya la hicimos” (Luz maestra). Tanto en el Colegio de las Damas, como en el Instituto Mater, existe un sentido de pertenencia a la institución que se refleja en los lazos de amistad que se mantiene entre los ex alumnos que es constante en todas las generaciones.

A lo largo de la historia del Mater se ha respetado los programas de estudio de la SE para los niveles básico y de la UANL para el nivel preparatoria. Pero la libertad de utilizar una metodología particular propicia aprendizajes que no se ven reflejados y pocas veces evaluados

en las boletas de calificaciones, pero que son esenciales para la formación en un ambiente académico y laboral. A continuación se hace una presentación de uno de los proyectos de servicio social que se realiza en el último semestre de preparatoria, que es la culminación de las propuestas actuales para la formación de ciudadanía.

### **3. La experiencia Laboral**

Para explicar este proyecto, se obtiene la información de diferentes fuentes, en primer lugar que nada de la experiencia personal, en los cuatro años que se ha implementado en la preparatoria del Mater he participado activamente como una de las maestras responsables; en segundo lugar la información surge de la entrevista a la religiosa responsable que generó el proyecto; también se obtuvo información de los diarios de campo de los estudiantes, de los comentarios de alumnos y padres de familia durante la realización de la “Experiencia laboral”. Toda esta información se articula de tal manera que pueda explicarse en qué consiste esta modalidad del Servicio Social y su relevancia para responder a la pregunta de investigación de cómo se educa en una escuela de elite.

La “Experiencia laboral” es un proyecto del servicio social desarrollado por los jesuitas en sus instituciones educativas que comparten a varias congregaciones. Este proyecto es adoptado por colegios del Sagrado Corazón en San Luis y Guadalajara, se implementó en el Mater en el año 2013 para los alumnos de sexto semestre de preparatoria. La intención es crear un escenario donde jóvenes de clase media y alta conviven con personas que en la cotidianidad no interactúan, con el propósito de que lleguen a entablar conversaciones en un ambiente de convivencia. “sabemos que son situaciones ficticias, pero con un fin educativo” (religiosa responsable del programa de servicio social). Por lo tanto se fomenta el espacio y tiempo para colocar a los estudiantes en una situación de igualdad de circunstancias con personas que reciben dos salarios mínimos como pago.

El propósito es que compartan las actividades que los trabajadores realizan en sus centros de trabajo. El aburrimiento, cansancio, fastidio e indignación o hasta coraje son emociones que en las dos semanas se comparten con los compañeros de trabajo. Precisamente estas emociones que los alumnos van experimentando hacen que las barreras se diluyan para crear un sentimiento de empatía a partir de tocar otras realidades.

“Cuando yo veo las diferencias entre sus vidas y la mía, es cuando empiezo hacerme preguntas ¿Por qué está la sociedad cómo está? El tiempo de preparatoria es un tiempo muy fértil para ese tipo de preguntas. Que noten que hay diferencias y que esas diferencias estamos llamado como cristianos a trabajar por la igualdad de derecho, la equidad de género, la no discriminación” Religiosas responsable del servicio social.

Para lograr este objetivo el proyecto tiene varias etapas, la primera consiste en anunciar a los padres en una sesión informativa sobre las fechas, el tiempo y los requisitos de los trabajos (los cuales la mayoría de los padres se ha manifestado a favor, salvo unos pocos que se preocupan de la seguridad de sus hijo). Posteriormente se les informa a los alumnos que tiene un mes para que puedan encontrar un centro laborar donde hacer su servicio social, la búsqueda de trabajo es un reto para los chicos, ya que tienen la expectativa de que es tarea fácil, pero conforme los van rechazando en los lugares donde solicitan empleo, su actitud cambia. La tercera etapa se basa en revisar las propuestas que los muchachos presentaron para que las maestras responsables revisen que cumplen con las indicaciones establecidas y en caso de que algún chico no haya conseguido donde trabajar, el equipo de docentes encargado le consigue donde realizar su servicio social. La cuarta parte consta de varios momentos: la *ceremonia de envío* en la cual consiste en una celebración religiosa y se les entrega un diario de campo donde responder diariamente a varias preguntas específicas: ¿Qué hice hoy? ¿Cómo me sentí? ¿Qué problemas tuve y cómo los resolví? y ¿Qué aprendí hoy?

El segundo momento es la experiencia de trabajar de ayudantes por dos semanas en lugares donde se encuentren más de tres trabajadores laborando y perciban dos salarios mínimos con pago. Esta etapa culmina en una ceremonia de llamada *regreso a casa*, en la cual los alumnos comparten lo vivido y aprendido con el resto de sus compañeros y una misa donde ofrecen la experiencia a la virgen.

Los lineamientos de la “Experiencia laboral” son los siguientes:

- Trabajar durante de 10 días hábiles sujetos al calendario de los centros de trabajo.

- Es necesario que tengan contacto con los trabajadores del centro de trabajo, ya que este es el objetivo principal de la Experiencia Laboral.
- Tener como parámetro de empleos en los que se pague como máximo dos salarios mínimos.
- Negociar en lo posible que sean al menos 2 integrantes por centro de trabajo.
- Deberá ser un centro de trabajo en el que no laboren familiares ni amigos de los alumnos.
- Verificar que los trabajos desempeñados no pongan en riesgo la integridad física ni mental de los estudiantes.
- El trabajo debe de tener una responsabilidad limitada a un área, no ser el encargado de personas, materiales o dinero, ni chofer o andar en la calle.
- La jornada de trabajo será de 8 horas diarias y tener un día de descanso a la semana.

El proyecto está diseñado para que los alumnos vivan la experiencia de trabajar, iniciando el traslado en transporte público desde sus casas hasta el centro de laboral, con la intención de sacarlos de su zona de confort y puedan durante la trayectoria ir escuchando las diferentes situaciones que se presentan durante el trayecto.

El uso del transporte público se trasladó cuando se va a un tienda de autoservicio con el objetivo de realicen una lista del mandado con el dinero que supuestamente recibieron por su trabajo de dos semanas. Por lo general se percatan que no pueden adquirir los productos y servicios a los que están acostumbrados, y optar por unos de menor precio.

Para la mayoría de los muchachos la experiencia de usar transporte público o trabajar es nueva, aunque ha habido casos de alumnos que se han visto motivados por sus padres para tener este tipo de experiencias previamente. “Yo siempre había querido subirme a un camión, pero mis papás no me deja” comenta una alumna en la actividad de ir a la tienda.

Durante las dos semanas, el personal docente realiza diferentes visitas a los centros de trabajo para percatarse de la condición de los alumnos, así como hablar con los empleadores y

conocer la manera en que los estudiantes se están desempeñando. “Llegó en su coche muy arregladito y preguntó que tengo que hacer hoy, le dije lavar los baños de los trabajadores, se puso hacerlo sin decir nada” Empleador de una tapicería.

En la Experiencia Laboral, la convivencia con las personas es lo más importante, por eso la relevancia que trabajen en lugares donde pueda estar la mayor parte del tiempo con los trabajadores y de no ser posible por la dinámica del trabajo, por lo menos convivir durante la comida.

Estos espacios y momento en los que coinciden se hacen en circunstancias inusuales para los estudiantes, por lo que se encuentran en situaciones de desventaja, primero por no dominar la actividad que se realiza ahí, y segundo por no estar acostumbrados a largar jornadas de trabajo. Esta situación de vulnerabilidad la superan conforme van habituándose a la dinámica de centro laboral, colocando en situación de igualdad de circunstancias. Siempre con una actitud de apertura de parte de los trabajadores, independientemente que sean jóvenes casi de la misma edad o de una edad avanzada.

La acogida de los trabajadores es lo que anima a los estudiantes, en su mayoría, a entablar una relación más estrecha con sus compañeros de trabajo, la convivencia diaria y la disposición de ambas partes provoca que compartan tanto conocimientos como situaciones familiares. “Cuando fuimos a comer con los demás compañeros que se ocupan de la cocina también se sentía la cercanía, pues nos ofrecieron muchas cosas y platicaban abiertamente con nosotras” Comentario en el diario de campo.

A los alumnos se les insiste que su tarea es escuchar a la gente y conocerla. A partir de la buena disposición los estudiantes empiezan a percatarse de las dificultades que enfrentan las personas en este tipo de trabajo, la precariedad y las relaciones laborales entre compañero y con el jefe. “Me puse muy nerviosa, porque el ingeniero cerro la tienda por afuera y si hubiera pasado algo no habiéramos podido salir” comenta una de las estudiantes en su diario. “La señora cada vez alzaba más su tono de voz, mientras Javier intentaba explicarle la situación, hasta que se hartó y renunció” comenta otra estudiante. “El jefe entraba sin dar los buenos días dando por hecho que la gente estaba ahí para servirle” comenta otra estudiante. “Hoy aprendí que prefiero ir a la escuela” Apuntes en un diario de campo.

Esta oportunidad de comparar las situaciones desiguales ha hecho que los alumnos se percaten de sus ventajas: “me doy cuenta que soy muy privilegiada” comentario en uno de los diarios de campo. Los hace tomar conciencia de la situación por la que atraviesan las personas que laboran en estas condiciones de trabajo. “Me comprometo a informarme más sobre la situación del país, es especial en el aspecto económico, a informar a otras personas sobre la situación actual de los trabajadores y a ser compartida con mis conocimientos y aprendizajes, a lo largo de toda la vida” Apuntes en un diario de campo.

En la ceremonia de *regreso a casa*, los alumnos externalizan sus experiencias, y las dinámicas de la ceremonia están encaminadas a la toma de conciencia sobre cómo fueron cambiando sus actitud y ánimo durante las dos semanas de trajo, la cual la iniciaron con expectativas y terminan satisfechos y agradecidos de vivir la experiencia. “me dejó un buen sabor de boca, y sí quiero seguir este tipo de experiencias” alumna entrevistada. “Es un aprendizaje que muy específico, siento que no se puede obtener de ninguna otra forma más que haciendo eso” un comentario más de un estudiante. Claro que no todos logran visualizar el objetivo y se manifiestan en contra de la situación: “Cada día me convenzo de que esto es una tontería”.

Los testimonios anteriores concuerdan con los objetivos trazados en el proyecto de la “Experiencia laboral”. “La vida no es tan fácil como me la pintaron, me quedo con una nueva visión de la realidad” Escrito en una cartulina como parte de la dinámica de la ceremonia *regreso a casa*. “Las personas trabajan duro para comer y se esfuerzan mucho” Texto escrito al retornar a las clases. En la responsabilidad de la construcción de una convivencia social están implícitas las emociones y provocan la intención cambiar actitudes por experimentar estar del otro lado del servicio.

“La señora llegó con actitud prepotente, quería que le diéramos la ropa cuando ella todavía estaba en su camioneta, se bajó gritando a las empleadas, ¿Qué le pasa? ¿No sabe todo lo que trabajan? Me sorprendió que la encargada no perdiera la calma y le tuviera paciencia, sentí muy feo” Comentario expresado cuando la maestra visitó a una alumna en las tintorerías donde trabajó.

“...cuando me recargué me dijo el señor que le iba a ensuciar su pared, me sentí mal porque yo he actuado así, prejuizando, yo no estaba sucio” comentario hecho en una tapicería.

Los papás también han notan los cambio de actitud en sus hijos después de la jornada de trabajo: “Llegó muy cansado, se bañó, cenó y se durmió” comentario de una mamá el primer día de trabajo. “Llegó abrazando a Panchita y agradeciéndole por el trabajo hecho, ya sé lo que se siente, dijo mi hija” Comentario de una mamá. “Nos agradeció por todo el esfuerzo que hacemos y hasta por lo calcetines” Una mamá en una carta enviada al colegio donde agradecía la experiencia de su hijo.

Al final los muchachos que se enriquecieron con este tipo de servicio social, manifiestan tener una actitud diferente con los empleados: más empática, no prejuizando y con una actitud de disposición al servicio de los demás. Pero a su vez las condiciones económicas y familiares hacen que los muchachos del Mater se percaten de su situación de ventaja y desarrollen expectativas altas sobre su vida en el futuro, visualizándose como futuros empleadores: “Yo sé que voy a tener éxito, no sé cómo, pero lo tendré, los compañeros de trabajo me dijeron cuando tengas tu propio negocio nos das trabajo”, comenta un estudiante el último día en su centro laboral. Las expectativas hacen que los alumnos se visualicen como jefes en un futuro: “Hoy aprendí que un jefe es como un líder, debe siempre preocuparse por las personas que trabajan con él, y contagiarles las ganas de trabajar. Esto lo aprendí al ver la ausencia de dicha actitud. La mayoría de los empleados no son felices con los jefes ni con el ambiente de trabajo que fomenta” diario de campo. “Yo me quedo con que tienes que esforzarte para que donde trabajes puedas salir adelante y si eres jefe o dueño de tu empresa nunca te rindas, siempre hay que tener convivencia y comunicación entre todo el personal. La vida no es fácil” alumno de la segunda generación que vivió la experiencia.

La espiritualidad que la Sociedad del Sagrado Corazón busca esencialmente es crear lazos de amistad con el otro, no sólo quedarse en el pensamiento crítico, porque las relaciones interpersonales también transforman. El conjunto de emociones y pensamiento crítico son detonantes para los procesos de interioridad que se conjuntan con los valores del Evangelio – no de una manera devocional- de acuerdo a las enseñanzas de Jesús: “el bien común, la

transparencia y el trabajo en favor del otro” Religiosa del responsable del proyecto. “Yo no solo me construyo, sino también ayudo a otros a construirse” Complementa.

## CONCLUSIONES

En una sociedad de mercado donde la educación es una mercancía, el auge de escuelas privadas prolifera por toda la ciudad, ofreciendo cumplir con las expectativas que tiene los padres de familia sobre la educación de sus hijos: dominio de una segunda lengua, e incluso incursión a una tercera lengua –en los casos más osados- manejo de tecnologías informáticas de primer nivel, excelencia académica, intercambios internacionales, formación de los líderes transformadores de la realidad, y no podía faltar la garantía de educar a los futuros emprendedora.

Todo lo anterior en un marco de competencias que garantizan el éxito social y laboral. Escuelas privadas existen para todos los presupuestos económicos y con oportunidad de accesibilidad, pero la selección de escuela es un proceso que toma en cuenta otros factores como las redes sociales que se establece entre alumnos y sus condiscípulos así como entre los padres de familia.

La formación de la élite es un parámetro de modelo educativo que es imitado sobre todo por la clase media con pretensiones de ascenso social. La clase alta a través de la formación de los miembros más jóvenes de su grupo social, debe legitimar su posición a partir de la meritocracia, y no por los privilegios dados por el sistema. Por eso la excelencia académica es una condición indispensable que sus instituciones educativas deben garantizar, así como la exclusividad de sus miembros para fomentar la reproducción social de su clase.

Ante este escenario pragmático y utilitario de la educación, se pierde la función primordial de la función de la escuela, que es la inserción de las generaciones más jóvenes en la sociedad. ¿Qué clase de sociedad queremos formar? Nos pregunta Dewey.

La respuesta a esta pregunta la responde las religiosas del Sagrado Corazón, a través de los proyectos de servicio social insertados en sus instituciones educativas. El Mater como otros

colegios ofrece excelencia académica, manejo de una segunda lengua, programas de intercambio al extranjero, ambientes educativos, formación empresarial y de líderes sociales.

La propuesta educativa del Mater está enfocada en la formación de una ciudadanía consiente, participativa y organizada que encabece acciones concretas en beneficio de la sociedad y en temas ecológicos. El Sagrado Corazón siendo fiel al humanismo, replantea el concepto al enfocarse en la formación de los procesos personales en beneficio de los demás como una visión particular de fe; donde la caridad se basa en el reconocimiento del otro como tu igual.

En la segunda etapa del Mater, no garantizaba que sus alumnos obtuvieran el éxito económico, sino en formar personas que buscaran la felicidad en triunfos personales y de competencias de convivencia. Situación que fue aprovechada por congregaciones religiosas que responde a intereses de clase.

El reto del Mater, es recoger toda la experiencia acumulada a lo largo de su historia para posicionarse nuevamente como institución con una oferta educativa distintiva. Para lo cual debe primero responder a los intereses de los padres de familia y de esta manera mantenerse en el mercado aprovechando la ventaja de sus instalaciones amplias que son un valor agregado que reconocen padres y alumnos. Pese al incremento de la mancha urbana los padres deben nuevamente ver la ventaja de recorrer largas distancias para que sus hijos sean educados en sus salones. Pero el mayor reto radica en no perder su propuesta educativa, no traicionar su espiritualidad y convencer a los padres de familia, que las competencias de convivencia y de ciudadanía son tan importantes como las que exige el sistema del mercado laboral.

A lo largo de la historia, el Colegio de las Damas y el Instituto Mater, han enfrentado a lo largo de su historia distintos retos que ha mermado su alumnado, pero de los cuales se ha fortalecido por encontrar las estrategias. La actual situación pone a prueba su capacidad y formación de las hermanas de la SSCJ para sacar adelante al colegio.

## **Bibliography**

- Cambio estructura y movilidad ocupacional en Monterrey 2005 *Estudios Sociológicos* XXIII 43-74
- Cómo hacer una investigación cualitativa Fundamentos y metodología* 2003 México Paídos
- Democracia y educación* 1920 Madrid Ediciones Morata, S. L.
- Devoción y cultura católica en la Arquidiócesis de México 1880-1920* 2010 México Colegio de México
- Devociones políticas Cultura católica y politización en la Arquidiócesis de México 1880-1920* 2013 México, D. F. El Colegio de México
- Ecole, L'enjeu democratique* 2004 Traducción de r Víctor Zúñiga
- El Colegio de San Juan en Saltillo 1878-1914* 2010 Saltillo, Coahuila
- El sistema educativo mexicano* 1995 México F.C.E
- En defensa de la religión: los artificios del "Colegio de Las Damas"*
- Esbozo de Historia Universal* 2003 México Grijalbo
- Escuela, educación y pedagogía en Gramsci* 1981 Barcelona Ediciones Martínez Roca, S. A.
- Espíritu Educador de la Sociedad del Sagrado Corazón Antología* 2012 Méxic
- ESTUDIOS. filosofía-historia-letras* Invierno 1994 Primavera 1995
- Fundación Crecimiento y Frutos del Colegio del Sagrado Corazón de Jesús en Monterrey 2009 Monterrey Nuevo León México
- Garces, Luis 2007 De las competencias a los saberes socialmente productivos Buenos Aires Ediciones del Signo
- Guía para la elaboración de una investigación cualitativa* 2003 Cd. Victoria Tamaulipas PROMEP

*Historia de la Ciencia 1543-2001*2004BarcelonaCrítica

*Historia del Cristianismo*1989Buenos AiresWeidenfeld and Nicolson

*Instituto Mater Sagrado Corazón*

JOHN DEWEY (1859-1952)1993*Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*  
XXII 289-305.

*La Arquidiócesis de Chihuahua en los años 70*

*La catástrofe silenciosa*2007México, D. F. MéxicoFondo de Cultura Económica

*La Catastrofe Silenciosa*2017México, D. F. Fondo de Cultura Económica

*La Cuestión Escolar: críticas y alternativas*2007MéxicoEdiciones Coyoacán

*La Educación de las élites*2008Bueno AiresPaidos SAICF

*La Educación Privada en México (1903-1976)*1997MéxicoEl Colegio de México

*Magdalena Sofía Barat. Una vida*2000MadridEspañaEncuentro

*Metodología de la investigación cualitativa*1999bilbaoUniversidad de Deusto

*MÉXICO FRANCIA Memoria de una sensibilidad común; siglos XIX-XX. Tomo*  
III1993MéxicoCentro de estudios mexicanos y centroamericanos

*Modelo educativo personalizante en el acompañamiento. La aportación pedagógica de Jorge*  
*González Molinar*2006Monterrey

*Nexos*

*Otroz Mestizajes*2008MéxicoUniversidad Iberoamericana

*Paradigmas en psicología de la educación*2011BarcelonaPaidós

*Religiosas del Sagrado Corazón*

*Religiosas del Sagrado Corazón*

*RELIGIOSAS DEL SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS*

*Un siglo en la Memoria Colegio del Sagrado Corazón 1913-1965/ Escuela Superior de  
Música y Danza de Monterrey 1977-2013* 2013 Monterrey Nuevo León México Fondo  
Editorial de Nuevo León

Una orden católica de educadoras francesas en México. Las Hermanas de San José de  
Lyon. *Revista de El Colegio de San Luis* IV 1051

UNESCO 1999 *La educación encierra un tesoro* Satillana