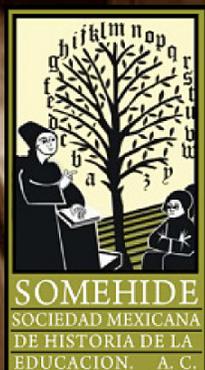


ANUARIO MEXICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Volumen 3
Número 2
2023



CIUDAD DE MÉXICO

Imagen de portada:

Alumno en la Academia de San Carlos, Ciudad de México, entre 1905 y 1910.

Fuente: INAH [Instituto Nacional de Antropología e Historia] (2022). *Mediateca INAH* [Archivo Casasola]. https://mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/islandora/object/fotografia%3A182458

DOI de este número:

<https://doi.org/10.29351/amhe.v3i2>

Anuario Mexicano de Historia de la Educación (volumen 3, número 2, enero-diciembre de 2023) es una publicación electrónica anual editada por la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación A.C. (Calle Avenida 1, número exterior MZ 13, Lt4, colonia Miguel Hidalgo, Ampliación Tlalpan, Ciudad de México, CP. 14250, teléfono (614) 227 2619, <http://somehide.org>, correo electrónico anuario@somehide.org. Editor responsable: Dr. Jesús Adolfo Trujillo Holguín. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2021-112417131200-102; ISSN (electrónico): 2683-295X, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Dr. Jesús Adolfo Trujillo Holguín, fecha de la última modificación: enero de 2023.

El contenido de los trabajos publicados es responsabilidad de cada autor y no representa el punto de vista de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*. Se autoriza cualquier reproducción parcial o total de los contenidos o imágenes de la publicación, incluido el almacenamiento electrónico, siempre y cuando sea para usos estrictamente académicos y sin fines de lucro, citando la fuente, sin alteración del contenido y otorgando los créditos autorales.

2023.Sociedad Mexicana de Historia de la Educación AC



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.



Sociedad Mexicana de Historia de la Educación AC

Consejo Directivo 2022-2023

Presidenta

Dra. Cirila Cervera Delgado
Universidad de Guanajuato

Vicepresidente

Dr. Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Universidad Autónoma de Chihuahua

Secretaría de Organización

Dra. Stefany Liddiard Cárdenas
*Universidad Pedagógica Nacional
del Estado de Chihuahua*

Tesorería

Dr. Francisco Alberto Pérez Piñón
Universidad Autónoma de Chihuahua

Secretaría Académica

Dra. María Guadalupe Cedeño Peguero
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Vocalías

Dra. Eugenia Roldán Vera
DIE-CINVESTAV

Dra. Mireya Martí Reyes
Universidad de Guanajuato

Dra. Ana María del Socorro García García
Universidad Veracruzana

Dr. Luis Carlos Quiñones Hernández
Universidad Juárez del Estado de Durango

Dr. Freddy Javier Espadas Sosa
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31-A, Mérida, Yucatán

Comité Consultivo

Dr. Juan Bernardo
Alfonseca Giner de los Ríos
*Instituto Superior de Ciencias de la Educación
del Estado de México*

Dra. Georgina María Esther
Aguirre Lora
IISUE-UNAM

Dr. René Amaro Peñaflores
Universidad Autónoma de Zacatecas



Anuario Mexicano de Historia de la Educación

Director editorial

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

Comité Editorial

Dra. Cirila Cervera Delgado
Universidad de Guanajuato
ccerverad@yahoo.com

Dra. Denisse de Jesús Cejudo Ramos
IISUE-UNAM
denisse.cejudo@gmail.com

Dra. Mireya Martí Reyes
Universidad de Guanajuato
mireya@ugto.mx

Dr. Federico Lazarín Miranda
UAM-Iztapalapa
flazarin@izt.uam.mx

Dr. Pablo Martínez Carmona
CIESAS, Sede Ciudad de México
martinezcarmonapablo@gmail.com

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

Dra. Eugenia Roldán Vera
DIE-CINVESTAV
eroldan@cinvestav.mx

Dra. Ana María del Socorro García García
Facultad de Historia, Universidad Veracruzana
mgarcia@uv.mx

Dra. María Guadalupe Cedeño Peguero
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
mpeguero1@hotmail.com

Traducciones

Lic. José Luis Valdez Chávez
Universidad Autónoma de Chihuahua
jvaldez@uach.mx

Dictaminadores de este número

Georgina María Esther Aguirre Lora
IISUE-UNAM

Martina Alvarado Sánchez
Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho

René Amaro Peñaflores
Universidad Autónoma de Zacatecas

Julieta Arcos Chigo
Universidad Veracruzana

María Adelina Arredondo López
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Jesús Alejandro Baez Rodríguez
Escuela Normal Superior de Querétaro

Salvador Camacho Sandoval
Universidad Autónoma de Aguascalientes

María Guadalupe Cedeño Peguero
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Denisse de Jesús Cejudo Ramos
IISUE-UNAM

Cirila Cervera Delgado
Universidad de Guanajuato

Mireya Chapa Chapa
Escuela Normal Pablo Livas

Alicia Civera Cerecedo
DIE-CINVESTAV

Elvia Lizbeth Cortés López
UAM-Iztapalapa

Laura Irene Dino Morales
Centro Universitario CIFE

Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez
Universidad Pedagógica Nacional

Freddy Javier Espadas Sosa
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31-A

Armando René Espinosa Hernández
Sistema Educativo Estatal Regular, SLP

Gerardo Antonio Galindo Peláez
Universidad Veracruzana

María Guadalupe García Alcaraz
Universidad de Guadalajara

Ana María del Socorro García García
Facultad de Historia. Universidad Veracruzana

Norma Gutiérrez Hernández
Universidad Autónoma de Zacatecas

Francisco Hernández Ortiz
*Departamento Historia. Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí*

Federico Lazarín Miranda
UAM-Iztapalapa

María Concepción Leal García
Escuela Normal Superior de Querétaro

Stefany Liddiard Cárdenas
*Universidad Pedagógica Nacional
del Estado de Chihuahua*

Jesús Márquez Carrillo
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Mireya Martí Reyes
Universidad de Guanajuato

Pablo Martínez Carmona
*Centro de Investigaciones y Estudios Superiores
en Antropología Social (CIESAS)*

René Medina Esquivel
*Benemérita y Centenaria Escuela
Normal del Estado, SLP*

Elvia Montes de Oca Navas
Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

Sergio Ortiz Briano
Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez"

Flor Marina Pérez López
FFYL-UNAM

Francisco Alberto Pérez Piñón
Universidad Autónoma de Chihuahua

Ana Margarita Ramírez Sánchez
UAM-Iztapalapa

Norma Ramos Escobar
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241

Elva Rivera Gómez
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Eugenia Roldán Vera
DIE-CINVESTAV

Miguel Ángel Sanluis Ramírez
Instituto de Educación Media Superior

Salvador Sigüenza Orozco
*Centro de Investigaciones y Estudios
Superiores en Antropología Social*

Valentina Torres Septién Torres
Universidad Iberoamericana

Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Universidad Autónoma de Chihuahua

Martha Isabel Vásquez Duberney
Universidad México Americana del Norte, A.C.

Arianna Vega Hernández
Universidad Autónoma de Chihuahua

María Isabel Vega Muytoy
*Instituto Superior de Ciencias de la Educación del
Estado de México (División Académica Nextlalpan)*

Alma Elizabeth Vite Vargas
Universidad Pedagógica Nacional, Hidalgo

Martha Patricia Zamora Patiño
Universidad Iberoamericana

Edgar Zuno Rodiles
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Contenido

Jesús Adolfo Trujillo Holguín
**Sociedad Mexicana de
Historia de la Educación:
dos décadas de incursión
en el ámbito de las
publicaciones académicas**

Pág. 9

Cirila Cervera Delgado
y Mireya Martí Reyes
**Los castigos: testimonios y
significados desde los recuerdos
de alumnas y alumnos de primaria,
1970-1985**

Pág. 17

Francisco Alberto Pérez Piñón,
Izabela Tkocz y
Stefany Liddiard Cárdenas
**La COVID-19 nos hizo
lo que el aire a Juárez**

Pág. 27

Norma Gutiérrez Hernández
**Acciones pioneras del
profesorado porfirista en
Zacatecas y el establecimiento
de sociedades pedagógicas**

Pág. 35

María del Refugio Magallanes Delgado
y Laura Rangel Bernal
**Utilidad doméstica y utilidad
pública: una conceptualización
aplicada a la historia de la
educación de las mujeres**

Pág. 45

Carlos Capistrán-López
**Disciplinando los cuerpos: costura,
gimnasia, canto y ejercicios militares
desde la mirada de un visitante a las
Escuelas Centrales de Cautla,
Morelos, en el Porfiriato**

Pág. 61

Jorge Omar Mora Rodríguez
**Sobre la tolerancia religiosa
en México, siglo XIX.
Una aproximación desde
la historia de la educación**

Pág. 69

Carpóforo Emilio Martínez Vences
**El proyecto educativo de
José Vasconcelos. Los primeros
intentos por articular lo
afectivo con lo cognitivo**

Pág. 81

Ana Laura Abramowski
**Entre la “severa dulzura”
y la “blandura dulzona”.
Estilo emocional docente
y escolanovismo en el
magisterio argentino**

Pág. 89

Carla Cardoso Vilhena,
António Gomes Ferreira
y Luís Mota
**“Higiene mental infantil”:
Análise do discurso
psicopedagógico sobre a
saúde mental das crianças
em idade pré-escolar
(Portugal, 1945-1958)**

Pág. 105

Yessenia Flores Méndez
**Higiene y disciplina escolar
en Tamaulipas durante el
siglo XIX y principios del XX**

Pág. 117

María Isabel Vega Muytoy
**El castigo en las escuelas
elementales del siglo XIX,
¿avance hacia la humanización
o anquilosamiento?**

Pág. 127

Gerardo Antonio Galindo Peláez
**De la formación de súbditos del
rey a la educación de ciudadanos
de la República. El caso del
puerto de Veracruz, 1774-1840**

Pág. 137

Erika Armas Madrigal
**Origen y ocaso de la
Preparatoria Popular Lenin,
Morelia (1977-1979)**

Pág. 153

María Tomasa Cerino Hernández
**Reglamentar y educar:
historia de la Junta Inspector
de Instrucción Primaria en el estado
de San Luis Potosí (1857-1883)**

Pág. 165

Oliva Solís Hernández
**La escuela y sus emociones
en la memoria de
Jesús Solís de la Torre
(1947-1958)**

Pág. 177

María Guadalupe García Alcaraz
**Normas y prácticas emocionales
en el *Libro de la infancia*,
de José Rosas Moreno**

Pág. 187

Raquel Díaz Galván
**Rafael Santamarina: un precursor
de la salud mental en la escuela
primaria del siglo XX**

Pág. 199

Jesús Adolfo Trujillo Holguín,
Francisco Alberto Pérez Piñón
y Stefany Liddiard Cárdenas
**De afectos y cariño por el magisterio.
María Bricia Rodríguez de Ayala, una
vida por la educación chihuahuense**

Pág. 209

[E D I T O R I A L]

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación: dos décadas de incursión en el ámbito de las publicaciones académicas

*Sociedad Mexicana de Historia de la Educación:
Two decades of incursion into the field of academic publications*

Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Director editorial

Introducción

Diversos factores han influido en las décadas recientes para arribar a un estado de consolidación de la historia e historiografía de la educación en México. Así lo apuntan tanto los estudios especializados sobre el tema a nivel nacional (Aguirre 2016; Menéndez, 2009; Martínez, 2008; Galván y Quintanilla, 2003) como los de carácter internacional (Payà y Hernández, 2022). En ambos casos hay coincidencia en señalar que la conformación de asociaciones, redes y grupos de especialistas, la proliferación de eventos académicos nacionales e internacionales donde se dialoga y discute sobre estos temas, la consolidación de la historia de la educación como línea de trabajo en los posgrados, entre otros factores, han sido elementos que contribuyeron decididamente al fortalecimiento del campo.

Para quienes conformamos el Comité Editorial del *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* es motivo de alegría y satisfacción que el inicio del 2023 esté acompañado con la publicación de un nuevo número de esta revista electrónica especializada en historia e historiografía de la educación. Sin duda que este proyecto editorial impulsado por la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE) está llegando a su nivel de consolidación —a juzgar por la continuidad en la presentación

de seis números anuales ininterrumpidos desde el año 2018 a la fecha—, lo que viene a posicionar a nuestra asociación como un referente a nivel nacional e internacional en lo que toca a proyectos editoriales. Al mismo tiempo, es una muestra clara de la aportación que hacemos para la consolidación del campo.

Como vaticinaba quien escribe —en la nota editorial del número correspondiente al año 2020—, el desafío para la SOMEHIDE estaba dado en su capacidad para poner a disposición de la comunidad de historiadores de la educación “un medio que fuera más incluyente —sin que por ello renunciara a ser riguroso—, capaz de abarcar tanto a los académicos con experiencia en publicaciones arbitradas como a aquellos estudiantes que enfrentan el reto de realizar su primera publicación formal” (Trujillo, 2020, p. 11), propósito que de alguna manera se cumplía con el lanzamiento del *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*.

En este contexto de maduración de proyectos de publicaciones resulta propicio que la nota editorial correspondiente al presente número del *Anuario* la dediquemos a realizar un breve recuento de las aportaciones que nuestra asociación ha realizado, a lo largo de dos décadas, en la difusión del conocimiento histórico, pues precisamente en el año que recién acaba de concluir la SOMEHIDE celebró el vigésimo aniversario de su constitución formal como asociación civil sin fines de lucro y resulta oportuno hacer un balance acerca del cumplimiento de los objetivos específicos que se asentaron en el acta constitutiva del 26 de febrero del 2002, referentes al tema de las publicaciones académicas y difusión del conocimiento (SOMEHIDE, 2002).

Para sustentar el análisis recurrimos a las publicaciones de las y los miembros asociados que se han dado a la tarea de recordar sus experiencias de participación en cada una de las incursiones editoriales a lo largo de estos primeros 20 años de vigencia de nuestra agrupación. En cada una de estas aventuras es posible rastrear el proceso evolutivo como grupo de profesionales de la historia de la educación, que ha mantenido una marcada preocupación por generar medios para la difusión de trabajos de investigación, de acuerdo con las circunstancias y necesidades del momento.

Los proyectos editoriales que revisamos se ubican en dos grupos. En el primero tenemos aquellos que aparecieron en la primera década de vigencia de nuestra asociación y están caracterizados por responder a la necesidad inmediata de cumplir con los objetivos sociales asentados en la norma estatutaria, pero gestados en el seno de una agrupación joven, con poca experiencia en el emprendimiento de proyectos como grupo autónomo, sin fuentes de financiamiento permanentes y en un contexto donde predominaban las publicaciones en papel. En el segundo momento —identificado a partir del año 2013— tenemos el viraje hacia los proyectos editoriales basados en medios electrónicos, que vinieron acompañados de mejores condiciones para asegurar la sustentabilidad financiera y su permanencia en el tiempo.

Primera década: la incursión en revistas impresas

La creación de una revista especializada en temas de historia e historiografía de la educación era una prioridad para la SOMEHIDE, considerando que este tipo de proyectos habían surgido varias décadas atrás en las organizaciones de especialistas en Estados Unidos, Reino Unido, Brasil, Francia, España y Canadá (Payà y Hernández, 2022). En el caso de México, la experiencia más cercana que se tenía era con la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, editada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), que lanzó su primer número en enero de 1996 y de manera ocasional publicaba artículos sobre historia e historiografía de la educación (Rueda, 1996).

Siguiendo quizás un poco la experiencia del COMIE, durante los primeros años posteriores a la formalización de la SOMEHIDE se inició con la idea de crear una revista que sirviera para visibilizar a la naciente agrupación de historiadores de la educación y que a la vez permitiera establecer relaciones de colaboración, tanto con las y los propios miembros asociados como con figuras connotadas del campo a nivel nacional e internacional. De igual manera, para la asociación resultaba primordial cumplir con el objetivo estatutario de formar a las nuevas generaciones de historiadores, a través de una revista que impulsara procesos formativos entre los investigadores consolidados y quienes se aventuraban a realizar sus primeros intentos de publicación.

Para 2004 vio su primer número la revista *Memoria, conocimiento y utopía*, bajo la dirección de Oresta López Pérez, que se editó a manera de anuario y abarcó el periodo 2004-2005. Posteriormente la dirección editorial la ocupó María Esther Aguirre Lora, quien acogió las sugerencias de algunos socios que se pronunciaron por el cambio a periodicidad semestral, lo cual ocurrió en el segundo número y continuó así hasta el quinto. En el 2008 la revista dejó de publicarse y con ello se cerró el ciclo de este primer proyecto editorial de la SOMEHIDE (Alfonso et al., 2016).

El panorama que existía en ese momento para las revistas de reciente creación era de grandes desafíos. El primero de ellos estaba relacionado con las dificultades para que una publicación impresa llegara al público interesado en la historia e historiografía de la educación, para lo cual era preciso contar con una red de distribución, tema en el cual no se contaba con la experiencia ni con los recursos necesarios, por lo que la circulación quedó acotada a los ejemplares que se distribuían entre los miembros asociados, así como a las actividades que cada uno de ellos realizaran para promocionarla entre sus estudiantes y colegas, o bien para colocarlos en las bibliotecas de sus respectivas instituciones.

Otro desafío, que finalmente llevó al quiebre del proyecto, fue la sustentabilidad financiera, pues los costos derivados de los servicios editoriales e impresión de

ejemplares pronto agotaron los escasos recursos con los que contaba la asociación, provenientes principalmente de las aportaciones económicas de la membresía. El Comité Editorial de la revista ideó la estrategia de buscar instituciones coeditoras que costearan la inversión en los números del 2 al 5, por lo que es destacable la contribución que hicieron ocho instituciones que tenían presencia dentro de la asociación, con algún socio activo.

Como balance general, podemos decir que la revista *Memoria, conocimiento y utopía* cubrió el propósito por el que fue creada, en el sentido de “convertirse en un foro para quienes se agrupaban entonces en la SOMEHIDE, así como también para quienes cultivaban el campo tanto dentro como fuera del país” (Alfonso et al., 2016, p. 335). En sus páginas se desplegaron las ideas de las personas que ocupaban —u ocuparían luego— el protagonismo en el campo de la historia e historiografía de la educación, pero sobre todo despertaron la inquietud acerca de la importancia de abrir espacios para difundir los resultados de los trabajos de investigación.

Segunda década: el viraje a las publicaciones electrónicas

En el espacio temporal que hubo entre el último número de la revista *Memoria, conocimiento y utopía* —en el 2008— y la aparición de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* —en el 2013— se gestaron otros intentos para la creación de espacios de difusión de trabajos de investigación, esencialmente los presentados en las emisiones del Encuentro Internacional de Historia de la Educación. Aunque no tuvimos acceso a todos los materiales, sabemos que por lo menos en los eventos celebrados entre los años 2010 y 2016 se produjeron discos compactos en los que se integraban las ponencias aprobadas para su presentación en el Encuentro y en algunos casos se ofrecía como incentivo que contaran con registro ISBN (International Standard Book Number/Código Internacional Normalizado para Libros). Solamente pudimos corroborar que en la memoria del XIII Encuentro, celebrado en Zacatecas, se obtuvo dicho registro, pero el trámite corrió a cargo de una editorial comercial (Pictographia Editorial).

Pese a los esfuerzos de difusión de los trabajos presentados en los encuentros, el vacío seguía en el tema de las publicaciones periódicas, por lo que en el año 2013 arrancó la *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, con periodicidad semestral y bajo el registro ISSN (International Standard Serial Number/Número Internacional Normalizado de Publicaciones Seriadas), características que le abrirían posibilidades para avanzar en la indización de sus contenidos en bases de datos de nivel nacional e internacional. Alicia Civera, directora editorial, señalaba en la editorial del primer número que

Con la aparición de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* renovamos la idea de crear una publicación propia del campo de la historia de la educación en donde se pueda

leer cómo los hombres y las mujeres hemos enseñado y aprendido formas de ser y hacer a lo largo de la historia y a lo ancho del mundo con propósitos, estrategias y resultados a veces similares, a veces cambiantes; un espacio en donde exista la generación de conocimiento, el debate de las ideas, el rastreo de las fuentes, el ensayo de las metodologías y el intercambio de las experiencias [2013, p. II].

La continuidad del proyecto de una revista, pero ahora en formato electrónico, tuvo mayores posibilidades de crecimiento y la prueba está en que no solamente ha venido madurando en cuanto a la calidad y formato de presentación, sino que precisamente en este año estará arribando a su décimo aniversario, bajo mejores condiciones para su fortalecimiento: política de indizaciones de largo alcance, claridad de sus normas editoriales, mayor visibilidad entre la comunidad académica, crecimiento en la cantidad de autores que postulan sus trabajos, aumento de la cartera de dictaminadores, entre otros logros que son méritos de todas las personas que participan –y han participado– en su Comité Editorial.

Pese a los avances con la *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, el dinamismo con que hoy se mueve el campo de la historia e historiografía de la educación demanda de mayores esfuerzos de las comunidades académicas, principalmente de las asociaciones de especialistas, quienes tienen la obligación moral de velar por la profesionalización de sus integrantes y por la apertura de espacios de diálogo e intercambio académico. Ante este desafío, parecía limitativo que los esfuerzos de una asociación madura –como lo es la SOMEHIDE– estuvieran reducidos solamente a una revista electrónica de periodicidad semestral, por lo que el Consejo Directivo 2019-2021 decidió abrir una nueva publicación electrónica cuyo objetivo estuviese enfocado en la difusión de los mejores trabajos presentados en las emisiones bianuales del Encuentro Internacional de Historia de la Educación, bajo un proceso de dictaminación estricto y cumpliendo con los requisitos de un artículo académico (Trujillo, 2021).

De esa manera, en el año 2019 inició la segunda revista electrónica de la SOMEHIDE, el *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, que publicó de manera simultánea el número correspondiente a ese año y uno retroactivo al 2018. En ese primer volumen aparecieron trabajos presentados en la emisión XV del Encuentro, celebrado en Pachuca, Hidalgo, toda vez que la asociación había dejado de lado la publicación de memorias electrónicas con registro ISBN. La continuidad de la revista se mantuvo en el volumen derivado de la emisión XVI del Encuentro, celebrado de manera virtual en Chihuahua, que dio pie al lanzamiento de los números de los años 2020 y 2021; mientras que el último volumen, que corresponde al XVII Encuentro, realizado en la Ciudad de México, nutrió el número del 2022 y el correspondiente al 2023.

De estas dos incursiones editoriales podemos decir que han dado como resultado el posicionamiento de la SOMEHIDE como una agrupación dinámica, comprometida con los procesos formativos de las nuevas generaciones de historiadores de la educación y ocupada en ofrecer nuevos espacios para el fortalecimiento de nuestro

campo. Su población objeto ya no está solamente en sus miembros asociados o en los estudiantes de posgrado a nivel nacional, sino que —como podemos constatar en cada uno de los números de ambas revistas— han sido espacios atractivos para autores a nivel internacional.

Nuestro recorrido por las dos décadas de proyectos editoriales de la SOMEHIDE quedaría incompleto si no abordamos uno de los esfuerzos más recientes que se dieron precisamente durante los años 2021 y 2022, con la elaboración y publicación de la colección *Historia de la educación en México*. Este proyecto inició primeramente con el lanzamiento de una convocatoria interna para que miembros asociados participaran con la postulación de temas alrededor de los cuales se pudiera agrupar la comunidad de investigadores educativos, para la conformación de volúmenes temáticos. El resultado final fueron cinco títulos, publicados en siete tomos, que abarcaron temas relevantes del campo de la historia de la educación. Como señala Lucía Martínez Moctezuma, la colección “se trata de un enorme y grato esfuerzo que seguramente llevará a una reflexión profunda de los temas que ha abordado hasta hoy la historiografía mexicana” (2022, p. 5).

La colección *Historia de la educación en México* no solamente significó la primera publicación de una serie de libros impresos y electrónicos a cargo de nuestra asociación, sino que se constituye en la apertura de un abanico de posibilidades para la generación de nuevos proyectos, pues la SOMEHIDE obtuvo su registro como casa editora ante el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Este hecho abre la puerta para la publicación de libros, tanto de miembros asociados como de parte de la comunidad de historiadores de la educación en general. Paralelo a este proyecto, la asociación abrió un portal de libros electrónico en el que aparecen todos los materiales de la recién publicada colección, además de otros títulos en los que participan como autores o coordinadores las y los miembros asociados de nuestra agrupación.

Los proyectos editoriales de esta última década tienen como denominador común el aprovechamiento de los medios electrónicos; ya sea de las plataformas especializadas como el Open Journal Systems (OJS) y el Open Monograph Press (OMP) o bien del sitio web de la SOMEHIDE (www.somehide.org). Además se observa una mayor pluralidad en las autorías, que ya no solo corresponde a la propia membresía y sus vínculos académicos personales, sino que se abre la participación hacia la comunidad de historiadores e historiadoras de la educación.

Consideraciones finales

Las posibilidades de consolidación del área de historia e historiografía de la educación podemos decir que se dieron como resultado colateral de lo ocurrido en el campo de la investigación educativa en general, a lo largo de las últimas cuatro décadas.

Indudablemente que la conformación del COMIE en 1993 y la experiencia con proyectos como los estados de conocimiento de la investigación educativa en México, los congresos nacionales o la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, representaron modelos a seguir por los grupos más reducidos de investigadores que se aglutinaron en torno a las áreas temáticas definidas por el mismo Consejo, como fue el caso de la entonces área 9 de historia e historiografía de la educación.

La experiencia que la SOMEHIDE logró acumular a lo largo de dos décadas nos ofrece un panorama prometedor, en el cual se pueden seguir explorando todas las posibilidades de los medios electrónicos para que la difusión de los resultados de los trabajos de investigación sea más amplia y responda a los estándares de calidad establecidos internacionalmente para las publicaciones científicas. Las ventajas que hoy tenemos como asociación registrada ante el INDAUTOR son amplias y deben ser aprovechadas para establecer lazos de cooperación con instituciones educativas, redes académicas y otras asociaciones interesadas en el desarrollo de nuestro campo de especialización dentro y fuera del país.

Las tareas pendientes para la SOMEHIDE son el fortalecimiento de sus revistas electrónicas para que sean indizadas en bases de datos internacionales como Scopus y Web of Science, además de seguir velando por asegurar la calidad de sus contenidos y la diversidad de autorías. Se debe fortalecer la disponibilidad de sus publicaciones en formato electrónico, pues actualmente la difusión de las publicaciones impresas es muy limitada y prácticamente lo que existe es todo aquello que se puede localizar a través de la red de internet.

Finalmente, consideramos que el paso que se dio con la colección editorial *Historia de la educación en México* no debe quedar en un primer y único esfuerzo, sino que debe tener continuidad para que brinde posibilidades de “generar procesos de diálogo y de enriquecer nuestro campo investigativo” (Trujillo, 2022, p. 15).

Referencias

- Alfonso Garatte, M., Ramírez Hernández, G., y Rosas Díaz, K. (2016). Memoria, conocimiento y utopía. La primera revista de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. En M. E. Aguirre Lora (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance. 2002-2011* (t. 2, pp. 329-351). México: COMIE/ANUIES.
- Civera Cerecedo, A. (2013). La Revista Mexicana de Historia de la Educación: la renovación de un proyecto. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 1(1), I-IV. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v1i1.18>
- Martínez Moctezuma, L. (2022). Retomar el pulso de la historia de la educación en México. *RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, 8(00), e022002. <https://doi.org/10.20888/ridpher.v8i00.16117>
- Martínez Moctezuma, L. (2008). Historiografía de la educación en México: balances y desafíos. *Historia de la educación - Anuario*, 9, 107-124. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772008000100006&lng=es&tlng=es
- Menéndez Martínez, R. (2009). La historia de la educación en México: nuevos enfoques y fuentes para la investigación. *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 13, 151-164. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/7846>

- Payà Rico, A., y Hernández Huerta, J. L. (2022). Redes y espacios de comunicación y colaboración científica para la historia de la educación. Consideraciones globales y análisis del caso de España. En J. L. Hernández Huerta, A. Cagnolati y A. Payà Rico (coords.), *Connecting history of education. Redes globales de comunicación y colaboración científicas* (pp. 21-59). Tirant Humanidades.
- SOMEHIDE [Sociedad Mexicana de Historia de la Educación]. (2002). Acta constitutiva [Escritura número cuarenta y cuatro mil ciento cuarenta y dos, de la Notaría Número 13 del Distrito Federal]. Ciudad de México. http://2020.somehide.org/wp-content/uploads/2020/02/estatutos_Notaria_palatino.pdf
- Trujillo Holguín, J. A. (2022). Presentación de la colección *Historia de la educación en México*. En M. G. Cedeño Peguero (coord.), *Historia de la educación novohispana y decimonónica* (t. 1, pp. 9-16) [colección *Historia de la educación en México*, vol. 1]. Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.
- Trujillo Holguín, J. A. (2021). Anuario Mexicano de Historia de la Educación y la pandemia. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(2), 9-13. <https://qdoi.org/10.29351/amhe.v2i2.351>
- Trujillo Holguín, J. A. (2020). La Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y los desafíos en la formación de nuevas generaciones de investigadores. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(1), 9-12. <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.342>

Cómo citar este artículo:

Trujillo Holguín, J. A. (2023). Sociedad Mexicana de Historia de la Educación: dos décadas de incursión en el ámbito de las publicaciones académicas. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(2), 9-16, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i2.479>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Los castigos: testimonios y significados desde los recuerdos de alumnas y alumnos de primaria, 1970-1985

*Punishments: testimonies and meanings
from the memories of primary school students, 1970-1985*

Cirila Cervera Delgado • Mireya Martí Reyes

RESUMEN

Este trabajo tiene el objetivo de identificar y dar a conocer los castigos que profesores y profesoras de primaria pública aplicaban como parte de su práctica docente y, quizás, con la convicción de que el castigo era normal y hasta necesario para que las y los alumnos aprendieran y fueran disciplinados. El horizonte que exploramos es alrededor de 1970-1985, y construimos el objeto de estudio mediante la historia oral, específicamente gracias a los relatos de cerca de cincuenta informantes claves que contactamos por cercanía y conveniencia. La mayoría de los relatos fueron obtenidos vía una entrevista personal breve, y otros más mediante una entrevista telefónica. Las respuestas nos condujeron a categorías como: tipos de castigos, causas del castigo y sentido o significado del castigo, que encajan perfectamente en la teoría de Michel Foucault, y que corroboran los datos que reportan investigaciones previas sobre el mismo tema. Otros datos obtenidos son acerca de quién castiga más y a quién se castiga más. Se concluye que el castigo estuvo siempre presente y era una práctica normalizada, consentida y aplicada también por la autoridad de la escuela, esto es, el director o la directora, y por madres y padres de familia. Nunca las y los entrevistados imaginaron que el castigo era una forma de violencia en su contra, e incluso lo consideran parte del quehacer pedagógico cotidiano y hasta útil para la disciplina y el aprendizaje.

Palabras clave: Castigos, educación primaria, profesores, alumnado, disciplina.

ABSTRACT

This study aims to identify and publicize the punishments that public primary school teachers applied as part of their teaching practice and, perhaps, with the conviction that punishment was normal and even necessary for students to learn and be disciplined. The horizon we explore is around 1970-1985, and we build the object of study through oral history, specifically thanks to the stories of about fifty key informants that we contacted for proximity and convenience. Most of the reports were obtained through a brief personal interview, and others through a telephone interview. The responses led us to categories such as: types of punishments, causes of punishment and sense or meaning of punishment, which fit perfectly into Michel Foucault's theory, and which corroborate the data reported by previous research on the same subject. Other data obtained are about who punishes the most and who is punished the most. We concluded that the punishment was always present and was a normalized practice, consented to and applied also by the authority of the school, that is, the principal, and by parents. The interviewees never imagined that punishment was a form of violence against them, and even considered it part of the daily pedagogical work and even useful for discipline and learning.

Keywords: Punishment, primary education, teachers, students, discipline.

Cirila Cervera Delgado. Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato, México. Es Doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas, Maestra en Investigación Educativa por la Universidad de Guanajuato y Licenciada en Educación Primaria por la Escuela Normal Oficial de León. Es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y cuenta con el Perfil Deseable PRODEP. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado "Educación en la Cultura, la Historia y el Arte". Sus líneas de investigación son historia de la educación, educación y género y formación y currículo. Correo electrónico: cirycervera@ugto.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-8036-838X>.

Mireya Martí Reyes. Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato, México. Es Doctora en Ciencias sobre Arte por el Instituto Superior de Arte de Cuba (ISA). Actualmente es directora y funge como presidenta del Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa en el Estado de Guanajuato (CIIEEG). Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores, a la Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC), a la Asociación de Educadores de América Latina y el Caribe (AELAC) y a la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Cuenta con el Perfil PRODEP y es Líder del Cuerpo Académico Consolidado "Educación en la Cultura, la Historia y el Arte". Correo electrónico: mireya@ugto.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-8959-7541>.

Introducción

La historia de la educación documenta cómo la disciplina va de la mano con el castigo en las escuelas. Estudios como los de Miriam Sonllewa (2019), Adilia Cruz, Adolfo Díaz y Yesika Hernández (2020), o Ericka De la Fuente y Carlos Recio (2004), entre los más recientes, recuperan, a través de la historia oral, con todo detalle, los tipos de castigos, las causas y consecuencias que provocaban en quienes los sufrieron. El primero se ubica en la época de la república franquista en España; el segundo se sitúa en la década de los 70 del siglo XX en Nicaragua; el tercero muestra cómo los castigos permanecen a pesar del cambio de modelos en Colombia, desde los últimos años del siglo XIX y las primeras tres décadas del XX.

En el caso de México, Eugenia Roldán (2015, 2011) expone este tema para el siglo XIX; en el cierre del siglo e inicios del XX, Cipriano Villalpando (2009) documenta la disciplina y el castigo en escuelas primarias de la Ciudad de México. Por su parte, María del Carmen Gutiérrez y Bernardo Martínez (2019) hacen un excelente ejercicio de recuperación de los castigos que estudiantes de posgrado padecieron durante sus estudios primarios.

En estas investigaciones, una constante es que el castigo fue práctica cotidiana en las aulas, y se identifican, con toda claridad, el castigo físico y el castigo psicológico en las escuelas como instituciones en donde se aprende la disciplina con todo rigor: “La organización/sistema escolar queda sujeta a una estandarización, a un modelo, no solo a nivel arquitectónico (panóptico) sino también a nivel cronométrico y cronológico temporal” (Urraco-Solanilla y Nogales-Bermejo, 2013, p. 158). Por tanto, el alumno que no se sujete a esa estandarización (tiempo y lugar) es un indisciplinado y habrá que castigar esa falta.

Desde la óptica foucaultiana, los autores *en comento* aseguran que

Aunque ese castigo se realice de forma sutil, no deja de tomar al cuerpo como objeto y blanco de poder al que se manipula, educa, da forma, domina... con el objetivo de producir seres útiles. Requisito imprescindible y a la vez consecuencia de este procedimiento de castigo (y de moldeamiento, en términos más generales) es el desarrollo de una serie de rasgos de carácter de los cuales el principal es la docilidad, la obediencia, la sumisión [Urraco-Solanilla y Nogales-Bermejo, 2013, p. 155].

En este contexto, las y los maestros ejercen un poder, que

...han convertido [en] derecho a castigar en una defensa de la sociedad, una corrección orientada a reformar, a curar, a “volver bueno” al desdichado. El castigo se presenta como algo inextricablemente unido a la propia naturaleza humana, a la necesidad imperiosa de corregir, de “normalizar” [Urraco-Solanilla y Nogales-Bermejo, 2013, p. 155].

Así pues, la práctica de castigar en las escuelas no únicamente se normalizó, sino que, incluso, era permitida por los padres de familia, quienes llegaban a entregar a sus hijos “con todo y orejas para que aprenda”, de modo que “si no le hace caso, puede usted pegarle... si quiere, yo le presto el cinto”.¹ Tales acciones de los maestros, los padres no solo las aceptaban, sino que las reforzaban. Sonlleva (2019, pp. 28-37) reproduce el fragmento de un testimonio que confirma lo anterior:

Los padres no se enfadaban como ahora. No creas que iban a reclamarle nada al maestro, no. Si les regañaba por algo sería, ¿no? Y era la verdad... ahora un maestro no puede regañar ni decir nada a un niño, pero antes... le podía meter un cachete y los padres no decían nada... ha cambiado la vida en todos los sentidos [Felisa].

En México, María Ana Valle-Barbosa, María Guadalupe Vega-López, María Elena Flores-Villavicencio y Armando Muñoz-De la Torre (2014) documentan que, en Guadalajara, “todas las escuelas contaban con un reglamento general, en el que se refieren castigos y premios” (p. 65) que establecía 30 penalidades. Para seguir el curso de las ideas anteriores, de la lista que ofrecen los autores, enfatizamos estos castigos para los estudiantes: “Los retenían y los encerraban en la escuela después de las horas de trabajo; mas este castigo *no se aplicaba sin el consentimiento de los padres*” y “a los profesores se les solicitaba que trataran a los niños con dulzura y suavidad, castigarlos *con moderación y prudencia*, y nunca cuando estén exaltados por la cólera u otra pasión” (p. 65). El subrayado, que es nuestro, no puede ser más explícito: hay colaboración de las madres y padres de familia, y el castigo, aun cuando fuera moderado y prudente, era consentido por reglamento.

Con estos antecedentes, nos preguntamos qué sucedía en las escuelas primarias en México, si prevalecían los castigos y cuál es el sentido que les otorgan —a través del recuerdo— quienes los padecieron. El propósito general de la indagatoria es documentar los tipos, causas y sentido o significado que le otorgan al castigo quienes lo vivieron siendo alumnos de primaria, en el periodo aproximado de 1970 a 1985.

Los castigos, presentes en la historia

Las *pedagogías de la crueldad*, según la denominación de Rita Segato (2018), no son un fenómeno actual ni pasajero. Por infortunio, la historia de la educación da cuenta de cómo el castigo ha estado presente, e incluso de manera legal y legítima en las escuelas, como sistemas sociales.

En un horizonte amplio, Gaudencio Rodríguez (2016), en un apartado de la primera parte de su libro *Cero golpes*, recorre un panorama por la historia del castigo físico. Ubica las primeras prácticas en Babilonia, la antigua Grecia, Roma, Egipto e Israel. Durante la Edad Media “los métodos de educación y crianza eran duros e inflexibles: estaban basados en el castigo corporal y en la represión” (p. 23). En los siglos XVI

¹ Frases recurrentes de padres y madres de familia que escuchó la primera autora de este documento, siendo profesora de sexto grado en una escuela rural en los ciclos 1992-1993 y 1993-1994.

y XVII el “castigo se generalizó y, de ser considerado como una forma de educar y marcar límites y normas, pasó a ser una forma de humillación y manipulación [...] junto con una concepción autoritaria, jerárquica y absolutista de la sociedad” (p. 25).

El autor reconoce que durante el siglo XIX el castigo físico disminuyó en Norteamérica y Europa, llegando a su prohibición en el siglo XX, aunque “la mayoría de los países continuaron –y aún continúan– permitiéndolo cuando de niños se trata” (Rodríguez, 2016, p. 25). El siglo XXI ha visto florecer un enfoque de derechos y de protección a la infancia, sin embargo, durante la centuria anterior, es posible que escuelas públicas y privadas hayan sido recintos de castigo, siguiendo su misión de disciplinar los cuerpos y las mentes, amoldándolos a lo que la sociedad requería.

La sociedad punitiva: marco de los castigos escolares

La escuela es fiel imagen de la sociedad que la crea y la sostiene. Como sistema, sigue el diseño y el funcionamiento que le corresponden y rinde cuentas respecto de su papel y obligaciones conforme se le exige. Así pues, una escuela que castiga no puede sino ser producto de una *sociedad punitiva*, concepto acuñado por Michel Foucault. Para este autor, el sistema punitivo (penal) es una respuesta a la naturaleza de las luchas que, en una sociedad, se desarrollan en torno del poder.

Los ya citados Mariano Urraco-Solanilla y Gema Nogales-Bermejo (2014) establecen una clara relación entre la sociedad retratada por Foucault en *Vigilar y castigar* (1975) y la escuela. El análisis lo hacen a través de los conceptos claves de disciplina, castigo, docilidad, control del tiempo, el examen y el diseño del espacio como ejercicio invisible del poder. Lamentablemente, concluyen que “el acceso masivo a la educación proyectó individuos homogéneos, ni autónomos ni imaginativos. Lejos de los retos actuales de lograr una educación para la diversidad y la creatividad” (p. 153).

Empero, antes de publicar *Vigilar y castigar*, Foucault dictó cursos en el Collège de France, entre 1972 y 1973. Producto de la copia dactilografiada de esas trece clases es el libro *La sociedad punitiva*. En esa época, le parecía al autor:

...que vivimos en una sociedad de poder disciplinario, es decir, dotada de aparatos cuya forma es el secuestro, cuya finalidad es la constitución de una fuerza de trabajo y cuyo instrumento es la adquisición de las disciplinas y los hábitos [Foucault, 2016, p. 272].

Desde la visión panóptica, como “forma social general, que desborda ampliamente el marco de la prisión” (Foucault, 2016, p. 343), la sociedad y la escuela son caracterizadas como estructuras punitivas, en cuyo seno están presentes las luchas por el poder. El poder ejercitado en los alumnos es el poder del maestro/a, de la escuela y del sistema. Por ejemplo, en España, “la legislación primaria franquista de 1945 dedica su artículo cien a la disciplina infantil, apuntando a que esta debía ser activa, amoldada a la edad y que tendría un carácter preventivo” (Sonlleba, 2019, pp.

21-37), con lo cual el castigo no solo se permite, sino que se legaliza y se legitima (con la “autorización” de los padres).

En torno a estas ideas centrales presentamos las categorías obtenidas de las respuestas de nuestros informantes claves. Son los resultados que mostramos a continuación.

Un contexto escolar de 1970-1985 y sus protagonistas

Enmarcamos nuestra investigación en el horizonte temporal aproximado de 1970-1985, periodo de transición entre los planes de estudio basados en los primeros libros publicados por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) y los emanados con un enfoque globalizador de las áreas: Ciencias Sociales integró las anteriores materias de Historia, Civismo y Geografía, por ejemplo. En algunas escuelas primarias de organización completa, el cambio de libros llevó también a otra organización en la plantilla docente,² de modo tal que los alumnos pudieron tener cinco profesores en un solo grado de primaria, y no solamente el titular.

Conformamos la muestra invitando a personas cercanas que quisieran darnos una entrevista en relación con su escolaridad primaria, particularmente, recordando los castigos que ejercían sus maestros. Adicionalmente acudimos a dos lugares de reunión y tránsito peculiares en el vecindario: las canchitas de fútbol, en donde cada noche se congregan padres y madres de familia a ver jugar a sus hijos adolescentes y jóvenes, y el mercado de un barrio tradicional de León, Guanajuato, México. El criterio de inclusión fue únicamente que hubieran cursado la primaria completa durante el periodo delimitado.

Entre abril y mayo del 2022 realizamos entrevistas a 48 personas, cuyas edades oscilan entre los 48 y los 58 años. Se trata de hombres y mujeres que estudiaron, en su mayoría, la primaria y la secundaria; otros más la preparatoria, y unos pocos llegaron a hacer una carrera universitaria. La mayoría de las mujeres atienden el hogar y solo unas cuantas trabajan fuera de la casa como obreras o empleadas. Destaca el caso de una enfermera.

Organizamos la información en tres categorías: tipos de castigos, causas de los castigos y significado de los castigos, con la perspectiva transversal foucaultiana, y conforme a este criterio presentamos los resultados.

Permanencia y manifestación de la escuela punitiva

De acuerdo con las respuestas de las y los informantes, no hay una sola escuela, de las 32 instituciones donde ellas y ellos estudiaron la primaria, en la que no se ejerciera el castigo físico y psicológico. No hay diferencia tampoco en torno al régimen ni al turno. El castigo, como práctica disciplinaria, era una costumbre que no se cuestio-

² En la primaria, cada profesor, además de ser titular en un grado y grupo, dábamos una materia a los demás grados, a partir de 3°. Así, yo daba Español en mi grupo, pero también en 4°, 5° y 6°; Lupita daba Ciencias Sociales en todos los grupos, además de ser maestra del otro tercero; Graciela era quien daba Matemáticas y Gabriel Ciencias Naturales (Comunicación personal de Lidia Morales, profesora de la escuela primaria “Independencia” en León, Gto., 23 de febrero, 2021).

naba por las autoridades educativas ni por los padres de familia; por el contrario, la escuela se adjudicaba el derecho de *conformar* a las y los alumnos a una sociedad que castigaba toda actuación que no estuviera en su marco. El castigo, además, para ser efectivo, debía dejar huella en el tiempo y la memoria.

El individuo que haya cometido la infracción quedará así marcado por un elemento de memoria y reconocimiento [...] Es al contrario lo que debe subrayarse, aun cuando este sea cicatriz, amputación, algo que gira alrededor de la vergüenza o la infamia [Foucault, 2016, p. 23].

Que el castigo que las y los informantes recibieron quedó en sus memorias, está demostrado. Respecto a la humillación, Silvia refiere haber recibido golpes en la cabeza con el borrador y en los glúteos con tablas y varas, además de jalones de cabello:

El profe de sexto llegaba cansado y de mal humor. Yo tenía quince años y ya menstruaba, desde que estaba en tercero. El profe de cuarto también me pegaba bien feo. Yo sentía mucha vergüenza, porque se me subía la falda por los azotes que me daban en las pompas y sentía que hasta me salía más sangre. Entonces, pues no iba a la escuela durante esos días [Silvia, 55 años].

En el mismo sentido, Cristóbal relata:

En sexto las niñas ya estaban grandes, hasta novio tenían. Debió haber sido muy feo que un profe las castigara, más si era con golpes [Cristóbal, 58 años].

Las y los entrevistados no lo admiten abiertamente, pero es obvio que el recuerdo de los castigos recibidos, por lo menos, les es incómodo. En otras pocas respuestas les otorgan términos como “enojo”, “vergüenza”, “pena”, “me *chiviaba*”, “no quería que me vieran mis compañeros”, “nunca lo conté a mis papás”, “regresaba a casa sin querer hablar, agachado todo el camino”, etcétera.

Todos castigaban, por todo y con todo

Las maestras y los maestros eran igual de castigadores, según las contestaciones recibidas, aunque hay una leve inclinación hacia los profesores y de grados más altos: “Los profes castigaban más duro, pero también las profas”, “el profesor de sexto... era muy malo. Pero también el de cuarto te pegaba”, “los maestros de los más grandes, como de cuarto hacia arriba”.

También hay una ligera diferencia en cuanto a que los niños eran más castigados que las niñas: “A los hombres, porque no nos quedábamos quietos como las niñas”. Quien faltara a la disciplina (que se confundía con estar quieto o guardar la postura corporal indicada) era de los motivos más frecuentes de castigo. Se sancionaba también por pelear: “No eran en serio... bueno, a veces sí, pero era a la salida, no en la

escuela; si te cachaban, seguro te tocaban otros buenos golpes”, dice Martín, de 53 años y quien solo cursó la primaria en la escuela “Tierra y Libertad”, turno matutino, 1977-1983.

Los castigos físicos eran de todo tipo, destacando los golpes con la mano, con el borrador, con un palo, tabla, vara; aun el metro (parte del juego geométrico fabricado de madera que solía estar en todos los salones) se convertía en objeto para castigar. Cualquier parte del cuerpo era castigado: la cabeza con golpes, coscorriones o jalones de cabello; las y los profesores jalaban las patillas y las orejas; daban palmadas en hombros y espalda, y varazos en manos, glúteos, corvas, pantorrillas; daban pellizcos, sobre todo en los brazos. Estos castigos los recibieron o los presenciaron el cien por ciento de los entrevistados. Solo cuatro entrevistadas dicen no haber recibido nunca algún castigo físico.

Por otra parte, estaba el castigo psicológico, que iba desde las amenazas (con el examen, la dificultad del siguiente grado o ciclo, o con el profesor “que es más malo, para ver si a él le hacen caso”), pasando por los gritos (los entrevistados dicen que las profesoras gritaban más), hasta atemorizar (contando dichos de niños muertos y enterrados en la escuela, narrando que los niños malos terminan muy mal y hasta “Dios los castiga”).

En síntesis, los castigos físicos y psicológicos, en palabras de Foucault, tenían el objetivo de “marcar: dejar una cicatriz, poner un signo en el cuerpo [...] imponer a ese cuerpo una disminución virtual o visible, o bien, infligir una mancha simbólica” (Foucault, 2016, p. 23). La cuestión pasa por dejar marcado el cuerpo visible o simbólico, físico o social, anatómico o estatutario, algo semejante a una huella.

Las respuestas también dan para una larga enumeración de privaciones: del recreo, de participar en eventos especiales, de formar parte de algún equipo deportivo, de estar en la escolta. Se castigaba prohibiendo comer, platicar con los compañeros, jugar. Los profesores decomisaban objetos que podían distraer, como álbumes (que se iban completando pegando estampitas), libros que no fueran los de la escuela, juegos de mesa (escasamente dominó, oca, lotería). En fin, las respuestas dan para seguir ilustrando las pedagogías del terror.

Por supuesto que no podía faltar el clásico “sacar del salón” o excluir. Foucault describe que “la intención, mediante esta táctica punitiva, es prohibir la presencia de un individuo en los lugares comunitarios o sagrados” (2016, p. 22). El aula es un lugar sacralizado por las prácticas docentes, que se convierten en rituales a través del establecimiento de las reglas: quien las viola no es digno de estar más allí. Otros castigos se inscriben en la misma categoría: poner de pie mirando a la pared (se está y no con los otros, sufriendo, además, del escarnio de ser observado) o pasar a la fila de los “burros”. Entre las respuestas también encontramos expulsiones temporales, aunque no definitivas, de las escuelas.

Los castigos se aplicaban por una falta cometida, como no cumplir en tiempo con las actividades, no llevar la tarea, no haber aprendido de memoria el cuestionario, el dictado, el poema o las tablas de multiplicar y hasta por no llevar la cuota que se habría solicitado. En este caso se aplica la categoría que Foucault refiere como “organizar una indemnización, imponer una compensación. En esta táctica, la ruptura de la regla y la infracción [...] va a suscitar una serie de obligaciones para la persona a quien se considera infractora” (2016, p. 23). La indemnización era el consecuente castigo: a falta de la tarea, dejar sin recreo, hacer planas y planas de la lección, repetir en tiempo extra hasta lograr la memorización, etc., y, casi siempre, mediaba un golpe.

En la categoría de *encerrar* (Foucault, 2016) ubicamos privar del recreo (los alumnos permanecían enclaustrados mientras debían gozar de tiempo libre), llevar a la oficina de la dirección (que se convertía en una especie de celda) o prolongar el tiempo lectivo después de la jornada regular. Esta acción era más común en el turno vespertino (no habría límite para desocupar el salón) o entre el profesorado que trabajaba doble turno en la misma escuela: los eventuales alumnos castigados del turno matutino permanecían en la tarde con el profesor/a que había sancionado la falta.

Castigos, ¿para qué?

Las personas entrevistadas, aun con el tiempo que ha pasado desde que estuvieron en la primaria, tienen recuerdos nítidos de los castigos que recibieron o presenciaron, e incluso parece que no juzgan ni condenan a las y los profesores castigadores. Por el contrario, casi admiten que eran merecedores de las penas, porque “me lo merecía ‘por burro’. Yo creo que sí servía, porque así entendíamos y obedecíamos a los maestros”, “así guardaban silencio y se ponían a hacer la tarea; entonces, el castigo funcionaba”, “los castigos servían para el orden y el cumplimiento”, “era formativo; mi papá era el inspector en esa zona y siempre le oí esos discursos”.

Hay otro grupo de apreciaciones, en sentido opuesto: “Los profesores castigaban por todo; creían que así uno iba a hacer las cosas bien”, “me sentía con mucha pena; no hablaba mucho con nadie; no tenía amigas; a veces sonreía, creo; no era bonito ir a la escuela a que me regañaran y pegaran”, “nunca aprendí más con golpes; una que es burra, ni con golpes aprende”. Alejandro recuerda:

Era una costumbre, pero no creo que sirviera de mucho. Mi sobrina Juanita estaba en el mismo grupo que yo y los profes la castigaban mucho... yo veía que le daba mucha pena, pero ellos ni en cuenta. No les importaba que ya estaba grande.

Como lo atestiguan las y los informantes, se confundían los efectos del castigo. Todo indica que los maestros creían que un golpe a tiempo puede ser útil y saludable, y los alumnos casi daban por hecho que, si no aprendían, no llevaban la tarea o no recitaban la lección, les tocaría algún castigo. El castigo fue un artefacto pedagógico,

indispensable en las prácticas de enseñanza. Pocos estudiantes, en realidad, han tomado conciencia de que *la letra con sangre no entra* y que los castigos les humillaban y les marcaron para toda la vida.

Conclusiones

El castigo era parte de los métodos de enseñanza en la escuela primaria, aun bien entrada la segunda mitad del siglo XX. No importaba si el plantel era público o privado, federal o estatal, o si se trataba del turno matutino o vespertino: en todas, las y los maestros ejercían el castigo para los alumnos, como medida correctiva de conductas y de promoción del aprendizaje.

Se castigaba por no cumplir con las actividades y tareas; por no llevar las cuotas de cooperación; por no sujetarse a los dictados de disciplina: no moverse, hablar, ver, salvo que lo indicara el maestro, quien convertía el aula en un espacio sagrado donde ejercía su poder. Cualquier transgresión era castigada aplicando sanciones que caen en las categorías de excluir, indemnizar o compensar, marcar y encerrar, que Foucault emplea para caracterizar a la sociedad punitiva de la que la escuela forma parte.

Por otro lado, se confirma que el castigo físico y psicológico era una práctica cotidiana y normalizada, reforzada por la actuación de las autoridades educativas y consentida por los padres de familia, y establecida hasta en los reglamentos, convirtiendo así al castigo en una práctica legal y legalizada.

Las y los alumnos no cuestionaban lo que era normal, percepción lógica, considerando que era el único modelo pedagógico que conocían. Si bien algunos se muestran indignados y reconocen que el castigo les humillaba, la mayoría le otorga valor para disciplinar y aprender.

Referencias

- Cruz Acevedo, A., Díaz Pérez, A., y Hernández Navarro, Y. (2020) Los castigos escolares en la década de los setenta. Relatos de estudiantes y profesores. *Revista Humanismo y Cambio Social*, 16(7), 12-25. https://www.researchgate.net/publication/347600114_Los_castigos_escolares_en_la_decada_de_los_setenta_Relatos_de_estudiantes_y_profesores
- De la Fuente, E., y Recio, C. (2004). *Poder disciplinario y castigos en el marco escolar colombiano, 1880-1930* [Tesis de Licenciatura]. Universidad del Valle, Departamento de Historia.
- Foucault, M. (2016). *La sociedad punitiva. Curso en el College de France 1972-1973*. Fondo de Cultura Económica.
- Gutiérrez Garduño, M. C., y Martínez García, B. (2019). Recuerdos de castigos escolares. Relatos de estudiantes del posgrado. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 10(18), 00007. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712019000100007&lng=es&tlng=es
- Herrera Beltrán, C. (2013). Castigos corporales y escuela en la Colombia de los siglos XIX y XX. *Revista Iberoamericana de Educación*, (62), 69-87(1022-6508). <https://rieoei.org/historico/documentos/rie62a04.pdf>

- Landeros, L., y Chávez, C. (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/Sesion_5_Concepcion_Chavez.pdf
- Rodríguez Juárez, G. (2016). *Cero golpes. 100 ideas para la erradicación del maltrato infantil*. Producciones Educación Aplicada.
- Roldán Vera, E. (2011). *El castigo físico en la cultura escolar mexicana hacia mediados del siglo XIX*. Ponencia presentada en XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ciudad de México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_09/1728.pdf
- Roldán Vera, E. (2015). El castigo corporal en la escuela en México en el siglo XIX. Entre la gobernabilidad escolar y la autoridad sobre el alma de los niños. *Annali di Storia dell'Educazione*, (22), 85-96.
- Salas, J. (2012). *Historia general de la educación*. Red Tercer Milenio. http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/ESTILOSDEAPRENDIZAJE20193/document/Historia_general_de_la_educacion.pdf
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- Sonlleve Velasco, M. (2019). Golpes y brazos en cruz: el castigo escolar en la escuela pública franquista (1938-1951). *Revista História da Educação*, (23), e87583. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/87583>
- Suárez Pazos, M. (2004). Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistos a través de los recuerdos escolares. *Revista de Educación*, (335), 429-443. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a221956a-be28-46a9-98c7-706b7849e82f/re33527-pdf.pdf>
- Urraco-Solanilla, M., y Nogales-Bermejo, G. (2013). Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la modernidad. *Anduli*, (12), 153-167. https://institucional.us.es/revistas/anduli/12/art_9.pdf
- Valle-Barbosa, A., Vega-López, G., Flores-Villavicencio, M. E., y Muñoz-De La Torre, A. (2014). Los castigos escolares utilizados como técnica para mantener la disciplina en las escuelas mexicanas a partir del siglo XIX. *Revista de Educación y Desarrollo*, (28), 61-68. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/28/028_Valle.pdf
- Villalpando Quiroz, C. (2007). *La disciplina y el castigo en las escuelas primarias de la ciudad de México, cambios y permanencias, 1889-1911* [Tesis de Maestría]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://200.23.113.51/pdf/24252.pdf>

Cómo citar este artículo:

Cervera Delgado, C., y Martí Reyes, M. (2023). Los castigos: testimonios y significados desde los recuerdos de alumnas y alumnos de primaria, 1970-1985. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(2), 17-26, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i2.430>.



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

La COVID-19 nos hizo lo que el aire a Juárez

COVID-19 did to us what the air did to Juárez

Francisco Alberto Pérez Piñón • Izabela Tkocz • Stefany Liddiard Cárdenas

RESUMEN

El abordaje de la disciplina histórica se ha venido desarrollando de manera empírica, por lo que carece de reflexiones y análisis sustentados en las principales teorías de intelectuales que abonan a este campo disciplinar, con sus procesos investigativos. Es por ello que, a partir de elementos narrativos empíricos que se presentan en este escrito –correspondientes a narraciones de profesores de tiempo completo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua–, tenemos el firme propósito de considerar elementos teóricos como la historia de las mentalidades, el giro cultural, los estudios de la memoria y el giro lingüístico, que sirvan para abordar temáticas distintas y cercanas al tiempo presente, para demostrar que desde la disciplina de la historia es posible generar y dar a conocer las vivencias de las personas en tiempos de pandemia.

Palabras clave: COVID-19, narrativas de profesores, giros de la historia, teorías de la historia.

ABSTRACT

The approach of the historical discipline has been developing empirically, so it lacks reflections and analysis of the main theories that have been developed by different intellectuals who contribute to this disciplinary field with their research processes and that is why, from of the empirical narrative elements, which are the narrations of the full-time professors of the Faculty of Philosophy and Letters of the Autonomous University of Chihuahua that are presented in this paper, there is the firm intention of considering the theoretical elements in the analysis, such as are the history of mentalities, the cultural turn, the studies of the memory and the linguistic turn, which has allowed this discipline to address different themes close to the present time and demonstrate that from this discipline it is possible to generate and make known the experiences in these times of pandemic.

Keywords: Covid-19, teachers' narratives, turns of history, theories of history.

Francisco Alberto Pérez Piñón. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es Doctor en Ciencias Pedagógicas. Entre sus publicaciones recientes están “Los usos de la historia en el siglo XXI” (2022) y “Conciencia histórica en la oralidad y lo documental” en *La historia oral: usos y posibilidades en la investigación histórico-educativa* (2021). Cuenta con reconocimientos PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Es miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Correo electrónico: aperezp@uach.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0003-4316-6484>.

Izabela Tkocz. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Profesora-investigadora de la Facultad de Artes y Doctora en Educación, Artes y Humanidades. Es de nacionalidad polaca. Tiene participaciones como ponente en congresos nacionales e internacionales, entre los que destacan: XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, XVI Reunión Internacional de los Historiadores de México y encuentros internacionales de la Sociedad Mexicana de la Historia de la Educación. Ha publicado artículos en varias revistas indizadas y capítulos de libros. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel Candidato. Correo electrónico: izatkokcz@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-3973-2888>.

Stefany Liddiard Cárdenas. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México. Es Doctora en Educación, Artes y Humanidades. Entre sus publicaciones recientes se encuentra el artículo “El establecimiento de la formación de profesionales en educación inicial en Chihuahua, México” (2022) y la coordinación de dos tomos del libro *La educación en México desde sus regiones* (2022). Es socia activa de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua y de la Sociedad Mexicana de la Historia de la Educación. Sus temas de interés son la historia e historiografía de la educación. Correo electrónico: stefanyliddiard@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3234-4372>.

Introducción

Ante las reflexiones desde la disciplina de la historia en relación con el “giro emocional” y el “giro afectivo”, así como el impacto que han tenido en la educación en las décadas recientes y ahora revividos por la COVID-19, con afectaciones del ritmo de vida y la salud de personas de distintas edades, queda el gran reto que se plantea a nuestra disciplina, la historia: ¿Qué puede hacer esta disciplina ante estos embates de contingencia social? ¿Cuál será la creatividad e innovación con la cual enfrentar estas problemáticas? ¿Cómo vivimos esta contingencia los profesores de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Chihuahua, concretamente los de la Facultad de Filosofía y Letras? A lo largo del trabajo se desarrollarán, primeramente, comentarios con el fin de esbozar ideas atingentes para la utilidad de esta disciplina relacionada con una problemática que más pareciera de atención del campo de la psicología, ya que esta disciplina se aboca al conocimiento interno de los individuos, a los sentimientos, emociones, deseos, pasiones, en sí, a la conducta de los seres en su dimensión de psicología humana. En una segunda parte se realizarán las narrativas relacionadas con las vivencias de los profesores de tiempo completo ante la COVID-19 y como respuesta al título del presente artículo, que podría sonar de manera sarcástica, pero no es así, en verdad, la pandemia literalmente le hizo “lo que el viento a Juárez” a este sector de profesores objeto de la narrativa, y es necesario aclarar la condición *sine qua non*, profesores de tiempo completo.

Iniciamos con la frase tan popularizada en nuestra cultura mexicana, ¿qué fue lo que le hizo el viento a Juárez? Indubitablemente no existe precisión de dónde y cuándo surgió la frase, seguramente los oaxaqueños se la adjudicarán como se menciona en el texto “Un indio zapoteco llamado Benito Juárez”, de Fernando Benítez; recoge una leyenda –de esas que abundan en los libros de historia de México– que dice que, cuando era niño, don Benito Juárez solía ir a cazar animales pequeños acompañado por otros niños, pero en una ocasión se embarcaron en una pequeña canoa y fueron sorprendidos por un ventarrón; los niños, asustados, abandonaron la embarcación y nadaron a la orilla, solamente Benito se quedó en ella y aguantó hasta que terminó el ventarrón. Según Benítez, en los siguientes días nació la frase en el pueblo de Guelatao (citado en Masse, 2019, párr. 3).

Podríamos aceptar esta narración que nos hace Benítez como la cierta o, como lo manifiesta René Descartes (citado en Fernández, 1998) en uno de sus argumentos en relación a dudar de todo para poder llegar a la verdad y en uno de ellos manifiesta su sueño de ir navegando en una barca en una noche estrellada y, cuando despierta, se da cuenta de que es falso que iba en la barca navegando bajo las estrellas, pero no puede negar que efectivamente es verdadero lo que soñó; así con el autor del libro, Benítez: es cierto lo que él nos cuenta, pero no que así haya surgido la frase objeto de indagación en cuestión.

Para los residentes del estado de Chihuahua, las interpretaciones son varias y muy regionalistas: unas hacen alusión al peinado de Juárez, tan bien delimitado y apeñuscado, bien adherido al cráneo, incapaz de que el aire lo pueda alborotar y desaliñar; otra de las narrativas tiene que ver con la fronteriza Ciudad Juárez, en cuya entrada se encuentra la estatua de Benito Juárez en honor al prócer mexicano y, como es una ciudad muy *airenta*, de allí la frase, aunque aquí le arreglan y dicen que el aire solamente le tumbó el sombrero, pero otros en los alegatos mencionan que ni eso porque tenía puesto el barbiquejo. Otra interpretación, que viene de la Ciudad de Querétaro, es que en junio del año de 1867 (Girón, 2001) se mandó fusilar a Maximiliano de Habsburgo en el Cerro de las Campanas y, como es un lugar, alto el viento pegaba muy fuerte y fue cuando el viento le desabrochó la levita a Juárez, pero solo eso. Varias y atractivas anécdotas e interpretaciones podemos encontrar en lo que a la frase se refiere; tampoco se puede negar que en esta manera de narrar los acontecimientos del pasado existe un acercamiento fuerte con la literatura, con la historia novelada, en lo que de manera científica se conoce como el “giro lingüístico” de la historia, y para fines de este trabajo rescatamos la cita de Martínez:

Entre fines de la década de 1960 y comienzos de la de 1970 emergió con fuerza y como resultado de confluencias teóricas desarrolladas en distintos campos de las ciencias sociales el llamado giro lingüístico o lo que la historiadora norteamericana Gabrielle Spiegel ha calificado como “la noción de que el lenguaje es el agente constitutivo de la conciencia humana y de la producción social de significado” [2016, p. 11].

La cita anterior permite interpretar que este giro de la historia, el “lingüístico”, otorga significados a los referentes que utilizan las personas para hacer rememoraciones de los acontecimientos pasados y asignarles significados, como es el caso de la frase “lo que el viento le hizo a Juárez”, sin embargo, deseamos ir más lejos y ceñirnos a lo que se expresa, más como una figura metafórica que en la práctica está referida a ese gran personaje de la historia mexicana, que como presidente de la República actuó con firmeza ante las adversidades del contexto económico y sociopolítico con el fin de instaurar en la sociedad mexicana las ideas del grupo liberal que encabezaba en oposición a las ideas conservadoras; aún en la lucha contra la intervención francesa que se desarrolló durante los años de 1861 a 1867 (Moloeznick, 2008) salió triunfante, un verdadero héroe defensor de la no-intromisión de pueblos ajenos a la democracia, conforme a su declaración del principio de la no-intervención, “el respeto al derecho ajeno es la paz”. Así salimos triunfantes los profesores de tiempo completo de la Facultad de Filosofía y Letras.

Se mencionó el giro lingüístico en la historia para no soslayar el sustento del título del presente artículo, y ahora nos perfilamos al giro de la historia de las “mentalidades”, que se desarrolló en los años setentas del siglo XX, un acercamiento de la historia con la psicología americana como una forma de abocarse al ser humano y estudiarlo en

el paso del tiempo; el afán de conocer el espíritu del hombre, que desde W. Dilthey en la segunda mitad del siglo XIX se había pretendido, cuando se menciona que el *espíritu* no es algo teológico o ultramundano, sino que —desde la traducción alemana— está referido el término, al conocimiento del hombre y la mujer, en sus formas de sentir, pensar, desear, en sí, conocer los distintos actos de la conducta manifiesta y no-manifiesta, como lo expresa Pérez en la siguiente cita:

El interés de los historiadores hacia los pensamientos, ideas, voliciones y acciones cotidianas de los seres humanos, los convirtió en objetos de estudio de la historia. Esto representó un gran cambio que implicó el inevitable acercamiento con otras disciplinas, en función de que, para conocer en profundidad los acontecimientos sociales y naturales, se rompieron las fronteras mediante la interacción con otras disciplinas [2022, p. 157].

El acercamiento con la psicología en estos años es el perfilamiento del interés de la historia por ir más allá de las narraciones descriptivas del pasado, un gran avance al considerar otros temas diversos, alejados de los paradigmas que nos legó el padre de la historia moderna, Leopoldo Von Ranke, como esas narraciones de los acontecimientos del pasado sin interferir con juicios o interpretaciones que pueden cambiar la verdadera historia ocurrida; pero en la actualidad, en estos tiempos posmodernistas del siglo XXI, podemos establecer la valoración y mencionamos: las narraciones de los acontecimientos pasados son necesarios para evitar que se nos pierda la memoria histórica, la construcción de las identidades, pero en el avance de la disciplina es necesario abocarnos a otras temáticas, salir del estudio generalista y uniforme de los hombres y de las mujeres o de los acontecimientos y adentrarnos con un enfoque hermenéutico, que es la lectura desde esa mentalidad o interiorización de las personas en el tiempo, ya sea este pasado o presente; es un gran avance de la disciplina tratar de penetrar con las interpretaciones en las mentes o los procesos intelectuales a través de las fuentes que se dispongan: la lectura del hombre y la mujer en sus pensamientos y sensaciones. Es aquí donde se considera que el giro de la historia de las mentalidades tiene mucho que aportar en relación en este “giro emocional” y al “giro afectivo”, los que identificamos como pensamientos, ideas, voliciones y acciones de los hombres y las mujeres en el tiempo.

Ha llegado el momento de escriturar la narrativa relacionada con la pregunta de indagación enunciada en los inicios del presente escrito: ¿Cómo vivimos esta contingencia los profesores de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Chihuahua, concretamente los de la Facultad de Filosofía y Letras?, con una breve narración a manera de ubicación de lo que se ha construido racionalmente como nuestro universo de estudio, los profesores de la Facultad de Filosofía y Letras, precisamente porque es en esta población de la cual tenemos las evidencias de cómo se vivieron las situaciones problemáticas ante este fenómeno del aislamiento forzoso y sus consecuencias.

Cuando mencionamos “profesores de tiempo completo” también podemos hacer la inferencia no estadística pero sí interpretativa hacia otros profesores que laboramos en el sector educativo de nivel superior universitario, los informantes clave en este trabajo son anónimos, precisamente para cuidar posibles problemáticas que pudieran acarrear. En el primero de ellos, y muy significativo: “en mi caso soy profesor de tiempo completo, nunca dejaron de pagarme y además soy del Sistema Nacional de Investigadores [SNI] y gozo de una beca de estímulos al desempeño académico de nivel nueve”, la interpretación está clara, nunca dejaron de pagarle el salario, sus estímulos, que no son nada despreciables, en el caso del SNI no se tuvo la precaución de preguntar en qué nivel se encontraba, pero el estímulo económico mensual de nivel candidato es de 10,200 pesos; el nivel I de 20,400 pesos; el nivel II de 24,500 y el nivel III de 34,500, cualquiera de ellos que tuviera nuestro informante es un excelente beneficio económico y la beca al estímulo del desempeño académico del nivel que nos comentó son 14 salarios mínimos mensuales; indudablemente, no todos los profesores son miembros del Sistema Nacional de Investigadores y es una de las distinciones a las que se aspira todo profesor que se dedique a la investigación; se puede externar que este profesor es un caso excepcional, pero otro de nuestros informantes nos menciona:

Soy profesor de tiempo completo desde el año de 1987 y, aunque parezca raro, pueden cambiar las estructuras económicas con tantas crisis que han sucedido, las políticas con tanta alternancia que se ha venido presentando en nuestro país y en nuestro estado, y siempre cada quincena está mi sueldito, poquito, pero no falla, y también tengo una beca por productividad de nivel siete y por ello me dan seis mil pesos mensuales por todo el año, ya sin hacer nada, solo juntar la papelería para el siguiente año.

La información que nos proporciona este informante es de lo más común en la Facultad de Filosofía y Letras, la mayoría de los profesores de tiempo completo están aspirando a la beca al estímulo al desempeño académico por productividad en el aula y los niveles van del 1 al 9 con una nada despreciable cantidad económica mensual que se les otorga dependiendo de la evaluación que se les realiza. Este es el escenario de los profesores que aquí analizamos y es el más común a la fecha en esta Facultad, así todos de manera apodíctica están en la situación de la obtención del estímulo de la beca, además es una condición ser profesor de tiempo completo para poder acceder a este beneficio. Por lo tanto, con estas dos narrativas dejamos asentado que a los profesores de tiempo completo de la Facultad no les faltó nunca el sueldo aún durante la crisis sanitaria en la que se paralizaron las actividades presenciales y se volcaron a las actividades virtuales; pero como mencionamos anteriormente, y sin el deseo de hacer inferencias estadísticas, con esta dos narrativas podemos generalizar a toda la Universidad Autónoma de Chihuahua de la cual forma parte la Facultad de Filosofía y Letras; a ninguno de los profesores de tiempo completo le dejaron de pagar

su sueldo y todos ellos pueden aspirar a la beca al estímulo al desempeño docente y también todos los profesores pueden ser miembros del SNI, pero esto ya es más complicado en vista de los siguientes datos: de una población de 871 profesores de tiempo completo (UACH, 2018), 63 son candidatos, 112 son de nivel I, 18 de nivel II y 2 de nivel III (UACH, 2022).

Con estos dos escenarios verbales, tenemos la interpretación de que se pudo hacer caso de las recomendaciones del programa “Quédate en casa” porque no había necesidad de salir a buscar trabajo para obtener el salario que satisficiera las necesidades materiales y espirituales, esto es necesario mencionarlo de nuevo, sin pecar de tautológico, pero no fue así con los profesores contratados por los servicios docentes (profesores por horas), a ellos sí se les suspendió el salario y se dieron varios despidos.

Pero lo salarial no lo es todo, porque

...fue muy difícil estar encerrado en casa con los temores de que me pudiera enfermar y sin vacunas; la sola idea de contagiarme me producía pánico y me sentía deprimida, además sin poder ver a mis nietos, porque en las recomendaciones pedían no tener contacto con niños para evitar los contagios, y mis nietos son niños pequeños.

Las explicaciones del encierro que se vivió fueron terribles, y eso lo demuestra nuestra informante con el rostro deformado cuando nos narra las remembranzas vividas en estos dos años, que al inicio se pensaba en una cuarentena y que saldríamos adelante, como había sucedido con el virus de la influenza (H1N1) en el año 2009, también originado en Asia, podemos decir que fue un virus controlado muy rápidamente, pero, volviendo a nuestra informante, el sufrimiento por no ver a sus nietos, pero también a otras personas de su familia y a los mismos compañeros del trabajo, “extraño mis compañeros, y mucho, nunca imaginé la falta que me hacen, platicar, porque no es lo mismo por teléfono o WhatsApp o cualquier otro medio virtual”. Este escenario verbal podemos decir que es causal de risa, porque en las pláticas con nuestros informantes mencionaban que nunca imaginaron que extrañaban hasta a los compañeros con quienes se habían tenido roces de trabajo.

En relación a las actividades laborales, el cambio que se originó de lo presencial a lo virtual también fue estresante y de mayor trabajo para profesores y estudiantes que no estaban muy familiarizados con las tecnologías, así que nuestros profesores de tiempo completo la sufrieron, y mucho,

...de buenas a primeras me salieron muchos jefes y todos me pedían reuniones virtuales para girar instrucciones sin siquiera preguntarme cómo me encontraba; eso fue desgastante y me llenó de impotencia, por un lado había usado la tecnología de manera principiante, usaba mi laptop conectada al cañón empotrado para pasar diapositivas en PowerPoint pero no usaba la máquina como medio de comunicación, y de pronto me preguntaban qué sistema utilizará para impartir las clases virtuales, es necesario que lo registre.

Nos ocurrió a los profesores que poco a poco se tuvo que aprender de los sistemas de comunicación para utilizarlos como medios didácticos y sacar adelante los cuatro semestres con el trabajo virtual, y ocurrió, como en el caso de los programas de Maestría en Educación que se imparten en posgrado de la Facultad de Filosofía, que egresó una generación con el sistema virtual.

Aprendimos la utilización de Google Meet, Moodle, WhatsApp, Zoom, en mi caso se puede decir que me convertí en experta para utilizar Zoom, al grado de que al regreso a finales del semestre enero-junio 2022 ya no sabía cómo trabajar presencialmente y me he quedado pensando en las bondades de seguirlo haciendo, porque es muy cómodo trabajar desde casa; espero [que] nos lo permitan las autoridades.

Esta narrativa es esencial por la razón de que nuestros profesores de tiempo completo ya no quieren regresar a trabajar presencialmente, se ciclaron en hacerlo ahora de forma virtual, aunque al principio fue muy problemático trabajar así y demostrar la ignorancia al ser superados por los estudiantes que son verdaderos expertos en las tecnologías, pero aun así, con las dificultades de la red muchas veces inestable, ante la dificultad para poder compartir pantalla y hacer visibles los archivos de la presentación a los estudiantes, las simulaciones ante la caída o inestabilidad de la red, la sobresaturación de actividades y la gran cantidad de grupos de *chat* que surgieron, se escuchan voces de no querer regresar al trabajo cara-a-cara y este se está posponiendo con el pretexto de que las carreras humanísticas son diferentes a las de laboratorio y pueden seguir trabajándose como en la pandemia, y otros han expresado su firme propósito de “yo ya no regreso, mejor me jubilo, al fin ya tengo la edad y los años de servicio”; en sí, la COVID-19 les hizo *lo que el aire a Juárez*, pero solo en la estabilidad económica, porque en lo socioemocional nadie escapó de sufrir el aislamiento, aunque otros lo externan abiertamente: “me vino bien la pandemia, saqué el trabajo atrasado y descansé cómodamente en casa”. La pregunta ahora es: ¿De cuáles profesores de tiempo completo es usted, de los que sufrieron o de los que disfrutaron la pandemia?

Conclusiones

Indudablemente, la disciplina histórica abona perfectamente como la herramienta idónea para el rescate de los acontecimientos del pasado, del presente y del futuro, en ese encadenamiento al que Reinarth Koselleck sintetizó en las categorías, el espacio de experiencia y el horizonte de espera.

Hacer historia hoy en día está abocado, sí, a las narraciones de los acontecimientos del pasado, al giro que se dio para conocer las mentalidades de los seres humanos a partir de los años setentas; al giro cultural o antropológico con los trabajos modelizados por Peter Burke; al giro de los estudios de la memoria de Pierre Nora; al giro lingüístico inaugurado por Hayden White, lo que ha permitido el abordaje de distintas

y variadas temáticas en la investigación histórica, como es lo socioemocional y el giro afectivo en estos tiempos de convivir con la pandemia.

Las narrativas nos direccionan a que los profesores de tiempo completo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua sufrieron los avatares de la pandemia, no así en la cuestión salarial, y sin intentar una generalización a la manera de las investigaciones de corte predictivas y generalizadoras, sí se puede, sin ser apodíctico, afirmar que lo que ocurrió con estos profesores de tiempo completo sucedió en las demás universidades del país.

Finalmente, se realiza la interpelación de los acontecimientos vividos por los profesores de la Facultad de Filosofía y Letras en esta pandemia, intentando reflexionarlos y analizarlos con las herramientas teóricas del giro lingüístico como se enuncia en el propio título, así como considerando elementos de los demás giros o sentidos abordados por la disciplina de la historia.

Referencias

- Fernández, S. P. (1998). Dos reglas del método. *Cinta de Moebio*, (4). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10100408>
- Girón, N. (2001). Reseña de “España y el imperio de Maximiliano. Finanzas, diplomacia, cultura e inmigración” de Clara E. Lida et al. *Historia Mexicana*, 50(3), 617-623. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60050307>
- Martínez, C. (2016). El impacto del giro lingüístico en la historia cultural y sus implicancias en el estudio de la literatura de viaje como fuente. *Prismas - Revista de Historia Intelectual*, 20(1), 11-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=387052693001>
- Masse, F. (2019, mar. 21). *¿Qué fue exactamente lo que le hizo el viento a Juárez?* <https://www.milenio.com/estilo/que-fue-exactamente-lo-que-le-hizo-el-viento-a-juarez>
- Moloeznick, M. (2008). Insurgencia y contraguerrilla durante la guerra de intervención francesa en México (enseñanzas para la doctrina de guerra mexicana). *Revista del CESLA*, (11), 119-133. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243316550010>
- Pérez Piñón, F. A. (2022). Los usos de la historia en el siglo XXI. *Espacio Abierto*, 31(1), 151-166. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/37858>
- UACH [Universidad Autónoma de Chihuahua] 2022. Sistema Nacional de Investigadores (SNI). <https://uach.mx/investigacion/sni/>
- UACH (2018). *Estadística básica 2018*. https://uach.mx/assets/media/publications/2017/10/143_agenda-estadistica/estadistica-basica-2018-2019.pdf

Cómo citar este artículo:

Pérez Piñón, F. A., Tkocz, I., y Liddiard Cárdenas, S. (2023). La COVID-19 nos hizo lo que el aire a Juárez. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(2), 27-34, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i2.432>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Acciones pioneras del profesorado porfirista en Zacatecas y el establecimiento de sociedades pedagógicas

*Pioneering actions of the Porfirista teachers in Zacatecas
and the establishment of Pedagogical Societies*

Norma Gutiérrez Hernández

RESUMEN

La presente investigación tiene como hilo conductor el análisis de las condiciones laborales del profesorado del siglo XIX, particularmente las que tuvieron como escenario cronológico el último tercio de dicha centuria en Zacatecas. En este sentido, el estudio parte de la importancia de la educación en el periodo aludido, como una de las prioridades de todos los grupos políticos del México independiente, en términos del alto índice de analfabetismo que definió a la población y la conceptualización de cómo a través de una formación educativa el país podría transitar a la modernización y el progreso. Por consiguiente, en este propósito se considera fundamental la actuación de los brazos de un Estado educador, a saber: el profesorado. En esta perspectiva, este adquiere un rostro de mujer en el periodo aludido, sobre todo por cuestiones económicas y de género. El trabajo que llevan a cabo estas personas “obreras” de la educación no está aparejado con sus condiciones laborales y percepciones económicas, por lo que, en el ocaso del Porfiriato, comenzaron a organizarse para mejorar su ejercicio magisterial y, sobre todo, sus condiciones laborales y de vida. Lo anterior dio como resultado el establecimiento de cuatro sociedades magisteriales a principios del siglo XX, tanto en la ciudad capital como al interior de la entidad. Estas asociaciones denotan una conciencia importante que puso los cimientos de organización del gremio magisterial, defendiendo intereses comunes ante la incapacidad de un aparato estatal que no logra o es incapaz de respaldar el trabajo que realizan.

Palabras clave: Profesorado, Porfiriato, sociedades magisteriales.

ABSTRACT

The present investigation has as a common thread the analysis of the labor conditions of the teaching staff of the XIX century, particularly those that had the last third of said century in Zacatecas as a chronological scenario. In this sense, the study starts from the importance of education in the aforementioned period, as one of the priorities of all the political groups of Independent Mexico, in terms of the high rate of illiteracy that defined the population and the conceptualization of how the country could move towards modernization and progress through educational training. Therefore, in this purpose, the action of the arms of an educational State, namely: the teaching staff, is considered fundamental. In this perspective, it acquires a woman's face in the period in question, due to economic and gender issues. The work carried out by these “working people” in education is not linked to their working conditions and economic perceptions, so that, in the twilight of the Porfiriato, they began to organize to improve their teaching practice and, above all, their working and living conditions. The foregoing results in the establishment of four teaching associations at the beginning of the 20th century, both in the capital city and within the state. These associations denote an important awareness that laid the foundations for the organization of the teachers' union, defending common interests in the face of the inability of a State apparatus that fails or is unable to support the work they do.

Keywords: Teachers, Porfiriato, teachers' associations.

Norma Gutiérrez Hernández. Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Es Licenciada en Historia y Maestra en Ciencias Sociales por la UAZ, especialista en Estudios de Género por El Colegio de México y Doctora en Historia por la UNAM. Integrante del SNI. Sus líneas de investigación son historia de las mujeres y de género e historia de la educación en México, siglos XIX-XXI. Correo electrónico: normagutierrez17@uaz.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-6861-2690>.

Introducción

El siglo XIX fue la centuria que protagonizó el surgimiento de la educación pública en México, en virtud de que a través de esta se consideró que el país ingresaría al concierto de las naciones progresistas y modernas. En esta perspectiva, la educación de la población mexicana en el siglo XIX fue un tema central en la agenda de los distintos grupos políticos que se disputaron el poder durante décadas, coincidiendo todos en la impostergable y enorme tarea que tenían para alfabetizar al grueso de la población, que adolecía de la falta de formación educativa.

Sin embargo, la convulsa realidad decimonónica, particularmente de carácter político, impidió en buena medida que se obtuvieran logros en los primeros años, por lo que hubo que esperar a la segunda mitad del siglo XIX, y de manera más concreta a la Restauración de la República, para advertir acciones educativas más puntuales, mismas que cimentaron los pilares de la educación moderna durante el Porfiriato.

En este sentido, hubo necesidad de instruir a las personas artífices que se erigirían en brazos del Estado, a saber: el profesorado. Si bien tuvo una actuación pionera desde principios del siglo XIX, la mayor incidencia de este sector fue en el último tercio de dicha centuria, a través de su formación profesional con el establecimiento de las escuelas Normales, aunque es importante mencionar que las filas magisteriales también estuvieron integradas por un nutrido grupo de profesores y profesoras carentes de todo tipo de estudios normalistas, quienes solo con saberes elementales y empíricos se desempeñaron frente a grupo.

En este contexto, es relevante subrayar que el siglo XIX se caracterizó por una educación unisexual: escuelas de niños con profesores y planteles de niñas con maestras. La educación mixta como se conoce hoy en día fue un elemento distintivo del ocaso del régimen porfirista y las primeras décadas del XX, modalidad educativa que tuvo serias resistencias: “La legislación de la escuela mixta, como una expresión de poder, se convirtió en un elemento contestatario: porque se iba a alterar la vida y organización de las comunidades sin el consentimiento de estas” (Luna, 2010, p. 94).

Con base en esto, las escuelas de formación magisterial en esa época también estuvieron permeadas por el sexo, por lo que hubo Normales tanto para varones como para “señoritas”. Ambos tipos de instituciones, al igual que las de niños y niñas, tuvieron matices de género,¹ en relación a que regularmente se establecieron primero las de varones y luego las de mujeres, de la mano de un currículo asimétrico. En torno a lo primero, Gutiérrez (2013a) señala:

Con el establecimiento en 1878 de la Normal para mujeres, Zacatecas ocupó el tercer lugar de la República en contar con una escuela de este tipo. La primera fue la de Jalisco en 1861, posteriormente la de San Luis Potosí en 1868 y diez años después la de Zacatecas. La Normal para profesoras de la ciudad de México se fundó en 1888, una

¹ Un funcionario del ámbito educativo en el siglo XIX mencionó que a principios de la década de 1870 había 5,567 escuelas primarias para niños, mientras que solo 1,594 para niñas; el porcentaje de estas cifras fue de 72% y 28% para alumnos y alumnas, respectivamente (Díaz, 2000).

vez que el Congreso aprobó que la Secundaria de Niñas se convirtiera en Normal. En comparación con la Normal para mujeres de Jalisco, la primera para varones se fundó en San Luis Potosí hacia 1849. Para 1900, había ya 45 normales en 19 estados del país, establecidas en las capitales de éstos y diferenciadas por sexo [p. 301].

Es importante comentar que las escuelas Normales porfiristas hacían eco al proyecto del Estado educador, por lo que fueron protegidas por las administraciones estatales. Sobre el particular, Curiel (1982) advierte que

...durante esta época surge en el Estado la preocupación por controlar, dirigir y administrar las actividades de las escuelas normales con el fin de dar unidad y coherencia a la educación nacional, además de que, a través de ellas, podía aplicar la política educativa que se proponía [p. 434].

En relación con lo segundo (un plan de estudios distinto para uno y otro sexo), diversas investigaciones han dado cuenta de cómo el currículo no fue el mismo para hombres y mujeres, en tanto que la escuela hacía eco a un orden social diferenciado en función del sexo. Al respecto, Cano (2000) ilustra esto:

En ningún momento la enseñanza buscó eliminar las diferencias entre hombres y mujeres, ni las legislativas ni las sociales, ni mucho menos las subjetivas. Por el contrario, promovió un sistema de relaciones sociales de género y una simbolización de ellas que acentuaba la separación entre las esferas de acción masculina y femenina. *Cada sexo cumplía una función definida e inamovible en la sociedad: los hombres en el ámbito público, las mujeres en el privado [...] En la escuela [...] se pone en práctica la diferencia social de género y su representación simbólica* [p. 211, énfasis añadido].

Un dispositivo por excelencia, que tuvo una actuación contundente en la formación de un currículo distinto entre hombres y mujeres en los escenarios escolares, fueron los libros de texto; Gutiérrez (2022) da cuenta de cómo éstos fueron herramientas sustanciales para transmitir saberes y prácticas educativas de género.

Paulatinamente, los maestros y las maestras porfiristas fueron en aumento, de tal forma que, antes de terminar este periodo, su número se había incrementado, así como el de estudiantes normalistas. No obstante, las cifras no fueron homogéneas para uno y otro sexo, sino que el normalismo nacional tuvo rostro de mujer, en virtud de la feminización que hubo de esta orientación profesional. Lo anterior, atendiendo a un sesgo de género: fueron las profesoras, quienes en mayor medida sí aceptaron los ínfimos salarios y condiciones laborales que se otorgaron para estos empleos; en gran medida, porque la incursión de las mujeres a las aulas de educación elemental no transgredía su construcción de género (Gutiérrez, 2012).

En torno a esto, Loyo y Staples (2010) ilustran esta realidad nacional; de acuerdo a sus planteamientos, todo indica que en 1900 “91% de los [y las] estudiantes de

normal en el país eran mujeres. En 1907, de los 15,525 profesores [y profesoras], solo 23% eran varones. En menos de 30 años, la profesión [...] se había convertido en una actividad femenina” (pp. 135-136). Esta situación estuvo amparada en que las profesoras “hacían honor a su caracterización de género, no alteraban el orden social, al contrario, lo *naturalizaban* porque eran las formadoras de personas por excelencia, lo que explica que el aparato gubernamental y ciertos sectores sociales hayan avalado su ejercicio” (Gutiérrez, 2013a, p. 263).

En este contexto, es conocida la apreciación de algunos funcionarios educativos porfiristas de primer nivel; por un lado, Justo Sierra hacía énfasis en un lineamiento de género: “reafirmaba la creencia de que las mujeres se inclinaban instintivamente hacia las tareas educativas y el cuidado material y moral de los niños” (citado en Loyo y Staples, 2010, p. 135). Por su parte, en términos económicos, Díaz (2000) mencionaba lo siguiente:

La mujer, que tiene menos carreras abiertas para emplear su trabajo, se dedica más fácilmente al profesorado [...] y una vez en esa profesión, persevera más en ella y se consagra mayor número de horas al servicio de su escuela; mientras que el hombre está siempre dispuesto a preferir otra ocupación, y es frecuente que otros negocios le distraigan de un servicio asiduo en el establecimiento que dirige [...] una profesora formada en una Escuela Normal, *sale más barata* [...] puesto que servirá mayor número de años el profesorado [p. CXXII; énfasis añadido].

En este sentido, pese a la feminización del magisterio en el último tercio del siglo XIX y principios del XX, fue evidente que tanto profesoras como profesores experimentaron condiciones de trabajo adversas y salarios inferiores, por lo que compartieron sesgos laborales y fueron resilientes para afrontarlos. Con base en esto, cobra singular importancia el análisis detallado que hizo Galván (1991), a propósito de la situación por la que atravesó el magisterio porfirista.

Así, en el acervo de cartas que revisó, la también pionera de la historia de la educación en México advirtió que las epístolas que hicieron las y los profesionales de la educación y que enviaron al primer mandatario del país, aludían a las condiciones ínfimas en las que se encontraban desempeñando su ejercicio laboral, la minusvalía social que tenían en sus contextos y sus bajos salarios, con lo que no podían satisfacer ni lo más indispensable para vivir (Galván, 1991).

Esta realidad fue un denominador común en todo el territorio nacional, por lo que el profesorado se organizó y llevó a cabo algunas acciones, mismas que incidieron en la atención de sus necesidades más apremiantes, tanto en relación con su supervivencia como en términos de su desempeño profesional, como artífices del progreso y modernización de su país. A continuación, se verá el caso del magisterio de Zacatecas y sus primeros intentos por organizarse.

Las primeras sociedades pedagógicas en Zacatecas

Las acciones que emprendieron los profesores y las profesoras de Zacatecas en torno a incidir en el mejoramiento de sus condiciones laborales tuvieron como marco cronológico los últimos años de la primera década del siglo XX. Este hecho fue un denominador común a nivel nacional, ya que, justamente a finales del régimen porfirista había ya ciertos elementos de concientización sobre el panorama que definía la práctica docente. En Zacatecas, se pueden ubicar acciones concretas a partir de una circular de diciembre de 1908 que emitió la Dirección General de Instrucción Primaria de la ciudad de México. Esta, firmada por A. Correa, iba dirigida al profesor zacatecano Ambrosio Romo, a quien se le instaba para que fuera el conducto para sensibilizar e incidir en sus compañeros y compañeras para formar la “Federación de Maestros”, en aras de “agrupar bajo una misma bandera, a todo el profesorado de la Nación” (AHSVBENMAC, 10 de diciembre de 1908, carpeta núm. 248, año 1908, caja 22).

La invitación era extensiva tanto a profesorado titulado como a quienes solo contaban con una formación empírica, de tal forma que la asociación quedara conformada en abril de 1909. Es relevante resaltar que entre los considerandos de la convocatoria se especificaba que habría juntas locales, lo que significaba que cada entidad contaría con una filial de esta “Asociación Nacional del Magisterio” (AHSVBENMAC, 10 de diciembre de 1908, carpeta núm. 248, año 1908, caja 22).

Los objetivos de la federación magisterial quedaban resumidos en los siguientes puntos:

- I. Establecer el mutualismo para favorecer en lo posible a cada maestro y alcanzar el bienestar del Magisterio en general.
- II. Estudio y resolución de cuestiones concretas o generales referentes a la educación pública.
- III. Empleo de la prensa, de congresos periódicos, de cuestionarios para la investigación pedagógica y de otros medios que estén al alcance de la sociedad, para obtener el buen éxito de los dos fines anteriores [AHSVBENMAC, 10 de diciembre de 1908, carpeta núm. 248, año 1908, caja 22].

Se observa en estas fracciones un interés en el colectivo magisterial por propinarse un apoyo mutuo en diversos ámbitos, tanto en relación a las condiciones de trabajo como en lo referente a temáticas educativas. Para llevar a cabo lo primero se planteó una aportación individual mensual de 25 centavos, cantidad con la que se pretendía dar una suma de 500.00 pesos a los y las familiares de una persona integrante de la sociedad que hubiera fallecido. En torno a lo segundo, las aportaciones económicas también servirían para sostener una publicación periódica, así como “la formación de un fondo que tendrá diversas aplicaciones” (AHSVBENMAC, 10 de diciembre de 1908, carpeta núm. 248, año 1908, caja 22).

De acuerdo con las fuentes primarias, todo indica que la convocatoria señalada no tuvo eco en Zacatecas; sin embargo, los planteamientos sí. Con base en esto, se observa que en el segundo semestre de 1909 el profesor Manuel Santini, a través del periódico *La Unión. Semanario de Literatura, Variedades y Anuncios* (publicado en Guadalupe, Zacatecas), hizo una invitación a todo el profesorado zacatecano para conformar una sociedad. Vale la pena mencionar que se advierte en dicho documento una minusvalía en el colectivo magisterial que no laboraba en la capital, es decir, se reconocen las mayores carencias que privaban en este sector por no ejercer en contextos ciudadanos. Así, comentan que en la ciudad de Zacatecas “se encuentran los talentos, los que tienen libros, los que no sufren miserias, los que el infortunio no los ha alejado del estudio, los que han adquirido un título” (*La Unión*, 22 de agosto de 1909, año I, núm. 18, p. 1).

Ciertamente, las mejores condiciones laborales del profesorado se encontraron en las zonas urbanas, al menos en relación con el colectivo magisterial que trabajaba en los partidos y municipios y, por supuesto, con quienes laboraban en los contextos rurales, que en Zacatecas todas las plazas correspondieron a maestras (*Ley de Ingresos*, 1909).

No obstante, la convocatoria también consideró a los profesores y profesoras de la ciudad capital; así, se percibe la importancia de la inclusión de todos y todas para tener mayor fuerza, para que se dignifique la profesión y adquieran representación social, con el firme objetivo de que puedan defender sus intereses. El nombre de la sociedad sería “Asociación de Educadores Zacatecanos” y tendría los estatutos que se señalan en la Tabla 1.

Tabla 1
Estatutos de la Asociación de Educadores Zacatecanos

Fracción	Contenido
I.	Buscar todos los medios posibles para asegurar la subsistencia del profesor en su ancianidad.
II.	Premiar a los que con decidida abnegación trabajan y han trabajado en beneficio de la niñez.
III.	Velar por el bienestar de todo el profesorado.
IV.	Proteger a las familias de los profesores extintos.
V.	Instruirse mutuamente para lo cual habrá una publicación semanal en la que colaborarán todos los asociados, ya con objeto de hacerse consultas, ya para exponer sus ideas sobre tal o cual punto pedagógico.
VI.	Remitirse mutuamente ejemplares de minerales, aves o plantas con las descripciones u observaciones necesarias, así como remitir a la Junta Directiva dibujos o fotografías de todo aquello que a la instrucción convenga, cuyos dibujos y fotografías se publicarán en el órgano de la Sociedad.
VII.	Levantar el ánimo de los asociados, recordándoles constantemente cuál es su papel en la obra de la civilización, cuan culpables son los maestros que no cumplen con su deber y cuánta satisfacción experimenta el que se sacrifica en aras de la patria.
VIII.	Procurar tener al corriente a los asociados de todo aquello que concierne a los avances de la pedagogía.

Fuente: Elaboración propia a partir de *La Unión*, año I, núm. 18, Guadalupe, Zacatecas, 22 de agosto de 1909, p. 3.

Finalmente, el proyecto de esta asociación, entre otros puntos, consideró que una vez que se hubiera conformado tal unión se establecerían los derechos y obligaciones que competían a cada integrante. También se instó a que hicieran llegar observaciones de los asuntos señalados y, sobre todo, que manifestaran si tendrían interés en sumarse a dicha asociación.

Los intereses magisteriales por asociarse se ven reflejados en su mayoría en este documento del profesor Manuel Santini; sin embargo, se advierte que con antelación hubo simpatía por establecer una sociedad mutualista en el gremio magisterial desde julio de 1909. En palabras del maestro José Elías Soto, se pretendió que a través de la unión del profesorado se pudieran edificar personas morales: “Hombres dignos y ciudadanos honrados que, protegidos por los productos de su laboriosidad, al cumplir sus deberes sociales y de familia representen en sus corporaciones el honor, el adelanto y la fuerza de la Patria a que tienen el orgullo de pertenecer” (*La Unión*, 12 de julio de 1909, año I, núm. 16, p. 2).²

A partir del llamado que hizo el profesor Manuel Santini en el periódico pedagógico *La Unión* para conformar la sociedad “Educadores Zacatecanos”, algunos profesores y profesoras de los partidos y pueblos de la entidad comenzaron a enviar notas de adhesión. De esta forma, prácticamente todos los mensajes abordaron la importancia de ello y lo que les retribuiría, particularmente para apoyarse ante penurias económicas y su mejor desempeño docente. Sobre esto último llaman la atención las observaciones que hicieron varias figuras magisteriales que no contaban con una educación formal, en términos de que a partir de la sociedad mutualista estarían en condiciones de enriquecer sus carencias académicas, porque veían la necesidad de contar con “maestros expertos y entendidos, pues a no dudar, solo de ese modo podemos alcanzar el mejoramiento de nuestra labor, el bien positivo del niño; que debe ser el punto de mira de todos aquellos que amamos la Patria” (*La Unión*, 12 de julio de 1909, año I, núm. 16, p. 2).

En este tenor, está también la percepción de minusvalía profesional del profesorado que no laboraba en los contextos urbanos y que apreciaba cómo la asociación le traería un saldo positivo: “Vivimos en el aislamiento [...] los maestros de pueblo somos los favorecidos, puesto que esta unión será el fanal que ilumine y refuerce nuestros conocimientos, que a nuestra voz procuraremos esparcir entre las clases menesterosas de ilustración y de progreso” (*La Unión*, 12 de julio de 1909, año I, núm. 16, p. 2).

Se aprecia cómo el profesorado que no laboraba en las ciudades estaba convencido de sus carencias formativas y deficiencias en su práctica docente, y cómo tendrían un saldo a favor si se unían a la asociación:

...sí a los profesores ilustrados que están en los centros de población, les es tan útil asociarse ¿qué diremos de los pobres maestros que trabajan en los pueblos entregados a

² Desafortunadamente, no se cuenta con mayor información sobre esta iniciativa del profesor José Elías Soto.

sus humildes conocimientos? es indudable que nos acercamos con gusto a la fuente del saber que nos proporcionan nuestros instruidos compañeros [*La Unión*, 17 de octubre de 1909, año I, núm. 21, p. 2].

En este sentido, leyendo las notas que llegaron a la redacción del periódico *La Unión*, desde el cual se publicó la propuesta del profesor Santini para conformar la sociedad, se aprecian las expectativas del colectivo magisterial, mismas que quedan resumidas en la dignificación del profesorado zacatecano, la contribución al progreso del país a través de su práctica docente y el énfasis en cambiar sus condiciones laborales y económicas, porque solo así, en el ocaso de su vida, “salvarán al Profesor de ese negro porvenir en donde le espera la miseria y el abandono, cuando no ha sido fortalecido por la unión y el mutualismo” (*La Unión*, 12 de julio de 1909, año I, núm. 16, p. 3).

Asimismo, algunas notas hacían alusión a la indiferencia que algunos maestros y maestras habían mostrado al no haberse afiliado todavía a tal unión, argumentando que seguramente el fondo de esto serían las cuotas que se tenían que sufragar, considerando los bajos salarios que tenían (*La Unión*, 5 de septiembre de 1909, año I, núm. 20, p. 2).

Consideraciones finales

Es importante comentar que en los primeros años del siglo XX varios profesores y profesoras de la entidad se unieron para formar sociedades en torno al quehacer docente. En este sentido, en la ciudad capital surgió la “Academia de Profesores de Zacatecas”, la cual tenía como objetivo:

...el estudio de obras de Pedagogía, Literatura y demás ciencias que se relacionen con la primera asignatura, unificar el criterio para la interpretación y aplicación de la Ley de Instrucción y demás disposiciones que emanen de la Superioridad y estrechar los vínculos del compañerismo [*La Unión*, 24 de octubre de 1909, año I, núm. 22, p. 3].³

Como se advierte, prácticamente en esta sociedad el enfoque era de carácter académico, aunque también con un matiz mutualista o de apoyo. En Fresnillo, otra de las principales ciudades del estado, también surgió una corporación de este tipo, la cual fue denominada como “Sociedad de Estudios Pedagógicos Miguel Hidalgo”. Esta asociación estaba integrada por 13 docentes, quienes sesionaban con regularidad (*La Unión*, 12 de julio de 1909, año I, núm. 17, p. 2).

Se tiene noticia de otra asociación en el municipio de Tlaltenango de Sánchez Román, intitulada “Sociedad de Estudios Pedagógicos Fraternidad”, la cual integraba aproximadamente a una veintena de figuras magisteriales, de las cuales 17 eran mujeres (*La Unión*, Año I, Núm. 23, Guadalupe, Zacatecas, 31 de octubre de 1909, p. 2), lo

³ Esta corporación renovó su mesa directiva el 15 de octubre de 1909, quedando en los cargos las siguientes personas: presidente, profesor Raúl González Ferniza; vicepresidente, profesor Juan Castañeda; secretario, profesor J. Refugio Bañuelos; prosecretaria, profesora Beatriz González Ortega; tesorera, María Jesús Villalobos; tesorera suplente, profesora María Refugio Esparza (*La Unión*, 24 de octubre de 1909, año I, núm. 22, p. 3). Para un mayor conocimiento de la vida y obra de la maestra Beatriz González Ortega, véase Gutiérrez (2013b).

que hace eco a la observación de que la gran mayoría de las profesoras zacatecanas estaban ubicadas fuera de los contextos ciudadanos (Gutiérrez, 2012).

Finalmente, en noviembre de 1909 se conformó otra sociedad en el municipio de Moyahua, con un propósito único: “Estudiar y transmitir a los rurales [se refiere a los profesores y profesoras que trabajan en estas localidades], los puntos interesantes que publique el órgano de la «Sociedad de Profesores Zacatecanos»” (*La Unión*, 1 de diciembre de 1909, año I, núm. 26, p. 2).

Estas cuatro sociedades pedagógicas, prácticamente con todos sus integrantes, se sumaron al proyecto mutualista del maestro Manuel Santini, de tal forma que, para finales del mes de octubre de 1909, la cantidad de personas adheridas era de 90 (*La Unión*, 31 de octubre de 1909, año I, núm. 23, p. 2).

La cantidad no daba cuenta de la cifra total de quienes ejercían la docencia en la entidad, ya que en 1908 estaban registrados 588 profesores y profesoras. Vale la pena resaltar que de esa cantidad, solo 125 eran tituladas y titulados (Pankhurst, 1909), lo que arroja un porcentaje de 21%, número aceptable a nivel nacional, de acuerdo a los parámetros de la época, ya que, en sintonía con Bazant (2009), en la ciudad de México 90% del profesorado no tenía título.

La cantidad de solo 90 maestros y maestras suscritas a la sociedad mutualista “Educadores Zacatecanos” no fue un buen augurio para la concreción y objetivos que quería llevar a cabo tal asociación, por lo que el profesor Santini escribió y publicó un artículo, por demás provocativo, en cuya misma denominación estaba la línea discursiva que seguía: “¡Hablad!... ¿Por qué no os unís?” (*La Unión*, 31 de octubre de 1909, año I, núm. 23, p. 2).

No obstante las distintas exhortaciones que se hicieron, solo un pequeño contingente más se sumó al proyecto, por lo que en los primeros días de noviembre se reportaron 29 profesoras y profesores más (*La Unión*, 7 de noviembre de 1909, año I, núm. 24, p. 3), cifra que sumada a las y los 90 ya suscritos, dio un total de 119. Para los primeros días de diciembre el número ascendió a 153 (*La Unión*, 1 de diciembre de 1909, año I, núm. 26, p. 2).

Todo indica que la asociación mutualista “Sociedad de Educadores Zacatecanos” quedó constituida a finales de 1909 con un número considerable de integrantes, aunque no el total que correspondía, respecto de quienes estaban conduciendo los procesos educativos en la entidad.

En este tenor, fue evidente la necesidad que tuvo el magisterio zacatecano para poder agremiarse, organizarse y luchar por obtener mejores condiciones de trabajo y de vida, frente a una endeble actuación de las autoridades de distintos niveles de gobierno, quienes fueron indiferentes y/o incapaces para respaldar al contingente que, desde sus precarias trincheras laborales, estaba luchando y creía en su impronta y contribución para ayudar al país a transitar al progreso, sobre todo con la formación educativa de una mayoría abrumadoramente analfabeta.

Referencias

- AHSVBENMAC [Archivo Histórico “Salvador Vidal” de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”].
- Bazant, M. (2009). *Laura Méndez de Cuenca. Mujer indómita y moderna (1853-1928). Vida cotidiana y entorno*. Gobierno del Estado de México/El Colegio Mexiquense.
- Cano, G. (2000). Género y construcción cultural de las profesiones en el Porfiriato: magisterio, medicina, jurisprudencia y odontología. *Historia y Grafía*, (14), 207-243. <https://gabrielacano.colmex.mx/images/pdf/genero-construccion-cultural-profesiones-porfirato.pdf>
- Curiel, M. E. (1982). La educación normal. En F. Solana (coord.), *Historia de la educación pública en México*. SEP/F.C.E.
- Díaz, J. (2000). *La instrucción pública en México. Edición facsimilar de la publicada en México en 1875*. Miguel Ángel Porrúa.
- Galván, L. E. (1991). *Soledad compartida. Una historia de maestros: 1908-1910*. CIESAS.
- Gutiérrez, N. (2012). *Feminización del magisterio en Zacatecas durante el Porfiriato: una cuestión de género y economía*. Ponencia presentada en el XIII Encuentro Internacional de Historia de la Educación “Entre lo local y lo global. Actores, saberes e instituciones en la historia de la educación”. Zacatecas, México. <http://somehide.org/wp-content/uploads/2021/05/64.pdf>
- Gutiérrez, N. (2013a). *Mujeres que abrieron camino. La educación femenina en la ciudad de Zacatecas durante el Porfiriato*. Universidad Autónoma de Zacatecas/Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”.
- Gutiérrez, N. (2013b). Beatriz González Ortega, destacada profesora zacatecana de finales del siglo XIX y XX: una historia en construcción. En M. R. Magallanes Delgado y N. Gutiérrez Hernández (coords.), *Miradas y voces en la historia de la educación en Zacatecas. Protagonistas, instituciones y enseñanza (XIX y XXI)* (pp. 119-149). Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Gutiérrez, N. (2022). Saberes y prácticas educativas de género a principios del siglo XX. Un análisis a partir del texto *Corazón. Diario de una niña*. En A. M. García García y J. Arcos Chigo (coords.), *La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México* (pp. 273-300). SOMEHIDE.
- La Unión. Semanario de Literatura, Variedades y Anuncios.*
- Ley de Ingresos. Presupuesto de egresos del estado de Zacatecas para el año de 1910.* Talleres del Hospicio de Niños en Guadalupe, Zacatecas.
- Loyo, E., y Staples, A. (2010). Fin del siglo y de un régimen. En D. Tanck (coord.), *Historia mínima. La educación en México* (pp. 127-153). El Colegio de México.
- Luna, M. E. (2010). *Encrucijada en la educación de las niñas. Las escuelas mixtas en el estado de México 1890-1907*. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Pankhurst, E. (1909). *Memoria administrativa del Gobierno libre y soberano de Zacatecas, correspondiente al cuatrienio de 1904 a 1908*. Tipografía del Hospicio de Niños en Guadalupe, Zacatecas.

Cómo citar este artículo:

Gutiérrez Hernández, N. (2023). Acciones pioneras del profesorado porfirista en Zacatecas y el establecimiento de sociedades pedagógicas. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(2), 35-44, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i2.434>.



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Utilidad doméstica y utilidad pública: una conceptualización aplicada a la historia de la educación de las mujeres

*Domestic utility and public utility:
A conceptualization applied to the history of women's education*

María del Refugio Magallanes Delgado • Laura Rangel Bernal

RESUMEN

En esta investigación se examinan los conceptos de *utilidad doméstica* y *utilidad pública* para explicar la función social de la educación que fue impartida a la población femenina a lo largo del siglo XIX en los planteles de primeras y segundas letras. Se advierte en los principios de la utilidad doméstica un discurso que legitima la existencia de un currículo sexuado en la instrucción primaria que valora el rol de madre y esposa como protagonista de la regeneración moral y cultural; al tiempo que la utilidad pública, a través de la educación secundaria, coloca a las mujeres frente a un currículo científico y como agentes relevantes en la economía nacional como trabajadoras técnicas calificadas o profesionistas. Mediante el análisis de los planes de estudios y mapas curriculares de las tres instituciones que impartieron la instrucción secundaria en Zacatecas, la Escuela de Artes y Oficios del Asilo de Niñas, el Instituto Científico y la Escuela Normal de Señoritas, se llega a la conclusión de que, para finales del siglo XIX, se produjo una ruptura parcial entre la utilidad doméstica y la utilidad pública de la educación femenina, precisamente en el ámbito de la instrucción secundaria, pues predominaron las materias de enfoque científico y técnico, mientras que los contenidos que tradicionalmente se habían considerado como fundamentales para la formación de las féminas, tales como la economía e higiene domésticas, las labores femeninas y la doctrina católica, dejaron de estar en el centro del currículo o se les eliminó del todo.

Palabras clave: Historia de la educación, mujeres, currículo.

ABSTRACT

In this research, we examine the concepts of domestic utility and public utility to explain the social function assigned to the education of the female population during the nineteenth century in elementary and secondary schools. We found that, within the principles of domestic utility, as conceived in this period, underlies a discourse that legitimates the existence of a gendered curriculum in elementary education that, over all, values the role of women as mothers and wives, and as protagonist of moral and cultural regeneration. At the same time, public utility, through secondary education, places women in front of a scientific curriculum and as relevant agents in the national economy as qualified technical workers or professionals. Through the analysis of the syllabus of the three institutions that provided secondary education for women in Zacatecas: The School of Arts and Crafts of the Home for Girls, the Scientific Institute and the Teaching School for Girls, we arrived to the conclusion that, in the last decades of the nineteenth century, there was a partial rupture between the domestic util-

María del Refugio Magallanes Delgado. Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Es Doctora en Historia y docente investigadora en la Unidad Académica de Docencia Superior en la UAZ. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, cuenta con el perfil PRODEP y es integrante del Cuerpo Académico Estudios sobre Educación, Sociedad Contemporánea, Cultura y Comunicación. Autora de varios capítulos de libros y artículos en torno a la laicidad educativa, la enseñanza de la moral laica, las sociabilidades magisteriales, la educación de niñas y niños marginados, los sentidos de la violencia y la disciplina escolar. Correo electrónico: mmagallanes@uaz.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7306-1950>.

Laura Rangel Bernal. Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Es Maestra en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, Doctora en Estudios Socioculturales por la Universidad Autónoma de Aguascalientes y candidata al Sistema Nacional de Investigadores. Ha laborado en varias universidades públicas de México como profesora de niveles de pregrado y posgrado. Actualmente se desempeña como docente investigadora de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la Unidad de Docencia Superior de la UAZ. Es autora y coautora de varios artículos y capítulos de libros sobre temas educativos y ha participado en diversos eventos académicos. Correo electrónico: laura.rangelb@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1588-5289>.

ity and the public utility of women's education, precisely in the area of secondary education, given that the subjects that predominate in the syllabus are those of a scientific and technical nature, while the contents that were traditionally considered as fundamental to the formation of women, such as domestic economy and hygiene, traditional female work and religion, stopped being at the center of the curriculum or where completely eliminated.

Keywords: History of education, women's education, curriculum.

Introducción

El avance de las investigaciones en historia de las mujeres y de la educación femenina en el siglo XIX, desde las dos últimas décadas del siglo XX a la fecha, ha ponderado la necesidad historiográfica de visibilizar y reconocer a las mujeres como agente histórico en cortes temporales y procesos políticos, económicos y culturales diversos. De ahí que se tenga una veta de estudios que muestran la sensibilización política de los gobiernos liberales para establecer planteles escolares para las niñas y señoritas como parte de las acciones del incipiente sistema de instrucción pública y el papel del Estado educador. En el caso mexicano esta apertura fue lenta en comparación con el comienzo de planteles para niños, pero las discusiones historiográficas sobre el análisis de la presencia y el papel de las mujeres en la historia y la cultura norteamericana (entre ellas su educación formal) en Estados Unidos, Reino Unido, Francia y España se inscriben en un movimiento más amplio y complejo: la lucha por el feminismo, hecho histórico que coloca en el centro de la discusión el análisis y uso del concepto dicotómico de *lo público/lo privado*, y con ello la *utilidad pública/utilidad doméstica* en la historiografía de la educación de las mujeres.

Por tal razón, el siglo XIX es el periodo histórico en el que confluyen estudios que ponderan desde la dicotomía público/privado “el culto de la verdadera feminidad decimonónica, basado en la domesticidad, la piedad y la pureza [...] el reforzamiento de la distinción entre ocupaciones masculinas y femeninas” (Peyrou, 2019, p. 362), que remiten a el lugar y la visibilidad de las mujeres y principios masculinos de la época. Esta dicotomía forzosamente remite a una visión clásica griega y a un régimen liberal en proceso, es decir, a la esfera doméstica caracterizada por “la producción y la reproducción habitada por mujeres, niños y esclavos [...] al espacio público de deliberación y toma de decisiones ocupado por los ciudadanos” (Peyrou, 2019, p. 361). En este segundo espacio, el Estado y la sociedad civil entraban a una dinámica en la que las mujeres podían llevar a cabo relaciones voluntarias más allá del lugar doméstico gracias a la intensificación de “la división sexual de trabajo y la existencia de literatura prescriptiva de tipo religioso y moral (Peyrou, 2019).

En este sentido, tomar como objeto de estudio histórico el impacto de las mujeres que se alejaban de las ocupaciones domésticas para incursionar en la esfera pública en el siglo XIX reforzó “la consideración del hogar como el lugar apropiado para la mujer” (Peyrou, 2019, p. 362) y, en cierta medida, esta paradoja colocó al Estado

como el nuevo protector del *bello sexo*, sobre todo de la mujer-niña pobre y de clase media, que encontraban en la instrucción pública y privada el camino para transitar a la domesticidad como agentes de renovación social, ya fuese como madres-esposas, trabajadoras técnicas o profesionistas cualificadas.

De esta manera, en España, el arquetipo hegemónico del *ángel del hogar* fue el vehículo para la construcción de la mujer de clase media como sector marginal necesitado de instrucción para el trabajo. El rol político de la mujer profesionista como mediadora en la problemática social de la mujer pobre en varios países del mundo abrió lentamente “una conciencia de género” clasista entre las mujeres (Peyrou, 2019, p. 372), que no siempre analizaba la normatividad que daba sustento a la subordinación y la marginación de la mujer; simplemente actuaba a favor de ellas, particularmente en el terreno educativo. En México, las mujeres de clase media fueron las que dieron vida a esa incipiente conciencia de género, a través de la reorganización de las cédulas de las Damas de la Caridad y de la asociación femenina “El ángel del hogar”, de corte laico y liderada por profesoras normalistas que se ofrecieron para instruir a las mujeres adultas trabajadoras por las noches y abrir asilos para sus hijas e hijos (Magallanes, 2019).

En Argentina, una historiografía paralela plantea que en la trama societal del siglo XIX las mujeres, los pobres y los indigentes formaban parte de un amplio conjunto de desiguales sociales. Las mujeres estaban marginadas y reducidas a la dimensión privada. La excluidas formalmente del espacio público fueron mostradas en la narrativa liberal desde una política social que ensalzaba dos deberes políticos femeninos: la utilidad doméstica y la protección del bello sexo a través acciones de corte asistencialista, avaladas por el Estado o la Iglesia (Bonaudo, 2006).

En este contexto, se ha puntualizado que el papel de la escuela en la construcción de las diferencias de género y la irrupción de las mujeres en el espacio público fueron dos hechos paralelos en los que los límites de la esfera privada (domésticos y de la sociedad civil) se volvieron laxos y dieron un lugar a las mujeres, ya sea como agentes colectivos e individuales o desde las representaciones hechas por las autoridades en turno, desde categorías de análisis diversas entre las que destacan espacio público y espacio privado, o utilidad pública y utilidad doméstica, se destacó de forma retórica, “su influencia civilizadora sobre los miembros de la familia dentro de la estructura del hogar cristiano” (Peyrou, 2019, p. 374) y también en los hogares permeados por el ideal de la enseñanza laica: desarrollar armónicamente intelecto, cuerpo y moral (Magallanes, 2016).

Ya fuera en la familia o en la escuela, esta calidad de minoridad justificó la acción tutelar del gobierno y la reproducción del discurso y las prácticas patriarcales sobre la función social de las mujeres. Los espacios éticos¹ desde los que se pretendió regular y salvaguardar las relaciones sociales asimétricas entre hombres y mujeres fueron la escuela para niñas y las instituciones de beneficencia. Pero la capacidad organizativa

¹ Los espacios éticos eran varios: la familia, la escuela, las instituciones de beneficencia, sobre todo las católicas. Las mujeres que gozaban de un capital social fisonómico parcialmente este tutelaje a través de la formación de asociaciones femeninas como las Damas de la Caridad. Esta organización favoreció que fueran visibilizadas en la comunidad política, es decir, en el espacio público de varios países latinoamericanos, entre ellos Argentina (Bonaudo, 2006), y en varios estados de México, entre ellos Zacatecas (Magallanes, 2019).

de las mujeres para desarrollar trabajo voluntario en favor de las y los pobres las colocó en la opinión pública, la mirada masculina y de la prensa. Su incorporación a la sociedad civil mostró la existencia de mujeres de clase alta y clase baja (Bonaudo, 2006), dispuestas a resarcir la desigualdad social.

En este contexto, esta investigación examina los conceptos de utilidad doméstica y utilidad pública para explicar la función social de la educación que era impartida a la población femenina a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX en los planteles de instrucción secundaria. Empíricamente se toman, a manera de ejemplo, algunos elementos centrales de los programas y planes curriculares de las tres instituciones que impartieron la instrucción postelemental en Zacatecas: la Escuela de Artes y Oficios del Asilo de Niñas, el Instituto Científico y la Escuela Normal de Señoritas sostienen esta conceptualización, pero quedaron pequeños resquicios para el currículo sexuado. Se aunó a lo anterior el hecho de que la matrícula de niñas en el nivel de secundaria era reducido, e incluso este fenómeno se advertía en el nivel de instrucción elemental.

A manera de hipótesis, se plantea que la instrucción de las mujeres como asunto público es un fenómeno educativo y político de la segunda mitad del siglo XIX. En dicho periodo se trasladó al ámbito educativo el discurso de la utilidad doméstica y de la utilidad pública de las mujeres para revisar el impacto cultural de la instrucción pública del sector femenino, particularmente su rol como agente de la regeneración de la sociedad liberal y protagonista del progreso económico de la nación. El primer discurso legitimó su validez a través de planes de estudio sexuados para la instrucción primaria de las niñas. El segundo inició una ruptura cultural de la mujer como madre-esposa virtuosa a través de un currículo científico que preparaba a las mujeres para el trabajo técnico calificado y en profesiones para el cuidado de la salud femenina y la enseñanza, es decir, como obreras, obstetras y profesoras que estudiaron en la Escuela de Artes y Oficios del Asilo de Niñas, el Instituto Científico y la Escuela Normal de Señoritas, respectivamente; instituciones de nivel secundario que dejaban –parcialmente– atrás la integración de las mujeres al mundo social como co-educadoras en el hogar y reproductoras del esquema moral. Los conocimientos adquiridos en dichos planteles escolares las posicionaron de manera diferente en la esfera pública, pero su trabajo fue infravalorado y su condición de desigual social se sostuvo varias décadas más.

Condiciones de posibilidad de la instrucción de las mujeres en el siglo XIX

La historiografía sobre la educación femenina con perspectiva de género del siglo XIX ha mostrado la brecha que provocó la legitimación de la sociedad en dos esferas separadas: la de los hombres y la de las mujeres, a partir de la institucionalización de la escuela para niñas, concretamente de un currículo en el que su *deber ser* social decantó

en la virtud de desempeñar el papel de esposa y madre, en una sociedad que “retomó del modelo social rousseauiano que presentó como natural la sujeción de la mujer al varón a pesar de reconocer que la igualdad era el elemento esencial de la naturaleza y, por tanto, por naturaleza, todos los individuos eran libres e iguales” (Ballarín, 2007, p. 146). Sin embargo, era forzoso que el varón, siendo libre y autónomo, se dedicara a lo público, pero esto solamente era “posible si Sofía se dedicaba a servirle en el ámbito doméstico” (Ballarín, 2007, p. 146).

Enclaustrar a la mujer en el hogar para cuidar al varón presentó una ruptura ética en una de las vertientes de la política ilustrada borbónica que sostenía que “el principio de utilidad pública servía para triangular tres ideales para el progreso de la nación española: el trabajo como actividad secular, la industria como empresa y la laboriosidad como cualidad moral de los artesanos y los pobres, entre ellos, las niñas” (Magallanes, 2008). Este cambio político en el siglo XIX marcó de forma tajante la diferencia entre la esfera pública y la privada, al reforzar el argumento de la desigualdad como natural, de la negación absoluta de las mujeres como el *otro* social, pero, ante todo, puso en marcha “el principio de la individuación: todas las mujeres eran la mujer, la hembra de la especie humana” (Ballarín, 2007, p. 146); la asimetría numérica y sexuada de los planteles y malla curricular para niños y niñas fue inevitable y necesaria, particularmente en el nivel elemental de las escuelas de niñas, para mantener a dichas esferas separadas.

Por otro lado, con este parámetro, la educación emanada del régimen republicano convirtió “las diferencias de género en asimetrías y desigualdades sociales” (López, 2008, p. 34) estructurales, en la medida en que las propias instituciones del Estado, entre ellas la escuela, fomentaban y colocaban la domesticidad femenina en el espacio privado. En esa época los gobiernos en turno aseguraban que ya era tiempo de proteger al bello sexo y dar instrucción pública a este sector de la población. Tal desigualdad dotó de autoridad plena a los hombres para que se dieran a la tarea de reconstruir y definir el modelo de mujer acorde al orden social que ellos calificaron como adecuado al momento y las expectativas que podía tener la mujer. Por ejemplo, en España el modelo de mujer se fundamentó en el ideal social burgués del siglo XIX. En teoría, “no era inferior al varón, pero sí diferente y complementaria y las actividades domésticas serían naturalizadas considerándolas inherentes al instinto de conservación de la especie propio de las mujeres” (Ballarín, 2007, p. 146).

Este ideal burgués fue el medio que incrementó las posibilidades de las mujeres de clase media para que, durante la política liberal-democrática (1868-1874), se impulsaran medidas para la educación de las mujeres (Pérez, 2002). La legislación en materia de libertad de enseñanza y reforma de la enseñanza secundaria y universitaria intentó ser más progresista, pero no lo fue en lo que concernía a la instrucción de la mujer de clase media y baja (Espigado, 2010). En este contexto, las ideas krausistas tuvieron gran acogida y ayudaron a la causa femenina diseñada por los varones, sobre todo

en materia educativa. El krausismo enalteció la perfección individual, como medio para que la humanidad alcanzara su plenitud y esencia; consideró a la educación de la mujer como base y eje de cualquier intento de renovación civil del país, pero su ideal se sustentaba en el principio de que la mujer fuera un complemento armónico del hombre, de forma que entre más instruida estuviera mejor servía a este y a sus hijos e hijas (Vázquez, 2012).

Esta función o utilidad pública de la mujer dividió al profesorado universitario y a los intelectuales krausistas en moderados y modernos. Para los moderados, la defensa de la instrucción y formación de las mujeres era impostergable porque consideraban a las mujeres y a los hombres iguales, desde el punto de vista de la naturaleza y del derecho, aunque no desde el punto de vista de sus funciones. Es por ello que los intelectuales krausistas pensaban a la mujer como una colaboradora esencial para transformar la sociedad. Entendían que si esta estaba más instruida entonces podría servir mejor a su familia y a la sociedad y, por lo tanto, se lograría la regeneración social (Pérez, 2002).

En este discurso republicano de la complementariedad estaba latente la disertación ilustrada de la desigualdad social de las mujeres, pero se advertían ciertos argumentos que abanderaban la defensa de la igualdad entre ambos sexos a la luz de la razón. Se demostró, tal como lo hicieron los ilustrados progresistas de fines del siglo XVIII, que la razón no tenía sexo, hombres y mujeres eran igual de racionales; la desigualdad en la educación era la que impedía el desarrollo de las potencialidades de las mujeres y el descuido de las autoridades en materia de instrucción trazaba la diferencia, pero también mostraba el arraigo del androcentrismo (Ballarín, 2007). Sin embargo, poco a poco dejó de ser un posicionamiento generalizado en el discurso del Estado y a través de la sociedad civil se abrió paso el ideal de modernizar a las mujeres.

Por ello en España, en febrero de 1869, el movimiento sexista de la complementariedad propició el nacimiento del Ateneo Artístico y Literario de Señoras, cuyo objetivo fue fomentar la cultura en la vida de las mujeres a través de las Conferencias Dominicales. En estas conferencias participaron destacados miembros masculinos de la intelectualidad madrileña, que trataron el tema de las mujeres y su educación, aunque la mayoría abogaba por las mejoras que involucraban a la mujer, en vista al cumplimiento de sus funciones domésticas y, también, como un intento de romper gradualmente la tutela de la Iglesia en el sector femenino. Una manera de romper las ataduras masculinas se dio en diciembre de ese mismo año cuando se creó la Escuela de Institutrices, establecimiento escolar que marcó la historia de la cultura femenina en España (Sánchez y Hernández, 2008).

Es importante señalar que la instrucción pública de la mujer pasó a ser agenda global en esa época, es decir, el siglo XIX, porque la creación en Berlín en 1866 del Centro de Formación Profesional Lette-Vereinen, institución que ofreció a las mujeres formación profesional por un módico precio y que contó con escuelas de

comercio, modelado, cajistas, entre otros, alentó la fundación de la Asociación para la Enseñanza de la Mujer (Sánchez y Hernández, 2008). La Asociación se fundó en Madrid en junio de 1871 y operó por medio de las aportaciones económicas de múltiples socios y de su única socia, Concepción Arenal (Sánchez y Hernández, 2008). Con esta Asociación se inauguraba la instrucción secundaria como un estadio nuevo en la vida de las mujeres, particularmente las de clase media.

La educación e instrucción femenina: un constructo sociocultural

Esta recapitulación de la instrucción de la mujer como asunto público enfrentó al pensamiento conservador de la Iglesia católica, institución que confinaba a las mujeres al espacio doméstico, porque dicho lugar se constituyó como un bien social y moral. Apartar a la mujer de lo político, del espacio público y del mundo laboral era un mecanismo que asegura la continuidad del rol de madres y esposas dedicadas al gobierno del hogar y ser el soporte en la construcción de la nueva ciudadanía. Para la Iglesia, la casa era la morada común de la paz, la alegría y la más pura felicidad. Cabe señalar que no se dudaba de la necesidad de educar a las mujeres para cumplir sus deberes sociales, la indecisión era cómo trasladar el modelo único de mujer centrada en hogar a la instrucción formal. El camino a seguir fue la legitimación escolar del modelo de la utilidad doméstica con un currículo sexuado y libros de lectura que ampliaban la alfabetización femenina deseada en tres dimensiones: orden, aseo y economía (Ballarín, 2007).

De acuerdo con los estudios realizados por Staples (2005), en México durante la primera mitad del siglo XIX la educación de la mujer fue un tema que se mencionó con frecuencia en las disputas políticas; sobre todo se debatió sobre la utilidad y necesidad de ampliar su cultura. Los padres y madres de familia, y en ocasiones el clero, se opusieron o consideraron innecesario tal ensanchamiento, pero a nivel político “dotar de mayores conocimientos a las futuras madres del país se consideraba indispensable [...] siempre y cuando comprendiera en primer lugar que, por muy racional e inteligente que fuera, su talento siempre era menor, por definición, que el de los hombres” (Staples, 1985, pp. 122-123).

Desde esta lógica, educar a las niñas no representaba ningún peligro. Las mujeres de la clase alta contaban con profesores privados; las mujeres de la clase popular “accedían a algunas escuelas públicas que dependían del erario. Siempre se procuraba dotar primero a los muchachos, pues su instrucción tenía prioridad tanto dentro de la familia como dentro de las miras del gobierno. Solo cuando alcanzaba el dinero, se abría un establecimiento para niñas” (Staples, 1985, pp. 124-125). Las escuelas conventuales para niñas fueron una alternativa educativa limitada. Algunas ofrecían “lecciones gratuitas para leer, escribir, coser lienzo fino y bordar y otras curiosidades

mujeriles, juntamente con los principios esenciales de nuestra santa religión, de doctrina cristiana y sana moral” (Staples, 1985, p. 125).

La enseñanza escolarizada para la mujer hasta mediados del siglo XIX no pasó de las primeras letras. La educación “del bello secso” (sic) seguía descuidada a pesar de todos los proyectos. Se justificó su importancia social, pero en relación con el papel reproductivo. La madre, maestra innata, debía ser instruida no para sí misma sino para instruir a su descendencia (Staples, 2005, pp. 387-388).

Respecto a la educación informal, Ortega (1988) menciona que en España las lecturas de las mujeres se reducían a algunas publicaciones de naturaleza religiosa: biografías de santos, libros piadosos, etc., que acentuaban las diferencias entre hombres y mujeres. Esta desigualdad y sus consecuencias habían sido advertidas por escritores ilustrados como Benito Feijoo (citado en Ortega, 1998) en la primera mitad del siglo XVIII:

La desinformación a la que estaba sometida la mujer en su obligado enclaustramiento en el hogar le había impedido acudir a la información y a la comunicación, agudizándose su desconocimiento por todo aquello que no fuesen problemas domésticos. En ese sentido cifraba Feijoo las profundas diferencias existentes en la formación de hombres y mujeres: mientras que para los primeros existía el acceso a las fuentes de información y conocimientos y la posibilidad de relacionarse libremente, para las mujeres todas esas actitudes y posibilidades estaban vedadas [p. 315].

Parte de esta vigilancia se explica por la influencia de la moral católica sobre la educación femenina, pues se esperaba que las mujeres, con mayor énfasis que los hombres, vivieran acorde con las virtudes cristianas. Con base en el modelo clerical de educación femenina que se instaló en el periodo virreinal, en México durante la época independiente “las familias seguían dando mayor importancia a la formación de las niñas en los colegios anexos a los conventos y en el plano privado del hogar a cargo de la madre” (López, 2008, p. 38). Esto se vinculaba directamente con el propósito de controlar a esta parte de la población, pues así lo mandataba la moral social predominante.

Ello tuvo el efecto de limitar el ingreso de las mujeres de las élites a los nuevos planteles que estaban abriendo los liberales:

Ante la tradición de educar a la mujer en el ámbito familiar-privado, había en ciertos grupos sociales la desconfianza y resistencia a inscribirlos a escuelas pública. La enseñanza de las niñas era generalmente, tarea de las madres o de personas directamente autorizadas y vigiladas por los padres [López, 2008, pp. 40 y 41].

Conforme fue avanzando el siglo decreció la vigilancia impuesta sobre lo que podían leer o no las mujeres (Alvarado, 2017). Tener acceso a otras lecturas permitió a las féminas participar en nuevas formas de sociabilidad creadas en torno al inter-

cambio intelectual y a la difusión de la producción literaria, como fueron las tertulias y las reuniones vespertinas en los salones. Esto propició la apertura a otros horizontes intelectuales para las mujeres (García, 2015), que se fortalecieron en la segunda mitad del siglo XIX con el uso del derecho de petición.

En este sentido, López (2008), desde un análisis de cómo se producen las asimetrías y desigualdades sociales basadas en el género desde el ámbito escolar, habla del currículo sexuado como el medio en que la mujer-madre de la segunda mitad del siglo XIX en México podía dar cumplimiento a esta encomienda sociológica y política. En consecuencia, “los contenidos educativos diferenciados para niños y niñas hicieron del currículum [sic] una construcción social, histórica y cultural compleja” (p. 36) que colocó a las niñas en condición de inferioridad cultural y política y de sujeción.

Esta misma situación se repetía en casi todos los estados de la República mexicana, donde incluso el aprendizaje de las labores femeniles llegó a condicionar el pase al año siguiente, por ejemplo, como lo detalla López (2008), mediante la demostración del “dominio gradual de cincuenta puntadas de aguja” (p. 46). En opinión de esta autora, ello indica que “en la práctica pedagógica cotidiana, las habilidades de costura se anteponían a otros contenidos científicos” (p. 46), lo cual necesariamente tuvo dos impactos: el aprendizaje científico se implementó de forma subordinada y la enseñanza para ser mujer útil en el hogar se reforzó.

Modificar esta situación llevó tiempo. Como lo señala Ballarín, en el caso de España durante el siglo XIX se encontraron tres retos fundamentales de la política educativa cuando se trataba de educar mujeres:

- 1) Inicialmente al considerar que la instrucción de las mujeres no es asunto público sino privado.
- 2) Siempre, al entender que su educación tiene que ver más con la formación moral que con la adquisición de conocimientos. Educación frente a instrucción.
- 3) Finalmente, al consolidar el currículo diferenciado (Ballarín, 1993, citada por López, 2008, p. 38).

Es así que, con base en las consideraciones culturales sobre lo que era aceptable y deseable que aprendieran las niñas y las mujeres se crearon programas de estudio y escuelas separadas para ellas. De ahí que sea relevante, desde la perspectiva de la corriente historiográfica de la historia de las mujeres, que se defina cómo se concibió la educación para esta parte de la población. En este sentido, desde la perspectiva de la biopolítica y la crítica al capitalismo, Pedraza (2011) define la *educación de las mujeres*² como “un dispositivo primordial para ordenar la división sexual práctica y simbólica que acompaña la consolidación del Estado-nación en relación con prácticas de gobierno como las que confluyen en la articulación de la familia, la escuela y la higiene” (p. 77).

² Cursivas de la autora citada.

Para esta autora, la concepción de *educación diferenciada* para mujeres que prevaleció en la segunda mitad del siglo XIX proviene de la adopción de la forma de vida y comportamiento de las mujeres europeas burguesas como modelo de lo que debía ser “la mujer” en la sociedad, al tiempo que sirvió para reforzar “un régimen de subordinación legalmente constituido que goza del respaldo de un aparato social y moral con capacidad de sanción civil, penal, económica y simbólica que da por sentada la inhabilidad política [de la población femenina]” (p. 76). Ello implicó que durante el siglo XIX no se reconociera la plena ciudadanía a las mujeres y que esto no se diera en la mayoría de países latinoamericanos sino hasta bien entrado el siglo XX, pero en países como Estados Unidos, Reino Unido, Francia y España la instrucción pública de las mujeres, sin importar su clase social, fue una palanca esencial en las luchas feministas (Peyrou, 2019).

Instrucción secundaria de las mujeres desde la utilidad pública

El modelo de la utilidad doméstica fomenta la individuación de las mujeres y establece la categoría única de la mujer para construir representaciones socioculturales fundamentadas en la desigualdad, por lo que el desdibujamiento de clases sociales entre ellas era inevitable. En consecuencia, la ruptura de los dos ideales femeninos dominantes en el siglo XVIII –el ideal de la felicidad de las mujeres de la clase alta que encuentra en la esfera privada la autorrealización a través del estudio, el arte, la tertulia íntima y la moda, y el ideal de la promoción de la actividad laboral de las mujeres de las clases populares por ser personas útiles para la prosperidad social, en el que subyace el principio de la utilidad pública– se ignora en la política educativa formal. El tercer ideal, el de la enseñanza femenina de la mujer burguesa, provocó la legitimación de la utilidad doméstica por medio de la escuela de nivel primario para niñas (Ballarín, 2007), entendida esta como una propuesta que mejoraba la situación educativa de este sector de la población, pero se ignoraba a las mujeres pobres, como sector marginado del porvenir de la sociedad.

Para Alvarado (2003), en la historiografía de la educación en México existía un vacío importante: el problema de la instrucción postelemental o secundaria femenina en el siglo XIX, por varias razones. Enfatiza que los debates en la prensa de inicios de la centuria referían la necesidad de “otorgar a ese género una formación más amplia y completa, acorde con los requerimientos de los nuevos tiempos” (Alvarado, 2003, p. 41), es decir, el tiempo de la utilidad pública de hombres y mujeres en la sociedad para impulsar el crecimiento económico. Esta intención política tomó fuerza en 1856, año en que se proyectó la apertura de una escuela secundaria para niñas, el Colegio de la Paz, en la ciudad de México. Abrir a la mujer a los nuevos tiempos no

implicaba el abandono de la antigua formación cristiana y doméstica, sino incorporar en el plan de estudio

Disciplinas científicas y sociales, hasta entonces consideradas inútiles en la formación de las futuras madres y amas de casa. Se intentaba formar a un nuevo tipo de mujer, capacitada para abrirse paso en el campo laboral, pero nunca al grado de que pudiese competir con los varones. Se trataba de una educación práctica, útil socialmente, ya para el desempeño óptimo de la función maternal o para el trabajo externo, pero nunca para el ejercicio de las profesiones liberales [Alvarado, 2003, p. 42].

En este caso, en la categoría de *educación socialmente útil* está implícito el modelo único de mujer que la confina al hogar y refuerza el paradigma de la utilidad doméstica, pero también reaparece el rol de la mujer como agente activo de la estructura económica. Por ello, para un grupo de liberales, “el futuro del país dependía de una adecuada formación de sus mujeres: germen fecundo de regeneración y reforma social” (Alvarado, 2003, p. 43). En este sentido, en España la instrucción de las mujeres era más avanzada. La Asociación para la Enseñanza de la Mujer desde su inicio fue ampliando progresivamente el tipo de escuelas femeniles, tales como la de Institutrices (1869), de Comercio (1878), de Correos y Telégrafos (1883), de Profesoras de Párvulos (1884), de Primaria Elemental (1884), Primaria Superior (1884), Preparatoria (1885), de Segunda Enseñanza (1894) y de Taquígrafas y Mecnógrafas (1907) (Sánchez y Hernández, 2008).

En consecuencia, la Asociación se convirtió en una instancia de presión política para el Estado español, que aún vacilaba sobre la pertinencia de modernizar a la mujer o, como indicaba Concepción Arenal, crear las condiciones para asegurar el porvenir de la mujer en 1869. La Asociación creó en 1883 la Sección de Idiomas, Música, Dibujo y Pintura, y se pusieron en marcha diversos cursos de formación, como el de Archiveras y Bibliotecarias en 1895 (Vázquez, 2012). En su conjunto, la Asociación para la Enseñanza de la Mujer ofrecía a las féminas de clase media la mejor instrucción técnica posible a la que podían aspirar en la España del siglo XIX, aunque las críticas de los intelectuales de los sectores conservadores y de la Iglesia siempre estuvieron presentes en este proyecto educativo.

Para el caso mexicano, cabe decir que Alvarado (2003) revisó el mapa curricular de la Escuela Secundaria del Colegio de la Paz y encontró que se trataba un mapa curricular científico en el cual las disciplinas escolares estaban orientadas a perfeccionar los conocimientos iniciados en el ciclo elemental, el segundo ciclo formativo brindaba a las alumnas un barniz de cultura general para estar al tanto de los adelantos del siglo, hacer ejercicios y contar las bases teóricas mínimas para ingresar a la Normal de Señoritas.

En este tenor, en los planes de estudio de tres instituciones en las que se impartió la educación secundaria en el estado de Zacatecas, México —el Instituto Científico de Zacatecas, la Escuela de Artes y Oficios del Asilo de Niñas y la Escuela Normal para Señoritas—, subyace el anhelo de formar a la mujer moderna, esto es, mujeres para el espacio y las actividades públicas como obstetras, profesoras y obreras calificadas. Efectivamente, la modernidad “implica un «nuevo tiempo» en el que se enfatiza lo que surge a cada momento [...] la modernidad parte de la centralidad de la razón” (Gaytán, p. 331). Sin embargo, la sociedad moderna sí necesita de mediaciones externas que le permitan actuar como tal, en este caso, de la educación.

Por tal motivo, la formación para parteras en el Instituto de Ciencias era de dos años. Los cursos de anatomía general y femenina, embriología humana, obstetricia y clínica de partos habilitaban para el cuidado de la salud mujeril. Si bien esta carrera demandaba en las aspirantes la primaria superior concluida, los contenidos científicos de los libros de texto de los cursos eran demasiado complejos. Quizá por ello el número de estudiantes matriculadas y tituladas era muy reducido (García, 2019).

El mapa curricular mixto de la carrera de profesoras comprendía enseñanza de idiomas, saberes útiles para el desempeño doméstico y trabajo técnico escolar, y pedagogía. Pese a la flexibilización de los requisitos de ingreso, la matrícula de estudiantes en la Normal de Señoritas no repuntaba en la medida esperada por las autoridades estatales, y el sistema de becas y de pensiones tuvo un impacto reducido. Los obstáculos más fuertes fueron la ausencia de niñas con primaria concluida y la idea del rol de la mujer como agente regenerador desde el espacio doméstico se reproducía de manera muy fuerte en la literatura infantil que feminizaba aún más el rol madre-esposa (Gutiérrez, 2013).

En la Escuela de Artes y Oficios,³ del Asilo de Niñas, la formación científica y práctica para las mujeres era de cinco años. Lectura superior y aritmética mercantil, idiomas extranjeros, dominio de dibujo, física y mecánica, estudio de instrumentos especiales, química y economía aplicada a la industria, medicina, derecho constitucional y legislación industrial fueron ejes centrales de la estructura del plan de estudios para obreras calificadas en la producción de medias de seda y la teneduría de libros (Magallanes, 2020), pero solamente ingresaban a este nivel escolar las niñas que concluían la instrucción primaria superior. En este caso, no eran las niñas pobres las que lograban concluir la instrucción elemental y superior primaria, sino las niñas que pagaban una pensión para ser estudiantes de secundaria las que ostentaban este grado y accedían a este currículo científico.

³ En México, en la segunda mitad del siglo XIX, la secularización de la pobreza y del trabajo derivó en la institucionalización de la asistencia social para proteger a las y los infantes pobres. La beneficencia ejercida en los hospicios se convirtió en el bastión de la transformación social de este sector de la población, pues en ellos se instruía a las y los asilados en las primeras letras y para el trabajo en los talleres de artes y oficios. Este modelo educativo pugnó por el desarrollo intelectual, físico y moral de la persona, pero culturalmente reforzaba la percepción del rol social de hombres y mujeres desde una perspectiva androgénica. Ellos serían ciudadanos laboriosos y ellas mujeres capaces de cuidar un hogar en todos sus aspectos, y excepcionalmente, profesionistas en procesos industriales y secretariales (Magallanes, 2020).

Conclusiones

La instrucción pública femenina desde la utilidad doméstica y la utilidad pública fue el marco sociocultural que secularizó y modernizó la irrupción de las mujeres en la vida pública, pero en los países de economías capitalistas la instrucción secundaria era parte elemental de la lucha feminista. En el Reino Unido la historiografía de la educación de las mujeres desde la teoría de las esferas separadas público/privado, es decir, su utilidad social, mostró que, en esta transición, el espacio doméstico salió potencialmente enriquecido porque fue el preámbulo para la toma de conciencia de género más fuerte y la lucha feminista. Por tal razón se empezó a dudar sobre “la creencia en la imposición activa del modelo doméstico sobre las mujeres seguía siendo hegemónico” (Payrou, 2019, p. 366).

Si bien es cierto que en la segunda mitad del siglo XIX se multiplicaron las prescripciones sobre la domesticidad femenina desde la instrucción pública y potestativa, muchas de ellas fueron trasgredidas en la práctica. Pero lo que invita a la reflexión fina es el hecho de que “el discurso de la domesticidad [...] tenía una naturaleza profundamente contractual: las mujeres aceptaban, al menos en teoría, no invadir la esfera pública con la condición de que su influencia fuera reconocida y respetada” (Payrou, 2019, p. 367). Por ello, las mujeres que formaron sociabilidades lograron legitimar su intervención en la esfera pública, como entes colectivos de la sociedad civil.

Estos dos referentes conceptuales, esfera pública/privada y utilidad doméstica/pública, aplicados a la educación, particularmente para el caso de México, permiten incursionar en la modernización del discurso liberal de la primera y segunda mitad del siglo XIX. De la necesidad de proteger y educar al bello sexo para que adquiriera nociones de cultura general, sin alterar su condición de desigual social, se pasó al ideal más pragmático de instruir para la incipiente sociedad industrializada, moderna y científica, en la que hombres y mujeres son portadores de capacidades intelectuales y roles de género que se materializaron en currículos científico y sexuado, respectivamente.

La representación de la mujer como agente social complementario y desigual no concluyó con la apertura de la escuela secundaria o postelemental. Los libros de lectura que ampliaban la alfabetización femenina en torno al orden, el aseo y la economía fueron parte esencial de las bibliotecas escolares, por lo tanto, de la reproducción del rol de madre-esposa, agente que contribuye a la conservación del *statu quo* de este sector de la población que se configuró entre los límites borrosos del estadio del liberalismo de cada país. No obstante, la esfera privada no se constituyó como un espacio cerrado, más bien fue el espacio de aperturas y cierres provocadas por las lentas pero inevitables mutaciones económicas, sociales y culturales de las ciudades que alentaban la modernización de la vida urbana y, con ello, el rol de hombres y mujeres de diferentes clases sociales que se apoyaron en la formación de sociabilidades para resarcir su condición de precariedad profesional y de desprestigio social.

Referencias

- Alvarado, M. (2003). La educación “secundaria” femenina desde las perspectivas del liberalismo y del catolicismo, en el siglo XIX. *Perfiles Educativos*, 25(102), 40-52.
- Alvarado, M. (2017). La mujer zacatecana y su incursión en el campo educativo, en las postrimerías del siglo XIX [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/1234.pdf>
- Arenal, C. (1869). *La mujer del porvenir*. Oficina Tipográfica del Hospicio.
- Ballarín, P. (2007). La escuela de niñas en el siglo XIX: la legitimación de la sociedad de esferas separadas. *Historia de la Educación*, (26), 143-168.
- Bonauo, M. (2006). Cuando las tuteladas tutelan y participan. La Sociedad Damas de la Caridad (1869-1894). *Signos Históricos*, (105), 70-97.
- Espigado, G. (2010). La educación en el reinado de Isabel II: educación, consideración social y jurídica. En D. Quesada (coord.), *Isabel II y la mujer el siglo XIX* (pp. 113-154). Ministerio de Educación y Cultura.
- García, B. (2019). La profesión médica para las mujeres en Zacatecas. Parteras, obstetras y enfermeras, 1870-1966. En N. Gutiérrez, M. Magallanes y J. Rodríguez (coords.), *Educación, docencia y prácticas escolares. Realidad y desafíos en México* (pp. 62-103). Servimpresos.
- García, F. (2015). Salonières: mujeres que crearon sociedad en los salones ilustrados y románticos de los siglos XVIII y XIX [Ponencia]. VII Congreso Virtual sobre Historia de las Mujeres, 15 al 31 de octubre, Jaén, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5339138>
- Gaytán, F. (2013). Laicidad y secularización en el marco de la modernidad. En P. Salazar y P. Capdevielle (coords.), *Para entender y pensar la laicidad* [colec. Jorge Carpizo, t. III] (pp. 327-369)
- Gutiérrez, N. (2013). *Mujeres que abrieron camino. La educación femenina en la ciudad de Zacatecas durante el Porfiriato*. Servimpresos.
- López, O. (2008). Currículum sexuado y poder: miradas a la educación liberal diferenciada para hombres y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX en México. *Relaciones: Estudios de Historia y Sociedad*, 29(113), 33-68. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-39292008000100033
- Magallanes, M. (2016). *La educación laica en México. La enseñanza de la moral práctica XIX-XX*. Policromía.
- Magallanes, M. (2008). *Sin oficio, beneficio ni destino. Los vagos y los pobres en Zacatecas, 1786-1862*. Instituto Cultural Ramón López Velarde.
- Magallanes, M. (2013). La educación de los marginados en Zacatecas. La enseñanza en el asilo de niñas durante el Porfiriato. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 1(2), 265-291.
- Magallanes, M. (2019). Sociabilidades femeninas en Zacatecas, 1868-1906. Educación y asistencia social para las mujeres pobres. *Revista FILHA*, (20), 1-15. http://www.filha.com.mx/upload/publicaciones/archivos/20190305113843_sociabilidades_femeninas_en_zacatecas222222.pdf
- Magallanes, M. (2020). *El amanecer de la educación en Zacatecas. Laicización y federalización de la instrucción primaria, 1870-1933*. Policromía.
- Ortega, M. (1988). La educación de la mujer en la Ilustración española. *Revista de Educación*, (ext.), 305-325. <http://hdl.handle.net/11162/70147>

- Pedraza, Z. (2011), La “educación de las mujeres”: el avance de las formas modernas de feminidad en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, (41), 72-83. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/res41.2011.06#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20de%20las%20mujeres%20fue%20un%20asunto%20determinante%20para,propusieron%20para%20encarnar%20la%20feminidad>.
- Pérez, M. (2002). *Revisión de las ideas morales y políticas de Concepción Arenal*. Universidad Complutense de Madrid.
- Peyrou, F. (2019). A vuelta con las dos esferas. Una revisión historiográfica. *Historia y Política*, (42), 359-385. <https://doi.org/10.18042/hp.42.13>
- Sánchez, L., y Hernández, J. (2008). La Asociación para la Enseñanza de la Mujer: una iniciativa reformista de Fernando de Castro (1870-1936). *Papeles Salmantinos de Educación*, (10), 225-244.
- Staples, A. (1985). Panorama educativo al comienzo de la vida independiente. En J. Vázquez, D. Tanck, A. Staples, A. y F. Arce (coords.). *Ensayos sobre historia de la educación en México* (pp. 101-144). El Colegio de México.
- Staples, A. (2005). *Recuento de una batalla inconclusa. La educación mexicana de Iturbide a Juárez*. El Colegio de México.
- Vázquez, R. (2012). *Mujeres y educación en la España contemporánea. La instrucción libre de enseñanza y la Residencia de Señoritas de Madrid*. Ediciones Akal.

Cómo citar este artículo:

Magallanes Delgado, M. d. R., y Rangel Bernal, L. (2023). Utilidad doméstica y utilidad pública: una conceptualización aplicada a la historia de la educación de las mujeres. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(2), 45-59, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i2.452>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Disciplinando los cuerpos: costura, gimnasia, canto y ejercicios militares desde la mirada de un visitante a las Escuelas Centrales de Cautla, Morelos, en el Porfiriato

Disciplining the bodies: sewing, gymnastics, singing and military exercises from the perspective of a visitor to the Central Schools of Cautla, Morelos, during the Porfiriato

Carlos Capistrán-López

RESUMEN

El siguiente texto tiene el objetivo describir desde una fuente histórica la experiencia de un testigo, gracias a su interés por transmitir sus impresiones, sentimientos y expectativas de cómo los niños y las niñas que asistían a las Escuelas Centrales de la ciudad de Cautla –en el estado de Morelos– durante el Porfiriato demostraron su desempeño en las diferentes actividades que debían aprender para fomentar en ellos disciplina y características deseables de los y las ciudadanas modelo según la educación de la época: para las niñas, labores femeniles como la costura, la gimnasia y el canto, y en el caso de los niños los ejercicios militares.

Palabras clave: Disciplina, Escuelas Centrales, labores femeniles, ejercicios militares.

ABSTRACT

The following text aims to describe from a historical source the experience of a witness who, thanks to his interest in transmitting his impressions, feelings and expectations of how the children who attended the Escuelas Centrales (Central Schools) of the city of Cautla, in the State of Morelos during the Porfiriato demonstrated their performance in the different activities they had to learn to promote in them discipline and desirable characteristics of the and model citizens according to the education of the time: for girls, women's work such as sewing, gymnastics and singing; and in the case of boys, military exercises.

Keywords: Discipline, Central Schools, women's work, military exercises.

Carlos Capistrán-López. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Es Doctor en Educación por la UAEM y trabaja la línea de investigación de historia de la educación. Ha explorado temas sobre educación rural morelense, libros de texto y periódicos educativos en los siglos XIX y XX. En la actualidad es catedrático del Instituto de Ciencias de la Educación y docente en las asignaturas de Historia de México e Historia Universal en el Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos. Correo electrónico: carlos.capistran.lopez@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9388-2927>.

Introducción

El presente texto tiene el objetivo describir desde una fuente histórica la experiencia de un testigo, gracias a su interés por transmitir sus impresiones, sentimientos y expectativas de cómo los niños y las niñas que asistían a las Escuelas Centrales de la ciudad de Cuautla —en el estado de Morelos— durante el Porfiriato demostraron su desempeño en las diferentes actividades que debían aprender para fomentar en ellos disciplina y características deseables de los y las ciudadanas modelo según la educación de la época: para las niñas, labores femeniles como la costura, la gimnasia y el canto, y en el caso de los niños los ejercicios militares.

Se realiza un bosquejo de cómo el observador atestiguó, vivió, disfrutó o experimentó las representaciones y demostraciones escolares que los niños y las niñas realizaban, para después demostrarlos ante algunos invitados especiales (como autoridades escolares, municipales o profesionistas reconocidos) que llegaban de visita al espacio escolar. Para contextualizar, se describen las características de la educación en la época, así como el currículo escolar que se debía estudiar en el estado de Morelos. Por otra parte, la revisión de diversas fuentes documentales de archivo histórico permitió identificar leyes y reglamentos que regían la educación, pero además, el testimonio escrito por el visitante (que nos legó en forma de libro) nos ofrece una ventana más amplia para observar aspectos cualitativos y experienciales de las prácticas cotidianas de maestros y alumnos en la escuela, que muchas veces en las fuentes oficiales se omiten por su carácter cuantitativo, reduciendo las prácticas educativas a números o simples compendios de datos. Para iniciar se abordan las características de la educación en el estado de Morelos.

La educación en Morelos durante el Porfiriato: clasificación de las escuelas públicas y currículo escolar

Durante la última década de la época porfirista, a través de las leyes, reglamentos y decretos educativos en el estado de Morelos se delineó un protosistema educativo (si puede llamársele así) con una diversidad de escuelas públicas categorizadas según el espacio geográfico en el que se encontraban. En la Ley de Educación Pública (1905) se reglamentaron tres categorías: las escuelas de tercera clase, que principalmente se encontraban en las zonas rurales, el campo y los pueblos; las escuelas de segunda clase, que se encontraban en poblaciones catalogadas como villas, y las escuelas de primera clase o centrales, que se encontraban en lo que en la época se catalogaba como ciudades. En estas categorías podían existir escuelas mixtas, con asistencia de varones y niñas; escuelas exclusivas para los varones, y escuelas exclusivas para las niñas en las dos últimas categorías. Asimismo, la categoría en la que se encontraba la escuela también repercutía en aspectos como la dotación de recursos como los

libros de texto y el currículo escolar que se debía enseñar: en las zonas rurales y en las escuelas de tercera clase el currículo era muy básico, pero también se incluían para las niñas las labores femeniles como costura y bordado. En las escuelas de segunda y primera clases el currículo era más diversificado, más abundante y complejo; entre la enseñanza de las labores propias del “sexo femenino” también se les enseñaba gimnasia y canto coral; en el caso de las escuelas de los niños, debían realizar ejercicios marciales.

En la ciudad de Cuautla había dos Escuelas Centrales, una destinada para varones y otra para niñas. De estas escuelas son de las cuales tenemos noción de cómo eran y que actividades del currículo realizaban los pequeños aprendices. Gracias al hábil observador que era el visitante, el doctor Manuel Domínguez, contamos con una descripción de cómo lucía la escuela de Primera Clase o Central de niñas en 1907:

Su interior corresponde á un edificio construido para el objeto que fue destinado. Un patio amplio en forma de cuadrado rectangular, con piso de cemento sirve de vestíbulo a todos los salones. Estos son cuatro, destinados á las clases y uno para ejercicios gimnásticos [...] los cuatro salones de clases son amplios; cada uno puede dar cabida á un centenar de educandos y su techadumbre es de bóveda metálica con una linterna cuadrada, los muros están pintados al óleo de color claro con dibujos artísticos á medias tintas y de ellas penden varias colecciones de cuadros murales, de historia figurada algunos y otros de historia natural [Domínguez, 1907, p. 24].

Si bien la escuela de las niñas de la ciudad de Cuautla contaba con los elementos de una escuela moderna de la época, la contraparte era la escuela de los niños, ya que no contaba con los requerimientos mínimos para considerarse una institución escolar; nuestro visitante daba sus impresiones sobre el local que ocupaba la escuela:

Ubicada en una casa de vulgar aspecto [...] mísera y cuasi desvencijada puerta da paso á un corral, cuyo pavimento de tierra suelta [...] a ese corral, patio ó como quisiera llamársele, dan las puertas de entrada á los cuartos donde se dan las clases; pero ¡qué cuartos! Son pequeños, son sucios, con más costurones y cicatrices en sus paredes, que haberlos puede el cuerpo de un varioloso, su pavimento es de ladrillo, gastado por donde más andan los escolares, y los techos cuasi se están viniendo a bajo, da miedo mirarlos [Domínguez, 1907, p. 27].

El aprendizaje de la costura, gimnasia, cantos corales y ejercicios militares: impresiones de un visitante

Nuestro visitante realizó interesantes impresiones sobre el aprendizaje de la costura, la gimnasia y cantos corales en la Escuela Central de Niñas de Cuautla. En relación con la asignatura de labores femeninas, el doctor Manuel Domínguez la consideraba de suma importancia para una posterior subsistencia económica de las niñas que

pertenecían a las clases “más desprotegidas”, tanto de las que vivían en la ciudad como de las del campo, por lo que resultaba vital no omitir su enseñanza en cualquier categoría de escuela. En su visita a la Escuela Central de Niñas, nuestro visitante no tuvo oportunidad de admirar los trabajos de costura realizados por las alumnas, pero al escribir su impresión tampoco pudo disimular la inquietud que le provocó no hacerlo:

No dejó de llamarme la atención la falta de enseres y útiles de costura en la escuela, lo que supongo sería debido á que se le guarda en lugar apropiado para no extraerlos sino á la hora de la clase especial, y que no fueran mostrados en atención de mi notoria incompetencia para emitir juicio alguno sobre labores femeninas. Pensar de otro modo, imaginar siquiera que se ha hecho punto omiso de esa enseñanza, indispensable para la mujer, muy especialmente en las clases desheredadas, fuera monstruosidad que no abortaría mi cabeza. Tanto más infundado cuanto que conozco el programa por el que se rige la instrucción en las escuelas de tercera clase, el que en su artículo tercero previene que se den clases de labores de manos aún los años corridos del primero al cuarto, llevando el aprendizaje desde el hilván y el dobladillo hasta las nociones prácticas sobre corte y confección de las piezas de ropa [Domínguez, 1907, p. 249].

Las actividades de costura y bordado representaban la máxima expresión de la moral y lo genuinamente femenino aprendido en la institución escolar:

No ciertamente, no es en la escuela central de niñas fundada con el noble objeto de formar mujeres útiles al hogar, y no marimachos; donde se haya sepultado, de himnos de extraviado feminismo, á la vieja y siempre fecunda aguja que es en manos de la mujer hacendosa, la divina lanza de minerva [sic] [Domínguez, 1907, p. 252].

Como se observa en los párrafos extraídos de las cavilaciones que realizó el doctor Domínguez sobre la enseñanza de las labores femeniles en la escuela de niñas y las mixtas, existía todo un discurso sobre el papel determinante de estas materias en la formación de la moralidad y su carácter disciplinatorio, formativo y laboral para las mujeres.

Por un lado, las labores de costura y bordados resaltaban la feminidad; por otro, permitían la subsistencia en un trabajo honesto, socialmente reconocido. Esta materia era básica tanto en las escuelas urbanas como en las del campo, y al igual que en otras asignaturas estudiadas, las niñas al término del año escolar debían realizar un reconocimiento final, al que debía asistir como invitada una mujer de reconocida moral para evaluar los diversos trabajos de costura (AHCUAUTLA, 1909). De este modo, las actividades de costura y bordado expresaban la preocupación de educadores, intelectuales, científicos (como el doctor Domínguez), autoridades, maestros y ciudadanos por las niñas que asistían a cualquier tipo de escuelas para que aprendieran una actividad que después pudiera darles reconocimiento social y alguna remuneración económica.

El programa oficial y obligatorio de la Ley de Educación de 1905 en Morelos incorporó la gimnasia para las niñas. Estas actividades debían realizarse en un salón especial para los ejercicios gimnásticos, como en el caso de la Escuela Central de Niñas de Cuautla que tenía un salón expofeso para practicar la gimnasia, o en el patio de la escuela para las exhibiciones que se efectuaban en honor a las visitas especiales que llegaban al establecimiento escolar. Una de esas ocasiones fue cuando el doctor Domínguez visitó la institución. En esa ocasión la directora dispuso que las alumnas ejecutaran ejercicios de “gimnasia de salón” y después declamaran y entonaran en coro himnos a la “patria libre”. Quedó sumamente impresionado con estas actividades físicas y corales que las alumnas realizaron. Para él, fueron “ejercicios vistosos, tan útiles al desarrollo del cuerpo, a su agilidad y a la corrección de las formas” que de una manera sentimental y literaria narra con satisfacción la agradable experiencia de la demostración gimnástica de las niñas:

Inexplicables sentimientos de entusiasmo y de ternura causaron en mi alma aquellas niñas con sus ordenados movimientos, sus acompasadas marchas y contramarchas, sus revoluciones admirables en su precisión y con su respetuosa, precisa y encantadora obediencia á la voz de la [directora] señorita [Clandina] Ramos, generala [sic] en jefe de aquel grupo de tiernas y gentiles amazonas [Domínguez, 1907, p. 254].

El programa oficial y obligatorio también incluía ejercicios de voz y cantos corales para las niñas. Para estas actividades de voz y canto coral, las maestras tenían a su disposición los libros de *Recitaciones* de R. Méndez, *Cantos patrióticos* de Andrés Ortega y un *Manual de canto* por Paul M. Así que, después de la demostración gimnástica que habían realizado las alumnas con excelencia, la directora aún no satisfecha dispuso que las niñas dieran muestras de sus habilidades corales. Las niñas corearon estrofas de “Echegaray” y de “Rosas” y con “celestial armonía, un himno a la patria”.

Sin embargo, no solamente eran aprendidos los diálogos, parlamentos, coros y poesías para los reconocimientos parciales y finales a los que se sometía a las niñas en la escuela, las estudiantes debían participar en los actos cívicos que se preparaban para la fiesta más representativa de la ciudad de Cuautla: el natalicio del general José María Morelos y Pavón. Así, en las verbenas populares programadas para el 146° aniversario del natalicio del *Siervo de la Nación*, las niñas de la Escuela Central participarían en la noche del 29 de septiembre de 1911 con tres números: con una “zarzuela infantil”, el diálogo “Un sueño” recitado por las niñas Carmen Sosa, Raquel Rivera y Ángela López, así como el monólogo “Pobre María” interpretado por la niña Ángela Gómez. Para el día 30 terminaría la participación de las niñas con una elocución preparada por la alumna Guadalupe Luna (AHCUAUTLA, 1911).

Como se ha visto, gracias al testimonio del doctor Domínguez podemos recrear, a través de sus impresiones subjetivas, cómo llevaban a cabo las actividades de gimnasia

y canto coral las niñas de la Escuela Central de Cuautla. Así mismo, nuestro visitante también quiso tener su propia experiencia e impresiones sobre el aprendizaje de los ejercicios militares en la Escuela Central de Niños. Algunos de los niños realizaban sus actividades físicas con uniformes militares, aunque algunos un poco desgastados, y la gran mayoría de los niños las realizaba descalzos, con calzón y camisa de manta. Gracias a la curiosidad del doctor Manuel Domínguez, quien también se tomó su tiempo para visitar la escuela de los niños de la ciudad, podemos tener idea de cómo efectuaban sus ejercicios militares. Un día que el visitante llegó por la mañana, los niños se encontraban ya preparados para llevar a cabo una demostración militar en el patio de la escuela:

A mi llegada, todos los niños [estaban] formados en líneas paralelas, frente a la entrada [...] hicieron un saludo militar y a la voz de mando de su jefe, que lo era el mismo señor director [profesor Juan Julio Both] comenzaron a evolucionar a toque del tambor, componiendo y descomponiendo sus filas con exacta precisión y regularidad [Domínguez, 1907, p. 255].

Los ejercicios fueron tan bien ejecutados por el cuerpo estudiantil de la escuela que, del mismo modo en que quedó complacido el doctor Domínguez cuando vio las ejecuciones de las niñas, también observó a detalle las habilidades de los niños:

Me dió gusto ver a la pequeña falange de soldados del porvenir manejando con destreza su arma de juguete, haciendo los honores de ordenanza a la bandera tricolor (que el mismo maestro obsequió a la escuela) revelando en sus infantiles semblantes verdadero gusto en la práctica de esas maniobras que pueden ser útiles en lo futuro a la patria si por desgracia llegare la vez que tenga que colocar a sus hijos en el campo de batalla [Domínguez, 1907, p. 256].

Estos extractos ejemplifican algunas de las actividades que los niños y las niñas debían efectuar en sus escuelas en torno a la disciplina del cuerpo, la formación del carácter y, principalmente, la moral. En el caso de las niñas, estaban relacionadas con la concepción que se tenía del papel que posteriormente podían desempeñar estos aprendizajes en su entorno social: no se limitaban simplemente al ocio o al aspecto moral, sino también al aspecto económico; mientras que los cantos corales abonaban al cultivo del patriotismo y el amor hacia la “nación mexicana”.

Con relación a los ejercicios militares que aprendían los niños, tenían fundamentos pedagógicos e ideológicos: si bien podrían servir de esparcimiento durante un día pesado de estudio, también tenían la intención de formarlos físicamente, cumplir con una tarea de adiestramiento y disciplina, con dos posibles objetivos hacia el futuro: uno, que pudieran dedicarse a la carrera de las armas, y otro, convertirse, si fuera necesario, en “héroes anónimos en defensa de la patria” (Domínguez, 1907, p. 258). Para el pedagogo y doctor porfiriano Luis E. Ruiz, los niños en edad escolar

no solamente serían el futuro obrero, sino también ciudadanos mexicanos que, si la nación lo necesitase, podrían convertirse en futuros soldados:

Con niños así preparados, una vez que sean hombres, si la nación los necesita, podrá emplear muy poco tiempo en prepararlos para la actividad de una guerra fructuosa. (Elocuente ejemplo nos ha presentado la República del Norte en la recién guerra hispanoamericana). Esto hace ver con meridiana claridad que los batallones escolares no son simplemente un juego de niños, sino importante asunto útil y patriótico [Ruíz, 1900, p. 259].

Una breve biografía del visitante

Es extraordinario que podamos contar con una fuente que nos proporcione descripciones tan amplias, claras, precisas y emocionantes sobre las prácticas de la vida cotidiana de la institución escolar. Esto se debe, ciertamente, a que el viajero llegó a Cuautla y con sus expertas habilidades narrativas escribió un breve libro sobre sus impresiones de la ciudad y de sus principales escuelas. De origen queretano, nacido en 1830, Manuel Justo Domínguez Quintanar ingresó a los diecisiete años a estudiar en la Escuela de Medicina en la ciudad de México. Durante su prolífica vida perteneció a diversas organizaciones literarias, así mismo formó parte de la Sociedad Mexicana de Estadística y Geografía y de la Sociedad de Historia Natural; fue socio honorario y presidente de la Academia Nacional de Medicina entre 1885-1887 (Baeza-Bacab, 2017, p. 932). También dirigió la Escuela de Ciegos en la ciudad de México entre 1878-1898 y la Casa de Niños Expósitos entre 1898-1905. Así mismo se considera al doctor Domínguez como el fundador de la puericultura racional, y bajo su impulso el doctor Alfonso G. Alarcón fundó la pediatría técnica en México hacia 1900 (Baeza-Bacab, 2017, pp. 935 y 937). De tal manera, podemos entender por qué un científico de su tiempo, un hombre preocupado por el desarrollo de la medicina infantil y la educación en México, buen escritor y literato, no podría dejar pasar la oportunidad de expresar y dejar para la posteridad sus impresiones sobre las prácticas educativas de una ciudad que se encontraba relativamente alejada de la capital del país. Ciertamente, sus reflexiones son fruto del pensamiento pedagógico y educativo del Porfiriato y de los avances científicos de la época acerca de la educación femenina, las labores femeniles, el papel de las actividades físicas como la gimnasia y de los ejercicios militares en el cuidado y disciplina del cuerpo, así como en la formación de los ciudadanos modelos.

Conclusiones

La escuela porfiriana a través de la pedagogía y la medicina incorporó actividades que incluían el control y disciplinamiento de los cuerpos, tanto de las niñas como de los varones; construyendo y recreando ritos específicos dentro del espacio escolar

que después debían mostrarse públicamente, como evidencias de los avances que se realizaban en la educación.

Si bien se ha constatado que en las leyes, reglamentos y normas escolares se incluían la costura, la gimnasia, el canto y los ejercicios militares como parte del currículo escolar y debían ser practicadas por los niñas y niños, también es cierto que las fuentes históricas utilizadas dan pocas luces para describir con detalle, e incluso desde la subjetividad del testigo, cómo se llevaban a cabo estas prácticas educativas que incluían o involucraban en sus testimonios sus sentimientos, sus expectativas y subjetividades. Por lo general, los sentimientos y lo emotivo han sido desdeñados o despreciados por la narrativa tradicional de la historia política de la educación. También es cierto que el tratamiento de las fuentes juega un papel importante para estas narrativas históricas pues, por lo ordinario, las fuentes oficiales o las clásicas leyes y decretos educativos no ofrecen esta rica veta para interpretar lo subjetivo, lo afectivo, la emocionante; que muchas veces se encuentra oculto en los discursos y textos que escribieron los testigos de una época. Por lo tanto, los historiadores de la educación deben acercarse a otras corrientes historiográficas que permitan retratar la vida cotidiana, lo cultural, lo social y lo mental del pasado de lo educativo.

Referencias

AHCUAUTLA [Archivo Histórico de la Ciudad de Cuautla] (1909 y 1911). Documentos sin clasificar.

Baeza-Bacab, M. (2017). El Dr. Manuel Justo Domínguez Quintanar, fundador de la puericultura racional y la pediátrica técnica en México. *Gaceta Médica de México*, 153(7), 928-937. <https://doi.org/10.24875/GMM.17002610>

Domínguez, M. (1907). *Cuautla: sucinta reseña de la heroica ciudad, cabecera de distrito en el Estado de Morelos*. s.e.

Ley de Educación Pública del Estado de Morelos (1905). s.e.

Ruiz, L. (1900). *Tratado elemental de pedagogía*. Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento.

Cómo citar este artículo:

Capistrán-López, C. (2023). Disciplinando los cuerpos: costura, gimnasia, canto y ejercicios militares desde la mirada de un visitante a las Escuelas Centrales de Cuautla, Morelos, en el Porfiriato. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(2), 61-68, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i2.453>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Sobre la tolerancia religiosa en México, siglo XIX. Una aproximación desde la historia de la educación

*On religious tolerance in 19th century Mexico.
An approach from the history of education*

Jorge Omar Mora Rodríguez

RESUMEN

En el presente trabajo se abordan algunas de las respuestas que una parte de la sociedad mexicana desarrolló frente a la implantación de la tolerancia religiosa, en el contexto de la reforma liberal, centrado en el ámbito de la enseñanza. El estudio se hace desde una perspectiva que intenta articular a la historia conceptual con la historia de las emociones, haciendo énfasis en las prácticas —más allá de lo textual— que involucran al cuerpo y los sentidos de los actores y que inciden en la realidad material y en el cambio conceptual. La documentación es variada y, aunque el texto se encuentra en un estado inicial de exploración, contribuye a pensar algunos ejes que permitan reflexionar en torno a las emociones en la historia de la educación.

Palabras clave: Educación, historia conceptual, historia de las emociones, reforma liberal, tolerancia religiosa.

ABSTRACT

This paper addresses some of the responses that some part of the Mexican society developed against the implementation of religious tolerance, in the context of the liberal reform, focused on the field of education. The study is made from a perspective that tries to articulate conceptual history with the history of emotions, emphasizing practices—beyond the textual—which involve the body and the senses of the actors and which affect the material reality and the conceptual change. The documentation is diverse and, although the text is in an initial state of exploration, it contributes to thinking about some axes that allow us to reflect on emotions in the history of education.

Keywords: Education, conceptual history, history of emotions, liberal reform, religious tolerance.

Jorge Omar Mora Rodríguez. Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN, México. Es Historiador por la Universidad de Guadalajara y actualmente cursa el Doctorado en Investigación Educativa en el DIE-CINVESTAV-IPN. Se interesa en temas de historia de la educación, la historia social de la cultura escrita y la historia conceptual. Participa en proyectos de memoria e historia pública. Es miembro del Grupo “Religión y Política” de la Red Iberconceptos y del History of Concepts Group. Correo electrónico: omarmora811@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-3876-4295>.

Introducción

En el presente trabajo se explora la perspectiva de la historia conceptual de las emociones, propuesta por Imke Rajamani y Margritte Pernau, en la historia de la educación. Se trata de un trabajo incipiente y en el que apenas se esbozan algunas líneas generales para su posterior desarrollo. No obstante, se ha optado por acercarse a la propuesta desde un estudio de caso, en el que se abordan algunas de las respuestas que una parte de la sociedad tapatía, principalmente preceptores, ofrecieron a la aplicación de la reforma liberal, en materia de instrucción, a mediados del siglo XIX en México.

En particular, se ha decidido estudiar el binomio conceptual tolerancia-intolerancia religiosa para acceder a las experiencias de los actores, condensadas en el lenguaje, y que permiten observar tensiones, disputas y modificaciones en las maneras en las que se nombra un determinado orden de cosas. De esta manera, se sugiere como hipótesis de trabajo que las emociones —que se identifiquen como— asociadas a este binomio conceptual, mediante las que se interpreta la realidad material, contribuyeron a la modificación de los sentidos vinculados a estos conceptos, principalmente a su valoración y, por lo tanto, aceptación o rechazo en la época. Para ello se ha echado mano de algunas de las herramientas de la historia conceptual para identificar cuáles eran los sentidos asociados a este binomio y a partir de qué elementos se modificaron.

El trabajo se encuentra dividido en cuatro apartados. En el primero de ellos se explica de forma general la perspectiva de la historia conceptual de las emociones, a partir de la propuesta de Rajamani y Pernau y su “traducción de las emociones”. En seguida se desarrolla la breve trayectoria histórico-semántica de la voz *tolerancia* y su opuesto, *intolerancia*, sobre todo en español, hasta llegar al siglo XIX. Como tercer punto se presenta el caso tapatío, en el que se exponen algunas de las respuestas que una parte de la sociedad de Guadalajara presentó a la reforma liberal en materia educativa. Estas respuestas son leídas e interpretadas a la luz de la propuesta de Pernau y Rajamani, en aras de explorar algunas rutas de abordaje y operativización. Finalmente, se presentan algunas líneas de análisis para desarrollo posterior a manera de consideraciones parciales.

La perspectiva de la historia conceptual de las emociones

De acuerdo con Imke Rajamani y Margrit Pernau,¹ aunque la historia conceptual es una herramienta útil para la escritura de la historia de las emociones, resulta insuficiente para “capturar los significados que pueden derivarse de expresiones emocionales en otros medios, como la pintura, la música, la arquitectura e, incluso, la comida” (2016, p. 46). En ese sentido, Rajamani y Pernau proponen una perspectiva que ahonde en los procesos de “traducción de las emociones” más allá del lenguaje, contemplando tres elementos: 1) cómo la traducción de la realidad y su interpretación se encuen-

¹ El seguimiento a esta propuesta se justifica por su invitación a pensar más allá del lenguaje, objeto de la historia conceptual. Cabe señalar que, dentro del llamado *giro afectivo*, esta propuesta representa una particularidad en términos metodológicos. Y es que, tanto para Rajamani como para Pernau, la historia de las emociones ya se encontraba al centro de su quehacer historiográfico, pero el diálogo que han abierto con la historia de los conceptos y que aquí intenta seguirse, es por demás novedoso. Algunos otros trabajos que exploran estas inquietudes pueden verse en: Dixon, 2006; Scheer, 2012; Plamper, 2015; Jordheim, Pernau et al., 2015; Hacke, Jarzebowski, et al., 2021; Pernau, 2021.

tra mediada por el cuerpo y sus sentidos, 2) cómo las traducciones entre diferentes medios y sistemas de signos dan forma y modifican los sentidos de los conceptos, 3) cómo los conceptos se traducen en prácticas que tienen un impacto en la realidad. En última instancia, los autores argumentan que las emociones tienen un papel crucial en todos los procesos de cambio conceptual.

Según estos autores, la historia de las emociones puede contribuir a repensar la historia conceptual, más allá del lenguaje. Esto implica historizar conceptos –no solo aquellos vinculados directamente con las emociones– mediante la reconstrucción de las relaciones que los actores han creado entre elementos con sus redes semánticas en múltiples modos y a distintos niveles.

Así, el acercamiento que se propone desde la historia conceptual requiere un reconocimiento de sus alcances y sus limitaciones, sobre todo en el terreno de las emociones. Y es que desde esta perspectiva se ha favorecido el estudio de la categoría de emociones, que ha fungido como un gran paraguas para otras como pasión o afectos al menos desde el siglo XVIII en inglés, así como su definición desde distintas disciplinas. Las aproximaciones a la pregunta “¿qué es una emoción?” y sus diferentes respuestas han abierto el camino a diferentes prácticas para tratar con estas [emociones], además de permitir su circunscripción a distintos grupos y comunidades, contribuyendo a la comprensión en torno a la creación de jerarquías de emociones. No obstante, la historia conceptual, en su estado actual, resulta insuficiente y hasta inadecuada para escribir la historia de las emociones, pues “su foco exclusivo en el lenguaje no permite capturar la riqueza de las expresiones de emoción e incluso el conocimiento de algunas sociedades sobre emoción” (Pernau y Rajamani, 2016). A partir de estas consideraciones, se debe considerar que los “conceptos de emoción” son desarrollados no únicamente en texto, “sino también en pinturas, en sonidos, en la manera en cómo se organiza el espacio y cómo la gente se mueve”. Señalan la premisa reduccionista que consiste en poner énfasis en el lenguaje como la única forma de conceptualizar el mundo y en la cual “el conocimiento se produce solo a través de la racionalidad que excluye materialidades y cuerpos, categorías que han ganado creciente importancia en la historia de las emociones” (Pernau y Rajamani, 2016, pp. 48 y 49).

Ahora bien, el objetivo de esta perspectiva se encuentra en acercarse a la historia conceptual con la historia de las emociones en un diálogo que sea provechoso para ambas, es decir, expandir las posibilidades de la historia conceptual desarrollando maneras de ir más allá del lenguaje. Esta finalidad/intención ya se encontraba presente en los textos del historiador alemán Reinhart Koselleck, a quien le interesaba la relación entre la historia de los conceptos y la iconología política; más precisamente, las maneras en que los monumentos y las imágenes crean sentido y cómo son interpretadas. Recuerdan Rajamani y Pernau que, para Koselleck, la iconología

política contribuiría a la exploración de problemas políticos “articulados en imágenes y comunicados a través de la experiencia estética”, dimensión que no puede ser transmitida en fuentes escritas.

A partir de las consideraciones anteriores, los autores de esta propuesta sugieren, a manera de hipótesis, que los conceptos ayudan a la interpretación de la realidad y contribuyen a cambiarla, es decir, son factores de cambio de esta. En particular, lo hacen en función del modelo con el que trabajan y que aquí se busca explorar. Se parte del supuesto de que “la realidad material puede ser vinculada a la interpretación solo a través de la mediación del cuerpo y los sentidos”. Siguiendo esta premisa, se entiende que esta “interpretación no procede solo a través del lenguaje basado en conceptos, sino también a través de la vista, el tacto, el oído, el olfato y los signos, los cuales juntos forman una red semántica multimedia”. Finalmente se concluye que “la interpretación modela la realidad material a través de prácticas” (Pernau y Rajamani, 2016, pp. 50 y 51).

Tolerancia/Intolerancia.

Breve trayectoria histórico-semántica

Para proceder acorde al método de la historia conceptual más tradicional, es preciso esbozar de forma muy breve las trayectorias semánticas del binomio tolerancia-intolerancia. De esta manera se podrá identificar cuáles eran los sentidos asociados a estos vocablos y cómo se modificaron en ciertos momentos. El examen sincrónico-diacrónico de estas voces permite, a su vez, acercarse a las disputas, tensiones y hasta emociones que estos términos movilizan o de las que incorporan y acumulan sus sentidos históricos.

Los orígenes de la voz se ubican con relativa seguridad en la tradición latina. Guillermo Celis señala que *tolerantia*, vinculada al verbo *tollere* traducido como “levantar”, era usada “para referirse a la acción o cualidad de soportar o aguantar algo”. Agrega que “su uso se ha relacionado con la necesidad de permitir la existencia de ideas o creencias distintas a las dominantes en una sociedad” (Celis, en prensa). La preeminencia del latín y del cristianismo en Europa durante la Edad Media contribuyó a mantener esos sentidos (Le Goff, 2000). Entrada la edad moderna y tras la irrupción de la reforma protestante, se le asocia con el puritanismo y, posteriormente, con las guerras de religión de finales del siglo XVI.

Al fragor de la revolución inglesa del siglo XVII y bajo la influencia del bautismo, John Locke postuló a la tolerancia como característica de una auténtica religión, cuya finalidad no puede ser la imposición de una fuerza, sino la regulación moral a través del culto (Locke, 1988). De manera similar, con Voltaire y la Ilustración francesa el concepto se difundió como una cualidad positiva en las sociedades, al postular la

convivencia entre distintos credos de raigambre cristiana cuyas raíces se encontraban en la reforma protestante (Voltaire, 2016). Su inclusión en *L'Encyclopédie* le acerca al pirronismo y le consolida como un tópico relevante en discusiones de la época. Su difusión en diccionarios de lenguas italiana, inglesa y francesa es síntoma de ello (Palet, 1604; Oudin, 1607; Franciosini, 1620).

Con el descubrimiento del Nuevo Mundo, la conquista española de los territorios de ultramar y su ulterior evangelización fue criticada duramente por las potencias con que se rivalizaba el comercio marítimo, como los holandeses y los ingleses. En medio de las críticas, sobre todo por parte de los hugonotes, la tolerancia adquirió un cariz de anticatólica. Ya en diccionarios en lengua española del siglo XVIII *tolerancia* se definía como “sufrimiento, paciencia y aguante” y “vale también permisión, y disimulo de lo que no se debiera sufrir sin castigo del que lo executa” (Real Academia Española, 1739, p. 290). Sin embargo, en su constelación conceptual, para decirlo en términos koselleckianos, aparecen sustantivos como *tolerantes*, precisado como “los que admiten una secta particular, aunque demasiado común en algunas partes”, así como *tolerantismo*, que el *Diccionario castellano* de Esteban de Terreros y Pando define como “una secta de herejes tolerantes que juntan y unen cosas incapaces de unión”, que “dista mucho de la tolerancia cristiana” y en la que sus practicantes “acaban en el ateísmo, o por lo menos en el deísmo” (1788, p. 654).

Las revoluciones liberales y de independencia en el Atlántico ibérico transformaron el universo léxico-semántico que estructuraba a las instituciones y prácticas políticas.² A la consecuente formación de Estados-nación, la voz *tolerancia* —o más bien, su opuesto, la *intolerancia*— apareció para definir los límites de la o las religiones en las sociedades, sobre todo aquellas que hicieron del catolicismo su credo oficial. Para entonces, el término estudiado aparecía en su versión adjetivada de *civil* que, en conjunto, se definía como “el permiso que concede un gobierno para ejercer libremente qualquiera culto religioso” (Real Academia Española, 1803, p. 841).

Para ese momento, inicios del siglo XIX, más allá de los sentidos asociados a las voces *tolerancia* e *intolerancia*, sus valoraciones se encontraban en función de quienes las enunciaban y desde dónde. Es decir, mientras la primera era entendida como anticatólica, antiespañola, y poseía una carga negativa entre las sociedades católicas, para las sociedades que simpatizaban con el protestantismo la tolerancia era vista como una cualidad positiva, necesaria entre las naciones modernas y civilizadas. Lo mismo sucedía con su opuesto, la intolerancia. Para las sociedades católicas, como la mexicana, la intolerancia tenía un carácter positivo, pues garantizaba —cierta— unidad, tradición, cohesión e identidad, sobre todo después de la Independencia. Estas valoraciones —principalmente— y algunos de los sentidos vinculados con este binomio se modificaron a la luz de algunos de los acontecimientos del siglo XIX.

² Este planteamiento sigue a los trabajos de Iberconceptos. Javier Fernández Sebastián, coordinador del proyecto, sugiere que durante las últimas décadas del siglo XVIII y primeras del XIX “gran parte del entramado simbólico que daba sentido a las costumbres, normas e instituciones que ordenaban la vida colectiva se vio sometida a una renovación extensa y profunda” (2009, p. 28). Es decir, durante este periodo (llamado como “tiempo bisagra” o *Sattelzeit*), en que se verifican las revoluciones de independencia hispanoamericanas, las reformas ilustradas y, en términos generales, el advenimiento de la *modernidad*, en el Atlántico hispano-luso se constata una serie de transformaciones socio-políticas, un cambio en la vivencia del tiempo y una consciencia más aguda de la historicidad de las sociedades.

Se debe tener presente que el *nacimiento* de México como país independiente se dio al amparo de la *unidad* y la *identidad* que le brindaba la religión católica. Así decretó el 24 de octubre de 1824, cuando el Segundo Congreso Mexicano sancionó “en el nombre de Dios Todopoderoso, autor y legislador de la sociedad” la carta magna que en adelante orientaría los designios políticos de la reciente nación. En el artículo tercero del citado documento se declaraba que “la religión de la nación mexicana es y será perpetuamente la católica, apostólica y romana. La nación la protege por leyes sabias y justas y prohíbe el ejercicio de cualquier otra”. En términos políticos, esta unidad bajo el signo católico se mantuvo en las siguientes décadas, no sin múltiples discusiones y tensiones; en materia escolar, a la enseñanza religiosa se le agregaron nuevas materias y otras actividades, pero se mantuvo el consenso sobre su utilidad y pertinencia, al menos hasta la Reforma liberal.

Las respuestas a la tolerancia. El caso tapatío

Entre las décadas de 1830 y 1840 se discutió cada vez más ampliamente el tema de la tolerancia, pero su aplicación en el país no era vista con buenos ojos. Mientras que intelectuales y políticos identificados con las ideas del liberalismo pugnaban por su establecimiento, a imagen de las naciones modernas y civilizadas, aquellos simpatizantes de la tradición, reconocidos como conservadores, rechazaban la posibilidad, por creer que atentaba contra el símbolo más importante de unidad que hasta ese momento poseían. Concluida la guerra con Estados Unidos (1846-1848) y la considerable pérdida de territorio, la reticencia a la tolerancia incrementó de manera compartida hacia ambos lados del espectro político, pues comenzó a considerarse una amenaza, como artilugio de colonización, que por entonces se veía con *temor*.

Tras la revolución de Ayutla y la caída del gobierno de Santa Anna, se convocó a un congreso constituyente. Durante el mismo, el tema de la tolerancia, formulado como “libertad de cultos”, tocó a la puerta nuevamente. Se presentó como el artículo número 15 del proyecto de Constitución y se encontraba redactado de la siguiente manera:

No se expedirá en la República mexicana ninguna ley ni orden de autoridad que prohíba o impida el ejercicio de ningún culto religioso; pero, habiendo sido la religión exclusiva del pueblo mexicano la católica apostólica, romana, el Congreso de la Unión cuidará, por medio de leyes justas y prudentes, de protegerla en cuanto no se perjudiquen los intereses del pueblo ni los derechos de la soberanía nacional [Zarco, 1957].

La propuesta, que recuperaba una redacción de mediados de la década anterior, aunque no se aprobó, pasó por el escrutinio de distintos grupos sociales en todo el país. A manera de ejemplo, valga citar el caso tapatío, sobre el que se volverá más

tarde. Y es que, de acuerdo con Alma Dorantes, “los eclesiásticos de Guadalajara, se apresuraron a escribir al Congreso, y comenzaron su carta evocando a la Roma imperial que se consideró a sí misma el centro de la civilización, siendo en realidad esclava de los errores de todos los pueblos que dominaba, pues acogía en su seno todas las creencias” (1976, p. 150). También “señoras” y “vecinos” de Guadalajara dirigieron sus “representaciones” al Congreso, reprobando la propuesta de artículo. Sin embargo, llama la atención la *Representación que los Profesores de Instrucción Primaria de esta capital dirigen al Soberano Congreso de la Nación, contra el Artículo 15 de este proyecto de Constitución*, en la que los preceptores de la ciudad reprobaban la citada propuesta, cuestionando a los legisladores. Y es que, para los preceptores de instrucción pública de Guadalajara, la religión –católica– representaba la base sólida de la educación primaria; si se atentaba contra esta base, ¿cómo cumplir con su deber de buenos maestros y ciudadanos? (BPEJ, 1856).

La participación de los preceptores en medio de las discusiones de la propuesta de la libertad de cultos se relacionaba directamente con la legislación en materia educativa. Y es que durante el mismo congreso constituyente se propuso la libertad de enseñanza, amparada en la libertad de conciencias. Este resultó ser un tema álgido, sobre todo para las corporaciones religiosas, pues se buscó socavar su injerencia en materia educativa. Al final del congreso, la libre enseñanza quedó sancionada en el artículo tercero de la Constitución. Las discusiones en torno a su aprobación dejaron la puerta abierta para que las iglesias sostuvieran sus propias escuelas, aunque la enseñanza religiosa quedaría erradicada de las escuelas públicas.

Promulgada la Constitución en febrero de 1857, la tradición republicana se manifestó con su respectivo juramento. De acuerdo con el artículo 121 del citado documento, “todo funcionario público, sin excepción alguna, antes de tomar posesión de su encargo, prestará juramento de guardar esta Constitución y las leyes que de ella emanen”. Los arreglos para hacer cumplir este precepto contemplaban una ley reglamentaria en la que se advertía que, de no cumplir con el juramento, el funcionario público perdería su cargo.

El precepto de la contraprotesta se suspendió durante algún tiempo o, cuando menos, quedó sin efecto. Fue hasta la llegada a la presidencia de Sebastián Lerdo de Tejada, en 1873, cuando se retomó su práctica. Señalado de liberal, anticlerical y radical, Lerdo decretó que las leyes de reforma, formuladas entre 1856 y 1861, fueran incorporadas a la Constitución política. De esta manera, disposiciones como la libertad de cultos, la desamortización de bienes eclesiásticos o el registro civil dejaron de ser objeto de negociaciones con las autoridades civiles locales y se volvieron de observancia obligada. En materia de enseñanza quedó “prohibida la instrucción religiosa y las prácticas oficiales de cualquier culto en los establecimientos de la federación, estados y municipios” (Dublán y Lozano, 1876, p. 683).

Como medida de adhesión al poder civil, señalada en la ley de 14 de diciembre de 1874, se reanudó la rendición de una protesta formal,

...sin reserva alguna, de guardar y hacer guardar en su caso la Constitución política de los Estados Unidos mexicanos con sus adiciones y reformas, y las leyes que de ella emanen. Tal protesta la deberán prestar todos los que tomen posesión de un empleo o cargo público, ya sea de la Federación, de los Estados o de los municipios. En los demás casos en que con arreglo a las leyes el juramento producía algunos efectos civiles, deja de producirlos la protesta, aun cuando llegue a prestarse [Congreso del Estado de Jalisco, 1973, p. 169].

³ Es pertinente recuperar esta cuestión porque, al margen de las cuestiones centrales contenidas en la carta magna, como la organización política, hay una serie de elementos que resultan novedosos, sobre todo en la relación entre Iglesia y Estado. De acuerdo con Pablo Mijangos (2018), “las principales innovaciones en este sentido fueron el silencio constitucional respecto a la identidad religiosa de la nación; la ampliación de las libertades de expresión, enseñanza y asociación; la elevación a rango constitucional de las leyes sobre limitación del fuero eclesiástico y desamortización de bienes corporativos, y, sobre todo, la generosa autorización a los poderes federales para intervenir en materias de culto y disciplina externa, que en la práctica significaba restaurar el derecho de Patronato eclesiástico sin contar previamente con la anuencia de la Santa Sede”.

A decir de Robert Knowlton, las respuestas a estas disposiciones, tanto leyes de reforma como Constitución y el consiguiente juramento, fueron variadas:

Para algunos, los poco escrupulosos, los especuladores, aquellos para quienes la religión significaba poco, había oportunidades de empleo y de adquirir riqueza. Para otros, como los fieles devotos y obedientes, había pérdida de empleo y hogar. Para aquellos que eran criaturas devotas y leales a la Iglesia, y al mismo tiempo, leales al Estado, había angustia y frustración. Para aquellos que no tenían obligación de tomar el juramento de la Constitución o de verse envueltos en relación con la propiedad eclesiástica o de recurrir a las cortes, no había mayor problema [1969, p. 526].

Además de cuestionar a Knowlton y su interpretación de estos episodios, para el presente trabajo bien vale preguntar en dónde se encontraban los preceptores de instrucción primaria, si es que fuera posible encasillarlos en algunas de estas opciones.³ Pero, lo más importante, ¿cómo adentrarse a la dimensión emocional de los preceptores católicos de escuelas públicas en el México decimonónico? ¿Cómo explorar las emociones de estos actores como indicadores del cambio conceptual en los sentidos del binomio tolerancia-intolerancia? ¿Cómo hicieron los preceptores y las familias para conjugar su fe y sus obligaciones civiles? ¿Qué papel jugaron las emociones en sus respuestas y prácticas? Pese a lo fragmentarias que son las fuentes y la primacía de lo textual para la época estudiada, se propone explorar, a partir de la propuesta de Pernau y Rajamani, un par de prácticas que ponen de relieve la traducción de emociones y su impacto en la realidad material, vehiculada por el lenguaje y su relación con el binomio conceptual estudiado.

Contraprotestas

El juramento a la Constitución de 1857 se trató no solamente de un ritual cívico inserto en la tradición republicana, sino también de uno de índole religiosa, pues quien lo rendía se enfrentaba al desafío —no menor— que implicaba “no jurar el nombre de Dios en vano”. Así, el juramento supuso una doble coacción. Por un lado estaba el riesgo de perder el empleo o cargo que desempeñaba y, en consecuencia, compro-

meter su patrimonio; por el otro se encontraba el *temor* asociado al pecado y a la pérdida de la gracia divina.

De tal manera que el clero resolvió, como respuesta que aquellas personas que estaban obligadas a rendir el juramento pudieran, a su vez, prestar una “contraprotesta”. La contraprotesta consistía en una fórmula preestablecida⁴ que se presentaba por escrito y se hacía su lectura oral frente al párroco de la comunidad, acompañado de dos testigos; todos debían firmar el escrito. En dicha retractación o antiprotesta, como también se le denomina, se puede observar su carácter religioso. Es decir, al parecer hay una distinción entre lo político y lo religioso en estas fórmulas, leyéndose en silencio lo primero, mientras que lo segundo figura de manera explícita, como asunto casi único del formato.

Para el caso de Jalisco, se ha localizado cerca de un millar de contraprotestas, producidas entre 1877 y 1901, resguardadas en el Archivo Histórico de la Arquidiócesis de Guadalajara (AHAG). De las casi mil retractaciones, aproximadamente una cuarta parte corresponde a preceptores y preceptoras de escuelas oficiales, liceos y otras instituciones de enseñanza pública.⁵ ¿Cuántos preceptores había registrados para entonces en el estado? ¿Qué porcentaje rindió la protesta y cuántos de ellos se retractaron públicamente?

Aunque el caso merece mayor detalle, se advierte una práctica ritual o ceremonial, que, entre otras cosas, buscó definir los límites entre la política y la religión, más allá de los discursos; que relativiza la reducción de la religión a una esfera de lo privado. A su vez, la solemnidad que debió acompañar a esta práctica da cuenta de una dimensión que rebasa el plano de lo textual.

El disimulo en la enseñanza religiosa

La exclusión de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas se registró formalmente a partir de 1861, sin embargo, existe documentación que sugiere la discrecionalidad en su aplicación, su nula verificación o, incluso, su disputa frontal. Por un lado se encuentran los propios informes del gobierno civil. Por ejemplo, hacia el primero de octubre de 1868, el gobernador de Jalisco, el licenciado Emeterio Robles Gil, decretó “la exclusión de la enseñanza religiosa de las escuelas oficiales”, precepto que se encontraba “enteramente de acuerdo a los principios de libertad de cultos y de conciencias”. Lo relevante es que el gobernador reconocía que “no obstante de estar prohibido, se enseña religión en distintos establecimientos oficiales” (Urzúa y Hernández, 1987, pp. 412-413). Esta no parece ser una excepción, según se verifica en informes de la época. De hecho, la ley no tuvo una buena recepción entre la sociedad tapatía, aunque la ley presenta un grado de flexibilidad, según se observa en el artículo 16, punto dos de su reglamento,

⁴ Ejemplo de contraprotesta: “Yo, Pánfilo Martínez, manifiesto ante el representante de la autoridad de la Iglesia en esta ciudad a la cual pertenezco, y en cuya santa fe quiero vivir y morir, que presté o en adelante prestaré ante el representante de la civil la protesta que prescribe la ley de 14 de diciembre de 1874, la restrinjo en el sentido en el que la prensa católica ha entendido y explicado, sin contradecirlo el Gobierno la circular del Ministerio de Gobernación fecha 15 de enero del año 1877, en que se protesta el respeto debido a la conciencia y a las opiniones religiosas de los ciudadanos, y por lo mismo prometo dejar a salvo en el ejercicio de mi empleo, las leyes divinas y eclesiásticas o lo que es lo mismo no ofender en lo más mínimo las creencias católicas: evitaré en consecuencia el cumplimiento de las leyes civiles, cuanto me fuese posible, en todo lo que se opongan a las divinas y eclesiásticas, y procuraré en cuanto de mí dependa y por los medios legales, la derogación de aquellas leyes en su parte anticatólica; declarando, como declaro, que con el auxilio divino jamás revocaré esta formal y sublime promesa que hago ante los testigos que conmigo firman” (AHAG, 1888).

⁵ Algunos de los personajes destacados que se ha encontrado que rindieron la contraprotesta fueron Juan Agraz, profesor en el Liceo de Varones; Alberto Santoscoy, bibliotecario, encargado de archivos, profesor y cronista, y Miguel Palomar y Vizcarra, secretario de la escuela de Jurisprudencia.

2° cuando se trate de alumnos internos, si ellos mismos, o sus familias desean que se les dé tal instrucción religiosa y que observen determinadas prácticas, quedan autorizados los gefes [sic] de los establecimientos para que, bajo la vigilancia de personas de su entera confianza o de la de las familias mismas, sean los alumnos conducidos a los templos públicos en los días de observancia según los ritos de cada uno, y a las escuelas dominicales o semanales que los ministros establezcan para dar instrucción religiosa [AHJ, 1869, p. 3].

En la prensa de la época se reportó que la citada ley “ha causado profundo disgusto” (Roble Gil, 1869, p. 3). Algunos días más tarde, durante el mismo mes, desde las editoriales de *La Civilización*, “periódico de religión, política, literatura, artes, industria, variedades y anuncios”, se buscó provocar a la opinión pública tapatía con títulos y encabezados del tipo “Hábitos del Mal. Una escuela funesta”, “El Catolicismo. Origen y sostén de la verdadera libertad”, entre otros. No es posible afirmar que los textos y su difusión hayan logrado cierta presión mediática que, sumada a la postura visible de grupos católicos como había sucedido en ocasiones anteriores (preceptores de instrucción pública frente al proyecto de artículo 15 en 1856), fue determinante en la medida que tomó el Congreso del Estado días después; lo que sí es posible conocer a través de la documentación es que en la sesión extraordinaria del sábado 17 de octubre de 1868 se derogó la disposición que privaba al clero el derecho de tener a su cargo o dirigir algún establecimiento educativo. En el fondo de la disputa se encuentran, al parecer, cuestiones relativas a la libertad de consciencia, la libertad de enseñanza y la tolerancia religiosa.

Consideraciones parciales

La propuesta que aquí se esboza se encuentra en un estado incipiente y experimental. En ella se ha buscado vincular la historia conceptual con la historia de las emociones (bajo un modelo que articula ambas), en su relación con la historia de la educación en México siglo XIX. El énfasis se ha puesto en las prácticas como indicadores del cambio conceptual y del impacto en la realidad material. Esta atención en las prácticas más allá de lo textual parte del supuesto de que estas involucran al cuerpo y los sentidos y son movilizadas/vehiculadas mediante el lenguaje. Bajo esta perspectiva se ha buscado analizar las respuestas que tuvo una parte de la sociedad mexicana frente al establecimiento de la tolerancia religiosa. Estas respuestas, desarrolladas por preceptores católicos principalmente, dan cuenta del carácter positivo que adquirió la intolerancia durante la época, así como de la definición de fronteras entre lo político y lo religioso.

Algunas otras prácticas que pueden explorarse a la luz de esta perspectiva son las tensiones generadas en torno al retiro de imágenes religiosas en las escuelas públicas, sobre todo crucifijos; la circulación de la prensa pedagógica en las aulas, sobre todo

aquellas como *El Amigo de los Niños*, cuyos contenidos estaban cargados de cuestiones morales y religiosas, entre otras. Asimismo queda pendiente ahondar en las emociones que motivaron las respuestas, transformadas en prácticas, que eventualmente trascitaron los sentidos asociados a la libertad religiosa, a la tolerancia y a su opuesto. Sirva por ahora esta entrada para acercarse someramente a una propuesta que invita a pensar en los cuerpos, los sentidos, las emociones, su traducción y las prácticas.

Referencias

- AHJ [Archivo Histórico de Jalisco] (1869). *El ciudadano Licenciado Emeterio Robles Gil da cuenta al Congreso del Estado en la sesión del 15 de marzo de 1869 de los actos de su administración en el tiempo en que por licencia concedida al C. Antonio Gómez Cuervo estuvo encargado del Gobierno*. Guadalajara.
- BPEJ [Biblioteca Pública del Estado de Jalisco] (1856). *Representación que los Profesores de Instrucción Primaria de esta capital dirigen al Soberano Congreso de la Nación, contra el Artículo 15 de este proyecto de Constitución*. Imprenta de Rodríguez; Miscelánea 17. céd. 227.
- Celis, G. (en prensa). El concepto de tolerancia en la Nueva España y México (1788-1926). En E. Cárdenas y F. Ortega (coords.), *El lenguaje de la secularización en América Latina. Contribuciones para un léxico*. Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Congreso del Estado de Jalisco (1981). Colección de los decretos, circulares y órdenes de los poderes legislativo y ejecutivo del estado de Jalisco (tt. I-XIII). Tip. de M. Pérez Lete.
- Congreso del Estado de Jalisco (1973). *Compilación de Leyes de Reforma*. CDEJ.
- Constitución Política de la República Mexicana de 1857* (1857). <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/legislacion/federal/historicos/1857.pdf>
- De Terreros y Pando, E. (1788). *Diccionario castellano con las voces de ciencias y artes y sus correspondientes en las tres lenguas francesa, latina e italiana* (t. 3). Imprenta de la Viuda de Ibarra.
- Dixon, T. (2006). *From passions to emotions: The creation of a secular psychological category*. Cambridge University Press.
- Dorantes, A. (1976). *La intolerancia religiosa en Jalisco*. Instituto Nacional de Antropología e Historia, Dirección de Centros Regionales.
- Dublán, J. M., y Lozano, M. (1876). *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la República*. Imprenta del Comercio de Dublán y Chávez.
- Fernández Sebastián, J. (dir.) (2009). *Diccionario político y social del mundo iberoamericano*. Fundación Carolina/Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales/Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Fernández Sebastián, J. (2011). Toleration and freedom of expression in the Hispanic world between Enlightenment and Liberalism. *Past and Present*, 211(1), 159-197. <https://doi.org/10.1093/pastj/gtq065>
- Franciosini, L. (1620). *Vocabulario español e italiano*. Impre. Iuan Pablo Perfilio.
- Hacke, D., Jarzebowski, C., y Hannes, Z. (2021). *Matters of engagement. Emotions, identity, and cultural contact in the pre-modern world*. Routledge.
- Jordheim, H., y Pernau, M. (2015). *Civilizing emotions: Concepts in nineteenth-century Asia and Europe*. Oxford University Press.
- Knowlton, R. (1969). La Iglesia mexicana y la reforma: respuestas y resultados. *Historia Mexicana*, (72), 516-534.
- Le Goff, J. (2000). *Les intellectuels au moyen âge*. Éditions du Seuil.
- Locke, J. (1988). *Cartas sobre la tolerancia*. Tecnos.

- Mijangos, P. (2018). *Entre Dios y la república. La separación Iglesia-Estado en México, siglo XIX*. Tirant lo Blanch.
- Oudin, C. (1607). *Tesoro de las dos lenguas francesa y española. Thesor des deux langues françoise et espagnolle*. Marc Orry.
- Palet, J. (1604). *Diccionario muy copioso de la lengua española y francesa. Dictionnaire tres ample de la langue espagnole et françoise*. Atthieu Guillemot.
- Pernau, M. (2021). *Emotions and temporalities (elements in histories of emotions and the senses)*. Cambridge University Press.
- Pernau, M., y Rajamani, I. (2016). Emotional translations: Conceptual history beyond language. *History and Theory*, 55, 46-65.
- Plamper, J. (2015). *The history of emotions: An introduction*. Oxford University Press.
- Quirarte, M. (1969). *El problema religioso en México*. INAH.
- Real Academia Española (1739). *Diccionario de la lengua castellana, en que se explica el verdadero sentido de las voces, su naturaleza y calidad, con las phrasas o modos de hablar, los proverbios o refranes y otras cosas convenientes al uso de la lengua*. Imprenta de la Real Academia.
- Real Academia Española (1803). *Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real cademia Española reducido a un tomo para su más fácil uso*. Imprenta de la Viuda de Joaquín Ibarra.
- Scheer, M. (2012). Are emotions a kind of practice (and is that what makes them have a history)? A Bourdieuan approach to understanding emotion. *History and Theory*, 51(2), 193-220.
- Urzúa, A., y Hernández, G. (1987). *Jalisco, testimonio de sus gobernantes, 1826-1879*. UNED.
- Voltaire, F. M. (2016). *Tratado sobre la tolerancia*. Alianza.
- Zarco, F. (1957). *Cogreso Extraordinario Constituyente. 1856-1857*. Secretaría de Gobernación/El Colegio de México.
- Zepeda, B. (2012). *Enseñar la nación. La educación y la institucionalización de la idea de la nación en el México de la Reforma, 1855-1876*. Fondo de Cultura Económica.

Cómo citar este artículo:

Mora Rodríguez, J. O.(2023). Sobre la tolerancia religiosa en México, siglo XIX. Una aproximación desde la historia de la educación. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(2), 69-80, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i2.454>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

El proyecto educativo de José Vasconcelos. Los primeros intentos por articular lo afectivo con lo cognitivo

*The educational project of José Vasconcelos.
The first attempts to articulate the affective with the cognitive*

Carpóforo Emilio Martínez Vences

RESUMEN

Este artículo da cuenta del proyecto educativo de José Vasconcelos al frente de la SEP durante el periodo de gobierno de Álvaro Obregón, como uno de los primeros intentos de política educativa por vincular aspectos afectivos y cognitivos en los procesos enseñanza-aprendizaje, además de sentar las bases para incorporar la dimensión socioemocional tanto en planes y programas de estudio de educación primaria como en la posterior emisión de libros de texto gratuitos. Este ejercicio de análisis fue posible gracias a explorar el enfoque de la historia del presente e invertir, a la manera de Chesneaux, la dinámica pasado-presente que ha desembocado en una historia anquilosada, una versión aburrida de la historia, por un presente-pasado que pone de relieve la reflexión desde la vida cotidiana. Esto es, se parte de dos hechos: por un lado, la reforma educativa emprendida por la actual administración federal 2018-2024, cuya intención se expresa en el artículo 3° constitucional al señalar que la educación “será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar”; por otro lado, los efectos de la pandemia provocada por la COVID-19, que obligó a revisar la manera en que se ha desarrollado la educación socioemocional en la normatividad oficial y en la reglamentación de las distintas instituciones educativas. Por tanto, se pone de manifiesto que la actual política educativa amalgama algunos componentes de los diferentes proyectos educativos, como es el caso del vasconcelista, al dejar muy clara la responsabilidad que tiene el Estado de hacer llegar la educación en su sentido amplio de contenido cultural y artístico a todos los rincones del país y a todos los sectores de la sociedad. ¿Estaremos los maestros a la altura de provocar emoción y generar entusiasmo?

Palabras clave: Cognición, emociones, política educativa.

ABSTRACT

This article gives an account of the educational project of José Vasconcelos at the head of the SEP (Secretary of Public Education) during the government of Álvaro Obregón, as one of the first attempts in educational policy to link affective and cognitive aspects in the teaching-learning processes, in addition to setting the bases to incorporate the socio-emotional dimension both in primary education study plans and programs and in the subsequent issuance of free textbooks. This analysis exercise was possible thanks to exploring the approach of the history of the present and reversing, in Chesneaux's way, the past-present dynamic that has led to a stagnant history, a boring version of history, for a present-past one that puts highlights the reflection from everyday life. That is, it is based on two facts: on the one hand, the educational reform undertaken by the current federal administration 2018-2024, whose intention is expressed in Article 3 of the Constitution by stating that education “will be comprehensive, will educate for life, with the purpose of developing in people cognitive, socio-emotional and physical capacities that allow them to achieve their well-being”; on the other hand, the effects of the pandemic caused by COVID-19, that forced us to review the way in which socio-emotional education has been developed in the official norms and in the regulations of the different educational institutions. Therefore, it becomes clear that the current educational policy amalgamates some components of the different educational projects, as is the case of the Vasconcelista project, by making very clear the responsibility that the State has to deliver education in its broad sense of cultural and artistic content to all corners of the country and to all sectors of society. Will we teachers be up to the task of provoking emotion and generating enthusiasm?

Keywords: cognition, emotions, educational policy.

Carpóforo Emilio Martínez Vences. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, División Académica Tejupilco, México. Es Doctor en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Está adscrito a la línea de investigación de política y administración de la educación del campo de conocimiento de política, sistema y gestión educativa en los programas de posgrado. Sus trabajos de investigación giran en torno a temáticas como política educativa, reformas educativas, políticas compensatorias, rezago educativo e identidad docente. Correo electrónico: carporomv@yahoo.com.mx. ID <https://orcid.org/0000-0002-1368-8153>.

La formación del pensamiento histórico como punto de partida

Inicio este apartado contextualizando que el Seminario Básico de Historia y Política del Sistema Educativo Mexicano (HPSEM), perteneciente al campo de conocimiento de política, sistema y gestión educativa (PSGE), ha posibilitado procesos de formación del pensamiento histórico en los estudiantes que cursan el Programa de Maestría en Investigación de la Educación que ofrece el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM).

Dicho seminario demanda de todos los involucrados un posicionamiento crítico social que permita reconocernos como sujetos sociales y estar en condiciones de pensar la realidad educativa como producto de un proceso histórico. Por ende, asumimos que dicha realidad no quedará finiquitada porque el presente es el que está determinando nuestra visión del pasado, y si el presente siempre está cambiando, entonces todos los hechos importantes al interior del sistema educativo van a ser revisados conforme cambien las épocas, las diferentes etapas o proyectos educativos¹ (la creación de la SEP en 1921, el proyecto tecnológico de Moisés Sáenz en 1928, la educación socialista impulsada por Lázaro Cárdenas en 1934-1946, la unidad nacional en 1943-1958, la modernización educativa puesta en marcha por Carlos Salinas de Gortari en 1988-1994) no quedarán historizadas de manera definitiva, cada generación va a volver sobre el tema según las preocupaciones de su momento.

Por tanto, al interior del Seminario de HPSEM tratamos de despojarnos de la fosilización académica y convertir la historia y política del sistema educativo mexicano en un acto de reflexión, en una herramienta para la toma de conciencia colectiva y para el cambio social que permita colocarnos de frente a los procesos del presente, para asumir una responsabilidad ético-política que nos posibilite el análisis de las concepciones, sistemas y prácticas educativas en las cuales inscribimos nuestras prácticas profesionales y el ejercicio de la investigación.

Aquí es donde quiero articular mi participación con el espíritu del XVII Encuentro Internacional de Historia de la Educación, que hoy nos convoca a revisar la manera en que se han analizado los afectos, emociones y salud mental en la historia de la educación, y nos invita a hacernos cómplices de una rebeldía y atrevernos a invertir, a la manera de Chesneaux, la dinámica pasado-presente que ha desembocado en una historia anquilosada, una versión aburrida de la historia, por un presente-pasado que pone de relieve la reflexión desde la vida cotidiana.

¹ Recupero la categoría de *proyecto educativo* de Pablo Latapí (1998), quien señala que cada uno de ellos va dejando huella en la conciencia que la escuela mexicana tiene de sí misma. Algunos se interrumpen antes de madurar, otros continúan vigentes en algunos de sus elementos, sofocados por los posteriores.

El presente. Lo socioemocional en el marco de la reforma educativa 2019

La reforma educativa planteada en la administración de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) ha vuelto a ser sujeto de un intenso análisis, discusión y acalorado debate público, cuestión normal en la incipiente democracia que se empieza a experimentar en nuestro país. Dicha reforma partió de la necesidad de poner en relieve la equidad como el eje ordenador de la acción educativa y poner el sistema educativo en su conjunto al servicio de todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes del país para garantizar aprendizajes significativos y permanentes, por lo que la intención expresa del artículo 3º constitucional, entre otras cosas, es precisar que la educación “será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar”.

Para los fines del presente artículo interesa revisar la manera en que dicho precepto constitucional se refleja en el Programa Sectorial de Educación 2019-2024, toda vez que la reforma educativa del año 2019 “busca ser una plataforma para la construcción de un gran acuerdo educativo que contribuya a garantizar el derecho a la educación como medio para alcanzar el bienestar individual y social” (Presidencia de la República, 2018), para lo cual uno de los objetivos² es “garantizar el derecho de la población a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del sistema educativo nacional para favorecer el desarrollo humano integral”.

Para lograr este objetivo se diseña como estrategia prioritaria “garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes a los desafíos del siglo XXI y permitan a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes adquirir las habilidades y conocimientos para su desarrollo integral”, y como acción puntual se estipula: “actualizar los planes y programas de estudio, con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género, para ofrecer una orientación integral, que comprenda, entre otros, la salud, educación sexual y reproductiva, deporte, literatura, artes, en especial la música, inglés y desarrollo socioemocional”.

Es en este último rubro donde centro la atención, ¿será que este gobierno que se autodenomina de la cuarta transformación es el primero que en el diseño de la política educativa contempla el desarrollo socioemocional de los estudiantes, o por el contrario, es un tema que ha estado presente en mayor o menor medida en proyectos educativos pasados? Así pues, revisemos el pasado con base en nuestras inquietudes presentes, para lo cual tomaremos como referencia el proyecto educativo de José Vasconcelos.

² Los otros cinco objetivos que se contemplan son: garantizar el derecho de la población a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes para promover el bienestar y el desarrollo nacional; revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, con pleno respeto a sus derechos, a partir de su desarrollo profesional, mejora continua y vocación de servicio; generar entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes tipos, niveles y modalidades del sistema educativo nacional; garantizar el derecho a la cultura física y a la práctica del deporte para favorecer la integración de las comunidades escolares y la inclusión social de todos los grupos de la población, así como para promover estilos de vida saludables, y fortalecer la rectoría del Estado y la participación de todos los sectores y grupos de la sociedad para concretar la transformación del sistema educativo nacional, centrada en el aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos.

El pasado. El proyecto educativo de José Vasconcelos, la apuesta por vincular lo afectivo y lo cognitivo

Adentrarse en la vida y obra de José Vasconcelos es reconocer a un hombre de claros oscuros, de quien se identifican claramente dos etapas biográficas: la primera que fue brillante y duró hasta 1929, cuando se desempeñó en el campo de la jurisprudencia, la política y la academia, además de ser integrante del célebre Ateneo de la Juventud, Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, desde donde diseñó el proyecto para crear la Secretaría de Educación Pública y convertirse en su primer secretario. La otra etapa de su vida, la cual duró hasta su muerte en 1959, se caracterizó por ser un hombre amargado, conservador, que rompió con el Estado y abandonó sus ideales de juventud.

En cuanto a su proyecto educativo, es al frente de la SEP que se hace evidente el intento por vincular aspectos afectivos y cognitivos en el diseño de políticas educativas, a partir de atender cuatro grandes rubros:

Primero. La construcción y reparación de escuelas, dotación de materiales, condiciones salariales de los maestros y, lo más importante, animarlos y motivarlos para que se asumieran como apóstoles y evangelizadores de la educación con el fin de unificar el país culturalmente, haciendo llegar la educación a todos los rincones del país, encomienda en la que jugaron un papel predominante los maestros rurales a través de las Misiones Culturales instituidas en 1923. Segundo. El fomento de la lectura, para lo cual se diseñó un amplio programa editorial editando una serie de clásicos de la literatura universal, la revista *El Maestro* y el semanario *La Antorcha*, además de la creación de un buen número de bibliotecas y la organización de la primera Exposición del Libro en el Palacio de Minería. Tercero. Creación y difusión del arte a través de la pintura mural mexicana, la cual adquirió trascendencia y calidad universal gracias a pintores mexicanos como Diego Rivera, José Clemente Orozco, David Alfaro Siqueiros, Roberto Montenegro y algunos extranjeros como Jean Charlot, quienes a través de los muros de varios edificios plasmaron modos de vida e ideologías característicos de esta época y que hoy en día podemos apreciar y emplear como evidencias u objetos de investigación. Finalmente, el último rubro fue inculcar la importancia de la higiene, el deporte y temas de sexualidad.

Es importante precisar en este último aspecto que anteriormente a la gestión de José Vasconcelos al frente de la SEP, Justo Sierra, en su calidad de secretario de Instrucción Pública, impulsó la organización de los Congresos de Instrucción Pública que de alguna manera marcaron los lineamientos y definieron las políticas educativas que debían seguirse o al menos intentarse en las entidades federativas, territorios y capital del país. Vale la pena recordar que dichos congresos fueron presididos por el mismo Sierra, donde se pusieron en la mesa de la discusión temas de enorme rele-

vancia como fueron la organización de la escuela primaria, métodos de enseñanza, escuelas Normales, higiene y laicidad.

En palabras de Fell (2009), profesor emérito de la Universidad de La Sorbona, en Francia, y especialista en la obra de Vasconcelos, esta perdura por el hecho de que fue el primero en concebir y aplicar un plan global que proponía dos orientaciones capitales para la evolución del México contemporáneo:

Primera. Logró convencer al país de que la Revolución también concernía a la educación y que mientras ésta no fuese reformada profundamente, no se podría cambiar el orden social ni tendrían repercusión las conquistas fundamentales del movimiento nacido en 1910. Segunda. Se refiere al alcance y la orientación que debía imprimirse a la reforma educativa y cultural: México debía comprometerse resuelta y totalmente con una educación popular, capaz de llegar a esta inmensa mayoría de ciudadanos hasta entonces marginados del desarrollo nacional [p. 61].

Estoy convencido que el proyecto educativo de José Vasconcelos fue pionero al intentar convencer a los maestros de que en los procesos de enseñanza-aprendizaje trataran de vincular aspectos afectivos y cognitivos, ya que como bien señala Ornelas (1995),

La libertad fundamental radica en la capacidad de juzgar la vida desde un punto de vista propio, es decir, apropiarse conceptos y opiniones, para lo cual era necesario poseer no solo conocimientos y habilidades, sino además ideas y sensibilidad para comprender la naturaleza, poder apreciar una obra de arte, emocionarse al escuchar una sinfonía o seguir con exaltación la lectura de un libro clásico [p. 101].

Por su parte, Loyo (2021) pone énfasis en lo que significó para Vasconcelos y para las autoridades de los primeros años del siglo XX llevar la escuela a todos los rincones del país, lo cual fue un verdadero reto por las condiciones excepcionales, como fueron, por un lado, una población heterogénea integrada por elementos étnicos diversos, con diferentes costumbres, creencias y grado de desarrollo, que no compartían ni siquiera una misma lengua; por otro, una conformación geográfica que mantenía a numerosas comunidades campesinas e indígenas física y culturalmente aisladas entre sí y del resto del país.

Subraya que uno de los rasgos de la escuela rural mexicana de 1921 a 1940 es el de su integración con la vida real, no era una institución al margen de esta y sus problemas, no pretendía preparar para la vida simulándola en el aula; por el contrario, se insertaba en la vida misma, en las comunidades naturales, retroalimentándose con conocimientos, valores, técnicas, formas de organización, experiencias de otros pueblos, otros tiempos, otras latitudes. La escuela rural era la *casa del pueblo*, el lugar de reunión de la comunidad en donde el maestro ponía sus conocimientos al servicio de los proyectos del pueblo, de sus luchas y esfuerzos por resolver sus problemas

ancestrales. Dichas escuelas fueron edificadas con el esfuerzo de toda la comunidad y sus enseñanzas se extendían a los miembros adultos e iban más allá del programa escolar tradicional. A la alfabetización se agregaban la castellanización, pláticas instructivas de todo tipo para grandes y chicos, prácticas de agricultura, pequeños oficios, economía doméstica y desarrollo de la vida social.

Sin embargo, es importante precisar que una empresa de tal envergadura no hubiera sido posible desarrollarla con la participación de un solo actor, el Estado a través de la SEP, pues no tenía la fuerza por sí solo, razón por la cual hubo la necesidad de incorporar otros actores, como fueron las autoridades estatales y municipales, los padres de familia y sobre todo los maestros, principalmente los del medio rural que se convirtieron en auténticos líderes y promotores de la organización social de las comunidades.

Pero sin duda una de las autoras que mejor refleja la forma en que Vasconcelos concebía la vinculación entre los aspectos afectivos y cognitivos en los procesos enseñanza-aprendizaje es Moreno (1999), al dar cuenta del método utilizado, el cual consistía en reconocer que

...los hombres aprenden poniendo en juego su intelecto, su sensibilidad y su ética: “todo su ser, coordinadamente”. Educar requería entonces transmitir conocimientos y técnicas, pero también era necesario provocar emoción y generar entusiasmo para multiplicar el esfuerzo. Nada se olvida si entusiasmo. La experiencia vivida enseña. Más que rutinas de revisión de tareas y conocimientos, educar era cambiar el ánimo, “construir un alma nueva” [p. II].

Esto es, para Vasconcelos el proceso enseñanza-aprendizaje no se reducía solamente a lo cognitivo, a la transmisión mecánica de los conocimientos, a cumplir con las prescripciones emitidas por las autoridades educativas y plasmadas en documentos oficiales, sino por lo contrario, su propuesta iba más allá, era generar tanto en los maestros como en los alumnos un estado de ánimo que los motivara a seguir aprendiendo, a disfrutar de las actividades escolares, a emocionarse con toda la gama de experiencias vividas en el ámbito de la escuela.

Reflexiones finales

Revisar la manera como se ha abordado lo emocional en el proyecto educativo impulsado por José Vasconcelos implicó todo un reto intelectual, razón por la cual me quedó clara, desde el principio, la necesidad de explorar el enfoque de la historia del presente, esto es, partir de la situación actual, y lo que tenemos ahora son los efectos de la pandemia provocada por la COVID-19, la cual trastocó por completo el entorno socioeducativo en el que nos desenvolvíamos “normalmente”, poniendo a prueba nuestra capacidad e imaginación para generar estrategias didácticas innovadoras que

nos posibilitarán seguir formándonos. Este hecho obligó a voltear la mirada hacia atrás para preguntarnos, entre otras cosas: ¿Cómo se ha establecido el vínculo entre los aspectos afectivos y los cognitivos en las políticas educativas? ¿Cómo se llegó a configurar la dimensión emocional de la vida como un problema de salud mental?

Para ello, me pareció pertinente acercarme al proyecto educativo vasconcelista como un todo articulado, caracterizado por la presencia de ciertos elementos comunes que de manera transversal rebasan los límites arbitrarios marcados por periodos gubernamentales y/o gestión de secretarios de Educación Pública. Latapí (1998) es muy claro al señalar que en la historia y evolución del SEM lo que se da son empalmes de proyectos educativos, en los que algunos de sus componentes se cancelan antes de madurar, mientras otros continúan a lo largo del tiempo.

A partir de estos referentes, considero con respecto a la administración de Andrés Manuel López Obrador, a pesar de lo innovadora y transformadora que pudiera ser la política educativa, según la narrativa del grupo político que ostenta el poder y demás actores simpatizantes de esta, lo cierto es que tenemos un proyecto educativo en el que se amalgaman algunos componentes de los diferentes proyectos, a saber, el impulsado por Vasconcelos al frente de la SEP, el técnico puesto en marcha por Narciso Bassols, el de la educación socialista gestado en la administración de Lázaro Cárdenas, el de la “Unidad Nacional” concebido por Jaime Torres Bodet, y finalmente el modernizador vigente en las últimas administraciones. Todos ellos en mayor o menor medida han intentado abordar el aspecto emocional, situación que se potenció a raíz de la pandemia generada por la COVID-19.

Finalmente cierro este trabajo señalando que el legado de José Vasconcelos lo podemos ubicar en dejar muy en claro la responsabilidad que tiene el Estado de hacer llegar la educación en su sentido amplio de contenido cultural y artístico a todos los rincones del país y a todos los sectores de la sociedad, como bien apunta Moreno (1999) al recordarnos una de las reflexiones de nuestro personaje:

El fin de la educación es formar hombres capaces de bastarse a sí mismos y formular un plan de vida; la emoción como instrumento de conocimiento abarca más que la inteligencia; nada es más fascinante, más poderoso y más peligroso que el manejo de las palabras y eso, precisamente, es lo que se aprende en la universidad [p. III].

El esfuerzo de José Vasconcelos por hacer explícita en la política educativa y en las motivaciones de los maestros el intento por vincular aspectos afectivos con los cognitivos sentó las bases para que posteriormente en el sexenio de Adolfo López Mateos (1958-1964), el secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet, impulsara la emisión de los libros de texto gratuitos y la reforma de planes y programas de estudio, cuyo diseño se encomendó al Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE). Dicha reforma se vio reflejada en el currículum de educación primaria,

el cual se organiza en seis áreas: a) protección para la salud y mejoramiento del vigor físico, b) la investigación del medio y el aprovechamiento de los recursos naturales, c) la comprensión y el mejoramiento de la vida social, d) las actividades creadoras, e) las actividades prácticas y f) la adquisición de los instrumentos de la cultura, lenguaje y cálculo.

Con el correr del tiempo, el proyecto educativo de Vasconcelos inspiró la creación del CONACULTA y en fechas recientes la Secretaría de Cultura.

Referencias

- Fell, C. (2009, jul.). Vasconcelos: vigencia educacional y cultural. *Proceso*, (1705), 60-64.
- Latapí Sarre, P. (1998). I. Un siglo de educación nacional: una sistematización. En *Un siglo de educación en México* (t. I, pp. 21-42). CONACULTA/FCE.
- Loyo, E. (2021, ago. 24). Enseñar a vivir. La acción de la Secretaría de Educación Pública en el medio rural, 1921-1940 [Conferencia]. *Historia de la Educación Siglo XX*.
- Moreno Toscano, A. (1999). Alfabeto, pan y jabón. *La Jornada* (suplemento *Revisión Siglo XX*), pp. I-IV.
- Ornelas, C. (1995). La misión del sistema educativo mexicano: tres reformas profundas. El cambio profundo: la creación de la Secretaría de Educación Pública. En *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo* (pp. 95-124). CIDE.
- Poder Ejecutivo Federal (2019). *Programa Sectorial de Educación 2019-2024*. SEP.
- Presidencia de la República (2018). *Versión estenográfica de la conferencia de prensa del presidente de México, Andrés Manuel López Obrador, del 12 de diciembre del 2018*. <https://lopezobrador.org.mx/temas/reforma-educativa/>

Cómo citar este artículo:

Martínez Vences, C. E. (2023). El proyecto educativo de José Vasconcelos. Los primeros intentos por articular lo afectivo con lo cognitivo. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(2), 81-88, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i2.455>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Entre la “severa dulzura” y la “blandura dulzona”. Estilo emocional docente y escolanovismo en el magisterio argentino

Between the “severe sweetness” and the “sweet softness”. Emotional teaching style and the New School Movement in the Argentine teaching profession

Ana Laura Abramowski

RESUMEN

Este artículo busca interrogar los rasgos afectivos de la figura docente promovida desde el movimiento escolanovista. Tomando distancia de aquellas posiciones que otorgan a esta corriente pedagógica el impulso de un nuevo estilo emocional docente, caracterizado como dulce y cariñoso, se planteará que tanto los partidarios de la Escuela Nueva como los normalistas que los precedieron cuestionaban al maestro huraño y violento y acordaban con un trato afectuoso hacia el alumnado. Por otra parte, se destacará que diversos exponentes del escolanovismo estaban notablemente incómodos con lo que llamaban “blandura dulzona” y, en su lugar, preferían la “severa dulzura”. La voluntad de sostener el denominado por Philippe Ariès “sentimiento bifronte” y la preocupación por evitar que el componente de la severidad se desvaneciera pueden leerse como la constatación de que ya estaban instalados los gérmenes de su erosión, producida, efectivamente, a partir de la segunda mitad del siglo XX. Por último, se mostrará que las discusiones referidas a la dimensión afectiva de la tarea docente están en estrecha relación con la temática de la autoridad pedagógica.

Palabras clave: Escuela nueva, emociones, autoridad pedagógica, magisterio, historia de la educación.

ABSTRACT

This article aims at exploring the affective traits of the teaching figure promoted by the New School Movement. Taking distance from the positions that grant this pedagogical current the impulse of a new emotional teaching style, characterized as tender and loving, it will be argued that both the supporters of the New School Movement and the normalists that preceded them criticized the sullen and violent teacher and agreed on the caring treatment towards the students. On the other hand, it will be noted that various exponents of the New School Movement were notably uncomfortable with what they called “sweet softness” and preferred “severe sweetness” instead. The will to sustain what Philippe Ariès called “two-faced sentiment” and the concern to prevent the component of severity from fading away can be read as the verification that the seeds of its erosion were already installed, produced effectively, from the second half of the 20th century. Finally, it will be shown that the discussions referring to the affective dimension of the teaching task are closely related to the issue of pedagogical authority.

Keywords: The New School Movement; emotions, pedagogical authority, teaching profession, history of education.

Ana Laura Abramowski. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina/Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. Es Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires, Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, y Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario. Coordinadora del Núcleo de Estudios Sociales sobre la intimidad, los afectos y las emociones (FLACSO). Compiladora, junto con Santiago Canevaro, de *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades* (2017) y autora de *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas* (2010). Correo electrónico: aabramowski@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-1972-110X>.

Introducción

Desde hace más de una década, los debates del campo de la historia de la educación se están enriqueciendo a partir de los aportes de la historia de las emociones y del llamado *giro sensible* o *afectivo* (Arata y Pineau, 2019; Escolano, 2018; Sobe, 2012). En este marco, la inclusión de nuevos conceptos y enfoques analíticos apunta a profundizar la comprensión de los fenómenos educativos del pasado.

En diálogo con estas líneas de indagación emergentes, este artículo busca problematizar la figura docente promovida desde la Escuela Nueva a partir de interrogar sus aristas afectivas. La hipótesis subyacente es que el examen del magisterio escolanovista “a través de las emociones” (Ahmed, 2017, p. 304) resultará una vía provechosa para ahondar en los alcances de este movimiento renovador.

¿Cómo se concibió, desde la Escuela Nueva, la dimensión afectiva de la docencia? ¿Acaso esta perspectiva impulsó un estilo emocional docente “dulcificado” que habría significado un punto de quiebre respecto del estilo emocional docente vigente en la época? La inquietud no es azarosa, pues en el campo de la historia de la educación sobrevuela la idea de que el trato afectuoso de los maestros y las maestras con el alumnado tendría su punto de iniciación en esta corriente pedagógica renovadora. El siguiente pasaje abona esta clave de lectura, al afirmar:

Desde los años veinte diversas publicaciones de circulación masiva entre docentes fueron pactando con sus lectores cambios en la educación [...] Estas revistas que militaron por el afecto de los maestros hacia los niños procedían de diversas canteras afines al escolanovismo [...] Ellas requerían que los docentes se dispusieran a ser comprensivos, indulgentes y benévolos con los alumnos [Finocchio, 2009, pp. 46-47].

La Escuela Nueva trascendió como una iniciativa que propuso, de manera pionera, dotar de centralidad al niño a partir de favorecer su actividad, autonomía, libertad de elección y autogobierno. En consonancia con esto, el adulto debía evitar ejercer una “autoridad impositiva” (Caruso, 2001, p. 103).¹ Ahora bien, de estos postulados no se deriva, de manera directa, la concepción de un docente afectuoso, ni tampoco se deduce que los rasgos “ablandados” del carácter del maestro o la maestra (el cariño, la dulzura, la suavidad) serían bastiones exclusivos de este movimiento.

En este artículo se profundizarán estas dos últimas cuestiones. Por un lado, se identificará la solicitud de un trato benévolo hacia los alumnos y las alumnas más allá de los contornos de la pedagogía escolanovista. Para ello se dejará en evidencia la preocupación del normalismo² argentino por suprimir el trato rudo hacia el alumnado, considerado una práctica propia de la “escuela antigua”. En este sentido, se sostendrá que el cambio en el estilo emocional docente —que podría denominarse *el pasaje de*

¹ El movimiento escolanovista se organizó en Argentina entre la década de 1910 hasta los años 1950 (Carli, 2012). Sus ideas circularon de manera fragmentaria y con diverso grado de pregnancia en la formación de maestros/as, los gremios docentes, las gestiones ministeriales y las publicaciones periódicas.

² El término “normalista” refiere a las escuelas Normales, instituciones organizadas en Argentina hacia 1870, con el objetivo de formar sistemáticamente a maestros y maestras. Asimismo este término se usa para nombrar un discurso pedagógico, una cultura y una identidad que definieron los contornos de la profesión docente desde el siglo XIX y durante buena parte del siglo XX.

la palmeta al cariño— ya era promovido, hacia fines del siglo XIX, desde las escuelas Normales. Vale agregar que esta hipótesis va a contracorriente de aquella imagen de la escuela moderna concebida, sin matices, como fría, distante y desafectada.

Por otro lado, a partir de los materiales consultados, se percibirá cierta incomodidad al interior del movimiento de la Escuela Nueva con la idea del docente de rasgos dulcificados. Las discusiones referidas al tipo de cariño que debía profesar un/a maestro/a ante sus estudiantes evidenciarán, además, la preocupación por el desdibujamiento de la autoridad pedagógica.

Para argumentar estas ideas se trabajará con fuentes tomadas mayormente de la prensa educativa: la revista *El Monitor de la Educación Común*, impulsada en 1881 por el Consejo Nacional de Educación, y la revista *La Obra*, creada en 1921 y afiliada expresamente al movimiento de la Escuela Nueva.

El artículo está organizado de la siguiente manera: en el primer apartado se presentarán las coordenadas teóricas del trabajo, se desarrollará el concepto de estilo emocional y se propondrán algunas reflexiones acerca de la noción de cambio en el campo de la historia de las emociones. En una segunda instancia, se desplegarán los consensos en torno al abandono de la palmeta en la escuela moderna. En el tercer apartado se profundizarán las inquietudes sobre el perfil afectivo docente en el marco del escolanovismo y se expondrán las necesidades de calibrar la dulzura magisterial. Finalmente, en las conclusiones se retomarán los aportes de la historia de las emociones y los estudios sobre los afectos al ámbito de la historia de la educación.

Coordenadas teóricas: el concepto de estilo emocional y la pregunta por el cambio

Un breve repaso por algunas conceptualizaciones de la noción de estilo emocional propuestas desde la antropología, la sociología y la historia de las emociones permitirá delinear los aspectos más sobresalientes de esta categoría.

En un artículo pionero, escrito en 1989, el antropólogo Dewight Middleton presenta un concepto de estilo emocional estrechamente asociado a la noción de cultura. Sostiene que el estilo emocional conecta la experiencia individual con los significados grupales históricamente configurados y, además, “refleja el rol formativo y regulativo de la cultura al proporcionarnos experiencias emocionales ordenadas”. Y agrega: “El estilo emocional es la organización normativa de las emociones, su clasificación, sus formas de comunicación, las intensidades de expresión, los contextos de expresión y los patrones de enlace con otros dominios de la cultura” (1989, p. 188). También postula la existencia de estilos emocionales dominantes y subordinados, y enfatiza la co-presencia de estilos divergentes, a veces en conflicto o competencia (Gammerl, 2012).

Desde el campo de la sociología, Eva Illouz afirma que el estilo emocional refiere a los modos en que una cultura se “preocupa” por ciertas emociones y crea técnicas específicas para aprehenderlas: “Se establece un estilo emocional cuando se formula una nueva ‘imaginación interpersonal’, esto es, un nuevo modo de pensar la relación del yo con otros, imaginando sus potencialidades e implementándolas en la práctica” (2010, p. 28).

Otro académico que apela a este concepto es el historiador de las emociones William Reddy. Desde una perspectiva diacrónica, dice que los estilos emocionales vienen y van, se desarrollan y perecen, de acuerdo a cómo funcionan para las comunidades. Agrega, además, que

Un orden político coherente necesariamente encuentra apoyo en un estilo emocional aceptado. Sin ese estilo compartido, los individuos son emocionalmente incomprensibles entre sí. También es cierto que los individuos se ajustarán a este estilo con mayor o menor éxito, debido al carácter impredecible de la navegación emocional [Reddy, 2008, p. 96].

Aun con sus diferencias, las definiciones de estilo emocional ponen en el centro el carácter cultural y relacional de las emociones, y buscan comprender cómo se generan intercambios emocionales más o menos inteligibles. Como sintetiza Gammerl, se trata de un concepto que intenta que el plano de lo normativo y el de la práctica se acerquen: “Los estilos emocionales abarcan la experiencia, el fomento y la manifestación de emociones, y oscilan entre patrones discursivos y prácticas encarnadas, así como entre guiones comunes y apropiaciones específicas” (2012, p. 163). En este sentido, los estilos emocionales tienen cierto grado de fluidez y maleabilidad aunque, desde ya, no son simplemente algo que las personas eligen asumir de manera libre y voluntaria (Gammerl, 2012).

Un asunto recurrente en las reflexiones sobre los estilos emocionales es la pregunta por el cambio. Analizar el cambio es, para el historiador de las emociones Peter Stearns, una de las tareas más desafiantes:

El trabajo histórico sobre la emoción depende en gran medida de la atención a la interacción entre los estándares emocionales o la cultura –lo que se ha denominado de diversas formas “reglas de sentimientos” o “emocionología”– y la experiencia emocional “real”. La atención al cambio mueve a los historiadores hacia el campo constructorista, al argumentar que los aspectos clave de la emoción, no necesariamente el fenómeno completo, están determinados por el entorno cultural o por factores para los cuales la cultura sirve como un intermediario vital. Y debido a que las culturas pueden cambiar y lo hacen, los historiadores argumentan cómodamente que las emociones también lo hacen. Pero las relaciones son ciertamente complejas [Stearns, 2016, p. 51].³

³ En otro texto de su autoría, este historiador agrega que “la historia de las emociones plantea desafíos particulares en la indagación del cambio, porque las emociones tienen una base biológica y psicológica que resiste incluso a poderosas fuerzas transformadoras” (Stearns, 2014, p. 17).

Desde una perspectiva culturalista de las emociones, se sostiene que las emociones mutan en la medida que van haciéndolo los patrones culturales, siempre situados en espacio y tiempo. Pero es importante advertir que no se trata de pasajes automáticos o mecánicos sino de procesos no exentos de contradicciones, vaivenes y resistencias. En este punto, vale recordar una reflexión de la historiadora Mónica Bolufer Peruga, quien plantea que “distintas culturas emocionales no se suceden simplemente unas a otras en una línea evolutiva, sino que se solapan y se combinan, negándose a morir y prolongando su herencia” (2016, pp. 30-31).

Los indicios de los cambios emocionales suelen ser capturados en las variaciones semánticas de las palabras, las normativas, las pautas de relación, etc. Ahora bien, ¿qué es lo que origina el cambio en los patrones y en las experiencias emocionales? ¿En qué medida los cambios emocionales son el resultado de alteraciones estructurales? Sostiene Stearns que no hay una única respuesta y es menester atender a las diferentes situaciones empíricas:

Cada cambio importante puede vincularse a una mixtura de factores demográficos, económicos y culturales más amplios, aunque la combinación precisa varía según el momento y la emoción o las emociones particulares. Lo que es una constante, y nos devuelve a la importancia del cambio emocional, es en qué medida los cambios en los estándares emocionales ayudan a traducir, en la vida personal (en la familia, en los roles individuales en el trabajo o en la recreación), cambios más grandes en la estructura social y cultural [Stearns, 2016, p. 55].

Por último, según este autor, no solo interesa identificar empíricamente los cambios emocionales y poder dar cuenta de sus causas sino también reflexionar sobre sus consecuencias. Es decir, ¿qué peso o efecto tienen los cambios emocionales en el contexto de una sociedad en particular? ¿Pueden los cambios emocionales fomentar o causar fenómenos mayores? (Stearns, 2014).

Si bien los interrogantes planteados en torno al cambio emocional (sus signos, sus causas, sus consecuencias y sus relaciones con los cambios estructurales más amplios) exceden ampliamente los alcances de este escrito, en función de lo que se trabajará en los siguientes apartados importa destacar dos asuntos. El primero es que el examen del estilo emocional puede resultar una buena aproximación a la indagación del cambio emocional “en progreso”, tanto por la plasticidad y la capacidad de expresar ambigüedades que tiene este concepto como por la posibilidad de la coexistencia de varios estilos divergentes y en pugna (véase Middleton, 1989). El segundo es que esta dupla de nociones –la de estilo emocional y la de cambio emocional– puede constituir una vía de entrada propicia para sopesar la envergadura de la renovación propuesta por el escolanovismo en lo relativo a la figura docente.

Dejar atrás la palmeta

La condena al maestro tosco, antipático y gritón no fue privativa del movimiento escolanovista. En los momentos fundacionales de la formación docente en Argentina, el normalismo ya sancionaba el trato violento por ser considerado propio de la “escuela antigua”. Así lo manifestaba, en 1888, Victoriano Montes, director de la Escuela Normal de Dolores:

He ahí, Sr. Ministro, los portentosos resultados de la escuela moderna, sonriente y agazapadora, que atrae al niño por la dulzura y el cariño, a la inversa de la escuela antigua, en feroz antípoda, tosca y ceñuda, armada del látigo y la palmeta [citado en Selva, 1963, pp. 24-25].

Por su parte, José María Torres, director de la Escuela Normal de Paraná entre 1876 y 1885, recordaba que en tiempos pretéritos la capacidad del maestro se mostraba “en el manejo diestro de la férula”. Y agregaba: “Para establecer y preservar el orden escolar, el maestro ejercía su autoridad más con la fuerza de sus puños que con los sentimientos de su alma”. Finalmente, celebraba que “la benevolencia y la dulzura” habían sustituido “a la rígida severidad que tenía por lema el bárbaro adagio ‘La letra con sangre entra’” (Escuela Normal de Profesores de Paraná, 1885, pp. 817-818).

En sus *Lecciones de pedagogía*, Adolfo Van Gelderen, director de la Escuela Normal de Profesores de la Capital desde su fundación en 1874 hasta 1889, compartía el posicionamiento de su colega Torres. Además de criticar de manera expresa la máxima “la letra con sangre entra”, condenaba que a fines del siglo XIX se siguiera creyendo que “para que un niño adelantase era menester usar la palmeta, la férula, el terror y el tormento” (1878, pp. 15-16). Luego señalaba que para educar no se necesitaban gritos ni gestos violentos, dado que el maestro debía “observar el precepto latino *suaviter in modo, fortiter in re*” (p. 254).

Durante las primeras décadas del siglo XX, Pablo Pizzurno recordaba el mismo lema latino y manifestaba que los primeros normalistas tenían que “llevar a todas partes la novedad de los métodos racionales de enseñanza, la guerra a la rutina, combatiendo a los ‘maestros-palmeta’, así llamados porque solían esgrimir esta última como medio contundente de disciplina” (1934, p. 149).

A partir de este puñado de ejemplos es posible constatar la preocupación del normalismo de finales del siglo XIX por erradicar los malos tratos y “dejar atrás la palmeta”, símbolo de una práctica considerada vetusta. Pero es importante hacer notar –como se verá a continuación– que la crítica al maestro áspero y de modales poco afables se sostuvo por décadas, asunto que evidencia la dificultad de suprimir, de manera definitiva, el trato rudo hacia el alumnado. Dicho de otro modo, las reglas emocionales (Hochschild, 2003) de la docencia sugerían, ya hacia fines del siglo XIX,

el abandono de la férula y el cultivo de maneras suaves.⁴ Pero la adopción de esas reglas no fue mecánica ni automática, por eso, en el plano de los estilos emocionales –en el terreno de la implementación, la práctica, la experiencia– se expresaban las dudas, los avances y los retrocesos.

En un artículo publicado en 1933 titulado “La dulzura en el trato a los niños” se aseveraba, en principio, que habían pasado “para siempre [...] los días de la palmeta dolorosa y de las penitencias humillantes [...] los días del dómine cruel y atrabiliario, siempre temido y nunca respetado, incapaz para despertar cariño, pero fecundo engendrador de odios” (1933, pp. 530-531). Pero, luego, esta certeza se matizaba al aducir que se estaba en un periodo “de transición”, en el que se declaman frases bonitas “sobre la dulzura en el trato de los niños, pero se pone la palmeta en manos del maestro”. Finalmente, el artículo atribuía la dulzura, sin dudar, a la Escuela Nueva:

Tal vez no falte quien piense que esta identificación de la dulzura en el trato de los niños con la escuela renovada sea aquí traída de los cabellos, pero estamos tan convencidos de esa identidad que nos parece la misma evidencia. En las escuelas nuevas, por su organización y formas de trabajo, no es posible proceder de otra manera con los alumnos; toda la disciplina se basa en ellas sobre el cariño que brota de un ambiente alegre y un trato respetuoso, no el cariño pegajoso y besucador, sino el otro, el bueno, el que nace de la intercomunicación espiritual, y que es más hondo y más firme [1933, pp. 530-531].

El texto tocaba varios puntos interesantes. Por un lado, intentaba desmenuzar qué clase de cariño debía ser el pedagógico y tomaba distancia del “pegajoso y besucador” (se volverá sobre este punto en el próximo apartado). Por otra parte, al identificar a la Escuela Nueva con el cariño, la alegría y el respeto, reconocía que esta posición podía ser considerada “traída de los cabellos”, lo que denota que la “propiedad” del trato docente dulcificado era un asunto de disputas. En este sentido, ¿cómo considerar la postura de los normalistas de las últimas décadas del siglo XIX –ejemplificada en las palabras de Victoriano Montes, Torres, Van Gelderen y Pizzurno–, contraria también a la palmeta y promotora de la benevolencia?

El artículo “Los maestros viejos y la escuela nueva”, publicado en *El Monitor de la Educación Común* por el inspector técnico Leoncio Paiva, aun habiendo sido escrito en 1925 podría considerarse una respuesta al anteriormente reseñado. Si bien el autor reconocía como necesaria la renovación propuesta por la Escuela Nueva, no estaba dispuesto a avalar que se les endilgaran a los “maestros viejos” las prácticas vetustas que el escolanovismo condenaba. Su argumento era el siguiente:

Para algunos, la nueva escuela debe romper los viejos moldes de su antecesora, afirman que un régimen de respeto por la personalidad del niño debe substituir a la acción avasalladora del maestro impositivo [...] Según todas estas aseveraciones, nuestras escuelas son centros de verdadera tiranía, donde la niñez vive una existencia de opresión [...]

⁴ En el plano normativo, la Asamblea del Año XIII fue el marco de las primeras prohibiciones de los castigos corporales, pues los azotes y las penas humillantes eran incompatibles con la formación de ciudadanos libres (véase Bustamante, 2004). Por otra parte, el artículo 28 de la ley 1420 sancionada en 1884 manifestaba que estaba prohibido “imponer a los alumnos castigos corporales o afrentosos”.

resulta que la escuela actual desde muchos años, se ha especializado por desenvolver una acción de tortura espiritual y también física entre la población infantil [...] ¡Fatal escuela e inhumanos maestros los que así la han servido!

Ante todos estos graves cargos, meditemos con serenidad, concentrémonos en nosotros y desde lo íntimo de nuestra conciencia formulemos la más enérgica protesta y digamos a los que nos inculpan, que la escuela de ayer poco difiere de la de hoy, y que la obra de sus maestros, ha sido siempre de abnegación, de esfuerzos inteligentes, de amor por la infancia y de objetivos concordantes con la preparación cultural confiada a su función [...] Los maestros viejos que aún están a su servicio con todo el calor de una vocación sinceramente sentida, también comprenden la necesidad apremiante de la realización de una reforma, no viven adheridos al pasado [...] entienden que en la escuela debe operarse una transformación completa; maestros, alumnos y enseñanza deben adaptarse a las conquistas realizadas por la moderna pedagogía [Paiva, 1925, pp. 128-131].

No eran pocos los “viejos” maestros normalistas que no se identificaban con el estilo emocional docente de la palmeta y, a la vez, desafiaban “la autoatribución de novedad” de los jóvenes escolanovistas (Varela, 2011, p. 82).

Entre los pedagogos de antaño que minimizaban el carácter radical del escolanovismo se encontraba Pablo Pizzurno, un cabal representante del normalismo argentino. Una nota que buscaba relativizar el peso de “las nuevas orientaciones en la enseñanza”, publicada en *El Monitor de la Educación Común* en el año 1934, se servía de una entrevista realizada al educador en la que le preguntaban si era partidario de la escuela activa:

A la primera pregunta: Sí, señorita, soy partidario de la escuela nueva hace alrededor de 50 años. Sí, no se asombre; desde que ingresé al primer año de la Escuela Normal de Buenos Aires en 1879 [...] Pero –y note esto bien– no decíamos “escuela” activa; decíamos enseñanza integral, métodos y procedimientos; según el caso, inductivos, deductivos, intuitivos, socráticos, de observación o experimentación, ¡qué sé yo!

[...]

Si ellos, los reformadores que han surgido como hongos por doquier, dijeran como lo dicen algunos autores y propagandistas respetables: “Señores, lo que predicamos es más o menos viejo en todo lo que tiene de fundamental; pero no es lo más común que se respete bastante en la realidad y ello hace que se malogren los fines que se persigue.

[...]

¡Cuántas veces he hallado en aulas desmanteladas, en las pampas o entre los cerros, a los niños, sentados en el suelo, sobre piedras o sobre troncos de árboles y vibrantes de alegría, de interés, de emoción, ejercitando activamente su cerebro y su corazón porque tenían un maestro o una adorable maestría con alma de tales. Y eso, eso, el maestro, el maestro, el maestro, será siempre el eje, señores desplazadores del mismo; el maestro que

ama al niño y que, en consecuencia, lo observa, lo estudia y subordina a las leyes de su evolución integral y de sus necesidades presentes y futuras, en lo posible, el programa, el horario y el lenguaje y el trabajo todo, dentro y fuera del local de la escuela.

[...]

Segunda pregunta: ¿Si soy partidario de que los niños aprendan a gobernarse a sí mismos cultivando, a la vez, en ellos, el sentimiento de la responsabilidad y del deber, respetando su libertad de acuerdo también en esto con las nuevas orientaciones y debiendo ser en adelante el niño y no el maestro el eje alrededor del cual todo gire en la escuela? ¡Pero Señor!... Si eso también está en el abc de la ciencia y arte de educar... Y por más atrasado que uno sea... También lo aprendimos todos los futuros maestros, antes de 1880, en los primeros cursos normales; pero no aprendimos que para llegar a tan elevados fines sea el medio permitir que el niño haga lo que quiera y el maestro se quede mirando [“Las nuevas orientaciones en la enseñanza”, 1934, pp. 72-76].

Al hacer referencia, de manera reiterada, al tipo de formación recibida en las escuelas Normales hacia 1880, Pizzurno negaba el carácter radicalmente novedoso de los métodos y las concepciones referidas a la infancia de la llamada escuela activa. La alegría, el interés, la emoción y el maestro o la maestra amante del niño no eran rasgos exclusivos del escolanovismo. Pero no solo eso. En sus argumentaciones, Pizzurno aprovechaba también para criticar a los “desplazadores” del maestro, es decir, a quienes proponían que era saludable “permitir que el niño haga lo que quiera y el maestro se quede mirando”. Como se verá a continuación, a los “renovadores” también les preocupaba el desdibujamiento de la figura del maestro.

“Severa dulzura” versus “blandura dulzona”

Los educadores de las décadas de 1920 y 1930, en sintonía con sus colegas del siglo XIX, no eran simplemente objetores de la palmeta y los golpes y, en contrapartida, meros partidarios de un trato dulce o cariñoso. “Viejos” y renovadores consideraban que el componente de firmeza o severidad era necesario en la relación pedagógica. En este punto es útil retomar el concepto de sentimiento “bifronte” propuesto por Philippe Ariès: “Toda la historia de la infancia”, sostiene el historiador, “desde el siglo XVIII hasta nuestros días, está constituida por una diversa dosificación de ternura y de severidad” (1986, p. 14).

A los fines de esta indagación, importa no perder de vista que la idea de severidad estaba presente entre partidarios del escolanovismo. Quien fuera director de la revista *La Obra* entre 1935 y 1945, Prudencio Oscar Tolosa, escribía en 1925:

Se habla por ahí de disciplina del amor, para justificar tolerante debilidad. Hemos visto aquí reprender con energía y firmeza; que el amor no implica blandura dulzona ni perdón injustificado; implica llevar a la conciencia del niño el convencimiento de su deber, despertando su individualidad y respetándola en todos los casos [Tolosa, 1925, p. 829].

En su “Diario de un maestro” Gerardo Schiaffino presentaba su mandamiento escolar básico: la “severa dulzura”. Sin ella “no hay educación posible” (1935, p. 69). Un año más tarde, el encabezamiento de un escrito de su autoría señalaba: “Condición esencial para el maestro [...] es colocarse cada vez más cerca del niño, no para debilitarlo con pegajosas zalamerías, sino para ayudarlo en su empeño de ascender hasta él” (Schiaffino, 1936, p. 341).

No resulta menor la tentativa de los escolanovistas de delimitar qué tipo de cariño era propicio para el vínculo educativo. El estilo emocional promocionado no era simplemente afectuoso: debía evitar la blandura dulzona, las pegajosas zalamerías, el cariño pegajoso y besucador. Estas aclaraciones, pronunciadas de manera recurrente, permiten pensar que en las primeras décadas del siglo XX estarían configurándose, de manera incipiente, posiciones a favor de destronar el componente de severidad del denominado “sentimiento bifronte”.

La advertencia respecto del ablandamiento afectivo docente podría considerarse una manera de nombrar una preocupación mayor: la de la corrosión de la autoridad pedagógica. En efecto, el desplazamiento del docente en favor de la centralidad del niño –una de las opciones teóricas principales del escolanovismo– no dejaba de suscitar discusiones al interior de este movimiento, sobre todo con relación a sus interpretaciones y traducciones prácticas.

El editorial del número 147 de *La Obra*, titulado “La posición del maestro en la Escuela Nueva”, comenzaba planteando que ya estaba “universalmente aceptado”, al menos en teoría, que “el niño es el foco central” de la educación. El problema que se reconocía entonces era que “desplazado el maestro del centro del sistema escolar y supeditada su actitud al niño, que pasaba a ocuparlo, debía encontrarse la forma de armonizar su posición con la nueva función”. Los primeros reformadores que intentaron bajar del pedestal al maestro y desarraigar su “posición tradicional” habían “adoptado actitudes extremistas”. Un ejemplo era Rousseau, pues había hecho del docente “un simple mentor, especie de tramoyista de teatro”. El artículo celebraba que dicho posicionamiento iba atenuándose, “dejando sentado que al reconocimiento de la personalidad del niño debe ir aparejado el de la personalidad del maestro, sin la cual el material didáctico, los nuevos dispositivos y métodos, los programas reformados, etc., resultan perfectamente inútiles”. El artículo, finalmente, buscaba legitimarse a partir de la posición de reconocidos promotores del movimiento, como Decroly. Se afirmaba que el pedagogo, si bien partía de los intereses del niño, exigía que “el maestro sea activo, inteligente, dueño de una imaginación creadora [...] Debe amar al niño, sentir gran afición a los estudios psicológicos y científicos, poseer fácil expresión y sostener sin esfuerzo el orden” (“La posición del maestro en la Escuela Nueva”, 1928, pp. 195-196).

El escrito “Educadores y enseñantes”, publicado en la misma revista unos años más adelante, también buscaba despejar posibles equívocos referidos a la posición docente escolanovista. Para ello proponía una diferencia entre el maestro de “la escuela vieja” y el de “la escuela nueva”, que era la que iba “del enseñador al educador”. Respecto de la posición docente de la Escuela Nueva sostenía:

No hay en esta nueva posición merma de autoridad magistral sino acrecentamiento. El hecho de que el maestro no esté más al frente del grado reemplazando con su esfuerzo, estérilmente, el esfuerzo fructífero que debe hacer el niño para educarse, no quiere decir que deje de ser maestro. A nuestro modo de ver, la nueva posición es más expectable; ya no estará para los pequeños menesteres del hacer, sino que estará para dar consejos y fijar normas; su autoridad no será la del que maneja el látigo, sino la del que posee esa fuerza moral que marca la verdadera superioridad de los hombres y su verdadera grandeza [...] Quien aspire a educar a las nuevas generaciones, ha de conseguir que los niños se acerquen a él por la confianza que les inspire y por el amor y el cariño que sepa encender en sus almas [...]

Esto no lo consiguen los enseñadores sino los educadores; no los que tienen la cabeza llena de ciencia, sino los que tienen el alma llena de luz. Con ello la función del maestro se eleva y se dignifica, su personalidad se acrece y agiganta, el maestro llega a ser maestro [...]

La escuela nueva exige una gran humildad en el maestro; el maestro debe ser el centro de la vida escolar, pero debe pasar inadvertido; debe ser algo así como el punto central del eje de una gran rueda, que permanece invisible, que permanece inmóvil, pero que es el punto de apoyo indispensable para que todo el mecanismo que gira en torno suyo, se mueva suavemente, armoniosamente [“Educadores y enseñantes”, 1933, p. 489].

Este artículo puede leerse, en consonancia con el anterior, como una respuesta a la preocupación por el retroceso de la autoridad del maestro producida por la renovación pedagógica. El texto no manifestaba abandonar los postulados de la Escuela Nueva; no obstante, y al parecer sin temor de caer en contradicciones, enfatizaba una y otra vez que en esas aulas nuevas el maestro, aunque de manera inadvertida, tenía que ocupar el centro y hacer girar todo en torno a sí mismo.

La Escuela Nueva trascendió como una corriente que impugnaba los fundamentos pedagógicos de la autoridad planteados por la pedagogía liberal (Carli, 2012). Pero al interior del movimiento no faltaron las discusiones ante el peligro del desdibujamiento de la función docente. Ejemplo de ello fueron los debates sobre la libertad infantil suscitados en el IV Congreso de la Liga Internacional de la Nueva Educación desarrollado en 1927 en Locarno. Según Carli, este congreso intentó “poner un freno a las acusaciones de ‘libertarios desenfrenados’ que recibía la Liga”, y, en este marco, Lombardo Radice postuló “la necesidad de un retorno a la centralidad del maestro” (2012, p. 175).

En 1935, habiendo pasado ya varios años del Congreso de Locarno, *El Monitor* publicaba un escrito de Adolph Ferrière titulado “Lo que importa”, en el que el autor retomaba las discusiones de aquel evento e insistía con que había que evitar confundir “educación nueva y anarquía”. El pedagogo reconocía que el reproche no era “inmerecido siempre”:

¿Por qué, pues, tantas personas confunden educación nueva y desorden, anarquía, “dejar correr”? La culpa, —es el caso de denunciarla aquí—, es imputable no sólo a los “extremistas”, objeto de merecidos ataques de parte de las personas sensatas y a los cuales es fácil descubrir por sus fracasos, sino a los pseudo-discípulos de la educación nueva; mejor dicho, a los secuaces de una pseudo-educación nueva [Ferrière, 1935, p. 31].

Ferrière manifestaba que estos maestros, directores e inspectores no tenían “la visión clara de ‘lo que importa’”. Y criticaba fuertemente cómo entendían la autonomía de los alumnos:

Los niños, peloteados de un tema a otro, dejados libres, es decir, sin guía, en todos los dominios y particularmente en aquellos en que sólo desean ser conducidos e iniciados por un adulto benévolo, se desalientan, cesan de realizar esfuerzos y caen en la peor de las anarquías [Ferrière, 1935, p. 32].

El escolanovista finalizaba su artículo recordando que “esa manera desordenada no tiene nada que ver con la educación nueva en el sentido en que la entendemos nosotros y los miembros más influyentes del movimiento mundial que ha asumido ese nombre” (Ferrière, 1935, p. 32).

La necesidad de despejar equívocos, de tomar distancia de los “extremistas” y de recordar los imperativos fundacionales del movimiento, entre otras cuestiones, estaría dejando en evidencia que la revisión de la figura docente propuesta desde esta corriente renovadora habría sido poco sistemática e insuficiente.

Palabras finales

¿Cómo se concibió, desde la Escuela Nueva, la dimensión afectiva de la docencia? Lejos de atribuirle a este movimiento la promoción de un nuevo estilo emocional docente, de carácter afectuoso, en este artículo se planteó que el cuestionamiento al maestro tosco, gruñón y violento se inició con anterioridad (desde fines del siglo XIX), en el marco de la pedagogía normalista. Tanto los pedagogos normalistas como los renovadores coincidían en la crítica a la palmeta, al ceño hosco y al tono intolerante para con los alumnos y las alumnas, y proponían un trato calmo y cariñoso. Es decir, el estilo emocional docente benévolo habría sido heredero del “pasaje de la constricción externa, violenta, a la constricción interna, la propia de la institución

moderna, racional y republicana”, fechada a partir del siglo XVII europeo (Dubet, 2006, p. 108).⁵

Pero es menester resaltar que, si bien desde la conformación misma del sistema educativo argentino el mandato era “abandonar la palmeta”, los partidarios del movimiento de la Escuela Nueva mostraban —a partir de sus repetidas impugnaciones a los tratos violentos— que aún en las primeras décadas del siglo XX era difícil dejarla totalmente de lado. Analizar este lento y sinuoso proceso de cambio emocional echando mano al concepto de estilo emocional docente permitió iluminar vaivenes, ambigüedades y dudas, así como poner en evidencia que no hay una relación mecánica e inmediata entre las reglas y códigos emocionales y las prácticas y apropiaciones singulares.

Dentro de este proceso de cambio del estilo emocional docente (el pasaje de la palmeta al cariño) se destaca, además, la incomodidad con la “blandura dulzona” por parte de varios exponentes del escolanovismo y su rechazo a suprimir definitivamente el componente de severidad y firmeza en el vínculo con el alumnado. Las críticas al trato pegajoso y al besuqueo y los llamados a restituir la posición docente y a ponerle coto al reblandecimiento pusieron sobre la mesa la dificultad de establecer una diferencia tajante y substancial entre un “condenable” ceño hosco y un “acertado” trato severo, entre un “sancionable” grito y una “saludable” voz firme, entre la “caótica” anarquía infantil y el “celebrable” ejercicio de la libertad. La configuración del estilo emocional docente deseable requería de la sutileza de los puntos medios, lo cual explica los vaivenes y desequilibrios. Por último, la discusión acerca de cómo calibrar la cuestión afectiva expresaba el temor, compartido por viejos y renovadores, ante la corrosión de la autoridad pedagógica.

Las similitudes entre normalistas y escolanovistas respecto del “costado afectivo” del magisterio —es decir, la unánime crítica a la palmeta, la desconfianza compartida ante la blandura y el temor a la pérdida de autoridad— invitan a reevaluar cuán renovador fue este movimiento respecto de la figura docente. En este sentido, podría aventurarse que esta corriente, en su afán por repensar y resituar el papel del niño-alumno en el proceso educativo, habría descuidado redefinir con precisión las tareas del educador.

Finalmente, identificados los puntos en común entre normalismo y escolanovismo en lo que refiere al estilo emocional docente, vale agregar algunos matices y diferenciaciones. Con el correr de las décadas del siglo XX —con la propagación de la psicología y la cultura terapéutica (Illouz, 2007) y la informalización de los vínculos (Stearns, 1994)—, la figura docente fue crecientemente dulcificada, ubicándose como la proveedora de un cariño de tipo psicologizado, asociado no tanto al cultivo de una ciudadanía civilizada sino a la promoción de la autonomía y la expresión infantil. Un

⁵ A partir de otras inquietudes teóricas, Inés Dussel realiza un planteo similar cuando sostiene que habría que “reconsiderar el positivismo pedagógico y el escolanovismo como parte de la misma matriz de formación de una pedagogía científica, y de la crítica al modelo jesuítico y al currículo humanista tradicional —aunque luego ‘despeguen’ hacia distintas problemáticas” (2001, p. 87).

cariño que, atento a la singularidad, se fue volviendo cada vez más tierno y menos firme. Retroactivamente, la tentativa por parte de la Escuela Nueva de evitar que el componente de la severidad se desvaneciera podría leerse como la constatación de que ya estaban instalados los gérmenes de su erosión, producida, efectivamente, a partir de la segunda mitad del siglo XX. Siguiendo a Dubet, podría pensarse en un “amplio triunfo póstumo” (2006, p. 108) del escolanovismo, cristalizado a partir de la década de 1960.

Referencias

- Ahmed, S. (2017). *La política cultural de las emociones*. Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM.
- Arata, N., y Pineau, P. (coords.) (2019). *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Ariès, P. (1986). La infancia. *Revista de Educación*, (281).
- Bolufer Peruga, M. (2016). En torno a la sensibilidad dieciochesca: discursos, prácticas, paradojas. En M. L. Candau Chacón (ed.), *Las mujeres y las emociones en Europa y América. Siglos XVII-XIX* (pp. 29-56). Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Bustamante Vismara, J. (2004). *Escuela de primeras letras en la campaña de Buenos Aires, primera mitad del siglo XIX* [Tesis de Maestría]. Universidad Torcuato di Tella, Buenos Aires, Argentina.
- Carli, S. (2012). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina (1880-1955)*. Miño y Dávila.
- Caruso, M. (2001). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 93-134). Paidós.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Dussel, I. (2001). ¿Existió una pedagogía positivista? La formación de discursos pedagógicos en la segunda mitad del siglo XIX. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 53-91). Paidós.
- Educadores y enseñantes (1933). *La Obra*, XIII(234).
- Escolano Benito, A. (2018). *Emociones & Educación. La construcción histórica de la educación emocional*. Visión.
- Escuela Normal de Profesores de Paraná. Memoria presentada al Congreso Nacional de 1885 por el Ministro de Justicia, Culto é Instrucción Pública. Taller Tipográfico de la Penitenciaría, 1885.
- Ferrière, A. (1935). Lo que importa. *El Monitor de la Educación Común*, 54(748).
- Finocchio, S. (2009). Las invenciones de la docencia en la Argentina (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente a los enseñantes en sujetos resignados). *Propuesta Educativa*, 18(31), 41-53.
- Gammerl, B. (2012). Emotional styles – concepts and challenges. *Rethinking History*, 16(2), 161-175.
- Hochschild, A. (2003). *The managed heart. Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Illouz, E. (2007). *Intimididades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Katz.
- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Katz.
- La dulzura en el trato a los niños (1933). *La Obra*, XIII(235).
- La posición del maestro en la Escuela Nueva (1928). *La Obra*, VIII(147).
- Las nuevas orientaciones en la enseñanza (1934). *El Monitor de la Educación Común*, 53(736).
- Ley 1420 de Educación Común (1884).

- Middleton, D. R. (1989). Emotional style: The cultural ordering of emotion. *Ethos*, (17), 187-201.
- Paiva, L. (1925). Los maestros viejos y la Escuela Nueva. *El Monitor de la Educación Común*, 43(627).
- Pizzurno, P. (1934). *¡Arriba los corazones, educadores! Junio 22 de 1924. El Educador Pablo Pizzurno. Recopilación de trabajos. Medio siglo de acción cultural en la enseñanza secundaria, normal y primaria.* Buenos Aires.
- Reddy, W. (2008). Emotional styles and modern forms of life. En N. C. Karafyllis y G. Ulshöfer, *Sexualized brains: Scientific modeling of emotional intelligence from a cultural perspective* (pp. 81–100). MIT Press.
- Schiaffino, G. (1935). Diario de un maestro. *El Monitor de la Educación Común*, 54(747).
- Schiaffino, G. (1936). Palabras al niño. *La Obra*, XVI(279).
- Selva, J. (1963). *Escuela Normal de Dolores. Dr. Victoriano E. Montes 1888-1963.* Talleres Gráficos Didot.
- Sobe, N. (2012). Surces and interpretations. Researching emotion and affect in the history of education. *History of Education*, 41(5), 689-695.
- Stearns, P. (1994). *American cool: Constructing a twentieth-century emotional style.* University Press.
- Stearns, P. (2014). Modern patterns in emotions history. En S. Matt y P. Stearns (ed.), *Doing emotions in history* (pp. 17-40). University of Illinois Press.
- Stearns, P. (2016). Emotion and change: Where history comes in. En Y. Ariffin; J.-M. Coicaud y V. Popovski (eds.), *Emotions in international politics. Beyond mainstream international relations* (pp. 48- 64). Cambridge University Press.
- Tolosa, O. (1925). Después de visitar asiduamente una escuela del consejo escolar 1. *La Obra*, V(105).
- Van Gelderen, A. (1878). *Lecciones de pedagogía.* Imprenta de Martín Biedma.
- Varela, P. (2011). Disputas y negociaciones en el campo pedagógico argentino. Influencia de los saberes escolanovistas sobre el sistema educativo público nacional, 1930-1943. *Educación, lenguaje y sociedad*, 8(8), 75-105.

Cómo citar este artículo:

Abramowski, A. L. (2023). Entre la “severa dulzura” y la “blandura dulzona”. Estilo emocional docente y escolanovismo en el magisterio argentino. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(2), 89-103, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i2.456>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

“Higiene mental infantil”: Análise do discurso psicopedagógico sobre a saúde mental das crianças em idade pré-escolar (Portugal, 1945-1958)

“Child mental hygiene”: Analysis of the psychopedagogical discourse on the mental health of preschool children (Portugal, 1945-1980)

Carla Cardoso Vilhena • António Gomes Ferreira • Luís Mota

RESUMO

Este trabalho teve como principal finalidade contribuir para a compreensão do discurso psicopedagógico sobre a saúde mental das crianças em idade pré-escolar que circulou em Portugal no período pós II Guerra Mundial (1945-1958). Mais concretamente, foi nosso objetivo descrever a forma como era percebida a saúde mental na infância e analisar as estratégias educativas consideradas mais adequadas para a promoção da saúde mental das crianças pertencentes a esta faixa etária. Neste sentido, recorreu-se à análise de artigos acerca desta temática publicados em duas revistas dirigidas aos pais, *Os Nossos Filhos* (1945-1958) e *Saúde e Lar* (1944-...), que circularam em Portugal no período em análise. Os nossos resultados permitiram observar que a saúde mental das crianças era percebida como algo frágil, sendo os pais responsabilizados pelo bem estar emocional, presente e futuro, dos seus filhos.

Palavras-chave: Educação para a maternidade, infância, Portugal, saúde mental.

ABSTRACT

The main purpose of this work was to contribute to the understanding of the psychopedagogical discourse on the mental health of preschool children that circulated in Portugal in the post-World War II period (1945-1958). More specifically, our aim was to describe how mental health in childhood was perceived and to analyze the educational strategies considered most appropriate for promoting the mental health of children belonging to this age group. In this sense, we resorted to the analysis of articles on this subject published in two magazines aimed at parents, *Os Nossos Filhos* (1945-1958) and *Saúde e Lar* (1944-...), which circulated in Portugal during the period under analysis.

Our results showed that children's mental health was perceived as something fragile, with parents being responsible for the present and future emotional well-being of their children.

Keywords: childhood, education for motherhood, mental health, Portugal.

Carla Cardoso Vilhena. Universidade do Algarve, Portugal. Doutorada em Ciências da Educação. Professora Auxiliar no Departamento de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Algarve. Investigadora no Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20) da Universidade de Coimbra. Subdiretora da licenciatura em Ciências da Educação e da Formação. Correo electrónico: cvilhena@ualg.pt. ID: <https://orcid.org/0000-0002-5524-5174>.

António Gomes Ferreira. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra, Portugal. Profesor Asociado en Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, coordinador de GRUPOEDE, CEIS20. Correo electrónico: antonio@fpce.pt. ID: <https://orcid.org/0000-0002-3281-6819>.

Luís Mota. Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal. Profesor adjunto en Escola Superior de Educação, investigador en GRUPOEDE, CEIS20. Correo electrónico: mudamseostempos@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-4014-9590>.

Introdução

O facto de o conhecimento científico ser cumulativo, refutável e dependente do contexto em que é produzido, significa que este não é imutável, mas sim que existem transformações na forma como se entende a realidade e, consequentemente, na forma como se considera que se deve agir sobre ela. No que diz respeito à educação das crianças, entendida aqui num sentido mais lato, ou seja, englobando as dimensões intelectual, social e emocional, são as formas como se entende a criança e o seu desenvolvimento que determinam, num certo contexto e tempo histórico, os métodos e as práticas pedagógicas que se consideram como as mais adequadas para garantir o seu bem-estar presente e futuro (Beatty et al., 2006; Hulbert, 2004; Lima, 2019; Rose, 1999).

No que diz respeito ao século XX, é inegável o contributo da psicologia para a legitimação do discurso pedagógico acerca da criança. Como referem vários autores (Hulbert, 2004; Ó, 2009; Rose, 1999) o desenvolvimento e consolidação da psicologia enquanto ciência, mais particularmente a psicologia da criança, foi acompanhado pela sua articulação com a pedagogia. Desta articulação emerge um discurso psicopedagógico que tinha como centro a criança e como principais temas o seu desenvolvimento e a sua educação.

Tal como os discursos sobre as crianças oriundos de outros campos do saber, como, por exemplo, a medicina, o discurso *psí* sobre as crianças foi sofrendo alterações, que se refletiram no discurso psicopedagógico acerca da infância (e.g. Bakker, 2020; Beatty et al., 2006; Hulbert, 2004; Vilhena, 2010).

Como demonstraram vários autores (Hays, 1996; Hendrick, 1994; Hulbert, 2004; Rose, 1999) o período pós II Guerra Mundial correspondeu a um momento de transformação no discurso psicopedagógico acerca da infância. Um dos aspetos mais relevantes foi a maior importância concedida ao bem-estar psicológico da criança e, consequentemente, à sua saúde mental. Esta transformação é evidente, por exemplo, no conceito de saúde, adotado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1946, em que a saúde passa a ser entendida de uma forma mais abrangente, indo para além da ausência da doença, englobando também a saúde mental e o bem-estar social: “Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity” (WHO, 2020).

Embora este seja considerado como um momento importante na história dos discursos acerca da saúde mental esta *nova* noção de saúde não surge num vácuo. Pode-se situar nos anos 20 do século XX, a emergência preocupação com a saúde mental das populações, que está inclusivamente na origem do Movimento de Higiene Mental (Rose, 1999; Toms, 2012). Como afirma Rose (1999) as vidas emocionais dos cidadãos “were a matter for public concern, expert knowledge, and professional guidance” (p. 162).

Criado com a finalidade de cuidar e tratar dos doentes mentais, foi rapidamente assumido, por aqueles que integravam o Movimento de Higiene Mental, que seria necessário ir mais além do tratamento dos doentes, sendo favorecidas as ações que prevenissem o surgimento da doença mental e surgindo a infância como um momento privilegiado de ação. É com estes objetivos em mente que são criadas as Clínicas Infantis, cujo público-alvo são crianças com problemas de comportamento ou, utilizando a linguagem da época, de ajustamento social, tidos como prenúncios de problemas de saúde mental na vida infantil (Bakker, 2020; Toms, 2012). Subjacente a esta intervenção estava a ideia de que o diagnóstico e a intervenção precoce seriam elementos decisivos para a manutenção da saúde mental da população. Estava assim aberto o caminho para uma crescente intervenção dos peritos psi na vida das crianças e das famílias (Bakker, 2020; Hulbert, 2004; Rose, 1999).

A experiência da separação das crianças das suas famílias, que ocorreu em vários países da Europa, durante a II Guerra Mundial, veio trazer novos elementos ao estudo do desenvolvimento socio emocional das crianças e novas preocupações em relação à sua saúde mental (Hendrick, 1994; Rose, 1999). É com base na análise dos efeitos da evacuação no desenvolvimento das crianças que psicólogos como John Bowlby, Anna Freud ou Susan Isaacs começaram a chamar a atenção para a importância da relação de objeto, sobretudo da relação mãe-criança, para a saúde mental e futuro dos indivíduos (Hollway, 2006; Rose, 1999). Hendrick (1994) refere ainda a importância destes estudos para a psicossomática, ou seja, para uma maior atenção às manifestações físicas dos distúrbios mentais.

A garantia do bem-estar das crianças e a prevenção de tratamentos futuros passava pela transformação de crianças socialmente desajustadas em crianças ajustadas, o que implicava não só a intervenção junto das crianças, mas também das suas famílias (Rose, 1999; Toms, 2012). Fonte de saúde mental, quando ajustadas, as famílias eram consideradas, paradoxalmente, como a principal ameaça ao bem-estar da criança, estendendo-se as iniciativas em prol da educação para a paternidade a uma intervenção terapêutica, quando considerado necessário, sempre em nome do bem estar da criança (Rose, 1999).

Em Portugal, pouco foi feito, na primeira metade do século XX, no que diz respeito à proteção da saúde mental da criança portuguesa. O facto de, como defende Filipe (2014), o Estado Novo, regime político que vigorou entre 1926 e 1974, ter delegado na iniciativa privada as questões relacionadas com a proteção materno-infantil contribuiu, seguramente, para a inexistência de uma política pública neste campo e, conseqüentemente, para o número reduzido de iniciativas em prol da saúde mental das crianças. Até aos anos 30/40 do século XX a principal preocupação dos peritos da infância eram as altas taxas de mortalidade e morbilidade infantis existentes no nosso país; somente na década de 50 é que surgem como temas dominantes os as-

petos relacionados com o desenvolvimento socio emocional da criança e com a sua saúde mental (Filipe, 2014).

Dada, por um lado, a relevância atribuída no discurso sobre a infância que circulou em Portugal nos anos 50 à saúde mental e, por outro, ao facto de este constituir um período de transformação nos discursos *psi* sobre esta categoria etária, é nosso objetivo contribuir para a compreensão do discurso psicopedagógico sobre a saúde mental das crianças em idade pré-escolar que circulou em Portugal entre 1945 e 1958. Mais concretamente, pretendeu-se, neste trabalho, descrever a forma como era percebida a saúde mental na infância, e, por outro, e analisar as estratégias educativas consideradas mais adequadas para a promoção da saúde mental das crianças. Refira-se que quando utilizamos o termo crianças em idade pré-escolar, nos estamos a referir às idades que antecedem a entrada na escolaridade obrigatória, ou seja, à faixa etária compreendida entre os 0 e os 6 anos de idade.

Metodologia

Uma vez que, no período em análise, a maioria das crianças em idade pré-escolar era educada em casa, pelas suas mães ou por quem as substituísse, optámos por analisar os discursos dirigidos às mães. Neste sentido, foram utilizadas como fontes revistas de *educação familiar*. Nestas revistas eram difundidas quer informações sobre a criança e o seu desenvolvimento, quer uma cultura da maternidade socialmente apropriada (Hays, 1996), ou seja, indicações de que como as mães e os pais deviam criar e educar os seus filhos, de forma a garantir o seu bem estar na infância e na vida adulta, o que as torna numa fonte privilegiada para aceder ao discurso psicopedagógico sobre a infância.

Para a seleção das revistas recorreu-se ao *Repertório Analítico da Imprensa de Educação e Ensino* (Nóvoa, 1993), tendo sido selecionadas duas revistas de educação familiar publicadas, em Portugal, no pós II Guerra Mundial: *Os Nossos Filhos* (1942-1958) e *Saúde e Lar* (1944-...). O corpus documental foi constituído pelos artigos que tinham como tema a saúde mental da criança, tendo estes sido sujeitos a uma análise de conteúdo qualitativa (Schreier, 2012), cujos resultados se apresentam de seguida.

Discurso psicopedagógico sobre a saúde mental das crianças em idade pré-escolar

A saúde mental infantil é um tópico a que os autores que escrevem nas revistas analisadas dão particular atenção. Médicos, como Vítor Fontes, figura chave no desenvolvimento da psiquiatria infantil em Portugal, ou psicólogos, como Betty Katzenstein, psicóloga alemã que se exilou no Brasil, tendo trabalhado no Laboratório de Psicologia do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, ou Maria Irene Leite da Costa, discípula de Claparède, escrevem sobre este tema. A análise realizada

permitiu identificar duas grandes categorias: (1) *saúde mental das crianças*, onde foram incluídas as referências à forma como se processava o desenvolvimento socioemocional, assim como aos fatores de promoção ou às ameaça à saúde mental das crianças; (2) *a orientação dos pais*, constituída pelas referências à forma como os pais deveriam proceder para assegurar a saúde mental dos seus filhos. São os conteúdos de cada uma dessas categorias que serão apresentados e analisados nos pontos que se seguem.

A saúde mental das crianças

A importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento socioemocional das crianças é um princípio assumido em todos os textos analisados, sendo particularmente salientada a importância do primeiro ano de vida. Como escreve Vítor Fontes “o primeiro ano é, sem dúvida, dos de maior importância na formação afetiva da criança” (Fontes, 1952, p. 4). Este é um discurso que atravessa as diferentes teorias psicológicas que circulam durante o século XX, desde o comportamentalismo de John Watson à teoria psicanalítica de Freud, sendo também evidente nas teorias da vinculação, que surgem no pós II Guerra Mundial, e de que John Bowlby é o mais conhecido representante (Bakker, 2020; Hulbert, 2004).

A ênfase na importância do primeiro ano de vida para a saúde mental da criança é acompanhada pela descrição daquelas que seriam as principais ameaças, neste período, ao normal desenvolvimento da *vida afetiva* da criança: “o desmame, o regime de coabitação, o regime alimentar, a aquisição dos hábitos de asseio, o problema do sono, o início da marcha” (Fontes, 1952, p. 4). Constituindo, na sua maioria, acontecimentos próprios do desenvolvimento normal da criança, fazendo, por esse motivo parte integrante do seu percurso de vida, eram considerados períodos críticos em que qualquer ação incorreta, que fugisse aos parâmetros da cultura da educação socialmente adequada, poderia ter sequelas com um caráter mais ou menos permanente no desenvolvimento socio emocional da criança.

Neste sentido, as principais fontes do desajustamento emocional das crianças seriam os pais que, por ignorância ou negligência, cometiam *erros educativos*. Como afirmava Vítor Fontes (1952, p. 4), “todos os pediatras com cultura psicológica, somos testemunhas de casos de neuroses tendo por etiologia estas situações resultantes da incompreensão dos pais”.

A responsabilização dos pais pelo ajustamento/desajustamento social da criança ou, recorrendo ao termo utilizado por Bakker (2020), a sua culpabilização, constituiu um poderoso argumento para intervir no seio da família, designadamente através de um processo educativo, que se poderia enquadrar num movimento mais amplo de *educação benigna* do cidadão normal (Rose, 1999). A educação para a maternidade, no caso das famílias consideradas sãs, ou a intervenção terapêutica juntos dos pais, no caso da existência de problemas do foro emocional surgiam, assim, como elemen-

tos de uma rede mais vasta de dispositivos de governação das família, que tinham como objetivo comum assegurar a saúde mental da criança e do adulto em que esta se tornaria, numa lógica própria do Movimento de Higiene Mental (Bakker, 2020; Toms, 2012), que também vai ser adotada pela Nova Psicologia que emerge no Pós II Guerra Mundial (Rose, 1999).

A atribuição de um papel central aos pais na promoção da saúde mental dos seus filhos é acompanhada pela apresentação do desenvolvimento socio emocional como um processo repleto de obstáculos, frágil por natureza, não só durante o primeiro ano de vida, como anteriormente referido, mas também na segunda infância. Como afirma Vítor Fontes: “as situações de psicopatia, de anomalias de comportamento, de alterações afecto-volitivas, são frequentíssimas na criança. Mais ou menos demoradas, pode afirmar-se que todo o adulto passou nas primeiras idades, por situações afetivas complicadas” (Fontes, 1950, p. 72).

Entre as situações afetivas complicadas referidas nas revistas analisadas destacam-se, pela atenção que lhes é dada, o nascimento de um irmão ou a resolução do Complexo do Édipo (e.g. Petersen, 1949). Transcrevemos, a título de exemplo, a resposta a uma carta enviada por uma mãe, com o intuito de encontrar explicação para a modificação do comportamento da sua filha após o nascimento do irmão:

...No desenrolar da vida infantil surgem assim, conflitos psíquicos, cuja natureza e intensidade pode variar até ao infinito. Pertencem a esta categoria de fenómenos os chamados complexos, tão discutidos pelos psicanalistas e frequentemente explorados na literatura [...]

...É sobretudo no decurso da segunda infância, período em que a sensibilidade é caracterizada por grande exaltação, reagindo fortemente aos menores estímulos, que estes conflitos psicológicos se desencadeiam e instalam.

Actuando sobre a alma infantil extremamente maleável, deformam-na, atrofiam-na em determinados sentidos para a hipertrofiarem noutros [...]

Não falando no choque de nascimento a que alguns autores ligam demasiada importância, o primeiro grande abalo que a criança sente é o afastamento do seio materno, é o desmame.

A sensação de ter sido excluída de qualquer coisa pode criar-lhe um estado psicológico com graves consequências futuras, sobretudo quando, avolumado por factos posteriores. Todas as situações em que, com razão ou sem ela, a *criança verifica que foi excluída* agirão fortemente sobre a sua sensibilidade. Não é raro encontrar casos de roubo, de ideias de perseguição, etc., que se filiam em motivos destes.

O nascimento de um irmão desperta na criança um sentimento de rivalidade, provocando modificações de carácter e comportamento [Correio dos pais, 1955, p. 5].

É notória neste texto não só a influência da teoria psicanalítica na forma como o desenvolvimento socio emocional era entendido, visível nas referências aos conflitos

psíquicos, ao impacto do desmame no desenvolvimento da criança, mas também, mais uma vez, a ênfase no papel dos pais quer no ajustamento, que no desajustamento emocional da criança. Estamos perante o que podemos classificar como um discurso paradoxal, no sentido em que os pais eram construídos simultaneamente como elemento protetor e ameaçador da saúde mental dos seus filhos, já referido por autores como Rose (1999) ou Toms (2012). Para não se tornarem uma ameaça teriam que proceder com os seus filhos de acordo com as regras ditadas pelos peritos *psi*, regras essas que também eram enunciadas nas páginas das revistas analisadas.

Subjacente aos discursos veiculados nas revistas analisadas estava a defesa da existência de uma relação clara entre a forma como as crianças eram educadas e a sua saúde mental, presente e futura. Era com base neste pressuposto que os autores que escreviam nas revistas de *educação familiar* se dirigiam às mães fornecendo informação sobre o desenvolvimento socioemocional das crianças, as ameaças à sua saúde mental, e orientado-as, indicando como deviam proceder para assegurar a saúde mental, presente e futura, dos seus filhos.

A orientação dos pais

Para além de coadjuvarem os peritos *psi* através do diagnóstico precoce de perturbações do comportamento, era também responsabilidade dos pais seguirem, no processo educativo dos filhos, as regras por estes enunciadas, modificando o seu comportamento de forma a evitar os ditos *erros educativos*, fruto do não seguimento dos preceitos científicos na educação das crianças. Como se refere num artigo acerca do complexo de Édipo, no parágrafo que fecha o ponto intitulado “Para evitar que o conflito se envenene”: “Assim se resolve, sem prejuízo, uma das crises da primeira infância que os educadores não podem arriscar, por ignorância, de entregar ao perigo das soluções empíricas” (Petersen, 1949, p. 4).

Como deveriam então, na opinião dos autores dos textos analisados, proceder os pais na educação dos seus filhos? Em primeiro lugar, a educação das crianças deveria ser centrada na satisfação das necessidades da criança e no respeito pela natureza infantil, como é evidente no excerto que a seguir se transcreve, acerca dos hábitos alimentares e das suas consequências no *psiquismo das crianças*:

Certos pais, julgando-se bem informados acerca deste assunto, estabelecem um horário de refeições porventura cuidadosamente elaborado, mas duma rigidez absoluta. Esteja o filho bem ou mal disposto, tenha ou não vontade de comer, a horas cronométricas e em todo e qualquer dia, tem de comer. Isto durante semanas e meses seguidos.

Esta rigidez é absolutamente compatível com a instabilidade de todo o ser vivo e particularmente na criança em que o desenvolvimento se faz de uma maneira contínua, portanto em que, dia a dia, hora a hora, tudo muda na infância. E está assente em psicologia e psiquiatria infantis, que as noções de puericultura compreendidas e executadas

dentro de uma grande rigidez de normas, têm provocado atitudes afetivas anômalas em muitas crianças de tendências reativas acentuadas. Isto aliás, tanto referente aos hábitos alimentares como a quaisquer outros [Fontes, 1952, p. 5].

Estamos perante a defesa de uma educação mais permissiva, defendida por peritos da época como Gesell ou Spock, por oposição aos princípios educativos oriundos da teoria comportamentalista, que vigoraram sobretudo nos anos 20 e 30 (Hulbert, 2004).

Para além de seguirem as regras ditadas pelos peritos, as mães deveriam ainda ser suas coadjuvantes, sendo aconselhadas a observar atentamente o comportamento dos seus filhos. A crença na importância de uma ação preventiva e corretiva precoce estava bem patente nestes discursos, em que se aconselhava as mães a estarem atentas ao que Vítor Fontes designa de *micro sintomas*, aquelas “coisas mínimas (...), que agem como fermentos, os quais, numa dose muito pequena, em face de massas volumosas de matéria fermentescível, (...) transformam-na inteiramente” (Fontes, 1955, p. 7) como a cólera (e.g. Petersen, 1949a), a indisciplina (e.g. Correia, 1946), a mentira (e.g. Katsenstein, 1958b) ou o roubo (e.g. Crianças larápias, 1946; Fontes, 1948). Vistos, até aí, como defeitos morais, estes comportamentos passaram a ser percebidos como defesas psíquicas, ou seja, como mecanismos a que as crianças recorriam para se proteger de um ambiente ou de relações familiares hostis, e que seriam indicadores de perturbações na vida emocional das crianças. Esta transformação é visível no excerto que transcrevemos em seguida, a título de exemplo, da autoria da psicopedagoga Maria de Lourdes Bettencourt: “a ausência de interferência dos pais na criação dos filhos, estabelecem um desequilíbrio que se manifesta de várias formas: a criança torna-se ‘difícil’, colérica, instável, apresenta tiques, apatia, timidez excessiva, terrores nocturnos, enurese, resistência à comida, etc.” (Bettencourt, 1956, p. 8).

Para além dos sintomas acima referidos é ainda dada especial atenção à enurese (e.g. Duarte, 1956; Fontes, 1949), classificada como uma “reação neurótica de ansiedade” (Duarte, 1956, p. 7).

Note-se que neste período a maioria das crianças portuguesas não frequentava instituições de educação de infância, sendo educadas pelas suas mães ou, na ausência e/ou indisponibilidades destas, por quem as substituísse, o que impossibilitava que, ao contrário do que acontece nos nossos dias, os educadores colaborassem no processo de diagnóstico precoce de pequenos transtornos de comportamento, o que poderá explicar, pelo menos parcialmente, a atribuição desta função às mães.

Para os casos considerados mais problemáticos, aqueles de mais difícil resolução, a solução residia numa regulação direta dos comportamentos através de uma intervenção terapêutica: “Leve o seu menino a um médico psicólogo, a quem deve expor francamente os problemas da vida familiar, assim como o programa da vida da criança” (Os vossos problemas, 1957, p. 4). Nos casos em que tal se justificasse

essa intervenção poderia incluir também os pais, que seriam alvo de um processo reeducativo, como explica o médico Gilbert Robin (1952, p. 14):

É ao especialista da reeducação que incumbe chamar a capítulo os pais. Por vezes a atmosfera do lar está carregada de electricidade. Questão de pólos que adicionam ou neutralizam os seus efeitos. Nada se pode censurar à criança além do facto de se não adaptar.

Por judiciosos conselhos aos pais contribuir-se-á para melhorar as condições atmosféricas. Em certos casos, tentar-se-á fazer com que aceitem uma psicanálise que os libertará dos complexos educativos.

Ou seja, quando a orientação dos pais, uma estratégia de governação das famílias que podemos classificar como indireta, não era suficiente para garantir a saúde mental das crianças, defendia-se a utilização de estratégias diretas de governação dos comportamentos que passavam por uma intervenção terapêutica dirigida à criança e, no caso de ser necessários, aos pais.

Considerações finais

Este trabalho teve como principal finalidade contribuir para a compreensão do discurso psicopedagógico sobre a saúde mental da criança em idade pré-escolar que circulou em Portugal no período pós II Guerra Mundial (1945-1958), período em que se assiste a uma maior preocupação com a saúde mental das crianças. Esta preocupação é evidente nos textos analisados, escritos com a finalidade de auxiliar os pais a garantirem a saúde mental dos seus filhos.

Nestes textos, em que é visível a influencia da Nova Psicologia, é salientada a fragilidade da saúde mental das crianças, designadamente nos primeiros anos de vida, o que constitui um argumento legitimador e facilitador da intervenção dos peritos no seio das famílias. Esta intervenção assume duas formas: indireta, através da educação dos pais, ou seja, da transmissão dos preceitos científicos acerca da educação das crianças; e, direta, através de uma intervenção terapêutica dirigida à criança ou, inclusivamente, aos próprios pais.

É importante mencionar que os discursos analisados se dirigiam a uma minoria das famílias portuguesas. Num período em que a maioria dos pais eram analfabetos e viviam em situação de pobreza, as revistas de educação familiar seriam lidas apenas por pais burgueses, letrados, sendo o seu alcance limitado. Contudo, o facto de nestas revistas escreverem alguns daqueles que foram responsáveis pelo desenvolvimento da psiquiatria e da psicologia da criança em Portugal, como Vítor Fontes e Maria Irene Leite da Costa, além de outros membros da elite intelectual portuguesa, transformá-las em fontes privilegiadas para aceder ao discurso psicopedagógico dominante em

Portugal, num determinado tempo histórico, mesmo que se trate, em certo sentido, de um discurso imaginário, ou seja, acerca do modo como se considerava que as coisas deviam ser e não como realmente eram.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do Projeto UIDP/00460/2020.

Referências

- Bakker, N. (2020). Child guidance, dynamic psychology and the psychopathologisation of childrearing culture (c. 1920-1940): A transnational perspective. *History of Education*, 49(5), 617-635. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2020.1748727>
- Beatty, B., Cahan, E. D., y Grant, J. (2006). Introduction. En B. Beatty, E. D. Cahan y J. Grant (eds.), *When science encounters the child: Education, parenting and child welfare in the 20th century America* (pp. 1-15). Teachers College Press.
- Bettencourt, M. (1956, julho). Acerca do carácter do filho. *Os Nossos Filhos*, 8.
- Correia, A. (1946, março). Eu quero conhecer o meu filho: A criança-problema. *Saúde e Lar*, 14-15.
- Correio dos pais: Complexos infantis (1955, abril). *Os Nossos Filhos*, 5-6.
- Crianças larápias (1946, junho). *Os Nossos Filhos*, 5.
- Duarte, M. G. (1956, dezembro). Enurese. *Os Nossos Filhos*, 6-7.
- Filipe, A. M. (2014). The rise of Child Psychiatry in Portugal: An intimate social and political history, 1915-1959. *Social History of Medicine*, 27(2), 326-348. <https://doi.org/10.1093/shm/hku006>
- Fontes, V. (1948, março). As maldades das crianças. *Os Nossos Filhos*, 4.
- Fontes, V. (1949, junho). Enurese infantil. *Os Nossos Filhos*, 11.
- Fontes, V. (1952, junho). Higiene mental infantil. *Os Nossos Filhos*, 4-5.
- Fontes, V. (1955, agosto). A tragédia da infância. *Os Nossos Filhos*, 6-7.
- Fontes, V. (1955, junho). A tragédia da infância. *Os Nossos Filhos*, 6-7.
- Hattery, A. J. (2001). *Women, work and family: Balancing and weaving*. Sage.
- Hays, S. (1996). *The cultural contradictions of motherhood*. Yale University Press.
- Hendrick, H. (1994). *Child welfare: England 1872-1989*. Routledge.
- Hollway, W. (2006). Family figures in 20th-century psy discourses. *Theory & Psychology*, 16(4), 443-464.
- Hulbert, A. (2004). *Raising America: Experts, parents, and a century of advice about children*. Vintage.
- Katsenstein, B. (1958, fevereiro). Crianças com vícios. *Os Nossos Filhos*, 10-11.
- Lima, A. L. G. (2019). Os temas da evolução e do progresso nos discursos da psicologia educacional e da história da educação. *Revista História da Educação*, 23, e93208. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/93208>
- Os vossos problemas: Correio dos pais (1957, junho). *Os Nossos Filhos*, 4-5.
- Petersen, S. (1949, abril). A fase “edípica” nas crianças será inevitável? *Os Nossos Filhos*, 4.
- Robin, G. (1952, janeiro). A reeducação e a readaptação das perturbações do carácter e do comportamento na criança. *Saúde e Lar*, (121), 14-15.
- Rose, N. (1999). *Governing the soul: The shaping of the private self*. Free Association Books.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage.
- Serrate, A. (1958, julho). A família e as perturbações do comportamento da criança. *Os Nossos Filhos*, 10-11.

Toms, J. (2012). Political dimensions of the psychosocial: The 1948 International Congress on Mental Health and the Mental Hygiene Movement. *History of the Human Sciences*, 25(5), 91-106. <https://doi.org/10.1177/0952695112470044>

World Health Organization (2020). *Basic documents* (91ª ed.). World Health Organization.

Vilhena, C. (2010). A educação para a maternidade nas revistas de educação familiar no último meio século [Tese de Doutoramento não publicada]. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Cómo citar este artículo:

Cardoso Vilhena, C., Gomes Ferreira, A., y Mota, L. (2023). “Higiene mental infantil”: Análise do discurso psicopedagógico sobre a saúde mental das crianças em idade pré-escolar (Portugal, 1945-1958). *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(2), 105-115, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i2.458>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Higiene y disciplina escolar en Tamaulipas durante el siglo XIX y principios del XX

Hygiene and school discipline in Tamaulipas during the 19th and early 20th centuries

Yessenia Flores Méndez

RESUMEN

Este estudio analiza los cambios en los reglamentos, discursos y prácticas sobre la higiene y disciplina escolar, relacionadas con la corporeidad, o cuidado del cuerpo, en el estado de Tamaulipas, durante el siglo XIX y comienzos del XX. Por un lado, analiza los imaginarios sociales sobre la importancia de la salud, y cómo las epidemias y las enfermedades repercutieron en los contextos escolares. Por otra parte, se estudia la disciplina escolar entendida como las medidas que regulan el comportamiento o conducta de los educandos.

Palabras clave: Higiene escolar, disciplina, escuelas, salud, cuerpo.

ABSTRACT

This study analyzes the changes in regulations, discourses and practices on hygiene and school discipline, related to corporeality, or care of the body, in the State of Tamaulipas, during the nineteenth and early twentieth centuries. On the one hand, it analyzes social imaginaries about the importance of health, and how epidemics and diseases affected school contexts. On the other hand, school discipline understood as the measures that regulate the behavior or conduct of students is studied.

Keywords: School hygiene, discipline, schools, health, body.

Yessenia Flores Méndez. El Colegio de Tamaulipas, México. Es Doctora en Ciencias Sociales por El Colegio de San Luis. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel Candidata. Profesora de materia en el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRETAM). Correo electrónico: yessenia.flores86@set.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-8878-9437>.

Introducción

Se han realizado importantes estudios de la higiene y disciplina escolar en México, sobre la primera, Staples (2008), y sobre los castigos, Gutiérrez (2007), Roldán (2013), Valle-Barbosa et al. (2014) y Piñeira y Fierros (2022). Pero en Tamaulipas no se ha estudiado la historia de la salud pública, y no existen trabajos acerca de la higiene y disciplina en la vida cotidiana de las escuelas.

Entendemos por *higiene escolar* todo aquello que incluye el aseo de los niños y niñas, limpieza corporal y vida saludable, así como las condiciones y uso de espacios y mobiliario educativo, que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En los reglamentos escolares se estipulaba el requisito para ingresar a la escuela, las reglas y normas, entre el discurso y las prácticas, incluso se insertaron prácticas deportivas y artísticas para disciplinar el cuerpo como la enseñanza de la cultura física y gimnasia para formar ciudadanos útiles.

Para estudiar la higiene y disciplina escolar se sigue el concepto de “cultura escolar”, que es el conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y conductas a inculcar, prácticas construidas en las escuelas que permiten transmitir disciplina y la incorporación de comportamientos en la formación de sujetos (Viñao, 2002).

Según Dominique Julia, la “cultura escolar” incluye el uso del tiempo y los espacios, es decir, los horarios y edificios, el sistema disciplinario y las prácticas (Julia, 2008). Para Foucault, el reglamento tiene el objetivo de controlar el cuerpo, el uso del tiempo y el espacio, así las normas son procesos disciplinarios que pretenden controlar y corregir el cuerpo (Foucault, 1981). Para ello, se analizan los reglamentos escolares, los discursos y las prácticas, entre lo prescrito y lo practicado.

Para Escolano, la cultura escolar también conforma un conjunto de conocimientos y sentimientos (enojo, tristeza, alegría). La historia ha silenciado las emociones, y el comportamiento emocional se ha incorporado a la historia de la educación (Escolano, 2018).

Las preguntas que se hacen son: ¿Qué importancia se le asignado a la higiene escolar? ¿Cómo han afectado las enfermedades y epidemias a la niñez en la escuela? ¿Cómo han cambiado los discursos y prácticas en torno a la higiene y disciplina escolar? ¿Cuál ha sido la construcción del género desde las prácticas de higiene y disciplina escolar? ¿De qué formas se ha intentado dirigir y controlar la conducta de la niñez y juventud?

La higiene y disciplina escolar en los reglamentos del siglo XIX

Una de las primeras enfermedades en el México independiente fue la epidemia de cólera de 1833, que se diseminó en el país en dos flancos, desde la península de Yucatán y por el Golfo. Proveniente de España, llegando primero a La Habana y más tarde a Campeche y Yucatán, hasta difundirse por el norte y sur de la República; ingresó a Tamaulipas vía Tampico, alcanzando a San Luis Potosí y Guanajuato; y en 1833 a Querétaro y a la ciudad de México (Angulo, 2020).

Precisamente en ese año se había creado el Colegio Fuente de la Libertad en Tampico, Tamaulipas, a cargo del profesor Mariano Cubí y Soler, quien escribió en el primer reglamento escolar: “ni en la terrible epidemia de la *colera morbo*, ni la desastrosa fiebre emanada de esa saladora peste, detuvieron su marcha”. El aseo y la limpieza se usaron contra la pestilencia, inacción y holgazanería. El ejercicio intelectual y físico era de necesidad para la salud y agilidad del cuerpo. Se impartía danza, esgrima, dibujo y música, y se brindaba a los alumnos alojamiento, manutención y enseñanza en todos los ramos por 500 pesos anuales. Al entrar al colegio, los alumnos debían traer para el internado:

12 camisas, cuatro de dormir, 6 corbatas, dos negras, 12 pañuelos, 6 pares de medias, 8 chaquetas, dos de invierno, 8 pantalones, 8 chalecos, 6 pares de tirantes, 9 toallas, 1 casaca de paño negro, 1 sombrero negro y otro de paja, 1 cachucha, 4 pares de zapatos, 4 sábanas, 2 almohadas, 4 fundas, 2 sobrecamas, 2 frazadas, 1 catre con dos mosquiteros, 2 fundas de catre, 1 alfombra o petate, 1 mantel, 1 palangana, 1 jarro, 1 orinal de loza, 1 cubierto de plata, y un cuchillo de mesa, 1 vaso de plata, 1 bateita para lavarse los pies, 3 peines, 1 cepillo de ropa, uno dientes, uno de cabeza, y dos para limpiar zapatos [Reglamento, 1833, p. 46].

Con respecto a las faltas de conducta, entrando los alumnos en edad, se procuraba que no se rozaran con compañeros de malas costumbres. Se les corregía con privación de recreos, de paseos escolares, vacaciones, y hasta encierro en un cuarto claro y ventilado, donde pudieran seguir estudiando, y arrepentirse, sin perder la vergüenza.

Años más tarde el *Reglamento del Instituto Literario de San Juan de Matamoros* (1858) estableció que, para ingresar, se requería tener nueve años y tener suficiente instrucción primaria, ser de buena conducta y estar sano. La enseñanza primaria en esa época abarcaba tres años, de los seis a los nueve años de edad. Es decir, el instituto impartía la enseñanza secundaria. El instituto funcionó con internado, por lo que en el edificio había habitaciones, aulas, cocina y comedor. Incluso entre el personal trabajaban un mayordomo y un prefecto.

En el capítulo II, “De los alumnos”, el artículo 31 exigía que, al ingresar al instituto, deberían llevar:

1 catre de madera con pabellón, un colchón, 4 sábanas, 1 cubierta de abrigo, 2 almohadas, 4 fundas, 4 calzoncillos, 6 pares de calcetines, 2 corbatas de seda negra, 2 pares de zapatos, 2 pantalones de paño oscuro, 2 chaquetas o sacos, y dos chalecos de paño oscuro, dos chaquetas o sacos, dos chalecos del mismo paño, 4 pantalones y 4 chaquetas de lienzo oscuro, 4 chalecos blancos, 2 toallas, 2 servilletas, un cubierto, un sombrero fieltro color café, un baúl, una percha para la ropa, cepillo, y peines para el aseo. Le proporcionaban ropa limpia dos veces a la semana [Reglamento, 1858].

El Reglamento era muy parecido al de la Escuela Nacional de Agricultura, la lista de artículos que llevaban los alumnos internos consistía en:

Un catre de fierro con colchón, 2 sábanas, 2 almohadas, 4 fundas, sobrecama y cubierta de abrigo, cepillos de dientes, de cabello, 4 camisas, calzoncillos, 4 pañuelos, 2 corbatas negras, 2 camisas, 2 pantalones de lana, un cinturón, dos pares de zapatos. Un traje de vestir, chaleco blanco, corbata negra, cachucha azul, calzado fino negro, prendas azules, negras y blancas [BDNM, 1877, p. 537].

El clima de las regiones es otra variable en la higiene escolar. Por la ubicación geográfica, en Tamaulipas las ciudades tienen un clima cálido por las costas del Golfo de México. En la memoria de gobierno de 1860, el secretario Darío Balandrano informó que se buscó a quién encargar la dirección del Instituto de San Juan, pero nadie había querido recibir por el temor al clima mortífero de Matamoros (Memoria, 1860). El director y los catedráticos del plantel elaboraron un *Reglamento interior* que trataba de las obligaciones de los alumnos, la normatividad del internado, entre otros aspectos, el cual por la pérdida del archivo escolar no es posible conocer.

En 1868 se decretó fundar una Normal de profesores con internado, a la que también se deberían de presentar los alumnos con artículos personales (Decreto 33 del 9 de junio de 1868). La toalla no indicaba usarla para un baño completo, sino para secar las manos o limpiar el sudor (Staples, 2008, p. 28). Habría un mozo para asear el edificio, sin mencionar entre sus ocupaciones acarrear el agua para los baños. Posiblemente no había el vital líquido.

La disciplina e higiene escolar en el Porfiriato: orden y progreso

Durante el régimen porfirista se celebró el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882, se dio importancia a la limpieza, mobiliario y edificios escolares. El *Reglamento de Escuelas Municipales del Estado de Tamaulipas* de 1885, en el capítulo IV, “De los alumnos”, estipulaba que para ingresar no debían tener enfermedad contagiosa, no ser expulsado por moral e indisciplina, y estar vacunado. Los alumnos debían concurrir con regularidad y aseo, ser respetuosos y obedientes. No maltratar el mobiliario de

la escuela, ni ensuciar paredes y pisos. Para corregir las faltas se aplicarían castigos, siempre que no fueran corporales, ni afectaran la salud del niño, y que el castigo estuviera relacionado con la falta, si era por pereza, desidia, desaseo, desaplicación, obstinación, la no asistencia sin causa justa, y la inmoralidad. Los castigos consistían en reprensiones privadas o en la clase, en presencia de los alumnos, en detención, separación temporal o en expulsión perpetua.

El capítulo V, “De los directores”, fijaba que los requisitos para ocupar la dirección de una escuela municipal eran no padecer enfermedades, ni tener deformidad corporal. Las obligaciones de los directores: cumplir las leyes, cuidar el aseo y ventilación del local, de los útiles y mobiliario. El capítulo VI, “De los maestros y maestras ayudantes auxiliares”, exigía gozar de buena salud (Reglamento, 1885).

La Junta de Sanidad de Ciudad Victoria se fundó en 1888. Por su parte, el visitador del distrito norte rindió un informe de la visita practicada a la municipalidad de Camargo en 1890, en las escuelas públicas se notaba poca asistencia por la epidemia de *viruela* (Memoria, 1890). Hacia 1898, debido al temporal de lluvias y luego a la amenaza de la *fiebre amarilla*, obligó al gobierno a enviar a la sierra a todos los prisioneros, ocasionando que quedaran inconclusos los trabajos del edificio para la escuela objetiva de niños, elemental y superior (Periódico oficial, 1898). Un terror inusual empezó a apoderarse de la población de la capital del Estado. La fiebre amarilla, llamada también *vómito negro*, era la transmitida por el mosco, muy similar a las enfermedades actuales de dengue, chikungunya y zika.

El médico Antonio Matienzo, socio correspondiente de la Academia Nacional de Medicina y director del Hospital Militar de Tampico, presentó *Tampico. Su clima y sus enfermedades*, una memoria escrita para el Primer Congreso Médico Mexicano, donde expuso que el clima cálido tenía influencia en las enfermedades, entre ellas fiebres eruptivas y viruela, observándose niños sin vacunar. También había sarampión, erisipela, tosferina, difteria, tifo y fiebre tifoidea, fiebre amarilla, influenza, tuberculosis y otras (Memoria, 1895). En el informe rendido al gobierno de la terminación de la epidemia de fiebre amarilla en Tampico se comunicó que la Junta de Sanidad acordó pedir al Consejo Superior de Salubridad de México dos médicos conocedores de la fiebre amarilla (Memoria de Tampico, 1899, p. 63).

Para 1899 se efectuó el Primer Congreso Pedagógico en Tamaulipas, que elaboró la *Ley Reglamentaria de Instrucción Pública* de 1899, e incluyó los reglamentos escolares; el de párvulos exigía que los niños y niñas estuvieran vacunados, gozaran de buena salud y no padecieran enfermedades contagiosas. En el artículo 93 dictó que no se impondrían a los alumnos más castigos que los que sobrevinieran por la propia culpa, y se les enseñaría a obedecer, desarrollando sus facultades morales con observaciones.

El *Reglamento de escuelas primarias* de ese mismo año, en el capítulo de los alumnos, estipulaba que se castigaba por maltratar el mobiliario, ensuciar paredes y pisos. Se

aplicaban castigos que no fueran corporales ni afectaran la salud del niño, sino que se impondrían los que sobrevinieran como consecuencia de la misma culpa, consistiendo en trabajos de compostura de los objetos destruidos, reprensiones privadas o en clase, detenciones de una hora y media, repetición de manuscritos o de dibujo, separación temporal o expulsión. El artículo 115 ordenaba que los alumnos estaban obligados a asistir con aseo, ser respetuosos, obedientes, aplicados, corteses, en la calle, escuela y hogar. También trataba de las horas de estudio, paseos y excursiones escolares, exámenes y premios (Ley Reglamentaria, 1899).

En 1904, la matrícula no había crecido a pesar de abrir escuelas, de dotarlas de personal y útiles, esto derivado de una epidemia de fiebre amarilla que afectó a todas las localidades. Este problema de salud provocó la mortandad y la emigración de las familias, motivos por los cuales disminuyó la población escolar de las zonas urbanas. La enfermedad no se propagó en los ranchos y las haciendas, que estaban aisladas, pues las escuelas rurales crecieron en la matrícula (Informe, 1904).

Al final del Porfiriato, varios de los estados, Jalisco incluido, habían establecido la obligación de vacunar a los niños; en Durango, Sonora, Tamaulipas y Veracruz la edad para recibir la vacuna se fijó igualmente a los primeros cuatro meses de vida. En Chihuahua y Tamaulipas las autoridades aseguraban que se hacía la aplicación en todas las municipalidades; había otros, como Sinaloa, en donde se restringía a las principales ciudades (Carrillo, 2010, p. 93).

En 1909 el gobernador Juan B. Castelló, en el ramo “Salubridad y beneficencia pública”, informó de la disminución del paludismo y fiebre amarilla (Informe, 1909). En el segundo Congreso estatal de Educación de 1910 se expidió el *Reglamento de la inspección médica de las escuelas primarias*. En ese año se comunicaba de la enfermedad de la viruela (Informe, 1910). Además la Revolución mexicana afectó con la entrada de tropas y el cierre de escuelas; la epidemia de sarampión que más que la viruela atacó muchos pueblos, sobre todo el distrito sur, influyendo en la población escolar (Informe, 1911). En 1918 atacaría la gripe española en Matamoros.

La higiene y disciplina escolar en las primeras décadas del siglo XX

La fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 y su política de federalización educativa llevó la acción complementaria a los estados, uno de sus proyectos fue la escuela rural y las misiones culturales, las cuales realizaron una labor educativa y de mejoramiento de las comunidades más apartadas. Las misiones integradas por maestros, enfermeras y trabajadoras sociales llevaron campañas de higiene a la población indígena y del campo. En los años veinte se implementó la escuela nueva, contra la escuela tradicional; la educación activa dio mayor libertad al educando, esto se reflejó en los edificios escolares y en los espacios de aprendizaje.

Hacia 1923 el gobierno del estado encabezado por César López de Lara expidió el *Reglamento interior de Escuelas Primarias Elementales y Superiores*, que ordenó en el capítulo II que para admitir a un niño en el primer curso de enseñanza elemental este debía hallarse en edad escolar, no padecer enfermedad contagiosa ni adolecer de algún defecto físico o mental que lo incapacitara para recibir la enseñanza. El capítulo VIII, de la disciplina escolar, establecía en el artículo 23 los medios de que se haría uso en la escuela para mejorar la conducta de los niños, que estarían en relación con la edad y la índole de los mismos, procurando aplicarles siempre como correctivo una consecuencia natural de las faltas que cometieran, y como premio o estímulo también de los actos buenos que realicen, estimulando paulatinamente a los educandos a hacer un uso acertado de su libertad e iniciativa. En el artículo 24 quedaron prohibidos en absoluto los castigos corporales, los que afectaran la salud de los niños y los que deprimieran ostensiblemente su dignidad, así como aquellos que fueran opuestos a los fines perseguidos por la escuela primaria. El artículo 25 estipulaba que los castigos serán impuestos después de una cuidadosa consideración psicológica de las causas que motivaron la falta, y siempre tenderían al mejoramiento moral del educando (Reglamento, 1923).

Durante el periodo del gobernador Emilio Portes Gil (1925-1928) el inspector escolar Luis González Treviño presentó las *Bases constitucionales para el gobierno de una escuela*; en el capítulo I, de los alumnos, artículo 1º, declaró que eran obligaciones de los alumnos: a) presentarse aseados; d), no fumar, ni escupir, ni tirar basura en el suelo; g) evitar rayar muebles y paredes. Establecieron en las escuelas comisiones de orden, aseo, ornato y salubridad. Se establecería un código correccional para los castigos, y un consejo de justicia (Informe del inspector escolar del Estado, 1926). Es decir, se empezó a poner en práctica el autogobierno escolar, en el cual los alumnos participarían en el control y orden. El autogobierno fue una práctica de los internados de las Normales rurales.

También se promulgó la *Ley de Educación Pública del Estado* de 1927; el capítulo III, sobre administración y vigilancia, incluyó una sección de higiene, inspección médica y sanidad; quedaron prohibidos los castigos físicos y la disciplina sería funcional, participando los alumnos, por comités, en su propia conducta y gobierno de la escuela. Los horarios no tendrían la rigidez de los de una escuela tradicional, pero tampoco deberían marcar menos que la hora de entrada y salida, mañana y tarde. La escuela se regiría por actividades educativas en relación con las asignaturas o ciencias. Se aceptó la coeducación (escuela mixta). En todas las escuelas los niños deberán tener artículos de higiene, toallas, jabón, peine y vaso de agua, cepillo de dientes, y tendrán baño-excusado, quedando estrictamente prohibido matricular niños que no estuviesen vacunados.

El *Programa de estudios y actividades para las escuelas primarias urbanas del Estado de Tamaulipas* de 1927 ordenó que en la primaria se enseñara, en los seis años, materias de

higiene práctica y cultura física (gimnasia y juegos), que consistían en los dos primeros dos años de enseñanza elemental en ejercicios militares; en tercer y cuatro grados de formaciones y deportes; en quinto y sexto de primaria superior, pelotones, voleibol, basquetbol, *indoor-baseball* para niñas y beisbol (Programa, 1927).

El Inspector General de Educación en la zona norte de la república, formada por los estados de Durango, Coahuila, Chihuahua, Nuevo León y Tamaulipas, convocó a los directores e inspectores, del 19 al 24 de septiembre de 1932, en Durango, a donde llegaron a resoluciones sobre la escuela mexicana, y sus proyectos: el huerto escolar, el apiario, gallinero, palomar, porqueriza, aprisco, pequeñas industrias y oficios (Asamblea Pedagógica, 1932).

En el cardenismo (1934-1940) se implementó la educación socialista; antes de que la política federal se aplicara, el gobierno del estado y su Dirección de Educación aplicó el *Programa de estudios y actividades para las escuelas primarias urbanas del Estado de Tamaulipas*, en el ciclo escolar 1934-1935, que incluía educación física, marchas imitativas y juegos organizados (Programa, 1934). Después del Convenio de Coordinación y unificación de los servicios educativos entre la federación y el gobierno del estado de 1936, empezarían regir las leyes federales de educación. Hoy en día prevalecen ciertas prácticas, como la existencia de un prefecto, para cuidar y vigilar el orden de los estudiantes adolescentes en las secundarias.

Consideraciones finales

Durante las primeras décadas del siglo XIX el aseo y cuidado corporal de los jóvenes eran muy importantes, así como las prácticas deportivas y artísticas de esgrima, danza, dibujo y música. Los reglamentos fueron cambiando, de ser rígidos a flexibles; en 1833 se privaba de la libertad al alumno para corregirlo, a finales del siglo se imponían otros castigos correctivos, y en la posrevolución se empezó a implementar el autogobierno escolar.

La escuela tradicional se empezó a dejar atrás por la escuela nueva y activa en los años veintes del siglo XX, dándole importancia a nuevas prácticas disciplinarias y a la utilización de nuevos espacios para la enseñanza aparte del aula, como el jardín, el huerto escolar y el taller, y darle mayor libertad a la niñez y juventud. En los reglamentos escolares se empezó a otorgar importancia a la psicología educativa. En el periodo posrevolucionario se pusieron en práctica más deportes, no solo la gimnasia, sino las prácticas deportivas para niñas y niños, que propiciaban la convivencia escolar y el juego en equipo. Se pasó de la cultura física a la educación física y a la creación de nuevos espacios recreativos. Las enfermedades y epidemias desde tiempos atrás afectaron a la población escolar; hoy en día enfermedades como la influenza y la COVID-19 han modificado la práctica educativa.

Referencias

- Angulo Partida, J. P. (2020). El cólera y la fiebre amarilla en el estado de Colima, México (1880-1895). *Letras Históricas*, (23).
- AIHH-UAT [Archivo del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Autónoma de Tamaulipas]. (1868). *Prospecto y Reglamentos del Colegio Fuente de la Libertad establecido en Tampico de Tamaulipas, a cargo del C. de los Estados Unidos, Mariano Cubí y Soler*. México, Impreso por Juan Ojeda, Fuente de Palacio y Flamencos N. 1, 1 de noviembre de 1833, p. 46.
- AGHET [Archivo General e Histórico del Estado de Tamaulipas] (1868). Decreto 33 del 9 de junio de 1868.
- Asamblea Pedagógica Unificadora del criterio educativo en la zona Norte de la República (1932, sep.). SEP.
- Barrera, M. (2021). Acciones contra la viruela en Jalisco, siglos XIX y XX. *Letras Históricas*, (25).
- BDNM [Biblioteca Digital Nacional de México] (1877). *Legislación mexicana, VIII, Reglamento interior* [Manuel Dublán y José María Lozano].
- Carrillo, A. M. (2010). Por voluntad o por fuerza. La lucha contra la viruela en el porfiriismo. En C. Cramaussel y M. A. Magaña Mancillas (eds.), *El impacto demográfico de la viruela en México de la época colonial al siglo XX. La viruela después de la introducción de la vacuna* (pp. 91-111). El Colegio de Michoacán.
- Escolano, A. (2018). *Emociones y educación. La construcción histórica de la educación emocional*. Visión.
- Espinoza Rodríguez, M. B. (2022). La lucha contra la lepra y el paludismo en Michoacán durante el gobierno de Lázaro Cárdenas del Río, 1934-1940. *Oficio. Revista de Historia e Interdisciplina*, (15).
- Foucault, M. (1981). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Gutiérrez Garduño, M. d. C. (2007). *La disciplina escolar en las instituciones profesionales del estado de México, 1917-1935* [Ponencia]. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at09/PRE1178643767.pdf>
- Informe del Gobernador Pedro Argüelles en el segundo período de sesiones del XXII Congreso* (1904, sep. 15) (pp. 4-9). Ciudad Victoria, Tamaulipas, Oficina Tipográfica del Estado dirigida por Víctor Pérez Ortiz.
- Informe del inspector escolar del estado* (1926). Luis González Treviño a la DGEPEP.
- Informe leído por el C. Gobernador interino del Estado Lic. Espiridión Lara, al abrir la XXV H. Legislatura del segundo período de sesiones ordinarias correspondientes al último año de su ejercicio* (1911, sep. 15).
- Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En M. Menegus y E. González (coords.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes* (pp. 131-153). Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Memoria administrativa del Estado de Tamaulipas correspondiente al año de 1890* (1892). Ciudad Victoria, Tamaulipas, Imprenta del Gobierno del Estado.
- Memoria del Ayuntamiento constitucional del Puerto de Tampico correspondiente al año de 1898* (1899). C. Victoria, Oficina Tipográfica del Gobierno del Estado, dirigida por Víctor Pérez Ortiz, pp. 63-64.
- Memoria presentada a la H. Legislatura constituyente de Tamaulipas por el Secretario de gobierno del Estado C. Darío Balandrano* (1860). Se publica por acuerdo del Congreso, Imprenta del Gobierno a cargo de Ascensión Pizarra, Ciudad Victoria.
- Memoria presentada por el ciudadano secretario de gobierno licenciado Carlos María Gil al XV Congreso de Tamaulipas* (1890, abr. 8). Cd. Victoria, Tamaulipas, Imprenta del Gobierno del Estado.
- Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Tamaulipas (1898, sep. 20). Tomo XXIII, n. 113, p. 2. Discurso de apertura de sesiones del H. Congreso del Estado.
- Piñera Ramírez, D., y Fierros Hernández, A. (2022). Los inicios de la higiene escolar en Baja California (1900-1940). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 10(19), 21-46. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v10i19.375>

Programa de estudios y actividades para las escuelas primarias urbanas del Estado de Tamaulipas (1935). Gobierno del Estado, Dirección de Educación Pública, Talleres Tipográficos del Gobierno, Cd. Victoria, Tamps, año escolar de 1934-1935.

Programas de estudio y actividades educativas para las escuelas primaria, oficiales y particulares, del Estado de Tamaulipas (1927, ago. 27). Expedidos por la Dirección General de Educación Pública, Poder Ejecutivo del Estado, Cd. Victoria.

Reglamento de Escuelas Municipales del Estado (1885). Ciudad Victoria.

Reglamento del Instituto Literario de San Juan de Matamoros (1858). Tampico, Tamaulipas, Imprenta del Prisma.

Roldán, E. (2011). *El castigo físico en la cultura escolar mexicana hacia mediados del siglo XIX* [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_09/1728.pdf

Staples, A. (2008). Primeros pasos de la higiene escolar decimonónica. En C. Agostini (coord.), *Curar, sanar y educar. Enfermedad y sociedad en México, siglos XIX y XX, Ciudad de México* (pp. 17-39). UNAM/Instituto de Investigaciones Históricas/BUAP/Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vález Pliego”.

Tampico. Su clima y sus enfermedades (1895). Memoria escrita para el Primer Congreso Médico Mexicano, por el señor Dr. Antonio Matienzo, sociocorrespondiente de la Academia Nacional de Medicina y Director del Hospital Militar de Tampico, Victoria, Imprenta del Gobierno del Estado, Dirigida por Víctor Pérez Ortiz.

Valle-Barbosa, M. A., Vega-López, M. G., Flores-Villavicencio, M. E., y Muñoz-De la Torre, A. (2014). Los castigos escolares utilizados como técnica para mantener la disciplina en las escuelas mexicanas a partir del siglo XIX. *Revista de Educación y Desarrollo*, (28), 61-68.

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Morata.

Cómo citar este artículo:

Flores Méndez, Y. (2023). Higiene y disciplina escolar en Tamaulipas durante el siglo XIX y principios del XX. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(2), 117-126, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i2.460>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

El castigo en las escuelas elementales del siglo XIX, ¿avance hacia la humanización o anquilosamiento?

*Punishment in Elementary schools in the 19th century
–Progress towards humanization or stagnation?*

María Isabel Vega Muytoy

RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito exponer y analizar, desde algunas fuentes primarias y secundarias, la presencia de los castigos en la escuela elemental decimonónica mexicana. El punto de partida fue haber podido recabar, a lo largo de muchos años de investigación histórica, diversos documentos de archivo que daban cuenta, de una y otra forma, de la presencia de los castigos en los establecimientos escolares. Una serie de cuestionamientos fue la guía que evidenció mis preocupaciones y los aspectos a tratar: ¿Cuál fue el origen del castigo en el aula?, ¿qué objetivos tuvieron los castigos?, ¿aceptaban los padres de familia los castigos que los maestros aplicaban a sus hijos? De ser lo anterior afirmativo, ¿qué tipo de castigos permitieron las autoridades y padres y cuáles no?, ¿hubo alguna reglamentación que normara la aplicación de los castigos entre los últimos años del siglo XVIII y los dos primeros tercios del XIX? De haberlas, ¿qué tipo de sanciones se impusieron a los maestros que violaron los límites establecidos? Finalmente, ¿se puede pensar que la actividad de los maestros decimonónicos se fue verdaderamente humanizando con el paso de los años al incorporar en sus prácticas alternativas como los premios, o esta supuesta sensibilización fue solo discursiva y no siempre práctica? Los hallazgos fueron interesantes y los referentes teóricos de la historia social de la educación (Lockhart, 1972; Tanck, 1976) permitieron reconocer la riqueza de los procesos cotidianos experimentados por la gente común (de maestros, estudiantes y padres de familia), quienes vivieron las vicisitudes en el día a día escolar. El documento cierra con reflexiones en torno a lo narrado, brindando la posibilidad de repensar la subsistencia de los castigos y secuelas en la época actual.

Palabras clave: Castigos, escuelas, humanización, siglo XIX.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to present and analyze the presence of punishments in the Mexican nineteenth-century elementary school from some primary and secondary sources. The starting point was to have been able to collect, over many years of historical research, various archive documents that showed, in one way or another, the presence of punishments in schools. A series of questions gave rise to my concerns and the aspects to be addressed: What was the origin of the punishment in the classroom? What were the objectives of the punishments? Did the parents accept the punishments that the teachers applied to their children? If the above is affirmative, what type of punishments did the authorities and parents allow and which ones did not? Was there any norm that regulated the application of punishments between the last years of the 18th century and the first two-thirds of the 19th century? If any, what kind of sanctions were imposed on teachers who violated the established limits? Finally, can we think that the activity of nineteenth-century teachers was truly humanized over the years by incorporating alternatives such as prizes into their practices, or was this supposed awareness only discursive and not always practical? The findings were interesting and the theoretical references of the social history of education (Lockhart, 1972; Tanck, 1976) allowed us to recognize the richness of the everyday processes experienced by ordinary people (teachers, students, and parents), who lived the vicissitudes of daily school life. The document closes with reflections on what is narrated, offering the possibility of rethinking the subsistence of punishment and consequences in current times.

Keywords: Punishments, schools, humanization, 19th century.

María Isabel Vega Muytoy. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Nextlalpan, México. Es Doctora en Ciencias de la Educación por el ISCEEM; Maestra en Historia y en Historia Moderna y Contemporánea; Licenciada en Derecho y en Pedagogía y Profesora de Educación Primaria. Especialidades y diplomados en historia, historia de la educación e investigación educativa en la Universidad Iberoamericana, El Colegio Mexiquense y el ISCEEM. Sus publicaciones y temas de investigación versan sobre historia de la educación del siglo XIX, derecho, cultura escolar y educación especial. Correo electrónico: maria.vega@isceem.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-5271-7797>.

Introducción

Hace más de dos décadas empecé a historiar procesos educativos del siglo XIX y, aunque siempre que me encuentro frente a ese enorme cúmulo de papeles añejos que celosamente resguardan los archivos históricos tengo algún tema bien definido que me orienta a discriminar entre uno u otro expediente, nunca he podido detener mi curiosidad cuando me encuentro ante alguna queja entablada por algún padre de familia o autoridad que denunciaba a algún preceptor o Amiga¹ cuando habían cometido algún abuso físico en contra de sus discípulos.

Desde aquellos lejanos años en los que elaboraba mi tesis de maestría en Historia, sin una intención precisa, comencé a acumular uno y otro caso que por casualidad llegaba a mis manos y, aunque las evidencias encontradas narraban situaciones verdaderamente lamentables en contra de la integridad de los pequeños, nunca llegué a compilar un número suficiente que me permitiera abrir una investigación sobre un tema tan escabroso como lo era el castigo en la escuela.

A principios del nuevo milenio, específicamente en el año 2001, tuve la oportunidad de dictaminar un programa de Historia del Derecho en una institución privada,² y cuando leí algunos de los textos sugeridos para el curso, el tema de los castigos, las penas y los suplicios me llevó a buscar entre mis documentos archivados, con la intención de ver si contaba con los suficientes referentes para abordar esta cuestión. En aquel entonces redacté unas cuantas cuartillas que pude exponer en un evento académico, y cuyo texto pude compartir posteriormente con mis estudiantes. Dos décadas después, con el estímulo del Encuentro Internacional de Historia de la Educación, ha resurgido en mí el interés por responder a más de una pregunta que desde hacía ya algún tiempo me había inquietado: ¿Cuál fue el origen del castigo en el aula?, ¿qué objetivos tuvieron los castigos?, ¿aceptaban los padres de familia los castigos que los maestros aplicaban a sus hijos? De ser lo anterior afirmativo, ¿qué tipo de castigos permitieron las autoridades y padres y cuáles no?, ¿hubo alguna reglamentación que normara la aplicación de los castigos entre los últimos años del siglo XVIII y los dos primeros tercios del XIX? De haberlas, ¿qué tipo de sanciones se impusieron a los maestros que violaron los límites establecidos? Finalmente, ¿se puede pensar que la actividad de los maestros decimonónicos se fue verdaderamente humanizando con el paso de los años al incorporar en sus prácticas alternativas como los premios, o esta supuesta sensibilización fue solo discursiva y no siempre práctica?

Tal vez sea algún móvil personal escondido en el recóndito olvido de mi infancia el que me mueve a reescribir sobre el tema; tal vez sea una actitud innata por revelarme ante las injusticias, o tal vez solo sea que he reunido un buen número de fuentes primarias y algunas secundarias, las que me dan la posibilidad de compartir las pesquisas y reflexiones que expongo en el siguiente apartado.

¹ Así se le llamaba a la maestra de niñas durante el periodo colonial y primeras décadas del siglo XIX.

² Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey [ITESM-CEM].

Pero antes de iniciar con el desarrollo del tema, debo explicitar que lo hago desde la historia social de la educación fundamentada por James Lockhart (1972) y Dorothy Tanck (1976), y que en lo metodológico me apoyé en Luis González (2004) para el análisis documental.

El castigo o suplicio escolar

La práctica de los castigos aparece desde tiempo inmemorial en todas las culturas del orbe como una constante en el seno de la vida familiar y, de manera pública, en las penas asignadas a los infractores de las normas que de manera consuetudinaria fueron integrando las primeras civilizaciones de la antigüedad (Margadant, 2002). Superado el medievo, los suplicios previos al patíbulo, ampliamente practicados por la Inquisición como parte de la justicia extraordinaria de las monarquías absolutistas, fueron perdiendo lenta pero paulatinamente su presencia dentro de los juicios ordinarios y extraordinarios. Sin embargo, las formas de coaccionar a los inculpados, física y mentalmente, jamás ha desaparecido de manera total, ni aún en nuestra evolucionada época.

El castigo en la familia ha sido un tema poco trabajado. La falta de referentes documentales limita su abordaje. No obstante, algunas crónicas pueden ilustrar el ejercicio de este proceso en el pasado. En el México prehispánico, por ejemplo, las familias solían reprimir los vicios, la mentira o el ocio y promover la virtud, la disciplina, la honestidad, la limpieza, la responsabilidad y el respeto a mayores, con diversos castigos, “reñiéndoles a veces de palabras; otras, hortigándolos con hortigas [sic] [...] con azotes por todo el cuerpo [...] y si no se enmendaban, colgábanlos de los pies y dábales humo de chile a las narices” (De las Casas, 1979, p. 153). La mentira era castigada con “hendirles y cortarles un poco de un labio o bezo” (De las Casas, 1979, p. 154). Las conductas indecorosas femeninas, como levantar la mirada para observar a un hombre, se castigaba “punzándoles los pies con púas [...] hasta salirles sangre [...] se les hortigaba [sic] las carnes [...] y con pellizcos [...] hasta dejarlas llenas de cardenales” (De las Casas, 1979, p. 156).

El castigo más grave ante la posible deshonestidad de una jovencita era la muerte sentenciada por su padre. El ahogamiento era la forma más socorrida para este fin (De las Casas, 1979). La obediencia a los mayores era uno de los valores más respetados y las decisiones estipuladas por ellos eran prácticamente inapelables, y si las sanciones familiares eran drásticas, la justicia pública era aún más radical. La pena de muerte principalmente y la esclavitud eran las sentencias más comunes, porque el mundo prehispánico no empleó el encierro como medio de castigo (Pérez, 1999).

Cuando en el virreinato se empezó a configurar el espacio escolar como una necesidad social, ante la incapacidad de los padres para brindarles los conocimientos mínimos que el movimiento renacentista comenzó a promover, el castigo por parte

del maestro parece haber sido una conducta nada extraña para encauzar el aprendizaje, los buenos hábitos y valores que la sociedad de Nueva España imponía.

Si los archivos no dan cuenta en cantidad de los múltiples castigos que eran prodigados en las primeras escuelas de finales del siglo XVI novohispano, es tal vez porque los padres de familia aceptaban y hasta promovían que sus hijos fueran instruidos bajo el yugo de la disciplina y la palmeta.³ Los castigos en la escuela de los siglos XVII al XIX fueron una realidad apenas revelada en algunos cuantos casos en que contados padres de familia y escritores del periodo se atrevieron a denunciar los atropellos que los mentores ejercieron sobre sus alumnos. Dorothy Tanck (1984) refiere que hacia finales del virreinato es el periodo en el que empezó a encontrar quejas de los padres de familia dirigidas al Ayuntamiento o en artículos periodísticos en los que se exponía el maltrato de los maestros a los niños.

La consigna jesuita “la letra con sangre entra” fue un oráculo que estuvo vigente durante todo el virreinato y el México decimonónico. Padres y maestros aceptaban que el conocimiento se adquiría con dolor. Ante esta idea, escritores como José Joaquín Fernández de Lizardi denunciaron los abusos cometidos por los mentores en el aula. Su sátira de los tres maestros de escuela de primeras letras con los que estudió el personaje de Pedro Sarmiento dejó en evidencia los estereotipos de los maestros de finales del virreinato. En particular, expone el uso de diversos instrumentos de castigo por parte del segundo dómine, y el miedo, hasta llegar a pavor, que imprimía en sus alumnos. En contraste, el tercer maestro era un hombre culto, con rasgos de vocación y que, sin embargo, reconocía que el castigo era necesario en casos extremos de indisciplina y desacato (Fernández, 1995).

La obra literaria de Fernández de Lizardi permite identificar arquetipos humanos existentes en todas las culturas y en todos los tiempos. Esta idea es corroborada por Ignacio Manuel Altamirano en los bosquejos que publicó en *El Federalista*, en donde refiriéndose a la escuela de las primeras décadas del siglo XIX,⁴ si bien destacó el patriotismo y compromiso de un maestro de pueblo en su obra “El maestro de escuela”, también denunció los abusos cometidos por otro mentor de las primeras décadas del México independiente, quien hacía uso indiscriminado de la disciplina de cáñamo o de alambre para azotar a los niños que cometían faltas como reír ruidosamente, haber corrido en la calle, no asistir a la escuela para dedicarse a pasear, derramar el tintero sobre la mesa o no saber la lección de doctrina cristiana:

Entonces, ¡horror! El maestro mandaba desnudar al niño, cuyo pudor se ultrajaba alzándosele la camisa para vapulearlo a raíz. Tendíase el pobrecillo en un banco y poníase el pañuelo o ceñidor en la boca para soportar el dolor, y el maestro le aplicaba una docena o dos de azotes con la horripilante disciplina. Y a una víctima sucedía otra y otra, de modo que los llantos y las convulsiones de dolor se sucedían [...] y el círculo de niños que presenciaba aquello, palidecía y se agitaba aterrorizado... [Altamirano, 30 de enero, 1871].

³ Instrumentos de castigo preferidos por los maestros para normar la conducta de los niños.

⁴ Que comparó con la que estaba surgiendo en el marco de la restauración de la república.

En momentos como este, agrega Altamirano, podía decirse que “la escuela era un infierno” en donde los niños sufrían verdaderos suplicios para adquirir los conocimientos que el maestro consideraba necesarios.

Probablemente fue a causa de las denuncias expuestas públicamente que el primer reglamento de la Compañía Lancasteriana de México, redactado en 1822, ya normara los castigos y, aunque los consideraba necesarios para mantener el buen orden y la disciplina en clase, también reconocía los perjuicios que podían generar, por lo que prohibía los azotes y facultaba al maestro para el arrodillamiento del alumno que cometiera cualquier falta, o algún otro método que se juzgase conveniente, siempre y cuando no fuera “infamante” (AHCM, 1822).

La “Cartilla Lancasteriana”,⁵ publicada en 1824, fue reimpressa en varias ocasiones, y en todas sus ediciones (exceptuando la última de 1870) reguló los castigos que podían aplicarse a los alumnos. En ella se reconoció la naturaleza de los niños y los riesgos que podía generar un mal encauzamiento:

Las faltas de los niños regularmente proceden de la fogosidad natural de su edad [...] rara vez ejecutan el mal con el objeto de hacerlo [...] sin embargo, una desgraciada experiencia enseña que aun en medio de la inocencia despliega [sic] el vicio sus seductoras miasmas... [y es aquí donde...] el castigo es muy útil [sic] [...] para balancear un tanto [...] tan perniciosa influencia [CL, 1833, p. 63].

En la “Cartilla Lancasteriana” se sugirió por vez primera el uso de premios sobre los castigos y eliminó los infamantes; no obstante, la corporación lancasteriana reconocía que había casos extremos en los que la aplicación de los castigos se hacía necesaria, y para ello sugería los siguientes:

1. Extinción de billetes de premios. El billete de premio eran tarjetas otorgadas a los niños por buena conducta o aplicación, que cada cierto tiempo podían ser canjeados por libritos, juguetes o golosinas. El castigo retiraba a los niños este premio por alguna mala conducta observada.
2. Detención en la escuela después de las clases.
3. Manifestación en público de sus faltas.
4. Imposición de targetas [sic] a los delincuentes. Era colgarle al niño en el cuello un letrerito que denunciaba su falta: pleitista, enredador, desaseado, etcétera.
5. Hincarlos por algún tiempo.
6. Hacerlos lavar en público.
7. Hacerlos que sostuvieran en las manos algún peso por algún tiempo mientras estaban hincados.
8. Corma.- Instrumento de madera que engrilletaba los tobillos del niño castigado y con el que podía moverse con dificultad. Empleado en niños muy inquietos.

⁵ Que fue una especie de guía didáctica para los preceptores de la época.

9. Targallo.- Instrumento de madera que apresaba el cuello del niño, obligándolo a andar derecho. Para niños reincidentes en algunas travesuras.
10. Saco. Niños especialmente traviesos eran introducidos en un saco, sujetado este a su cuello, y elevado al techo por un rato.
11. Caravana.- Para delitos en grupo, en donde varios niños eran colocados en un yugo de madera y jalados de él por algunos minutos.
12. Cepo.- Era un hueco en el piso cubierto con una reja o tapa que permitía una buena ventilación. En él se encerraba por algún tiempo a ladrones, pleitistas y a los que portaban armas.
13. Calabozo.- Cuarto no húmedo con igual uso que el cepo.
14. Expulsión secreta por faltas reincidentes.
15. Expulsión pública y solemne por faltas reincidentes y graves (CL, 1833, pp. 63-72).

Aunque a los ojos de los docentes de hoy pudieran parecer excesivos estos castigos, mas en ninguno de ellos estaban presentes los golpes directos a los niños, por lo que fueron bien aceptados. En un primer momento esta regulación de castigos solo era ejercida en las escuelas que estaban dirigidas por la Compañía Lancasteriana de México, y en donde era observada la “Cartilla Lancasteriana”. Estos castigos tuvieron vigencia nacional entre 1842 y 1845, cuando la Compañía Lancasteriana se convirtió en Directora General de Instrucción Primaria para toda la república (Vega, 1996).

Al parecer, fue en este periodo cuando empezaron a aparecer los primeros decretos que regularon los castigos escolares. Un ejemplo de ello se dio en 1847, cuando el Congreso constitucional de Michoacán decretó la abolición del uso de la palmeta,⁶ imponiendo a quienes violasen esta disposición una multa de entre diez y cincuenta pesos, y si había reincidencia del maestro, se le privaría del ejercicio de la enseñanza (AGN, 1847).

Esta medida impactó en la región, pues a un año del decreto, de los diversos pueblos, villas y cabeceras municipales se empezaron a recibir solicitudes por parte de los preceptores que dirigían las escuelas para que fuera derogado dicho decreto. En los diversos ocurso dirigidos a las Juntas Subaltenas se exponía el grado de desaplicación, insubordinación y altanería de muchos niños ante la falta de “estrategias eficaces” para controlarlos (AGN, 1848, 1849, 1853, 1869). Algunos mentores narraban incluso los enfrentamientos con los jovencitos, la burla de la que eran objeto y cómo algunos habían llegado al extremo de llevar diversas armas (como puñalitos) a la escuela.

En contraste, entre esos mismos ocurso también aparecen dos expedientes de Zitácuaro en donde se expuso el caso de un preceptor de primeras letras que golpeó con tal saña a un pequeño que lo envió a la cama; el padre del menor, Juan Merino, presentó su queja ante la Junta Subalterna de la localidad y días después anunció que su pequeño había muerto por la terrible golpiza (AGN, 1853). Aunado a este mismo

⁶ Instrumento de madera en forma de paleta con el que eran golpeados los niños, principalmente en las manos.

caso está la denuncia que presentó Juana Bernal sobre el mismo maestro, quien dio de puntapiés a su hijo y presentaba ahora un grave problema de vejiga (AGN, 1853). La mencionada Junta empleó estos casos y las solicitudes de los diversos maestros para argumentar la abolición del decreto que impedía el uso de la palmeta, a pesar de que estaba segura de que los niños necesitaban de algún medio riguroso para ser encauzada su conducta. No se justificaba la brutalidad del maestro de Zitácuaro, pero dejaba entrever que, con el uso de la palmeta, se hubiesen tal vez evitado las terribles consecuencias que se enfrentaban.

En el Estado de México se normaron los castigos en el Reglamento de 1851, pero en dicho documento sí se permitió, con ciertos límites, el uso de la palmeta. Así, en 1854 el preceptor Francisco González, de la municipalidad de Toluca, fue sancionado con un día de sueldo por haber lastimado las manos de uno de sus discípulos con la palmeta (AMT, 1854).⁷ En 1857 y 1865, de los pueblos de Coatlichan y Naucalpan, respectivamente, se recibieron quejas masivas por parte de los padres de familia, quienes denunciaban los severos castigos que los maestros aplicaban a sus discípulos mediante palmetazos (AMN, 1857, 1865).

Otro caso interesante se verificó en 1866 en la Ciudad de México, cuando doña Felicitas Maisson se presentó a las siete de la noche en la Comisaría del Cuartel N° 2 para expresar que el preceptor de su hijo Carlos le había dejado encerrado en un cepo después de haberlo golpeado. La madre angustiada expresó que el establecimiento estaba solo y que tenía conocimiento de que en ese lugar espantaban “...y da como prueba de ello que el joven Cesareo García, a quien dejaron una noche solo y en el zepo adquirió [sic] [...] un mal del corazón, [y] temía le sucediera lo mismo [a su hijo]” (AHCM, 1866). Después de la investigación se comprobó que el maestro Gabino Morales había golpeado en la cabeza al menor porque se había levantado a platicar con una jovencita que fue a recoger a otro alumno. Este maestro fue reprendido y prevenido de que de reincidir sería destituido (AHCM, 1866). En 1871 el señor José Romero denunció el maltrato de su hijo Victoriano por parte de su maestro Amador Serrano, quien le golpeó en un ojo. A consideración de la autoridad, el golpe era leve, por lo que solo se le sancionó con tres pesos de multa y el apercibimiento de que si volvía a maltratar a algún niño se le quitaría el empleo. En 1874 el preceptor Florencio Romero fue encarcelado por haber golpeado a uno de sus alumnos en la cabeza en la escuela de Calixtlahuaca (AMT, 1871, 1874).

Es evidente que, aunque hubo reglamentaciones y decretos que prohibieron el empleo de los castigos físicos a los alumnos, las denuncias hechas ante las autoridades muestran que estos siguieron siendo un ejercicio cotidiano, con consecuencias extremas como la muerte de un menor; otras en que, aunque no hubo golpes, se deduce el acoso (sexual) a alumnas, y algunas otras que no pasaron del maltrato físico y posiblemente hasta verbal. El caso es que el abuso de los preceptores siguió siendo una constante durante todo el siglo XIX.

⁷ Agradezco a la maestra Ana Cristina Domínguez los documentos facilitados de los archivos municipales de Toluca, Naucalpan y Texcoco.

Reflexión final

Probablemente haya sido la costumbre y convicción social de que la educación de los hijos (en la casa, la iglesia, la escuela, la milicia o el taller) debía de darse a través del castigo lo que explique que no existan muchas evidencias que documenten el maltrato físico de los niños en la escuela, pero lo cierto es que muchos padres los toleraron e incluso los alentaron. Sin embargo, los excesos regularmente fueron denunciados, y de ellos hay huellas. Enseñar a las nuevas generaciones del siglo XIX a ser disciplinados y obedientes a las normas establecidas por las instituciones reconocidas por la monarquía primero y la república después, se convirtió en un objetivo necesario para formar individuos útiles, obedientes y dóciles a la nación.

Las diversas reglamentaciones que fueron surgiendo a partir del advenimiento de la independencia de México y a lo largo del siglo XIX son evidencia de que se intentó normar los desmanes de los maestros en el aula, pero la humanización dentro de la escuela ha sido un proceso de larga duración, que muchas veces parece anquilosado. ¿Que hubo avances? Sin lugar a dudas, pero tanto en las escuelas como en el hogar hoy por hoy sigue habiendo maltrato físico y/o psicológico, aunque ahora con un carácter más “fino”, el cual posiblemente sea más destructivo.

Los cuestionamientos iniciales fueron un pretexto para compartir mi incipiente reflexión, que ojalá sirva para abrir nuevas brechas de investigación que inciten a redimensionar y a resignificar la importancia que la actitud de un maestro puede llegar a tener en el éxito o fracaso de un alumno en la escuela... en su autoestima y posteriormente en la vida.

Referencias

- AGN [Archivo General de la Nación] (1847, ago. 5). Justicia e Instrucción Pública.
- AGN (1848, 1849, 1853, 1869). Justicia e Instrucción Pública, expedientes 1, 23, 25, 49, 53 y 66.
- AGN (1853). Justicia e Instrucción Pública, expedientes 130 y 131.
- AHCM [Archivo Histórico de la Ciudad de México] (1822). Ayuntamiento. Compañía Lancasteriana.
- AHCM (1866). Instrucción Pública en General, expediente 662.
- Altamirano, I. (1986). *Escritos sobre educación. Obras completas XV*. CONACULTA.
- AMN [Archivo Municipal de Naucalpan] (1857, 1865). Educación, expediente 1.
- AMT [Archivo Municipal de Toluca] (1854). Educación, expediente 19.
- AMT (1871). Educación, expediente 43.
- AMT (1874). Educación, expediente 2.
- CL [Compañía Lancasteriana] (1833). *Sistema de Enseñanza Mutua, para las Escuelas de Primeras Letras de los Estados de la República*. Reimpreso por Agustín Guiol.
- De las Casas, B. (1979). *Los indios de México y Nueva España*. Porrúa.
- El Federalista (1871).
- Fernández, J. (1995). *El periquillo Sarniento*. Esfinge.

- González, L. (2004). *El oficio de historiar. Otros gajes del oficio*. Cílo.
- Lockhart, J. (1972). The social history of Colonial Spanish America: Evolution and potential. *Latin American Research Review*, 6(1).
- Margadant, G. (2002). *Historia universal del derecho*. Porrúa.
- Pérez, M. (1999). *Historia del derecho mexicano*. Oxford.
- Tanck, D. (1976). Historia social de la educación: un campo por explorar. El caso de la educación primaria en la ciudad de México, 1786-1836. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 6(12).
- Tanck, D. (1984). *La educación ilustrada 1786-1836*. El Colegio de México.
- Vega, M. I. (1996). *La Compañía Lancasteriana en su gestión como Dirección General de Instrucción Primaria, 1842-1845* [Tesis de maestría]. Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México.
- Vega, M. I. (2001). *El castigo en la escuela. Un acercamiento hacia la humanización en el aula en el siglo XIX* [Ponencia]. VII Encuentro Internacional de Historia de la Educación. Morelia, México.

Cómo citar este artículo:

Vega Muytoy, M. I. (2023). El castigo en las escuelas elementales del siglo XIX, ¿avance hacia la humanización o anquilosamiento?. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(2), 127-135, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i2.462>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

De la formación de súbditos del rey a la educación de ciudadanos de la República. El caso del puerto de Veracruz, 1774-1840

*From the education of subjects of the King to the education of
citizens of the Republic. The case of the port of Veracruz, 1787-1840*

Gerardo Antonio Galindo Peláez

RESUMEN

El propósito de este trabajo es analizar el desarrollo de la educación pública educativa en la ciudad y puerto de Veracruz, en el estado mexicano del mismo nombre, desde finales del siglo XVIII hasta la cuarta década del XIX, y destacar los elementos económicos, políticos y sociales que determinaron la construcción de un sistema de enseñanza en todos los niveles para esta localidad, estableciendo las continuidades y los cambios entre el régimen colonial y los inicios del Estado nacional. Aunque el estudio solo se circunscribe a los contornos de la localidad portuaria, pretende ofrecer una muestra muy significativa de lo que la educación representó para un núcleo urbano y sus autoridades, la relación con el entorno y los iniciales esfuerzos por ofrecer una instrucción elemental.

Palabras clave: Educación pública, puerto de Veracruz, continuidad y cambio, ayuntamiento, escuelas.

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the development of public education in the city and port of Veracruz, in the Mexican state of the same name, from the late eighteenth century to the fourth decade of the nineteenth century, and to highlight the economic, political and social elements that determined the construction of a system of education at all levels for this locality, establishing the continuities and changes between the colonial regime and the beginnings of the national state. Although the study is limited only to the area of the port town, it aims at providing a very significant sample of what education entailed for an urban nucleus and its authorities, the relationship with the environment and the initial efforts to offer elementary education.

Keywords: Public education, port of Veracruz, continuity and change, town council, schools.

Gerardo Antonio Galindo Peláez. Universidad Veracruzana, México. Es Maestro y Doctor en Historia por la Universidad Iberoamericana, catedrático de la Licenciatura en Historia y de la Maestría en Historia Contemporánea de la Facultad de Historia de la Universidad Veracruzana. Correo electrónico: ggalindo@uv.mx. ID. <https://orcid.org/0000-0002-4886-3556>.

Introducción

La construcción de una cultura escolar, entendida como el conjunto de normas que definen conductas esperadas y prácticas reproducidas en el tiempo que permitan la trasmisión de saberes así como la adhesión a ideales de comportamiento por parte de los sujetos en formación (Julia, 1995), es un proceso histórico que adquiere diversas particularidades de acuerdo a los contextos sociales y culturales en los que se sitúa temporal y espacialmente.

Tomando en consideración lo anterior es que nos abocamos al examen de los testimonios documentales que hablan sobre la edificación de los cimientos de un sistema escolar en la ciudad y puerto de Veracruz, en el estado mexicano homónimo. Lo hacemos desde la perspectiva de la historia regional de la educación y utilizando primordialmente una metodología consistente en la búsqueda, selección y análisis de los documentos encontrados en el Archivo y Biblioteca Históricas de la Ciudad de Veracruz (ABHV), en el periodo comprendido entre 1774—año en el que encontramos el primer testimonio documental sobre el establecimiento de una escuela de “primeras letras”—y 1850, en la etapa previa a la revolución liberal de Ayutla que, a la postre y después del convulso periodo de las guerras de Reforma y el II Imperio, al triunfo de la república en 1867, cambiarían el paradigma educativo seguido hasta entonces.

Un panorama portuario entre arenales y arrecifes

La condición de Veracruz como puerto de entrada al territorio que hoy es México permitió a lo largo de los años un intenso tráfico de personas y mercancías, así como de todo tipo de ideas, que llegaban mediante el intercambio marítimo que desde los tiempos de la Conquista se estableció entre estos territorios de América y Europa.

Estos intercambios, en el caso del espacio que nos ocupa, se desarrollaron ampliamente pese a que desde su fundación, hacia 1519, fue percibido como un lugar de peligro y por ende solo de paso, debido a las dificultades provocadas por lo insalubre de su clima y su ubicación en un entorno agreste y hostil para la existencia humana, especialmente de los europeos, que consideraban su estancia en ese lugar como amenaza para su existencia, lo que provocó que se presentara, durante más de tres siglos, escaso crecimiento demográfico y urbano y en consecuencia un desarrollo muy lento de los servicios urbanos, incluidos los educativos.

Después de dos cambios de asentamientos en el transcurso del siglo XVI, a partir de la primera década del XVII quedó situada de manera permanente frente al islote de San Juan de Ulúa, y su poblamiento, conformado por españoles, indígenas y negros, fue aumentando muy paulatinamente en la medida en que las actividades relacionadas con el tráfico marítimo crecieron (García, 2011, p. 83-85).

A la postre, el comercio se fue imponiendo a las inclemencias climáticas, a las barreras de arrecife coralino que eran un obstáculo para la navegación en sus contornos y al fondeo de los barcos y, principalmente, al vómito negro o fiebre amarilla, un mal endémico que diezmaba a los europeos principalmete y cuya cura no se conoció hasta principios del siglo XX (Headrick, 1998, pp. 230-232).

La llamada “Ciudad de las Tablas”, por sus iniciales construcciones de madera que aprovechaban los desechos de los barcos hundidos, fue dando paso con el transcurrir del tiempo y merced a los múltiples incendios de los que fueron presa, a edificios más sólidos de cal y piedra múcara que el abundante coral de la costa proporcionaba gracias al trabajo de los esclavos negros (Sanz, 2019, p. 97).

A comienzos del siglo XVIII la ciudad y puerto se habían transformado. Su arquitectura urbana, su desarrollo comercial y su creciente población experimentaron cambios que eran evidentes y que coincidían con el advenimiento, en el campo de la política colonial, de nuevas maneras de concebir al Imperio español y su gobierno.

Hacia 1740, José Antonio Villa Señor y Sánchez, en la obra *Theatro Americano*, hizo una descripción del puerto de Veracruz y se enumeran datos relacionados principalmente con las características militares de la plaza, sus conventos e iglesias y la composición de su cabildo o ayuntamiento y otras autoridades. De acuerdo con el autor,

La gobernación de lo político y civil fe contiene en el mesmo Gobernador de la cydad y el Ayuntamiento de doce regidores con su Alguacil mayor, un Alcalde provincial, dos ordinarios y tres Efcribanos públicos, otro de Minas y Real Hacienda agregado a la Contaduría con el de Registros [Villa Señor, 1746, pp. 271-278].

En el mismo documento se hace mención de varias construcciones de cierta importancia y envergadura, como los siete conventos de religiosos: Santo Domingo, San Francisco, San Agustín, La Merced, el de la Compañía de Jesús y dos hospitales de la Orden de San Hipólito, así como otros edificios como el de la Parroquia, dedicada a San Sebastián, y la Iglesia del Cristo de Buen Viaje, además de referirse a la muralla que rodeaba a la ciudad y sus baluartes.

Esta descripción corrobora, junto con otros testimonios más, que para mediados del siglo XVIII Veracruz ya se encontraba consolidada como una población importante, sobre todo por su papel comercial como el primer puerto de la Nueva España y, por ende, entrada de mercancías, personas, ideas, noticias, publicaciones, etc. Para finales de esa centuria, de acuerdo con la descripción que hizo el jesuita Francisco Javier Clavijero antes de partir al exilio, la población porteña se componía de unos seis mil habitantes entre españoles y negros, con poca presencia de indígenas. Las actividades comerciales que se desplegaron entonces y el impulso que a ellas dieron las reformas borbónicas promovieron la consolidación y ascenso del sector de comerciantes que siguió controlando el espacio urbano local a través del ayuntamiento y sus diversos ramos.

Hacer eficiente al reino buscando el saber y la instrucción de la juventud

Desde el siglo XVI hubo esfuerzos por acercar el alfabeto y las matemáticas, la filosofía y la escolástica, a las tórridas tierras costeras en que se asentó el puerto de Veracruz. Así, por ejemplo, ya desde los años de la Conquista los primeros misioneros que evangelizaron la zona establecieron “escuelas parroquiales”, donde además de la doctrina cristiana se enseñaba el castellano, nociones de aritmética, actividades manuales, artísticas como el canto, la música y la danza, y el cultivo de plantas y animales (Zilli, 1966, pp. 22-23). Carecemos de una evidencia documental sobre la existencia de estos establecimientos pero suponemos que, dado su funcionamiento en otras latitudes, bien pudieron desarrollarse también en esta región del Golfo de México, especialmente en la primera mitad del siglo XVI.

Al respecto Dorothy Tanck, en su estudio sobre la educación indígena en Veracruz a principios del siglo XIX, señala que con antelación a las reformas borbónicas la Iglesia había sido la principal promotora del establecimientos de escuelas en los pueblos de indios, lo cual debió ser cierto también para las áreas urbanas (Tanck, 2014, p. 28). No obstante la misma autora señala que para el siglo XVIII la mayoría de las escuelas de primera enseñanza en las principales ciudades y villas de los españoles ya habían desaparecido y maestros particulares asociados en el gremio del Nobilísimo Arte de Primeras Letras regentaban estos planteles en las ciudades de México, Querétaro y Puebla (Tanck, 2002, p. 261).

Aún con todos los elementos geográficos y climáticos en contra, la orden de los jesuitas, una de las últimas en llegar al territorio novohispano, fundó un colegio en esa misma población porteña. En 1587, Pedro Díaz, un jesuita que iniciaba su viaje trasatlántico hacia España e Italia después de una estancia en la Nueva España, recibió la petición de algunos vecinos del puerto para la erección de una casa en esa población, misma que posteriormente concretó (Churrua, 1980, p. 394).

Una vez instalados en ese lugar, la instrucción de los jóvenes criollos, que se convertiría en una labor característica de la orden de Ignacio de Loyola en territorio novohispano, no se hizo esperar y fundaron un plantel en el que se impartían cátedras de gramática, teología, escolástica, moral, sagradas órdenes, filosofía, latinidad, artes, poesía y retórica (Zilli, 1966, p. 30).

Durante muchos años el colegio fue la única institución de enseñanza “superior” que hubo en el territorio veracruzano, lo que propició que generaciones de estudiantes criollos herederos de los comerciantes y burócratas que habitaban la población se educaran en sus aulas. En junio de 1767 los jesuitas fueron expulsados de todos los dominios españoles, lo que provocó que todos los establecimientos administrados por ellos, incluidos los de enseñanza, fueran clausurados, como aconteció con el plantel de Veracruz, creándose un vacío en este tipo de estudios.

Salvo las escasas noticias sobre el plantel de los jesuitas, no encontramos más información sobre la trasmisión de saberes en el puerto durante los siglos XVI y XVII. Debieron existir algunas iniciativas particulares para ello, toda vez que la ciudad y puerto experimentaron un lento pero constante crecimiento poblacional a lo largo de esas centurias. Para 1607 las autoridades españolas le confirieron a la “Nueva Veracruz” el título de ciudad, mismo que fue confirmado en 1615, lo que muestra la importancia creciente de un enclave marítimo y comercial que conectaba a la metrópoli con una de sus principales colonias en América, y por el que tenía efecto el 36 por ciento de todo el comercio global trasatlántico de la Carrera de Indias (Sanz, 2019).

La llegada de la dinastía de los borbones al trono español al comienzo del siglo XVIII aceleró una serie de procesos que buscaban hacer eficientes las colonias americanas ante las demandas de los nuevos monarcas, interesados en rescatar a España del atraso frente a las potencias europeas rivales como Francia e Inglaterra, que le disputaban los territorios coloniales, ricos en materias primas, y el control del tráfico marítimo en el océano Atlántico.

Una de las premisas que acompañaba esta nueva manera de concebir a la política y sociedad de ese entonces desde la mirada de los monarcas hispanos era la Ilustración, un movimiento intelectual nacido en Francia que promovía a la razón y la lógica como medio de conocimiento motor del cambio social en aras de su mejoramiento y perfección. Los descubrimientos científicos y las nuevas maneras de pensamiento alentaban a los intelectuales ilustrados a confiar en la capacidad del intelecto humano para descifrar, comprender y dominar el mundo material y el funcionamiento del entramado social. La teología, en tanto conocimiento de Dios y su creación, fue puesta en duda y desplazada hacia una concepción del mundo centrada en el hombre, con lo que se dio paso a un lento pero inexorable proceso de secularización, que dejaba fuera la autoridad de la fe y que establecía como meta la felicidad humana terrenal, poniendo la esperanza en el progreso como medio para lograrla (Tanck, 1984, p. 5).

En consecuencia con ello, los ilustrados concebían al Estado como el instrumento indispensable para lograr el progreso, por medio del combate a la ignorancia y la promoción de los cambios que facilitarían su llegada, así, la instrucción pública debería ser una prioridad en las tareas de los gobernantes. Aunque algunos pensadores creían en la necesidad de una participación del pueblo soberano en el gobierno de las naciones, otra corriente avalaba la concentración del poder político en manos de un déspota ilustrado como eran los principales monarcas europeos, incluidos los de España, en esa época (Tanck, 1984, pp. 5-8).

Una vez en el trono español, los Borbones realizaron un vasto programa de reformas administrativas y económicas tendientes a mejorar la producción y la eficiencia en la economía que contrastaba con una adopción parcial de las ideas ilustradas que no rechazaba la tradición religiosa, proveniente de tiempos de la reconquista y la

contrarreforma, por lo que la sujeción de la Iglesia al monarca hispano se mantuvo, así como su papel de defensor de la ortodoxia religiosa.

Se emprendieron así diversas acciones tendientes a cumplir los objetivos de eficiencia económica y control político, tales como el censo, registro y exploración de todos los territorios, tanto en la península como en las colonias americanas; la puesta en marcha de industrias, el auspicio a empresas de navegación, la apertura de los puertos españoles y el de sus colonias al libre comercio, la creación de fuerzas e infraestructura militar y la promoción de la instrucción pública, entre otras, que conformaron los aspectos más importantes de la política de los déspotas ilustrados españoles.

Los borbones insistieron en que el Estado debería ser un actor protagónico en la creación de escuelas y extender la cobertura de estas para llegar al mayor número de educandos. A los planes y programas de estudio se les insertaron aspectos cívicos además de los religiosos, con la finalidad de formar súbditos leales a la Corona, y se limitó la intervención de los gremios en la instrucción de las artes y los oficios (Galindo, 2013, p. 38).

Hacia 1760, el monarca español Carlos III decretó una instrucción para las ciudades, villas y pueblos de la Nueva España en la que ordenaba la vigilancia y control, por parte de los funcionarios reales, sobre las finanzas de los ayuntamientos y aconsejaba el establecimiento de escuelas de primeras letras (Tanck, 2014, p. 26).

En consecuencia con estas ideas y cambios, las autoridades de los ayuntamientos de las principales ciudades de la península y de las colonias propiciaron la fundación y ejercieron mayor injerencia en el desempeño de lo que empezó a denominarse escuelas de “primeras letras” en sus localidades, en la contratación de personas que se hicieran cargo de esa instrucción y en el pago del sueldo de las mismas. Los contenidos objeto de enseñanza en estos locales eran la doctrina cristiana, en la que era muy común el uso del catecismo del Padre Ripalda, leer, escribir por medio del catón, que era un libro de frases cortas y acompasadas en los que se ejercitaba la lectura y las operaciones matemáticas básicas cuando mucho.

Así por ejemplo en 1770, a tres años de expulsada la Compañía de Jesús, en el ayuntamiento de Veracruz la instrucción pública era tema cotidiano en las sesiones de cabildo. En esa ocasión los concejales debatían sobre el destino del colegio jesuita que había sido suprimido y las diferentes utilidades que podría tener el edificio que ocupaba, como la del servicio a las fuerzas militares acantonadas en el puerto o la permuta a estas de la construcción por el edificio sede de la orden de los juaninos, para mejorar el hospital a su cargo, entre otros destinos. No sabemos la resolución a la que llegaron pero sí que la construcción quedó en poder de los frailes agustinos, quienes finalmente ocuparon el inmueble, sin que se volvieran a restablecer las cátedras que la orden de San Ignacio ahí impartía (ABHV, 1770, caja 14, vol. 14, fojas 248-277 y 443-445).

Para remediar esta ausencia de una educación superior que permitiera a los jóvenes de las clases acomodadas el ingreso a la carrera del sacerdocio o la abogacía que eran, junto con la milicia, las casi únicas opciones para tener un cargo en la burocracia civil o eclesiástica, la corporación municipal porteña discutió varias propuestas. Así, una iniciativa en materia educativa en esos años fue la presentada al cabildo porteño por el prior del convento de Santo Domingo para establecer cátedras de gramática, humanidades y filosofía en ese convento en “beneficio de la juventud”, sin recibir ninguna remuneración para ello, petición que el cabildo aceptó con prontitud (ABHV, 1770, caja 14, vol. 14, ff. 248-277).

Existen testimonios que muestran que las iniciativas en este sentido continuaron presentándose, pues en 1784 el cura párroco Antonio María Bedriñana abrió un curso de gramática latina, y tres años más tarde, en 1787, el fraile mercedario Fray Mariano Cárdenas, un curso de filosofía (Trens, 1992, p. 298).

En los documentos de esa época se observa, en consonancia con las propuestas para extender la educación, que de manera individual o formando agrupaciones, muchos sujetos se interesaron por el ramo y se lanzaron a la tarea de enseñar a un público infantil necesitado de instrucción, aunque no siempre cumplían con la formación para ello.

En 1774 tenemos la noticia de que existía ya una escuela de “primeras letras” al parecer auspiciada por el ayuntamiento porteño y costeadada de “los propios de la ciudad”¹ y en la que, habiendo quedado vacante el puesto del preceptor, por la renuncia del anterior maestro José de Arias, presentó solicitud para ocuparla un italiano de nombre Pablo Félix Cabrera. De acuerdo a los expedientes del Tribunal del Santo Oficio de esa época referentes al puerto de Veracruz, Cabrera, quien se ostentaba como “doctor en ambos derechos” había sido acusado de “proposiciones” o propuestas indecorosas, y por ello el inquisidor fiscal le había iniciado juicio en 1772. Al parecer los funcionarios municipales de Veracruz no lo sabían o fue absuelto de ese delito, pues se aceptó su ingreso como preceptor de escuela (López, 2009, p. 341).

Un obstáculo para admitir a Cabrera como mentor se suscitó porque no era súbdito español y por lo tanto le estaba prohibido dedicarse a esa actividad. El ayuntamiento consultó el caso con el virrey Carlos Francisco de Croix, quien envió una misiva al ayuntamiento de Veracruz en la que exponía las causas de la negativa. Señalaba que “por las leyes de este reyno” los extranjeros solo podrían ocupar oficios “viles y mecánicos”, que incluso requerían permiso de las autoridades para efectuarlos, mencionando que estar a cargo de una escuela de primeras letras no correspondía a esa clasificación, y la “instrucción de la juventud” era uno de los “primeros cuidados de un buen gobierno”, por lo que no sería “correcto” dejarlo en manos de los extranjeros por los “gravísimos riesgos” que ello implicaría y el efecto pernicioso en “el decoro de la nación”.

¹ De acuerdo a la legislación española, las poblaciones tenían varios derechos. Poseían tierras, individuales y colectivas como el ejido y la dehesa que eran de uso común y otras que, perteneciendo a la colectividad y los llamados *propios* de donde obtenían los recursos para el desarrollo de la comunidad y que asegurarían su supervivencia. El pago de los doctrineros y de las escuelas de “primeras letras” tenía ahí su origen (Guerra, 1988, pp. 249-253).

No obstante lo anterior, más tarde el mismo virrey, en virtud de que Cabrera presentó sus permisos de residencia, que además tenía ya casi nueve años de haber llegado a la Nueva España y que se casó con una natural de ese reino, le permitió ejercer por un año ese empleo de “enseñanza de primeras letras y latinidad”, para que en la ciudad no se careciera de preceptor y toda vez que las leyes municipales permitían “algún disimulo”.

Una vez hecha esta admisión, la corporación municipal le pidió al cura párroco de la ciudad que lo examinara en “vita, et moribus et ciencia”, tras lo cual el mismo sacerdote comunicó al ayuntamiento que habiendo examinado a Cabrera con toda la “exactitud” que le exigía, lo hallaba “apto y suficiente” para ese encargo (ABHV, 1774, caja 5, ff. 218-227).

Más tarde, en 1777, Cabrera fue separado del cargo pues el ayuntamiento encontró “vanos” sus esfuerzos, pues la matrícula del plantel solo alcanzaba veinte alumnos y que “aun a esos no los mira con esmero”, y consideraba que ya no se le deberían pagar los quinientos pesos que tenía como asignación anual, por lo que fue cesado en el empleo. En ese mismo documento se consigna la existencia de una segunda escuela a cargo de los religiosos betlemitas, la que según los concejales se encontraba en “florecente estado”, y se consigna la necesidad de mantener las dos escuelas “en una ciudad de tales circunstancias como lo es esa” (ABHV, 1777, caja 17, vol. 17, f. 118).

Además de estos esfuerzos, en 1787 una Sociedad de Amigos del País estableció en el puerto una “escuela patriótica”. Estas agrupaciones eran asociaciones impulsadas desde la monarquía hispana que promovían en la población actitudes prácticas orientadas al bien social. Pertenecían a ellas comerciantes, clérigos y burócratas, que tenían como misión orientar al gobierno en cuanto a proyectos de desarrollo económico y patrocinaban escuelas técnicas y primarias, entre otras actividades (Tanck, 1984, p. 8). Al parecer eran sesenta hombres y mujeres veracruzanos quienes con el apoyo del ayuntamiento tuvieron como objetivo reunir dinero para una escuela que reemplazara a la de los jesuitas y no incluir solo un plantel de primeras letras. En la escuela fundada por esa élite en Veracruz, cuatro profesores enseñaban doctrina cristiana, gramática castellana y francesa, catecismo histórico, historia sagrada, geografía, aritmética, escritura, dibujo y música, y quedó establecida en la casa del párroco de la ciudad. Otros planteles de los cuales tenemos escasas noticias son los establecidos en 1780 por el filántropo Pedro Cosa, quien sostenía dos más, uno para hijos de españoles y el otro de mulatos, sin que se tengan más noticias sobre su funcionamiento (Zilli, 1966, p. 31).

En el caso de la educación dirigida a mujeres no se encuentran testimonios documentales que hablen de su existencia, aunque seguramente existieron escuelas “amigas”, que eran iniciativas particulares encabezadas por mujeres adultas para enseñar a las niñas la doctrina cristiana, las principales oraciones, a leer o escribir en

el mejor de los casos, y/o las “labores propias de su sexo”, como se denominaba a las tareas asignadas a las féminas, como la costura, el bordado, etcétera, y que tenían como objetivo preparar a las niñas como futuras esposas a cargo del hogar (Tanck, 1984, p. 160).

En consonancia con estos inicios de lo que pudiéramos llamar una incipiente cultura escolar, existía un ambiente que favorecía las iniciativas en pro de la educación y la adquisición de todo aquello que procurara la obtención de conocimientos y cultura. Manuel B. Trens refiere una nota aparecida en la *Gaceta de México* en la que da noticia de una librería en el puerto de Veracruz, propiedad de Manuel López de Luna, en donde se vendía una cartilla para enseñar a leer a los niños, la cual se denominaba “Silavario [sic] metódico, ortológico y ortográfico”, creada por un “aficionado al magisterio”. La publicidad de dicha cartilla aseguraba que en el mismo puerto de Veracruz se había experimentado ese método con un niño que “escasamente conocía las letras” y a los ocho días, estudiando solo en las mañanas, concluyó el silabario y se le puso a leer seguidamente una obra pequeña denominada el “Catón” y lo había concluido en solo mes y medio (Trens, 1992, p. 116).

Las continuas guerras y conflictos de España con Francia e Inglaterra en la última década del siglo XVIII y la primera del XIX beneficiaron al comercio marítimo y a las actividades del puerto, pero a partir del inicio de la insurrección de Miguel Hidalgo en 1810, la Nueva España y por ende el puerto más importante de ella, vieron llegar un periodo de inestabilidad que se prolongaría por más de diez años (Blázquez et al., 2010, p. 133).

Levantamientos, asonadas, acantonamientos de tropas, obstrucción de caminos y crisis económicas por la interrupción del comercio al interior novohispano afectaron a la plaza porteña y provocaron escasez de recursos y un estado de tensión política y social.

Son pocas las noticias que se tienen de la instrucción pública en ese periodo, caracterizado por la penuria de las arcas públicas y cuyos recursos fueron orientados al apoyo material de las tropas españolas que combatieron a lo largo de diez años a los insurgentes. No obstante lo anterior, la necesidad de instrucción estaba ya señalada como un interés público que merecía la atención de las autoridades aún en el estado de crisis generalizada que se vivía.

En 1812 se había promulgado la Constitución de Cádiz, un ordenamiento de espíritu liberal que regiría a todos los territorios españoles. En su artículo 366 estableció que en todos los pueblos se crearan escuelas de primeras letras, en las que se enseñaría a los niños a leer, escribir y contar y el catecismo de la religión católica y, de manera breve, las obligaciones civiles.

Así, aunque el texto constitucional gaditano tuvo escasa vigencia y en algunos de sus preceptos no se acató completamente en la Nueva España, se fue imponiendo en

el imaginario social no solo la necesidad social de la labor educativa sino la obligación por parte de las autoridades locales para impartirla y fomentarla. Un ejemplo de ello fue la resolución al caso de la escuela ubicada “extramuros”, fuera de la muralla que rodeaba a la ciudad cuya población había crecido con el paso del tiempo. Su mentor era José María Villaredo, quién solicitaba, en abril de 1819, el apoyo de la corporación municipal para el pago de su sueldo pues los vecinos, que antes cooperaban para ello, habían dejado de aportar y se encontraba ante la posibilidad de no continuar impartiendo la docencia. La corporación le contestó que carecía de los recursos por lo que, en vista de ello, Villaredo se retiró del empleo en esa escuela y la plaza quedó vacante. Hubo reconsideraciones del cabildo y después de un año la escuela volvió a funcionar con la designación de un nuevo profesor hacia agosto de 1820, con lo que la corporación establecía un precedente más para asumir su obligación en materia educativa (ABHMV, 1819, caja 125, vol. 167, ff. 754-78).

Escenario de sucesos relevantes en el periodo final de la lucha por la independencia, el puerto de Veracruz fue testigo del inicio de México como nación libre. Sin embargo, frente a sus costas las fuerzas españolas que no reconocieron los Tratados de Córdoba, firmados en agosto de 1821 y que dieron fin al periodo colonial, se mantuvieron pertrechadas en el Castillo de San Juan de Ulúa y asolando al vecindario porteño con múltiples bombardeos y hostilidades a los navíos que pretendían atracar en el puerto. Esta situación provocó la decadencia de las actividades portuarias y la vida cotidiana, causando incluso el éxodo de muchos de sus habitantes, lo que alteró la cotidianidad por varios años hasta que la guarnición hispana se rindió ante las fuerzas mexicanas en 1825.

No obstante lo anterior, encontramos documentos de ese periodo que hablan de que los asuntos educativos seguían ocupando la atención del cabildo veracruzano. Así por ejemplo, un documento firmado por el profesor de la misma casa escuela de primeras letras y que seguía sostenida con fondos del común, agradecía el nombramiento y prometía esforzarse “cuanto más pueda a la enseñanza de los niños y para la concurrencia así de los pudientes como de los pobres a quienes ha de darla gratis” (ABHV, 1882, caja 137, vol. 182, ff. 57-60).

La nueva nación se construye con educación

Un nuevo discurso político se adueñaba de los espacios públicos, en él se ensalzaba el porvenir de la nueva nación y se condenaba al pasado colonial. Una vez abolido el efímero imperio de Agustín de Iturbide en marzo de 1823, la condena también se extendió al régimen monárquico. En agosto de ese año, recién abolido ese experimento monárquico, una circular del gobierno central ensalzaba los fines de la educación y la función que tendría en el nuevo Estado:

...para el logro de nuestra perpetua regeneración política después de las agitaciones y convulsiones [sic] que ha sufrido la nación y del estado de abyección y abatimiento en que permaneció durante tres siglos es sin duda uno de los más importantes o el primero y como la base ó aumento de los demás el de la educación de la juventud e instrucción pública [ABHBMV, 1823, caja 144, vol. 189, ff. 344-346].

En 1824, la legislatura del Estado de Veracruz estipuló la orden del 3 de agosto en la que señalaba la fundación de establecimientos escolares con énfasis en el cuidado que las autoridades debían de tener para que en ellos no se impartieran enseñanzas o doctrinas contrarias al sistema de gobierno federal (Blázquez, 1986, p. 82).

Más adelante, esa misma instancia legislativa, en el contexto del asedio a la plaza porteña por parte de las fuerzas hispanas y en ocasión de fundarse un colegio de enseñanza superior o secundaria en la villa de Orizaba, recomendó a sus directores que dos veces por mes procuraran “instruir” a los jóvenes en la historia general, pero principalmente en la de México, “inspirándoles el amor a la independencia de la antigua España, la preferencia del Gobierno republicano sobre los otros y horror al monárquico” (Blázquez y Corzo, 1997), lo que nos indica las pretensiones nacionalistas que ya se dejaban sentir por parte de las nuevas autoridades y el propósito de insertarlas en los contenidos educativos para moldear las mentes de los educandos.

Con el inicio de este periodo se emprendieron nuevos esfuerzos para llevar a cabo el ideal de extender la educación para toda la población. Anne Staples señala que las prioridades del recién estrenado gobierno consistieron en buscar la forma de gobierno que estuviera más acorde con la idiosincrasia del pueblo, fomentar el comercio y la minería, educar a la población para el manejo de la libertad recién adquirida “y hacer portarse adecuadamente a la masa inculta y empobrecida para que adquiriera lealtad al Estado, aun a expensas de la Iglesia” (Staples, 1984, p. 35).

Tales deseos coincidieron con una innovación educativa que había alcanzado difusión en Europa y en los Estados Unidos y que prometía resolver la educación de las masas: el sistema de Lancaster o lancasteriano, llamado así por haber sido popularizado por los ingleses Andrés Bell y José Lancaster, cuyos métodos habían sido usados por el gobierno inglés en la India y en otras colonias para proveer a las actividades económicas de una mano de obra alfabetizada y educada bajo los principios de la disciplina. Una de las ventajas era que permitía a un maestro ocuparse de hasta 600 alumnos en un solo día, lo que en gran medida abarataba el costo de la educación pública (Tanck, 1992, p. 44).

El método consistía en que los alumnos más avanzados, previamente instruidos por el profesor, enseñaban a los demás en grupos de diez niños que seguían a un ritmo acompasado las lecciones del maestro transmitidas por sus ayudantes mediante diversos instrumentos (Tanck, 1992, p. 180; Zilli, 1966, p. 14).

En la ciudad de México empezaron a funcionar como una organización privada hacia 1822 y para el año siguiente el gobierno federal le estaba concediendo subsidios económicos para extender su operación y que pudieran capacitar a sus propios docentes (Zilli, 1966, p. 46). En el caso de Veracruz, las autoridades gubernamentales adoptaron pronto la misma idea y el entonces gobernador Miguel Barragán promovió diversas disposiciones legislativas para llevar a cabo las tareas educativas bajo este sistema. Estableció también que era obligación de los ayuntamientos velar “por las escuelas, cárceles, hospitales y demás establecimientos de beneficencia y corrección” (Blázquez y Corzo, 1997, p. 284). De acuerdo con lo señalado por Anne Staples, en estas escuelas se enseñaría la doctrina cristiana mediante el texto y método del padre Jerónimo Ripalda, el catecismo histórico de Fleuri, y a leer, escribir y contar, así como ortografía y una “fina educación” (Staples, 1984, p. 35).

En 1826 se decretó en el Estado de Veracruz el establecimiento de la Sociedad Lancasteriana, constituyéndola a semejanza de la que venía funcionando en la ciudad de México, fijándose como sede de la directiva del organismo el puerto de Veracruz, disponiéndose que en cada una de las poblaciones, cabeceras de cantón o distrito, se estableciera por lo menos una, por lo que la expansión de estas escuelas bajo la administración del gobernador Barragán fue notable.

Pero había un abismo entre el discurso político y la vivencia cotidiana de los escasos centros de enseñanza. Para el caso porteño, el ayuntamiento adoptó en su dictamen del 20 de abril de 1826 el sistema lancasteriano, acordándose que se crearan dos escuelas, una en la ciudad y otra en el barrio situado fuera de la muralla (Trens, 1992, p. 117). Según los datos estadísticos disponibles, para esa época el total de escuelas en el cantón de Veracruz, que abarcaba la ciudad y puerto y zonas aledañas, era de diez, para un total de veinticuatro mil habitantes, lo que a todas luces resultaba insuficiente (Velasco, 1988, p. 34).

Con el propósito de normar las actividades de estos dos planteles, el ayuntamiento expidió un reglamento de 12 artículos que pretendía regir todas los aspectos de la vida cotidiana escolar. Ahí se estipuló, por ejemplo, que el número de alumnos que se podía admitir era de doscientos, si el ayuntamiento decidiera el aumento de esa matrícula, no podría obtener más de los 20 pesos mensuales que había establecido como sus honorarios (ABHV, 1826, caja 148, vol. 195, f. 2).

En febrero de 1831 se expidió un decreto para crear una “Sociedad de Amigos del País” con sede en las ciudades de Veracruz, Orizaba y Acayucan. Se retomaba el espíritu de las creadas en la época colonial y su objetivo también, como sus antecesoras, era la resolución de los problemas económicos que aquejaban al estado en los ramos de la agricultura y la ganadería. La Sociedad también tenía como encomienda

vigilar la moral del pueblo, combatir la “holganza” y promover los hábitos de trabajo y economía (Zilli, 1966, p. 74).

Pero el permanente estado de conflictividad del país hacía que todos estos esfuerzos no progresaran ni se correspondieran con la realidad imperante. Los fondos económicos eran escasos, las condiciones de trabajo de los maestros, aunadas a su escasa preparación, hacían que la enseñanza fuera improvisada y que, por ende, no se obtuvieran los resultados esperados por los gobernantes. Diversas iniciativas legislativas a nivel estatal en las décadas de los años veintes y hasta los cincuentas trataron de combatir el analfabetismo, extender la educación y promover a los establecimientos escolares pero el contexto político y militar no lo permitía.

Por otra parte, la situación estratégica de Veracruz como principal puerto de entrada del país en algunas ocasiones provocaba que la plaza se convirtiera en epicentro de los conflictos tanto internos como externos que afectaban a la joven nación, lo que causaba trastornos a la vida cotidiana que interrumpían las actividades de los habitantes e impedían el desarrollo de las ya de por sí contadas labores educativas.

En 1837 el ayuntamiento aprobó en el mes de enero la cuenta de los gastos anuales del año anterior que erogaba por medio del regidor del ramo de escuelas. Dicha contabilidad nos revela datos interesantes sobre la vida escolar en esos años y muestra cómo paulatinamente la corporación municipal prosiguió con la tarea de sostener la educación pública de su demarcación. Un gasto importante en dicha cuenta lo constituían los libros de texto, que en total importaban ciento cincuenta y un pesos. Algunos de estos ejemplares se solicitaban a la imprenta de Félix Mendarte, un conocido impresor en la cercana población de Orizaba. La nota también señala que algunos de los alumnos cooperaban con un peso mensual para el sostenimiento de sus centros de estudio, especialmente para completar los salarios de los profesores y sus ayudantes (ABHV, 1837, caja 160, vol. 125, ff. 10).

No obstante las dificultades, el ayuntamiento no cejaba en su empeño por promover la instrucción pública. Un ejemplo tuvo lugar en diciembre de 1839 cuando una comisión nombrada por el cabildo visitó la “escuela nacional”, un plantel de enseñanza elemental, y constató los “adelantos” que exhibieron los alumnos en “todos los ramos que abarca la enseñanza, mostrando en todo ello la más alta disposición”, gracias a los esfuerzos del “preceptor” y su ayudante (ABHV, 1839, caja 180, vol. 130, ff. 12).

Entre las décadas de los años 1840 a 1860 la situación de la instrucción pública elemental en el puerto y en la entidad no varió, entre buenos deseos de que funcionara y la realidad política y social de la entidad y la nacional permeada por las guerras civiles y los conflictos internacionales en que se vio envuelto el país y por ende el estado y la ciudad de Veracruz.

Conclusión

La construcción de la cultura escolar en el caso de la ciudad y puerto de Veracruz inició a la par de las políticas impulsadas por los monarcas borbones, orientados a extender la educación en todos sus dominios, con la finalidad de mejorar la educación de las distintas capas sociales y promover así la eficiencia económica y el control social dentro del sistema colonial prevaleciente.

Esta edificación continuó con pocos cambios al inicio de la vida independiente y hasta la década de los años cincuenta del siglo XIX, pues el nuevo Estado nacional adoptó muchas de las políticas seguidas hasta entonces por el régimen colonial y en materia educativa cifró en la educación las esperanzas de progreso material, control ideológico de la población y la solución a muchas de las problemáticas sociales, aunque la legislación y el discurso político se situaron fuera de la realidad.

El ayuntamiento fue la institución designada por estas políticas para llevar a cabo los fines regalistas hispanos. En el caso del puerto de Veracruz, en el periodo que analizamos la corporación municipal se constituyó en la impulsora de estas iniciativas y fue adquiriendo paulatinamente un papel protagónico como promotora de la instrucción básica a través de la regulación, sostenimiento y supervisión de escuelas de “primeras letras” y posteriormente, ya en el México independiente, a las que adoptaron el sistema lancasteriano.

Los cambios entre una educación pública dirigida a formar súbditos eficientes y disciplinados, leales a la Corona y los sobrevenidos con la vida independiente después de 1821 fueron mínimos. La llegada del sistema lancasteriano propició una nueva forma de enseñanza y mayor cobertura, pero la transformación de contenidos fue mínima y las vicisitudes materiales para la atención de las demandas educativas de la sociedad porteña no se suprimieron, antes bien aumentaron al ser partícipe la corporación municipal y la ciudad de los conflictos civiles e internacionales que caracterizaron a la realidad mexicana en la primera mitad del siglo XIX.

Referencias

ABHV [Archivo y Biblioteca Históricas de Veracruz].

Blázquez Domínguez, C., y Corzo Ramírez, R. (coords.) (1997). *Colección de leyes y decretos de Veracruz* (t. 1). Universidad Veracruzana.

Blázquez Domínguez, C. (comp.) (1986). *Estado de Veracruz. Informes de sus gobernadores. 1826-1896* (t. III). Gobierno del Estado de Veracruz.

Blázquez Domínguez, C., Celaya Nández, Y., y Velasco Toro, J. M. (2010). *Veracruz: historia breve*. El Colegio de México/FCE.

Churruca Peláez, A. (1980). *Primeras fundaciones jesuitas en Nueva España, 1572-1580*. Porrúa.

Dirección General de Estadística (1918). *Tercer censo de población de los Estados Unidos Mexicanos verificado el 27 de octubre de 1910* (vol. 3). Dirección General de Estadística/Oficina Impresora de la Secretaría de Hacienda/Departamento de Fomento.

- Escolano Benito, A. (1988). *Educación y economía en la España Ilustrada*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Galindo Peláez, G. A. (1995). *Educación y sociedad en Veracruz* [Tesis de Maestría en Historia]. Universidad Iberoamericana.
- Galindo Peláez, G. A. (2013). *El Colegio Preparatorio de Orizaba, 1824-1910. Continuidad y cambio*. Universidad Veracruzana.
- García de León, A. (2011). *Tierra adentro, mar en fuera: el puerto de Veracruz y su litoral a Sotavento, 1519-1821*. FCE.
- García Díaz, B. (1992). *Puerto de Veracruz*. Archivo General del Estado de Veracruz.
- Headrick, D. (1998). *Los instrumentos del imperio: tecnología e imperialismo europeo en el siglo XIX*. Altaya.
- Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En M. Menegus, *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*. Centro de Estudios sobre la Universidad.
- López Mora, J. M. (comp.) (2009). Inquisición en Veracruz. *Catálogo de Documentos Novohispanos en el AGN*. Universidad Veracruzana.
- Poblett Miranda, M., y Delgado, A. L. (comps.) (1992). *Cien viajeros en Veracruz. Crónicas y relatos. 1518-1697* (t. III). Gobierno del Estado de Veracruz.
- Sanz Molina, S. E. (2019). San Juan de Ulúa y el itinerario urbanístico de la ciudad de Veracruz en el siglo XVI y XVII. En *Veracruz: Puerta de cinco siglos 1519-2019* (t. I). Universidad Veracruzana/Colegio Universitario Las Américas/Citibanamex.
- Staples, A. (1984). Esfuerzos y fracasos: la educación en Veracruz 1824-1867. *La Palabra y el Hombre*, (52), 35-54.
- Tanck Estrada, D. (1984). *La educación ilustrada 1786-1836*. El Colegio de México.
- Tanck Estrada, D. (1992). Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México. En J. Z. Vázquez (comp.), *La educación en la historia de México* (pp. 49-68). El Colegio de México/Centro de Estudios Históricos.
- Tanck Estrada, D. (2002). El gobierno municipal y las escuelas de primeras letras en el siglo XVIII mexicano. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (15). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001504>
- Tanck Estrada, D. (2014). La educación indígena en Veracruz a principios del siglo XIX. En L. Galván y G. Galindo (coords.), *Historia de la Educación en Veracruz* (pp. 23-45). Gobierno del Estado de Veracruz/Universidad Veracruzana.
- Trens, M. B. (1947). *Historia de Veracruz* (t. II). Gobierno del Estado.
- Trens B., M. (1992). *Historia de Veracruz* (t. II). Gobierno del Estado de Veracruz.
- Velasco Toro, J. (1988). *La educación primaria en Veracruz: 1810-1910*. Universidad Veracruzana.
- Villa Señor y Sánchez, J. A. (1746). *Theatro americano, descripción general de los reynos, y provincias de la Nueva-España, y sus jurisdicciones: dedicada al rey nuestro señor el señor d. Phelipe Quinto, monarca de las Españas*. <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080017365/1080017365.html>
- Zilli Bernardi, J. (1966). *Reseña histórica de la educación en el estado de Veracruz*. Editora del Gobierno del Estado de Veracruz.

Cómo citar este artículo:

Galindo Peláez, G. A. (2023). De la formación de súbditos del rey a la educación de ciudadanos de la República. El caso del puerto de Veracruz, 1774-1840. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(2), 137-151, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i2.464>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Origen y ocaso de la Preparatoria Popular Lenin, Morelia (1977-1979)

Origin and decline of the Lenin Popular High School, Morelia (1977-1979)

Erika Armas Madrigal

RESUMEN

En la década de 1970 en Morelia se dio la fundación de escuelas populares, con las que se buscó dar cabida a los estudiantes que no podían estudiar, ya fuera porque no había lugar en las escuelas o porque no tenían los recursos para entrar aunque hubiese lugares, el acontecimiento se repitió al inicio de cada ciclo escolar. En ese contexto fue que se fundó en septiembre de 1977, a manos de los estudiantes nicolaitas radicalizados, la Preparatoria Popular Lenin, que ofreció estudios a quienes el sistema capitalista dejó fuera de los servicios educativos, además, la prepa tuvo la misión de formar cuadros políticos para llevar a la sociedad al socialismo. La preparatoria, que desde su fundación tuvo oposición por parte de algunos sectores universitarios, estuvo laborando por un periodo aproximado de dos años, ya que no lograron el reconocimiento de sus estudios por parte de la Universidad Michoacana, pues se abrieron más preparatorias de la Universidad que absorbieron a los estudiantes y algunos profesores de la Preparatoria Lenin, por lo que finalmente se extinguió en 1979.

Palabras clave: Educación popular en Morelia, estudiantes nicolaitas radicalizados, preparatorias populares.

ABSTRACT

In the 1970s in Morelia, popular schools were founded, with which they sought to accommodate students who could not study either because there was no room in the schools or because they did not have the resources to enter even if there were places, the event was repeated at the beginning of each school year. It was in this context that the Lenin Popular High School was founded in September 1977, at the hands of radicalized Nicolaitan students, which offered studies to those whom the capitalist system left out of educational services, in addition, the high school had the mission of training political cadres to lead society to socialism. The high school, which since its foundation was opposed by some University sectors, was working for a period of approximately two years, since they did not achieve recognition of their studies by the Universidad Michoacana, since more high schools of the University were opened that absorbed the students and some teachers of the Lenin High School, for which it finally became extinct in 1979.

Keywords: Popular education in Morelia, radicalized Nicolaitan students, popular high schools.

Erika Armas Madrigal. Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, México. Es Licenciada en Intervención Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Zamora y actualmente cursa la Maestría en Historia en el Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). Ha presentado ponencias sobre educación popular, movimientos estudiantiles, política educativa y otros temas afines. Coordinó el Coloquio Educar desde abajo: proyectos de educación popular en América Latina. Correo electrónico: erikaar1991@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-4525-2274>.

Introducción

En la década de 1970, como parte de las acciones para llevar la educación a las masas, en Morelia hubo diversas manifestaciones de educación popular implementadas por líderes, organizaciones estudiantiles y profesores de la Universidad Michoacana, que al ver la falta de escuelas y las cantidades de aspirantes rechazados que había en cada ciclo escolar, y con la idea de implementar pedagogías alternativas, se organizaron para poner en marcha escuelas apropiándose de espacios públicos o en rincones de los edificios universitarios que eran utilizados para distintos fines.

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia para la tesis de maestría titulada “Educación popular en Morelia. La fundación de la Secundaria Popular Carrillo Puerto (1976-1985)”, que se encuentra en proceso. El enfoque explicativo es desde el punto de vista de la historia de la educación popular, con el objetivo de analizar las condiciones contextuales y las características del movimiento estudiantil nicolaita como algunas de las principales condiciones para la fundación de la institución popular en Morelia; otros objetivos son conocer el desarrollo del proceso que llevaron a cabo para el reconocimiento de sus estudios y también reflexionar en torno a las condiciones que llevaron a la extinción de la preparatoria.

La educación popular, desde el enfoque planteado en esta investigación, se refiere a una educación que pertenece al pueblo, entendido como los sectores populares, o clase trabajadora; para Jara Holliday (1986), todas las acciones que se realicen con carácter de clase son educación popular, desde ese sentido cualquier actividad con el objetivo de contribuir a la liberación de los oprimidos se toma como un acto de educación popular, ya sea que se lleve a cabo formal o informalmente.

Como alternativa para los rechazados e hijos de obreros surgió la educación popular, siendo parte de un movimiento político alternativo que dio inicio a finales de la década de 1960 y comienzos de los setenta en América Latina. La educación se radicalizó adquiriendo un carácter contestatario frente a la dominación de las dictaduras latinoamericanas (Bruno-Jofré, 2016), constituyendo una opción política que busca la liberación de los oprimidos.

Se desarrolló en el centro de varios procesos como la Revolución Cubana y el surgimiento de la *teología de la liberación*, que trascendió el ámbito intelectual y abordó la opresión socioeconómica y política. También influyó la práctica pedagógica de Paulo Freire, quien desarrolló un modelo educativo alternativo, con el que buscó la liberación de la opresión mediante el acto educativo; otro factor fueron los movimientos estudiantiles del 68 y el proceso de radicalización de la izquierda, con lo que los estudiantes universitarios buscaron hacer por ellos mismos cambios en la sociedad para llevarla al socialismo y para ello pusieron en marcha proyectos educativos contrahegemónicos para formar política e ideológicamente. Para finales de la década

de 1970 la educación popular estaba extendida por toda América Latina, en México tuvo diversas manifestaciones; en este texto el interés está centrado únicamente en la fundación de escuelas populares de nivel medio superior.

En la época se llamaba oficialmente *educación popular* a la alfabetización de las personas, pero los estudiantes le dieron un significado distinto, tomando como base los preceptos de Paulo Freire, quien hablaba de un sujeto oprimido que debía liberarse a sí mismo con el acto educativo y promover cambios en su contexto y en las relaciones de poder. Además, en concordancia con Gramsci sobre cómo a través de la escuela se trasmite la cultura dominante, se dio la fundación de escuelas populares a cargo de organizaciones estudiantiles y grupos político-ideológicos de diversas instituciones de educación superior como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) fundaron escuelas populares. Por lo anterior, el caso que aquí se atiende fue uno de muchos que se dieron desde finales de la década de 1960 y durante la siguiente.

El trabajo se divide en tres apartados, el primero dedicado a analizar el estado del movimiento estudiantil nicolaita y su lucha durante la década de 1970; en el segundo apartado se explica el surgimiento de las dos experiencias previas de educación popular en Morelia, en medio de un contexto de desigualdad educativa; el último apartado está dedicado al análisis del proceso llevado a cabo por los estudiantes para la fundación de la Preparatoria Popular, donde se reflexiona sobre los motivos que llevaron a la extinción de la misma. Se hace uso de fuentes orales y documentales (no se encontró información sobre la Preparatoria Lenin en el Archivo General de la Nación), donde los mismos actores plasmaron su perspectiva; bibliografía especializada en el tema para abundar en la comprensión teórica, y hemerografía que abona a la explicación de los acontecimientos.

Los estudiantes nicolaitas en la década de 1970

El movimiento estudiantil nicolaita en la década de 1970 se dispersó debido a la serie de acciones realizadas por el gobernador Agustín Arriaga Rivera durante 1963 a 1966 que llevaron a realizar cambios en la Ley Orgánica de la Universidad Michoacana, donde se separó la educación secundaria de la Universidad, se cerraron las casas de estudiante y se instaló la Junta de Gobierno, órgano que decidía qué escuelas se abrían, cuáles se cerraban y demás decisiones importantes para la Universidad (Gutiérrez, 2016), lo que llevó a quitar autonomía a la Universidad y se dio un golpe al movimiento estudiantil nicolaita.

Por los anteriores acontecimientos, un sector del movimiento estudiantil se radicalizó, bajo una concepción marxista basada en la “lucha de clases”, llevada a cabo

entre el “proletariado”, representado por los estudiantes, trabajadores y el pueblo en general, contra una “burguesía”, cuyos instrumentos estaban representados por las autoridades universitarias y el gobierno, que utiliza a las fuerzas policíacas para reprimir (Estudiantes de las Casas). Fue un momento en que un sector de los estudiantes dejó de creer en el *Estado revolucionario*, discurso manejado desde el gobierno, para enfocarse en hacer los cambios por ellos mismos. En el plano económico sus demandas estaban encaminadas a obtener más becas y recursos para los moradores de las casas; en el plano político buscaban la autonomía universitaria; en lo ideológico seguían las ideas marxistas de la lucha de clases desde la escuela, bajo esa perspectiva creían que “como la escuela de la burguesía no pronuncia ninguna palabra que no sirva a sus intereses, la escuela del proletariado también quiere servir a sus intereses” (Ponce, 2014, p. 186), por eso querían tener injerencia, pedían que la educación dejara de ser para los burgueses y se hiciera una educación para las masas proletarias, tarea que tomaron en sus manos mediante la formación de escuelas populares.

Con el antecedente de las preparatorias populares fundadas desde 1968 en el entonces Distrito Federal y en los otros estados del país, en las que adoptaron modelos de educación popular que, con las particularidades de cada caso, consistían en brindar educación a los rechazados, hijos de obreros y campesinos, y formación política e ideológica que se llevó a cabo de varias maneras, por ejemplo, implementando en su plan de estudios formación política, apoyando huelgas, marchas, colaborando con grupos guerrilleros (Rangel, 2013; López, 2013), en Morelia también fundaron escuelas populares.

Por lo anterior, se puede decir que había una ideología detrás de la fundación de escuelas populares y esto obedece a una triple intención: subsanar la necesidad de escuela para los rechazados, considerando que tocaba al Estado brindar la oportunidad pero no lo estaba haciendo de manera satisfactoria, y por otro lado implementar la idea de poner la educación al servicio del pueblo, además de aplicar modelos pedagógicos alternativos con los que incidieran en la ideología y con ello en la transformación de la sociedad que buscaban.

Las experiencias previas de educación popular en Morelia

La fundación de escuelas populares en la capital del estado de Michoacán comenzó en 1970 con la Preparatoria Popular “Ignacio Chávez”, fundada por el líder estudiantil Joel Caro Ruiz. La escuela funcionó por un periodo aproximado de un año, estuvo instalada en el edificio de la Casa Nicolaita, donde estaban las oficinas de la Federación de Estudiantes Universitarios de Michoacán (FEUM) (Sánchez, 2021), en ese periodo fue rector de la Universidad el doctor Melchor Díaz Rubio (1970-1974). Fue el primer intento de los activistas nicolaitas para formar una preparatoria popular.

Aunque existía el problema de falta de lugares en las instituciones de educación media superior para todos los solicitantes, no se aceptó la incorporación de la preparatoria popular, por esto es posible pensar que no eran aceptadas las intenciones de los estudiantes de satisfacer la necesidad educativa, que por otro lado conllevaba su idea de ideologizar a los hijos de obreros y campesinos. También hay que resaltar que ya existía la experiencia de las preparatorias populares de la Ciudad de México, donde se decía que estaban más enfocados en el desarrollo del aspecto político que del académico debido a la activa participación que tuvieron desde que se decidió formar la primera preparatoria, en el movimiento del '68, el jueves de corpus y en otros momentos.

Para el ciclo escolar 1973-1974 se preveía que la población escolar de la Universidad Michoacana aumentaría en alrededor de 25%, porcentaje que se traducía en alrededor de 3,500 estudiantes que en su mayoría solicitarían ingreso al bachillerato, sin embargo, las preparatorias de la Universidad ya tenían saturación, principalmente el Colegio de San Nicolás (La Voz de Michoacán, 1973). La falta de oportunidad para estudiar la preparatoria persistía en 1974, en las dos preparatorias existentes, San Nicolás y Pascual Ortiz Rubio, se atendía a 4,542 alumnos, lo que rebasaba la capacidad de las dos escuelas (González, 2010), causando muchos rechazados.

En 1974 hubo 11,253 egresados de secundaria en Michoacán, pero solo había lugar para 5,335 en las preparatorias (AHUM, 1975). Fue por eso que se abrió en Morelia en 1974 la Preparatoria No. 3 “José María Morelos y Pavón”, ya bajo el rectorado de Luis Pita Cornejo, y empezó a funcionar en el ciclo escolar 1974-1975. Para el ciclo escolar 1976-1977 la cantidad de aspirantes rechazados, provenientes de distintos puntos del estado donde no se contaba con preparatorias, fue de más de 700, por eso en la reunión del Consejo Universitario celebrada el 23 de agosto se acordó crear una nueva preparatoria (AHUM, 1976) que empezara a funcionar en ese mismo ciclo escolar: la Preparatoria No. 4 “Isaac Arriaga”.

Por la situación que se venía dando en cada ciclo escolar y el sobrecupo que generaba en las preparatorias, se decidió restringir la entrada a los estudiantes para el siguiente ciclo escolar, se aprobó que no se aceptarían alumnos del extranjero ni de otros estados, tampoco se aceptarían alumnos de lugares donde hubiera preparatorias incorporadas a la Universidad, se aplicarían exámenes de admisión y estudios socioeconómicos (AHUM, 1977); de esa manera se limitó la entrada a los solicitantes de educación media superior para el ciclo escolar 1977-1978.

A decir de Lucio Rangel (2011), fue esta política restrictiva la que alentó a los miembros del Comité Universitario en Lucha (CUenL, grupo conformado por moradores de las casas de estudiante y otros alumnos de la Universidad Michoacana) y de las casas del estudiante (p. 122), a fundar la Preparatoria Popular Vladimir Illich Lenin. La escuela “surgió en base a [sic] las necesidades de una educación abierta,

libre y gratuita de los sectores más desprotegidos y explotados de nuestra comunidad” (AHDGSD, 1978). Una preparatoria fundada con el propósito de “ofrecer sus aulas a todos aquellos que el capitalismo únicamente está permitiendo que lleguen hasta la secundaria. Los ‘rechazados’ y los ‘reprobados’ por los exámenes de admisión [sic] siempre son obreros e hijos de obreros. Los influyentes no” (Estudiantes de las Casas). Esta era la idea que los miembros del CUenL y de las casas de estudiante tenían de educación popular.

Un año antes, al comienzo del ciclo escolar 1976-1977, se fundó la Secundaria Popular Carrillo Puerto por miembros del CUenL, quienes luego de poner escuelas de la calle durante tres ciclos escolares consecutivos, vieron que se seguían repitiendo los problemas de rechazados por la compra de útiles caros, el uso de uniformes, el pago de cuotas y la falta de lugar para todos los solicitantes (J. Luna, comunicación personal, 17 de octubre, 2019) cuando, de modo similar a lo que ocurría con la educación media superior, las secundarias en Morelia eran insuficientes y eso ocasionaba alumnos rechazados cada ciclo escolar. Los motivos anteriores llevaron a los activistas a fundar la Secundaria Popular y quedarse a cargo de ella.

Desde la perspectiva de Gloria Galván, quien fue profesora en la Secundaria Popular y también impartió algunas clases en la Preparatoria Lenin, con la creación de la Preparatoria se buscó dar continuación a la preparación ideológica de los egresados de la Secundaria Popular con el objetivo de formar cuadros políticos para transformar a la sociedad en socialista (G. Galván, comunicación personal, 15 de junio, 2022).

Fundación de la Preparatoria Popular Lenin

El 13 de septiembre tomaron el edificio de la Escuela de Contabilidad y Administración residentes de la casa del estudiante para presionar a las autoridades y que fuera creada una preparatoria popular (Noticias, 1977), a lo que el consejo estudiantil de la misma manifestó que la Universidad ya impartía educación para el pueblo así que no había razón para crear la preparatoria popular, ya que todos los que llenaran los requisitos podían entrar a las preparatorias de la universidad (Consejo Estudiantil de la Escuela de Contabilidad y Administración y Cuerpo Docente, 1977), sin embargo, como ya se describió, eran muchos requisitos, muchos solicitantes y pocos lugares. También la Dirección de Difusión Cultural de la Universidad Michoacana se manifestó contra la creación de la preparatoria argumentando falta de recursos, condenando que para crear la escuela sacaran a los más de mil estudiantes de la Escuela de Contabilidad y además argumentando que crear una preparatoria como la que querían los estudiantes solo involucraría a jóvenes desorientados al fracaso y los desorientaría más (Dirección de Difusión Cultural, Jefatura de Prensa, 1977). Desde el principio hubo resistencia hacia la creación de la preparatoria popular y menosprecio hacia los destinatarios del proyecto, calificándolos de “jóvenes desorientados”.

La preparatoria fue fundada el 19 de septiembre de 1977, tenían 75 alumnos inscritos, aunque solo asistían entre 35 y 40 a las clases, porque aún no tenían un local. Participaron los estudiantes más progresistas de las casas de estudiante Camilo Torres, Isaac Arriaga y Nicolaita, además de algunos maestros y estudiantes conscientes; con la experiencia de las preparatorias populares fundadas en el país se acordó fundar la preparatoria en una asamblea realizada en la Casa del Estudiante Nicolaita, tomaron el edificio de Contabilidad y Administración para impartir las clases (AHDGSD, *Tribuna Proletaria*, s.f.); de acuerdo con el testimonio de Pedro Estrada, fue él quien lo sugirió porque querían formar la preparatoria, pero era una idea que “nada más calentaban” (Sánchez, 2021, p. 109). En esa construcción se instaló después la Preparatoria No. 5 “Melchor Ocampo” de la Universidad Michoacana.

Los fundadores de la preparatoria, entre los que figuraban Guadalupe Estrada y Gerardo Sánchez, presentaron a la Universidad los requisitos para la incorporación: patronato, director y planta estable de maestros que impartieran las clases con los mismos planes de estudios de la Universidad; entregaron la documentación el 6 de enero y la Comisión Técnico Pedagógica empezó a realizar el trámite hasta el 9 de mayo, lo que consideraron un sabotaje porque no se hacía caso a su petición.

En la sesión de Consejo Universitario del 23 de junio de 1978 (reanudación de sesión permanente) se trató el tema de la incorporación de la Preparatoria Popular Lenin; la Comisión Técnico Pedagógica presentó su dictamen favorable para la incorporación de la escuela, a partir del 20 de enero de 1978, con algunas condiciones como presentar una relación con la planta docente, su plan de estudios y un acta notarial constitutiva del patronato, desocupar el edificio ubicado frente a San Nicolás en el término de un mes, así como disponer de un edificio apropiado en el término de un año (AHUM, 1978); de esa forma se reconocerían los estudios desde el ciclo escolar 1977-1978.

Sin embargo, hubo un giro cuando en la misma reunión los directores de las Escuelas y Facultades de la Universidad presentaron un pliego donde objetaron que el dictamen para incorporar la preparatoria fue elaborado con precipitación y sin un análisis, la Comisión Técnico Pedagógica aceptó la objeción y debido a eso la incorporación de la Preparatoria Popular a la Universidad Michoacana no se realizó.

El proceso de incorporación de la Preparatoria Popular Lenin se obstaculizó ya que, pese a cumplir con los requisitos necesarios no se le dio respuesta favorable. La Universidad no apoyó la iniciativa y en su lugar prefirieron abrir desde la Universidad una preparatoria, con esto podían dar mayor cabida a los solicitantes y de cierta forma argumentar que no había necesidad de que se abriera una preparatoria popular, alineándose a lo que manifestaban los miembros de la Federación Nacional de Organizaciones Bolcheviques (FNOB), organización estudiantil que argumentaba que, sin que hubiera una necesidad real, los moradores de las casas de estudiante

fundaron una preparatoria tan solo para ideologizar a sus educandos. Los integrantes de la FNOB expresaron en su periódico *Espartaco*:

La lucha surge por generación espontánea; es decir, sin que antes haya habido una cierta cantidad de rechazados de las preparatorias. Más que una alternativa a estudiantes que ya no habían alcanzado a ser admitidos en la Universidad, la lucha por la prepa popular se convierte en un intento por desviar a algunos jóvenes para evitar su “contaminación” en la institución burguesa [AHDGSD, 1977].

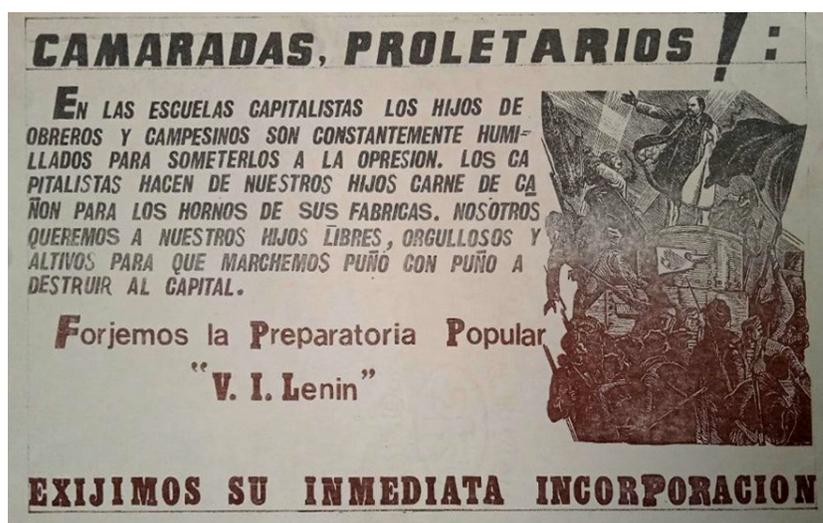
Los miembros de la FNOB no apoyaban la creación de la Preparatoria Lenin porque creían que no debían educar gratuitamente al pueblo, ya que esa era tarea del gobierno y debía hacerse con recursos del mismo; en lugar de crear escuelas populares pensaban que había que organizar al pueblo para presionar al gobierno y que todos fuesen admitidos en la Universidad, con una educación revolucionaria, pero con recursos del gobierno (AHDGSD, 1977). La agrupación aquí mencionada no apoyó la creación de la Preparatoria Lenin, sin embargo, intervino activamente en algunas Preparatorias Populares del D.F. donde sus integrantes fungieron como factor de división y contribuyeron a que la UNAM retirara el reconocimiento a los estudios impartidos en las preparatorias.

Como una forma de presionar para que se incorporara la preparatoria, luego de que no se aceptara su incorporación a la Universidad, los miembros de las casas de estudiante se apoderaron de las oficinas de la rectoría exigiendo el reconocimiento; entregaron las oficinas luego de tres días, sin embargo, en el acta notarial de entrega del inmueble se especificó que no se comprometían a resolver la cuestión de la incorporación de la escuela (La Voz de Michoacán, 1978). La toma de la rectoría fue un acto que no rindió ningún fruto, y aun con eso, continuaron con la preparatoria.

En cuestiones académicas estaba muy desorganizada y la asistencia de sus estudiantes era muy inestable, sin embargo, los miembros de la Preparatoria Lenin tenían una actividad política agitada, ya que este aspecto era más importante que implementar el currículo dentro de las aulas, eso se puede constatar en la Figura 1, donde se expresa que buscaron formar hombres libres para destruir el capital. A juicio de Luis Sánchez (2018), “la Preparatoria Popular se proyectaba como una verdadera escuela de cuadros políticos para la lucha universitaria y social por lo que las autoridades universitarias y gubernamentales no podían dejar que avanzara y de ser posible tenían que finiquitarla” (p. 245). Cabe mencionar el ejemplo que representaban los estudiantes de las ya mencionadas preparatorias populares del D.F., cuya constante actividad política era criticada por los sectores más conservadores.

Ante la existente falta de cupo para los solicitantes de educación media superior, se creó en 1978 otra preparatoria en la Universidad Michoacana, la Preparatoria No. 5 “Melchor Ocampo”, ante eso los fundadores de la Preparatoria Lenin expresaron que la Preparatoria Popular no se fundiría ni cambiaría su nombre, también expresa-

Figura 1
Volante para exigir la incorporación de la Preparatoria Lenin



Fuente: AHDGSD.

ron su desconcierto ante la negativa de incorporar la preparatoria si no pedían apoyo económico y expresaban que “la creación de la nueva preparatoria no tiene otro objeto que acabar con la Popular” y que nunca asistirían a ella porque “no es cierto que sea para los pobres, y al asistir ellos, se les desligaría del pueblo” (AHDGSD, 1978). La nueva preparatoria de la Universidad captó e integró a los alumnos de la Preparatoria Lenin. Los fundadores de la institución popular se mantuvieron firmes en sus convicciones, y siguieron con la Preparatoria Popular hasta 1979, por lo que la escuela popular duró un aproximado de dos años.

Conclusiones

En el caso particular de las escuelas populares de Morelia, no se puede dejar de lado la inequidad educativa que se dio al inicio de cada ciclo escolar (acontecimiento que no sucedió solo en Morelia y no se dio únicamente en los niveles medio básico y medio superior), debida principalmente al incremento demográfico suscitado desde la década de 1960.

La Preparatoria Lenin surgió también como consecuencia de un movimiento estudiantil radicalizado que ya no creía en que los cambios los debía realizar el Estado, por ello adoptaron una postura en la que creyeron como única solución crear escuelas para ideologizar y transformar la sociedad hacia el socialismo, de manera que todos y todas pudieran acceder a la escuela sin importar si tenían o no los recursos económicos, pues, desde una perspectiva marxista, se estaba dando una lucha de clases y había que llevar la educación también a los hijos de obreros y campesinos y no solamente a los hijos de la burguesía.

Con la experiencia de las escuelas populares creadas en Morelia y en otros lugares del país, los nicolaitas crearon su propia versión de lo que debía ser la educación; como ya se vio, no pudieron lograr la incorporación de la preparatoria por la negativa de diversos sectores de la Universidad Michoacana que desde el principio se manifestaron contra la creación de la preparatoria.

Si bien en un primer momento algunos sectores universitarios se manifestaron contra la escuela de educación media superior, porque los fundadores tomaron las instalaciones pertenecientes a la Universidad para crear la preparatoria, después se sumó el temor por la formación ideológica a la que eran sujetos los estudiantes de la misma.

Referencias

- AHDGSD [Archivo Histórico Doctor Gerardo Sánchez Díaz] (1977). *Espartaco*. Periódico de análisis, denuncia y combate [Fondos microfilmados: Serie 4. Bibliografía, hemerografía, folletería y panfletografía universitaria]. Morelia, Michoacán.
- AHDGSD (1977). *Manifiesto a la comunidad* [Fondos microfilmados: Serie 4. Bibliografía, hemerografía, folletería y panfletografía universitaria]. Morelia, Michoacán.
- AHDGSD (1978). Periódico *Chispa* [Fondos microfilmados: Serie 4. Bibliografía, hemerografía, folletería y panfletografía universitaria]. Morelia, Michoacán.
- AHDGSD (1978). Periódico *Noticias* [Fondos microfilmados: Serie 4. Bibliografía, hemerografía, folletería y panfletografía universitaria]. Morelia, Michoacán.
- AHDGSD (1979). *Manifiesto al compañero trabajador, al compañero maestro, a todos los explotados y oprimidos* [Fondo Dr. Gerardo Sánchez Díaz, exp. 35]. Morelia, Michoacán.
- AHDGSD (1979). *Manifiesto a la comunidad universitaria y a la opinión pública* [Fondos microfilmados: Serie 4. Bibliografía, hemerografía, folletería y panfletografía universitaria]. Morelia, Michoacán.
- AHDGSD (s.f.). Periódico *Tribuna Proletaria* [Fondos microfilmados: Serie 4. Bibliografía, hemerografía, folletería y panfletografía universitaria]. Morelia, Michoacán.
- AHDGSD (s.f.). Volante para exigir la incorporación de la Prepa Lenin [Fondo Dr. Gerardo Sánchez Díaz, exp. 18]. Morelia, Michoacán.
- AHUM [Archivo Histórico de la Universidad Michoacana] (1975). *Primer informe* [Fondo UMSNH]. Morelia, Michoacán.
- AHUM (1976). *Informe* [Fondo UMSNH]. Morelia, Michoacán.
- AHUM (1977). Acta de Consejo Universitario [Fondo Consejo Universitario]. Morelia, Michoacán.
- AHUM (1978). Acta de Consejo Universitario [Fondo Consejo Universitario]. Morelia, Michoacán.
- Bruno-Jofré, R. (2016). Educación popular en América Latina durante la década de los setenta y ochenta: una cartografía de sus significados políticos y pedagógicos. *Foro de Educación*, 14(20), 429-451. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.021>
- Consejo Estudiantil de la Escuela de Contabilidad y Administración y Cuerpo Docente (1977, sep. 14). A los universitarios. En *Noticias*, p. 6.
- Dirección de Difusión Cultural, Jefatura de Prensa (1977, sep. 14). A los universitarios. En *Noticias*, p. 7.
- Galván Gutiérrez, G. (2022, jun. 15). Entrevista personal. Morelia, México.

- González Ramírez, J. M. (2010). *Breve historia de la Escuela Preparatoria "José María Morelos y Pavón" (1974-2007)*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Escuela Preparatoria "José María Morelos y Pavón".
- Gutiérrez López, M. Á. (2016). *Itinerario de la autonomía en la Universidad Michoacana*. UMSNH, Facultad de Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Coordinación de la Investigación Científica de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Jara Holliday, Ó. (1986). *Conciencia de clase y método dialéctico en la educación popular*. CEDECO.
- Juárez Nieto, C. (2022, may. 27). Entrevista personal. Morelia, México.
- La Voz de Michoacán (1973, jun. 2). *Se incrementará en un 25% la población universitaria* (p. 2).
- La Voz de Michoacán (1978, jul. 2). *Los estudiantes devolvieron el edificio de la Rectoría* (pp. 1, 14).
- López Hernández, G. (2013). *Ovarimonio ¿Yo, guerrillera?* Ítaca.
- Luna Ceja, J. (2019, oct. 17). Entrevista personal. Morelia, México.
- Noticias (1977, sep. 13). *Tomaron la Escuela de Contabilidad* (p. 1).
- Ponce, A. (2014). *Educación y lucha de clases*. Quinto Sol.
- Rangel Hernández, L. (2011). *El Bachillerato Nicolaita, la reforma a su plan de estudios 1847-1990*. UMSNH, Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo.
- Rangel Hernández, L. (2013). *El virus rojo de la revolución. La guerrilla en México. El caso de la Liga Comunista 23 de Septiembre, 1973-1981*. Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo/Sindicato de Profesores de la Universidad Michoacana.
- Sánchez Amaro, L. (2018). *Juventud y rebeldía. El movimiento estudiantil nicolaita de 1967 a 1982*. UMSNH, Instituto de Investigaciones Históricas.
- Sánchez Amaro, L. (ed.). (2021). *Hablan los líderes...: el movimiento estudiantil Nicolaita a través del testimonio oral de sus protagonistas. 1967-1977*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Facultad de Historia/Honorable Ayuntamiento de Morelia.

Cómo citar este artículo:

Armas Madrigal, E. (2023). Origen y ocaso de la Preparatoria Popular Lenin, Morelia (1977-1979). *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(2), 153-163, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i2.465>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Reglamentar y educar: historia de la Junta Inspector de Instrucción Primaria en el estado de San Luis Potosí (1857-1883)

*Regulate and educate: History of the Inspector Council
of Primary Instruction in the State of San Luis Potosí (1857-1883)*

María Tomasa Cerino Hernández

RESUMEN

Inmediatamente después de la supresión de la Compañía Lancasteriana en el estado de San Luis Potosí, en 1857 fue creada por el gobierno la Junta Inspector de Instrucción Primaria con el fin de reglamentar, vigilar y controlar los asuntos concernientes a la instrucción pública.

Durante el tiempo en que estuvo vigente emitió los reglamentos destinados a uniformar la instrucción pública y los relacionados con el funcionamiento de la propia Junta, fundó la Academia de profesores de primeras letras, emitió los preceptos especializados para la Escuela Normal para Profesores y otro para Profesoras, así como las escuelas dependientes de la Junta, incluidas las de párvulos establecidas por la Junta en la capital. En las municipalidades dispuso el establecimiento de las Juntas subalternas con el objetivo de impulsar la instrucción primaria y mantener enlace en beneficio de la educación. Mediante sus disposiciones el gobierno mantuvo el control de las escuelas públicas, implementó los ramos de enseñanza y las categorías en las que estarían formados los profesores, los requisitos de ingreso, los exámenes, los premios y los castigos. Estableció una imprenta con la finalidad de solventar la escasez de libros de texto. Su historia es el hilo conductor que nos lleva a conocer las rupturas y continuidades en la instrucción pública hasta los primeros años del Porfiriato, conocer las instituciones que surgieron o se mantuvieron vigentes, como parte relevante de la tarea educativa que el Estado pretendía llevar a buen puerto en las postrimerías del siglo XIX.

Palabras clave: Historia de la educación, legislación educativa, formación de profesores.

ABSTRACT

Immediately after the suppression of the Lancasterian Company in the State of San Luis Potosí, in 1857 the Government created the Primary Instruction Inspection Board in order to regulate, monitor and control matters concerning public instruction. During the time it was in force, it issued the regulations aimed at standardizing public instruction and those related to the functioning of the Board itself, founded the Academy of teachers of first letters, issued the specialized precepts for the Training School for Teachers and another for female teachers, as well as the schools dependent on the Board including those of nursery established by the Board in the capital. In the municipalities, it ordered the establishment of the subordinate Boards with the aim of promoting primary education and maintaining links for the benefit of education. Through its provisions, the government maintained control of public schools, implemented the branches of education and categories in which teachers would be trained, entry requirements, exams, prizes and punishments. It established a printing press in order to solve the shortage of textbooks. Its history is the guiding thread that leads us to know the ruptures and continuities in public education until the first years of the Porfiriato, to know the institutions that emerged or remained in force, as a relevant part of the educational task that the state intended to bring to fruition in the late nineteenth century.

Keywords: History of education, educational legislation, teacher training.

María Tomasa Cerino Hernández. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, México. Es Maestra en Bibliotecología y Estudios de la Información por la Universidad Nacional Autónoma de México. Catedrática en la Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, doctorante en Historia en la Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas". Correo electrónico: mcerino@beceneslp.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-9407-5318>.

Introducción

Este trabajo es parte de una investigación más extensa, la base de su conocimiento esta cimentada en la heurística, lo que ha permitido hacer un análisis de las fuentes documentales que arrojan información abundante sobre la existencia de la Junta Inspectora de Instrucción Primaria, por lo que en el presente solo se expondrá parte de su contenido. Con el propósito de aportar nuevos conocimientos a la historiografía de la educación desde la mirada de la historia regional, se expone una interesante etapa educativa en el estado de San Luis Potosí; a partir de la supresión de la Compañía Lancasteriana en la entidad en el año de 1857, al no contar con un órgano de control en la instrucción pública estatal, el gobierno decretó la apertura de la Junta Inspectora de Instrucción Primaria en 1858, misma que fungió como responsable de los asuntos educativos planteados por el Estado.

Mediante los planteamientos liberales educativos de la época, los hombres ilustres pretendían que la educación llegara a todas las masas de la sociedad, el principal objetivo era brindar educación en todos los niveles desde la primaria hasta la educación superior, no había homogeneidad en los planes de estudio, ni en los ramos de enseñanza, por esta razón los gobiernos con base en sus posibilidades buscaron el desarrollo de un sistema educativo endeble, con un profundo atraso educativo, una sociedad con marcadas diferencias sociales; mediante la escuela pública se buscó formar y alfabetizar a los ciudadanos competentes y capacitados para el trabajo, con el fin de integrar un Estado acorde con los avances de las sociedades modernas, sin embargo, no existía coordinación tanto en el aspecto pedagógico como presupuestal entre el gobierno federal y los estados, pues estos carecían de recursos humanos capacitados y económicos especialmente destinados a la tarea educativa.

En San Luis Potosí, el establecimiento de la Junta Inspectora de Instrucción Primaria durante los años en que estuvo vigente emitió y aprobó los reglamentos necesarios y pertinentes en su momento para fomentar la instrucción pública y con ello mantener el anhelo del gobierno por impulsar la educación en todo el estado. Mediante las disposiciones emitidas por la Junta se buscaba desarrollar la instrucción de párvulos, la primaria, así como la formación de profesores y profesoras como elementos esenciales para el impulso educativo de la entidad.

La existencia de la Junta Inspectora es un suceso que representa una coyuntura histórica que plantea cuestionamientos que buscan entender por qué surgió y cuáles fueron sus aportes al desarrollo educativo de la entidad; aciertos, desaciertos y dificultades, entre otros aspectos relevantes, que sin duda constituyen una forma de comprender cómo el Estado fue configurando su tutela educativa, buscando siempre las formas de impulsar el progreso de la educación pública en la entidad en las últimas décadas del siglo XIX.

Antecedentes y origen de las Juntas inspectoras

Al comienzo de la vida independiente el país estaba sumergido en una crisis profunda derivada de los problemas políticos y económicos que se extendían a lo largo de su territorio, esto se veía reflejado en la carencia de escuelas públicas, hospitales y asilos. Los hombres “pensantes” de la época reconocían la necesidad de extender la enseñanza de primeras letras, “esperaban ver surgir un pueblo alfabetizado, instruido en derechos civiles, industrial, con plena conciencia de sus obligaciones para la colectividad, comprometido con el gobierno republicano y en consecuencia dispuesto a defenderlo” (Staples, 1985, pp. 101-102); comprendían que la necesidad de instruir a los ciudadanos era una de las tareas más apremiantes, sobre todo en un momento en que el Estado buscaba alejar la educación de la orientación religiosa que por siglos controló la Iglesia.

Después de fundarse en la ciudad de México la Compañía Lancasteriana en 1822 (Estrada, 1973, p. 494) y luego ser designada por el gobierno de Santa Anna mediante decreto oficial expedido el 26 de octubre de 1842, declaraba obligatoria la enseñanza de los individuos entre los siete y quince años de edad, y confió la Dirección de Instrucción primaria en la capital a la Compañía; esta disposición encomendó la creación de subdirecciones en las capitales de los estados a cargo de la Compañía, por lo que deberían regirse bajo el reglamento vigente en la ciudad de México; también establecía un plan para fundar una escuela Normal y publicar cartillas y libros de texto (Meneses, 1998, p. 141).

En 1843 quedó establecida en la capital del estado de San Luis Potosí la Compañía Lancasteriana, misma que permaneció activa durante catorce años, periodo en que pretendía cumplir con los fines educativos que el gobierno perseguía, sin embargo, fue un ideal obstruido por problemas económicos, políticos y administrativos, por lo que fue suprimida el 27 de julio del año 1857.

Durante la vigencia de la Compañía Lancasteriana en el estado, la creación de escuelas elementales o primarias fue deficiente para dar instrucción gratuita a la niñez, los factores más comunes que incidieron fueron las pugnas políticas y revolucionarias, esto asociado con la escasez de presupuesto; los municipios tenían la encomienda de favorecer la instrucción con la apertura de escuelas, sin embargo, la disposición de recursos económicos destinados a la educación no logró superarse y la desatención de este ramo era evidente, la Compañía tenía a su cargo la administración, vigilancia y desarrollo de la educación en la capital y además debería mantener enlace con las Juntas subalternas establecidas en los municipios, mas, aunque los esfuerzos fueron valiosos, no se lograron los avances educativos que el estado requería.

Conforme se planteaban nuevas reformas educativas el gobierno se percató de la necesidad de contar con instancias de control y vigilancia en la instrucción

pública, que se hicieran cargo de los asuntos propios del ramo, con ello surgieron las primeras propuestas para su creación y los términos más comunes con los que se designaban son: Academia de primera enseñanza, Junta directora, Junta principal, Junta subalterna, Junta de instrucción, Junta inspectora de instrucción primaria, entre otras denominaciones (Meneses, 1998), dedicadas a organizar, vigilar, reglamentar, establecer los ramos de enseñanza, selección y publicación de libros de texto y designar la distribución de recursos tanto económicos como materiales en las escuelas de primeras letras, escuelas Normales, escuelas de párvulos, de adultos, entre otras dependientes del gobierno. De estas instancias derivaron otras asociaciones como las academias de profesores, que fungían como espacios de discusión de los avances y mejoras pedagógicas que la educación requería.

La falta de órganos de vigilancia a cargo del Estado fue una situación que se hacía presente en el ideal de las autoridades desde la época independiente, pero también más compleja, porque había una tendencia en la concentración de responsabilidades educativas en la capital de la República a cargo de la Compañía Lancasteriana que planteó el funcionamiento de una Dirección General de Instrucción Primaria en 1842, que además propuso el establecimiento de la Junta Lancasteriana en la capital de los estados y en los ayuntamientos el funcionamiento de las Juntas subalternas que serían las correspondientes de la establecida en la capital del estado.

En cuanto a las noticias relacionadas con el funcionamiento de las Juntas Inspectoras en México, se pudo identificar que algunos estados interesados en lograr avances en la educación de la niñez designaron la creación de la Junta Inspectora de Instrucción, es el caso del estado de Michoacán: “En 1831 se creó la primera Junta Inspectora de Instrucción Pública, con siete ciudadanos ‘muy recomendables por su ilustración y amor a la cultura’. En todas las entidades también se formaron Juntas subalternas, en las que participaban el párroco del pueblo y otros tres ciudadanos representando al Estado” (López, 2016, p. 43). Posiblemente esta es la noticia más temprana que se refiere a la creación de una Junta en el interior del país. Para el caso de San Luis Potosí, el decreto para la creación de la primera Junta Inspectora de Instrucción Primaria surgió en 1857.

La necesidad de crear la Junta Inspectora de Instrucción Primaria en el estado

Después de ser suprimida la Compañía Lancasteriana en el estado de San Luis Potosí, en 1857, el gobernador Eulalio Degollado advirtió que la educación mantenía un atraso preocupante, y ante los reclamos de los maestros que dirigían las escuelas lancasterianas de la ciudad, villas y suburbios, debido a la indiferencia con que esta Junta veía este importante ramo,

En un ocurso presentado al gobierno por varios profesores de primeras letras, se ha servido acordar el Exmo. Sr. Gobernador lo siguiente [...] En vista de las repetidas quejas dirigidas a este gobierno por los profesores de instrucción primaria sobre la poca curia de la Junta Lancasteriana, para promover los adelantos de la enseñanza; y pareciendo una anomalía la existencia de dicha junta en esta capital, cuando fuera de ella no hay una sola subalterna; entre tanto la H. Legislatura resuelve lo conveniente, se suprime la Junta relacionada, estableciéndose en sustitución otra inspectora compuesta de tres vocales que nombrará el Gobierno, para que inmediatamente procedan a formar un reglamento cuyo fin será uniformar la instrucción en todo el Estado y vigilar las escuelas, dando cuenta de los abusos que en ellas notare, para su pronto remedio. Hágase saber este acuerdo a los quejosos como resultado de su instancia [...] también previene [...] que los fondos de la Junta se entreguen [...] Julio 27 de 1857 [Muro, 1899, p. 127].

Esta disposición constituye el inicio de una etapa nueva para la instrucción pública a cargo del Estado. Dos años después, el gobierno del general de brigada Manuel Díaz de la Vega decretó que “se restablece la Junta Lancasteriana de esta ciudad que será la directiva de la instrucción primaria en todo el departamento” (AHESLP, 1859, dic. 24, foja 115), una disposición que no prosperó debido a la inestabilidad política, sin embargo, se procedió con la suspensión de la misma en el estado, todavía antes de que el gobierno federal declarara la extinción de la Compañía Lancasteriana en la capital de la República el 29 de marzo de 1890 (Dublán, 1876-1912, v. XX, pp. 81-82). Este acto se dio como resultado de las discusiones pedagógicas encaminadas a modernizar la educación, realizadas en el Primer Congreso de Instrucción Pública realizado en la Ciudad de México a fines de 1889 y principios de 1890, convocado durante la gestión educativa de Joaquín Baranda como ministro de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública durante el gobierno de Porfirio Díaz.

Suprimida la Compañía Lancasteriana en el estado, el gobierno en su lugar creó la Junta Inspectora, conocida primeramente solo con ese nombre; una de sus primeras funciones fue elaborar un reglamento destinado a uniformar y vigilar la instrucción pública en todo el estado y además supervisar las escuelas con el fin de conocer los abusos que en ellas existiera. La Junta estuvo integrada por el presbítero D. Mariano Saldaña como presidente, más tres vocales y un tesorero, todos designados por el gobierno, sin embargo, por los conflictos ocasionados por la Guerra de Reforma la Junta no se habilitó; fue durante el gobierno provisional de Vicente Chico Sein, cuando se volvió a establecer, debido al elevado interés que este gobernador tenía por la educación, esta vez con el nombre de Junta Inspectora de Instrucción Primaria.

[...] la dotó con fondos suficientes para su sostenimiento, nombró las juntas subalternas, mientras la comisión encargada de formar el reglamento lo presentaba, excitaba a los profesores a que se desentendieran de la lucha política y se consagraran exclusivamente a la enseñanza, asegurándoles que el gobierno los protegería en todo y los pondría

siempre a salvo de los sacrificios y molestias que con motivo de la guerra sufrían todos los ciudadanos [Muro, 1899, p. 129].

Vicente Chico Sein otorgó un decidido apoyo presupuestal a la Junta Inspectora de Instrucción Primaria a través del cobro de impuestos sobre la venta de productos básicos, con ello se pretendía aumentar el número de escuelas y se surtieron los libros y útiles necesarios para la tarea educativa, entre otras mejoras. Cada dos años y conforme había cambios de gobierno la Junta renovaba su mesa directiva, suprimió los antiguos nombres con que se conocían las escuelas del estado por la designación con numeración progresiva, signando los números pares a las escuelas de niñas y los impares a las de niños.

Los aportes de la Junta Inspectora de Instrucción Primaria en el Estado

Con el establecimiento de la Junta Inspectora de Instrucción Primaria el gobierno comenzó a organizar la educación primaria, de párvulos y la formación de profesores, sobre todo buscaba reglamentar su funcionamiento y con ello mejorar la organización de las escuelas, asignar mejores presupuestos, aumentar el ingreso de alumnos para su formación como profesores en las escuelas Normales, para luego poder contratar maestros capacitados, entre múltiples aspectos que consideró necesarios, pero esta tarea no sería posible sin la existencia de leyes y reglamentos públicos elaborados en un primer momento por la Junta Inspectora de Instrucción Primaria y aprobados por el gobierno.

Uno de los primeros preceptos establecidos por esta Junta fue el *Reglamento para las escuelas de instrucción primaria en el Estado de San Luis Potosí*, aprobado en la sala de acuerdos de la Junta Inspectora de Instrucción Primaria, con fecha 11 de noviembre de 1857, bajo la presidencia del presbítero Mariano Saldaña; Juan N. Viramontes, José María García, Francisco Macías Valadéz, secretarios; sin embargo, como no pudo entrar en funcionamiento por esa fecha, fue durante el gobierno provisional de Vicente Chico Sein que se retomó el reglamento, lo aprobó, reformó y ordenó que todas las autoridades lo hicieran cumplir; con una ligera variación por la reforma al mismo fue publicado como *Reglamento para uniformar la instrucción primaria en el Estado de San Luis Potosí*, 4 de julio de 1858.

Los reglamentos que aprobó y publicó esta Junta, con el visto bueno del gobierno estatal, son fundamentales para entender cómo la educación pública a cargo del Estado se fue organizando y retomó las riendas de la organización de la enseñanza en las escuelas que anteriormente estaban a cargo de la Compañía Lancasteriana, desde la instrucción primaria, las escuelas Normales y la educación de párvulos, que por primera vez se comenzó a impartir y a reglamentar.

La Junta estuvo integrada por personas designadas por el gobierno, también integró a los profesores con experiencia en el ramo y en su momento fueron los personajes que buscaron mejorar la instrucción pública a nivel local; funcionó acorde con las leyes y decretos establecidos tanto a nivel nacional como local, con el planteamiento de sus reglamentos se comenzó a prestar atención a los ramos de enseñanza tanto para profesores y profesoras, las materias, los requisitos, los premios y castigos, los horarios, entre otros.

La Junta, consciente de la necesidad de promover el libre pensamiento por medio de la prensa escrita y promover el progreso de la instrucción pública, con recursos provenientes del ramo ordenó la compra de un equipo de impresión en los Estados Unidos, con ello estableció una imprenta por el año 1874, con su funcionamiento se procuraba proveer los textos indispensables a las escuelas públicas, con lo que buscó disminuir los gastos originados por la compra de libros; sin los recursos suficientes para el pago, publicaron una circular en la que solicitaban una aportación voluntaria a los ciudadanos para su adquisición.

Además aprobó los reglamentos de la Escuela Normal para profesores y profesoras; creó y organizó la Academia de profesores, con el objetivo de discutir los asuntos pedagógicos más apremiantes relacionados con los métodos de enseñanza en la instrucción pública, incluida la educación de párvulos. La Academia de profesores, con la aprobación y apoyo de la Junta, dispuso la publicación de la revista *La instrucción primaria* y fue el órgano de difusión tanto de la Junta como de la Academia de profesores de instrucción primaria; esta publicación fungía como difusora de las acciones e ideas emprendidas por la Junta Inspectora, publicaba los artículos pedagógicos relacionados con los avances de la educación en otros países, las obras relacionadas con la pedagogía que circulaban en otros países como Francia y Estados Unidos, además presentaba los resultados de las estadísticas escolares emitidas por la misma. La primera época estuvo a cargo de la Academia de profesores y la segunda bajo el cargo de la Junta Inspectora; esta publicación estuvo vigente durante los años de 1877 a 1881.

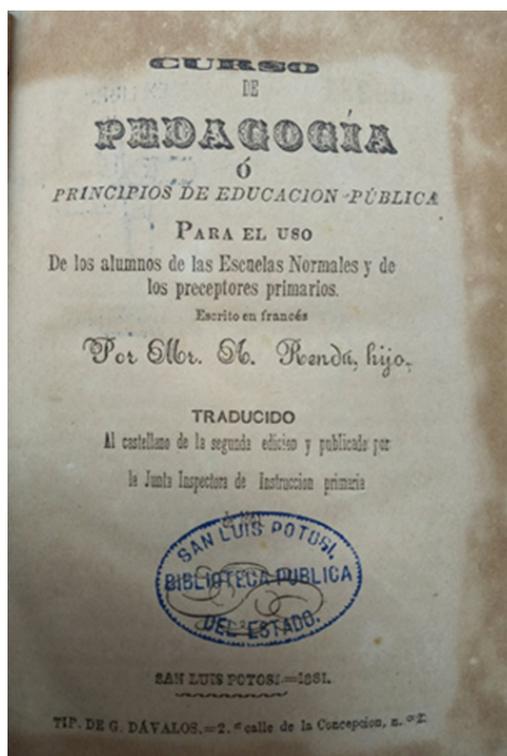
La Junta emitió las memorias de sus trabajos durante los años en que estuvo vigente, estas obras son una herramienta de difusión de sus actividades que permite apreciar el quehacer y desarrollo educativo de la entidad, estableció los ramos de enseñanza que se deberían de impartir en la instrucción primaria y en las escuelas Normales, los textos que estos deberían de llevar, los requisitos de ingreso, las modalidades de examen; fue la responsable de la administración de los presupuestos designados a la instrucción en las escuelas dependientes del Estado.

Entre sus funciones, junto con la Academia de Profesores tuvo a bien seleccionar los textos especializados para el uso de los maestros de las escuelas Normales, un ejemplo lo constituye la publicación de la traducción de la obra de origen francés

de Ambroise Rendú, *Curso de pedagogía ó principios de educación pública para el uso de los alumnos de las escuelas normales y de los preceptores primarios*, escrito en francés, traducido al castellano de la segunda edición y publicado por la Junta Inspector de Instrucción Primaria en 1861 (Rendú, 1861) (ver Figura 1).

Figura 1

Curso de pedagogía ó principios de educación pública para el uso de los alumnos de las Escuelas Normales y de los preceptores primarios, escrito en francés por Mr. A. Rendú, hijo, traducido al castellano de la segunda edición y publicado por la Junta Inspector de Instrucción primaria, San Luis Potosí, Tip. de G. Dávalos, 1861



Fuente: CDHRMA de la UASLP.

Los reglamentos establecidos por esta Junta son los siguientes: *Reglamento para uniformar la instrucción primaria del estado de San Luis Potosí*, aprobado en 1857 y publicado para su cumplimiento en 1858; *Reglamento para las escuelas de instrucción primaria del estado de S. Luis Potosí* (1863); *Reglamento que la Junta inspectora de instrucción primaria, publica con aprobación del supremo gobierno del Estado para su observancia en las escuelas del mismo* (1872); *Reglamento de la Academia de profesores de primeras letras de San Luis Potosí* (1875); *Reglamento interior de la Escuela Normal para profesores* (1877); *Reglamento interior de la Junta inspectora de instrucción primaria* (1878); *Reglamento para las escuelas dependientes de la Junta Inspector de Instrucción Primaria* (1877); *Reglamento para las Escuelas de Párvulos de San Luis Potosí* (1878); *Reglamento de la Escuela Normal para profesoras* (1881).

No obstante las aportaciones que brindó la Junta a la educación pública estatal y sus esfuerzos por el progreso de la instrucción durante más de dos décadas, esta fue suprimida. Dos fueron los problemas más comunes con los que se enfrentó: la falta de fondos debida a la escasez presupuestal y el desentendimiento con que veían las Juntas subalternas sus disposiciones (Del Castillo, 1890), porque no tenía facultades para imponer medidas coercitivas que obligaran a los profesores a cumplir con lo que se disponía a través de sus reglamentos.

Con su disipación el gobierno tomó el control de la instrucción pública bajo una estructura administrativa totalmente dependiente del Estado. De este modo la Junta quedó desintegrada por decreto oficial el 14 de diciembre de 1883 (Decreto 28/10, Congreso, 14 de diciembre 1883).

Reglamento para uniformar la instrucción primaria en el estado de San Luis Potosí

Aprobado por la Junta Inspectora de Instrucción Primaria el 11 de noviembre de 1857 y publicado para su cumplimiento el 4 de julio de 1858, constituye el primer documento de carácter normativo expedido por esta, con aprobación suprema del gobierno al considerar la importancia de uniformar la instrucción primaria en todo el Estado. Consta de 16 capítulos: “I. De las Juntas, de su objeto y fondos”, “II. Del número de individuos que formarán las Juntas”, “III. De los requisitos indispensables que deben tener los individuos que sean miembros de las juntas”, “IV. De la renovación de las Juntas”, “V. De los dependientes de la Junta”, “VI. Del nombramiento de dependientes”, “VII. Del tesorero”, “VIII. Del secretario”, “IX de los profesores y profesoras”, “X Del escribiente de la secretaria, colector municipal y mozo de aseo”, “XI. De las sesiones”, “XII. De las comisiones”, “XIII. Del reglamento de escuelas”, “XIV. De los exámenes”, “XV. De la Escuela Normal” y “XVI. De la reforma del reglamento general”.

En el capítulo I, referente a las Juntas, su objeto y fondos, los artículos 1º y 2º establecían que en la capital del Estado residiría la Junta Inspectora de Instrucción Primaria, que sería independiente de toda autoridad subordinada y solo ella arreglaría lo relacionado con su objeto. Además designaba que en todas las cabeceras de partido y municipalidades habría otras que se llamarían Juntas Subalternas, que dependerían de la inspectora de la capital y sus procedimientos se regularían conforme al reglamento establecido.

Así mismo establecía que el objeto único de las Juntas sería el de promover la instrucción del pueblo para mejorar por este medio su condición social. Dependiendo de los fondos disponibles establecería escuelas para niños y niñas en la capital y en los municipios siempre que lo estimara necesario. Por otro lado, aunque el Estado ya había establecido mediante decreto número 41 del 31 de marzo de 1848 (Muro, 1899, p. 99)

la Escuela Normal para profesores, sin embargo, este contempló el establecimiento de una Escuela Normal para la formación de profesores y profesoras, incluyendo la creación de escuelas dominicales, esto de acuerdo con la disposición presupuestal.

Por ese tiempo había una grave escasez de presupuesto en el gobierno, por ello en el artículo 7° del primer capítulo se estableció que serían fondos para la instrucción primaria

Los derechos impuestos a las herencias transversales, medio real por cada fanega de maíz y frijol que se expande en todos los pueblos del Estado, y en la capital; una cuarta parte de real por cada cabeza de ganado mayor, menor o de cerdo que se mate en todo el estado; un octavo de real por cada fanega de sal que se elabore en los terrenos que actualmente se esplotan [sic], y en los que se esplotaren [sic] después; y será también parte de dicho fondo de escuelas, todo lo que el H. Congreso o el gobierno aplicare en lo sucesivo a tal objeto [Reglamento/Gobierno del Estado, 4 de julio de 1858].

Esta disposición permite entender la situación financiera tan difícil por la que transitaba el Estado: por un lado, había voluntad por parte del gobierno para impulsar la instrucción pública, pero por otro subyacía la falta de recursos, por esta razón la Junta discutió esa problemática y propusieron el cobro de derechos o impuestos por la venta de productos básicos a cargo de los productores de maíz, frijol, carne y sal.

Además contempló el número de individuos que integrarían las juntas, estos serán nueve llamados vocales propietarios, incluido el tesorero, cuatro suplentes y el secretario, todos nombrados por el gobierno. Los requisitos de los miembros serían ser vecinos del lugar, saber leer y escribir, de honradez notoria e interés por la instrucción; estableció los sujetos que serían dependientes de la Junta: el tesorero, el secretario, los profesores y profesoras, los ayudantes, un escribiente en la secretaría, un colector en la mesa municipal, un mozo de aseo, entre otros.

El capítulo IX, “De los profesores y profesoras”, establecía en su artículo 31: “Los preceptores y preceptoras, así como sus respectivos ayudantes se sujetarán en todo a lo que expresa el art. 1° del Reglamento de Escuelas; y sus honorarios serán los que la Junta, atendidas las circunstancias de sus fondos asignare” (Reglamento/Gobierno del Estado, 4 de julio de 1858). Con esto quedó de manifiesto que la Junta sería la responsable de vigilar el quehacer de los preceptores y ayudantes, así como asignar los sueldos, que a su vez dependían del presupuesto del gobierno.

El capítulo XIII, “Del reglamento de escuelas”, contemplaba en el artículo 41: “La Junta directora formará un reglamento de escuelas que regirá en todas las del Estado y comprenderá los puntos siguientes: Requisitos para la adopción de preceptores, horas de estudio, autores que sirvan de texto y sistemas de enseñanza, forma de letra que se deberá de enseñar, obligaciones de las comisiones de vigilancia, exámenes privados y públicos, materias que indispensablemente se deben enseñar, si se permite o no a los preceptores enseñar estudios que no sean rigurosamente de instrucción primaria, si

se les permite o no a los preceptores recibir alumnos de paga, requisitos con que los preceptores no pueden admitir algunos niños o los pueden despedir, establecer una escuela normal” (Reglamento/Gobierno del Estado, 4 de julio de 1858).

A través de este reglamento la Junta pretendió dar uniformidad a la instrucción pública impartida por el Estado, consciente de que solo con reglamentos previamente establecidos, discutidos y aprobados por el gobierno se podía mantener el control y vigilancia de las escuelas públicas a cargo del gobierno, en donde estaba necesariamente implícito el desempeño de los preceptores, de los ayudantes y de las tareas propias contempladas en el reglamento de escuelas.

Conclusión

Adentrarse en la historia de la educación en México permite abrir las vetas del pasado y de la Junta Inspectora de Instrucción Primaria en el estado de San Luis Potosí; es conocer un periodo de la historia de la educación de la cual muy poco sabe, sobre todo porque los temas que se han expuesto sobre la misma aún son ambiguos en relación con sus aportaciones a la instrucción pública estatal durante el periodo de 1857 a 1883. Aunque pareciera que su estancia pasó desapercibida, hoy podemos expresar lo contrario, porque las fuentes demuestran que hubo un esfuerzo por contribuir a mejorar las condiciones de la educación pública durante su vigencia y sentó las bases de lo que años después sería la escuela pública.

Recuperar su historia es una tarea ardua que aún se está construyendo, por lo que todavía se investiga y se recopilan las fuentes que nos permitan apreciar su quehacer y sus aportaciones, sobre todo porque surgió en una época caracterizada por las pugnas políticas entre liberales y conservadores y en medio de la escasez de recursos económicos tanto a nivel nacional como local.

Referencias

- AHESLP [Archivo Histórico del Estado de San Luis Potosí] (1856-1886). Colección leyes y decretos.
- CDHRMA [Centro de Documentación Histórica Lic. Rafael Montejano y Aguiñaga]. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Del Castillo, R. (1890). *Algunos apuntes sobre la instrucción primaria en el Estado, escritos por el 2º inspector del ramo*. Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios para Señoritas.
- Dublán, M., y Lozano, J. M. (1876-1912). *Legislación mexicana ó colección completa de las disposiciones legislativas expendidas desde la independencia de la República* [vol. XX]. Imprenta del Comercio, a cargo de Dublán y Lozano, hijos. http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080042593_C/1080042593_C.html
- Estrada, D. T. (1973). Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842. *Historia Mexicana*, 22[4(88)], 494-513. <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2929/2436>
- López Pérez, O. (2016). *Educación, lectura y construcción de género en la Academia de Niñas de Morelia (1886-1915)*. Universidad Nacional Autonomía de México/El Colegio de San Luis.

- Meneses Morales, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911, problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del XX*. Universidad Iberoamericana/Centro de Estudios Educativos.
- Muro, M. (1899). *Historia de la instrucción pública en San Luis Potosí*. Imprenta, litografía, encuadernación y librería de M. Esquivel y Compañía.
- Rendú, A. (1861). *Curso de pedagogía ó principios de educación pública para el uso de los alumnos de las escuelas normales y de los preceptores primarios, escrito en francés, traducido al castellano de la segunda edición y publicado por la Junta Inspector de Instrucción Primaria*. Tip. de G. Dávalos.
- Staples, A. (1985). Panorama educativo al comienzo de la vida independiente. En J. Zoraida Vázquez et al. (coords.), *Ensayos sobre historia de la educación en México* (pp. 101-102). El Colegio de México. <https://www.jstor.org/stable/pdf/j.ctv26d8sv.6.pdf>

Cómo citar este artículo:

Cerino Hernández, M. T. (2023). Reglamentar y educar: historia de la Junta Inspector de Instrucción Primaria en el estado de San Luis Potosí (1857-1883). *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(2), 165-176, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i2.466>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

La escuela y sus emociones en la memoria de Jesús Solís de la Torre (1947-1958)

The school and its emotions in the memory of Jesús Solís de la Torre (1947-1958)

Oliva Solís Hernández

RESUMEN

La escuela es un espacio donde no solo se aprenden conocimientos, sino también se comparten subjetividades y se construyen emociones en un proceso de interacción complejo que forma parte de lo que se ha denominado como *cultura escolar* (Escolano, 2022). Ahí entran en juego saberes, prácticas, dispositivos disciplinares, códigos morales, deseos y aspiraciones, materiales y espacios que, en acción, producen, reproducen, legitiman o sancionan conductas y afectos, los cuales sirven para orientar la acción social. Asumiendo lo anterior, en este trabajo nos preguntamos: ¿Qué tipo de emociones produjo en el estudiante la escuela a través de sus espacios, maestros, libros, materiales, etc.? Para responder a lo anterior recuperamos la memoria de J. Jesús Solís de la Torre, quien fue estudiante en las décadas de los cuarenta y cincuenta del siglo pretérito. A través de la entrevista en profundidad, indagamos en su pasado para recuperar una parte (la infancia) y un aspecto (el escolar). A partir de lo que él recuerda y significa, identificamos las emociones, tanto positivas como negativas, para tratar de dar cuenta del papel que estas jugaron en su formación como persona.

Palabras clave: Educación, emociones, memoria, cultura escolar, Jesús Solís de la Torre.

ABSTRACT

The school is a space where not only knowledge is learned, but also where subjectivities are shared and emotions are built in a complex interaction process that is part of what has been called *school culture* (Escolano, 2022). There, knowledge, practices, disciplinary devices, moral codes, desires and aspirations, materials and spaces come into play that, in action, produce, reproduce, legitimize or sanction behaviors and affections, which serve to guide social action. Assuming the above, in this work we ask ourselves what kind of emotions did the school produce in the student through its spaces, teachers, books, materials, etc.? How are those emotions from the past remembered and told in the present? To answer the above, we intend to recover the memory of J. Jesús Solís de la Torre, who was a student in the forties and fifties of the last century. Through an in-depth interview, we investigate his past to recover a part (childhood) and an aspect (school). From what he remembers and means, we identify the emotions, both positive and negative, to try to account for the role they played in his formation as a person.

Keywords: Education, emotions, memory, school culture, Jesús Solís de la Torre.

Oliva Solís Hernández. Universidad Autónoma de Querétaro, México. Es Licenciada y Maestra en Filosofía por la UAQ, Maestra en Estudios Humanísticos con especialidad en Historia por el Tec de Monterrey, Doctora en Administración por la UAQ y Posdoctora en Género por la UCES de Argentina. Perfil deseable PRODEP y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Sus líneas de investigación giran en torno a la historia de las mujeres con perspectiva de género, historia de la prensa, historia de la vida cotidiana e historia regional de Querétaro. Correo electrónico: osolish2@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-3402-4735>.

Introducción

Mariano Chóliz (2005) define las emociones como “una experiencia afectiva en cierta medida agradable o desagradable, que supone una cualidad fenomenológica característica y que compromete tres sistemas de respuesta: cognitivo-subjetivo, conductual-expresivo y fisiológico-adaptativo” (p. 4). Las emociones, dice Chóliz, son producidas y producen, las aprendemos socialmente y las reproducimos en ciertos contextos, lo cual nos permite responder a una serie de condiciones sociales. Las emociones tienen una doble naturaleza: por un lado, es algo que se siente en el interior de la persona, pero al mismo tiempo, esa sensación se actúa, lo que permite orientar a los otros en sus conductas frente a los demás.

En el campo de la educación, Escolano (2022), desde la historia cultural de la educación, es uno de los investigadores que más ha indagado sobre las emociones como parte de la cultura escolar. El autor distingue cuatro tipos de culturas: empírica, referida al conjunto de prácticas creadas o adoptadas por los docentes para regular la enseñanza; académica, ligada al desarrollo del conocimiento experto expresado en teorías; política, ligada a las normas, dispositivos de gobierno y de control, que refieren a la escuela como organización, y la cultura afectiva (Escolano, 2018), que da cuenta del papel de las emociones en la cultura escolar.

Escolano (2018) señala que las emociones, en su parte expresiva conductual, son el resultado de procesos de socialización a través de los cuales se pone en práctica la microfísica del poder. Como parte de la cultura escolar, se ha recurrido al uso de premios y castigos, de materiales y espacios que pueden remitir a las emociones que se produjeron en el pasado, destacando la función disciplinadora al regular la conducta para motivar o inhibir ciertas prácticas. Esta pedagogía puede ser vista desde diversos lugares: por un lado, los métodos y materiales utilizados por la escuela y los docentes para formar a las infancias en un determinado modelo; por otro, las subjetividades de los docentes al aplicar los métodos y materiales en sujetos particulares y, finalmente, las emociones que esas prácticas produjeron en los estudiantes y cómo influyeron en su escolarización y en su vida, que es la faceta que nosotros abordaremos.

En este trabajo recuperamos la memoria de J. Jesús Solís de la Torre, quien fue estudiante en las décadas de los cuarenta y cincuenta del siglo pasado. Las preguntas que guiaron la conversación fueron: ¿qué tipo de emociones produjo en el estudiante la escuela a través de sus espacios, maestros, libros y materiales?, ¿cómo esas emociones son rememoradas y contadas en el presente?

Activar la memoria es parte de un proceso de recuperación del yo, lo cual haremos a través de la entrevista en profundidad,¹ entendida como un proceso dialéctico, producido en una atmósfera conversacional, a través de la cual podemos recuperar la subjetividad de la persona (De Garay, 1999). En este ambiente, se recuerda y cuenta lo vivido, no necesariamente como fue en realidad, sino como la persona lo rememora,

¹ Las entrevistas se realizaron durante los días 3, 10, 17 y 23 de julio del 2022, en la casa del entrevistado, en un contexto de tranquilidad. Las entrevistas fueron grabadas, previo consentimiento.

de ahí que, más que la verdad, la indagación es sobre la vivencia, que nos remite el aspecto fenomenológico propuesto por Chóliz (2005).

El trabajo está estructurado en dos partes: en la primera esbozamos la trayectoria escolar de Jesús Solís de la Torre, desde las escuelas de *amigas* hasta su salida de la Escuela Apostólica. En la segunda damos cuenta de las emociones que aparecieron en su narrativa, destacando aquellas positivas, felicitarias, de las negativas o tristes, y de cómo ello incidió en su formación como persona.

J. Jesús Solís de la Torre, de las *amigas* a la escuela apostólica

J. Jesús Antonio Solís de la Torre nació el 28 de septiembre de 1942 en Colón, Qro., hijo de Antonio Solís Flores, originario de la ciudad de Querétaro, y Ester de la Torre Cabrera, originaria de Colón. Antonio llegó a Colón como parte de la familia del cura Domingo Solís, empleándose como administrador en la Hacienda de El Gallo. Durante sus visitas al pueblo, se prendó de Ester y, después de un breve noviazgo, contrajeron matrimonio en diciembre de 1941.

La iniciación de J. Jesús Antonio a las letras fue en lo que podríamos llamar *amigas*,

...primero con Pachita Gutiérrez, con algunos vecinos y vecinas [...] Luego se enfermó de polio un niño [...] ahí se murió. Ahí lo velaron. Por eso ya no nos llevaron con Pachita. Entonces nos llevaron con Jovita Granados [...] con ella seguimos, hasta que se enfermó de los fríos y se murió. Yo recuerdo cómo le daban las convulsiones de los fríos. Entonces nos quedamos sin estas dos primeras que nos enseñaron las primeras letras, con el silabario de San Miguel [...] Ya después se abrió la escuela con el profesor Saúl Cabrera [...]. Ahí teníamos nuestros grupos, nuestros salones. Me acuerdo cuando estaba aprendiendo los números [J. Solís, comunicación personal, 3 de julio del 2022].

Sin embargo, esta educación pronto se interrumpió. Su padre decidió que iría a la escuela en Querétaro. Lo inscribió en el Centro Educativo, con el profesor Corona. Jesús recuerda que “no sabía qué onda”. Como su abuelita se había regresado a vivir a Querétaro con sus tías, entonces no sentía problema. “Ahí estuve con mi abuelita y mis tías, que me tenían muy cariñosamente en su casa”. Él estaba muy tranquilo. Lo llevaban todos los días a la escuela, aunque sentía extrañeza porque había muchos niños que se iban solos y él tenía que esperar a que fueran por él.

Ya en la escuela se sentía algo extraño, pero de todas maneras, “ahí me insertaba yo”. Dice rememorando aquellos tiempos:

Vamos al recreo, “ahora vamos a la lucha libre”, ¿qué será eso?, “pues tú éntrale”. “Ahí va, te vamos a poner la llave”, y ahí voy yo, sin saber ni qué era eso [entre risas]. El ring era una fosa de unos tres o cuatro metros por lado, llena de aserrín, como de treinta centímetros de profundidad. Ahí nos dábamos nuestros costalazos, nuestras maromas.

Ahora vamos a jugar futbol, ahí anda este hombre, escuinle, en lo que llegaban por él sus tías, a meterse a jugar con los de sexto (y yo estaba en primero). Una vez me pegaron un balonazo que me quedé ahí sentado, con los gajos marcados. Eran balones de aquellos de gajos, de cuero cosido [...] Ya luego llegó mi tía María: “Saquen de ahí a ese chamaco que se anda metiendo ahí con los grandes”. Entendí que cada equipo con su equipo [J. Solís, comunicación personal, 3 de julio del 2022].

En el Centro Educativo cursó primer y segundo años de primaria. Sus padres, producto del abatimiento económico que vivió la entidad en la década de los cuarenta, habían emigrado a la Ciudad de México. En ese contexto, dice Jesús:

Luego vino mi tía Lupe Vázquez, que había ido a México. Se trajo a mi hermano Salvador. Dijo que iba a venir mi tía Cirita, por si me quería ir con ella. Y efectivamente, vino mi tía Cirita y me fui con ella. Y ya estando en México les dije que ya no quería regresar a Querétaro. Nadie me contradijo, pero entonces hubo que buscar escuela. Y ya me inscribieron en el Instituto Centro América de los Salesianos, que estaba en Huipulco [J. Solís, comunicación personal, 3 de julio del 2022].

Los primeros días los llevó su papá a subirse al tranvía y los acompañó en el recorrido para que supieran dónde subir y bajar. Vivían en la calle Asturias, caminaban unas cuatro cuadras hasta la Calzada de Tlalpan. Ahí tomaban el tranvía. Iban Sergio Carrillo, Pablo Morales, Enrique Bulnes y él. Todos eran de la colonia Álamos. Llegaban a Huipulco y atravesaban la calzada Don Bosco, que estaba poco transitada, entre casas de campo y milpas. Allá asistían a misa, les daban de desayunar y luego entraban a clases.

Estaban los salones alineados del uno al seis, con su portal. Enfrente del portal, viendo al oriente, estaban las canchas [...], era muy amplio, ahí nos dábamos vuelo jugando. Sentía muy distinto porque ahora, en lugar de ir con mis tías iba con mis compañeros, y en lugar de caminar dos o tres cuadras, pues iba buen rato arriba del tranvía, y en el trayecto íbamos viendo y oyendo de todo, sobre todo que los tranvías de Xochimilco llevaban personas hablando en náhuatl, y llevaban hortalizas, flores, eso cuando iban de Xochimilco hacia el centro, y otras mercancías al ir de regreso. [...] Ahí fue muy distinto. Uno adquiere otros conocimientos, otras experiencias, otros sustos y otros gustos, muy diferentes a los de acá de Querétaro [J. Solís, comunicación personal, 10 de julio del 2022].

“Pero en algo fui decayendo”, sigue recordando Jesús. “Si con el profesor Erasmo Espejel Barrera salí bien, con el profesor Federico Villalobos sí me falló, porque, ¿cómo es que mi papá decidió mandarme con el padre Borja?” (J. Solís, 2022, comunicación personal, 10 de julio del 2022). Eso fue en los años 1951 y 1952. Luego explica que en ese tiempo el curso escolar era de enero a noviembre. Diciembre era el mes de las vacaciones.

En diciembre de [mil novecientos] cincuenta y dos fue mi tío José a México a traer las flores para la fiesta de la Virgen de la Concepción, en Hércules, donde el padre Domingo estaba de encargado. Mandó entonces su cochecito, un Ford treinta y ocho, y de regreso nos mandaron a mí y a mi hermano Salvador con mi abuelita y mis tías [J. Solís, comunicación personal, 10 de julio del 2022].

Recuerda todo el ajetreo de la preparación de la fiesta: la comida, los adornos, la música. Y luego la recepción de los niños del seminario, que fueron a cantar la misa.

La presencia de los niños del seminario se la pintaron como un premio por portarse bien. Ir a la fiesta y recibir reconocimiento y comida resultó muy atractivo para el niño. Entonces él preguntó cómo era la Escuela Apostólica. Su tío padre le preguntó si no quería entrar ahí, él dijo que sí porque su papá quería llevarlo con el padre Borja, el cual tenía fama de muy severo y de dar muchos golpes. Jesús le preguntó a su tío cuáles eran los castigos. El tío respondió que los amonestaban, les daban algunas lecturas, algunas oraciones, pero no pegaban. Con eso fue suficiente para que Jesús pidiera que lo inscribieran en esa escuela.

Así pues, el tío padre hizo lo necesario para inscribir al niño. La fiesta fue el día 8 y para el día 15, fecha en que iniciaba el periodo escolar, él ya estaba inscrito. Él dijo: “Ya me salvé. Para mí fue la salvación. Iba yo retecontento” (J. Solís, 2022, comunicación personal, 10 de julio del 2022). En ese entonces, la escuela estaba en la calle de Pasteur. Era una casa muy amplia, con dos patios, un jardín, una huerta, canchas. Y después de una amplia descripción de cómo estaban distribuidos los espacios, da cuenta del encementado donde podían patinar, o de la huerta donde podían subir a los árboles para comer la fruta o bajar los nidos de las avecillas, algunas de las cuales luego le enviaba a su abuelita como obsequio.

Su estancia en la Escuela Apostólica duró de 1953 hasta 1955. Ahí concluyó la primaria (aunque las clases las tomaban en la escuela de la señorita Esperanza McCormick). En 1956 se fue con los del seminario, donde cursó la secundaria (entonces su mudó a lo que había sido el convento de Teresitas, donde estaba la escuela de los jóvenes). Ahí estuvo hasta que en 1959 se accidentaron y los mandaron a sus casas a descansar.

De las emociones recordadas

Dice Graciela De Garay (1999) que, en el proceso de la entrevista, el entrevistado suele pasar por un proceso de reapropiación de su historia, lo que le permite desde el presente reflexionar sobre su pasado. Así pues, el pasado no es necesariamente como se contó, sino como el entrevistado intenta dar sentido a su vivencia.

Cuándo hablamos de la escuela, ¿qué emociones vienen a la memoria? Es una pregunta que Jesús Solís intenta responder, agradeciendo en primera instancia la pre-

gunta porque –dice– le permite recordar. Las emociones son variadas, máxime que fueron por lo menos cuatro experiencias escolares diferentes las que vivió: primero las de la primera infancia con las *amigas*, luego las del Centro Educativo, después el de los salesianos de México y, finalmente, la de la Escuela Apostólica.

Al inicio de su trayectoria escolar, las emociones son poco claras. No entiende muy bien de qué se trata, pero conforme va creciendo es más fácil ir identificando y poniendo nombre a lo que siente. La mayoría de las emociones son felicitarias, satisfactorias, aunque hay otras de extrañeza por lo desconocido, o de extrañamiento, por la lejanía.

¿Qué tipo de emociones produjo en Jesús Solís la escuela a través de sus espacios, maestros, libros y materiales?

El espacio, entendido no solo como el espacio físico, sino como el espacio social donde se verifican las interacciones (Simmel, 1927, en Salcedo, 1977), incluye los salones, comedores, capilla, canchas, patios, calles, la ciudad o el pueblo todo. Con las *amigas*, no existe un salón como tal. Es una casa particular que, en su caso, se recuerda, entre otras cosas, por el niño que ahí murió, aunque eso no le generaba a él miedo o desazón. Ya en las escuelas formales, el salón es un espacio de solemnidad donde hay reglas y códigos que observar: siéntate, párate, saluda, agradece, limpia, son parte de los códigos que hay que obedecer y por los que, si no se hace, se recibe un castigo.

Las canchas y los patios son espacios de diversión, de juego, como el ring del Centro Educativo, o como cuando se metió a jugar fútbol con los de sexto. Otros espacios felicitarios son las milpas, el huerto, las albercas, los paseos, donde, junto con sus amigos, compartían, competían o imaginaban.

Los libros que más recuerda son la *Gramática* de E. Marín y los de lectura. Llevaba el libro de *Lecturas graduadas*, de la editorial Luis Vives. De esos libros, el más presente es el de segundo año, del cual puede repetir de memoria algunas de las fábulas, historias, poesías o refranes que contenía, por ejemplo, “El congreso de ratones”, donde dilucidan quién pondrá el cascabel al gato, o la poesía de “La oración de la huérfana”, la cual recita con los ojos llenos de lágrimas y dice que le entristecía mucho, o “La música de los animales”, que recita entre risas imaginando el ambiente causado por la música de cerdos, burros, grillos y tábanos. Estas lecturas y versos las aprendió por las imágenes que causaban en su imaginación y por lo que venía en algunas ilustraciones.

Respecto de los materiales sobresale su colchón de cuando ingresó a la Escuela Apostólica. Narró cómo, el día que llegó, le pidieron a un compañero mayor que le ayudara con su colchón, pues no podía con él. Dice Jesús:

Al inicio, todo era expectación: el acomodar mis cosas, hacerme a un horario, hacer mi cama por mí mismo, ir a comer, al recreo, a rezar, pero conforme iba avanzando el día me entraba la nostalgia, extrañaba a mis tías y a mi abuelita. Había otro compañero de Hércules y él también decía que ya no aguantaba, entonces se fue. Yo me aguanté

porque me preguntaba cómo me iba a llevar el colchón. Eso fue lo que me detuvo [J. Solís, comunicación personal, 17 de julio del 2022].

Pero recordó también las libretas, la tinta, los manguillos, las pelotas, el balero o el yoyo. Se acordó de que, cuando aparecieron las “plumas atómicas”, con los cartuchos de tinta, que eran como de cobre, hacían cañoncitos, los cuales rellenaban con la pólvora de los cerillos, para jugar a la guerrita. Cuando alguno de estos cañones se rompía, pensaban en Orbón, el constructor de los cañones del sitio de Constantinopla. Recordó también sus mesabancos, de madera, y algunas revistas que leían y compartían entre los compañeros sobre acontecimientos de la historia.

Respecto de los maestros, además de las *amigas*, enumeró a varios profesores, pero destacó a la señorita Esperanza MacCormick, directora de la escuela y quien algunas veces suplía a sus maestros. Recordó también al padre Cirilito, que era muy chiquito. Él era el director del coro del Conservatorio José Guadalupe Velázquez, con quien algunas veces cantaron. Recuerda también al profesor Eduardo Loarca, con sus ocurrencias y su gordura; a Aurelio Olvera, un compañero un poco mayor, y las anécdotas ocurridas cuando iban a cantar las solemnidades de la catedral, como aquella cuando Aurelio tiró el cirio y golpeó al padre Borja: “Muchacho pendejo”, dijo el padre Borja. El señor Septián replicó: ‘Ay, señor Borja, qué mala palabra dijo. Vamos a repetir el salmo’” (J. Solís, comunicación personal, 17 de julio del 2022).

Los castigos podían variar según la gravedad de la falta. Por ejemplo, exhibiendo al alumno, negándole la palabra o incluso el castigo corporal de azotes, ponerlo en el patio, al rayo del sol, cargando piedras o cosas por el estilo, pero lo importante era “el malestar físico-emocional que le podían causar a uno” (J. Solís, comunicación personal, 17 de julio del 2022). Un momento de emoción era la distribución de premios. Los premios eran continuos, circunstanciales y finales. Los continuos eran diarios: se podían ganar o perder puntos de acuerdo a saberes o conductas. El premio circunstancial era de ocasión, por ejemplo, hacer obras buenas, o ayudar a su equipo a ganar un premio. Los premios finales eran en noviembre. “Era toda una fiesta, un acontecimiento muy grande. El acto consistía en discursos, recitaciones, canciones, todo muy bien preparado”. Entre un acto artístico “de muy agradable circunstancia” y otro, llamaban a los estudiantes a recibir el premio. El Obispo (don Marciano Tinajero) era el que entregaba los premios, rodeado de los canónigos, el rector del seminario (Ezequiel de la Isla) y los profesores, tanto sacerdotes como laicos. Todos asistían con gala: los canónigos vestidos de morado, los sacerdotes vestidos de negro, con su manto talar, y el Obispo en morado con blanco, cruz pectoral y anillo episcopal, “todo así, muy solemne”. El premiado llegaba frente al Obispo, hacía la reverencia y recibía el premio, que eran, casi siempre, libros,² un diploma³ y alguna golosina. Venía luego el premio laudatorio para los que habían recibido primer, segundo y tercer premio. Los de excelente recibían las loas más completas. A los que no recibían premio también

² Los libros eran apropiados para las edades de los premiados. Para los niños, eran literatura, obras de Emilio Salgari, Julio Verne, “obras de ese estilo, que desarrollan la imaginación”; para los más grandes, “obras más profundas, de mayor alcance en formación personal, de más espiritualidad”.

³ Los diplomas variaban en color y tamaño según el premio: blanco con dorado para el primer premio; rojo con blanco para el segundo y verde con azul para el tercero. Los premios de excelencia eran como de media cartulina, los de segundo y tercero eran tamaño carta.

se les exhortaba a mejorar. Después de los premios, venía un banquete de viandas, “de cosas muy sabrosas”. Al día siguiente era la nevada, preparada por el padre José Granados, que era el nevero oficial.

Pero yo creo que el premio era el ambiente y hacer sentir bien a los que ahí salíamos premiados. Y pues, el silencio para los que nomás estaban viendo y no habían sacado nada. Sin embargo, el ambiente festivo era para todos [J. Solís, comunicación personal, 17 de julio del 2022].

¿Cómo esas emociones del pasado son rememoradas y contadas en el presente? Recordar es volver a vivir. Pero no se vive de la misma manera, el tiempo sirve de mediación. Aun así, al activarse la memoria, las emociones afloran. Algunas de ellas son festivas, alegres, gratificantes, como cuando se recuerdan los juegos, las aventuras, la comida, las fiestas; otras no, son nostálgicas, de añoranza, tristes, como cuando se rememoran los accidentes, a los que ya no están en este mundo, lo que produjo dolor o sufrimiento. Entre los primeros, Jesús Solís recuerda el trayecto de su casa a la escuela en Huipulco. El recorrido suponía un espacio de libertad y de aventura, como un día que, al cruzar una milpa, se encontraron un colchón. Ese objeto sirvió para detonar la imaginación y jugar a que estaban en el espacio. Todo eso lo recordó lleno de emoción y entre risas. También recordó alegremente los recorridos que hacía con los compañeros del seminario cuando iban a El Pueblito atravesando milpas; o cuando iban a Santa María del Mexicano a pasar las vacaciones en comunidad. En esas ocasiones, al llegar a Colón pasaban a Soriano a dar gracias a la virgen. Luego se iban caminando hasta la finca y al llegar, después de acomodar sus cosas, salían a correr, jugar, nadar. Por las noches, durante la cena, se ofrecían a cantar una canción, recitar alguna poesía, hacer alguna lectura o escenificar alguna obra. Luego reflexiona en los múltiples peligros a los que se exponían, como aventarse al agua fría después de venir sudando, o irse al cerro de noche, alumbrados solo por la luz de la luna, pero recuerda todo eso con alegría.

Entre sus recuerdos también hubo momentos trágicos y tristes, por ejemplo, cuando en 1959 sufrieron un accidente automovilístico. Al pasar por Miranda, la camioneta se volcó. Hubo cuatro muertos. Dice Jesús que ese fue su segundo nacimiento.

Otras emociones son más difíciles de clasificar, como aquellas que producen desazón, o que no se pueden identificar con facilidad en tanto que no se sabe si son alegres o tristes, como cuando dice: “No sabía qué onda”.

Consideraciones finales

Recordar el pasado escolar es solo una parte de recordar la vida del sujeto. Para explicar los cambios de escuela Jesús Solís tiene que dar cuenta de su contexto social y familiar, de la migración de la familia del pueblo a la ciudad de México; de las relaciones de autoridad y poder que se tejían entre la familia, máxime cuando el hermano mayor

era sacerdote, de forma que podía tomar decisiones sobre la vida de hermanos y sobrinos; de los procesos de expansión urbana que estaba experimentando la ciudad de México en la década de los cuarentas y cincuentas, momento en el que le tocó atravesar la ciudad para ir a su escuela, y por supuesto, del papel de la educación en la formación personal y social, así como de las diferencias habidas entre diversas escuelas: rurales, urbanas, laicas y católicas.

La época que rememora Jesús Solís es un periodo de transición: por un lado podemos ver el peso que aún tenía la educación impartida en los seminarios conciliares como alternativa para la educación media y superior; por otro, vemos la pervivencia de rituales que tenían una larga data en la cultura escolar, como las ceremonias de premios al finalizar el curso.

En todo este proceso, con sus continuidades y contradicciones, las emociones ocuparon un lugar muy importante. Dentro de los márgenes de acción que le estaban permitidos a un niño, Jesús Solís pudo incidir en ciertas decisiones, como cuando decidió no volver a Querétaro o como cuando pidió ir a la Escuela Apostólica con tal de no ir a la escuela del padre Borja. En ambos casos, las emociones son una explicación consciente de la acción: en el primer caso, extraña a su familia; en el segundo, el miedo a los castigos le impulsa a buscar una alternativa.

Las lecciones aprendidas permitieron sacar provecho de ellas: pudo traducir esas lecciones en máximas de vida, forjó amistades y relaciones sociales que ha mantenido a lo largo de su existencia, siendo estas lecciones, espacios y personajes, referentes en su vida.

Referencias

- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. www.uv.es/~choliz
- Escolano Benito, A. (2018). *Emociones y educación. La construcción histórica de la educación emocional*. Visión Libros.
- Escolano Benito, A. (2022). La cultura de la escuela como campo intelectual. En A. Escolano Benito y E. L. Campos Alba (coords.), *Cultura escolar y patrimonio histórico educativo México-España* [vol. 5 colección *Historia de la Educación en México*] (pp. 19-45). Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.
- De Garay, G. (1999). La entrevista de historia oral: ¿monólogo o conversación? *REDIE*, 1(1), 81-89. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15501107.pdf>
- Salcedo, J. (1977). El concepto de espacio social. *Teorema: Revista Internacional de Filosofía*, 7(3/4), 257-275. <https://www.jstor.org/stable/43045955>
- Solís de la Torre, J. J. (2022, jul. 7, 10 y 17). Entrevista personal. Colón, Querétaro, México.

Cómo citar este artículo:

Solís Hernández, O. (2023). La escuela y sus emociones en la memoria de Jesús Solís de la Torre (1947-1958). *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(2), 177-185, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i2.467>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Normas y prácticas emocionales en el *Libro de la infancia*, de José Rosas Moreno

Norms and emotional practices in the Childhood Book, by José Rosas Moreno

María Guadalupe García Alcaraz

RESUMEN

El este documento presentamos un acercamiento a las emociones que se disponen en un libro de lectura que se usó en las escuelas primarias del país en la segunda mitad del siglo XIX y cuyo autor es José Rosas Moreno. Concebimos el libro como un dispositivo cultural que contiene un régimen emocional conformado por normas y prácticas. Para comprender el significado de ese régimen ubicamos al autor en su contexto, examinamos las ideas que circularon en la segunda mitad del siglo XIX sobre la infancia y analizamos el contenido del libro buscando dilucidar qué se prescribe a los niños y por qué. Encontramos que el autor plantea que la dicha se logra a través de las prácticas virtuosas y la desdicha es el resultado de los vicios. Más allá de esta propuesta binaria dilucidamos que el autor plantea un contenido de tintes seculares, liberales y republicanos, reconoce en la infancia una etapa de moldeamiento que se proyecta al futuro, por lo que propone forjarla con ejemplos y emociones positivas y se pronuncia por una paternidad amorosa y participativa.

Palabras clave: Libros de texto, infancia, modelos emocionales.

ABSTRACT

In this document we present an approach to the emotions that are arranged in a reading book that was used in the primary schools in the country in the second half of the 19th century and whose author is José Rosas Moreno. We conceive the book as a cultural device that contains an emotional regime shaped by norms and practices. To understand the meaning of this regime, we place the author in context, we examine the ideas that circulated in the second half of the 19th century about childhood and we analyze the content of the book seeking to elucidate what is prescribed to children and why. We find that the author states that happiness is achieved through virtuous practices and misery is the result of vices. Beyond this binary proposal, we elucidate that the author shows a proposal with secular, liberal and republican overtones, recognizes in childhood a stage of molding that is projected into the future, so he proposes to forge it with examples and positive emotions and is in favor of a loving and participatory parenting.

Keywords: Textbooks, childhood, emotional models.

María Guadalupe García Alcaraz. Departamento de Estudio en Educación de la Universidad de Guadalajara, México. Es Maestra en Estudios Regionales por el Instituto Mora y Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Es Investigadora Nacional Nivel I y cuenta con perfil PRODEP. Correo electrónico: maria.galcaraz@academicos.udg.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-8888-9040>.

Primer acto. Niños felices e infelices

¹ Para este trabajo consulté: Rosas Moreno, José (1893), *Libro de la infancia. Pensamientos, cuentecitos y consejos morales*, “Esta obra ha sido declarada de asignatura en las Escuelas Municipales de México y en las de la Compañía Lancasteriana. [La propiedad de este libro queda asegurada con arreglo a la ley de la materia y nadie podrá reimprimir ni todo ni parte sin el permiso correspondiente]. México, Antigua Imprenta de Murguía, (Quinta edición), 111 pp.”. La primera edición, que también consulté de forma complementaria, data de 1872, tiene 263 páginas y se publicó por entregas.

En el “cuentecillo” titulado “Gabriel y Mauricio”, contenido en el *Libro de la infancia*,¹ Rosas Moreno nos narra la historia de dos niños. Gabriel es de tez blanca, de cabello rizado bañados por los rayos del sol, sus ojos son “color de cielo”. Posee una sonrisa y mirada angelical, siempre va limpio, es diligente y obediente. Vive bajo el amor y la protección de sus padres y recibe con frecuencia las caricias y ternura de ambos. Su familia es modesta, la madre se dedica al hogar y el padre trabaja para satisfacer las necesidades. Es una familia feliz. Gracias a sus buenas notas escolares Gabriel recibe como regalo de su padre un velocípedo. Toda la familia se dirige a pasear a la Alameda Central para luego almorzar en un restaurante de la zona. Al estar paseando en su nuevo juguete, Gabriel sufre una caída. Sus padres, los transeúntes y hasta un médico que pasaba por el lugar corren presurosos en su auxilio. Sin mayores consecuencias, la familia continúa con el paseo. En contraparte, Mauricio es de tez morena, no tiene padres y vive en la miseria, siempre está hambriento y viste con harapos. Su tristeza se hace más profunda cada vez que observa de lejos la vida de Gabriel. En esas andanzas, mira detrás de un cristal a la familia en el almuerzo. Debido a su aspecto miserable, Mauricio es alejado del lugar de forma violenta por un mesero. El chico corre asustado, cae en una acequia y se golpea la cabeza. A pesar de su herida, por más que grita nadie lo ayuda. Cuando por fin logra salir, se arrastra hasta la inmundicia vivienda en la que lo dejan dormir en un rincón bajo la escalera. El pequeño es presa de una fiebre que lo lleva a morir en soledad, cuando esto sucede un grupo de curiosos se arremolina en torno a su cuerpo inerte y se lamentan del abandono que rodeó la vida de Mauricio.

En este “cuentecillo” Rosas Moreno muestra la desigualdad social que se vivía en las urbes, reproduce estereotipos raciales en torno a la blanquitud y al mestizaje, plantea cierta dosis de crítica por la indiferencia de la gente ante la miseria infantil y postula un ideal de familia nuclear, con roles de género bien establecidos, en la cual los padres coinciden con las ideas que circulaban en la época en torno a la responsabilidad del Estado en el cuidado y educación de la niñez:

La familia-el hogar

¡Un padre amoroso y tierno!
¡Una madre cariñosa!
¡El dulce afecto fraternal!
¡La virtud brillando hermosa!
¡Bendito el hogar paterno!

El hogar con sus amores
 De la patria el bien resume
 El hogar guarda las flores
 La patria aspira el perfume [Rosas, 1882, pp. 14-15].

En sus descripciones, Rosas Moreno muestra dos infancias con condiciones, rasgos, emociones y prácticas opuestas: familia/orfandad, cuidados/abandono, compañía/soledad, amor/desamor y felicidad/tristeza. Además retrata una infancia idealizada que se desarrolla en el seno de una familia de clase media, con un padre protector y proveedor, una madre amorosa y unos hijos educados para ser ciudadanos civilizados, trabajadores y buenos cristianos. La otra es la infancia abandonada, la que pulula en las calles bajo condiciones de pobreza extrema y expuesta a todo tipo de peligros. Con este tipo de tramas, Rosas Moreno buscaba generar cierta conciencia en torno al papel de los adultos en el cuidado de la infancia y promover la caridad, como una de las virtudes centrales en su propuesta.²

Al escribir, Rosas Moreno tenía la intención de instruir, de contribuir a moldear al nuevo ciudadano que la República necesitaba, un individuo trabajador, justo, que amara a su patria. Pero también deseaba, profundamente, que los niños gozaran esa etapa de su vida y que ese moldeamiento fuese llevado con más amor que temor. Para ambos propósitos era importante la escuela y los maestros, pero no solo eso, sino también apostó por que los padres y madres participaran en esta tarea.³ Para él la lectura era un poderoso medio para poner “la dicha al alcance de los niños”. Estos rasgos de su obra ameritan un análisis que correlacione aportes de la historia de la educación y la historia de las emociones.

Segundo acto. Historiar las emociones contendidas en libros dirigidos a la niñez

El interés por el papel de las emociones en los sistemas y relaciones sociales tuvo en Norbert Elias (2015), en Max Weber (1984) y en Émile Durkheim (1975) un punto de partida para tomar distancia de las explicaciones alentadas por la psicología fisiologista, la cual veía en las conductas emocionales una respuesta orgánica frente a los estímulos externos. Sin embargo, en esas explicaciones se privilegia la estructura social sobre el individuo y la experiencia individual queda subsumida en el todo social. Para colocar al sujeto y sus emociones en el centro y estudiarlas como un fenómeno sociocultural, los científicos sociales debieron cuestionar estos enfoques y dilucidar cómo relacionar la capacidad de agencia del individuo con las demandas colectivas y de qué modo enmarcar dicha relación en el conjunto de limitaciones y posibilidades definidas en determinadas circunstancias y contextos.

² A lo largo del siglo XIX hubo un proceso de secularización en la atención de los pobres. Su número creció por las guerras, los desplazamientos y la falta de medios de subsistencia. La Iglesia perdió terreno y poco a poco el Estado y grupos de la sociedad civil intervinieron en la creación de instituciones y medidas para paliar la pobreza, sobre todo en las ciudades.

³ Rosas Moreno fue persistente en promover la instrucción de la infancia a través de la lectura y con la participación constante de maestros y padres de familia. Un ejemplo es *La edad feliz. Seminario dedicado a los niños y a las madres de familia* (1873). En este impreso fue autor y editor, y fue publicado por la UNAM en el 2018.

Los giros teóricos y metodológicos que experimentaron las ciencias sociales en las últimas del siglo XX permitieron la oxigenación de las miradas analíticas, lo que trajo nuevos bríos al estudio de las emociones. Las teorías feministas, por ejemplo, criticaron insistentemente la separación de lo racional como masculino y lo sensible como femenino y proporcionaron herramientas para develar los procesos de reproducción, imposición, violencia y resistencia en las relaciones entre géneros. Otra fuente de aportaciones se gestó en el diálogo con la psicología y la pedagogía, ambas preocupadas por entender cómo es que el individuo elabora esquemas mentales y de qué forma las emociones participan en esos procesos de hacerse en y del mundo (véase Bjerg, 2019).

De tal modo, al arribar el siglo XXI, el estudio de las emociones demostró ser un campo transdisciplinar consolidado. Una de las propuestas que se han generado es pensar el estudio de las emociones como una construcción social en contexto, enmarcada en dinámicas de cambio y/o continuidad, lo que implica insertar su estudio en dimensiones espaciotemporales. Además, el debate ha puesto en el centro la relación entre experiencia y estructura, entre agencia y moldeamiento, lo que ha llevado a los investigadores a moverse en la intersección entre antropología, sociología e historia con el propósito de dilucidar las relaciones entre el individuo, que experimenta la emoción, y cómo esta se genera en relación con su pertenencia a un grupo, clase, raza o género y según las condiciones de su mundo de vida.

Con base en lo anterior, pensamos el libro como un objeto cultural que recoge, dispone y proyecta un modelo de infancia, dentro del cual se incluyen sentimientos que hay que fomentar y otros que hay que inhibir. Retomamos a Reddy (2001), quien sugiere pensar la relación entre estructuras emocionales y capacidad de agencia de los sujetos. Bajo esta lógica, nuestra propuesta busca comprender las emociones en el contexto de una realidad cultural, sin perder de vista el cambio social (Moscoso, 2015). Consideramos a José Rosas Moreno como un sujeto en contexto que produjo determinados contenidos con base en el horizonte de experiencia en el que se insertó y asumimos el reto de vigilar la dinámica entre agencialidad y causación (Moscoso, 2015). Para ello hacemos uso del concepto de *régimen emocional* (Reddy, 2001), lo definimos como un conjunto de normas y prácticas emocionales que se busca inculcar en los sujetos y que están presentes en el contenido del libro, también asumimos que en lo que ahí se presenta está inscrito lo socialmente posible en un lugar y tiempo.

Tercer acto. Infancia y emociones

El escritor, un político romántico

En México, los intelectuales que nacieron entre los años treinta y cincuenta del siglo XIX, como fue el caso de Rosas Moreno (1838-1883), se formaron en un ambiente

de convulsión política y en la zozobra por las asonadas y los enfrentamientos. José vivió en ese ambiente. En su vida escolar y en las tertulias familiares escuchó cómo los adultos narraban las proezas de los insurgentes, de joven participó en los clubes liberales y abrevó del ideario juarista en torno a las reformas que requería el país para convertirse en una verdadera república y sumarse al concierto de las naciones democráticas y modernas.

Para Manuel Altamirano, Rosas Moreno⁴ fue un político y poeta de convicciones liberales, pero con “alma de niño”. Él “vivió en un tiempo de pasiones desencadenadas, era de odios y rencores”.⁵ Esto fue así porque Rosas Moreno se sumó a las filas liberales, lo que le ocasionó persecución política, estar preso y cambiar continuamente de residencia entre Lagos de Moreno, su ciudad natal; León, Guanajuato, y la ciudad de México. Tras el triunfo republicano, en los años setentas fue diputado federal y ocupó un cargo similar en el Congreso de Guanajuato.

Entre persecuciones, cambios de residencia y sesiones parlamentarias, Rosas Moreno fue un escritor prolífico. Se entregó de lleno al romanticismo, razón por la cual en su obra hay una exaltación constante de las emociones, en particular del amor, la dulzura y la bondad. Su calidad literaria como fabulista, narrador y poeta ha sido ampliamente reconocida por su profundo humanismo y perfección en la escritura. En términos políticos fue un liberal moderado que combinó sus convicciones con su fe católica, por lo que en el contenido de sus textos hay una tríada que sustenta su propuesta: Dios, virtud y patria. Sin embargo, no fue ajeno a los procesos de secularización de la vida política y social abanderados por los liberales republicanos, por ello su idea de Dios es la de un ser divino al que el individuo se conecta para perfeccionar su vida, pero esta conexión es una decisión personal que, si acaso, se nutre en el seno familiar, postura *ad hoc* con los principios de libertad de creencias y de separación Iglesia-Estado que fueron arduamente defendidos por los políticos liberales simpatizantes de Benito Juárez.

Como escritor dedicó su producción a nuevos públicos lectores. Escribió teatro para las clases medias urbanas haciendo uso del drama y la comedia con el propósito de que este grupo social se identificara con las virtudes y se distanciara de los vicios de la época.⁶ En estos escritos Rosas Moreno recreaba escenas de la vida cotidiana, buscando que la gente modificara ciertos comportamientos como el chisme, la vanidad o la irresponsabilidad. Si seguimos el postulado de Elías (2015) en torno a la configuración de sensibilidades, podemos afirmar que Rosas Moreno hizo uso del teatro y la escritura para fomentar nuevas formas de sentir y de comportarse: moderación en la palabra y en los actos, una vida ordenada, sin vicios ni maledicencias, marcada por las buenas maneras dictadas por las reglas de urbanidad. En este propósito la niñez ocupa un lugar central y los adultos, al cumplir su función de instruir, proteger, cuidar y amar a la infancia, contribuirían al engrandecimiento de la nación.

⁴ Cursó la instrucción primaria en León, luego ingresó al Colegio de San Gregorio en la ciudad de México, tomó algunos cursos en la escuela de Minería.

⁵ “Fragmentos de la Necrología publicada en 1883”, escrita por Manuel Altamirano e incluida en Rosas, 1891, pp. V-XI.

⁶ Escribió teatro: “Flores y espinas” (1861), “Nadie muere de amor” (1862), “Una mentira inocente” (1863) y, en los años setenta, “Los parientes”, “Sor Juana Inés de la Cruz”, “El pan de cada día”, “El coronel Santibáñez” y “La mujer de César”, y teatro para niños, por ejemplo, “El año nuevo” y “Amor filial”. Conocemos la existencia de estas obras por anuncios de su puesta en escena o por referencias de sus contemporáneos.

⁷ Si bien se le conoce principalmente como fabulista, incluso a nivel internacional, entre sus libros dedicados a los pequeños lectores están: *Hojas de rosas* (poesía), *El amigo de los niños*, *Excursiones por el cielo y la tierra*, *La ciencia de la dicha*, *Libro de la infancia*, *Libro de oro de las niñas*, *Manual de urbanidad*, *Recreaciones infantiles*, *Un viajero de diez años*, *Compendio de ortología*, *Devocionario poético para niños*, *Nuevo libro segundo...*, *Una lección de geografía*, *El pensil de la niñez*, *Nuevo compendio de historia de México*. La lista de sus obras se puede consultar en la contraportada de los libros que le editó la Antigua Imprenta de G. Murguía (por ejemplo Rosas, 1882 y 1893).

⁸ Fue promotor de periódicos infantiles como *Edad Feliz*, el diario *Los Chiquitines*, *La Ciencia de la Dicha* y *El Tío Canillitas*, además de *La Discusión*, *La Madre Celestina*, *El Hombre que Ríe*, *La Educación* y *El Álbum Literario de León*.

⁹ Ambas se incluyeron en una reedición de su libro de poesías *Ramo de violetas*, publicado en 1891.

¹⁰ Por ejemplo, Rousseau y Pestalozzi.

Justo por ello, su obra más extensa son los libritos que escribió para niños y niñas,⁷ además de diversos periódicos infantiles en los que participó.⁸ Esos pequeños lectores fueron considerados por Rosas Moreno como susceptibles de ser educados mediante la lectura y apostaba porque a través de esta los niños cultivaran sentimientos nobles y adquiriesen comportamientos virtuosos.

En este trabajo de moldear a la infancia, sus emociones y comportamientos, fue que los libros de Rosas Moreno tuvieron una importante acogida y fueron usados como libros de lectura en las escuelas primarias del país en un arco temporal que cubre la segunda mitad del siglo XIX, principalmente. Además, Rosas Moreno se presenta como un padre amoroso, sentimiento que extiende a todos sus pequeños lectores. Tiene una preocupación profunda por dejar un legado inmaterial, una herencia moral, que los lleve a ser buenos hombres, mujeres y ciudadanos, por ello les pide a sus hijos leer las máximas de moral de sus escritos y les dice:

Grabadlas en vuestra memoria para ser felices, practicadlas, para que si lloráis, –pues el llanto y el infortunio son patrimonio de la vida–, vuestras lágrimas sean benditas [...] Tal vez, cuando las tempestades de la juventud os agiten, yo estaré durmiendo el sueño eterno; entonces al leer este pequeño libro, si queréis honrar a mi memoria, seguid los cariñosos consejos que aquí os consigno, que ellos os conducirán a la única dicha posible sobre la tierra, a la dicha de la suprema virtud [Rosas, 1893, pp. 3-4].

Los últimos cinco años de su vida se desempeñó en el ramo educativo en Toluca, probablemente como inspector. Al morir, en 1883 en Lagos de Moreno, Jalisco, a los 45 años, dejó tras de sí una vasta obra y una profunda tristeza entre la élite de escritores de la ciudad de México con los que participó en tertulias literarias, por ello escritores como Manuel Altamirano y Francisco Sosa le dedicaron extensas honras fúnebres.⁹

Instruir a la niñez: dominar afectos y racionalizar la mente

Ese interés por la infancia no fue exclusivo de Rosas Moreno. Desde finales del siglo XVIII médicos, filósofos, políticos y educadores difundieron con gran avidez ideas en torno a la niñez como una etapa específica del desarrollo humano, caracterizada por su maleabilidad.¹⁰ La niñez como futuro de las naciones se reafirmó a lo largo del siglo XIX, por lo que desde diferentes frentes se diseñaron propuestas para instruirla, civilizarla, limpiarla, enderezarla. Había entonces que educar la mente, el cuerpo y por supuesto las emociones. Las propuestas para moldear la infancia, en tanto porvenir de la nación, tuvieron en la educación un lugar sustancial para su formulación y difusión. Los liberales coincidían en que la educación permitiría la formación de mexicanos trabajadores, obedientes, identificados con un pasado común y con los símbolos patrios, comprometidos con sus obligaciones.

Desde los cánones de racionalismo biologicista y evolucionista del siglo XIX, intelectuales y políticos veían la infancia como un estado biológico, casi primitivo,

previo a la adultez. Los niños eran seres inmaduros y vulnerables, en los que predominaba la sensibilidad sobre la razón. Por ello, las lecturas deberían promover el cultivo de la mente y de las virtudes, ser emocionalmente satisfactorias e inducir en los pequeños ciertos afectos y la lejanía de los vicios (Padilla, 2008). Rosas Moreno le apostaba a que mediante el cultivo y la práctica constante de la virtud los niños se harían cada día más conscientes de las consecuencias de sus actos, se convertirían en gente de razón y alcanzarían la dicha de ser buenos hombres y mujeres.

Estas ideas modernas se trenzan con otras en torno a para qué educar al niño dentro de la escuela. Las propuestas elaboradas por élites intelectuales y gobernante incluyeron el debate sobre cómo obligar o instruir a madres y padres para que hiciesen bien su labor: sustraer a los pequeños de sus deseos y tendencias naturales hacia el desorden y el juego y hacerlos entrar en razón; concebir a los padres como incapaces de educarlos, bien sea por exceso de rigor o de afectividad; de ahí la necesidad de una intervención creciente del Estado y de la Iglesia como instancias moldeadoras de súbditos o ciudadanos y de feligreses defensores de la fe.

A raíz del triunfo liberal, en los años setentas, se generaron condiciones para concretar proyectos educativos destinados a ampliar las opciones escolares para niños y niñas. Tanto Iglesia como Estado compartían su preocupación por los problemas de la infancia (pobreza, muerte, trabajo y corrupción) y coincidían en la necesidad de proporcionarles instrucción, sin embargo, diferían con respecto al lugar de las ideas religiosas en la escuela y debatían sobre qué conocimientos enseñar y para qué. Justo en esa encrucijada se movieron autores como Rosas Moreno, quien proponía la educación de mente, cuerpo y emociones a través de la fe en Dios, el desarrollo de la virtud, la inculcación del amor a la patria y la adquisición de conocimiento, aspectos que son recurrentes en sus escritos.

Normas, controles y prácticas emocionales

Las virtudes son “las divinas máximas de la moral cristiana” (Rosas, 1893, p. 108); se graban en la mente y en el alma, producen gozo y felicidad y se practican a través de las normas de urbanidad. Para este autor,

La urbanidad es el conjunto, la expresión de la vida social. La urbanidad tiene por objeto hacer por medio de nuestras palabras y nuestras acciones que los demás queden contentos de nosotros y de sí mismos. La urbanidad es la consideración, el amor a todos los hombres [Rosas, 1872, p. 43].

Los niños y niñas debían interiorizar las máximas morales y usarlas para actuar en su vida. Las máximas que redactó el autor son frases cortas que encierran un precepto de conducta, por ejemplo, “el corazón del impío, siempre está triste y sombrío”, o bien “quien tiene sabiduría, cifra en el bien su alegría” (Rosas, 1872, pp. 20 y 21) Los responsables de enseñar estos comportamientos son los adultos, principalmente los

padres y maestros, quienes los refuerzan con un beso, un abrazo, una mirada o palabras dulces, también exhortan a reconsiderar las decisiones de los pequeños cuando estos se equivocan.

Para aprender a sentir y a actuar, Rosas Moreno recrea imágenes de la miseria material de las familias pobres y otras relativas a la vanidad y ostentación de los ricos. Con ello busca alimentar la caridad en los pequeños lectores y alejarlos de los vicios que cultivan los poderosos. Sin embargo, es cuidadoso en criticar la miseria, para él vivir en pobreza es una especie de infortunio que se puede paliar compartiendo la comida y dando a los niños desamparados acceso a la educación de tal modo que puedan cambiar su destino. El espacio ideal de crianza es una familia modesta, trabajadora, honesta, pulcra, que fomente una vida virtuosa en sus hijos, único camino para saborear la dicha y sobrellevar los problemas de la vida.

Bajo el aura de su militancia liberal, Rosas Moreno reviste la tradición de la moral católica e introduce una nueva religiosidad: el amor a la patria. Para ello despoja a las virtudes de alusiones a Jesús o al santoral católico y se limita a hablar de Dios como un ser supremo que cuida y protege. Para desarrollar en los niños el amor a la patria alude a “la magnificencia de su naturaleza tropical”; la patria es también la historia y el “idioma que nos une”. Mientras que Dios es padre, la patria es madre, por lo cual acoge “nuestras alegrías y tristeza [...] ilusiones, sueños y desengaños” (Rosas, 1893, pp. 11-12). Estas referencias constituyen elementos de una nación imaginada y de un nacionalismo en construcción y que se busca instituir. En este afán de homogenización Rosas Moreno dibuja un paisaje verde y lleno de riquezas naturales, donde se invisibiliza la diversidad lingüística y racial, esto es así debido a que los intelectuales de la época asumen el mestizaje como parte del ideal de nación.

En su propuesta las virtudes se graban en los niños al nombrarlas y practicarlas. Para explicar el significado de estas el autor recurre a poesías, fábulas y cuentecillos. Retoma imágenes de la vida urbana, recurre a descripciones geográficas, trae a colación a héroes de la Independencia como ejemplos a seguir, humaniza a animales para dar consejos o echa a volar la imaginación bajando del cielo ángeles que ayudan a los niños en la toma de decisiones. Por ejemplo:

El pavo y el mono

FÁBULA

Un pavo un espejo halló,

Y por ver su gallardía,

Acercóse a la bujía

Y la cola se quemó.

Cierto mono que escuchó

Sus lamentos de amargura,

Viendo su triste figura,

Le dijo con mucho gusto:

—*Siempre halla su castigo justo*

*La vanidosa locura*¹¹ [Rosas, 1893, p. 96].

¹¹ Cursivas en el original.

Sus escritos presentan un juego de oposiciones. Las virtudes son luz, brillo, sol; se asocian a la perfección, la sabiduría, la verdad, la belleza y la hermosura; son fuente de inspiración, esperanza y vida; producen emociones como ternura, amor, alegría, bondad, dicha. En contraparte, los vicios son el lado oscuro del alma humana –mentir, envidiar, maldecir, haraganear–, se asocian a imágenes como la tormenta y el huracán; conducen a la desgracia y al delito y el individuo experimenta soledad, desolación, tristeza.

En esta tarea de incitar a los niños a comprender y practicar las virtudes, único camino para ser felices, Rosas Moreno aborda la caridad en oposición a la soberbia. La primera, “consiste en una amor purísimo y desinteresado hacia todos los hombres y solo se alimenta del bien y la ternura [...] produce en el corazón los más nobles y generosos sentimientos” (“La caridad”, en Rosas, 1893, p. 70). En cambio, “la soberbia conduce a la perdición y a la ignominia, el soberbio es ciego, no ve la luz” (“La modestia”, en Rosas, 1893, p. 77). Estas mismas virtudes se abordan en el cuentecillo titulado “Las tres monedas” (Rosas Moreno, 1893, p. 15). Ahí, un padre da una moneda a cada uno de sus tres hijos y les pide que hagan un uso justo y cuidadoso de ese regalo. Uno de ellos compra dulces, el otro lo ahorra para comprarse un traje, el tercero compra pan para unos niños “huérfanos, tristes, enflaquecidos y cubiertos de harapos”. Al pedir cuentas a los tres, el padre a ninguno sanciona, pero compensa al último con una moneda de oro, por ser el más generoso con el prójimo. Entre los vicios que hay que evitar están el servilismo, la ira, la avaricia, la falta de respeto a los ancianos; en especial la envidia:

Es enemiga irreconocible de la caridad, la más bella y la más santa de las virtudes, la envidia contiene el germen de todas las funestas pasiones y es el origen de los bastardos sentimientos. A su sombra crecen el rencor, la soberbia, la vanidad y el egoísmo [...] La caridad es luz, calma y alegría. La envidia es inquietud, tristeza, desconfianza [“La envidia”, en Rosas, 1893, p. 90].

Para este autor, tanto niños como niñas deben cultivar el amor filial. Pero este debe de ser fomentado por los padres, esto es así debido a que los adultos son los responsables de formar a los menores, quienes poseen un alma inocente pero cuyos actos pueden llevarlos por caminos equivocados, de ahí la importancia de vigilar sus comportamientos y estimular las acciones que entran dentro de los regímenes que le interesa fomentar a Rosas Moreno. Si bien hay virtudes comunes para niños y niñas, como la caridad y la obediencia, en el caso de las niñas se acentúa la docilidad, la dulzura y, por supuesto, el cuidado de los integrantes de la familia, por ello,

La hija dócil, noble, buena
 Vive dichosa y serena
 La que a sus padres olvida
 Es desdichada en la vida
 Quien a sus padres no quiere
 Triste vive y triste muere
 Da con afecto alegría
 A tus padres, hija mía

Hija buena y cariñosa
 Por sus padres bendecida
 Ve deslizarse la vida
 Respetada y venturosa
 Niña que a sus padres hiere
 Con afanes y amargura
 Duelo eterno, desventura
 Y desprecio solo espere [“Amor filial”, en Rosas, 1882, pp. 11-12].

Se cierra el telón

En los poemas, máximas, fábulas, consejos y cuentecillo incluidos en el libro analizado se despliegan dos modelos comportamiento, más no dos modelos de infancia. Esto ocurre así porque para Rosas Moreno el niño es un ser en proceso de hacerse hombre y ciudadano, al que se le deben de procurar ejemplos positivos. Si bien hay un pequeño virtuoso que es caritativo, trabajador, obediente, limpio, modesto, trabajador, que respeta a los anciano y adultos, que además es constante en sus tareas y responsabilidades, no hay un niño “vicioso”, sino comportamientos inapropiados, de cuyas experiencias los pequeños pueden aprender para redimirse y proseguir con el camino a la felicidad. En particular en el texto que usamos de forma central, el *Libro de la infancia*, el autor no distingue entre una moral para niñas y una para niños, sin embargo, prácticamente todos los personajes son masculinos.

Más allá de este despliegue binario, dilucidamos que los textos de Rosas Moreno contienen una propuesta de tintes seculares, liberales y republicanos. La relación entre Dios y los hombres no está mediada por la Iglesia o los sacerdotes, sino que es directa. Dios se establece como un ser supremo que se trastoca en conciencia interiorizada para discernir entre el bien y el mal. El autor introduce la noción de patria y rasgos de identificación del individuo con el colectivo: territorio, pasado e idioma común. Reconoce en la infancia una etapa de moldeamiento y apuesta a su futuro, por lo que propone forjarla con ejemplos y emociones positivas y se pronuncia por una paternidad amorosa y activa en la educación de los niños.

El régimen emocional que se plantea en el *Libro de la infancia* presenta normas y comportamiento montado sobre un conjunto de patrones deseables e indeseables, positivos y negativos. Sobre los polos de esos ejes se mueven las acciones de los infantes. Rosas Moreno está consciente de que los pequeños están en formación, por ello, al actuar de forma no virtuosa y producirse una emoción dolorosa, se asume como una lección de vida. En nuestro análisis descubrimos que Rosas Moreno propone una paternidad activa, con un progenitor que pasa tiempo con sus hijos, habla con ellos, les da lecciones, se muestra amoroso, lo cual se monta sobre las estructuras masculinas de la época, en las que persiste el rol de padre proveedor y que actúa como jefe del clan familiar, por lo que nos parece necesario cuestionar también las miradas históricas que impiden visibilizar los matices de las formas de pensar y ejercer las maternidades, paternidades y las emociones asociadas a estas.

Referencias

- Bjerg, M. (2019). Una genealogía de la historia de las emociones. *Quinto Sol. Revista de Historia*, 23(1), 1-15.
- Durkheim, É. (1975). *Educación y sociología*. Península.
- Elias, N. (2015). *El proceso de las civilizaciones*. FCE.
- Moscoso, J. (2015). La historia de las emociones, ¿de qué es historia? *Vínculos de Historia*, (4), 15-27.
- Padilla, A. (2008). Representaciones de la infancia en el siglo XIX. *Inventio, la Génesis de la Cultura Universitaria en Morelos*, 4(7), 29-39.
- Reddy, W. M. (2001). *The navigation of feeling. A framework for the history of emotion*. Cambridge University Press.
- Rosas Moreno, J. (1872). *Libro de la infancia. Pensamientos, cuentecillos y consejos morales*. Impreso por F. Mendoza.
- Rosas Moreno, J. (1882). *Libro de oro de las niñas. Nuevas lecciones de moral en verso*. Antigua imprenta de E. Murguía.
- Rosas Moreno, J. (1891). *Ramo de violetas*. Antigua Imprenta de Murguía.
- Rosas Moreno, J. (1893). *Libro de la infancia. Pensamientos, cuentecillos y consejos morales. Obra declarada de asignatura en las Escuelas Municipales de México y en las de la Compañía Lancasteriana* (5a. ed.). Antigua Imprenta de Murguía.
- Weber, M. (1984). *Economía y sociedad*. FCE.

Cómo citar este artículo:

García Alcaraz, M. G. (2023). Normas y prácticas emocionales en el *Libro de la infancia*, de José Rosas Moreno. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(2), 187-197, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i2.469>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Rafael Santamarina: un precursor de la salud mental en la escuela primaria del siglo XX

Rafael Santamarina: A precursor of mental health in the elementary school of the 20th century

Raquel Díaz Galván

RESUMEN

Esta investigación se sitúa en el periodo del México posrevolucionario, en el marco de la promulgación de la Constitución de 1917 y la fundación de la Secretaría de Educación Pública. En ese momento se replanteó la necesidad de averiguar las condiciones de salud mental y física de la niñez mexicana con base en cartas antropométricas. Uno de los profesionales que participó de manera relevante en este proceso no solo desde su aplicación sino especialmente desde la fundamentación teórica y metodológica fue el médico Rafael Santamarina. ¿Quién fue este hombre?, ¿en qué consistió su participación?, ¿cuáles fueron sus principales aportes? Esta investigación se orientará con base en la problematización antes señalada. Para ello será fundamental la recuperación, revisión y análisis de fuentes hemerográficas primarias. Se trata principalmente de los artículos que el médico y maestro universitario Santamarina escribió especialmente para colaborar en una publicación periódica que tuvo una distribución importante a nivel nacional, *Educación. Revista Mensual*, un proyecto académico impulsado y encabezado por el maestro Lauro Aguirre y un equipo de profesionales interesados en los asuntos de educación, que tuvo como principales propósitos, por un lado, abordar todo tipo de temáticas relacionadas con todos los niveles del sistema educativo nacional de ese momento, y por el otro, su difusión entre los integrantes del magisterio mexicano. Es decir, brindar información especializada a los maestros en servicio para apoyar su ejercicio profesional. Esto resulta particularmente relevante si se toma en cuenta que por el proceso armado que recién había concluido en el país, había muchos maestros frente a grupo que no habían tenido la oportunidad de formarse como profesores en alguna escuela Normal.

Palabras clave: Anormales, escuela, salud mental, Santamarina.

ABSTRACT

This research is situated in the post-revolutionary period of Mexico, within the framework of the promulgation of the Constitution of 1917 and the foundation of the Ministry of Public Education. At that time, the need to find out the mental and physical health conditions of Mexican children based on anthropometric charts was reconsidered. One of the professionals who participated in a relevant way in this process not only from its application but especially from the theoretical and methodological foundation was the physician Rafael Santamarina. Who was this man? What was his participation? What were his main contributions? This research will be oriented based on the aforementioned problematization. For this purpose, the recovery, review and analysis of primary hemerographic sources will be essential. It is mainly about the articles that the physician and university professor Santamarina wrote specially to collaborate in a periodical publication that had an important distribution at the national level: *Educación. Revista Mensual*, an academic project promoted and headed by teacher Lauro Aguirre and a team of professionals interested in educational issues whose main purposes were, on the one hand, to address all kinds of topics related to all levels of the national educational system at that time and, on the other, its diffusion among the members of the Mexican teaching profession. That is, to provide specialized information to in-service teachers to support their professional practice. This is particularly relevant if one takes into account that due to the armed process that had recently concluded in the country, there were many teachers in front of a group who did not have the opportunity to train as teachers in a teacher training school.

Keywords: Abnormal, school, mental health, Santamarina.

Raquel Díaz Galván. Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Ciudad de México. Es Doctora y Maestra en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y Licenciada en Historia por la ENAH. Ha participado en congresos nacionales e internacionales e impartido clases en el nivel básico, medio superior y superior en diversas instituciones educativas. Es miembro de la Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia. Sus líneas de investigación son historia de México del siglo XIX e historia de la educación en México, siglos XIX y XX. Correo electrónico: raquel.diazg@aefcm.gob.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-3163-9187>.

Preámbulo

Para desarrollar este trabajo se utilizará la metodología de investigación de corte cualitativo. Tomando en cuenta la complejidad del ámbito educativo, lo que nos interesa es explicar las representaciones de la salud mental y con ellas sus implicaciones en el marco de la década de los años veinte del siglo pasado. Se trata de construir conocimiento de tipo hermenéutico-histórico, con lo que se logrará la comprensión de un proceso en un contexto específico a partir de la búsqueda de información documental, su reconstrucción y análisis. Especialmente se trata de conocer, comprender y reflexionar sobre las representaciones desde el punto de vista de uno de sus participantes, el médico Rafael Santamarina, y cómo las percibía en el momento histórico en el que ejerció su práctica profesional.

De acuerdo con lo que proponen Muñoz et al. (2014), existen distintos diseños de investigación cualitativa. Uno de ellos es el de investigación histórica, que utilizaremos para desarrollar este trabajo. Con este diseño se elaborará una reconstrucción y explicación del pasado a partir de las prácticas que en el momento se realizaron.

Primeros pasos en salud mental

Aunque ya había iniciado el Porfiriato, entre 1880 y 1884 tuvo lugar la única alternancia en el poder de aquel tiempo: la presidencia del general Manuel González. Bajo su administración se verificó en 1882 el Congreso Higiénico Pedagógico. Entre las conclusiones a las que se llegó destacan las relativas a la necesidad de un método de enseñanza que contribuyera a preservar la salud de los estudiantes y, por otro lado, las relacionadas con las precauciones que debían considerarse para evitar posibles brotes de contagio entre la población escolar (Santamarina, 1923a, p. 157). Es decir, en los trabajos de ese congreso se planteó la necesidad de establecer algunos lineamientos de tipo preventivo para reconocer aquellas enfermedades que representarían un riesgo para la sociedad en general y para la niñez en particular.

Entre 1889 y 1891 se realizaron los Congresos Nacionales de Instrucción Pública. En lo relativo a la higiene escolar se destacó que era prioritario establecer en los programas de estudio las clases de gimnasia para con ellas contribuir al desarrollo armónico de los niños. A pesar de estos acuerdos, a decir de Santamarina (1923a), poco se pudo avanzar debido a que no existía una institución responsable de dar cumplimiento a esas recomendaciones. Fue en 1906 cuando, con la fundación del Departamento de Higiene Escolar, se comenzaron a aplicar exámenes individuales y antropométricos con carácter preventivo en las escuelas; estos comprendían:

1° Edad. 2° Estatura. 3° Peso. 4° Estado General. 5° Señas particulares. 6° Vacuna. 7° Vista. 8° Oído. 9° Garganta. 10° Fuerza: de presión con la mano izquierda y derecha y de tracción en las mismas condiciones. 11° Número de respiraciones por minuto. 12° Número de pulsaciones. 13° Dentadura. 14° Observaciones e indicaciones [Santamarina, 1923a, p. 161].

Con los datos obtenidos se empezaron a elaborar las primeras cartas antropométricas de la niñez mexicana en la ciudad de México, con miras a que poco a poco esta labor se pudiera hacer extensiva a todo el país. Este fue un esfuerzo que encabezó el doctor Máximo Silva. Se trató de un examen muy completo con el que se pretendió conocer cuáles eran las condiciones en las que se encontraba ese sector de la población en edad escolar.

Para dar continuidad a lo que ya se venía haciendo, en 1909 se inauguró el Departamento de Antropometría, que era parte del Servicio Higiénico Escolar. Con el nuevo organismo se continuó el trabajo de las cartas individuales, que se complementaron con valoraciones relativas al coeficiente intelectual, antecedentes hereditarios, rasgos físicos, fotografías de frente y de perfil.

En 1917 se estableció que el Servicio de Higiene Escolar estaría conformado fundamentalmente por personal médico y que se regiría por un conjunto de normas propuestas por el doctor Felipe Ferrer en el V Congreso Médico Nacional. Este doctor fungía como inspector general de la misma institución. Entre sus planteamientos destacan los siguientes:

- b) De Cultura Física: estudiar el crecimiento regular de los alumnos y descubrir, para remediar, los defectos físicos que impidan al niño obtener una educación semejante a la de los niños normales, con el fin de mejorar su desarrollo físico y mental;
- c) De Cultura Intelectual: estudiar la capacidad intelectual de los alumnos, con el objeto de que reciban una instrucción en armonía con su desarrollo psico-físico;
- d) De Previsión Social: descubrir y separar a los niños anormales para colocarlos en establecimientos especiales, en donde reciban una educación apropiada [Santamarina, 1923b, pp. 203-204].

Para el sentido de este trabajo, debemos resaltar que el interés por conocer la situación de la niñez mexicana ya estaba desde el siglo XIX y que en el marco de la recién promulgada Constitución de 1917 se hicieron reformas para estudiar con mayor rigor las características de los niños en edad escolar. En ese momento era ya indudable que debía existir una labor conjunta entre médico y maestros; prueba de ello fue la pertinencia de contar con el Departamento de Higiene Escolar que dependía de la Dirección General de Educación Primaria, además de que de manera oficial, a partir de ese año, comenzó a hacerse recurrente el interés de clasificar a los niños de acuerdo con su capacidad intelectual y con su salud mental.

Rafael Santamarina y la salud mental

Hasta este momento nos hemos guiado por el conocimiento que nos planteó el médico Santamarina. Por eso consideramos conveniente saber un poco acerca de quién es este personaje. Se trata de un mexicano ilustre que nació en 1884 en la capital del país. Estudió la carrera de Médico Cirujano y, además de impartir clases en la Universidad Nacional de México, trabajó en el Manicomio General de la Castañeda, de donde es muy probable que surgiera su interés por el estudio de las enfermedades mentales y su medición (Colotla, 1984). Santamarina es considerado como uno de los iniciadores de la psicometría en México, “la disciplina encargada del desarrollo de teorías, métodos y técnicas que dan apoyo a los procesos de construcción y administración de test” (Meneses, 2013, p. 13).

Santamarina también colaboró en el Departamento de Higiene Escolar como médico escolar, lo que le permitió estar en contacto con los niños y aplicarles distintas pruebas, una de ellas la Binet-Simon. Él estaba convencido de que la escuela moderna debía formar personas honradas y listas para triunfar en cualquier campo que se propusieran. Sin embargo, para cumplir ese objetivo era importante saber que el alumno

...no es único, solo, es todo su pasado, personal y hereditario, su vida actual está dominada y quizás dirigida por la de sus ancestros. Los que, desgraciadamente, en no pocos casos, dejan en sus hijos, lisiados física, moral o intelectualmente, un perpetuo recuerdo de su mala conducta y la cara, los gestos, las deformidades mentales o físicas, cuando no las enfermedades de estos infelices, con una continua protesta, un terrible reproche para la mala educación de los padres que, entregados a los placeres, nunca supieron pensar en que al emponzoñarse ellos minaban sus hogares y su propia patria [Santamarina, 1922b, p. 42].

Desde la perspectiva de la salud mental, es indudable que cada niño posee características específicas, producto de su herencia familiar. Hasta ahí coincidimos plenamente con lo que se plantea en esta cita. Sin embargo, lo que Santamarina bosquejaba iba más allá de la cuestión genética, estaba enfocado a un determinismo social: los hijos de pobres serían pobres toda su vida, en tanto que los de los ricos lo serían en la misma proporción.

Independientemente de ello, profesionalmente hablando, él consideraba que era imprescindible que se realizara entre los niños un estudio comparativo, específicamente la prueba Binet-Simon, porque se trataba de una prueba antropométrica para distinguir a los niños normales de los anormales. La necesidad de clasificarlos era para formar grupos homogéneos que “en perfectas condiciones higiénicas de la colocación de ellos y del medio ambiente y en la debida graduación de las tareas dará, seguramente, los mejores resultados” (Santamarina, 1922b, p. 44) para prepararlos, en el marco

de esa escuela moderna, para triunfar en cualquier profesión. Por eso la insistencia de que la intervención del médico escolar debería ser un trabajo colaborativo con el maestro. Los dos contribuirían de manera profesional a la formación de la niñez mexicana, la del nuevo México que habría de responder a los anhelos del siglo XX.

Los anormales

Para entender quiénes eran los *anormales* en este contexto es importante recordar que el recién fundado Departamento de Higiene Escolar estableció un reglamento en el que se señalaba que los maestros de la escuela primaria tenían la obligación de detectar e informar a los médicos escolares quiénes eran aquellos alumnos que presentaban alguna anormalidad, esto con fines de salud mental, pero, ¿cómo podrían hacerlo si no eran expertos en ello? Lo que específicamente tenían que llevar a cabo era identificar a esos niños que se distinguían dentro del grupo por presentar conductas diferentes a las de sus compañeros. Por ejemplo, quienes presentaran dificultades para hacer las tareas escolares, quienes tuvieran falta de atención durante las clases o quienes mostraran alguna conducta impropia para su edad.

Una vez detectados esos alumnos, resultaba pertinente llevar a cabo una separación con el fin de conformar grupos escolares homogéneos. Santamarina la justificó arguyendo que entre los pobres resultaría conveniente, porque de esa forma se les podría preparar para ejercer oficios o trabajos domésticos que no requerían una gran capacidad intelectual. Por otro lado, para las otras clases sociales, la segregación se hacía indispensable, sobre todo si se tomaba en cuenta que entre ellos existían demasiados prejuicios. Sufrirían tanto los niños anormales (futuros adultos) como sus familias.

Con lo anterior en mente y poniendo en práctica sus conocimientos profesionales, Santamarina planteó que la anormalidad de los niños podría deberse a tres posibles causas: las sociales, las biológicas y las psíquicas. Era importante reconocer cuál era la que presentaba cada uno de los niños considerados anormales para que, con base en ello, se pudiera establecer el tratamiento médico más apropiado.

Los anormales sociales eran los niños “abandonados, maltratados o deprimidos” (Santamarina, 1922a, p. 148). Para poder detectarlos, el médico escolar requería del apoyo de los maestros, como ya se dijo, porque se partía del hecho de que a través de la convivencia diaria los maestros podrían distinguir a esos alumnos que mostraran alguna dificultad. En algunos casos quizá ni siquiera se requeriría de un tratamiento médico específico. La recomendación era más en el sentido de hacer adecuaciones pedagógicas, así como de identificar las posibles causas para atenderlas.

Ese tipo de niños lamentablemente siguen existiendo en las escuelas hoy. Indudablemente requieren una gran atención no solo por parte de sus padres, sino de los maestros y autoridades educativas. Sin embargo, mientras que hace un siglo existía

una gran preocupación por atenderlos, hoy, lejos de desaparecer, cada vez son más y la variedad y los niveles de anormalidad social son tan diversos que ha terminado por hacerse cotidiana y aceptarse tácitamente. Lo que no significa que no pase nada, por el contrario, es uno más de los factores a considerar con respecto al bajo rendimiento académico y, en consecuencia, con la deserción escolar.

Los anormales biológicos o físicos eran los alumnos “débiles, enfermos, lisiados con perturbaciones de los órganos de los sentidos” (Santamarina, 1922a, p. 148). A diferencia de la clasificación anterior, estos debían ser detectados por los médicos escolares, especialmente en lo que se refiere a sus causas. Asimismo, ellos serían los responsables de determinar cuál sería el mejor tratamiento de acuerdo con su situación particular: médico, quirúrgico u ortopédico. Para complementar cualquiera de estos se recomendaba el establecimiento de instituciones especiales para apoyar su recuperación.

Si bien hoy existen instituciones de salud como el IMSS, el ISSSTE o el Insabi, un alto porcentaje de la población en general (incluyendo la niñez mexicana) no cuenta con seguridad social ni en las ciudades ni en las zonas rurales. Eso hace más compleja la atención a la anormalidad biológica, porque no basta que se detecte, se requiere atención especializada que un siglo después está muy lejos de haberse consolidado.

Los anormales psíquicos ineludiblemente requerían un examen de inteligencia. Como ya se anotó, era para formar grupos homogéneos en todos los sentidos, de acuerdo con las recomendaciones pedagógicas de ese momento. Para lograrlo, la propuesta de Santamarina era adaptar y aplicar pruebas cognitivas de autores como Alfred Binet, Théodore Simon, Ovide Decroly o Alice Descoedres.

Asimismo, la utilización de exámenes de inteligencia también tenía como propósito canalizar y atender profesionalmente a todos aquellos alumnos que presentaran algún tipo de trastorno mental; esto como uno de los objetivos fundamentales de la salud mental. No hay que perder de vista que Santamarina también colaboraba en el recién inaugurado Manicomio de la Castañeda.

Para detectar a los anormales psíquicos se requería de médicos especializados. Si quienes colaboraban en las escuelas no lo eran, se les debía dar las facilidades para que adquirieran los conocimientos profesionales suficientes. En ese mismo sentido, así como se necesitaba personal experto, “las escuelas especiales no solamente son indispensables para los anormales psíquicos, sino que también deben de existir las que sean necesarias para los débiles, los enfermos, los lisiados, etc.” (Santamarina, 1922a, p. 151).

Nosotros coincidimos con Santamarina en que los alumnos que lamentablemente presentan anormalidades psíquicas deben ser canalizados a instituciones especiales. Sin afán de discriminación, la que definitivamente rechazamos, es importante tomar en cuenta factores como el hecho de que hoy los grupos en la escuela pública son

predominantemente numerosos, lo que limita que los profesores puedan trabajar de manera específica con niños especiales. Por otro lado, ni los docentes en formación ni los maestros en servicio tienen el conocimiento ni la experiencia para apoyar a esos niños, porque no se trata solo de un acto de buena voluntad, sino porque, especialmente, es obligación del Estado mantener instituciones que brinden apoyo profesional para, en la medida de lo posible, atender y sanar las necesidades específicas de esta población.

La escala mexicana

El médico Santamarina estaba convencido de que la escuela moderna requería responder a las necesidades de la sociedad del México del siglo XX. De ahí que los grupos homogéneos y con ellos conocer plenamente a los niños de manera individual era prioritario. Las pruebas especializadas constituían un medio indispensable para detectar a esos alumnos.

Con ese convencimiento en mente, Santamarina emprendió un estudio (muy probablemente el primero en nuestro país) con un grupo de 400 alumnos de la ciudad de México, que organizó en subgrupos de acuerdo con su edad. Su muestra incluyó tanto a niños como a niñas pertenecientes a las distintas clases sociales:

Para mis experiencias he usado la traducción española de la Escala de Binet-Simon, hecha por Jacobo Orellana Garrido, pero adoptando la modificación de Vidal Perera para los niños de once años, para los que la escala Binet no tiene pruebas: como primera adaptación a nuestro medio, hice la de sustituir la prueba primera para nueve años, que en escala francesa es “saber dar cambio de un franco” y en la española de “80 céntimos”, por la de dar cambio de 50 centavos; así como también usar centavos y monedas de dos centavos, para las pruebas en que se usan monedas de cinco y diez céntimos [Santamarina, 1922c, p. 193].

Lo primero que nos interesa aclarar es que, como lo anotó el propio Santamarina, para su estudio utilizó la traducción española de la prueba de Binet-Simon. Autores como Colotla (quien retoma a Ortega y López) señalan equivocadamente que Santamarina fue quien realizó la traducción de la prueba (Colotla, 1984, p. 165). Lo que él sí hizo fue una adaptación de ella.

Lo segundo que queremos subrayar es que, con esta adaptación de la prueba, Santamarina fue uno de los profesionales de la salud que se interesó por realizar uno de los primeros ejercicios de psicometría con la niñez mexicana. Él mismo anotó que se trató no solo de adaptar, sino de aplicar y valorar sus resultados, lo cual implicó un esfuerzo muy importante tanto en su momento como en la historia del México del siglo XX.

A Santamarina le interesaba contribuir al conocimiento de la situación de salud mental en la que se encontraban los niños; un estudio muy completo que incluía además lo biológico y lo social. De acuerdo con nuestra experiencia docente, estamos convencidos de que el trabajo de enseñanza en la escuela puede desarrollarse en mejores condiciones y, por ende, con resultados superiores en tanto se cuente con grupos homogéneos en lo relativo al nivel cognitivo de los alumnos. La construcción del conocimiento y con él el avance que se puede alcanzar indudablemente es mayor.

Consideraciones finales

El conocimiento y la difusión del trabajo de Santamarina es fundamental tanto para la historia de la educación como para la historia de la salud mental en nuestro país. La primera porque en retrospectiva nos permite reflexionar sobre la importancia de la labor educativa que tristemente se ha ido perdiendo. Hace un siglo era indudable que el trabajo del maestro en la escuela requería el apoyo de otros profesionales, como médicos, músicos o instructores físicos. En la actualidad, se asume que el docente en servicio tiene que ser experto en todo, incluso para lo que no se le ha preparado. Por decreto se establece que debe enseñar lo que en el sexenio se ponga de moda (inglés, computación, artes u oficios); sin embargo, eso no significa que se logrará consolidar algún propósito en especial.

En lo relativo a la historia de la salud mental, la obra de Santamarina es indispensable para entender los esfuerzos iniciales que se hicieron con respecto a la situación en la que se encontraba un sector importante de la sociedad: los niños. Específicamente tenía dos propósitos: el educativo y el psíquico. Con respecto al primero se trataba de contribuir a la identificación y clasificación de los alumnos para formar grupos homogéneos que tendrían una mejor preparación para la vida. El segundo, poder apoyarlos en lo individual. Se trataba de reconocerlos para canalizarlos a instituciones especializadas, porque, al final, a decir de Santamarina, toda sociedad que se precie de ser culta debe proteger a sus niños.

Referencias

- Colotla, V. (1984). Rafael Santamarina y los orígenes de la psicometría en México. *Revista de Historia de la Psicología*, 5(4), 101-189. <https://www.revistahistoriapsicologia.es/archivo-all-issues/1984-vol-5-n%C3%BAm-4/>
- Meneses, J. (2013). Presentación. En J. Meneses (coord.), *Psicometría* (13-23). UOC. https://www.researchgate.net/profile/Julio-Meneses-2/publication/293121344_Psicometria/links/584a694408ae5038263d9532/Psicometria.pdf
- Muñoz, J. F, Quintero, J., y Ancízar, R. (2014). *Cómo desarrollar competencias investigas en educación*. Nueva Editorial Iztaccíhuatl.
- Santamarina, R. (1922a). Cómo debe hacerse en las escuelas el examen de los niños sospechosos de anormalidad mental. *Educación. Revista Mensual*, 1(3), 147-151.
- Santamarina, R. (1922b). Papel de la higiene en una organización escolar moderna. *Educación. Revista Mensual*, 1(1), 41-45.

Santamarina, R. (1922c). Una escala para medir el desarrollo intelectual de nuestros niños. *Educación. Revista Mensual*, 1(4), 191-198.

Santamarina, R. (1923a). Higiene escolar desde el punto de vista de las actividades de los médicos escolares. *Educación. Revista Mensual*, 2(3), 156-164.

Santamarina, R. (1923b). Higiene escolar desde el punto de vista de las actividades de los médicos escolares. Concluye. *Educación. Revista Mensual*, 2(4), 202-208.

Cómo citar este artículo:

Díaz Galván, R. (2023). Rafael Santamarina: un precursor de la salud mental en la escuela primaria del siglo XX. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(2), 199-207, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i2.473>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

De afectos y cariño por el magisterio. María Bricia Rodríguez de Ayala, una vida por la educación chihuahuense

*Of affection and love for teaching. María Bricia Rodríguez de Ayala,
a life for Chihuahuan education*

Jesús Adolfo Trujillo Holguín • Francisco Alberto Pérez Piñón • Stefany Liddiard Cárdenas

RESUMEN

Del conjunto de actividades que se ejercen de manera profesional, la docencia es quizás una de las ramas donde se hacen más evidentes los afectos y el cariño hacia el acto de enseñar y hacia el propio alumnado, pues se trata de un entramado complejo de relaciones humanas. El presente trabajo de investigación analiza la trayectoria laboral de la profesora María Bricia Rodríguez Liñán, quien fue parte de las primeras generaciones de egresadas de la Escuela Normal del Estado –1912 a 1915– y que ejerció su labor por más de 50 años. El trabajo forma parte del proyecto “Figuras del magisterio chihuahuense en el siglo XX”, el cual busca rescatar las biografías de las y los maestros cuyas aportaciones marcaron el rumbo al sistema educativo en el estado de Chihuahua durante dicha centuria. La metodología para el desarrollo de la investigación se inscribe en los estudios biográficos, caracterizados por incursionar en la vida de personajes (vivos o muertos) que tienen relevancia para una temática en específico y para lo cual se recurre a fuentes diversas. Entre las principales conclusiones de este ejercicio se desprende que las características que distinguieron la vida laboral de la protagonista fueron la dedicación, el cariño y el profesionalismo con que realizó sus actividades educativas durante más de cinco décadas, lo que la convierte en una historia digna de recuperar para fines de construcción de la conciencia histórica.

Palabras clave: Historia de la educación, método biográfico, enseñanza, historia regional, docentes normalistas.

ABSTRACT

Of the set of activities that are carried out professionally, teaching is perhaps one of the branches where the affections and care towards the act of teaching and towards the students themselves become most evident, since it is a complex network of human relationships. This research work analyzes the professional career of Professor María Bricia Rodríguez Liñán, who was part of the first generations of graduates of the State Normal School –1912 to 1915– and who worked for more than 50 years. The work is part of the project “Figures of the

Jesús Adolfo Trujillo Holguín. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es Doctor en Educación y cuenta con especialidad en Competencias Docentes por la Universidad Autónoma de Madrid, España. Entre sus publicaciones recientes está *La educación socialista en México: revisiones desde los estados y regiones* (coord.) (2022). Tiene reconocimiento al perfil PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Es socio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Correo electrónico: jatrujillo@uach.mx. ID: <http://orcid.org/0000-0002-6738-1878>.

Francisco Alberto Pérez Piñón. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es Doctor en Ciencias Pedagógicas. Entre sus publicaciones recientes están “Los usos de la historia en el siglo XXI” (2022) y “Conciencia histórica en la oralidad y lo documental” en *La historia oral: usos y posibilidades en la investigación histórico-educativa* (2021). Cuenta con reconocimientos PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Es miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Correo electrónico: aperezp@uach.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0003-4316-6484>.

Stefany Liddiard Cárdenas. Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México. Es Doctora en Educación, Artes y Humanidades. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel Candidata, y cuenta con reconocimiento al perfil PRODEP. Entre sus publicaciones recientes están: *La historia oral: usos y posibilidades en la investigación histórico-educativa* (coord., 2021) y *La educación en México desde sus regiones* (coord., 2022). Es miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua y candidata asociada del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Correo electrónico: sliddiard@upnech.edu.mx. <https://orcid.org/0000-0002-3234-4372>.

Chihuahuan teaching in the 20th century”, which seeks to rescue the biographies of the teachers whose contributions marked the course of the educational system in the State of Chihuahua during that century. The methodology for the development of the research is part of biographical studies, characterized by venturing into the lives of personages (living or dead) that are relevant to a specific theme and for which various sources are used. Among the main conclusions of this exercise, it can be deduced that the characteristics that distinguished the working life of the protagonist were the dedication, affection and professionalism with which she carried out her educational activities for more than five decades, which makes it a story worthy of recover for purposes of construction of historical consciousness.

Keywords: History of education, biographical method, teaching, regional history, normalist teachers.

Introducción

La profesión docente en México se ha caracterizado, a lo largo de la historia, por elementos como el perfil socioeconómico de sus integrantes, las condiciones de precariedad laboral, las reiteradas promesas y proyectos de gobierno para recompensar adecuadamente los servicios que prestan a la sociedad, pero también por el afecto y cariño con que muchas personas enfrentan los retos que día con día les impone el sistema educativo y el contexto en el que les toca desempeñarse.

Las diferentes etapas constructivas del moderno sistema educativo ocurrieron a lo largo del siglo XX, primero con las bases funcionales establecidas durante el Porfiriato, como fue la fundación de escuelas Normales en la mayor parte de las entidades de la República, y posteriormente con el legado posrevolucionario que trajo el establecimiento de la Secretaría de Educación Pública en 1921, lo que hizo posible el despliegue de las acciones del gobierno federal para conformar un sistema de carácter nacionalista y con capacidad de llegar a todos los rincones del país.

En ese proceso constructivo, la historiografía tradicional se ha ocupado en resaltar las aportaciones de grandes personajes como José Vasconcelos, Moisés Sáenz, Narciso Bassols, Jaime Torres Bodet, entre otros, que sin duda fueron decisivos en el diseño y ejecución de proyectos políticos y educativos que dieran rumbo al país en un tema tan importante. Sin embargo, con la consolidación de la historia social de las últimas décadas, el relato histórico queda incompleto si no escudriñamos en la densa capa de actores cotidianos que fueron ejecutores de esas grandes políticas y sin los cuales no se hubieran alcanzado los mismos resultados.

Para atender el planteamiento anterior, el Cuerpo Académico 111 de Historia e Historiografía de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua) realiza el proyecto de investigación denominado “Figuras del magisterio chihuahuense en el siglo XX”, cuyo propósito es recuperar las trayectorias de vida de maestras y maestros que hicieron aportaciones significativas para la educación en el estado de Chihuahua. En este reporte se presentan los resultados del análisis a la documentación de la profesora María Bricia Rodríguez de Ayala, quien desarrolló una fructífera carrera en el magisterio, impactando principalmente en los municipios de Chihuahua e Hidalgo del Parral.

Para la elaboración del trabajo se recurrió al archivo personal de la profesora, el cual fue proporcionado por sus familiares directos. El acervo consta de fotografías, documentos oficiales, notas periodísticas y textos inéditos. La investigación se complementa con fuentes secundarias que abordan el devenir histórico de la educación en Chihuahua, así como aquellas que sirven para dar el soporte teórico-metodológico a la investigación.

Desde la perspectiva teórica, se entiende que este trabajo –a pesar de apearse al método biográfico– se aleja de la llamada *historia de bronce*, que Luis González (1980) caracterizó como aquella que “se ocupa de hombres de estatura extraordinaria (gobernantes, santos, sabios y caudillos); presenta los hechos desligados de sus causas, como simples monumentos dignos de imitación” (pp. 64-65). Si bien el trabajo se ocupa de rastrear la trayectoria y aportaciones de un personaje, este no corresponde a una figura exaltada por los historiadores, sino a la vida de una maestra que logró trascender por su actuar cotidiano en las escuelas y no por su posición política o de poder.

La posibilidad de incursionar en la vida y obra de personajes comunes nos ayuda a construir la memoria histórica de la educación a nivel regional. Más allá de identificar modelos, despertar sentimientos de admiración o cubrir deudas de gratitud, lo que interesa es despertar la conciencia histórica –y dentro de ella la historicidad– a la manera como lo señala Pérez:

Todo tiene origen, desarrollo dialéctico y su configuración en el presente; nada parte de la nada, siempre hay un pasado que está en el presente, por lo tanto, la categoría se aboca al pasado, el cual aun desconociéndose o no, hace presencia en lo actual [2019, p. 11].

De esta manera, la recuperación del pasado no obedece a la sola intención de enumerar nombres y fechas significativas. Se trata de conocer el pasado para tener una comprensión más amplia de lo que ocurre en nuestro presente y –en cierta manera– de construir un futuro deseable.

Sin ahondar mucho en la discusión de carácter metodológico, dejamos por sentado que la investigación se inscribe en los estudios biográficos, dado que se ocupa de la historia de una persona (viva o muerta), narrada desde la óptica de otro y valiéndose para ello de todo tipo de documentos. En el sentido estricto, no se trata de una historia de vida, ya que esta se construye esencialmente con el relato del propio sujeto a partir de entrevistas, pero sí se inscribe dentro del género biográfico (Mallimaci y Giménez, 2006).

Recuento de una trayectoria de vida

El arranque del siglo XX estuvo marcado por acontecimientos importantes para el estado de Chihuahua, que fueron decisivos para el sistema educativo. El 2 de enero

de 1906 se inauguró la Escuela Normal del Estado, luego de haber permanecido únicamente como anhelo durante la segunda mitad del siglo XIX. La institución formadora de maestros fue un parteaguas para la formación profesional de las personas que pretendían dedicarse a la enseñanza, aunque en sus primeros años estuvo reducida exclusivamente a unos cuantos espacios, que generalmente eran otorgados a alumnos pobres que acudían a realizar sus estudios con el apoyo de becas otorgadas por el gobierno (Trujillo, 2005).

La perspectiva laboral para los maestros que comenzaron a egresar de la Escuela Normal del Estado a partir de 1912 estaba dada por “un cúmulo de inconvenientes derivados de las revueltas: inseguridad, cierre de escuelas, migración de familias, falta de pagos, entre otros” (Trujillo et al., 2021, p. 191), pero el hecho de contar con un título les daba a las egresadas normalistas la posibilidad de acceder a escuelas ubicadas en las cabeceras municipales y de ocupar puestos directivos en el corto plazo. En ese contexto le tocó desempeñarse a la maestra María Bricia Rodríguez Liñán, una vez que obtuvo su título de Profesora Normalista de Instrucción Primaria (AP-MBRA, 1918).

Entre los datos biográficos más importantes de la profesora tenemos que nació el 13 de noviembre de 1896, en la Hacienda Ceceda del municipio de Tlahualilo de Zaragoza, Durango. Sus padres, Isidro Rodríguez y Margarita Liñán, eran originarios de Moctezuma, San Luis Potosí, y llegaron a establecerse en la Laguna de Tlahualilo, Durango. La familia permaneció en dicha comunidad hasta que María Bricia alcanzó la edad de tres años y posteriormente se trasladaron al estado de Chihuahua, donde radicaron en varios lugares, entre ellos Parral y la ciudad de Chihuahua. Guillermo Padilla, uno de sus familiares, señala que “su niñez transcurrió en medio de los difíciles tiempos de la Revolución mexicana y desde luego que no estuvo exenta de los amargos días de aquella época, pues inclusive dos de sus hermanos murieron en esa lucha” (AP-MBRA, 2007, p. 2).

Es de suponer que sus padres tuvieron aprecio por la educación, pues a pesar de que eran de extracción humilde (empleado y ama de casa), procuraron la educación de su hija, hasta que logró inscribirse en la Escuela Normal del Estado en 1912, justo cuando se verificaban los exámenes profesionales de la primera generación. En esa época resultaba toda una hazaña llegar hasta ese nivel, más si se trataba de las mujeres, porque el estado se encontraba en medio de la revuelta revolucionaria, había pocas instituciones de educación posprimaria y los estudios de carreras profesionales eran más accesibles para los varones.

La Escuela Normal del Estado –desde sus inicios– representó una oportunidad de superación y acceso a la educación para las mujeres, pues a pesar de que en la primera generación se inscribieron 11 varones y solo una mujer, en las siguientes quedaría marcado el componente femenino característico que hasta la fecha distingue a estas instituciones y al magisterio en general.¹

¹ Francisco R. Almada (1997) señala que en enero de 1907, segundo año de funcionamiento de la Escuela Normal del Estado, iniciaron sus estudios 14 mujeres y no se registró matrícula de varones.

Sus afectos por la educación

Lejos de las condicionantes de contexto que llevaron a María Bricia Rodríguez a dedicarse a la docencia, seguramente sus motivaciones obedecían a un cariño legítimo por la profesión, pues de otra forma no puede explicarse que haya permanecido en el servicio activo durante más de 50 años y que se haya desempeñado en diferentes niveles. Sus primeras actividades relacionadas con la enseñanza fueron en 1915, como practicante en la escuela Oficial 225, plantel al que más tarde –en 1926– “se le agregó el nombre de la heroína insurgente Manuela Medina” (Almada, 1997, p. 304).

Entre las actividades más sobresalientes que desarrolló en Parral, Chihuahua, está la fundación de la Escuela Artículo 123, destinada a brindar educación a los hijos de los trabajadores de la mina La Prieta. Guillermo Padilla señala que en ese plantel “realizó una notable labor al frente de esta escuela a lo largo de 19 años con su equipo de trabajo, con una vocación y entusiasmo pocas veces visto para educar y formar a sus alumnos” (AP-MBRA, 2007, p. 3). Así mismo se desempeñó como directora de las escuelas Federal número 3, escuelas número 100 y 103, y Escuela Normal Nocturna.

En la década de 1950 se trasladó a la ciudad de Chihuahua para ocupar el cargo de auxiliar en la Dirección Federal de Educación, en donde permaneció a lo largo de 14 años. Aún cuando las actividades de carácter político y sindical estaban un tanto restringidas para las mujeres en esa época, ocupó la secretaría de finanzas en la sección VIII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) de 1955 a 1958. Luego participó en la fundación de la Sociedad Mutualista del Seguro del Maestro, donde ocupó el cargo de presidenta de 1954 a 1970.

“Amor con amor se paga”: reconocimiento a su trabajo

La trayectoria laboral de la profesora María Bricia Rodríguez no quedó solamente en la acumulación de años de servicio, sino que ya en su etapa de madurez profesional recibió innumerables reconocimientos y distinciones.

En la Escuela Artículo 123 de Hidalgo del Parral, de la que fue fundadora, se le rindió un homenaje el 2 de julio de 1974, en el que participaron autoridades educativas, municipales y sociedad de padres y alumnos del mencionado plantel. El evento fue significativo dado que fue el último año que se entregaron certificados exclusivamente a los hijos de obreros mineros sindicalizados, pues para 1975 la escuela pasó a depender del Departamento Federal de Educación, al quedar desligada la empresa The American Smelting and Refining Company (ASARCO) de esta responsabilidad social para con los agremiados de la sección 9 del sindicato minero (AP-MBRA, 1974, p. 6B).

Figura 1
Profesora María Bricia Rodríguez Liñán en 1918



Fuente: AP-MBRA, 1918.

En la conmemoración de 15 de mayo de 1975, Día del Maestro, la profesora Rodríguez de Ayala fue parte de un grupo de cinco mujeres chihuahuenses que fueron seleccionadas para recibir la medalla “Ignacio M. Altamirano” de manos del presidente de la República, licenciado Luis Echeverría Álvarez, y del secretario de Educación Pública, ingeniero Víctor Bravo Ahuja. La distinción fue por acumular 50 años de servicio continuo en la educación y la acompañaron las profesoras Josefina Gil Sandoval, Margarita Hermosillo Benavides de Campos, Delfina Martínez González y Esperanza Sandoval de Quintana (AP-MBRA, 1975, p. 5B). Su renuncia como directora de escuela primaria la presentó en febrero de 1968 y recibió su jubilación en 1970. Falleció en 1993 a la edad de 97 años.

De manera póstuma se le rindió homenaje en la ciudad de Chihuahua con la inscripción de placa conmemorativa en la Rotonda de los Maestros Ilustres en la Plaza del Maestro del Parque El Palomar, el 5 de octubre del 2001, por el presidente municipal José Reyes Baeza Terrazas y el secretario general de la sección 8 del SNTE, profesor Luis Adrián Pacheco Sánchez. En Parral y Ciudad Juárez se le asignó su nombre a varios planteles de educación preescolar y primaria, como un reconocimiento a sus méritos profesionales.

Conclusiones

La trayectoria laboral de la profesora María Bricia Rodríguez evidentemente estuvo condicionada por su propio contexto, sin embargo, es justo reconocer el mérito que hay en que una mujer haya salido de su comunidad de origen, en plena efervescencia del movimiento revolucionario de 1910, para llegar hasta la capital del estado a cursar la carrera normalista y que la haya concluido con éxito.

La posibilidad de rescatar la historia de vida de una figura del magisterio chihuahuense de principios del siglo XX, lejos de llevarnos de retorno a la tan criticada historia de bronce, nos permite arribar a la historia social, la cual revaloriza las aportaciones de personajes que permanecieron en el anonimato, particularmente cuando se trata de profesoras que se abrieron camino en una actividad pocas veces reconocida como se debiera.

La presentación de los resultados de esta investigación permite seguir abonando en la construcción de la memoria colectiva de la educación chihuahuense, pues existen infinidad de trayectorias de maestras y maestros del siglo XX cuyas aportaciones contribuyeron decididamente para la construcción del actual sistema educativo. La posibilidad de traerlos al presente puede ser una herramienta que contribuya en la conformación de la conciencia histórica, en una sociedad cuyos modelos explicativos del presente deben nutrirse del pasado, como única vía para avizorar el futuro deseable.

Agradecimientos

Los autores y autora de este trabajo agradecen el apoyo de la regidora del municipio de Chihuahua, doctora Eva América Mayagoitia Padilla, por haber sido el enlace entre la familia de la profesora María Bricia Rodríguez de Ayala y los integrantes del Cuerpo Académico 111 de Historia e Historiografía de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras. Su intermediación permitió la donación del archivo personal de la maestra para incorporarlo al acervo del Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

Referencias

- Almada, F. (1997). *Guía histórica de la ciudad de Chihuahua*. Gobierno del Estado de Chihuahua.
- AP-MBRA [Archivo Personal de María Bricia Rodríguez de Ayala] (1918). *Título de Profesora Normalista de Instrucción Primaria expedido a favor de la Señorita María B. Rodríguez*. Chihuahua, México.
- AP-MBRA (1974, jul. 3). *Ameritada maestra recibió merecido homenaje en Parral* [Nota en *El Heraldo de Chihuahua*]. Chihuahua, México.
- AP-MBRA (1975, abr. 24). *La medalla Altamirano a cinco ilustres maestros* [Nota en *El Heraldo de Chihuahua*]. Chihuahua, México.
- AP-MBRA (2007). *Distinguida maestra chihuahuense María Bricia Rodríguez de Ayala (1896-1993)* [Documento inédito]. Chihuahua, México.
- González, L. (1980). De la múltiple utilización de la historia. En *Historia ¿para qué?* (pp. 53-74). Siglo XXI Editores.
- Mallimaci, F., y Giménez Béliveau, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis de Guialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175-212). Gedisa.

Pérez Piñón, F. A. (2019). Editorial: Representación, escritura y conciencia histórica. *Debates por la Historia*, 7(2), 7-17. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v7i2.405>

Trujillo Holguín, J. A. (2005). *Sembradores: la Normal del Estado en la historia educativa de Chihuahua*. Talleres Gráficos del Estado de Chihuahua.

Trujillo Holguín, J. A., Hernández Orozco, G., y Liddiard Cárdenas, S. (2021). La educación en Chihuahua durante las primeras décadas del siglo XX. Un acercamiento a través del método biográfico. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(2), 189-198. <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.346>

Cómo citar este artículo:

Trujillo Holguín, J. A., Pérez Piñón, F. A., y Liddiard Cárdenas, S. (2023). De afectos y cariño por el magisterio. María Bricia Rodríguez de Ayala, una vida por la educación chihuahuense. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(2), 209-216, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i2.482>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Diseño editorial:



Calle Delicias n. 251, Chihuahua, Chih.

Tels. 614 140 1305 y 614 482 6684, e-mail: villalobos7@gmail.com

