



ISSN: 2007-7335



**REVISTA MEXICANA DE HISTORIA
DE LA EDUCACIÓN**

VOL. 7, NÚM. 13 (2019)



Revista
Mexicana
de la **Historia**
Educación



ISSN 2007-7335

Vol. VII, núm. 13, enero-junio de 2019

DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v7i13>

Sumario

Editorial

I

Pablo Martínez Carmona

Los discursos pronunciados en las ceremonias de las escuelas elementales de la Ciudad de México y Veracruz, 1823-1858

25

Speeches delivered at in elementary school ceremonies in Mexico City and Veracruz, 1823-1858

Gerardo Antonio Galindo Peláez

Trayectoria de un profesor productor de saberes: Guillermo Antonio Sherwell, 1878-1914

27

The Professional Career of a Knowledge-Producing Teacher: Guillermo Antonio Sherwell, 1878-1914

Adriana Alejandra García Serrano y Eugenia Roldán Vera

Los inicios de la escolarización de los niños menores de 6 años en la Ciudad de México, 1870-1940: elementos para pensar la representación moderna del preescolar

49

The First Schools for Children under 6 Years of Age in Mexico City, 1870-1940: Elements for the Study of the Modern Representation of the Preschool Child

Christine Krüger

El voluntariado juvenil y los debates sobre la educación ciudadana. Alemania Occidental y Gran Bretaña en los años cincuenta y sesenta del siglo XX

71

Youths' Volunteering and the Debates about Civic Education. West Germany and Great Britain in the 1950s and 60s

Martín Ramos Díaz

Un lustro fundacional de la educación pública en la frontera México-Belice, 1975-1980

89

A Foundational five-year Period of Public Education at the Border Mexico-Belize, 1975-1980

Reseñas/Reviews

Ariadna Acevedo Rodrigo

Temas y fuentes para la historia escolar en pueblos indígenas. Una reflexión desde los archivos de la Sierra Norte de Puebla, ca. 1876-1940

111

Daniela Traffano y Miriam Cruz Reyes

Javier Sánchez Pereyra (2018). *Los profesores oaxaqueños durante la soberanía 1914-1920*, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, IHUABJO, Oaxaca

119

La historia de la educación se expande de manera constante en temáticas y perspectivas, y el número 13 de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* nos ofrece una muestra de ese panorama rico y diverso. En primer lugar, en este volumen hay varios trabajos que se centran en los sujetos de la educación: los niños y los jóvenes. El artículo de Pablo Martínez Carmona suma a la historia de los aspectos rituales y performativos de la educación con su estudio sobre los discursos pronunciados en algunas ceremonias escolares del siglo XIX en México. Su trabajo muestra cómo las ceremonias escolares intentaban construir ciudadanía con elementos híbridos de religión, paternalismo y republicanism. Más allá de la pregunta abierta sobre si los infantes eran quienes en realidad escribían los discursos, su trabajo visibiliza a los y las niñas que participaban en las ceremonias de distintas maneras y no sólo a los maestros y autoridades municipales. Los y las niñas están también en el centro del artículo de Adriana García Serrano y Eugenia Roldán Vera, quienes se preguntan por la forma en que la configuración de las primeras instituciones escolares mexicanas fundadas específicamente para menores de 6 años (entre 1870 y 1940) incidió en la idea de que quienes se encontraban en esa etapa de la infancia eran susceptibles de educación y no sólo de cuidado.

El artículo de Christine Krüger versa, en cambio, en torno a los jóvenes de 18 a 25 años. Krüger estudia los programas de voluntariado juvenil llevados a cabo en Alemania y Gran Bretaña entre 1954 y 1961. Además de ocuparse de la agencia de la juventud en ese tipo de acciones, su trabajo brinda elementos para una discusión más amplia sobre la relación entre Estado y sociedad civil. Krüger muestra que las organizaciones de la sociedad civil no necesariamente han emergido y se han desarrollado en periodos de achicamiento del Estado de Bienestar. Antes bien, el caso del voluntariado juvenil europeo de la segunda mitad del siglo XX pareció surgir como una reacción al Estado de Bienestar; su sentido no era tanto suplir lo que el Estado no hacía, sino hacer del voluntariado una experiencia formativa que promoviera en los jóvenes voluntarios valores comunitarios que el propio bienestar social parecía estar socavando.

La vida y obra de un maestro es el objeto del artículo de Gerardo Galindo. Su artículo sobre Guillermo Sherwell, maestro veracruzano de principios del siglo xx, pone en relación la escritura de libros de texto de historia con su práctica docente. El trabajo ilumina sobre muchos aspectos de la configuración del sistema educativo mexicano moderno, pero sobre todo tiene la virtud de poner como protagonista a un maestro, algo que la historiografía de la educación no hace con frecuencia.

Si bien muchas de las bases de la educación moderna en México se establecieron en el Porfiriato y se consolidaron tras la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, la organización federal del sistema educativo produjo desigualdades importantes. La novedad del artículo de Martín Ramos Díaz radica en mostrar lo que significaron las reformas educativas de 1970 a nivel de un estado federal recién fundado, Quintana Roo. La constatación de la velocidad con que, en pocos años, se crearon numerosas instituciones de educación primaria, media y superior, y el impacto que eso tuvo en la configuración social del antes territorio federal, nos obliga no sólo a volver a mirar lo que significó la política educativa del sexenio echeverrista a nivel nacional, sino también a ponderar el peso específico de cada región en el caleidoscopio educativo del país.

Eugenia Roldán Vera
Ciudad de México, 28 de junio de 2019

Los discursos pronunciados en las ceremonias de las escuelas elementales de la Ciudad de México y Veracruz, 1823-1858¹

Speeches delivered at elementary school ceremonies
in Mexico City and Veracruz, 1823-1858

Pablo Martínez Carmona

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM
martinezcarmonapablo@gmail.com

Resumen

El artículo analiza los discursos pronunciados por autoridades, profesores y alumnos en ceremonias de escuelas primarias de la Ciudad de México y Veracruz, de 1823 a 1858. La interrogante principal indaga sobre la visión de los oradores acerca de temas primordiales como religión, república, ciudadanía y patria; cómo influyeron los contextos de enunciación de los discursos. Entre las principales aportaciones destacan que el origen y arraigo de declamar discursos obedeció a factores de carácter social, político, temporal y geográfico; la concepción de una ciudadanía que rendía culto a la juventud se configura como el resultado de elementos religiosos, morales, ilustrados, de ciudadanía y republicanos, mientras que el aprendizaje ciudadano se realizaba a través de paternalismo y beneficencia. La metodología empleada incorpora el estudio de la posibilidad de emergencia de esos textos, los dispositivos que los rigen, los contextos pragmáticos y específicos de enunciación, la intencionalidad, las prácticas y conexiones con lo político y social.

Palabras clave: discursos, escuelas elementales, ciudadanía, paternalismo, filantropía.

Abstract

This article analyzes the speeches uttered by authorities, teachers, and school children in ceremonial acts of elementary schools of Mexico City and Veracruz, from 1823 to 1858. The main question

¹ Este trabajo se desarrolló durante la estancia posdoctoral "UNAM. Programa de Becas Posdoctorales en la UNAM, becario del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, asesorado por la doctora María Esther Aguirre".

concerns how the speakers conceived of fundamental issues such as religion, republic, citizenship and fatherland, and how the contexts of enunciation influenced the speeches. I show that the characteristics of the speeches were related to factors of social, political, temporal and geographical nature; that a concept of citizenship that worshiped youth was formed as the result of religious, moral, enlightened, citizenship and republican elements, while the learning of citizenship was done through paternalism and beneficence. The methodology employed focuses on tracing the conditions that made possible the emergence of these texts, the devices that govern them, the pragmatic and specific contexts of enunciation, their intentionality, as well as practices and connections with the political and the social.

Keywords: *discourses, elementary schools, citizenship, paternalism, philanthropy.*

Introducción

*El mejor servicio que se puede hacer a la república es educar a sus hijos.*²

El nacimiento de México en 1821 y su conformación política, primero como una monarquía parlamentaria (1821-1823) y después con la adopción de un modelo de república federal (1824-1836) y centralista (1836-1846), fueron acompañados de la construcción de una retórica educativa que prometía un porvenir halagüeño para la joven nación. Ésta formaba parte del discurso político y aparecía en diversos foros, tales como planes y documentos, en las discusiones del congreso, la toma de protesta del presidente de la república, las memorias de la Compañía Lancasteriana (creada en 1822), los informes anuales o de periodos gubernamentales y escritos prolíficos de los hombres de letras; en planes o solicitudes para abrir escuelas y colegios o durante su apertura; en actas y crónicas de los certámenes públicos, manuales para maestros, catecismos escolares y solicitudes de profesores para ocupar vacantes, entre otros.

El propósito de esta indagación es analizar una vertiente específica del discurso educativo pronunciado en situaciones ceremoniales de la educación elemental (su definición se incluye en el primer apartado), la cual es inédita para la historiografía de la educación. Son textos escritos en prosa o en verso que pueden definirse, según Connaughton *et al.* (1999: 13), como piezas oratorias y dispositivos conceptuales articulados a través de un lenguaje particular. Su rasgo característico es que fueron elaborados *ex profeso* para ser recitados

² Séneca, citado por Wenceslao Reyes, comisionado de instrucción pública, en su discurso pronunciado ante el gobernador del distrito, en la premiación de las escuelas de niñas de la Ciudad de México en 1858. Archivo Histórico de la Ciudad de México (AHCM), *Instrucción pública: exámenes y premios*, vol. 2589, exp. 49.

durante los certámenes públicos, en ceremonias de distribución de premios y en las de apertura de nuevas escuelas. Los textos impresos aparecieron en periódicos, invitaciones y anuarios; los de carácter manuscrito, en informes y actas de exámenes.³ Otras más no se conservaron porque no fueron cedidas a los editores de periódicos o a las autoridades, por lo cual sólo se refieren en notas periodísticas o en los propios informes y actas.

La pregunta a la cual se busca dar respuesta, a partir de la delimitación de los hilos temáticos de esos discursos, es: ¿cuál era la visión y los propósitos de los autores de esas piezas oratorias y cómo influyeron en ello los contextos de enunciación de los discursos? Se plantea como hipótesis que las composiciones eran elementos para cimentar relaciones de ciudadanía basadas en prácticas de paternalismo y beneficencia y a la vez aparecían permeadas por un nuevo imaginario republicano.⁴ Asimismo, través de sus alocuciones los oradores expresaban representaciones sobre la infancia y la juventud y buscaban dar forma a lo educativo y difundirlo ante un público con fines de legitimación. Su exploración es pertinente porque esta práctica involucró a autoridades, profesores, maestras, niños y niñas (estos últimos escogidos de entre los que obtenían los primeros lugares en los exámenes), por lo cual se puede dar cuenta de sus representaciones acerca de aspectos fundamentales, tales como religión, república, ciudadanía (individuos destinatarios, en qué calidad, así como los mecanismos para su formación) e identidad nacional, entre otros.

La historiografía es fecunda en estudios sobre los diversos tópicos del discurso político impreso en la folletería que inundó la época,⁵ como ejemplo, los estudios de la circulación de textos y opiniones surgidas a propósito de la proliferación de libros, catecismos, periódicos, folletos, hojas sueltas y pasquines acerca de sus características físicas, temas principales y predominio de la tradición retórica clásica (Pérez, 1999: 351-383; Herrejón, 2003; Palti, 2005: 48-50). En cambio, los estudios del discurso educativo desde la historiografía de la educación son prácticamente inexistentes. Destaca un trabajo de Ríos (2016: 209-230) sobre tropos y metáforas de oraciones y discursos cívicos pronunciados por autoridades, profesores y

³ Los textos comprendidos en este artículo provienen del Fondo Reservado José María Lafragua de la Biblioteca Nacional, la sección de Instrucción pública del Fondo Ayuntamiento del Archivo Histórico de la Ciudad de México, los archivos municipales de Veracruz y Xalapa, la prensa periódica resguardada en la Hemeroteca Nacional y la colección digital de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

⁴ Esas relaciones eran verticales porque, según la ciudadanía liberal definida en las constituciones, se daban de las élites hacia las sociedades y cuerpos (Carmagnani y Hernández, 1999). La verticalidad de la ciudadanía liberal se expresaba, por ejemplo, en el proceso electoral desde la parroquia hasta la cumbre de la provincia (Annino, 1999).

⁵ Staples (2000: 94-152) los clasifica en sermones, planes, proyectos, pronunciamientos, proclamas y manifiestos. Añade los de tipo gubernamental, como las colecciones de leyes y decretos, informes y memorias, bandos, circulares, reglamentos y oraciones cívicas. Por su parte, Connaughton (2010: 84-96) divide la folletería en oficial programada (sermones y oraciones cívicas) y semiprogramada (sermones por muertes repentinas, pestes o guerras civiles). Por último, Girón (2005: 382) clasifica al folleto en administrativo, económico, jurídico, religioso o cultural y panfletario.

alumnos del Instituto Literario de Zacatecas, con un talante modernizante y republicano que, afirma, contribuía a formar ciudadanía, construir el Estado y la identidad. Sin embargo, poco se sabe de los discursos educativos como fuentes para examinar diversos aspectos de la educación y la construcción del Estado-nación moderno, ni como objetos de estudio en sí mismos.

El análisis de los textos busca resaltar sus conexiones con el contexto social y cultural en que irrumpen, lo cual va más allá de su mera función referencial. Es decir, se revisa su posibilidad de emergencia, resaltando sus dispositivos, contextos pragmáticos y específicos de enunciación (cambios y contingencias), la intencionalidad de sus autores (intereses), así como las prácticas sociales de poder en que se expresan (Foucault, 1973; Granja, 2001: 21; Palti, 2005: 35-36; Polgovsky, 2010: 5). Se identifican los referentes y conceptos utilizados cómo se ajustaban al público, la reproducción textual o adecuada a fines específicos, contradicciones, reforzamientos y exposición de aspiraciones y reivindicaciones. El estudio centra la atención únicamente en los temas recurrentes en esos discursos y sus cambios en el tiempo, tratando de establecer puntos de encuentro con aquellos que no eran mencionados.

Para fines de comparación se eligieron la capital del país, la Ciudad de México, y las ciudades de Xalapa y Veracruz, dos centros urbanos importantes de la región central del estado de Veracruz. Asimismo, se hallaron composiciones de Guadalajara, la capital del estado de Jalisco, y de Guanajuato, la del estado del mismo nombre, lo cual permite entender la dinámica de otras ciudades del país. La exposición sigue tres ejes rectores guiados por los tópicos centrales de los discursos: 1. Un imaginario sobre una nueva época que había superado el oscurantismo colonial, la etapa en la cual una juventud privilegiada ofrecía cooperar con el Estado para vencer los escollos de la educación. 2. La construcción de una ciudadanía republicana basada en máximas morales y religiosas y, sobre todo, con individuos útiles a la patria. 3. La expresión de la ciudadanía a través de un paternalismo educativo e instituciones de beneficencia. El periodo de estudio comienza en 1823 cuando la Compañía Lancasteriana alentó la costumbre de incluir discursos en las ceremonias escolares y cierra en 1858 con el cambio de sentido de los discursos debido a los aires de secularización de la Constitución de 1857.

Una nueva era, una juventud privilegiada, un futuro brillante

A principios de la era independiente había diversos tipos de establecimientos de educación elemental. La época novohispana heredó escuelas gratuitas dependientes de conventos y

parroquias; gratuitas sufragadas con recursos procedentes de sociedades de beneficencia; del mismo carácter, pero financiadas por los ayuntamientos; los establecimientos particulares regenteados por maestros autorizados por el gremio (éstos en el caso de la Ciudad de México antes de 1812); las amigas públicas gratuitas para niñas pobres a cargo de laicos organizados en cofradías; amigas particulares, donde una mujer proporcionaba algunos rudimentos de religión, a veces de lectura, y cuidaba a niños y niñas muy pequeños, así como las escuelas de castellano establecidas en las parcialidades o pueblos de indios y financiadas por el gobierno civil (Aguirre, 2002). La educación elemental también recibía las denominaciones de primeras letras, primera enseñanza o educación primaria (por eso a lo largo del texto se emplean indistintamente). Se cursaba entre los cinco y los doce años (aunque también se admitían niños menores y mayores de ese rango de edad) y se recibían rudimentos de lectura, escritura, aritmética y doctrina cristiana. Las niñas además aprendían labores manuales.

A los niños en edad escolar también se les refería como la "juventud", porque no se distinguía entre niñez y jóvenes mayores de 14 años. Por eso es inadmisibles definirla desde los parámetros actuales de edad escolar, graduación del aprendizaje, ciclo escolar y duración de los estudios. La configuración de estos elementos estuvo acompañada de desplazamientos semánticos ocurridos a lo largo del siglo XIX. Uno de ellos fue la noción de escuela pública ubicada, como señala Eugenia Roldán (2015: 61-91), apenas hacia 1780. No tenía relación necesariamente con el Estado y la gratuidad, pues podía ser financiada por el Ayuntamiento, la Iglesia o un pueblo de indios. En la transición al México independiente la escuela pública se convertiría en una categoría asociada al gobierno y opuesta a la educación privada o doméstica.

La costumbre de pronunciar discursos educativos durante las ceremonias escolares se practicaba en torno a la Universidad y los colegios novohispanos. Existen testimonios de que algunas escuelas de primeras letras imitaron esta práctica entre la última década del siglo XVIII y el primer lustro del XIX. En aquellos años pronunciar discursos era exclusivo de una autoridad invitada, un mecenas rico o un profesor. El propósito era arengar a los niños a mejorar su aprovechamiento, como sucedió en una escuela de Silao, Guanajuato, en 1805.⁶ Después de la Independencia los profesores de escuelas municipales y lancasterianas iniciaron a los niños como pequeños oradores, pues antes de esto sólo se halló una oda de José María Lacunza (1820), un niño de once años y de familia pudiente, la cual declamó en el certamen de una escuela pía de la Ciudad de México.

Las alocuciones pronunciadas en torno a la educación elemental enunciaban un repertorio de imágenes religiosas, monárquicas e ilustradas como caridad, virtudes religiosas y

⁶ Discursos pronunciados en el examen de una escuela pública de Silao por Pedro Antonio Hernández (profesor) y Juan López Cancelada (mecenas). *Suplemento de la Gaceta*, 8 de enero de 1805, tomo 12, no. 27, f. 232.

morales, patriotismo, respeto a las jerarquías, paternalismo, utilidad pública, progreso, civilización–barbarie, beneficencia y filantropía, entre otras. Este legado novohispano constituye la raíz del discurso republicano de la educación elemental que en teoría buscaba incluir un amplio espectro de los sectores populares. En su oda, Lacunza refirió el paternalismo cuando dijo que no seguiría los pasos de otros oradores que se desgastaban en adulaciones a la autoridad, porque esa práctica era ajena a la tierna edad y la inocencia de la niñez, aunque no pudo evitar halagar la gloriosa carrera de las armas del virrey. Señaló, igualmente, su sentir ilustrado acerca de la educación, las ciencias y las artes como los cimientos del Estado y el referente de la beneficencia con su propuesta de atender al niño abandonado e indigente, para librarlo del crimen, la apatía y la barbarie. Estas composiciones no formulaban un discurso infantil propiamente dicho, pues era una imitación de las representaciones de los adultos. Es posible, incluso, que la mayoría de los discursos pronunciados por niños haya sido prescrita por los propios profesores. Lo importante es cómo la república los incluyó como oradores y, por ende, les confirió un protagonismo inédito en el mundo ceremonial de la educación.

Los republicanos retomaron y recrearon la idea de vivir en una época nueva, parecida a la afirmación de que México era el cuerno de la abundancia.⁷ José María Luis Mora señaló al respecto que “la Nueva España había vivido bajo el oscurantismo durante tres siglos de cautiverio, para emerger a la luz como país libre” (Staples, 1985a: 58). Esta imagen contribuyó a creer en esa etapa republicana que se distanciaba vertiginosamente del tiempo novohispano asociado con oscuridad, ignorancia y despotismo. Se usaba la metáfora de la patria preexistente y oprimida, arrancando sus cadenas y simbolizando la promesa de un futuro lisonjero, para lo cual era necesario vencer los grandes escollos del pasado, la destrucción causada por la Guerra de Independencia y los primeros tropiezos sucedidos ya como nación independiente. Vale la pena agregar que en sus discursos las autoridades, profesores y niños expresaban este lugar común con diversos matices y, contrariamente a los momentos de decepción que experimentó la ideología política de las facciones,⁸ prevaleció una actitud optimista por los beneficios de la educación y el futuro en manos de las nuevas generaciones; porque una de las características del discurso educativo era ser optimista, incluso en tiempos de desencanto político.

Los letrados republicanos adoptaron la idea ilustrada de que la instrucción pública era la base del engrandecimiento moral, cultural y nombradía de los pueblos, así como el porvenir de las naciones. En esos términos se expresó el médico español Manuel Codorniu (1823)

⁷ Según García (2005) en el siglo XIX la idea de abundancia estuvo relacionada con la forma del territorio, con el discurso estatal y popular y la formación de una identidad nacional.

⁸ Según Fowler (1998) entre 1821 y 1853 esa ideología experimentó diversas etapas: esperanza (1821–1828), desencanto (1828–1835), desilusión profunda (1835–1847) y desesperación (1847–1853).

en su discurso de inauguración de escuelas lancasterianas de la Ciudad de México. Generalizar las luces y la cultura era el medio más eficaz para alcanzar ese futuro prometedor, un país modernizado a la altura de las naciones civilizadas del globo. Lucas Alamán, Mora y Lorenzo de Zavala coincidían en que la educación moral, también de origen ilustrado, debía extenderse a las clases menos acomodadas de la sociedad (Staples, 1985a: 25; Mora, 1837; Zavala, 1845: 288-293). Mora creía, incluso, que si bien hacia 1837 la educación no había mejorado, al menos se había difundido con una rapidez asombrosa. Zavala, por su parte, opinaba que la generación de los años treinta había sido trasladada a una especie de "esfera moral" distinta de aquella en la que habían vivido sus padres (Zavala, 1845: 291). Según Staples, algo había de cierto en ese supuesto, pues el mundo había cambiado de prisa, ya que la generación de Zavala llevó a la práctica los ideales de la ilustración a través de las reformas liberales, como la de ampliar la educación sin distinción de raza (Staples, 1985a: 53).

La reunión del legado religioso, el moral ilustrado y la visión de un futuro ideal que podía construirse con base en valores de ciudadanía, produjo una nueva representación asociada al culto de la juventud sagrada y reivindicada. Ésta parecía estar dispuesta a cooperar con el gobierno para vencer los escollos de la educación, alcanzar de esa forma un porvenir mejor y hacer de México una potencia respetada en el concierto de las naciones. Pero ante el riesgo latente de desviarse del camino, había que estimularla continuamente y aprovechar la precocidad en el resultado de sus adelantos. Un silabario para enseñar lectura (1849) reunió esas imágenes en su epígrafe, lo primero que los niños advertían al abrir el cuadernillo usado para aprender a deletrear:

En vuestra edad ¡o (*sic*) niños! Todo se puede, porque todo se puede querer: todo es fuerte, porque todo se puede esperar: todo es rico, porque todo se puede intentar y aventurar. Dirigid a un fin noble y santo vuestros deseos y veréis bien pronto los inmensos tesoros que encierra el corazón de un joven. Dios os ha dado entendimiento; empleadlo en buscar la virtud.

Durante la Primera República Federal (1824-1836) algunos profesores y alumnos pronunciaron discursos en el marco de las ceremonias escolares. La institucionalización de esta práctica sucedió, no obstante, durante la República Central (1836-1846), junto con las ceremonias escolares que eran sus lugares de expresión. Tanto autoridades, como maestros y niños preparaban sus discursos de acuerdo al repertorio de ideas, elocuencia y figuras retóricas de la tradición clásica propios de su tiempo, tales como la costumbre de disculpar por anticipado su "cortedad de genio" para cumplir con la exigencia del público. Esto sucedía siempre de acuerdo con contextos que posibilitaban su enunciación. Así, en 1840 Guadalajara aventajó a la capital del país en la implementación de la nueva práctica, debido quizá al impulso que experimentaba la educación primaria en el Departamento de Jalisco, como se

refiere más adelante. Por primera vez, un certamen público aglutinó 20 escuelas municipales de niños y de niñas en el general (salón principal) de la Universidad y de cada una un niño fue escogido para pronunciar un discurso.⁹

La percepción de vivir en una nueva era de culto a la juventud había permeado el mundo educativo del siglo XIX. Es posible que esta representación se hubiera extendido a gran parte de la población, sobre todo por el énfasis en la reivindicación social a través de la educación promovida por las autoridades de la República Central. Un niño guadalajareño refirió la suerte de haber nacido en una época en que gracias a la república, la juventud ya no crecía y moría en las tinieblas de la ignorancia. Los hombres eran ahora racionales, libres y, sin importar su pobreza, gozaban los mismos derechos; mucho atrás, expresó, había quedado la época en que parecían bestias, estúpidos, degradados y bárbaros.¹⁰ El orador reprodujo las opiniones de las autoridades y de los letrados, no obstante, se expresó con un tono más personal y sensible e introdujo nociones de justicia para los menesterosos, grupo del cual procedía. Su discurso expresó la emoción adquirida de su experiencia educativa, cuando refirió que los certámenes eran el momento idóneo para ofrecer los sentimientos del corazón que la escuela cultivaba.

Por si esto fuera poco, algunos aspectos de los discursos pronunciados en las ceremonias escolares se tornaban rígidos al compararlos con lo planteado en otras esferas. Por ejemplo, por cuestiones de política internacional y la búsqueda del reconocimiento como vía para asegurar la independencia de la ambición extranjera, desde 1836 el discurso político y cívico había buscado la reconciliación con España y su herencia colonial.¹¹ En cambio, en las disertaciones de profesores y niños de 1840, la reivindicación de los desvalidos a través de la educación siempre traía a cuento la imagen de la ignominia colonial.

La idea de vivir en una era diferente a la etapa colonial iba acompañada, asimismo, de la afirmación de que la difusión de la educación no tenía precedentes. Este tema era controversial entre los oradores. En aquella misma ceremonia de Guadalajara de 1840, un niño señaló, con tono optimista, que en esa ciudad los progresos de la educación eran palpables, lo cual, en efecto, la historiografía ha referido.¹² Por su parte, los comisionados de la instruc-

⁹ En total eran 11 escuelas de niños, seis ubicadas en la traza urbana y cinco en los pueblos suburbios (Mezquitán, Toluquilla, San Sebastián el Chico, Santa María y la Villa de San Pedro). Había también nueve escuelas municipales de niñas: seis en la ciudad y las de Mezquitán, Toluquilla y Villa de San Pedro.

¹⁰ Discurso de un niño de la escuela municipal número 1 de Guadalajara, en José Antonio Escovedo (1840), *Ecsdmen público de los alumnos de las escuelas municipales de primeras letras de Guadalajara, verificado el día 27 de diciembre de 1840 en el salón principal de la Universidad Nacional, Guadalajara*. Fondo Reservado José María Lafragua de la Biblioteca Nacional (Fondo Lafragua), Miscelánea 452.

¹¹ Según Plasencia (1991: 28-35 y 70-79) la hispanofobia del discurso cívico y político se modificó debido a que, entre otras cosas, España reconoció la independencia de México. Se argumentaba ahora que la conquista y la colonia habían contribuido a construir la civilización mexicana.

ción pública municipal resaltaron los atrasos y la indolencia de la población. José Miguel Castañeda, comisionado municipal de instrucción, apeló a la parte emotiva del acto, al futuro brillante que esa generación alcanzaría y los escollos que era necesario vencer. Señaló la necesidad de someter la actitud indolente de autoridades y padres de familia y a los maestros perezosos que se negaban a cambiar hábitos; acabar con la encarnizada lucha de partidos y modificar el memorismo sin fundamento existente desde hacía un par de décadas.¹³ Parecía que los profesores y los alumnos conocían muy bien este discurso oficial, pues el mismo niño de la escuela 5 ofreció a las autoridades ahí presentes su cooperación y la de sus compañeros para vencer los escollos. Sin embargo, su intencionalidad pareció pragmática cuando refirió la reivindicación de los sectores marginados. Si bien en las escuelas de niñas también hubo certámenes públicos y repartición de premios, no se reportó qué sucedió ahí, o si las niñas pronunciaron discursos.

Se configuraba una concepción de la educación que unía el pasado, el presente y el futuro, determinada y fundamentada por un concepto providencialista del devenir. Se recurría frecuentemente a la parábola bíblica del buen sembrador. El profesor Joaquín Morales, en el examen de la escuela Filantropía de la Compañía Lancasteriana de la Ciudad de México de 1843, señaló que sus discípulos habían recogido abundante semilla durante el año de estudio, la cual más tarde produciría “opimos frutos de instrucción y ventura”, a los alumnos les daría la gloria y al profesor la satisfacción.¹⁴ En aquella misma ceremonia de la Compañía, el general José María Tornel, quien fungía como presidente de la misma, citó la misma metáfora y dijo que esos tiernos niños, el pueblo futuro de México, eran la semilla arrojada al campo (la simiente que cae en tierra buena en la analogía bíblica), la cultivarían con esmero y los frutos serían opimos.¹⁵

Por otra parte, ¿qué sucedía en las escuelas privadas, piadosas o de beneficencia, de niñas e indígenas? La falta de fuentes sólo permite especular que habrían repetido discursos similares. Aquellos al menos eran referidos en el discurso oficial que buscaba integrarlos, asignarles una función, no sin antes clasificarlos. Así, en 1848 el Ayuntamiento de la Ciudad de México estableció en todas las escuelas primarias la presentación de certámenes públicos, por lo cual probablemente se hayan pronunciado composiciones de profesores y alumnos.

¹² Discurso de un niño de la escuela municipal número 5 de Guadalajara, en Escovedo (1840); Staples (2005: 275-311) señala que en Jalisco hubo una tradición escolar destacada antes y después de la Independencia. En 1831 de una población estatal de 656 885, 5 477 niños asistían a la escuela. En 1842, Guadalajara tenía aproximadamente 60 000 personas, de las cuales 1 de cada 16 asistía a la escuela.

¹³ Discurso de José Miguel Castañeda, miembro del Ayuntamiento de Guadalajara, en Escovedo (1840).

¹⁴ Discurso de Joaquín Morales en el certamen de la escuela Filantropía de la Compañía Lancasteriana, *El Siglo Diez y Nueve*, 27 de octubre de 1843.

¹⁵ Discurso de José María Tornel pronunciado en el certamen de la escuela Filantropía de la Compañía Lancasteriana, *El Siglo Diez y Nueve*, 27 de octubre de 1843.

No se hallaron los discursos aludidos de dos escuelas de ambos sexos del barrio de la Palma, amparadas por la Sociedad de Beneficencia. Únicamente el presidente de la sociedad señaló que se trataba de la “niñez menesterosa de los barrios”, “clase desvalida”, “desnuda”, “los hijos de la plebe en que abunda en suburbio”, la “gente de la más triste suerte”, “la juventud de menos principios”.¹⁶ Al parecer, los profesores y alumnos de esos establecimientos apenas participaban, porque, quizá no se esperaban de ellos las mismas expectativas.

Ahora bien, ¿qué diferencias había en escuelas de otros contextos geográficos? Su arraigo se debió en parte a la centralización de la educación propiciada por la Compañía Lancasteriana y en los lugares en que los ayuntamientos tenían a su cargo un conjunto de escuelas municipales de niños y de niñas, como en Guadalajara y en la Ciudad de México. En Veracruz la Compañía no había logrado crear un sistema afín, por eso la práctica de los discursos se realizaba eventualmente y estaba acotada. Las primeras referencias datan de 1842 y sólo se hallaron discursos del jefe político o de un alcalde. No obstante, los niños veracruzanos sí pronunciaban discursos, pues una referencia de 1842 señala que en una escuela municipal porteña “... después de haberse pronunciado una corta alocución por el niño Francisco Trigos a nombre de su preceptor, se procedió al examen de los alumnos en el orden designado...”¹⁷ Estas composiciones eran cortas y coreaban un patrón determinado que básicamente consistía en exhortar a los alumnos a mejorar su “aplicación y aprovechamiento” y persuadirlos a duplicar los esfuerzos y demostrar su empeño para hacerse acreedores del reconocimiento municipal. Al mediar la centuria se conformó un sistema de escuelas municipales, pero la situación no cambió mucho, como lo indican dos discursos de 1849 y de 1851.¹⁸

La situación geográfica y el tipo de establecimiento forjaban diferencias muy marcadas. En las escuelas privadas de la capital de mediados del siglo los actos parecían ser más emotivos. En 1852 en su discurso —durante el certamen del Liceo Franco-mexicano de San Cosme, en la casa de los Mascarones, que se llevó a cabo en el Colegio de Minería— el médico y profesor francés Denis Jourdanet hizo una apología a la variedad de estudios, la cual era necesaria para el porvenir, pues empleaba una “alta filosofía, lógica irrefutable y una elevación de ideas”. La prensa refirió también una alocución “llena de fuego” del ministro de Francia, con expresión de su emoción por todo lo que había presenciado. Por su parte Guillermo Prieto, “el Píndaro mexicano” y ministro de hacienda, se dedicó a derramar “las flores

¹⁶ AHCM, Manifestación del preceptor de las escuelas pobres del barrio de la Palma, 19 de junio de 1848, *Instrucción pública: exámenes y premios*, vol. 2589, exp. 16, ff. 22-23.

¹⁷ “Sobre examen público de la escuela de este Exmo. Ayuntamiento” 23 de diciembre de 1842, Archivo Histórico Municipal de Veracruz (AHMV), caja 189, vol. 256, ff. 311-314.

¹⁸ Discursos de Lorenzo Ferrer y de José de Empáran, “Discurso, en Informes referentes a exámenes generales en el establecimiento de la segunda escuela municipal”, AHMV, caja 204, vol. 281, ff. 50-51.

de su numen poético". Obviamente el propósito del autor de la crónica periodística fue exaltar los resultados de ese examen y excitar las muestras de reconocimiento a los profesores por su gran esfuerzo. Además se propuso resaltar los recursos de persuasión y emoción que ahí hubo. Por ejemplo, las muestras de gratitud, las lágrimas derramadas y el enternecimiento de "ojos hermosos" y aplausos.¹⁹ Los discursos acerca del porvenir que hacían eco de la explotación de las emociones y la exaltación de las figuras paternas y de beneficencia, también expresaron imágenes de ciudadanía, como se refiere a continuación.

Ciudadanos aprestos a ser útiles a la patria

La Constitución Federal de 1824 y las de los estados definieron a un ciudadano separado de los títulos de nobleza, libre por nacimiento y, para los hombres, el ejercicio de sus derechos y obligaciones al cumplir los 21 años, incluyendo a los extranjeros naturalizados. Los derechos de seguridad, petición, reunión, votar y ser votado, propiedad, capacidad para publicar sin censura y discusión de los negocios públicos podían perderse, entre otros motivos, por no saber leer y escribir. La adquisición de las primeras letras cobró, por lo tanto, gran relevancia. Los discursos pronunciados señalaban los avances en ese sentido, así como los mecanismos y las condiciones en que llegarían a ser ciudadanos. En el caso de los niños, esa forma de participación los convertía en protagonistas de su educación y significaba un canal de expresión de sus puntos de vista.

Existen diversas perspectivas e interpretaciones de la ciudadanía decimonónica. Por ejemplo, Escalante (2002) afirma que no existieron los ciudadanos porque no había individuos, sino los intereses corporativos y particulares de los sectores sociales. Esta postura también se percibe en los estudios desde la educación, especialmente porque la educación elemental apenas ha sido abordada por la historiografía. No obstante, las interpretaciones coinciden en que hubo un vínculo dinámico, con lo cual coincido, entre ambas partes, pues hubo un interés marcado de las autoridades por incluir una diversidad de sectores sociales en los caminos de la ciudadanía. Para Staples (1985b: 101-144 y 2005: 17) la instrucción elemental fue incluida con limitaciones, pues las autoridades privilegiaron la educación superior. En un sentido similar, Ríos (2005: 37-177) ha señalado que pese a las diferencias abismales, la escuela primaria abrió expectativas a individuos vistos como ciudadanos potenciales. Por su parte, Roldán (2010: 67-79 y 2012: 39-69) refiere que los certámenes públicos de las escuelas de primeras letras transmitían lo necesario, al tiempo que constituían una iniciación ceremonial para convertir a los sujetos en ciudadanos. Acorde con estos

¹⁹ Discurso de Denis Jourdanet, *El Universal*, 29 de diciembre de 1852, p. 3.

puntos de vista, en los discursos de los oradores se advierte su interés por la ciudadanía y el modo de entenderla. Es cierto que no había individuos, pero el interés por formarlos le dio un nuevo sentido a la educación primaria. Además el discurso educativo es un campo fértil cuyo estudio se complementa, como se ha dicho, con el abordaje de sus condiciones de enunciación y el contexto que los vio nacer. Asimismo, son fuentes importantes para advertir las prácticas, las particularidades de la ciudadanía y su desarrollo en ámbitos urbanos.

Como se ha señalado, la postura de los oradores acerca del papel de la educación era optimista. Dado que se trataba de erigir un Estado-nación, la república requería nuevos propósitos y una forma diferente de educar, de ahí el consenso en que la educación primaria constituía al menos el comienzo de la construcción de ciudadanía. De hecho, desde las Reformas Borbónicas, según Staples (1985a: 58) se consideró conveniente “enseñar los derechos y obligaciones civiles, tanto a niños como a adultos”, lo cual fue secundado por la Constitución de Cádiz en su manda para que los ayuntamientos atendieran la instrucción pública y suspender el goce de los derechos de ciudadanos si en una época determinada no obtenían las primeras letras.

Así, en el certamen de la escuela Filantropía de 1843, Tornel, afín a esa idea, señaló al presidente interino de la república, Valentín Canalizo, y a los demás asistentes que el gobierno mexicano había adoptado con entusiasmo —para contrarrestar la restricción de derechos del régimen colonial— “un programa del siglo xix” que proponía difundir “las luces en las masas” para conquistar “la libertad e igualdad de los hombres”. La imagen de Tornel acerca de esa ciudadanía para todos sin distinciones tenía como base la educación civil, la cual debía ir de la mano siempre con una formación moral y cristiana, opinión compartida por Fernández de Lizardi, Carlos María de Bustamante, Zavala y Alamán, entre otros. Mora resumió la idea cuando señaló la necesidad de saber leer, pensar, juzgar y tener voluntad propia para entender la Constitución y las leyes. Para ello, la educación debía transmitir deberes religiosos y civiles, y al mismo tiempo ser disciplinaria, moral y doméstica (Mora, 1837: ccx). Es importante tener en cuenta, además, que si bien en el siglo xix la base de la ciudadanía era la soberanía popular, en la práctica, como señaló Tornel en aquella ceremonia de 1843, debían aplicarse cotos y diques, una combinación de libertad y orden. Detrás de ello estaba el recelo de las élites a las masas populares por la virulencia desatada durante la guerra de Independencia y por las turbulencias civiles que el país había vivido durante su corta existencia política independiente.

Había vínculos estrechos entre la educación elemental y la ciudadanía decimonónicas, porque autoridades, profesores y niños las citaban en sus discursos. Por ejemplo, un profesor de origen italiano refirió en 1830, en su solicitud de licencia para abrir una escuela en el puerto de Veracruz, la virtud, la ilustración y el amor a las leyes y a la patria como las bases

para formar ciudadanos libres, para lo cual había que combatir la esclavitud y el despotismo de las monarquías.²⁰ Sin embargo, la intención de transmitir las luces y las ideas de libertad e igualdad, quedaban más en el plano de la retórica. En las repetidas expresiones empleadas sobre la cuestión de ciudadanía, se proponía que esa juventud produjera frutos a la patria y a cambio recibiera la gloria, lo cual a su vez estaba relacionado con el desarrollo del pensamiento y la voluntad. No obstante, por otro lado, el propósito inmediato y práctico era formar individuos a través de una combinación de virtudes morales y religiosas e instruidos en el trabajo, disciplinados, templados y con las habilidades de la lectura y la escritura.

Los profesores sabían muy bien (como lo refirió en su discurso Joaquín Morales, en el examen de la escuela Filantropía de 1843), que en realidad esos niños apenas comenzaban a "balbucir los sonidos de su idioma" y a desarrollar "los vulgares elementos de la educación primaria". Parecía, además, que las marcadas diferencias entre niveles educativos, el origen social y la edad eran limitaciones sobreentendidas. Esto podría explicar por qué el discurso en sí mismo forjaba una excepción para esos niños, a quienes únicamente se les prometía formar parte de la sociedad beneficiada y no como a los de los colegios e institutos, de que llegado el momento abrazarían la carrera de las ciencias u ocuparían los primeros puestos de la república.

La ciudadanía estaba dirigida, por lo tanto, y así lo iban entendiendo los niños, a establecer las bases de los futuros individuos útiles a la patria y esta concepción utilitarista ilustrada servía ahora para formar la república. El proyecto no requería de aspiraciones de una ciudadanía plena, sino su ejercicio limitado y acotado, orientado a la construcción de una cultura patriótica y una vida doméstica. Es decir, más allá de la formación ciudadana con una base moral y religiosa, había propósitos inmediatos que refieren la premura por legitimar el nivel educativo de las primeras letras: la supuesta precocidad de los adelantos mostrados por los niños en ceremonias escolares; la reivindicación que la educación ofrecía a individuos antes marginados por el régimen colonial; la expansión del número de escuelas públicas o municipales que aceptaban niños pobres; una juventud deseosa de educarse y cooperar con el Estado para vencer los escollos de la educación y la identidad nacional.

El primer certamen que incluyó a niños oradores, como se ha mencionado, sucedió en Guadalajara en 1840, en el contexto de la República Central. Los niños, incluso, empleaban el concepto de civismo. Un alumno de la escuela 2, escogido para el caso, lo empleó en su alocución para arengar a sus compañeros, incitándolos a adquirir tanto las "máximas" morales y religiosas como los derechos y obligaciones que les procuraban sus padres, maestros y autoridades.²¹ Lo inédito era que un niño manejara el discurso oficial de los adultos sobre el

²⁰ Salvador Colli, "Solicitud de D [...]", AHMV, caja 161, vol. 216, ff. 1-7.

²¹ Discurso de un niño de la escuela 2 de Guadalajara, en Escovedo (1840).

deber ser de la educación de la juventud basada en elementos religiosos, morales, domésticos, republicanos y de ciudadanía. Es posible que los hubiera adquirido del discurso patriótico vertido durante las fiestas cívicas y seguramente también era transmitido por sus profesores. De igual forma, es probable que el auditorio —formado por autoridades, padres y madres de familia, niños y vecinos importantes— también conociera y manejara ese cúmulo de referentes, mientras que su expectación pudo enriquecer el sentido de lo ahí expresado.

Un niño de la escuela 5 también expresó su idea de civismo como una síntesis de moral religiosa e ilustración. Esta fue una versión más clásica o ilustrada que su vez integraba la cuestión doméstica, porque dijo que las escuelas eran “talleres” en donde se formaban los hombres bajo esos principios.²² Es importante recordar que durante la República Central surgió esa política de extender las primeras letras a las mayorías y de incluir sectores hasta entonces ignorados, lo cual se tradujo en mayor inclusión. Por su parte, un niño de la escuela 6 señaló que en esos talleres se desarrollaban la inteligencia y las bellas disposiciones y de este modo se evitarían las “funestas consecuencias del abandono”, alusión al pasado colonial en que habían estado durante tanto tiempo.²³ Es decir, el orador exigió educación como un derecho ligado, como se ha visto, a la idea de beneficencia y de justicia distributiva.

En el certamen de la escuela Filantropía de la Compañía Lancasteriana de 1843, el profesor Joaquín Morales describió los contenidos que se aprendían en la escuela, los cuales estaban relacionados con esa relación de religión, moral, ciudadanía, disciplina y labor. Un niño no sólo adquiría las primeras letras, sino que la Providencia, la entidad que gobernaba los destinos del mundo y permeaba la idea de ciudadanía, lo había destinado a ser feliz con la docilidad, el celo, la gratitud y el amor al trabajo.

Pero la cuestión no fue tan sencilla. Si bien existen pocos indicios, éstos indican que los niños usaron el antiguo recurso de la representación e imitaron, en cierta forma, el lenguaje del derecho de petición. Por ejemplo, la solicitud de 1848 de unos niños de las escuelas del barrio de la Palma para ser exceptuados del certamen público por la premura en que se había solicitado su celebración. Admiten ante el Cabildo estar dispuestos a presentar el certamen en el que ofrecerían “el fruto” de su educación, pero piden su auxilio, protección y amparo; el Ayuntamiento debía apadrinarlos (la idea acerca de los padres del pueblo como se refiere más adelante) para apreciar “las maneras de la gente que no sabía más que silbar en las esquinas” y así se disimularan sus defectos y pusilanimidad, obtendrían también “una recomendación social que pueden dar los ánimos de la clase infeliz y servir esa recomendación de estímulo para estender (*sic*) más y más la educación de nuestra clase”. El presidente

²² Discurso de un niño de la escuela 5 de Guadalajara, en Escovedo (1840).

²³ Discurso de un niño de la escuela 6 de Guadalajara, en Escovedo (1840).

de la sociedad coincidió en que se trataba de un problema de "visibilidad" y que en tales condiciones no podían concebirse muchos adelantos, pero al menos la mejora. Señaló que esa estrategia podría servir de aliciente.²⁴ Entonces esta ciudadanía también evocaba las antiguas formas de petición, justicia y paternalismo. A eso se refirieron los demandantes cuando señalaron sus derechos por ser "súbditos de la República Megicana (*sic*)". No podía ser para menos esta petición, pues los exámenes se verificaron en el general de la Universidad Pontificia.

¿Cambió esta concepción de ciudadanía en el tiempo? Hacia 1858, en la memoria que la Compañía Lancasteriana preparó para el presidente conservador Félix María Zuloaga, y que fue leída en la distribución de premios, se señala la finalidad de los socios de inculcar a los niños amor a la religión. La concepción no había cambiado, pues aún se aludía a la moral y las buenas costumbres consideradas la base de la "felicidad social" y "los gérmenes fecundísimos de los primeros conocimientos que vienen a dar sus primeros impulsos a la inteligencia y a formar los sentimientos de su alma". Incluso dijo que los principios religiosos formaban los cimientos de los conocimientos humanos y daban fuerza para resistir las mayores desgracias (Compañía Lancasteriana, 1858). La compañía defendió a la religión, la moral y las buenas costumbres como elementos esenciales de la vida republicana, es decir, la ciudadanía moral. Incluso hacia 1864, la idea pervivía, pues el prefecto político del Distrito Federal, licenciado José María del Villar y Bocanegra, señaló que la moralidad y la religión eran las bases de una sociedad civilizada.²⁵

¿Qué se planteaba en materia de ciudadanía para las niñas y los niños indígenas y en qué sentido? Si bien ellas no tenían las mismas aspiraciones, las primeras referencias datan de 1843. En ese año la Compañía Lancasteriana solemnizó la apertura de la escuela gratuita La Caridad, un espacio dispuesto para 280 niñas en la calle de La Santísima, ubicada en uno de los barrios más pobres de la capital. Hubo varios discursos, pero resaltó el del presidente de la comisión de vigilancia quien enfatizó la idea de que esos establecimientos terminarían con el ocio y la ignorancia y contribuirían a formar preceptoras domésticas, quienes a su vez formarían hombres justos y benéficos y esposas fieles y hacendosas.²⁶

En 1858 en su discurso Wenceslao Reyes (comisionado de instrucción pública, en su discurso pronunciado ante el gobernador del distrito, en la premiación de las escuelas de niñas de la Ciudad de México), relacionó a las niñas con la república (educarlas para la república), pero no como futuras ciudadanas. Refirió que la educación de la mujer se daba en

²⁴ AHCM, "Sobre que se verifiquen certámenes en las escuelas de primeras letras de esta ciudad", *Instrucción pública: exámenes y premios*, vol. 2589, exp. 16.

²⁵ AHCM, Discurso de José Ma. Del Villar y Bocanegra, pronunciado en el certamen de las escuelas de niñas de la Ciudad de México, 31 de enero de 1864, *Instrucción pública: exámenes y premios*, vol. 2590, exp. 56.

el contexto de la civilización y el progreso, pero (quizá por esa idea dominante en el siglo sobre la distinción de los sexos y el papel subordinado de la mujer) sólo tenían aspiración y emoción por el día en que serían premiadas, por la fiesta, la ceremonia y el reconocimiento público, pero no había aspiraciones por la ciudadanía: veía en sus ojos la alegría de “sus infantiles semblantes” por la llegada de aquel día; bastaba con que conocieran al gobernador del distrito, Agustín Alcérreca, a quien amaban “con ternura filial”, para hacerle un “reconocimiento por el nuevo ser que han adquirido bajo su benéfica influencia y protección”, la entrega simbólica de ese nuevo ser era el premio de una flor con escudo de oro y diploma, un ramito de pesetas y diploma o un diploma y medio en mano.

Se planteaba, en última instancia, una ciudadanía consistente en dotar de un nuevo ser a los niños desvalidos a través de las primeras letras, moralidad y protección paternal. Así lo asienta la memoria de la Compañía de 1858 hacia los indígenas:

[...] adquiere otro ser el que se instruye; désele otro ser a cada uno de nuestros indígenas, y demás habitantes entre los que se encuentran genios esclarecidos; y entonces, formados ciudadanos, el hogar doméstico será la mansión de la felicidad para la familia; y de esta reunión de ciudadanos felices, resultará el bienestar, grandeza y prosperidad de la nación.

Esta era, pues, otra faceta de la ciudadanía para esos sectores sociales. Si bien el autor reconoció que hacían falta más esfuerzos para fomentar la instrucción pública entre todas las clases, para las niñas aparecía disminuido, disfrazado.

Los padres del pueblo y las instituciones de beneficencia

En la historiografía de la educación la imagen de los padres del pueblo y las instituciones de beneficencia han merecido poca atención, si bien son fundamentales referidas en los discursos porque eran formas concretas para canalizar el aprendizaje ciudadano expresado en el apartado anterior. No podía ser de otro modo, pues a fin de cuentas el paternalismo, una reminiscencia del pasado revestida de nuevas prácticas, y las instituciones de beneficencia eran medios concretos para formar individuos útiles a la patria. En ellos residía el sentido de la acción de los cambios que se querían implementar.

Se ha señalado que la escuela primaria nació mediada por un conjunto de imágenes ilustradas que relacionaban la idea de progreso, utilidad pública y civilización con propósitos

²⁶ Discurso de Tranquilino de la Vega, presidente de la Comisión de Vigilancia de la Compañía Lancasteriana, *Diario del Gobierno de la República Mexicana*, 13 de noviembre de 1843, pp. 3-4.

religiosos, morales y domésticos. Una imagen importante, por la frecuencia en que se repetía y expresaba, es el paternalismo fundado en el respeto a las jerarquías. Los discursos educativos enunciaban el papel preponderante que seguían cumpliendo los patronos celestiales (santos y divinidades protectores de las escuelas), los terrenales antiguos (el rey, el virrey) y nuevos (autoridades republicanas de todos los niveles de gobierno y, sobre todo, caudillos). De hecho, los discursos vertidos en las ceremonias escolares fueron instituidos para que los niños y jóvenes oradores externaran su agradecimiento a esos patronos a través de saluciones y concepciones de ciudadanía, heroicidad y beneficencia, porque los concebían como sus padres políticos, los mediadores de una ciudadanía realizable. Falta saber si esas formas de lealtad eran genuinas o el resultado de los dispositivos que regían la producción de discursos y su imposición a los oradores. Pero esto es anodino frente a la interrogante de cómo los concebían y cuáles eran sus miras.

En 1840 un niño de la escuela 1, en el certamen de las escuelas municipales de Guadalajara arriba citado, ofreció a los comisionados municipales la disposición para bañar sus pies con las lágrimas de su gratitud. Los demás niños sabían que esa era su obligación moral y política, lo cual realizaban empleando diversos gestos de emoción. Así, el niño de la escuela número 2 se dirigió a sus compañeros con los siguientes términos:

¡Ah! Niños, queridos compañeros por qué están enjutos vuestros ojos, y en vuestros semblantes no veo las señales de la inocencia enternecida, en este instante que clavo mis voces de agradecimiento a la faz de vuestros benefactores? Miradlos: estos mortales generosos, estos ciudadanos virtuosos, son los benefactores de nuestra educación, los promovedores de nuestro bien y los padres de la juventud guadalajareense.²⁷

En términos similares el profesor Joaquín Morales (en el examen de la escuela Filantropía de la Compañía Lancasteriana en 1843) señaló que Valentín Canalizo y sus ministros eran “una sociedad benéfica y paternal”, los “padres y parientes de esta multitud de niños tiernos”, incluso se atrevió a decir que la instrucción ofrecida a esos desvalidos era popular. Se observa en ambos discursos que el propósito del orador era conmover al público a través de la emoción y los símbolos de identidad. Si bien no había alusiones a la construcción de héroes, los recursos de teatralización, invención e identificación de esas figuras, funcionaba igual en torno a los llamados padres del pueblo, protectores de la juventud.

Tornel era considerado el protector más importante de la época por ser uno de los impulsores más notables de la instrucción pública. Así lo refirió el presidente Valentín Canalizo en el certamen citado. A su vez Tornel señaló que Santa Anna era quien había “logrado

²⁷ Discurso de un niño de la escuela municipal número 2 de Guadalajara, en Escovedo (1840).

entrelazar el laurel de las victorias con la pacífica oliva de Minerva, símbolo propio de la perfección social e intelectual de las sociedades". El mismo Canalizo refirió que la administración de Santa Anna había dado ser y vida a todos los elementos de progreso de la juventud.²⁸ Carmen Vázquez (2008: 165) menciona que en 1844, en la distribución de premios de las escuelas de niñas de la Ciudad de México, una niña le dijo a Tornel que ellas le "debían el ser político [la idea de ciudadanía señalada en el apartado anterior] a esos ciudadanos que dirigían sus desvelos a educar el sexo débil y menesteroso" y él le respondió en términos de filantropía, de la necesidad de atender a los desvalidos.

Por otra parte, no se puede pensar el paternalismo sin la idea de beneficencia y las instituciones afines creadas a lo largo del siglo XIX. En torno a ellas se empleaban los conceptos de caridad, filantropía y beneficencia, que desde la época de las Reformas borbónicas fueron símbolos para nombrar a las escuelas para pobres.²⁹ Estos propósitos se cristalizaron con la creación de la Compañía Lancasteriana en 1822, no por menos años después Tornel resaltaría la tarea de regeneración que la institución realizaba, quien había navegado "con serenidad en las tormentas políticas". Sobre ella también se crearon representaciones. En 1843 el profesor Joaquín Morales, en el examen de la escuela Filantropía de la Compañía, señaló al respecto que era una madre filantrópica dadora del saber y el mérito, mientras que el paternal supremo gobierno se encargaba de premiar a quienes obtenían esos bienes. El propósito del gobierno y sus instituciones de beneficencia era "ver desarrolladas las luces, popularizadas y puestas al alcance de las clases más menesterosas".

Niños, profesores y letrados eran afines a ese discurso, y trataban de redirigir esas ideas al público. Vale la pena referir las analogías empleadas, como las de un niño en sus versos de agradecimiento, en el examen de la escuela Filantropía de la Compañía Lancasteriana en 1843, a la Compañía por reivindicar con caridad, como una madre cuando estrecha a su hijo en sus brazos aliviándole el llanto y el dolor, al niño hambriento y en orfandad quien, bajo el régimen colonial, era como la simiente que rodaba en la arena, secándose bajo los candentes rayos del sol; poniendo en sus manos *las llaves de la ciencia* con las cuales algún día podría ser un ciudadano de honor.³⁰ Reivindicar a la clase menesterosa era una propuesta oficial reproducida y empleada para fines muy específicos. En sus versos Guillermo Prieto señaló que toda una generación de niños, "frescos pimpollos, cándidos, nacidos en medio

²⁸ Valentín Canalizo, "El escmo. Sr. Presidente interino de la república, general de división D..., al concluir los escámenes de la escuela filantropía", *El Siglo Diez y Nueve*, 27 de octubre de 1843.

²⁹ Cada una tenía sus propias raíces y significados. La caridad provenía del mundo religioso y significaba aliviar problemas del prójimo a cambio de ganar la salvación. Por su parte, la filantropía se concebía como el amor a la humanidad a la que se ayudaba de manera desinteresada y así resolver problemas sociales. La beneficencia surgió del humanismo, una ética universal del mundo grecorromano, un concepto muy empleado en el siglo XVIII en relación con el progreso y la acumulación de capital, al marginado le daría los medios, la educación especialmente, para que dejara de serlo.

del dolor y la pobreza”, “regados de miseria, con el llanto” y amparados por el crimen, se convertían, gracias a la Compañía, en una simiente derramada en el terreno fértil de Lancaster y fecundado por la sangre de los héroes. Era pues la juventud la esperanza del porvenir, había que protegerla, demostrarle a la Europa hipócrita que podría ser una estirpe de virtudes y de ciencia.³¹

Volvemos a la solicitud de la niñez menesterosa del barrio de la Palma de la Ciudad de México en 1848. Un grupo de niños de esas escuelas nombraron a sus representantes y por medio de una petición, en la que se asumen como la clase menesterosa. Refieren a las autoridades como “hombres benéficos” que les facilitaban una “educación social y religiosa, de la que no teníamos antes en las plazuelas y esquinas”, los que nacían “en prietas paredes de suburbios”; aceptan que el certamen público era importante, por lo cual estaban obligados a presentarlo, a pesar de su “cortedad de fortuna y escasez de conocimientos”; asumen su diferencia de aprendizaje, estaban al tanto de sus desventajas frente “a los modales de la niñez de rango”.³²

La exaltación de la beneficencia y el deber político de rendir pleitesía a los filántropos y a las instituciones fueron prácticas que se arraigaron a mediados del siglo XIX, porque se relacionaban estrechamente con formar para el trabajo y la utilidad pública, en consonancia con la inserción de México en el capitalismo comercial y la naciente industria, entre otras actividades económicas. En 1853 una Sociedad de Beneficencia de la Ciudad de México presentó ante el presidente Antonio López de Santa Anna cerca de tres mil niños de las escuelas que sostenía. Una niña “pronunció con gracia y desembarazo un discurso”, mientras que unos niños le cantaron al caudillo, las niñas le regalaron una faja de general y unos tirantes bordados y los niños un cuadro con las muestras de los adelantos alcanzados en las escuelas. El presidente se conmovió tanto que ofreció destinar fondos para esa causa benéfica.³³

Incluso, en 1858, en su discurso pronunciado ante el gobernador del distrito, en la premiación de las escuelas de niñas de la Ciudad de México en 1858, Wenceslao Reyes (comisionado de instrucción pública) señaló que el propósito de las niñas era conocer al gobernador del distrito para hacerle un “reconocimiento por el nuevo ser que han adquirido bajo su benéfica influencia y protección”. En la memoria de la Compañía Lancasteriana de

³⁰ Versos de un niño de la escuela Filantropía, pronunciados en dedicación a la Compañía Lancasteriana, *El Siglo Diez y Nueve*, 27 de octubre de 1843.

³¹ Oda de Guillermo Prieto en la “Premiación de la educación primaria” de la Compañía Lancasteriana, *El Siglo Diez y Nueve*, 27 de octubre de 1843.

³² АНСМ, “Solicitud de algunos niños y niñas de las escuelas pobres del barrio de la Palma”, *Instrucción pública: exámenes y premios*, vol. 2589, exp. 16.

³³ *El Siglo Diez y Nueve*, jueves 23 de junio de 1853, p. 4.

1858 sobre la distribución de premios, refirió que eran para consagrar homenajes a las autoridades protectoras.

En los estados sucedían prácticas paternalistas y de beneficencia similares. En Veracruz, aunque no se preservaron discursos de niños, el paternalismo era una cuestión central. Como gobernador (1828–1829) Santa Anna impulsó la educación primaria del estado y la secundaria de Xalapa, su ciudad natal, cuando subió a la presidencia de la república. Si bien sólo se presentaba en ceremonias de colegios, su figura paternal abarcó toda la educación del estado. Por último vale la pena referir la sospecha de que en realidad los niños y niñas no eran los autores originales de esas composiciones.³⁴ Aunque se podría cuestionar la autenticidad de la autoría de algunos textos, esta práctica nueva significa, en última instancia, lo que un alumno elegido debía saber y manejar y a la vez ser representativo del conocimiento y de los valores adquiridos de los otros estudiantes.

Conclusión

La acción de pronunciar discursos y composiciones poéticas durante las ceremonias escolares experimentó varios procesos en torno a la educación elemental del México independiente. Fue una práctica que derivó de las escuelas profesionales y transitó de manifestarse únicamente en establecimientos conventuales para niños pudientes a las escuelas lancasterianas y municipales e, incluso, a las de niñas e indígenas. Desde el punto de vista temporal y geográfico, se oficializó durante la República Central, primero en Guadalajara y luego en la Ciudad de México. Lo más significativo es que además de los oradores adultos (autoridades y profesores), también se dio voz a los alumnos. Estos cambios refieren la importancia asumida por la educación primaria como la base de la formación de los ciudadanos y una mudanza de postura hacia la niñez considerada central para la realización de los anhelos de la patria y, por ende, más participativa.

Se incluyó a los niños distinguidos y sobresalientes para declamar composiciones escritas o dirigidas por sus profesores con el propósito implícito de que la retórica promovida por los gobiernos nacionales o locales sobre la reivindicación de sectores antes excluidos de la educación, también fuera compartida y, sobre todo, expresada públicamente por profesores y alumnos. Por esa razón, esos pequeños oradores fueron participantes activos y protagonistas de su formación.

³⁴ La presunción, no obstante, carecía de testimonios, hasta el caso hallado de una niña de nueve años de nombre Beatriz Mondragón quien en 1864 leyó una composición atribuida a la madre de su preceptora, Concepción Roa y Candamo.

Los discursos y la intención de sus oradores fungían como mecanismos de persuasión y modificación de actitudes y, a la vez, la manifestación del ascendiente social, cultural y político que la educación primaria asumía conforme avanzaba el siglo XIX. Pensadores como Alamán, Mora, Zavala y Tornel expresaron ese imaginario educativo, cuya base eran la república y la ciudadanía. Los contextos de enunciación y el carácter de la elocuencia de los discursos de autoridades, profesores y niños, refiere que si bien el discurso imperante tendía a reproducirse, en esas piezas se perciben algunas perturbaciones, contingencias e intereses que modificaban su sentido. Señalan imágenes en función de los anhelos realizados y, sobre todo, los que aún no se cumplían a pesar de los esfuerzos, los obstáculos, así como la expresión de las vivencias cotidianas, pues eran ellos los actores centrales de la educación. Si bien muchos de sus aspectos se quedaban en la retórica, ésta era una realidad histórica que reflejaba lo sucedido en la sociedad.

En todos los casos hubo una combinación de reminiscencias de lo antiguo, miras al futuro, valores morales y religiosos. No obstante, los oradores privilegiaban unos temas sobre otros. El primero de ellos señalaba a una juventud favorecida que construiría un futuro brillante, pues estaba dispuesta a cooperar con el Estado para vencer los obstáculos, por eso se le rendía una especie de culto. Los profesores y los niños hicieron suya esa imagen imitando la aversión vigente al legado colonial, pero hicieron énfasis en sus aspiraciones de reivindicación que les ofrecía la educación.

El segundo tema de interés fue la ciudadanía entendida como la reunión de virtudes morales y religiosas, disciplina y trabajo. Algunos profesores no parecían ser tan optimistas cuando opinaban que esos niños apenas podrían adquirir los conocimientos muy básicos y aspirar a formar parte, al menos, de la sociedad beneficiada. Los niños, y otros maestros, destacaban la necesidad de formar individuos útiles a la patria, es decir, una ciudadanía limitada y acotada a fines utilitarios de trabajo. Esta concepción se conformaba, por lo tanto, con la reivindicación de los sectores sociales marginados, favorecidos por instituciones de beneficencia y caridad, con el acceso a la escuela y la cooperación con el gobierno para vencer sus principales escollos. Se trataba, pues, de la exigencia de una ciudadanía basada en una justicia distributiva y de beneficencia.

El tercer tema, que en las memorias de aquellos hombres de letras e incluso de autoridades prácticamente no se planteaba, afirmaba que los padres del pueblo y las instituciones de beneficencia eran quienes en definitiva dotaban de un nuevo ser, vida y aliento a esos niños desvalidos. Los propósitos de ciudadanía eran realizables a través del respeto a las jerarquías, la forma idónea de transmitir deberes morales y políticos. El paternalismo y la beneficencia emergen revestidos de elementos republicanos, porque a través de ellos se canalizaba el aprendizaje ciudadano y eran el medio para formar individuos útiles a la patria y al naciente capitalismo.

La ausencia o las escasas referencias de otros temas destacados de la educación, también indica cuestiones dignas de mencionar. Por ejemplo, el discurso de las ciencias era referencial para la educación primaria, pues seguía siendo privativo para alumnos de los grados sucesivos. Parece que las cuestiones de construcción de la ciudadanía y de los imaginarios sobre el futuro esperado eran prioritarios ante asuntos de administración municipal, control y validación de maestros. Aunque pareciera extraño, las referencias a hechos históricos apenas comenzaban a explotarse como una forma de enseñanza informal del pasado influenciado por el providencialismo. Empero, en las ceremonias escolares se recreaban tácitamente la sensación de pertenencia a una comunidad en construcción y valores comunes que la educación primaria iría incorporando paulatinamente y que es su herencia hasta el día de hoy.

Fuentes

Archivos

- AHCM Archivo Histórico de la Ciudad de México "Carlos de Sigüenza y Góngora".
Fondo Ayuntamiento, Sección Instrucción Pública.
- AHUNAM ARCHIVO HISTÓRICO DE LA UNAM.
Fondo Colegio de San Ildefonso.
- AHMX Archivo Histórico Municipal de Xalapa.
Libros de Actas y acuerdos de cabildo.
- AHMV Archivo Histórico Municipal de Veracruz.
Libros de Actas y acuerdos de cabildo.
Inventario Siglo XIX.
- BN Fondo Reservado José María Lafragua de la Biblioteca Nacional de México.
- UANL Colección Digital de la Universidad Autónoma de Nuevo León.
- HN Hemeroteca Nacional.

Hemerografía

- Diario del Gobierno de la República Mexicana*, 1843
- El Siglo Diez y Nueve*, 1843, 1853
- El Universal*, 1852
- Suplemento de la Gaceta*, 1805

Bibliografía

- Aguirre Lora, María Esther (2002), "Una invención del siglo XIX. La escuela primaria (1780-1890)", en Luz Elena Galván (coord.), *Diccionario de historia de la educación en México* [Disco compacto].
- Annino, Antonio (1999), "Ciudadanía "versus" gobernabilidad republicana en México", en Hilda Sabato (coord.), *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*, El Colegio de México, FCE, México, pp. 62-93.
- Carmagnani, Marcelo y Alicia Hernández Chávez (1999), "La ciudadanía orgánica mexicana, 1850-1910", en Hilda Sabato (coord.), *Ciudadanía política*, pp. 371-404.

- Codorníu y Ferreras, Manuel (1823), *Discurso inaugural que en la abertura de las escuelas mutuas de la filantropía, establecidas por la compañía lancasteriana de México en el que fue convento de extinguidos belemitas, dijo el ciudadano..., presidente actual y socio fundador de la misma, en el día 16 de noviembre de 1823, tercero de la independencia y segundo de la libertad*, imprenta a cargo de Martín Rivera, México.
- Connaughton, Brian, Carlos Illades y Sonia Pérez (1999), *Construcción de una legitimidad política en México en el siglo XIX*, El Colegio de Michoacán- Universidad Autónoma Metropolitana-UNAM-El Colegio de México, México.
- Connaughton, Brian (2010), *Entre la voz de Dios y el llamado de la patria. Religión, identidad y ciudadanía en México, siglo XIX*, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa-Fondo de Cultura Económica, México.
- Compañía Lancasteriana (1858), *Memoria presentada al Excmo. Sr. Presidente de la República, en la solemne distribución de premios de los alumnos de las escuelas de la compañía lancasteriana*, Imprenta de I. Cumplido, calle de los Rebeldes, núm. 2, México.
- Escalante, Fernando (2002), *Ciudadanos imaginarios: memorial de los afañes y desventuras de la virtud y apología del vicio triunfante en la república mexicana: tratado de moral pública*, El Colegio de México, México.
- Foucault, Michel (1973), *El orden del discurso*, Tusquets, Barcelona.
- Fowler, Will (1998), *Mexico in the Age of Proposals, 1821-1853*, Greenwood Press, Westport.
- García, Beatriz (2005), "El cuerno de la abundancia: mito e identidad en el discurso sobre el territorio y la nación mexicanos", *Histoires (s) de l'Amérique latine*, núm. 1, pp. 1-28.
- Girón, Nicole (2005), "La folletería durante el siglo XIX" en Belem Clark de Lara y Elisa Speckman Guerra (coords.), *La República de las Letras. Asomos a la cultura escrita del México decimonónico*, Vol. 2, *Publicaciones periódicas y otros impresos*, UNAM, México, pp. 375-390.
- Granja, Josefina (2001), "Análisis conceptual de discurso. Un instrumento para observar la producción de conocimientos en educación" en Marcela Gómez Sollano y Bertha Orozco Fuentes (coords.), *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*, Plaza y Valdés, México, pp.17-25.
- Herrejón, Carlos (2003), *Del sermón al discurso cívico. México, 1760-1834*, El Colegio de Michoacán-El Colegio de México, México.
- Lacunza y Blengio, José María de (1820), *Oda para pronunciarse por el niño d [...] en el certamen de primeras letras de la escuela pía del convento de San Diego de México, y dedica su preceptor, fr. Mariano Orellana, al excmo. señor virrey Conde del Venadito [Juan Ruiz de Apodaca]*, Impr. de D. Juan Bautista de Arizpe, México.
- Mora, José María Luis (1837), *Obras sueltas*, tomos I y II, Librería de la Rosa, París.
- Palti, Elías J. (2005), *La invención de la legitimidad. Razón y retórica en el pensamiento mexicano del siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Plasencia, Enrique (2005), *Independencia y nacionalismo a la luz del discurso conmemorativo (1825-1867)*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta), México.
- Pérez, Herón (1999), "Hacia una tópica del discurso político mexicano del siglo XIX" en Brian Connaughton, Carlos Illades y Sonia Pérez (coords.), *Construcción de una legitimidad política en México en el siglo XIX*, El Colegio de Michoacán-Universidad Autónoma Metropolitana-Universidad Nacional Autónoma de México-El Colegio de México, México, pp. 351-383.
- Ríos, Rosalina (2016), "Rito y retórica republicanos. La formación de los ciudadanos en el Instituto Literario de Zacatecas, 1837-1854" en María de Lourdes Alvarado y Leticia Pérez Puente (coords.), *Cátedras y catedráticos en la historia de las universidades e instituciones de educación superior en México. II de la ilustración al liberalismo*, UNAM-IISUE, México, pp. 209-230.

- Ríos, Rosalina (2005), *Formar ciudadanos: sociedad civil y movilización popular en Zacatecas, 1821-1853*, CESU-UNAM-Plaza y Valdés, México.
- Roldán, Eugenia (2015), "Instrucción pública, educación pública y escuela pública: tres conceptos clave en los orígenes de la Nación mexicana, 1780-1833", en Alberto Martínez Boom y José Bustamante Vismara (comps.), *Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, siglos XVIII-XIX*, Universidad Pedagógica Nacional, Prometeo Libros, México, pp. 61-91.
- Roldán, Eugenia (2012), "La escuela mexicana decimonónica como iniciación ceremonial a la ciudadanía: normas, catecismos y exámenes públicos", en Ariadna Acevedo Rodrigo y Paula López Caballero (coords.), *Ciudadanos inesperados: espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*, El Colegio de México, México, pp. 39-69.
- Silabario metódico para la primera enseñanza, dedicándolo al príncipe Señor San Miguel* (1849), imprenta y estereotipa de I. Cumplido, calle de los Rebeldes, México.
- Staples, Anne (2005), *Recuento de una batalla inconclusa: la educación mexicana de Iturbide a Juárez*, El Colegio de México, México.
- Staples, Anne (2000), "La lectura y los lectores en los primeros años de vida independiente" en Josefina Zoraida Vázquez (coord.), *Historia de la lectura en México*, El Colegio de México, México, pp. 94-152.
- Staples, Anne (1985^a), *Educación: panacea del México independiente*, CIESAS-SEP-Ediciones El Caballito, México.
- Staples, Anne (1985b), "Panorama educativo al comienzo de la vida independiente", en Josefina Zoraida Vázquez (coord.), *Ensayos sobre historia de la educación en México*, El Colegio de México, México, pp. 101-144.
- Vázquez, Carmen (2008), *La palabra del poder. Vida pública de José María Tornel 1795-1853*, UNAM, México.
- Zavala, Lorenzo de (1845), *Ensayo histórico de las revoluciones de México, desde 1808 hasta 1830*, tomo II, Imprenta a cargo de Manuel N. de la Vega, calle de Tiburcio núm. 1, México.

Recursos electrónicos

- Conacyt-CIESAS-DCSCA, UNAM, México, disponible en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/html/articulos/sec_16.htm (fecha de consulta: 15/04/2018).
- Polgovsky, Mara (2010), "La historia intelectual latinoamericana en la era del "giro lingüístico", *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, disponible en: <http://journals.openedition.org/nuevomundo/60207> (fecha de consulta: 9/03/2018).
- Roldán, Eugenia (2010), "Enseñanza ceremonial: los exámenes públicos de las escuelas de primeras letras en la ciudad de México en el primer tercio del siglo XIX", *Bordón Revista de pedagogía*, núm. 62, pp. 67-79, disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29181> (fecha de consulta: 15/3/2017).

PABLO MARTÍNEZ CARMONA. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Doctor en historia por la UNAM. Líneas de investigación orientadas a la historia de la educación al siglo XIX, fiestas religiosas y cívicas, criminalidad y formas de castigo y, recientemente, ceremonias, fiestas, discursos y símbolos. Dos publicaciones recientes, Martínez Carmona, Pablo (2013), "Contener y reformar: un acercamiento a la experiencia carcelaria en Veracruz, 1821-1855", *Ulúa, Revista de Historia, Sociedad y Cultura*, núm. 21, enero-junio, pp. 39-66; Martínez Carmona, Pablo (2018), "Exámenes, certámenes y

distribución de premios en la Ciudad de México y en Veracruz durante los dos primeros tercios del siglo XIX”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, núm. 26, vol. 9, pp. 88-108.

Recibido: 13 de marzo de 2019

Aceptado: 2 de junio de 2019

Trayectoria de un profesor productor de saberes: Guillermo Antonio Sherwell, 1878-1914

The Professional Career of a Knowledge-Producing
Teacher: Guillermo Antonio Sherwell, 1878-1914

Gerardo Antonio Galindo Peláez

Universidad Veracruzana

ggalindo@uv.mx

Resumen

En las siguientes líneas exploro y analizo la trayectoria de Guillermo Sherwell, un profesor veracruzano que vivió en la confluencia de los siglos XIX y XX e incursionó en los ámbitos del magisterio y la diplomacia. En su fructífero devenir publicó diversas obras destinadas a ser libros de texto en los planteles de educación primaria en México, que se sumaron a la oferta existente de este tipo de libros escolares dentro del sistema educativo del país. Una de las premisas desde las que se aborda a este personaje es el análisis de la obra publicada por docentes, lo que considero una expresión sintética de su formación teórica y de su experiencia de vida en las aulas, saberes construidos y transmitidos en la cotidianidad escolar. Como parte del grupo de intelectuales y profesores que trabajaron alrededor de Enrique C. Rébsamen, Sherwell transmitió las ideas pedagógicas que en esa época se consideraban, a nivel internacional, las más avanzadas y las plasmó en sus libros de texto –en este caso los de historia– destinados a los alumnos de educación primaria.

Palabras clave: educación normal, libros de texto, educación primaria, historia de México.

Abstract

In the following lines I explore and analyze the professional career of Guillermo Sherwell, a Veracruz-born teacher who lived at the turn of the nineteenth and twentieth centuries and who engaged in the fields of teacher training and diplomacy. Throughout his successful career, Sherwell published numerous textbooks for Mexican primary schools, thus contributing to the educational offer of that genre for the education system of the time. I stand on the premise that teachers' published works are synthetic expressions of both their theoretical training and their teaching experience, knowledge which is constructed and conveyed in everyday school life. As part of a group of intellectuals and teachers

who worked around Enrique C. Rebsamen, Sherwell conveyed in his textbooks what was considered the most internationally-advanced pedagogical ideas of the time. This is evident especially in his history textbooks, analyzed here.

Keywords: *teacher training, textbooks, primary education, history of Mexico.*

Introducción

La producción de libros de texto gratuito para el uso de las escuelas de educación básica en nuestro país es un fenómeno consustancial a la segunda mitad del siglo xx que surgió a la par de la necesidad que tuvieron los sistemas educativos en Occidente para adaptarse a la pléyade de cambios que con inusitada rapidez propiciaron diversas transformaciones de la sociedad en su conjunto en todos los ámbitos (Choppin, 2000: p. 25). Sin embargo, el libro escolar en México antecede al libro de texto gratuito con una larga trayectoria que hunde sus raíces en el siglo xix. En los últimos años esto ha recibido atención por parte de los historiadores, quienes han incursionado en una gran variedad de temas tales como la infancia lectora, las lecturas, sus lectores y las disciplinas escolares en ellos contenidas (Galván y Martínez, 2010: 10).

Los libros de texto ofrecen múltiples aspectos susceptibles de ser abordados, tales como sus autores, las redes de saber implícitas en su construcción, la evolución de los saberes plasmados en sus páginas o la recepción por parte del público lector (Galván, Martínez y López, 2016: 29). En las siguientes páginas me abocaré a desentrañar algunos aspectos de la biografía de Guillermo Antonio Sherwell González y su singularidad como profesor y productor de saberes, específicamente del libro de texto sobre historia nacional que escribió a principios del siglo xx y que por muchos años fue de uso corriente en la educación primaria en México. Para ello, tomo en cuenta lo señalado por Alain Choppin en el sentido de que los manuales escolares no son sólo objetos del ámbito pedagógico, sino vehículos transmisores de conocimientos y técnicas que una sociedad decide comunicar a las nuevas generaciones (Choppin, 2000: 108-109).

La vida del profesor Guillermo Antonio Sherwell González presenta diversas facetas.¹ Al igual que otros personajes de su época conjugó pasiones varias que lo hicieron incursionar

¹ En este trabajo me ocupo de la vida de Sherwell en México hasta 1914. Tras su egreso de la Normal de Veracruz, en 1901, Sherwell fue profesor de ese mismo plantel normalista y del Colegio Preparatorio de Xalapa y autor de libros de texto. Posteriormente radicó en la Ciudad de México, donde ocupó diversos cargos en el ramo educativo tales como Director General de Enseñanza Primaria y Jefe de la Sección de Enseñanza Primaria y Normal del Ministerio de Instrucción Pública, éste último en el gobierno de Victoriano Huerta (Olivo, 1998: 194). A la caída de Huerta en 1914, su

en diferentes esferas profesionales. Ciertamente, la escasez de fuentes directas hace difícil su seguimiento biográfico, sobre todo por lo que se refiere a las etapas posteriores a su egreso de la Normal de Xalapa —su actividad laboral, su desempeño como funcionario educativo en la Ciudad de México y su vida después de abandonar el país hacia 1914, cuando se radica en los Estados Unidos de Norteamérica e ingresa a la Universidad de Georgetown como catedrático— y lo relativo a su posterior trayectoria como diplomático hasta su prematura muerte en 1926. No obstante, presento aquí algunos avances y hallazgos logrados en el curso de mis indagaciones. Para ello he utilizado las ideas que en torno a la biografía ha trabajado Françoise Dossé, quien señala que este género puede ser una “manera privilegiada de empezar a restituir una época con sus sueños y sus angustias” y en la que subyace el deseo de “narrar, de comprender” (Dossé, 2007: 15).

El artículo está organizado en tres apartados: Contexto, orígenes y formación, el pensamiento educativo de Sherwell a través de sus disertaciones y Sherwell como productor de saberes.

Contexto, orígenes y formación

Sherwell nació en la población de Paraje Nuevo, congregación de Amatlán, en el entonces Cantón de Córdoba en el centro del Estado de Veracruz, un 5 de junio de 1878. Tanto el lugar de nacimiento como su época nos muestran algunas de las claves que explican su trayectoria de vida. Fue hijo del coronel William Sherwell, originario de Williamsburg, Virginia, en los Estados Unidos y de Beatriz Catalina González Clavijo, mexicana con antecedentes nobles en España. (Olivo, 1998: 13).

La población de Paraje Nuevo dio también su nombre a la estación de ferrocarril que formaba parte de la ruta ferroviaria del Ferrocarril Mexicano, la primera vía de locomoción que existió en el país y una de las dos que cubriría la ruta entre el Golfo de México, entre la costa atlántica y la capital de la república ubicada en el altiplano central. El coronel Sherwell había emigrado a México a principios de la década 1870, empleándose, en diversas entidades de la república, como ingeniero de Ferrocarriles (Pasquel, 1983: 391).

La región cordobesa era, a inicios de la década de 1880, reflejo de los múltiples cambios que el gobierno de Porfirio Díaz impulsaba por todo el país y que tenían como algunos de

salida del país se hizo necesaria ante el avance del constitucionalismo que persiguió a los colaboradores en el gobierno del dictador. Se radicó en Estados Unidos de Norteamérica, donde desarrolló una gran actividad como traductor, profesor en la Universidad de Georgetown y como embajador cultural de ese país en Sudamérica. Escribió las biografías de Simón Bolívar y Antonio de José Sucre. Falleció en 1926 en Washington, D.C. (Zilli, 1966: 253; Olivo, 1998: 199).

sus protagonistas al ferrocarril y a la construcción del sistema escolar mexicano.² A quince años de la inauguración del primer transporte ferroviario —llamado El mexicano— llevada a cabo por el presidente Sebastián Lerdo de Tejada en enero de 1873, en 1888 la región de Córdoba ve surcar nuevas vías férreas como el llamado Ferrocarril Agrícola de Motzorongo, que luego se extendió hacia el Sotavento y con otras vías regionales. Dicho medio de comunicación permitía extraer numerosos productos agrícolas entre los que destacaba la caña de azúcar, la cual se procesaba en la hacienda–ingenio propiedad del ministro de Fomento del gobierno porfirista, el general Carlos Pacheco (Guadarrama, 2013: 216–213).

Este auge del ferrocarril, que era extensivo a numerosas regiones de México en esa época, explica la presencia en Córdoba del ingeniero Sherwell y de su familia, compuesta por su esposa y sus hijos Luis Napoleón, Ana y María, quienes estudiarían en la Normal xalapeña. Más tarde, la construcción de estos caminos de hierro, llevarían al ingeniero hacia Guatemala, donde comenzaba el auge exportador del café y se requerían, como en México, transportes que sacaran el valioso producto hacia las costas del Pacífico y del Atlántico para colocarlos en los grandes mercados norteamericanos y europeos, en una fase de expansión del capitalismo a nivel mundial. En esos afanes le sorprende la muerte en el poblado de Gualam, en los momentos en que se construía una importante vía interna, dejando a su familia en la orfandad (Pasquel, 1983: 391).

A partir de entonces la vida de Guillermo Antonio sufre un vuelco que lo lleva a diversos lugares. Según Leonardo Pasquel, es enviado a estudiar la escuela primaria a la vecina ciudad de Orizaba, sin que sepamos en qué plantel realizó sus estudios. Finalizados éstos el mismo autor señala que se inscribió en la Escuela de Agricultura de México y posteriormente en la Escuela Normal Presbiteriana de la ciudad de Puebla, aunque tuvo que abandonar ese plantel por “un enamoramiento fulminante (que) lo lleva al matrimonio, casando a los diecisiete años de edad con Luisa Velázquez (Pasquel, 1983: 391).

Al parecer, Sherwell tenía vínculos muy estrechos con los miembros de la Iglesia Metodista de México, quienes se hacían cargo de la Escuela Normal para varones en la capital poblana (Fuentes, 1999). De acuerdo con María Eugenia Fuentes Bazán, el Instituto Metodista había sido fundado en la ciudad de Puebla como un orfanato de modestas proporciones, pero para 1897 la matrícula ascendía a 160 alumnos entre internos y externos que provenían de varias partes de la república e incluso del extranjero.

² De acuerdo con Priscilla Connolly, la mayor parte de la inversión pública durante el régimen de Porfirio Díaz tuvo como objetivo expandir la red ferrocarrilera. El régimen porfirista heredó 424 kilómetros de vías que en su mayoría correspondían a la ruta del *Ferrocarril Mexicano*, que conectaba a la Ciudad de México con el puerto de Veracruz por la zona de Córdoba y Orizaba. Hacia finales del régimen de Díaz la red ferrocarrilera comprendía 19,280 kilómetros, enlazando a la mayor parte de las regiones del país (Connolly, 1997: 81). Por su parte, los pasos en pos de la construc-

Los metodistas tenían la encomienda de buscar a "jóvenes aptos y cristianos" que pudieran trasladarse a Puebla con el fin de prepararlos al magisterio o como ministros religiosos. Aunque se cobraban cuotas tanto a los externos como a los internos, existían becas para los de escasas posibilidades económicas. La institución se dividía en Kindergarten, escuela primaria, escuela superior, escuela secundaria, escuela Normal, escuela teológica, departamento de comercio y academia de música; en todos se enseñaba el idioma inglés como segunda lengua. El prestigio del plantel era grande, y en opinión del mismo Enrique C. Rébsamen, expresada cuando ya era Director General de Instrucción Normal de la República en 1903, el metodista era el único plantel que disputaba a la Escuela Normal de Xalapa el encabezar el movimiento educativo en el país (Fuentes, 1999).

Al tener que abandonar la Normal en Puebla, Sherwell se dirige a la escuela Hijos de Hidalgo, situada en la población de Miraflores, en el Distrito de Chalco en el Estado de México. En esa población funcionaba una fábrica textil, entre cuyos obreros hacían proselitismo las primeras misiones protestantes que llegaron a México en la década de los setenta. Jean Pierre Bastián señala la existencia de una "red escolar" cuya fundación fue una prioridad de las sociedades protestantes desde sus inicios en México pues no sólo perseguían convertir a los individuos a los principios de su credo religioso, sino también educar a las masas proporcionándoles conocimientos útiles (Bastián, 1993: 144).

Todo hace suponer que Sherwell puso en práctica y completó los conocimientos adquiridos en la normal Metodista pues, según la nota publicada por el periódico *El Monitor Republicano* y retomada por Bastián, en la escuela de Miraflores se aplicaban, por parte de los tres maestros a cargo, los principios de la institución poblana:

En las tres secciones (kínder, primaria, primaria superior) se sigue el método simultáneo y el sistema de lecciones orales, estando bien aplicado en toda su extensión el sistema objetivo. La enseñanza de la geometría general está hábilmente mezclada con la historia patria y universal y con la instrucción cívica y moral. Acostumbran hacer los alumnos recitaciones en alta voz que equivalen a la vez a ejercicios de alta lectura y de desarrollo de la memoria (...). En gimnasia de salón, especialmente las niñas tienen ejercicios verdaderamente notables; toda esta gimnasia se hace por medio de la música (Bastián, 1993: 154).

Entre 1897 y 1900 Sherwell ocupó la dirección de la escuela mexiquense, y en el último año solicitó su ingreso a la Escuela Normal de Xalapa. La constancia de sus servicios la firmó John William Butler quién había sido agente de la Sociedad Bíblica Británica y quién había

ción de un sistema escolar propio se enmarcan, también, "en el proyecto modernizador del Estado, el cual asume formalmente el servicio educativo" (Ducoing, 2012: 16).

obtenido licencia del emperador Maximiliano hacia 1864 para vender biblias, convirtiéndose posteriormente en uno de los impulsores del metodismo en México.³

Pero la decisión de ingresar en la Normal veracruzana también estuvo influida por la presencia en esa escuela de su hermana Ana Sherwell, quien cursaba sus estudios en ese plantel y quien, a decir de Pasquel, le proporcionó los contenidos necesarios para que presentara exámenes y en poco tiempo obtuviera el título de profesor de educación primaria elemental y superior.⁴

Una reflexión más allá de ese hecho es la existencia de redes de relaciones⁵ entre los profesores que ejercían su labor intelectual en esa ciudad y cuyas influencias llegaban a otros ámbitos del país. Para ese entonces muchos egresados de Xalapa estaban formando instituciones similares o transmitiendo las propuestas pedagógicas de Rébsamen y su prestigio era considerable; se constituían, en palabras de Leticia Moreno, en "intelectuales educativos" formando una élite con rasgos bien definidos (Moreno, 2011: 2). En el caso de Sherwell es de notarse la opinión favorable que tenía el pedagogo suizo de la Normal metodista de Puebla, lo que facilitó su ingreso. Además, seguramente las estrechas relaciones que éste tenía con varios planteles fueron definitivas para su eventual nombramiento como director de Educación Normal en el país. Algunas otras actividades realizadas por el mismo Sherwell a su egreso de la Normal xalapeña dan cuenta de las facilidades que, gracias a la pertenencia a esa élite de intelectuales educativos, tuvo para desempeñarse en diversos ámbitos. Entre sus diversos puestos destacan: el de Director de la Escuela Superior para Varones Juan de la Luz Enríquez, en la ciudad de Xalapa, que formaba parte de las Escuelas Cantonales en el Estado; el de profesor de Pedagogía y Metodología en la Enseñanza de la Historia en la misma Escuela Normal de la que había egresado; el de catedrático en el Colegio Preparatorio de Xalapa donde impartió las materias de historia y francés; finalmente, destaca la comisión que el gobernador Teodoro A. Dehesa le otorgó para estudiar la organización de las escuelas secundarias en los Estados Unidos de Norteamérica (Olivo, 1998: 195).

³ Archivo de la Escuela Normal Veracruzana (en adelante AENV), Año 1900, Sección Secretaría, "Sherwell, Guillermo. Sus exámenes para obtener el título de Profesor de Escuela Primaria Elemental y Superior", Expediente No. 24, foja s/n; Bastián, 1993, p. 36. Hay informaciones que muestran el activismo de Butler en la propagación del credo metodista así como en sus órganos de difusión y propaganda (Martínez, 2013: s/p.), (Trujillo, 1997: 317).

⁴ Ana Sherwell ingresó a la Normal de Xalapa en enero de 1897 como alumna pensionada por el cantón de Córdoba. En mayo de 1902 recibió el título como Profesora de Instrucción Primaria Superior. Posteriormente laboró en la Escuela Cantonal de Córdoba (García, 2003: 88).

⁵ El término "redes" o "redes sociales" lo utilizo para dar a conocer y analizar la estructura de las relaciones entre individuos o agrupaciones en su interacción hacia la sociedad, en el marco de un sistema en el que muestran su funcionalidad (González y Basaldúa, 2007: 1).

El pensamiento educativo a través de las disertaciones

El plan de Estudios de la Normal de Xalapa de agosto de 1886 estipulaba que los alumnos que deseaban realizar la carrera de Profesor de Instrucción Primaria Elemental debían cursar tres años de estudio y, dos años más, los que aspiraban a obtener el título de Profesor de Instrucción Primaria Superior, haciendo una suma de cinco años y cuarenta y cinco materias en total, pero los planes de estudio fueron variando con el tiempo (García, 2003: 41-43). Es de notarse que, desde su fundación en 1886 y hasta 1905, la Escuela Normal de Xalapa no contó con un reglamento oficial que rigiera las actividades del plantel, por lo que casos como el de la admisión de Sherwell y otros similares se resolvieron de acuerdo con las decisiones del Director, es decir Rébsamen, y la junta académica (Arteaga y Camargo, 2014: 278).⁶

Las materias que presentó en dos días de exámenes, fueron: Antropología Pedagógica I y II; Español I, II y III; Aritmética I, II y III; Inglés III; Caligrafía I y II; Teneduría de Libros I; Ciencias Naturales I y II; Francés I y II; Historia II y III; Geografía I, II y III; Instrucción Cívica III; Álgebra I y III; Dibujo; Pedagogía III; Geometría I, II y III; Higiene III; Canto I, II y III y Gimnasia. Una buena parte de la planta docente normalista, incluyendo el propio Rébsamen, fungieron como sus sinodales. La calificación total de todos los exámenes presentados fue de 473 puntos, que rebasó en mucho los 330 requeridos para ser aprobado.⁷

Una vez promovido en estas materias, Sherwell presentó el examen profesional para obtener el grado de Profesor de Primaria Elemental, el cual consistió en una disertación oral sobre algunos de los contenidos que conformaban el currículum normalista y la exposición y desarrollo de una temática. La reglamentación administrativa establecía que, una vez acreditados los exámenes de los contenidos de la currícula, los estudiantes que aspiraban al título de primaria elemental o superior debían dirigir una solicitud al director para realizar el examen con el que culminarían sus estudios. Uno de los requisitos era presentar una disertación sobre algún tema pedagógico seleccionado al azar de una lista elaborada por el personal docente. Al alumno se le notificaba la temática cuatro días antes de realizarse el examen, y un día anterior al mismo debía presentar un escrito alusivo a la misma. El día del examen el estudiante daba lectura al tema que había preparado; posteriormente el jurado

⁶ Existe la mención de un reglamento de este tipo de exámenes hacia 1894, pero no se localizó en el Archivo de la Escuela Normal. El Reglamento de 1909 es el más antiguo que de manera oficial se menciona y conserva. La forma de realizar los exámenes a Sherwell en 1900 no se diferencia, en lo general de lo que ese reglamento estipula, Véase AENV, Año 1909, Caja 271, Serie Reglamentos, Legajo, 1. El primer reglamento de los exámenes de tipo ordinario y en general los que servían para evaluar todas las materias que cursaban los alumnos fue expedido el 9 de noviembre de 1888 (Zilli, 1961: 41-43).

⁷ AENV, Año 1900, Sección Secretaría, "Sherwell, Guillermo. Sus exámenes para obtener el título de Profesor de Escuela Primaria Elemental y Superior", Expediente No. 24, foja s/n.

expresaba sus observaciones y o refutaciones, tras lo cual el alumno tenía que hacer la defensa de su trabajo. Luego se hacía una evaluación oral de los conocimientos generales que poseía el sustentante para después pasar al examen práctico o lección de prueba en la que hacía una exposición de una clase a un grupo escolar de la Escuela Práctica Anexa (García, 2003: 50-51).

La temática que Sherwell redactó y expuso se tituló "Cualidades personales que debe reunir el maestro". En este escrito señaló las características esenciales de un buen educador, a saber: cualidades físicas, intelectuales, éticas, estéticas y modales. Afirmó que el maestro ha sido a lo largo del tiempo "el resumen y sintetización del carácter social de una época" pues en el se reflejaban las virtudes o defectos del entorno que le rodeaba.

En cuanto a las cualidades físicas, Sherwell afirmó que un maestro debía poseer las que ayudaran en el desempeño de su labor; si su cerebro era "débil" o si su salud delicada "era imposible que pueda soportar la vida sedentaria que le impone su trabajo" por lo que debería mantener un buen estado de salud. Afirmaba que no consideraba una exageración el que en algunos lugares se prohibiera el magisterio a las personas que adolecieran de una deformidad corporal notable pues, en su concepto, "era fácil comprender cuán difícil sería para un maestro en esas circunstancias hacerse respetar por sus discípulos."⁸ En lo que respecta a las características intelectuales que cualquier profesor debería tener, consideraba que, sin pretender que el maestro fuera un sabio, tenía que poseer un conjunto de conocimientos mayores que los de sus alumnos, pues a su parecer nada era "más ridículo" que un maestro que no pudiera contestar a las preguntas de sus discípulos. Debía el profesor poseer también un juicio claro para discernir en qué casos son aplicables ciertos principios y cuando no. También consideraba que un buen profesor debía tener facilidad para la expresión de sus pensamientos.⁹

Refiriéndose a las cualidades éticas y estéticas mencionaba que el maestro debería ser "un hombre de voluntad firme". Citando a Spencer,¹⁰ concluye que, sin ser un tirano, el maestro debería cumplir sus propósitos, pues un mentor que amenaza y no cumple se convierte

⁸ Estas ideas están en consonancia con la difusión de la doctrina positivista en México a través del grupo de Gabino Barreda y sus discípulos después del triunfo de la república en 1867. El positivismo preconizaba el orden y el progreso y, de acuerdo con su fundador Augusto Comte, era una doctrina dirigida a transformar a la sociedad para dirigirla hacia la felicidad permanente. Los instrumentos para dicho cambio eran la aplicación de una "ciencia social" y la aplicación de los principios científicos para el análisis y la solución de las distintas problemáticas. Una de las leyes biológicas que debían aplicarse para la solución de esos problemas era la supervivencia del más apto. Manuel Ramos, uno de los seguidores de Barreda, señaló que en la sociedad no debían sobrevivir sino los más fuertes física e intelectualmente, y que el Estado no tendría otra misión que facilitar estas aptitudes y no atrofiarlas concediendo facilidades. El gobierno no tendría que preocuparse de que perecieran los débiles, ya que de ello se desprendería el "bien social" (Zea, 1968: 175).

⁹ AENV, Año 1900, Sección Secretaría, "Sherwell, Guillermo. Sus exámenes para obtener el título de Profesor de Escuela Primaria Elemental y Superior", Expediente No. 24, foja s/n.

¹⁰ Herbert Spencer, naturalista, filósofo, sociólogo, psicólogo y antropólogo inglés.

en un "juguete, el hazme reír de sus alumnos". Ello, en su opinión, no se contradecía con el "amor profundo y sincero por sus alumnos e incluso por los que más disgustos le hayan dado pues afirmaba que el maestro que llegara a odiar a un niño "es indigno de desempeñar su noble profesión".¹¹

Sherwell finaliza su disertación refiriéndose a las cualidades éticas y estéticas de un "buen pedagogo". Afirmo que el aseo personal es importante tanto como el cuidado en el vestir sin llegar a un lujo ostentoso; que el ser afable con todos es una cualidad que facilitaría el hacerse querer por los discípulos; que la puntualidad debía ser observada siempre y en todo lugar, pues, en su opinión, muchos maestros fijan en las paredes de sus escuelas lemas alusivos cuando también deberían "fijar estos lemas en su casa y se los aplicaran a la propia personalidad"; de igual importancia era que el mentor observara una conducta sin "tacha" para que nadie lo pudiera acusar de "ebrio, jugador y vicioso" pues su respetabilidad estaba basada en el ejemplo a sus discípulos y a la sociedad, ejerciendo una positiva influencia en su entorno. Ello estaba en consonancia con la atención que el alcoholismo, entre otros vicios, provocaron en la clase dirigente durante el porfiriato, al grado de considerárseles una "calamidad nacional" (González, 1985: 72-73).

Como epílogo, Sherwell comenta que el profesor deber hacer un balance de sus cualidades, estudiar bien sus "caracteres" y alejarse de la idea de que es perfecto, pues "la obra de perfección del hombre nunca se acaba; con esta convicción trabajará siempre y hará el mayor bien a sus semejantes."¹²

Una vez presentado y aprobado este examen, Guillermo Antonio Sherwell obtuvo su título de Profesor de Instrucción Primaria Elemental en agosto de ese mismo año de 1900.¹³ En julio del siguiente año solicitó presentar los exámenes para obtener el grado de Profesor

¹¹ AENV, Año 1900, Sección Secretaría, "Sherwell, Guillermo. Sus exámenes para obtener el título de Profesor de Escuela Primaria Elemental y Superior", Expediente No. 24, foja s/n.

¹² Ibid.

¹³ AENV, Año, 1900, Sección Secretaría, Expediente No. 24, 31 de agosto, foja s/n. Desde la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública en agosto de 1873 por parte del gobernador de Veracruz, Francisco Landero y Cos, la educación primaria se subdividió en "elemental" y "superior". La primera comprendía la enseñanza de la lectura, caligrafía, aritmética elemental y moral en los planteles situados en áreas rurales. En las que se ubicaban en áreas urbanas, además de tratar con "mayor extensión" las anteriores materias, se agregaban: elementos de geografía universal, general de México y particular del estado; elementos de historia de México y elementos de gramática castellana. En ambos casos la orientación de esos aprendizajes debería estar en función del contexto rural o urbano: para el primero los conocimientos deberían aplicarse a las "necesidades de la vida agrícola"; para el segundo, a lo requerido por la industria y comercio. La primaria "superior" se enfocaría en el perfeccionamiento de lo aprendido en la elemental, agregando nociones generales de física y de historia natural, principios de geometría, elementos de teneduría de libros e idioma francés y dibujo natural y lineal. En las escuelas superiores para niñas se agregarían los cursos de higiene doméstica y primeros socorros médicos, ciencias físico-naturales en sus aplicaciones a la vida doméstica, conocimiento teórico práctico de las máquinas y aparatos de coser, lavar, etc., economía doméstica, idioma francés o italiano, o ambos a la vez y música vocal e instrumental. (Blázquez y Corzo, 1997: 624-625).

de Primaria Superior, correspondiente al IV y V cursos que se establecían en la Normal para ese fin. Las materias en las que fue examinado eran: disertación pedagógica, gramática general, literatura moral, filosofía de la historia, lógica, economía política, geografía astronómica, ciencias naturales, lección de prueba, inglés, algebra y trigonometría, en las cuales también resultó aprobado.¹⁴

De manera similar a los exámenes para obtener el título de profesor de educación primaria elemental, el sustentante tuvo que realizar una disertación oral y escrita como examen profesional para acceder al grado de mentor de la primaria superior. El documento llevó el título "¿Deben establecerse jardines escolares en México?" y en él tuvo oportunidad de dar a conocer sus lecturas y experiencias en el campo docente. Cabe señalar que tanto la disertación sobre las cualidades del profesor como la de los jardines fueron publicadas en la revista *México Intelectual*, uno de los órganos de difusión pedagógica más importantes de esa época, dirigido por Rébsamen.¹⁵

Cabe señalar que el grupo formado por Rébsamen y sus colaboradores en la Escuela Normal de Xalapa estaba al tanto de las innovaciones pedagógicas y científicas de esa época, pues sus integrantes mantenían comunicación con sociedades científicas, instituciones educativas, autoridades gubernamentales, periódicos, revistas y boletines de ciencia, así como las novedades bibliográficas nacionales e internacionales en una gran variedad de temáticas. En el caso de Sherwell, el tema de los jardines escolares era de una gran actualidad en Alemania y Austria a finales del siglo XIX: en 1869 el pedagogo oriundo de Leipzig, Daniel Gottlob Moritz Schreber, había creado los *Schrebergarten* o jardines urbanos que, en el contexto de la industrialización que se vivía en esos tiempos habían sido pensados para satisfacer la necesidad de un mayor contacto de los niños con la naturaleza y el aire puro, así como brindar áreas para el juego y la recreación dentro de las áreas urbanas. Además, Schreber proyectó la posibilidad de que en los jardines ubicados en medio de las ciudades los niños recibieran la enseñanza de la agricultura por medio de la siembra y cuidado de plantas acercándose de algún modo al medio rural.¹⁶

¹⁴ AENV, Año, 1900, Sección Secretaría, Expediente No. 24, 22, 25 y 26 de agosto, foja s/n.

¹⁵ AENV, Año 1900, Sección Secretaría, "Sherwell, Guillermo. Sus exámenes para obtener el título de Profesor de Escuela Primaria Elemental y Superior", Expediente No. 24, foja s/n. *México Intelectual* fue una de las revistas pedagógicas más importantes de México entre 1889 y 1904. Conjuntó una serie de esfuerzos de varios profesores de la Normal xalapeña, alumnos y otros colaboradores allende Xalapa. En ella se escribieron numerosos artículos pedagógicos, noticias educativas del país y del extranjero, hubo una amplia correspondencia con otras revistas y periódicos nacionales e internacionales y se convirtió en un vehículo de comunicación de las ideas más sobresalientes en el ámbito educativo e intelectual de esa época, así como de los avances escolares y académicos del plantel veracruzano (Moreno, 2016: 304).

¹⁶ <http://alemaniaentrebastidores.blogspot.com/2014/05/schrebergarten-kleingarten.html>, consultado el 17 de enero de 2019. Aunque la influencia francesa en las políticas educativas del porfiriato llegó a convertirse en un modelo

Tomando en consideración las ideas anteriores, el profesor cordobés aseveró en su disertación que el establecimiento de jardines escolares sería una de las manifestaciones más “importantes” del trabajo manual y que su puesta en marcha se había verificado en varios países de Europa, principalmente en Austria. Sentenciaba que “es seguro de que no pasará mucho tiempo sin que sea reconocida su capital importancia y sea un hecho su establecimiento en todo el mundo”.

Sherwell inició su exposición con el apartado “Ventajas del jardín escolar”, el cual subdividió en cuanto al “fin material”, al “fin formal” y al “fin ideal” de la enseñanza. Del primero señalaba que con un huerto o jardín escolar los alumnos adquirirán conocimientos para enriquecer con ellos su inteligencia, pues el acercarse a los abonos, tipos de suelos, la clasificación vegetal y el conocimiento de las plantas útiles y nocivas se posibilitaba la unión de la práctica con la teoría. En su opinión, la teoría era “destructora de la inteligencia” cuando se empleaba sola, como “por desgracia pasa en gran parte del país”.

El aprendizaje sería más firme, en opinión del expositor, si en vez de enseñar teóricamente las partes y cualidades de una planta, se instruía a los alumnos para cultivarla; de ese modo los conocimientos adquiridos en el aula quedarían grabados “muy bien” en la mente de los alumnos, que además lograrían dicho conocimiento “por sí mismos”.

El fin formal de la enseñanza lo definió como “la educación de las facultades intelectuales” para que los jóvenes, al egreso de la escuela primaria, “tengan bien formado su criterio y estén aptos para la vida”. En su concepto, la inclusión de las prácticas de agricultura mediante el jardín escolar desarrollaría en los educandos las seis partes en que se dividen dichas facultades, a saber: la percepción, la memoria, la imaginación, el juicio, el raciocinio y la abstracción. En la exposición hace una abigarrada descripción de cada una de ellas, citando a autores como Compayré, Bain o Comenio, para afirmar que nada hay en la inteligencia que no haya estado antes en los sentidos.¹⁷ De tal manera que el niño que se acostumbraba a limpiar de parásitos las plantas, o a calcular su fuerza vital por el color de las hojas o la rigidez del tallo, sería como un “pintor que ha educado su vista”. La memoria se ejercitaría con la experiencia repetida por el niño al interactuar con las plantas.

Sherwell desarrolla ampliamente las bondades de su jardín escolar para el desarrollo de las otras cualidades como la imaginación, el juicio, el raciocinio y la abstracción. Al finalizar asegura, con poca modestia, que su idea es mejor que los “Dones de Froebel juntos” pues la

para la realidad escolar mexicana (Ducoing, 2012: 73-74), también existió, en el caso de Rébsamen, su revista y el círculo de profesores que le rodeaba, una marcada influencia de la pedagogía y la ciencia alemana. La correspondencia y un número considerable de artículos publicados en la revista *México Intelectual* así lo muestran.

¹⁷ Gabriel Compayré fue un escritor y pedagogo francés que vivió entre 1843 y 1913. Alexander Bain (1818-1903) fue un filósofo, psicólogo y educador escocés.

pelota, la esfera o el cubo no presentan la variedad ni tienen los niños el atractivo que tiene un jardín.¹⁸

Con respecto al fin ideal, que es concebido por el autor como la “educación del ser moral y el perfeccionamiento de las facultades éticas y estéticas” y que tienen como objeto formar el carácter, fortalecer la voluntad”, nada era mejor que predicar con el ejemplo o la acción. En esta parte, Sherwell desarrolló una crítica a la forma de ser de los mexicanos, señalando que somos de una “exquisita sensibilidad” ya que nos conmovemos por cualquier cosa y tenemos “innata” la gran facultad cristiana de “llorar con los que lloran”:

Sabemos, excediendo á no sé que santo, dar nuestra capa á áquel que tiene frío. Los resultados son atroces: la prodigalidad seguida de la miseria; la subordinación absoluta de nuestra razón a nuestras pasiones; el vicio que corroe y mata a las sociedades; la miseria y la mendicidad que pasean su harapos sobre la tierra que da en abundancia lo que se le pide ¡que gran estudio sociológico se puede hacer tomando como base la sensibilidad del carácter mexicano! y yo no lo haré, al menos por ahora, quien sabe si después tenga el valor de aspirar la fetidez de esos antros...y me temo que mucho y muy desagradable tendrá que decirse de la escuela primaria mexicana.¹⁹

En este punto Sherwell hace una digresión para mostrar cómo tanto en la escuela como en la familia se inculcaba a los niños un falso sentido de lo que es la abnegación y la caridad, volviéndolos muy sensibles, provocando que la sociedad se llenara de una “inmensa caterva de mendigos” y de holgazanes mantenidos por ella. Especificó además que la caridad pública que se encargaba de los viejos en los asilos era una virtud, pero la caridad privada “sostiene vicios y fomenta la prostitución” lo que se convertía en un delito de “lesa sociedad”. En su visión, los países “grandes” eran los “clásicos del egoísmo” pues las palabras “tuyo” y “mío” tenían verdadero valor, y en ellos todos los habitantes se sometían al imperativo de la ley de la lucha por la vida que dictaba “el que no trabaja, no come, sin excepción”. Derivado de lo anterior afirmó que de la escuela mexicana salían muchos, los menos como “protectores” y

¹⁸ Federico Froebel (1782-1852) fue un pedagogo alemán nacido en Oberweissbach, Turingia. Estudió en la Universidad de Jena y trabajó en las Universidades de Gotinga y Berlín. Recibió influencia del pedagogo suizo Johann Heinrich Pestalozzi. Concebía que la naturaleza estaba dotada de una estructura interna por lo que pensaba que todos los planes y programas de estudio deberían tener unidad y continuidad relacionando los contenidos entre sí. Los “dones”, como la esfera, el cilindro y otras figuras geométricas, eran objetos con significado matemático, por lo que al ser introducidos sistemáticamente para que el niño jugara libremente con ellos, este asimilaría paulatinamente la estructura y unidad del mundo (Heiland, 1999).

¹⁹ AENV, Año 1900, Sección Secretaría, “Sherwell, Guillermo. Sus exámenes para obtener el título de Profesor de Escuela Primara Elemental y Superior”, Expediente No. 24, foja s/n.

los más como "protejidos" que escogían ese papel "que implica trabajo para adquirir dinero" convirtiéndose en holgazanes.²⁰

Completó esas ideas diciendo que había aversión hacia el trabajo en el campo, que incluso el campesino quería que sus hijos se volvieran abogados o médicos siendo que el país necesitaba de campesinos que hicieran producir la tierra. Propuso que, en vez de estar creando colonias con gente extranjera, debería de haber "colonias de mexicanos" recogiendo "a los vagos y arrojándolos al campo" para que produjeran sus propios alimentos y supieran el valor de su trabajo. Estas ideas estaban en consonancia con la visión que los liberales y o positivistas tenían de la realidad nacional.²¹

Por lo anterior ponderó el trabajo del jardín escolar, que infundía en los niños la perseverancia, el amor por el trabajo, la idea de propiedad, un carácter firme e iniciaba el camino para adquirir trabajos "competentes". Finalizó su exposición argumentando en contra de los supuestos "inconvenientes" que pudiera presentar el establecimiento de esos jardines en las escuelas mexicanas.

Es necesario señalar que en el caso de las "disertaciones" que equivaldrían a lo que hoy se conoce como exámenes profesionales, la temática tratada tuvo, como ya hemos señalado, una expresión en la revista *México Intelectual*, pero no fue modificada o ampliada en dicha publicación y al parecer Sherwell no la abordó posteriormente. Como era de esperarse, Sherwell logró la aprobación del jurado y obtuvo su título de Profesor de Instrucción Primaria Superior, con lo que da por terminada, al menos en México, su formación como docente y retoma sus actividades laborales en la misma Normal veracruzana y en el Colegio Preparatorio de Xalapa.

Productor de saberes

Una de las facetas que dio a conocer a Sherwell en el ámbito educativo nacional, una vez que egresó de la Normal xalapeña, fue la creación de libros de texto. Diversas obras para uso de los alumnos de primaria salieron de su pluma; la más conocida fue la serie de "Historia Patria" dividida en tres libros que escribió para los alumnos de educación primaria. En la

²⁰ Estas ideas retoman el pensamiento que los positivistas porfirianos tenían de la sociedad, considerándola un campo de batalla en donde sólo sobreviven los más aptos, o sea, los miembros de la burguesía mexicana. Según esta visión, la tarea del Estado era la de proteger los intereses de ésta y evitar hacerlo con los menos favorecidos. A la burguesía le corresponden todos los derechos pues los "inadaptados" no deben recibir ni siquiera la compasión o la limosna públicas. El Estado tendría que vigilar que se cumpliera lo anterior para garantizar el respeto por las conquistas de la burguesía mexicana, fruto del esfuerzo personal y respaldar a los más aptos.

²¹ La realidad mexicana se observaba desde esa perspectiva "científica" y por lo tanto se trataban de aplicar "leyes" generales como la de "sobrevivencia del más apto" o se ahondaba en la discusión sobre las causas del atraso de un sector de la población (Hale, 1991).

Junta Académica de la Escuela Normal de Xalapa celebrada el 8 de junio de 1904 se aprobó la obra de este egresado de la misma con un dictamen favorable para su publicación. Hay que señalar que desde 1887 la Escuela Normal de la Ciudad de México era la institución designada para emitir dictámenes sobre libros de texto que recibía la Junta Directiva de Instrucción Pública para su visto bueno. Al aumentar la producción editorial y por ende la demanda de revisiones, a finales del siglo XIX se acordó que esta tarea se delegara en las academias de profesores en cada estado de la república lo que, aunado al prestigio de la escuela normal dirigida por Rébsamen, hizo que sus dictámenes fueran muy valorados en el medio educativo (Martínez, 2014: 291-316). Para mostrar aún más la benevolencia con que fue recibida esta obra, el gobierno del estado, a cargo del gobernador Teodoro A. Dehesa, adquirió 5 500 ejemplares para distribuirlos en las escuelas primarias de Veracruz (Zilli, 1961: 56).

Estos textos salieron a la luz pública por primera vez en 1904 y se reimprimieron en más de doce ocasiones.²² Cómo veremos en las siguientes líneas, el autor reprodujo el esquema de la historiografía dominante en ese periodo en lo relativo a la enseñanza de la historia para las escuelas primarias del país; es decir, buscó, en lo general, exaltar el patriotismo, enfatizar la idea de patria y promover valores como la solidaridad, la unión y la cohesión entre los mexicanos (Martínez, 2013: 170-171).²³

Para situar esta obra en su justa dimensión, parto de la consideración del libro como el "resultado de un sistema complejo de relaciones" (Mendiola y Zermeño, 1994: 54); por lo tanto, su elaboración tiene que ver con el contexto de su elaboración, sus propósitos y las expectativas que se sitúan alrededor de su recepción. De esa manera es posible decir que el texto analizado tiene como origen las ideas vertidas por Enrique C. Rébsamen, pues Sherwell siguió al pie de la letra el planteamiento que el educador suizo desarrolló en la *Guía Metodológica para la enseñanza de la historia en las escuelas primarias elementales y superiores de la República Mexicana*, adaptando algunos elementos pero en lo general siguiendo las enseñanzas de su maestro.²⁴ Así, Sherwell recupera la noción de Rébsamen de que la historia debe

²² La edición que utilizo para este análisis es la correspondiente al segundo curso, publicada en 1957 por Editorial Patria.

²³ Algunas de las obras que circulaban en ese tiempo eran *Lecciones de Historia patria escritas para alumnos del Colegio Militar*, de Guillermo Prieto, *La Patria Mexicana, Elementos de Historia nacional y Catecismo Elemental de la Historia de México, desde su fundación hasta mediados del siglo XIX*, de Justo Sierra, entre otros (Galván, 2010: 111-140). La publicación de la obra de Rébsamen referente a la enseñanza de la historia dio pauta a una fuerte polémica entre Guillermo Prieto y el director de la Normal de Xalapa, misma que trascendió a la opinión pública entre enero y febrero de 1901. El principal motivo de la diferencia era que Rébsamen señalaba la necesidad de separar el estudio de la historia del civismo y la moral, mientras que para Prieto eran inseparables, pues su fin consistía en sensibilizar a los niños respecto a lo bueno y lo malo (Ortega y Medina, 2001: 331-354; Moreno, 2016: 305). Un listado más amplio de libros de texto de historia de México puede verse en Vázquez (2000: 111-141).

²⁴ Un trabajo que refleja tanto la biografía de Rébsamen como su labor en la educación nacional y sus contribuciones es el de Irma Leticia Moreno Gutiérrez (2016: 287-313).

servir para el perfeccionamiento de las facultades intelectuales del niño, desarrollando la memoria a través de ejercicios para la "retención de los hechos", e insistiendo en el valor de la historia para la educación moral y cívica. Es necesario hacer notar que este libro se publicó justo en el año de la muerte de Enrique C. Rébsamen, circunstancia que llevó a muchos de sus discípulos a transmitir la obra de su maestro.

La historia, de este modo, serviría como portadora de ejemplos que mostraban la generosidad, la abnegación y demás virtudes morales y cívicas, así como sus opuestos: el egoísmo, la tiranía y la abyección (Rébsamen, 1904: 12-13). Los manuales de Sherwell, Rébsamen, Justo Sierra y otros que se publicaron en esa época tuvieron como marco general las discusiones y disposiciones emanadas de los Congresos Nacionales de Instrucción Pública de 1889-1890 y 1890-1891, en donde Rébsamen tuvo un papel protagónico respecto a la elaboración de los contenidos de la enseñanza de la historia. En dichos congresos se trabajó por la uniformidad de la enseñanza en todo el país, cumpliendo con el anhelo liberal de formar ciudadanos acordes con la ideología del nuevo Estado; para ello se requería que todos fueran formados en los mismos ideales y que los contenidos de la enseñanza fueran moldeados a la luz de las ideas liberales y positivistas imperantes en ese entonces (Vázquez, 2000: 110-112).

Pero no sólo eran la memoria y los valores lo que la enseñanza de la historia debía atender, según el pensamiento rebsamiano, sino que también debía fomentarse el desarrollo de la imaginación, pues el alumno debía recrear en su mente los grandes personajes históricos y los lugares donde se verificaron los sucesos. En este sentido, Sherwell recurrió en su texto al uso abundante de pasajes pletóricos de imágenes que tenían la finalidad de estimular la mente infantil. Al mencionar la salida del ejército de Hidalgo al encuentro de las tropas realistas en Guadalajara, describió la escena de la siguiente manera:

Salió, pues, la chusma insurgente con sus pocos fusiles viejos, sus hondas, sus garrotes, sus machetes mohosos, sus arcos y sus flechas. Tocaban los tambores y las chirimías, y unas ramas y unos trapos servían de banderas...! (Sherwell, 1957: 22).

Un tercer aspecto a desarrollar en la enseñanza de la historia, siguiendo el pensamiento de Rébsamen, era el juicio y el raciocinio para "descubrir las relaciones de causalidad de los sucesos entre sí". Así, en la lección referente a la Independencia nacional Sherwell hace relaciones entre los acontecimientos y sus consecuencias:

Pudiera creerse que después de consumada la Independencia nacional el país entró en una era de dicha y de prosperidad. Más no fue así. La obra de la dominación española consistió en formar la unidad de la nación en vez de la multiplicidad de pueblos y tribus que antes había. Después vino la obra de hacer la independencia de esa nación ya unificada (Sherwell, 1957: 60).

Para el autor, la historia es la narración de los sucesos pasados en los que ha intervenido el hombre, por lo tanto la de México abarcaría esa narración desde los tiempos más remotos hasta la actualidad, dividida en tres etapas: "la época antigua, la época colonial y la época moderna o de México independiente". Por su parte, la historia universal o general se ocuparía de los "acontecimientos ocurridos en los principales países del mundo". La visión de Sherwell sobre la historia es que es "la maestra de los hombres" pues enseña con ejemplos lo bueno y lo malo, "lo que se debe de hacer y lo que se debe evitar".

En el primer libro Sherwell aborda el estudio del devenir de México remontándose a la época precortesiana y analiza el peregrinaje de distintas tribus nómadas o sedentarias que fueron el cimiento de "naciones distintas"; entre ellas destacaron la tolteca, que alcanzó una "gran cultura y rápida decadencia", y la de los aztecas o mexicanos, que sobresalieron por la rápida transformación que experimentaron al convertirse rápidamente en una tribu civilizada y por la resistencia que opusieron a los conquistadores "extranjeros".

La etapa de la conquista es el otro gran tema de ese primer libro. En ella resaltó tanto las hazañas de Hernán Cortés como los esfuerzos de los aztecas —a los que califica como "gloriosos"— por defender su territorio. Finalmente hace un recorrido por lo más sobresaliente de la época colonial y pone énfasis en el hecho de que indios y mestizos fueron mezclándose hasta formar la raza de los mestizos que en su opinión es la preponderante.

El segundo libro está dividido en cincuenta y seis lecciones que abarcan desde el siglo xix al xx, dedicándole el último capítulo a lo que el autor entiende como "definición" y "división" de la Historia.

La primera lección la denomina "recordación" y le sirve para enlazar los contenidos del primer curso con el segundo, resumiendo los temas abordados. En la segunda lección retoma la situación de México antes de la independencia; lo que no había señalado en ese primer libro respecto a su concepción de la época colonial lo hace ahora, calificando la situación de los habitantes de la Nueva España como "insoportable". Pues, aunque admite que una parte de los virreyes fueron "bondadosos, enérgicos y honrados", señala que la mayor parte de los españoles que se desempeñaban en cargos menores del gobierno colonial eran "hidalgos pobres o individuos necesitados que procuraban enriquecerse a toda costa, y para lograrlo explotaban despiadadamente al pueblo" (Sherwell, 1957: 9). Para decirlo más claro, el autor señala, al finalizar el repaso de los contenidos del libro anterior, que todo ello se había visto en ese volumen previo y que había "suspendido" ese estudio cuando "llegamos a los principios del siglo diez y nueve, por el año de 1810. Como de entonces acá han pasado muchos años y han sucedido acontecimientos aún más interesantes que los ya vistos, vamos a continuar nuestra narración en este librito". La idea era explicar cómo el país en un siglo pasó "poco a poco" desde la época colonial hasta un estado que, según sus palabras, era "próspero, floreciente, rico en hermosas realidades y en brillantes promesas".

Así, Sherwell reproduce, al abordar el estudio del periodo de la independencia, el esquema historiográfico planteado al triunfo del grupo liberal en el que autores como Guillermo Prieto señalaron que la guerra de independencia, si bien fue en algunos casos violenta, se justificaba, pues pretendía cambiar un estado de cosas injusto impuesto por la dominación española. Ello dio como resultado que la época colonial fuera tachada como un periodo nefasto en la historia del país, surgiendo al respecto una "leyenda negra" sobre esa etapa (Galván, 2010: 104-105).

Consecuente con esa visión, Sherwell retrata a Miguel Hidalgo con las mejores virtudes e introduce a la narración de su vida con las preguntas que inducen a su admiración: ¿Quién no ha oído en nuestras grandes fiestas del 16 de septiembre decir con veneración y amor el nombre glorioso de don Miguel Hidalgo y Costilla? ¿Quién no ha tenido estremecida el alma al oírle llamar el "Padre de la Patria"? Como en otros libros escolares del porfiriato, prevalece en la narración del profesor veracruzano una asociación entre los héroes y el derrotismo. Si bien, como apunta Lucía Martínez Moctezuma, las narraciones sobre los héroes los presentan como modelo de virtudes y sacrificio por la patria, sus vidas acaban siempre en el martirio y la muerte, lo que conllevará también a provocar un sentimiento de gratitud con el personaje estudiado (Martínez, 2013: 17).

Otro de los aspectos que destacan en las lecturas es la exaltación de las virtudes de los héroes y los defectos de los personajes que alimentan la trama de las lecciones abordadas como una manera de insistir en los valores que deben de seguir los educandos. Así, Ignacio Allende, capitán de dragones, es "militar hábil y experimentado" y dispuesto al sacrificio de "todo" por la realización de sus ideales; Pípila es un "muchacho de 18 años de edad" que no tenía miedo; el Intendente Riaño, aunque fue enemigo de las tropas de los "mexicanos" "debe ser respetado por nosotros porque fue valiente y cumplió su deber como militar"; Morelos es presentado como "el más hábil y entendido", "el más glorioso quizá de nuestros guerreros", "valeroso insurgente", "la gloria más brillante de la guerra de Independencia, el terror de los realistas, la esperanza de la patria". En contrapartida, Félix María Calleja era "sanguinario y feroz como un tigre" y su nombre al parecer está "escrito con sangre en nuestra historia", mientras que Fernando VII es catalogado como "tirano, vicioso, cruel, retrógrado y malvado" (Sherwell, 1957: 42).

Al final de las temáticas, el autor dedica una lección a repetir los contenidos y propone ejercicios para la memorización de los niños por medio de preguntas y cuadros de series de sucesos como el cuadro: IV.- Serie de sucesos-Guerrero e Iturbide (página 44).

También recurre, en mayor o menor medida, al uso de los siete métodos que Rébsamen señalaba como parte de la enseñanza de la historia: el "método biográfico", insertando pequeñas síntesis de biografías de los personajes que aborda; el "método pragmático o filosófico", consistente en hacer preguntas sobre las causas de los fenómenos históricos y

IV.- Serie de sucesos-Guerrero e Iturbide

Febrero de 1821	Entrevista de Acatempan
24 de febrero de 1821	Plan de Iguala
Agosto de 1821	Toma de Puebla
Agosto de 1821	Iturbide y O' Donojú firman los tratados de Córdoba

encontrar la lógica de la historia en toda su extensión, por ejemplo con la pregunta: "¿Qué causa importante produjo la guerra de Independencia?"; el método "cronológico" que presenta los hechos por "riguroso orden de sucesión", como la tabla arriba referida; y el método "sincrónico", que estudia simultáneamente los sucesos principales que en una época se verificaron en distintos lugares. Un ejemplo de esto último se aprecia en el ya citado capítulo de la guerra de la Independencia:

Cuando Morelos empezaba sus campañas, Hidalgo estaba en Guadalajara y abolía la esclavitud. Trece días después de que Morelos derrotó a Juan José París en Tres Palos, Hidalgo fue derrotado por Calleja en el Puente de Calderón (Sherwell, 1957: 59).

Entre tanto, el método "regresivo" pretendía ir de lo conocido a lo desconocido, el de "agrupación" reuniría lo semejante y el "comparativo", como su nombre lo indica, establecería semejanzas entre hechos o personajes de la misma naturaleza. Todos estos métodos deberían usarse, de acuerdo con el fundador de la normal de Xalapa, como una mezcla a fin de desarrollar las facultades de los niños (Rébsamen, 1904: 15-19).

Conclusión

Los libros de texto son objetos privilegiados de observación. Su estudio nos permite conocer cómo una sociedad concibió el conocimiento y lo transmitió a la infancia por medio de las instituciones educativas, su recepción y evolución en el tiempo son elementos valiosos para entender el devenir educativo y su trascendencia en el tiempo.

Como parte consustancial de la cultura escolar, el libro de texto viene a ser un dispositivo más en la estandarización de la socialización escolar de los individuos que reciben educación y que se convertirán en receptores y transmisores de los saberes aprendidos. De esta manera, este tipo de obras trascienden el ámbito educativo y se convierten en voceros

de determinados grupos sociales en el poder, quienes a través de ellas tratan de imponer sus valores, identidades y formas de ver la realidad.

Guillermo Sherwell recibió una formación acorde con su época por lo que, desde los inicios de su desempeño profesional, trató de difundir una forma de entender la educación y la historia nacional. Este educador veracruzano formó parte de una red de "intelectuales educativos" bajo el liderazgo de Enrique C. Rébsamen quien, como su mentor y protector, le facilitó la entrada a este discípulo distinguido a un entramado de relaciones en el ámbito educativo, entramado formado por el grupo de alumnos del educador suizo que incursionaron en diversos niveles de la administración pública.

La formación recibida en la Escuela Normal de Xalapa permitió a Sherwell asumir y reproducir una serie de valores y experiencias que conformaron su visión sobre la formación docente, su papel en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como el funcionamiento del sistema educativo nacional, entonces en construcción.

Como "productor de saberes" Sherwell retomó el legado rebsamiano para la enseñanza de la historia. En su libro *Historia Patria* aplicó en su mayor parte la metodología que Rébsamen había señalado para ese conocimiento, la cual tenía como objetivo situar el estudio de la historia en los fines formales e ideales de la enseñanza y el desarrollo de las facultades intelectuales del niño, con ayuda de una serie de métodos que facilitarían dicha evolución.

Fuentes

Archivos

AENV Archivo de la Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen.

Bibliografía

- Arteaga Castillo, Belinda y Siddharta Camargo Arteaga (2014), "Formar profesores y normalizar la enseñanza: el destino de las escuelas normales a finales del siglo XIX y la fundación de la Normal Veracruzana" en Luz Elena Galván Lafarga y Gerardo Antonio Galindo Peláez (coords.), *Historia de la Educación en Veracruz*, Gobierno del Estado de Veracruz, Universidad Veracruzana, México, pp. 269-290.
- Bastián, Jean-Pierre (1993), *Los disidentes, sociedades protestantes y revolución en México, 1872-1911*, El Colegio de México, Fondo de Cultura Económica, México.
- Blázquez D., Carmen y Ricardo Corzo Ramírez (1997), *Colección de Leyes y Decretos de Veracruz, 1824-1919*, T. I, Universidad Veracruzana, Xalapa.
- Choppin, Alain (2000), "Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia", *Historia de la Educación, Revista interuniversitaria*, Universidad de Salamanca, Num. 19, pp. 13-37.
- (2000), "Pasado y presente de los manuales escolares" en Julio Ruíz Berrio (coord.), *La cultura escolar de Europa*, Biblioteca Nueva, Madrid, pp. 107-166.

- Connolly, Priscilla (1997), *El contratista de don Porfirio, obras públicas, deuda y desarrollo desigual*, Fondo de Cultura Económica–El Colegio de Michoacán–Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, México.
- Dossé, François (2007), *El arte de la biografía*, Universidad Iberoamericana, México.
- Ducong Watty, Patricia (2012), *Quehaceres y saberes educativos del porfiriato*, Colección Historia de la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México–Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.
- Galván Lafarga, Luz Elena (2010), "Memorias en papel. La historia como disciplina en el currículo de la escuela primaria, 1867–1940", en Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma (coords.), *Las disciplinas escolares y sus libros*, Col. Ediciones Mínimas, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social–Universidad Autónoma del Estado de Morelos–Juan Pablos Editor, México, pp. 111–140.
- Galván Lafarga, Luz Elena, Lucía Martínez Moctezuma y Oresta López Pérez (coords.), (2016) *Más allá del texto, autores, redes de saber y formación de lectores*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, El Colegio de San Luis, México.
- García Morales, Soledad (2003), *Profesoras normalistas del porfiriato en Veracruz (1889–1911)*, Serie Jornada Magisterial, Secretaría de Educación y Cultura, Gobierno del Estado de Veracruz, Xalapa.
- González Navarro, Moisés (1985), *El porfiriato: vida social, Historia moderna de México*, Editorial HERMES, México.
- Guadarrama Olivera, Horacio (2013), "Córdoba: de la república restaurada a la revolución (1867–1910)" en Adriana Naveda Chávez–Hita y Enrique Florescano (coords.), *Historia general de Córdoba y su región*, Col. Veracruz Siglo XXI, Gobierno del Estado de Veracruz, Universidad Veracruzana, H. Ayuntamiento de Córdoba, México, pp. 177–310.
- Hale, Charles A. (1991), *La transformación del liberalismo en México a fines del siglo XIX*, Col. La Reflexión, Vuelta, México.
- Martínez Moctezuma, Lucía (2013), "Un país, una patria: Lecturas de historia en el Estado de México durante el porfiriato" en Alicia Civera Cerecedo (coord.), *Experiencias educativas en el Estado de México. Un recorrido histórico*, Fondo Editorial Estado de México–El Colegio Mexiquense A.C., México, pp. 151–180.
- (2014), "Una innovación pedagógica desde Veracruz. El dictamen del texto escolar para los pequeños lectores mexicanos" en Luz Elena Galván Lafarga y Gerardo Antonio Galindo Peláez (coords.), Gobierno del Estado de Veracruz, México, pp. 291–316
- Moreno, Leticia (2005), "Una historia del pensamiento pedagógico en México", Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, ISCEEM, Toluca.
- (2016) "De Kreuzlingen a Jalapa: Enrique Conrado Rébsamen Eglhoff (1857–1904)" en Luz Elena Galván Lafarga y otros (coords.) *Más allá del texto: autores, redes del saber y formación de lectores*, Publicaciones de la Casa Chata–CIESAS–Universidad Autónoma del Estado de Morelos–El Colegio de San Luis, México, p. 287–314.
- Olivo Lara, Margarita (1998), *Biografías de veracruzanos distinguidos*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes–Gobierno del Estado de Veracruz, tomos I y II, Col. Frondas Nuevas, Xalapa.
- Pasquel, Leonardo (1983), *Educadores veracruzanos*, Col. Suma Veracruzana, Serie Biografía, Editorial Citlaltepétl, México.
- Sherwell, Guillermo (1957), *Historia Patria, segundo curso*, Editorial Patria, S.A., México.
- Vázquez, Josefina Zoraida (2000), *Nacionalismo y educación en México*, El Colegio de México, México.
- Zea, Leopoldo (1968), *El positivismo en México*, Fondo de Cultura Económica, México.

Zilli, Juan (1961), *Historia de la Escuela Normal Veracruzana*, Colección Suma Veracruzana, Editorial Citlaltépetl, México.

— (1966), *Reseña Histórica de la Educación en el Estado de Veracruz*, Editora del Gobierno del Estado de Veracruz, Jalapa.

Recursos electrónicos

Fuentes Bazán, María Eugenia (1999), "Los estudiantes del Instituto Metodista Mexicano y la Revolución Mexicana", *Dimensión Antropológica*, vol. 17, 31 de diciembre de 1999, pdf disponible en <http://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/?p=1183> (fecha de consulta: 21/03/2016).

González Gómez, Carmen Imelda y Basaldúa Hernández, Manuel, "La formación de redes sociales en el estudio de actores y familias. Perspectiva de estudio en historia y antropología" en *Redes. Revista hispana para el análisis de redes sociales*, [S.l.], v. 12, n. 1, ene. 2007. ISSN 1579-0185. Disponible en: <<https://revistes.uab.cat/redes/article/view/v12-n1-gonzalez-basaldua/104>> ; doi:<https://doi.org/10.5565/rev/redes.104> (fecha de consulta: 3/06/2019)

Heiland, Helmut (1999), "Friedrich Fröbel (1772-1852)", Oficina Internacional de Educación en www.ibe.unesco.org/sites/default/files/frobels.pdf (fecha de consulta: 18/12/2018).

Martínez García, Carlos (2013), "Nace en México la estrella de Belén", *Protestante Digital.com* MAGACÍN, Kairos y Kronos 17 de agosto de 2013 (fecha de consulta: 05/08/2016).

Moreno, Leticia (2011), *Los maestros intelectuales educativos 1889-1910*, XI Congreso Nacional de Investigación Educativa/9. Historia e Historiografía de la Educación/Ponencia, en www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_09/0414.pdf (fecha de consulta: 13/05/2018).

Rébsamen, Enrique C. (1904), *Guía metodológica para la enseñanza de la historia en las escuelas primarias elementales y superiores de la República Mexicana*, disponible en: <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080022604/1080022604.html> (fecha de consulta: 15/08/2016).

Mendiola, Alfonso y Guillermo Zermeño (1994), La función social de los libros de Historia en la España imperial de los siglos XVI y XVII, disponible en: https://www.estudioshistoricos.inah.gob.mx/revista-Historias/wpcontent/uploads/historias_31_49-56.pdf.

Ortega y Medina, Juan (2001), *Polémicas y ensayos mexicanos en torno a la Historia*, Universidad Nacional Autónoma de México, Formato PDF, publicado en línea: 7 de marzo de 2017, disponible en: http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/polemicas/ensayos_mexicanos.html (fecha de consulta: 20/11/2018).

Trujillo Bolio, Mario (1997), *Operarios fabriles en el Valle de México (1864-1884)*, CIESAS-El Colegio de México, México. http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/polemicas/ensayos_mexicanos.html (fecha de consulta: 17/02/2019).

GERARDO ANTONIO GALINDO PELÁEZ realizó estudios de licenciatura en Historia en la Facultad de Historia de la Universidad Veracruzana, donde se ha desempeñado como profesor y en la que ha fungido como director. Es maestro y doctor en Historia por la Universidad Iberoamericana, plantel Santa Fe en la Ciudad de México. Es miembro del Cuerpo Académico "Estudios Históricos de la Región del Golfo en los Siglos XIX y XX". Ha publicado diversos artículos y trabajos de investigación entre los que destaca: "Formar en los corazones el culto por lo bueno y lo bello. Acercamientos a María Enriqueta Camarillo y Rosas de la Infancia. Educar para la sociedad y el Estado" (inédito). Es autor del libro *El Colegio Preparatorio de Orizaba 1824-1910: continuidad y cambio* (Universidad Veracruzana, 2013) y

coordinador, junto con Luz Elena Galván, del volumen *Historia de la Educación en Veracruz* (Universidad Veracruzana, Secretaría de Educación de Veracruz, 2014).

Recibido: 12 de marzo de 2019

Aceptado: 3 de junio de 2019

Los inicios de la escolarización de los niños menores de 6 años en la Ciudad de México, 1870-1940: elementos para pensar la representación moderna del preescolar

The First Schools for Children under 6 Years
of Age in Mexico City, 1870-1940: Elements
for the Study of the Modern Representation
of the Preschool Child

Adriana Alejandra García Serrano

*Secretaría de Educación Pública
adrianags0327@gmail.com*

Eugenia Roldán Vera

*Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav
eroldan@cinvestav.mx*

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar la emergencia y transformaciones de las instituciones dedicadas al cuidado y educación de los niños menores de 6 años y ponerlas en relación con la configuración de la representación del niño como sujeto educable en la ciudad de México durante el periodo 1870-1940. El enfoque metodológico consiste en identificar las transformaciones de dichas instituciones a partir del estudio de su denominación e indicios de su materialidad en diversas fuentes bibliográficas y documentos de archivo. Mostraremos cómo estas instituciones se fueron forjando y transformando a la par que se conformaba una representación del niño pequeño como alguien con necesidades educativas específicas, pero en su organización se arrastraban significaciones de infancia procedentes de distintos tiempos y arreglos institucionales. Esto se desarrolló de manera inseparable a la creación y uniformización de un sistema educativo nacional.

Palabras clave: análisis conceptual, escuelas de párvulos, escuelas Amigas, *Kindergarten*, preescolar.

Abstract

The aim of this paper is to analyze the emergence and transformations in the institutions devoted to the care and education of children under 6 years of age, and to set them in relation to the formation of a representation of those children as subjects of education in Mexico City during 1870-1940. The methodological approach consists in tracing the transformations of these institutions on the basis of their denomination and of indications of their materiality in various bibliographical and archival sources. We will show how these institutions were formed and transformed at the same time as a new representation of the small child as someone with specific educational needs was being shaped; however, in the organization of those institutions, layers of other meanings of childhood from other times and institutions survived. This took place in an inseparable manner from the creation and standardization of a national education system.

Keywords: *conceptual analysis, nursery schools, Amiga schools, Kindergarten, preschool.*

Introducción

En México, durante el periodo conocido como el Porfiriato (1876-1910) se sentaron las bases del sistema educativo moderno a partir de la creación de las primeras escuelas normales, la introducción del método simultáneo en la instrucción primaria para la enseñanza de la lectura y la escritura, la formalización de la escuela graduada y la uniformidad del currículo y los métodos de la escuela primaria. La educación fue concebida como base para la prosperidad y el progreso por medio de la cual se pretendía lograr la unidad nacional y, pese a que persistió un alto índice de analfabetismo, hubo un crecimiento notable del número de escuelas primarias (Bazant, 1993; Acevedo, 2011).

En ese periodo, además, tuvieron lugar dos procesos interrelacionados: el surgimiento de instituciones específicas para niños de 3 a 6 años de edad y la construcción de la representación de esa etapa como diferente a la de los niños mayores, un periodo con características particulares y necesidades de cuidado y educación específicas. Ambos procesos se influyeron mutuamente. Además, es posible identificar una coincidencia entre dichos procesos y la construcción del concepto moderno de infancia desde la perspectiva de Beatriz Alcubierre (2017), quien ha estudiado cómo las prácticas en torno a la niñez (crianza, dirigir y/o regular la conducta de los niños, entre otras) desde finales del siglo XVIII fueron intervenidas y organizadas por diversas instituciones entre las que figuran las asistenciales y educativas. En este trabajo nos ocupamos de identificar el surgimiento, desarrollo y transformaciones de dichas instituciones hasta ca. 1940, fecha en que se puede hablar de la consolidación de una representación de los niños pequeños como sujetos de educación. Como mostraremos, las

funciones asistencial e instructiva de estos establecimientos coexistieron desde el siglo XIX, su carácter educativo comienza a delinearse con los *Kindergärten* y jardines de niños hacia finales de este siglo y las primeras décadas del XX, sin que dejaran de brindar protección a los niños de clases menos privilegiadas. Elegimos una perspectiva de larga duración porque en los inicios de la escolarización de los niños menores de 6 años los contornos de las instituciones dedicadas a ello estaban poco definidos y porque nuestra intención es mostrar las distintas capas de significaciones anteriores que iban arrastrando las instituciones que se iban fundando. Tomando inspiración de la historia conceptual de Reinhart Koselleck, consideramos que sólo en la mirada de larga duración se pueden apreciar mejor estos procesos de solapamiento semántico temporal. En este sentido, el trabajo comparativo de Harry Willekens y Kirsten Scheiwe (2009) sobre el desarrollo de las instituciones para el cuidado y educación de los niños más pequeños en Europa muestran que un horizonte temporal amplio permite responder preguntas que con una perspectiva de corto alcance no sería posible.

Esa indefinición de los contornos de las instituciones dedicadas a los niños menores de 6 años se aprecia en las diversas maneras en que los historiadores llaman a los establecimientos que para ello existían a finales del siglo XIX y principios del XX: "escuelas elementales", "escuelas Amigas", "escuelas de párvulos", "*Kindergärten*", "jardines de niños" (Meneses, 1998; Galván y Zúñiga, s/f); la misma variedad de nombres se encuentra en la documentación de archivo y hemerográfica de la época. Aunque generalmente los historiadores de la educación consideran que las distintas denominaciones son más o menos sinónimas, en este trabajo argumentamos que los nombres remiten a escuelas de características originalmente diferentes y cargan significaciones anteriores que se impregnaron a las nuevas, y que el estudio de esos nombres provee elementos para entender transformaciones históricas en la forma en que se representaba a la infancia.

Con apoyo en la historia de los conceptos, y contra una visión lineal y correspondentista en la historia, a lo largo de este trabajo argumentamos que, a la par de la evolución de estas instituciones tuvo lugar un cambio importante en la representación del niño pequeño al pasar de ser un objeto de cuidado a ser un sujeto educable. Ese cambio no fue lineal ni progresivo, pues en dichas instituciones coexistieron representaciones diversas, a menudo en conflicto, de los niños pequeños y de lo que debía ser su educación. La propia diferencia etaria, la línea que fijó la separación entre los niños que podían entrar a la primaria y los que todavía no podían hacerlo (que hoy parece algo casi "natural"), fue algo que se gestó en el periodo estudiado en este trabajo.

Sustento teórico-metodológico

Para el análisis de las representaciones de infancia retomamos la perspectiva de Roger Chartier quien, desde la historia cultural, propone “reconstruir el modo en que las sociedades perciben el mundo que les rodea” (Ramos, 2015: 30). Esta mirada posibilita el análisis de las ideas forjadas y compartidas socialmente en torno a la niñez pequeña.¹ Según Chartier, las prácticas sociales “están siempre regidas por mecanismos y dependencias desconocidas para los sujetos mismos” (1997: 91), por lo que el concepto de representaciones nos permite entrelazar tres grandes realidades:

Primero, las representaciones colectivas que hacen [que] los individuos incorporen las divisiones del mundo social, y que organizan los esquemas de percepción y apreciación a partir de los cuales éstos clasifican, juzgan y actúan; después, las formas de exhibición del ser social o del poder político, que utilizan los signos y actuaciones simbólicas –por ejemplo, las imágenes, los ritos o la “estilización de la vida”, según la expresión de Max Weber–; finalmente la representación, por parte de un representante (individual o colectivo, concreto o abstracto) de una identidad social o de un poder dotado asimismo de continuidad y estabilidad (Chartier, 1997: 91).

Para una mejor comprensión de las representaciones sociales conviene distinguirlas de los imaginarios colectivos. De acuerdo con Lidia Girola (2011), los imaginarios colectivos nos remiten a construcciones simbólicas –ideaciones y esquemas de interpretación de la realidad– socialmente compartidas que dotan de sentido a la existencia de los individuos. Las representaciones sociales, en tanto, abarcan aspectos delimitados de los imaginarios colectivos que orientan la acción de los sujetos y son movilizadas a través de conceptos. Las representaciones se expresan en acciones y conductas, es decir, en las prácticas cotidianas de los sujetos; pueden ser aceptadas o rechazadas, lo que ayuda a comprender sus procesos de cambio, pero inevitablemente son colectivas.

Por otra parte, para destacar la importancia de prestar atención a las denominaciones de las instituciones dedicadas a la enseñanza de los niños pequeños nos apoyamos en nociones tomadas del análisis conceptual del discurso educativo y de la historia de conceptos. Desde la mirada de Josefina Granja (1998), la transformación conceptual tiene un doble sentido, uno tiene que ver con el cambio a lo largo del tiempo y el otro con las formas de proceder de ese cambio. Desde la perspectiva de la historia conceptual (Koselleck, 1993;

¹ Cabe precisar que con las denominaciones niñez pequeña y niños pequeños nos referiremos a lo largo del texto al rango etario que va de los 3 a 6 años, no utilizaremos el término párvulo para todo el periodo estudiado debido a que responde a un tiempo y contexto específico, cuyo significado y rango de edad fue cambiando con el tiempo.

Bödecker, 2013), los conceptos tienen un uso lingüístico situacional específico y juegan un papel político y social al describir la realidad y al mismo tiempo actuar sobre ella movilizando expectativas. En los conceptos podemos no sólo identificar el cambio, sino que ellos también lo movilizan y hacen comprensible la realidad.

La historia de los conceptos implica la combinación de un enfoque sincrónico y uno diacrónico: el primero se refiere al estudio histórico y crítico de las palabras usadas en el contexto situacional, mientras que lo diacrónico muestra su configuración, permanencia y fuerza de validez a lo largo del tiempo, permitiéndonos ver sus transformaciones a largo plazo. La historia conceptual permite esclarecer los diferentes niveles de significado gestados en épocas distintas para el mismo vocablo, lo cual ha probado ser útil también para la historia de la educación (Roldán, 2007).

Ahora bien, los conceptos influyen en las construcciones simbólicas del pensamiento de los sujetos. En palabras de Girola, "Las representaciones ponen en relación la percepción y el concepto porque implican tanto un objeto que es percibido y pensado, como sujetos que perciben y piensan, y que al hacerlo construyen tanto la realidad como su propia relación con ella" (2011: 33). El hecho de denominar a las instituciones para niños pequeños como escuela de párvulos, jardín de niños o (posteriormente) nivel preescolar, sugiere de por sí cambios decisivos no únicamente en la conformación de las instituciones sino también en las representaciones de los niños que habrían de acudir a ellas. De esa manera, el estudio de las transformaciones de las escuelas para niños pequeños en un periodo de varias décadas, prestando atención a sus cambios conceptuales tanto como a indicios de sus prácticas, puede resultar iluminador para entender las representaciones de infancia en la gestión del sistema educativo moderno.

Las escuelas Amigas

Élida Lucila Campos Alba (2013) señala que el pensamiento social respecto a la infancia se forjó en México a finales del siglo XVIII con la fundación de hospicios, hospitales, asilos, correccionales, escuelas para huérfanos y discapacitados. Por su parte, Beatriz Alcubierre sostiene que el concepto moderno de infancia comenzó a forjarse a partir del siglo XVIII "a través de una red de dispositivos discursivos e institucionales, cuya expresión práctica fue el control obsesivo del cuerpo, la mente y el espacio de los niños por parte de los adultos..." (2017: 23). En el caso hispanoamericano y específicamente en México, dicho concepto muestra cambios significativos determinados por el proceso de secularización hacia los siglos XVIII y XIX.

Ciertamente, desde el siglo XVIII en la Nueva España había escuelas en las que se recibía a niños menores de 6 años, aunque no se puede hablar de una educación específica para

ellos –y difícilmente se puede hablar de “escuelas” en el sentido que adquirió el término a finales del siglo XIX–. Las Amigas o “Migas”, eran establecimientos para niñas en las que además se admitían niños pequeños de ambos sexos (Granja, 1998; Tanck, 1984; Staples, 1996). Según Campos Alba (2013), en un principio las Amigas atendían a los niños que aún no tenían edad para ingresar a la primaria; sin embargo, estas seguían ofreciendo instrucción a niñas adolescentes y, hasta antes de la creación de las primeras escuelas de primeras letras para niñas a finales del siglo XVIII, constituían casi la única posibilidad de educación para las mujeres.

En la época virreinal las Amigas eran una especie de guarderías que representaban un desahogo para las madres en el cuidado de los niños. En ellas las niñas aprendían a coser y rezar y, cuando la Amiga encargada sabía leer, también les enseñaba primeras letras a las pequeñas. Anne Staples señala que en estos establecimientos las niñas no aprendían nunca a escribir, lo que era bien visto por sus familias pues “desconfiaban de una pluma en manos femeninas” (1996: 105).

La denominación de Amigas se mantuvo a lo largo del siglo XIX pero el tipo de escuelas a que se referían cambió. Se sabe que al menos en las primeras tres décadas del siglo XIX existieron Amigas particulares y gratuitas. Hacia 1820 las Amigas enseñaban a las niñas doctrina cristiana, a leer y en ocasiones a escribir y aritmética. La historiografía ha prestado poca atención a las Amigas en el transcurso de las décadas 1830-1860, por lo que se desconoce de qué manera evolucionaron en ese periodo. Para la década de 1870 ya se les nombra a veces con el prefijo escuelas Amigas y en ellas había alumnos de ambos sexos. Para entonces en la ciudad de México existían Amigas sostenidas por las autoridades municipales y por lo tanto gratuitas, pero también las había privadas; podían ser establecimientos para niños, adolescentes, adultos e incluso nocturnos. Su currículum se parecía al de las otras escuelas municipales y, como ellas, excluía la enseñanza de la religión. En la década de 1880 se intentó regular el nombramiento de quienes trabajaban en las Amigas² y se dotó de útiles a estos establecimientos.³

Hacia 1879 las escuelas denominadas Amigas municipales acogían a niños y niñas de entre 4 y 16 años de edad y las había de dos tipos: *Amigas municipales nocturnas para adultos* y *Amigas municipales*.⁴ Cabe mencionar que en años anteriores (1870, 1872 y 1873 específicamente) no se encontraron documentos que dieran cuenta de las edades de la población atendida por estas escuelas (los datos no son reportados en las actas de exámenes); el

² Archivo Histórico del Distrito Federal (en adelante AHDF), fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, serie y sección Instrucción pública en general, vol. 2495, exp. 1856, foja 9. Año 1885.

³ AHDF, fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, serie y sección Instrucción pública e inventarios, vol. 2665, exp. 15, foja 350. Año 1881.

⁴ AHDF fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, serie y sección Instrucción pública: exámenes y premios, vol. 2595, exp. 210, fojas 86. Año 1880.

material simplemente indica que había una graduación en la clasificación de los niños: primera, segunda y tercera clase, y en algunas escuelas había hasta quinta clase. Este ordenamiento de los niños tenía una correspondencia con los aprendizajes y habilidades adquiridas siguiendo el método lancasteriano, no era una agrupación homogénea por edades, características de desarrollo u otros criterios que se delinearon a finales del siglo XIX.

Dentro de ese panorama, es posible decir que para el último tercio del siglo XIX la instrucción que se impartía en las Amigas a niños pequeños era muy similar a la de la escuela primaria, por lo que su enseñanza fue relacionada con lo escolarizado. Los niños —y las niñas— eran pensados como seres sin saberes previos sobre los que había que “vaciar” una serie de conocimientos preestablecidos y considerados como lo que tenían que aprender.

Escuelas elementales

En la década de 1880 había una pluralidad de escuelas que incluían a niños menores de 6 años. Documentos de la serie Instrucción Pública del Archivo Histórico del Distrito Federal del año 1881 mencionan las escuelas elementales (que educaban a niños y niñas de 3 a 12 años), las escuelas elementales para niñas y una escuela municipal para párvulos ambos sexos (a la que asistían niños y niñas de 3 a 7 años),⁵ además de las ya mencionadas Amigas municipales (atendían a niños, niñas y adolescentes de entre 3 y 14 años) y las Amigas municipales nocturnas (brindaban enseñanza primaria a niños, niñas y adultos entre 11 y 30 años).

Dichas escuelas carecían de uniformidad y funcionaban con diferentes sistemas y métodos de enseñanza (Meneses, 1998: 418). Con todo, desde 1880 el gobierno de Manuel González intentó reestructurar las escuelas de la capital creando una separación denominada escuelas elementales de enseñanza, donde se ubicaría a los niños de 5 a 8 años; estos establecimientos deberían de constituir una escuela previa a la primaria. En 1888 se aprobó la ley sobre enseñanza obligatoria, a través de ella se estableció que en el Distrito y Territorios varones y mujeres de 6 a 12 años debían asistir a la primaria elemental (Meneses, 1998: 429), más tarde en el Segundo Congreso Nacional de Instrucción se instituyó en su resolución 38: “No se admitirán en la escuela primaria elemental, niños menores de seis años” (1891: 32).

La denominación escuelas elementales de enseñanza se utilizó para nombrar a los establecimientos que más tarde serían identificados como escuelas de párvulos.⁶ Sin embargo, los documentos muestran que el nombre escuelas elementales se aplicó a la enseñanza

⁵ *Ibid.*, vol. 2596, exp. 214, fojas 2. Año 1881. También mencionada por Campos Alba (2013: 129).

primaria elemental al menos hasta las primeras dos décadas del siglo xx.⁷ De acuerdo con Rosalía Menéndez, basándose en estadísticas de 1885 las escuelas elementales para niños se crearon en sustitución de las “escuelas instaladas en el Hospicio para Pobres, la Cárcel Nacional y la Escuela de Artes y Oficios” (2013: 49-50). Los niños que asistían a dichos establecimientos vivían en condiciones económicas precarias. El currículum de estas escuelas estaba constituido por la enseñanza de Rudimentos de Lectura, Escritura y Aritmética. Para 1892 fue prioridad el impulso de la educación elemental por parte de las autoridades cuando se acordó que serían atendidas por el Ayuntamiento junto con las escuelas de obreros y obreras. Más tarde, en 1896 se determinó el cambio de nombre de las Escuelas Municipales por el de Escuelas Nacionales, y de acuerdo con Menéndez “A partir del decreto del 19 de mayo de 1896, todas las escuelas se denominaron Escuelas Nacionales Primarias Elementales del Distrito Federal” (2013: 54). Con dicha transformación se buscaba entre otras cosas la uniformidad de la educación primaria y la legitimación de un Estado educador (Chaoul, 2005).

En suma, el uso de la denominación “escuelas elementales” para designar primarias, establecimientos para niños menores de 6 años, y escuelas que recibían niños de los 3 a los 14 años da cuenta del traslape de instituciones y representaciones de infancia en un periodo en que se estaban configurando los niveles propios de la escuela moderna.

Escuelas de párvulos

En la década de 1880 a las *escuelas elementales de enseñanza* se les comienza a nombrar *escuelas de párvulos* y son ubicadas en edificios distintos a los de las primarias. Sin embargo, en los documentos de archivo se observa que estas instituciones continuaban cuidando y educando a niños desde los 3 hasta los 12 años de edad.

Meneses Morales señala que fue en 1883 cuando tuvieron lugar los inicios de las escuelas de párvulos con los establecimientos de Laubscher en Veracruz (1883) y Manuel Cervantes Imaz en la ciudad de México (1884) (Meneses Morales, 1998: 660). La escuela fundada por Laubscher en el estado de Veracruz, llamada “Esperanza”, tuvo una existencia efímera debido a que, de acuerdo con Estefanía Castañeda,⁸ su obra “no fue comprendida”. Castañeda

⁶ En 1884 se hace la proposición para que 3 de las escuelas elementales se conviertan en escuelas de párvulos. AHDF, fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, serie y sección Instrucción pública en general, vol. 2494, exp. 1832, foja 7, 1884.

⁷ Estadística de Escuelas Nacionales Primarias del Distrito Federal, Boletín de Instrucción Pública y Bellas Artes (en adelante *BIPBA*), tomo V, números 6-8, 1906. AHDF, fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, serie y sección Instrucción pública: Directorio General de Personal, vol. 2469, exp. 5, foja 6, 1917. *Ibid.*, vol. 2469, exp. 6, foja 7, 1917.

ñeda consideró a dicho establecimiento como “el origen del *Kindergarten* mexicano, pues la luz de aquel ideal hizo descubrir un nuevo camino en la educación infantil” ([1931], 1980: 28), y a “¡Veracruz, cuna del *Kindergarten!*” ([1931], 1980: 31). En tanto, en 1884 Cervantes Imaz estableció una sala de párvulos dentro de la escuela que dirigía en la ciudad de México.⁹ A decir de Castañeda, Cervantes fue reconocido por la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública como el primer propagador del jardín de niños en el Distrito Federal ([1931], 1980: 29). De hecho, desde 1874 Cervantes Imaz había dado a conocer en diversos números de su periódico *El Educador Mexicano*, los esbozos de su proyecto de

[...] educación natural y práctica para el niño, educación objetiva, encarnada en las tendencias y necesidades infantiles, que debería comenzar por la cultura sensoria, la cual dará al párvulo las nociones más importantes sobre lo que le rodea y enseñará a conocer y perfeccionar los medios de percepción iniciando los conocimientos que se ha de desarrollar más tarde (Castañeda [1931], 1980: 28).¹⁰

Las ideas pedagógicas de Cervantes retomaban las doctrinas de Pestalozzi y Froebel sobre la educación natural y práctica para el niño, basada en el método objetivo que le brindara las nociones más importantes del mundo que le rodeaba y los conocimientos que más tarde desarrollaría. Meneses menciona además que las maestras Dolores Pasos, Amelia Toro y Guadalupe Varela pugnarón por establecer la educación preescolar en México.

En 1880 se dictamina la apertura de la Escuela para Párvulos No. 1,¹¹ aunque Campos Alba menciona que es el 4 de enero del año siguiente que esta escuela queda abierta al

⁸ Estefanía Castañeda (1872-1937), maestra normalista originaria del estado de Tamaulipas donde se inició como maestra y participó como representante en el Congreso Pedagógico de Tamaulipas en 1899 (Cano, 2000: 228). Fue pionera en la fundación de los primeros *Kindergarten* en la capital del país, ocupó diversos cargos como directora del *Kindergarten* “Froebel” e inspectora. Destacó no solo como profesora, también fue autora de libros escolares, artículos pedagógicos y dirigió el periódico *Kindergarten*, intervino en al menos dos congresos internacionales en Estados Unidos, entre otros.

⁹ De acuerdo con los domicilios de las cuatro escuelas de párvulos existentes en 1885 (Castañeda, [1931], 1980: 29), la sala de párvulos de Manuel Cervantes era un establecimiento distinto. Las cuatro escuelas de párvulos se encontraban en edificios destinados a estos establecimientos, mientras que la sala de párvulos de Cervantes se ubicó dentro de la Escuela Nacional No. 7 dirigida por él.

¹⁰ No se encontraron los documentos referentes a la creación de las escuelas elementales de enseñanza ni de su transformación en escuelas de párvulos, por lo que me apoyo en Campos Alba (2013), Meneses Morales (1998) y Castañeda ([1931], 1980). Cabe aclarar que la apertura de la Escuela para Párvulos No. 1 en 1881 en el Distrito Federal (AHDF, Fondo: Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección: Instrucción pública en general, vol. 2490, exp. 1484, s/f. Año 1880) fue un acontecimiento distinto a la transformación de las escuelas elementales de enseñanza en escuelas de párvulos. Las escuelas elementales de enseñanza se constituyeron como un establecimiento previo a la primaria y para niños de 5 a 8 años (Campos, 2013), mientras que la Escuela para Párvulos No. 1 tuvo por objetivo “proteger a los pequeños de las clases menos favorecidas de permanecer solos en sus domicilios por largas horas mientras sus padres salían a trabajar” (Campos, 2013: 128-129). Por lo que es posible afirmar, que esta última coexistió con las escuelas elementales de enseñanza.

público (2013, p. 129). Esta autora señala además que en 1885 se crean las escuelas de párvulos no. 2 y 3 y, de acuerdo con los documentos históricos revisados, ese mismo año se crea la cuarta Escuela para Párvulos¹² pero es en 1886 que abre sus puertas. Respecto a la apertura del primer establecimiento de este tipo, Estefanía Castañeda enfatiza: “¡Pero con cuántas dificultades, cuántos esfuerzos para fundar la primera escuela de párvulos en la ciudad de México!” ([1931], 1980: 29); el mobiliario para esta institución se hizo con mucha economía, un modesto carpintero mexicano fabricó los dones de Froebel en imitación del procedimiento de Laubscher. Esta maestra pionera identificó a estas escuelas como los primeros pasos hacia el *Kindergarten*.

Con todo, aunque las escuelas de párvulos estuvieran ubicadas “en edificios separados y [con] enseñantes de menor nivel o experiencia académica, formaban parte de la instrucción primaria dentro del plantel general de instrucción pública” (Campos, 2013: 126). Esto sugiere que la educación de párvulos se gesta articulada con la concepción y normatividad de la educación primaria.

Con la expedición del Reglamento Constitutivo de la Escuela Normal para Profesores por parte de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública en 1886, se reconoce, además de una escuela primaria práctica, la Escuela de Párvulos Anexa a la Normal. Este acontecimiento significó, para Castañeda, “una declaración oficial del reconocimiento del jardín de niños como el primer grado de la enseñanza primaria” ([1931], 1980: 30).

Las edades de los niños que asistirían a esas escuelas no estaban claramente establecidas desde el principio. El Congreso Higiénico Pedagógico de 1882 emitió una recomendación según la cual la edad de los niños en las escuelas de párvulos debería ser de 5 a 7 años, periodo en que se activarían sus facultades a través de los dones de Froebel (Meneses, 1998). Por otra parte, el proyecto de Reglamento General de las Escuelas y Amigas Municipales de México preparado por el comisionado de escuelas del ayuntamiento el 28 de abril de 1885 (Meneses, 1998: 418) instituía que la escuela de párvulos del ayuntamiento sería para niños de 3 a 6 años y tendría un “programa de educación moral; juegos y dones de Fröbel, coro y dibujo y ejercicios al aire libre mezclados con paseos” (Meneses, 1998: 419).

En el Primer Congreso de Instrucción Pública (1889-1890) se definieron algunas de las características de las escuelas de párvulos: su duración sería de 2 años, tendrían como objetivo favorecer el desarrollo físico, intelectual y moral de los niños y deberían ser dirigidas por mujeres (Marín, 2008). En dicho congreso también se definió, el 1º de junio de 1889, que la edad para asistir a tales escuelas sería de 4 a 6 años (Marín, 2008; Bazant, 1993: 26). Poco después, en el Segundo Congreso Nacional de Instrucción, llevado a cabo del 1º de diciembre

¹¹ Ibid., vol. 2490, exp. 1484, s/f. Año 1880.

¹² AHDF, Fondo: Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección: Instrucción pública en general, vol. 2496, exp. 1996, s/f. Año 1885.

de 1890 al 28 de febrero de 1891, se emitió la siguiente recomendación explícita: “No se admitirán en la escuela primaria elemental, niños menores de seis años” (Segundo Congreso Nacional de Instrucción, 1891, resolución 38^a: 32). Durante el siglo XIX, de acuerdo con el diccionario académico de 1817 y 1884, el término párvulo era definido como “Inocente, que sabe poco ó es fácil de engañar”.¹³ También era utilizado como sinónimo de pequeño, niño y niña. Hacia finales del siglo XIX a estos significados se le agrega el de humilde. Así, el vocablo párvulo cargaba significados diversos cuando empezó a usarse para definir un rango etario específico –de los 4 a los 7 años– en relación con la enseñanza escolar. La asociación con “humildad” sugiere que estas escuelas no estaban inicialmente pensadas para niños de familias pudientes; por su parte, la asociación con inocencia e ingenuidad marcaba una distancia respecto a los niños que ya podían asistir a la primaria. Las escuelas de párvulos desarrollarían su trabajo utilizando los dones de Froebel, indicio de una representación de los niños a la cual se le reconocían ciertas capacidades físicas, intelectuales y morales específicas; de ahí que los establecimientos educativos a los que asistieran eran concebidos no solo para procurar su cuidado y asistencia, sino también para beneficiar su desarrollo.

Con todo, la aplicación de exámenes en diferentes modalidades (orales, demostraciones de ejercicios al final del ciclo) fue una práctica común en las escuelas de párvulos. La necesidad de evaluar al niño y demostrar públicamente que había aprendido algo, y de que una vez concluida esta etapa era capaz de realizar algo diferente, refuerza la idea de que el párvulo estaba listo para el siguiente nivel, para aprender a leer, a escribir y a hacer cuentas. Es hasta 1911 que el documento “Instrucciones para el régimen de los *Kindergärten* que dependen directamente de la SIPBA”, establece: “No habrá exámenes, se terminará el ciclo escolar con un festival infantil o exhibición”.¹⁴ A pesar de la derogación de exámenes en este nivel, había que mostrar que el paso de los niños por estas escuelas les había dejado algo provechoso, por ejemplo, en la realización de festivales al término de cada año.

El 13 de septiembre de 1902 Justo Sierra pronunció un discurso con motivo de la apertura del Consejo Superior de Educación. En él reconoció a las escuelas de párvulos como “el primer peldaño pedagógico” (Castañeda [1931], 1980: 33); además, consideró que los niños más pequeños recibían de sus madres las enseñanzas más útiles y superiores, y señaló que debían crecer en un ambiente natural: al aire libre, rodeados de árboles, pájaros, fuentes y jugando. Sierra apuntó “Yo no sé si al niño menor de seis años debe encerrarsele en alguna escuela...” (Castañeda [1931], 1980: 33); sin embargo, también admitió que las escuelas para párvulos brindaban condiciones para que los niños fueran educados a través

¹³ Instituto de Investigación Rafael Lapesa de la Real Academia Española (2013): Mapa de diccionarios [en línea]. <http://web.frl.es/ntllet> (fecha de consulta: 23/02/2016).

¹⁴ Instrucciones para el régimen de los *Kindergarten* que dependen directamente de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, Jorge Vera Estaño, artículo 19, BIPBA, tomo XVII, 1911: 39-47.

del juego sabiamente organizado que convertiría el instinto en disciplina. Lograr tal objetivo y que los niños fueran educados con el amor de una madre no siempre era posible en todos los hogares, por lo que dichas instituciones eran necesarias, sobre todo en las clases más desfavorecidas. Justo Sierra afirmó que correspondía a las instituciones del Estado fundar escuelas que aislaran a los párvulos de las influencias perturbadoras presentes en sus hogares, siendo labor de la escuela proporcionarles el alimento necesario para su cuerpo y alma (Castañeda [1931], 1980). Esto sugiere una representación de las escuelas de párvulos –y luego el *Kindergarten*– como reemplazo del hogar y la educadora como una segunda madre, una “madre artificial” (Castañeda [1931], 1980: 80).

La idea del niño pequeño no solo como sujeto de cuidado sino también como sujeto de enseñanza comienza a ser más visible en este periodo. La educación era el medio para que los niños desarrollaran su iniciativa, personalidad, simpatía y solidaridad, para que fueran creativos, piadosos y activos; la escuela instruiría a los párvulos para alcanzar el progreso como individuos y parte de la sociedad, es decir, se trataba de la formación del futuro ciudadano.

Con la incorporación de las ideas froebelianas a las escuelas de párvulos, la concepción del niño comenzó a transitar hacia su semejanza con una planta que estaba en desarrollo, se le consideró como un ser con ciertas capacidades que habría que fomentar a través de una educación específica. Para ello, era necesario el empleo de materiales y espacios especialmente diseñados para los párvulos. La noción de instrucción para niños pequeños empieza a mostrar signos de cambio hacia una educación que debía alentar sus capacidades físicas, intelectuales y morales. Este era, de por sí, un cambio que estaba atravesando la organización educativa en general y que fue propio de todos los países occidentales que estaban construyendo sistemas estatales masivos de escolarización: en incontables discusiones pedagógicas que resultaron en legislación específica de finales del siglo XIX, el concepto de instrucción fue reducido a la mera transmisión intelectual de conocimientos y el concepto de educación fue ampliado para designar el desarrollo de todas las facultades –con lo cual la capacidad del Estado proveedor de educación al individuo se extendía por sobre la de la familia y la de la Iglesia–. A la luz de ello, no resulta extraño que la noción de “educación” de los niños menores de 6 años naciera asociada con ciertas ideas de “desescolarización”, es decir, la educación de los más pequeños fuera del hogar debía darse en establecimientos que reprodujeran el ambiente doméstico y no el de las escuelas tradicionales. La educación de los niños pequeños era algo distinto a su mera escolarización, al tiempo que la escuela (primaria) misma estaba también transformando sus funciones de instructivas a educativas. Sin embargo, como veremos, las significaciones “escolares” e “instructivas” que venían de las Amigas, las escuelas elementales y las escuelas de párvulos no desaparecieron del todo en los modernos *Kindergärten*.

Los primeros *Kindergärten*

De acuerdo con Campos Alba, J. Manuel Guillé fue uno de los primeros maestros que hizo mención del término *Kindergarten* en México, "En 1873, lo utilizó para demandar mejoras en los edificios de las escuelas primarias; en ese momento, lo central de su representación era el concepto espacial de esta experiencia educativa alemana" (2013: 84).

En la prensa mexicana de finales del siglo XIX, la denominación *Kindergarten* fue utilizada frecuentemente en las décadas de 1880 y 1890 en noticias referentes a la educación de los niños menores de 6 años y anuncios de escuelas que ofrecían sus servicios en esta sección, tal fue el caso del Colegio Anglo-Franco-Alemán-Mexicano (*El Monitor Republicano*, 06 de enero de 1883: 4). Esto indica que hubo un número de *Kindergärten* privados antes de los creados por la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública a principios del siglo XX. En esas publicaciones el *Kindergarten* se anuncia con nuevos métodos de enseñanza y una pedagogía moderna (*Violetas del Anáhuac*, 28 de octubre de 1888: 554-555) que tomó como modelo la desarrollada por Federico Froebel en Alemania. Los *Kindergärten* son positivamente valorados como "importantes establecimientos dignos de ser conocidos y de popularizarse entre nosotros" (*La Voz de Guanajuato. Gaceta*, 21 de agosto de 1892: 2), o bien como "¡Qué plan educativo tan sabio y tan grandioso! (*La Voz de Guanajuato*, 14 de agosto de 1892: 2). El *Kindergarten* fue bien recibido dentro de congregaciones religiosas como la Iglesia cristiana (*El Faro*, 1º de abril de 1894) cuya labor dentro de las horas de culto era considerada como provechosa. También se les miró como el espacio de transición entre la casa y la escuela primaria, los establecimientos encargados de inculcar hábitos de trabajo, obediencia y orden desde edades tempranas, educar los sentidos de los pequeños, prepararlos para la escuela de primeras letras (*La Voz de Guanajuato*, 21 de agosto de 1892) y brindar protección a la niñez (*La Voz de Guanajuato*, 14 de agosto de 1892: 1-2). Se animaba a los padres de familia para que enviaran a sus hijos pequeños a estas instituciones (*La Voz de Guanajuato. Gaceta*, 21 de agosto de 1892: 2). Finalmente, el término *Kindergarten* fue utilizado en la prensa de estos años de manera sinónima a escuelas de párvulos y jardín de niños, mientras que en la documentación oficial se utilizó a la par que la designación jardín de niños al menos hasta la década de 1930.

En 1904 la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública fundó las primeras de estas escuelas en la capital dependiendo de la Subsecretaría de Instrucción Pública: el *Kindergarten* "Federico Froebel", dirigido por Estefanía Castañeda, el "Enrique Pestalozzi", a cargo de Rosaura Zapata y el "Ramón Manterola". Estando ya en funciones la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (fundada en 1905 para reemplazar a la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública), en 1906 se crean los *Kindergärten* "Enrique Rébsamen", "Herbert Spencer" y "Joaquín G. Icazbalceta", y un año más tarde se funda el "Juan Jacobo Rousseau". Estos establecimientos

estuvieron adscritos a la Dirección General de Instrucción Primaria de dicha Secretaría. Hay registro que desde 1905 existía también una sala de párvulos (posiblemente privada) anexa al Colegio de la Paz,¹⁵ además de las salas de párvulos anexas a la Escuela Normal de Profesoras, al Hospital de Pobres y a la Casa Amiga de la Obrera (Cano, 2000: 226).

Los *Kindergärten* en México surgieron de y como una reorganización de las escuelas de párvulos que venían siendo criticadas desde principios del siglo XX, sobre todo por Justo Sierra, por el hacinamiento de alumnos, malos salones, falta de espacio para la realización de recreos, enseñanza por medio de los dones de Froebel empleados de forma monótona, entre otros. Por el contrario, el *Kindergarten* debía ser un abrigo, una "incubadora en que se procura, á fuerza de calor graduado y de vigilancia, que las almas no adquieran al comenzar la vida, elementos de muerte..." (Castañeda [1931], 1980: 34); además este tipo de establecimientos debían estar en locales apropiados y ser dirigidos por mujeres que fueran madres.

Efectivamente, el *Kindergarten* nace como un proyecto de escuela moderna que educaría a los niños para el progreso del país, una institución distinta a las escuelas de párvulos en organización, plan de educación infantil y orientación disciplinaria. En palabras de Cano, este sería un "sistema pedagógico de vanguardia" (2000: 224). El *Kindergarten* fue planteado como una escuela-hogar en contraste con el carácter de curso preparatorio para la instrucción primaria que tenían las escuelas de párvulos, criticadas por ello como pseudofroebelianas. Además, para Castañeda las escuelas de párvulos suprimieron la individualidad del niño imponiéndole las ideas del adulto, lo que lo convertía en un ser pasivo; el *Kindergarten* en cambio, como "buena escuela", respetaba "el ideal de la infancia" ([1931], 1980: 90).

Ya desde 1903 Estefanía Castañeda había presentado un Proyecto de Escuelas de Párvulos a la Subsecretaría de Instrucción Pública.¹⁶ En esta propuesta Castañeda utilizaba indistintamente las denominaciones escuelas de párvulos y *Kindergärten*; sin embargo, es hasta el 1º de febrero de 1907 que se publica en el *Boletín* de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (estando Justo Sierra al frente de la Secretaría) el acuerdo por el que procede el cambio de nombre de manera oficial (Campos, 2013: 156). Así, los establecimientos de este tipo existentes hasta esta fecha cambiaron su denominación por la de *Kindergarten*.

La prensa contribuyó al proceso de consolidación de estas instituciones con la publicación de diversas notas que buscaban el reconocimiento de una educación que debía ser distinta a la que brindaban las primarias. Las publicaciones también muestran el ideal de niñez que tenían intelectuales, políticos y maestros. La representación de infancia fue tran-

¹⁵ Notas estadísticas relativas á las Escuelas de Párvulos de la Capital de la República. *BIPBA*, tomo VIII, núm. 1-4, 1907: 600-602. Cano (2000) señala que esa sala existía desde 1905.

¹⁶ "Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública", Estefanía Castañeda, *ВПР*, tomo II, núm. 2, 1903: 65-90. Además fue publicado un año más tarde en el *Diario del Hogar* (5, 6, 12, 13, 14, 18, y 20 de mayo de 1904).

sitando hacia el reconocimiento cada vez más claro de que esta etapa tenía características propias y capacidades que habrían de desarrollarse, por lo tanto la educación para párvulos requería de un método, espacio, materiales, maestras y tiempo específicos. De manera más evidente al niño se le fue definiendo como una persona distinta del adulto y de su madre, llegando a reconocérsele como "...miembro de la sociedad humana y debe ser tratado como tal".¹⁷ Es decir, los niños pequeños son parte de un todo, por lo tanto es necesario que aprendan a conocerse como tales y actuar en beneficio del conjunto. Pero al mismo tiempo se fue construyendo una representación de niñez asociada con la protección, inocencia, pureza, obediencia, gracia, bondad, y que estaba en proceso de desarrollo.¹⁸

Castañeda retoma las ideas de Justo Sierra respecto a la labor benéfica del *Kindergarten* y las enriquece de acuerdo con su experiencia en el extranjero y su labor en este proyecto educativo en México. Considera que el niño debe ser educado en un ambiente preparado para él, protegido de las influencias de los hogares que no ofrezcan un contexto adecuado; al niño habría que "... sumergirlo en una atmósfera tibia, dulce, serena; llevarlo a un jardín, al aire puro en comunión con el cielo y con la tierra, a venerar la Naturaleza, a ser activo, investigador ordenado en sus movimientos y señor de sí mismo" ([1931], 1980: 36).

El objetivo de las escuelas de párvulos fue brindar resguardo a los niños de las clases más desprotegidas evitando que permanecieran solos en sus casas mientras sus padres trabajaban; esta misma finalidad le fue atribuida al *Kindergarten*. Sin embargo, aunque los documentos revisados no arrojan datos precisos del origen socioeconómico de los niños que asistían a dichos establecimientos, en algunos escritos aun de años posteriores se señala que a ellos acudían sobre todo niños de familias ricas por ser quienes estaban en mejores aptitudes de enviar a sus hijos a la escuela,¹⁹ no obstante también recibían a niños de bajos recursos. Castañeda reconocía que estas escuelas debían "... dar asilo a la niñez desamparada material y moralmente" ([1931], 1980: 80). A pesar de que uno de los objetivos explícitos del *Kindergarten* era el reemplazo del hogar en aquellos casos donde el amor y las condiciones apropiadas estuvieran ausentes, esta maestra afirmó que esa responsabilidad le correspondía a la Beneficencia y no al Departamento de Educación. Para ella esta institución debía tener una función educativa además de brindar amor y protección a los niños que carecieran de estas condiciones en sus hogares, con ello reafirma el carácter educativo de las escuelas para

¹⁷ Ibid., tomo II, núm. 2, 1903: 72.

¹⁸ Ibid., tomo II, núm. 2, 1903: 65-90. "Programa de la Escuela de Párvulos núm. 2, formado por el director de la misma", Rosaura Zapata, *BIPBA*, tomo V, núm. 6-8, 1906: 685-703. "Instrucciones para el régimen de los Kindergarten que dependen directamente de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes", Jorge Vera Estañol, *BIPBA*, tomo XVII, 1911: 39-47.

¹⁹ *Las escuelas y su obra. Jardines de Niños, Memoria de la Secretaría de Educación Pública (en adelante MSEP)*, 1928: 170-173.

niños pequeños. Estefanía Castañeda afirmaba que el *Kindergarten* debía ser una institución liberal que reuniera a niños de distintas agrupaciones sociales. Sería democrático en el entendido que propiciaba la convivencia de niños pobres y ricos, madres de clase acomodada y madres menesterosas, por lo que uno de sus objetivos era la elevación de las clases populares a través de su relación con las clases privilegiadas para conseguir el progreso del país. Castañeda pensó que niños pobres y ricos tenían los mismos derechos dentro de esta institución pues no importando su origen socioeconómico tenían un alma igualmente blanca, libre de perversión y vicios ([1931], 1980: 126-128).

Con estas instituciones se consolidó la representación del niño pequeño como un ser en desarrollo; correspondía al *Kindergarten* educarlo en un ambiente que reprodujera el del hogar, donde la maestra sería como una segunda madre y fomentaría no su instrucción como en las escuelas de párvulos que lo preparaban para la primaria, sino el desenvolvimiento de sus facultades específicas. Es decir, el *Kindergarten* sería una institución educativa en el sentido moderno del término, lo cual no significa que los *Kindergärten* hubieran borrado características y prácticas anteriores.

Jardines de Niños

En el periodo posrevolucionario la expresión "jardines de niños" se generaliza en sustitución de *Kindergarten*, si bien los materiales consultados no indican si hubo un momento preciso en el cambio de denominación. Meneses Morales (1998) dedica algunas páginas a las escuelas de párvulos, utilizando indistintamente este término y el de *Kindergarten*. Por otra parte, Campos Alba (2013) menciona que, al menos en el Estado de México, es en 1916 cuando a las escuelas de párvulos se les comienza a llamar jardines de niños. Sin embargo, en la prensa es posible encontrar su uso desde finales del siglo XIX como sinónimo de escuelas de párvulos y *Kindergärten* (*Violetas del Anáhuac*, 28 de octubre de 1888. *El Tiempo*, sección: *La prensa del día*, 12 de enero de 1910).

Luz Elena Galván y Alejandra Zúñiga (s/f) consideran que la consolidación de los jardines de niños se remonta al periodo posrevolucionario, concretamente a 1921 con el Primer Congreso del Niño. Las Bases de este Congreso indicaban "que se estudiarían cuestiones relativas al niño, desde el punto de vista de la eugenesia, higiene, pediatría, legislación y pedagogía" (Meneses, 1986: 389); es decir, progresivamente la definición de la infancia se veía impregnada por ideas científicas. En ese evento se discutió que la misión de los jardines de niños estaría incompleta si no llegaba a los niños más necesitados. Además, en ese espacio comenzó a dibujarse un cambio en la pedagogía hasta ahora utilizada en esos establecimientos: se acordó tomar lo mejor de las propuestas de Froebel y Montessori adaptándose

a la realidad mexicana, y se decidió que se crearían cursos subprimarios para evitar la brusca transición de los jardines a la primaria. El niño era concebido ya claramente como sujeto educable, su enseñanza debía caracterizarse por ser oportuna, con sobriedad y bondad.

Las décadas de 1920 y 1930 fueron de consolidación institucional de las escuelas para los niños pequeños a través del incremento de planteles en todo el territorio nacional, así como un mayor control y regulación por parte del Estado a través de la creación de una estructura organizativa y burocrática. En el periodo de 1917 a 1926 los jardines de niños de carácter público se incrementaron de 17 a 25 en el país, para 1928 sumaban ya 84 y en 1946 eran 620 centros educativos en territorio mexicano. Se crearon también jardines anexos a las primarias para de esta forma incrementar la cobertura del servicio evitando el crecimiento del presupuesto destinado a los jardines.²⁰ En la década de 1920 estas escuelas fueron estrechamente vinculadas con una educación preparatoria para la primaria, se les continuó considerando reproductoras de un ambiente hogareño, a la vez que se introdujeron nuevas perspectivas pedagógicas y con ellas el aprendizaje por medio de la experiencia. En ellas comenzó a prestarse atención al ambiente de aprendizaje, persiguiendo que "estuviera saturado de todos aquellos elementos que propiciaran que la educación del párvulo fuera de la forma más natural y agradable" (Galván y Zúñiga, s/f: 5). En estas décadas el juego fue considerado como un medio educativo que privilegiaba la iniciativa, espontaneidad y recreación, además del aprendizaje de derechos, obligaciones, seguimiento de reglas y como elemento para la nacionalización de los jardines de niños.

En paralelo con la ampliación de la educación de los niños pequeños, y a raíz del Segundo Congreso Mexicano del Niño, en 1923, la SEP crea el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar. Este Departamento se propone conocer a los niños biológica, psíquica y pedagógicamente con el propósito de mejorar la acción escolar. Con apoyo en el nuevo sistema de "mediciones" de la SEP, en esta década el jardín de niños fue defendido como una institución que preparaba a los niños para su ingreso a la primaria, argumentando que quienes habían asistido a él, demostraban "que hay una superioridad en la facilidad de aprendizaje y en el mayor aprovechamiento".²¹

Al niño de 3 a 6 años ya se le miraba como un ser diferenciado del adulto y sobre todo de su madre, esta visión de la infancia se vio influenciada por la pedagogía activa representada por John Dewey quien enfatizaba el aprendizaje por medio de la experiencia, así como el vínculo entre lo que el alumno vivía en casa y lo que se le enseñaba en la escuela. De este modo, el niño dejaba de ser un adulto en miniatura, la escuela debía ser una institución que enseñara a vivir la particularidad de esa etapa de la vida. Se crean juegos y se compone

²⁰ Ibid., 1928: 170-173.

²¹ Ibid., 1928: 170.

música mexicana para ellos, y se procura un mobiliario específico para estas escuelas elaborado por obreros mexicanos. Es decir, comienza a crearse una cultura escolar específica de los jardines de niños y para infantes de un rango determinado de edad.

La cultura escolar de los jardines de niños también empieza a adquirir un tono nacionalista. En 1928 Rosaura Zapata presentó un proyecto de transformación de estas escuelas enfatizando la necesidad de que en ellas se formaran niños "netamente mexicanos, saludables, alegres, espontáneos y unidos. Se trataba de formar seres laboriosos, independientes y productivos" (Galván y Zúñiga, s/f: 5).

Hacia la década de 1930 el interés estuvo en la "mexicanización" y fomento del nacionalismo en los jardines de niños. El proyecto cardenista de educación socialista abarcó al nivel primario y profesional dependiente del Estado, así como a las escuelas normales y a los jardines de niños. El Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista reformó los programas de educación primaria y jardín de niños, integrando en ellos información científica fundamental, trabajo manual y experiencias que los niños deben adquirir en torno a ideas, sentimientos, creencias y actitudes como integrantes de una sociedad socialista (Solana, 1981). Además, para el caso de los jardines de niños se hacía énfasis en su nacionalización, es decir, se procuraba que incluyeran una atmósfera para los párvulos "saturada de la vida nuestra, de nuestra tradición, de nuestras costumbres, del paisaje mexicano único en belleza, y de la música nuestra" (SEP, 1934: 335).²²

A la función educativa de los jardines de niños en los años veinte, en la década de 1930 se le sumó una concepción de asistencia social que ofrecía el bienestar necesario para el desenvolvimiento apropiado de los párvulos, en este contexto estas escuelas fueron definidas como una prestación para las madres trabajadoras y persistieron los esfuerzos para lograr que a él concurrieran niños de todas las clases sociales.²³ De hecho, a partir de 1937 los jardines de niños estaban adscritos al Departamento de Asistencia Social Infantil recién creado.²⁴ Sin embargo, en 1941 Ávila Camacho creó el Departamento de Educación Preescolar dependiente de la SEP, signando la especificidad educativa propia a una institución que había surgido casi como parte de la escuela primaria. En adelante, los jardines de niños, a pesar de su carácter "preescolar", formarían parte de la SEP, volviéndose instituciones educativas, mientras que un nuevo rango etario —el de los 0 a los 4 años— se iría conformando como objeto de "asistencia" por parte del Estado. De esa manera, el debate sobre si los niños

²² "Documento número 7. Finalidades del jardín de niños", *MSEP*, tomo II, 1934, p. 335. Véase también "Lo que han hecho los Jardines de Niños", *MSEP*, tomo I, 1932: 259-263.

²³ Noticias del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal. Jardines de Niños, *MSEP*, 1930: 167-171.

²⁴ Secretaría de Gobernación (SEGOB) (1937). Decreto que adiciona la Ley de Secretarías y Departamentos de Estado, creando el Departamento de Asistencia Social Infantil. *Diario Oficial de la Federación*, 30 de junio de 1937: 287-290.

pequeños son sujetos de cuidado o sujetos de educación continuó, aunque se disminuyó la edad para la que tal debate tendría sentido. Ese debate no ha sido cerrado aún.

Conclusión

Alberto del Castillo Troncoso, en su estudio sobre las representaciones de la niñez mexicana a través de la prensa, se ha referido a la historicidad de la infancia en relación con los cambios en la educación.

El concepto de niñez predominante en el siglo xx se encuentra estrechamente vinculado con los inicios del sistema educativo moderno. A partir del Renacimiento y de la difusión de los libros impresos, aquellos lugares en los que la propagación de la educación primaria fue mayor desarrollaron de manera más profunda el concepto. La práctica de una lectura y una escritura masivas incorporó a los sujetos en un nivel de abstracción que modificó también la percepción del mundo adulto. Como parte de este proceso a los infantes se les separó de los adultos y, en este camino de diferenciación, se le construyó una identidad de la que históricamente carecían. Si antes la niñez terminaba a la edad de siete años, atendiendo al criterio de la adquisición del lenguaje, lo que permitía su incorporación a las actividades del mundo adulto, con la reforma educativa de los siglos xvi y xvii la infancia comenzó a ser vista con un criterio cultural más complejo, que prolongó su desarrollo como parte de un proceso de aprendizaje mucho más amplio (2006: 83).

El surgimiento y la consolidación de las instituciones dedicadas al cuidado y educación de los niños menores de 6 años entre los siglos xix y xx muestran la existencia de cambios paulatinos en las representaciones de los niños pequeños. Sin embargo, al prestar atención a la indefinición de los contornos de las instituciones que se fueron forjando para definir y atender a esa población, proponemos no sólo que esos cambios no se dieron de manera lineal, sino también que las instituciones nuevas continuaban cargando representaciones de infancia que tenían las instituciones anteriores. Es en esa coexistencia de tiempos y representaciones que se gesta la noción moderna del niño preescolar, muchos de cuyos elementos perviven en nuestros días. Si bien el desarrollo de los establecimientos preescolares está atravesado por decisiones de actores políticos, incidencia de ideas provenientes de distintos campos de la ciencia, iniciativas de intelectuales y docentes y de los padres de familia (específicamente madres), es importante mostrar el traslape de prácticas y de significaciones provenientes de tiempos diversos en que la escuela tenía funciones distintas y los niños eran representados de maneras diferentes.

Como hemos mostrado a lo largo de este artículo, entre *ca.* 1870 y *ca.* 1910 se consolidó la representación del niño de 3 a 6 años como sujeto educable a la par que el concepto

mismo de educación se transformaba: el cambio de la noción “instructiva” a la noción “educativa” de la enseñanza escolar que tuvo lugar en el Porfiriato signó el tránsito de la escuela que solo transmite conocimientos a la escuela que forma las facultades integrales del niño. El tránsito de las escuelas Amigas a las escuelas de párvulos y posteriormente a los *Kinder-gärten* y jardines de niños estuvo relacionado, por un lado, con cambios en las representaciones de los niños más pequeños bajo la influencia del avance de la pedagogía y la medicina, que le otorgaron a esta etapa reconocimientos y características específicas. Por el otro lado, dicho tránsito tuvo que ver con cambios en la representación del niño como una persona distinta a su madre, alguien que debía ser separado de ella para recibir una mejor “educación”. Asimismo, el avance del Estado en el ámbito doméstico y los intentos del gobierno porfiriano por organizar, delimitar y homogeneizar la pluralidad de instituciones escolares de finales del siglo XIX y principios del siglo XX jugaron un papel preponderante en la emergencia y consolidación de establecimientos para la primera infancia. Por último, tales establecimientos empezaron a responder a una necesidad social: el cuidado y educación de los niños mientras sus madres trabajaban. Después de 1920, a una creciente influencia del higienismo y la psicología en la definición de la infancia, se suma una tendencia nacionalista a la reconfiguración de los jardines de niños que además van adquiriendo un lugar específico dentro del sistema educativo construido por la Secretaría de Educación Pública. La fundación del Departamento de Preescolar en 1941 significa la consolidación de la educación preescolar regulada por una instancia institucional cada vez más diferenciada de la primaria.

En ese sentido es importante señalar que las funciones educativa, asistencial, de extensión del hogar y ayuda del Estado a las madres por parte de los establecimientos pensados para niños pequeños convivieron desde el momento de su creación; lo que ha variado son los énfasis puestos en cada una en las distintas épocas. Sin embargo, lo que fue aumentando progresivamente fue la idea de que las instituciones para la educación de los niños pequeños debían tener características y métodos distintos a los de la primaria y acordes a los rasgos específicos de los niños pequeños.

Fuentes

Archivos

AGN	Archivo General de la Nación.
AHDF	Archivo Histórico del Distrito Federal.
AHSEP	Archivo Histórico de la SEP.
HNDM	Hemeroteca Nacional Digital de México.

Bibliografía

- Acevedo Rodrigo, Ariadna (2011), "Muchas escuelas y poco alfabeto: la educación rural en el Porfiriato", en Alicia Civera, Juan Alfonseca y Carlos Escalante (coords.), *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano siglos XIX y XX*, Miguel Ángel Porrúa, El Colegio Mexiquense, México, pp. 73-105.
- Alcubierre, Beatriz (2017), *Niños de nadie: usos de la infancia menesterosa en el contexto borbónico*, Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Bonilla Artigas Editores, México.
- Bazant, Milada (1993), *Historia de la educación durante el porfiriato*, El Colegio de México, México.
- Bödecker, Hans (2013), "Historia de los conceptos como historia de la teoría. Historia de la teoría como historia de los conceptos. Una aproximación tentativa", en Javier Fernández y Gonzalo Capellán de Miguel (eds.), *Conceptos políticos, tiempo e historia: nuevos enfoques en historia conceptual*, McGraw-Hill, España, pp. 3-30.
- Campos, Elida (2013), *De la escuela de párvulos a los jardines de niños. Construcción de la cultura escolar en la educación preescolar del Estado de México 1881-1926*, El Colegio Mexiquense, A.C., México.
- Cano, Gabriela (2000), "Género y construcción cultural de las profesiones en el porfiriato: magisterio, medicina, jurisprudencia y odontología", *Historia y gráfica*, núm. 14, pp. 207-243.
- Castañeda, Estefanía (1980), *Manuales del Kindergarten en Conexión con el Primer Ciclo de la Escuela Primaria*, Editorial Jus, México.
- Castillo, Alberto del (2006), "Imágenes y representaciones de la niñez en México a principios del siglo XX", en A. de los Reyes (coord.), *Historia de la vida cotidiana en México. Siglo XX. La imagen, ¿espejo de la vida?*, COLMEX/Fondo de Cultura Económica, México, pp. 83-115.
- Chartier, Roger (1997), "Al borde del acantilado", en Roger Chartier, *Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero*, Universidad Iberoamericana, México, pp. 85-107.
- Granja, Josefina (1998), *Formaciones conceptuales en educación*, Universidad Iberoamericana, México.
- Koselleck, Reinhart (1993), "Historia conceptual e historia social", en Reinhart Koselleck, *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Paidós, Barcelona pp. 41-60, 105-126.
- Marín, Álvaro (2008), "El porfiriato y su sistema educativo", en Álvaro Marín, *Historia de la Pedagogía en el Porfiriato*, Innovación Editorial Lagares de México, México, pp. 21-43.
- Meneses, Ernesto (1998), *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911. La problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX*, Universidad Iberoamericana, México.
- (1986). *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*, Centro de Estudios Educativos, A.C., México.
- Menéndez, Rosalía (2013), *Las escuelas primarias de la ciudad de México en la modernidad porfiriana*, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Ramos, Norma (2015), *La niñez en la educación pública nuevoleonesa 1891-1940*, Fondo Editorial de Nuevo León-Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
- Scheiwe, K. y Willekens, H. (eds.) (2009), *Child Care and Preschool Development in Europe: Institutional Perspectives*, Palgram Mcmillan, United Kingdom.
- Solana, Fernando, Cardiel, Raúl y Bolaños, Raúl (coords.) (1981). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, FCE/Secretaría de Educación Pública, México.
- Staples, Anne (1996), "Un enfoque diferente: una educación republicana", en Milada. Bazant (coord.), *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*, El Colegio Mexiquense, México, pp. 99-110.
- Tanck, Dorothy (1984), *La educación ilustrada 1786-1836*, COLMEX, México.

Recursos electrónicos

- Chaoul, María (2005), "La escuela nacional elemental en la ciudad de México como lugar, 1896-1910", *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias sociales*, núm. 61, documento pdf, disponible en: www.scielo.org.mx/pdf/secu/n61/2395-8464-secu-61-144-s1.pdf (fecha de consulta: 15/05/2019).
- Galván, Luz y Zúñiga, Alejandra (s/f), "De las escuelas de párvulos al preescolar. Una historia por contar", *Diccionario de historia de la educación en México*, disponible en: http://www.bibloweb.tic.unam.mx/diccionario/hm/articulos/sec_25.htm (fecha de consulta: 21/04/2015).
- Girola, Lidia (2011), "Historicidad y temporalidad de los conceptos sociológicos", *Revista Sociológica*, núm. 73, documento pdf, disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a2.pdf> (fecha de consulta: 4/12/18).
- Instituto de Investigación Rafael Lapesa de la Real Academia Española (2013): *Mapa de diccionarios* [en línea]. <http://web.frl.es/ntllet> (fecha de consulta: 23/02/2016).
- Roldán, Eugenia (2007), "Pueblo" y "pueblos" en México, 1750-1850: un ensayo de historia conceptual", *Araucaria: Revista Iberoamericana de filosofía, política y humanidades*, vol. 9, núm. 17, documento pdf, disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=28291721 (fecha de consulta: 14/11/2015).
- Secretaría de Gobernación (SEGIJ). (1937), *Decreto que adiciona la Ley de Secretarías y Departamentos de Estado, creando el Departamento de Asistencia Social Infantil. Diario Oficial de la Federación, 30 de junio de 1937*, documento pdf, disponible en <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/rap/cont/71/doc/doc54.pdf> (fecha de consulta: 24/06/2015).
- Segundo Congreso Nacional de Instrucción (1891), Disponible en: cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080101476/1080101476.PDF (fecha de consulta: 08/03/2016).

ADRIANA ALEJANDRA GARCÍA SERRANO es profesora de enseñanza secundaria, licenciada en educación preescolar y en sociología y maestra en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas. Sus líneas de investigación versan en torno a las representaciones de infancia e historia de los conceptos. En 2018 ganó el premio de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación a la mejor tesis de maestría en historia de la educación.

EUGENIA ROLDÁN VERA es investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav. Sus líneas de investigación: historia de conceptos y lenguajes educativos, historia transnacional de la educación, historia de los libros escolares. Publicaciones recientes: Eugenia Roldán Vera & Eckhardt Fuchs (eds.), *Textbooks and War: Historical and Multinational Perspectives* (London and New York, Springer Link, 2018); "Textbooks and Education", in Eckhardt Fuchs and Annetkatrin Bock (eds.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (New York, Palgrave Macmillan, 2018), pp. 103-114; "The Book in the Iberian Atlantic, 1492-1824", *Oxford Research Encyclopedia of Latin American History* (Oxford University Press, 2018), DOI: 10.1093/acrefore/9780199366439.013.33 *Recibido: 27 de abril de 2018*

Recibido: 23 de mayo de 2019

Aceptado: 20 de junio de 2019

El voluntariado juvenil y los debates sobre la educación ciudadana. Alemania Occidental y Gran Bretaña en los años cincuenta y sesenta del siglo xx

Youths' Volunteering and the Debates
about Civic Education. West Germany and
Great Britain in the 1950s and 60s

Christine Krüger

Justus-Liebig Universität Gießen

christine.krueger@geschichte.uni-giessen.de

Resumen

En México, como en muchos otros países del mundo, numerosas iniciativas estatales y no gubernamentales se han dedicado al fortalecimiento de la sociedad civil en los últimos años —y muchos de ellas particularmente a través de la participación de los jóvenes (p. ej. Centro Mexicano para la Filantropía, 2014)—. Políticos, periodistas y científicos promocionan el voluntariado como medida para mejorar la cohesión social y para fomentar la democracia (Aguilar Valenzuela, 2006). Esa valoración es parte de una tendencia global que se refleja por ejemplo en la atención de Naciones Unidas respecto del voluntariado (United Nations General Assembly, 2001). Sin duda alguna, la democracia depende de la participación activa de los ciudadanos. No obstante, el discurso actual normalmente trata el voluntariado y la sociedad civil como instituciones a-históricas e ignora su volubilidad. Con el enfoque en Alemania y Gran Bretaña, dos países en los que los esfuerzos para promover el voluntariado juvenil se efectuaron ya relativamente temprano, ese artículo tiene el objetivo de mostrar que es importante de no entender la sociedad civil y el voluntariado desde una perspectiva normativa pero de considerarles en su historicidad.

Palabras clave: sociedad civil, voluntariado, juventud, roles de género, Alemania, Gran Bretaña.

Abstract

In Mexico like in many other countries of the world many statutory or nongovernmental initiatives have been launched to strengthen civil society in recent years. Many of them have payed particular attention to the involvement of the youth. (e.g. Centro Mexicano para la Filantropía, 2014). Politicians, journalists and social scientists celebrated voluntary work as a means to strengthen social cohesion and to

foster democracy (Aguilar Valenzuela, 2006). This appreciation is part of a global trend which is reflected, for example, in the interest in voluntary action displayed by the United Nations (United Nations General Assembly, 2001). Undoubtedly, democracy depends on active citizens' participation. However, the recent discourse, normally conceives voluntary action and civil society as historical institutions and ignores their changeability. Focusing on Germany and Britain, two countries, that were forerunners in the promotion of youths' volunteering, this article argues that it is important not to understand civil society and voluntary work in normative terms but to consider them in their historicity.

Keywords: *civil society, voluntary action, youth, gender roles, Germany, Great Britain.*

Introducción

Entre 1954 y 1961 se establecieron varios programas de voluntariado juvenil en Alemania y Gran Bretaña. Estos servicios voluntarios tenían el objetivo explícito de crear una nueva institución educativa que promoviera el espíritu comunitario de los adolescentes. Reclutaron jóvenes entre 18 y 25 años de edad para los trabajos voluntarios en el sector social. "Voluntario", en este contexto, significa que los jóvenes no participaron ni como resultado de una obligación estatal, ni para ganarse la vida. En general, estos servicios se realizaron en forma de un trabajo de tiempo completo en una institución social durante un periodo de algunos meses. A cambio los participantes obtuvieron un pago mínimo. Así en los dos países había nacido una institución que se convirtió rápidamente en un gran éxito: desde los comienzos, cientos de miles de jóvenes se sumaron a estas iniciativas.

Los programas británicos y alemanes surgieron de manera independiente y en algunos puntos existen grandes diferencias nacionales. Sobre todo, sus fundadores explicaron de manera distinta su necesidad de emprender el voluntariado. No obstante, también tenían algunas ideas fundamentales en común: en ambos países los fundadores estaban convencidos de que el establecimiento y el crecimiento del Estado de bienestar había generado la necesidad de crear una nueva institución educativa para enseñar a los jóvenes los valores cívicos y para convertirlos en ciudadanos ejemplares. En su opinión, los nuevos derechos sociales iban de la mano de nuevas responsabilidades. Sobre todo en los círculos conservadores, existía un temor generalizado de que en la sociedad del bienestar las antiguas instituciones educativas —la familia, la escuela y el servicio militar— fallaban en la tarea de preparar a los jóvenes para asumir estas nuevas obligaciones. En consecuencia se divulgó la idea de que el Estado o la sociedad civil tenían que proveer programas especiales para compensar esta insuficiencia.

Con el objetivo de estudiar los servicios voluntarios alemanes y británicos, este artículo combina perspectivas comparativas con perspectivas transnacionales para dar atención a las

diferentes tradiciones nacionales, así como a la influencia recíproca y a los desarrollos comunes. El énfasis en Alemania y Gran Bretaña se explica en primer lugar por la añeja historia de servicios voluntarios para jóvenes en ambos países, y en segundo lugar por las diferencias marcadas entre sus sistemas de bienestar y sus tradiciones de voluntariado, así como de su definición de ciudadanía.

La primera parte de este artículo introduce los debates historiográficos sobre el tema del voluntariado y la sociedad civil. La segunda parte analiza la fundación de los servicios del voluntariado juvenil como reacción al establecimiento del Estado de Bienestar. La tercera parte se dedica al impacto de los roles de género en la concepción del voluntariado juvenil. Finalmente, la última parte trata la transformación paulatina de los servicios debido al proceso de democratización que surge en los años sesenta. El análisis se basa sobre todo en recopilación de datos de las organizaciones patrocinadoras y de archivos estatales —incluyendo cartas, testimonios y memorias de voluntarios— así como en la cobertura de la prensa sobre el tema del voluntariado.

La historiografía sobre el voluntariado

A pesar del interés público en el tema, en Alemania hay pocos historiadores especializados en el siglo xx en materia del sector voluntario (Kramer/Krüger, 2019). Aquellos que estudian la sociedad civil —y más recientemente al humanitarismo— se concentran muy a menudo en el análisis de los aspectos políticos del tema. Por ejemplo, estudian los movimientos de protesta o el papel de las organizaciones no gubernamentales en las relaciones internacionales, pero descuidan el voluntariado en el ámbito social. Curiosamente, eso es completamente diferente en el Reino Unido. A partir de los años noventa, se ha desarrollado una viva historiografía sobre la acción voluntaria británica, que se institucionaliza de varias maneras (p. ej. Finlayson, 2002; Hilton/McKay, 2011; Oppenheimer/Deakin 2011). Así por ejemplo, se funda la asociación *Voluntary Action History Society* en 1991, al tiempo que se organizan varias conferencias sobre el tema; y en los últimos años los historiadores británicos no sólo han creado una base de datos sobre archivos dispersos de organizaciones voluntarias, también han establecido un archivo particular que recolecta material sobre la acción voluntaria en el Reino Unido (*Voluntary Action History Society, DANGO*).

La historiografía británica muestra que el estudio del voluntariado en toda su diversidad arroja luz sobre muchos aspectos del desarrollo sociocultural en la segunda mitad del siglo xx. A través del voluntariado se pueden analizar los cambios del sistema de bienestar desde una perspectiva que no se limita al desarrollo estatal, lo que facilita considerar en detalle el rol de diferentes actores históricos. Asimismo, ilustra los discursos sobre las fuerzas

cohesivas de una sociedad y sobre la relación entre el individuo y la sociedad o más específicamente entre el ciudadano y el Estado. Además, el estudio histórico del voluntariado permite verificar las aserciones políticas sobre el funcionamiento de la sociedad civil.

El elogio de los políticos y de los medios de comunicación al voluntariado se basa en el argumento de que una sociedad civil fuerte protege la democracia. Esa idea es antigua y se remonta a Alexis de Tocqueville, en su obra *La democracia en América*, en donde alaba a la sociedad civil en las asociaciones estadounidenses (Tocqueville, 1835/1840). En la segunda parte del siglo xx este elogio fue transmitido de las asociaciones al sector voluntario en su conjunto. Se supone que la afiliación a una asociación de la sociedad civil fomenta las reglas democráticas. Esta convicción se consolida sobre todo durante la disolución del antiguo bloque del Este, en cuyo proceso de ruptura se atribuye un papel decisivo a la sociedad civil (Klein, 2007).

Sin embargo, en los últimos años, el vínculo entre sociedad civil y democracia ha sido cuestionado. Sus críticos aceptan que la democracia necesita la participación activa de los ciudadanos, pero objetan que el compromiso voluntario igualmente puede volverse en contra de la democracia y apoyar tendencias antidemocráticas (p. ej. Grande, 2018). Entre ellos, se considera la promoción del voluntariado como medida para encubrir el desmantelamiento del Estado de Bienestar (p. ej. Ruoss, 2019).

La “sociedad adinerada” y la fundación del voluntariado juvenil en los años cincuenta

Para entender los servicios voluntarios que se crearon en los años cincuenta del siglo xx hay que estudiar sus orígenes más antiguos. Efectivamente, el voluntariado juvenil no era una invención de la segunda mitad del siglo xx. Ya en los años veinte y treinta varios países europeos, así como los Estados Unidos con el famoso Civilian Conservation Corps (ccc), habían introducido servicios laborales para los jóvenes (Schweizer Zentralstelle für freiwilligen Arbeitsdienst and International Student Service, 1938). Algunos de estos servicios eran obligatorios, pero en la mayoría de los casos se reclutaron voluntarios. Ese era el caso en Alemania, cuyo servicio laboral (*Freiwilliger Arbeitsdienst*) creció rápidamente (Dudek, 1988; Göbel, 2005). En su punto más álgido durante 1932, llegó a incorporar aproximadamente 285 000 jóvenes.

Al contrario de los servicios voluntarios que se crearon en los años cincuenta y sesenta, estos servicios laborales sirvieron en primer lugar como medida para reducir el desempleo. Otra diferencia es que los participantes en los servicios laborales normalmente no trabajaron en el sector social pero ayudaron a la construcción de carreteras, en los trabajos forestales o en el cultivo de terrenos baldíos. El modelo inequívoco para los servicios laborales era el

servicio militar y la idea era que tuviera un complemento. En Alemania —cuyo ejército fue sustancialmente disminuido por el Tratado de Paz de Versalles— mucha gente veía el servicio laboral como sustituto del servicio militar recién suprimido. En 1935, los nacionalsocialistas transformaron este servicio en un servicio obligatorio (Patel, 2005). En Gran Bretaña también se desarrolló un vivo debate público sobre los servicios laborales (*labour services* o *work camps*) en el periodo entreguerras. En efecto, en el Reino Unido el Estado así como algunas organizaciones privadas crearon varios servicios voluntarios para jóvenes desempleados durante los años veinte y treinta, pero a menor escala que en Alemania (Field, 2013). Los esquemas estatales se llamaron los *Government Training Centres*, los *Industrial Training Centres* y los *Training Schemes for Women*.

Aunque en una fase de crisis económica el objetivo principal del servicio laboral era combatir el desempleo había igualmente otros motivos para su establecimiento. En esta época, la percepción de un profundo cambio social y la experiencia del paro masivo generaron un amplio sentido de incertidumbre. Las clases medias no solo temieron que el desempleo provocara agitación social, también pensaron que largos periodos de ociosidad conducirían a una decadencia de valores morales. Eso explica por qué durante esta época hubo una inusitada atención a los jóvenes en el discurso público. El pensamiento sobre el futuro se concentró cada vez más en la juventud. Pero, sobre todo, engendró múltiples inquietudes sobre este sector poblacional. Por un lado, los jóvenes eran considerados especialmente idealistas, por otro lado, parecían particularmente amenazados por el cambio social y las vicisitudes de una época turbulenta (Gillis, 1974). La esperanza era que con los servicios laborales la sociedad pudiera beneficiarse del idealismo juvenil, al mismo tiempo que se protegía a los jóvenes de la degeneración moral.

Después de la Segunda Guerra Mundial transcurrió aproximadamente una década hasta que la idea del servicio laboral se reintrodujo y volvió a ganar fuerza. En Alemania una institución de beneficencia protestante lanzó el primer programa de voluntariado juvenil en 1954. Poco después, otras asociaciones de beneficencia protestantes, católicas y no confesionales introdujeron programas similares. En 1964 el gobierno federal integró estas iniciativas en el Año Social Voluntario (*Freiwilliges Soziales Jahr*), coordinándolas y financiándolas (Krüger, 2016: 130-132).

En el Reino Unido se fundaron las organizaciones *Voluntary Service Overseas* en 1958 y la *Community Service Volunteers* en 1962 (Krüger, 2016: 189-200). La primera pronto empezó a pagar un salario y a reclutar profesionales en vez de voluntarios. La segunda se mantuvo como organización de voluntarios y, aunque no recibió fondos estatales, logró crecer de manera constante.

En ambos países su establecimiento estuvo estrechamente relacionado con las transformaciones sociales y culturales que se efectuaron en esta época. Tuvo lugar en un período de

bonanza, que en Alemania es caracterizado como de "milagro económico" y que, en Gran Bretaña, el primer ministro Harold Macmillan describió en 1957 con la famosa frase: "a la mayor parte de nuestro pueblo nunca le había ido tan bien" (para el contexto Turner, 1994: 126).¹ Entre los conservadores, la expansión de la seguridad económica y social generó un pánico moral que se tradujo en un impulso y diseño de los programas de voluntariado en ambos países, aunque en mayor medida en Alemania. De la idea que la sociedad adinerada iba a terminar degenerándose se dedujo la necesidad de crear programas específicos para promover el trabajo no remunerado y superar el materialismo.

Los llamamientos sobre un declive moral coincidían frecuentemente con otra preocupación que surgía en el Estado de Bienestar, es decir, con la presunta destrucción de los patrones familiares tradicionales. El temor era que la nueva generación que estaba creciendo no fuese capaz de desarrollar un espíritu de comunidad al no entrar en contacto con problemas asociados a enfermedades, vejez y asistencia social.² Por lo tanto, muchos conservadores presionaron para crear una nueva institución educativa para enseñar a los jóvenes los deberes ciudadanos.

La preocupación relacionada con la prosperidad y el bienestar fue un ámbito compartido en Alemania y en Gran Bretaña. No obstante, tenía rasgos diferentes en los dos países. En Alemania se basó en la convicción ampliamente extendida de que la juventud carecía de ideales. Esta visión se refleja, por ejemplo, en el libro influyente de Helmut Schelsky, uno de los sociólogos alemanes más famosos de los años cincuenta y sesenta (Schelsky, 1957). Por el contrario, mucha gente en el Reino Unido creía que los jóvenes eran naturalmente idealistas. Esta convicción se refleja, por ejemplo, en la obra de teatro exitosa de John Osborne *Look back in Anger* (Osborne, 1956).

Los roles de género y el voluntariado juvenil

Las imágenes divergentes de los jóvenes que se observaban en los debates sobre el voluntariado estaban estrechamente conectadas con otra diferencia marcada entre los programas de ambos países. Esto es, que los grupos destinatarios eran altamente diferentes. Cuando los comentaristas británicos hablaban del idealismo juvenil, normalmente pensaban sobre todo en los varones. Imaginaban que la juventud masculina era nostálgica del heroísmo del

¹ "Most of our people have never had it so good".

² Cf. por ejemplo Bundesarchiv (BA), Koblenz, B 189/5784, Entstehung und Bedeutung Freiwilliger Sozialer Dienste, *Das Freiwillige Soziale Jahr*, 1, Freiwillige Soziale Dienste, Konferenz mit den Programmdirektoren der Rundfunkanstalten am 13. Mai 1966 in Bonn; BA, Koblenz, B 153/1478, 3/037, *Freiwilliger Sozialer Dienst der Jugend, Kurzfassung*, 29 de enero 1964. Bdna, 005 Jugendbericht, 1964/65.

pasado. Alec Dickson, el fundador de la organización *Community Service Volunteers*, enfatizó una y otra vez que el mayor peligro para el Estado de Bienestar no era la pobreza, sino el aburrimiento: en su opinión, a los jóvenes les faltaban desafíos reales. Pensó que la sociedad de consumo había “castrado su sentido de virilidad” (Dickson, 1976: 84).³ Observó dos razones principales para este vacío: Primero, cada vez menos jóvenes pudieron salir de Gran Bretaña para realizar un periodo de servicio público en las colonias. Tal periodo de *colonial service* tradicionalmente había sido un paso profesional previo a la carrera de funcionario público en Inglaterra. En segundo lugar, el servicio militar obligatorio, que se había introducido en el Reino Unido durante la Segunda Guerra Mundial, terminó en 1960 (anónimo, 1959).

En consecuencia, Dickson concibió el voluntariado juvenil como una “aventura”. Su primera organización, la organización de ayuda al desarrollo *Voluntary Service Overseas*, cumplió con su objetivo enviando jóvenes a países lejanos considerados exóticos. La idea era que los participantes pudieran tener nuevas andanzas sin empañar aún más la reputación de la antigua potencia colonial. Esta reputación había empeorado considerablemente a consecuencia de la guerra de Suez en 1956, que había sido condenada por las Naciones Unidas y que se había convertido en un fiasco para el Reino Unido.

La concepción del servicio como aventura caracterizó sobre todo los primeros años del *Voluntary Service Overseas*, cuando reclutaba a jóvenes que recién habían terminado su formación escolar y cuya edad oscilaba entre los 17 y 18 años. Sin embargo, comenzó a perder importancia a partir de 1962 cuando la dirección de la organización decidió contratar a profesionales asalariados (Bird, 1998: 39-40). Ese cambio de rumbo fue adoptado a espaldas de Dickson mientras realizaba un viaje en los Estados Unidos. La respuesta de Dickson a esta decisión contraria a su voluntad, supuso su renuncia a la organización, lo que lo llevó a fundar la *Community Service Volunteers*. Esta nueva organización mantuvo la promoción del voluntariado como una aventura (p. ej. Dickson, 2004: 253-254).⁴

En el Reino Unido los programas de servicio voluntario nacieron basados en el ideal masculino tradicional, aunque también estaban abiertos a la inclusión de mujeres. Crearon oportunidades para ellas que rompieron con los roles de género convencionales. Ciertamente, al principio, la *Community Service Volunteers* colocaba a los varones en instituciones correccionales, mientras que a las mujeres las enviaba a orfanatos y guarderías infantiles.⁵ Sin embargo, a mediados de los años sesenta, la organización adoptó el objetivo de invertir el

³ Cf. Archives of Volunteering Matters (AVMA), Londres, AGD/B1/11 Press articles re csv 1962-9, Dickson, Alec, “More to service than flag days and logs for the old”, [recorte de periódico, 1967, fuente desconocida].

⁴ Cf. AVM, Londres, AGD/H1/17, Articles re Gap year.. voluntary service in West Germany.. 1970s, London, Dickson, Alec, *A Domestic Development Service for West Germany?* [sin fecha]. p. 2; AVM, Londres, AGD/C9/77, papers re united nations study on domestic youth services, reports on different countries including UK volunteer questionnaires, 1972, Dickson, Alec, [manuscrito sin título, sin fecha]. p. 6.

⁵ AVM, Londres, ACD/B1/38, Newsletters, 1966-68; Community Service Volunteers. Background Notes, 1965.

reparto tradicional de papeles de género. Para ilustrar cuán positivo podría ser este cambio de rol, Dickson gustaba de describir la inclusión exitosa de una voluntaria en un reformatorio masculino de menores: "Es sorprendente el impacto que una mujer puede tener [en las escuelas de varones]. No es vista tanto como parte del sistema y consigue resultados que nadie más podría lograr" (Bugler, 1965: 20).⁶ En 1967 el informe anual de la organización describía su política de colocar voluntarias en instituciones donde el personal solía ser puramente masculino, al igual que varones en instituciones con personal mayoritariamente femenino: una práctica que denominaba *cross posting*.⁷

Los defensores de los programas de voluntariado en Gran Bretaña se preocuparon por captar a los jóvenes varones, partiendo de la idea de que, en una sociedad próspera, dichos jóvenes ya no tenían que demostrar su "hombria" en la guerra y la aventura colonial. En Alemania Occidental, donde se había acabado de reintroducir el servicio militar, su atención se dirigió hacia las mujeres. En efecto, ellas representaban el 90 por ciento de los participantes del servicio voluntario. Los conservadores alemanes generalmente combinaron sus críticas al materialismo con una reprimenda contra el número creciente de mujeres empleadas. Temían que las mujeres jóvenes pudieran crecer carentes de espíritu comunitario. Esta preocupación normalmente provenía de una actitud de oposición general contra un cambio de roles de género. Por lo tanto, el año social voluntario tenía también como objetivo atraer a jóvenes mujeres a tareas domésticas. De hecho, desde mediados de los años cincuenta hasta la segunda mitad de los años sesenta, muchos partidarios del voluntariado juvenil lo consideraron como "escuela propedéutica para el matrimonio".⁸

Sin embargo, la impronta conservadora detrás de los programas del voluntariado juvenil no evitó que las participantes utilizaran su servicio como una forma de extender su margen de decisión: muchas participantes ya habían entrado en la vida laboral antes de empezar su voluntariado. La gran mayoría de ellas venían de clase media baja, en donde las mujeres jóvenes seguían sin tener mucha libertad de elección durante esa época (p. ej. anónimo, 1966: 180). Por lo general, no se habían incorporado a su primer trabajo como parte de una elección propia, sino más bien por la decisión de sus padres. Y los padres normalmente las habían enviado a una oficina, bajo la idea de que los trabajos de oficina parecían rentables, estables y adecuados para mujeres.⁹ El trabajo en el sector sanitario, por el contrario, no

⁶ "It is amazing the impact a woman can have [in approved schools for boys]. She's not so much regarded as being part of a set-up and she brings out things that wild horses wouldn't drag."

⁷ AVM, Londres, AGD/B1/39, *Community Service Volunteers, Annual Report 1966/67*, p. 10.

⁸ Zentralarchiv Neuendettelsau (ZA), Bestand D –*Einrichtungen Schulleferat*– Diakonisches Jahr, I D5/2–2, Niederfüllbach, 12 de marzo 1955.

⁹ Archiv für Diakonie und Entwicklung (ADE), Berlín 4856 Soziales Pflichtjahr für Mädchen, Berlín, Abschrift aus epd ZA Nr. 152, 7 de julio 1966; Waldersee, Etta Gräfin, Grußwort, Deutsches Rotes Kreuz (ed.), *Freiwillige Dienste*, Bonn 1966. pp. 1–6, p. 3; Archiv der sozialen Demokratie, Bonn, Protokoll der Hauptausschuß-Konferenz vom 12. Dez.

tenía mucho prestigio y era considerado como mal pagado. Sin embargo, numerosas mujeres jóvenes preferían un trabajo asistencial, que les parecía más gratificante. Por lo tanto, muchas empezaron servicios de voluntariado para inducir un cambio de carrera.

Las diferencias entre los servicios voluntarios alemanes y británicos se pueden explicar por tradiciones nacionales. La glorificación de la aventura se basó en los ideales de las escuelas inglesas de élite, que retomaron algunos elementos del movimiento *scout* (Mechling, 2012; Rosenthal 1986). Por otro lado, el año voluntario alemán retomó con ciertos matices su precursor servicio laboral de la República Alemana de Weimar. Sin embargo, más decisivo que estas tradiciones fueron las experiencias divergentes de los dos países durante la Segunda Guerra Mundial. Esto queda patente al considerar el desarrollo del servicio voluntario de ambos países desde una perspectiva transnacional.

Si nos remontamos al entorno entreguerras observamos que hasta 1933 las ideas sobre los servicios laborales habían diferido poco en ambos países. Muchos británicos habían admirado el servicio laboral alemán, entre ellos Alec Dickson, el fundador de las dos organizaciones de voluntariado británicas. En julio de 1933 Dickson, que entonces era estudiante y tenía 19 años, tuvo la oportunidad de visitar un campo de servicio laboral nacionalsocialista en Alemania. De regreso en Gran Bretaña promovió la idea de los campos laborales en el periódico *Yorkshire Post* (Dickson, 1933). Mediante ello enfatizaba que el servicio laboral no era “de ninguna manera una innovación del nacionalsocialismo alemán”. De igual manera rechazaba la sospecha de que servía para fines militares. En cambio, lo presentaba como una forma útil de contrarrestar la desmoralización de los jóvenes y el conflicto de clases.

Sin embargo, en los años posteriores, la explotación del servicio laboral por parte del nacionalsocialismo con fines de adoctrinamiento y militarización logró empañar la opinión británica sobre esta institución. Ya para el comienzo de la guerra, cualquier posible simpatía subsistente había desaparecido al mismo tiempo que el Estado británico dejó sus esquemas existentes. La historiadora Sonya O. Rose demuestra en qué medida la imagen negativa del nacionalsocialismo dio forma a las ideas británicas sobre la ciudadanía (Rose, 2003). Esto también se puede ver en cuanto al debate sobre los servicios voluntarios juveniles.

No obstante, la mera voluntad de diferenciarse del modelo nacionalsocialista no era lo que distinguía al debate británico sobre los servicios voluntarios del debate alemán del período de posguerra. La diferencia entre ambos discursos reside más bien en la forma distintiva en que se definían las características negativas de este contramodelo, como lo muestra el ejemplo de la definición de los roles de género durante posguerra. En esos años se organizaron muchos campamentos internacionales de vacaciones (*work camps*) para jóvenes, que

1964 in Bonn, p. 10, *Berichte der Bezirksverbände über ihre Vorbereitungen zur Durchführung des freiwilligen sozialen Jahres*.

tenían algunos rasgos en común con los servicios voluntarios tratados en este artículo, pero perseguían el objetivo de contribuir a la reconstrucción y a la reconciliación. Eran un lugar de encuentro para jóvenes alemanes y británicos y por esta razón permiten captar de manera particular las peculiaridades de los dos países. Así ilustran que en Gran Bretaña, la distinción tradicional entre trabajos masculinos o femeninos podía estar asociada con la ideología nazi. Por ejemplo, dos jóvenes británicas que participaron en un campamento en Alemania Occidental durante 1948 mostraron su inconformidad al señalar que "¡la visión de la *Hausfrau* (el ama de casa), no se muere en el pensamiento alemán! Mientras los chicos hacen obras de construcción, las chicas cocinan, limpian las mesas y lavan la ropa".¹⁰ Sin duda, los roles de género tradicionalmente femeninos seguían siendo persistentes también en Gran Bretaña, pero para estas dos jóvenes eran menos rígidos que en Alemania.

En Alemania no se solía asociar el nacionalsocialismo con los roles tradicionalmente femeninos. Aquí el esfuerzo de diferenciarse del pasado tenía otro efecto en los roles de género. Es decir, que el efecto era sobre los roles masculinos. Al contrario de Gran Bretaña, el elogio del heroísmo y de la masculinidad militar eran un tabú en el discurso público alemán. Por ejemplo, para los servicios de desarrollo alemanes, la idea de que el espíritu de aventura podría ser un motivo adecuado para la participación encontró un amplio rechazo en el público (Maß, 2006: 82–83).¹¹ Algunos aspectos que durante mucho tiempo habían pertenecido a la definición común de masculinidad habían desaparecido abruptamente en Alemania occidental después de 1945. Se puede argumentar que esto intensificó los esfuerzos conservadores para insistir en las definiciones tradicionales de femineidad.

El argumento aquí no es que los modelos británico y alemán de voluntariado juvenil se desarrollaran teleológicamente según un patrón único de desarrollo nacional posible. Sin embargo, hay que constatar que los programas evolucionaron con algunas características nacionales muy específicas, que no hubieran sido concebibles en uno y otro país.

La transformación del voluntariado juvenil debido a la democratización de los años sesenta

La imagen pública que también se encuentra en la historiografía es que los años cincuenta y sesenta fueron un período de estancamiento para el sector voluntario (Finlayson, 2002:

¹⁰ Library and Archives of the Religious Society of Friends, Londres, FSC/GE/18/2, Friends Service Council, *Monthly Report* No 5 Youth work.

¹¹ Evangelisches Zentralarchiv (EZA), Berlín, 97/734, Korrespondenz und Tagebücher von Freiwilligen in Israel 1961–64, Carta de Johannes Müller a Lothar Kreyszig, Joure, 5 de junio 1961; EZA, Berlín, 97/932, Carta de K. P. a Lothar Kreyszig, 12 de octubre 1965. Lothar Kreyszig, Korrespondenz mit Freiwilligen, 1964/65.

capítulo 4). Sin embargo, en los últimos años, varios historiadores han contradicho esa imagen (Hilton/McKay, 2011). Suponen que la ampliación de los sistemas de bienestar no resultó en un descenso del trabajo voluntario, sino más bien en un cambio de sus campos de aplicación. El establecimiento de servicios de voluntariado juvenil confirma esta argumentación. En Alemania como en Gran Bretaña, el voluntariado juvenil nació no en un período de crisis del Estado de Bienestar, sino en su época de oro. Es importante hacer notar que se creó no para sustituir la prestación pública de servicios sociales sino para complementarla. En este punto había por entonces un consenso político que unía la derecha y la izquierda. En efecto, la existencia del Estado de bienestar reconcilió a la izquierda con el concepto del voluntariado. Tradicionalmente, los partidos socialistas y los sindicatos habían rechazado el trabajo voluntario (Kramer/Krüger 2019; Finlayson, 2002: 11). Lo consideraron como socavación del nivel salarial. Asimismo, calificaron la caridad como paternalismo. En el curso de los años sesenta, sin embargo, empezaron a reconocer el valor del voluntariado como participación ciudadana.

Es importante añadir que los representantes de la izquierda enfatizaron la necesidad del Estado de Bienestar como precondition para que el trabajo voluntario no llegara a condiciones de desigualdad, ya que permitía un compromiso de todas las clases sociales con la acción ciudadana (p. ej. Hasenclever, 1965/1966). No obstante, el consenso sobre la justificación del voluntariado como complemento al Estado de Bienestar se rompió en la larga década de los sesenta. Las fisuras se hicieron en ambas partes del espectro político por varias razones.

Como hemos visto, la introducción de los programas de voluntariado para jóvenes en los años cincuenta y sesenta fue parte de un esfuerzo por restaurar el sistema de valores convencional. La gran mayoría de sus defensores se preocupó por el orden de género, pero no por el orden político. Eso cambió a finales de los años sesenta y a principios de los setenta. Más tarde, en 1968, los objetivos de restauración quedaron anticuados —sobre todo el objetivo de atraer a los jóvenes—. Asimismo, en esos años, los partidarios de la Nueva Izquierda lanzaron fuertes ataques contra el concepto general de trabajo voluntario. Asumieron de nuevo la crítica socialista tradicional y argumentaron que el trabajo voluntario en el ámbito social sólo curaba los síntomas, y por lo tanto estabilizaba el sistema en vez de inducir a un cambio fundamental.¹² Esta crítica tuvo impactos bastante diferenciados sobre las organizaciones patrocinadoras de servicios voluntarios en Gran Bretaña y Alemania Occidental.

¹² Por ejemplo ADE, Berlín, ADW HGst, III 252 *Diakonisches Jahr*, 2474, Motivanalysen Theodor Schober an die Mitglieder des Diakonischen Rates, 23. Juni 1970, 2. Anlage, Protokoll über ein Grundsatzgespräch (marzo 1970); cf. EZA, Berlín, 97/1841, Beiträge zu Friedensdienst und Kriegsdienstverweigerung, Wolfgang v. Eichborn, Probleme der Friedensdienste. Wandel der Motivation, 1970.

En Alemania, los ataques de la Nueva Izquierda llevaron a una crisis del voluntariado juvenil. El número de participantes del Año Social Voluntario se redujo entre 1968 y 1970 por primera vez desde su fundación (*Arbeitskreis Freiwilliger Sozialer Dienst/Freiwilliges Soziales Jahr*, 1973: 51). Sobre todo los jóvenes con una formación escolar secundaria, que apoyaban en gran medida el movimiento de protesta, se mantuvieron fuera de estos programas.¹³ En consecuencia, las organizaciones proveedoras decidieron cambiar la estrategia publicitaria intentando reorientar sus programas de voluntariado hacia la generación de protesta.

Algunos signos del cambio conceptual ya se habían hecho sentir en el curso de los años sesenta. Pero fue en el nuevo clima político del movimiento estudiantil que varios de los principios básicos del Año Social Voluntario parecían injustificables. Especialmente, se abandonó el objetivo de preparar a las mujeres para el matrimonio. En cambio, las organizaciones voluntarias se apresuraron a modificar su autoconcepto en conformidad con el nuevo clima político. Aunque en principio no cambiaron las labores específicas de los voluntarios en las instituciones sociales, las organizaciones empezaron a presentar su programa como una guía "para cambiar la sociedad" o "para desarrollar un estilo de vida democrático".¹⁴ Además, elogiaron a los voluntarios porque en su opinión tenían la independencia necesaria para desvelar deficiencias y cuestionar jerarquías (*Arbeitskreis freiwilliger sozialer Dienst/Freiwilliges soziales Jahr*, 1973: 77).¹⁵

Por tanto, si bien las tareas de los voluntarios cambiaron poco, el periodo del "movimiento del 68" marcó una clara ruptura en la definición y legitimación del Año Social Voluntario en Alemania. Eso no significa que muchos jóvenes confiaran en esta reorientación. En las fuentes no se encuentran testimonios explícitos sobre este tema. En cualquier caso, el número de participantes no se incrementó significativamente hasta mediados de los setenta, es decir, hasta un momento en que las tensiones del mercado laboral presionaron a muchos jóvenes.

En Gran Bretaña el voluntariado juvenil no enfrentó una crisis similar. El concepto general detrás de la *Community Service Volunteers* podía adaptarse más fácilmente a las protestas juveniles. Por un lado, esto se debe al hecho de que las protestas, por lo general, fueron menos intensas que en Alemania. Además, desde el comienzo, se había diseñado un programa basado en el modelo tradicional de ciudadanía masculina. Este diseño estaba mucho más cerca del ciudadano políticamente activo, lo cual era el ideal del movimiento de protesta, que en el caso alemán se sustentó en la figura del ama de casa. Por ejemplo, la *Commu-*

¹³ Cf. por ejemplo ADE, Berlín, ADW HGst, III 252 *Diakonisches Jahr*, 2474, Motivanalysen Müller-Schöhl, Albrecht/König, Mechthild, Anlage 1: Schriftlicher Bericht über das *Diakonische Jahr* (Febr. 1970), 9 de febrero 1970.

¹⁴ BA, Koblenz, B 189/5782, 2665-459-(22).Das Freiwillige Soziale Jahr im DPwv, *Jahresbericht* 1971. p. 9.

¹⁵ Cf. EZA, Berlín, 97/1841 Beiträge zu Friedensdienst und Kriegsdienstverweigerung, Aktionsgemeinschaft Dienst für den Frieden, Rahmenkonzept für die Freiwilligendienste, Eingangsstempel: 12. April 1972.

nity Service Volunteers siempre había luchado con vehemencia para no ser asociada con la caridad paternalista tradicional. En ese sentido, Dickson declaró el voluntariado como un derecho de todas las clases sociales (anónimo, 1967). Por lo tanto, desde el principio, su organización había invertido un gran esfuerzo por ganarse a los grupos más desfavorecidos de la sociedad y sumarlos a su programa (Orr, 1967).¹⁶ Por ejemplo, estableció un programa para jóvenes en reformatorios. El objetivo de reclutar a jóvenes de todas las clases sociales claramente puede explicarse por las experiencias que Dickson había tenido en su primera organización: *Voluntary Service Overseas*. Estaba convencido de que con el idealismo de la juventud, los jóvenes voluntarios podían contribuir a eliminar barreras entre los países colonizados y los países colonizadores (anónimo, 1959; Dickson, 1960: 450; Dickson, 1964: 13; Zinkin, 1962). Como muchos de sus contemporáneos creía que la población de los países colonizados carecía de iniciativa propia y que los jóvenes británicos podían contagiarlos con su entusiasmo. En el contexto de la descolonización, no sorprende que esta concepción fuera pronto rechazada por su grado de prepotencia colonialista (p. ej. Dickson, 1960: 459). Eso también explica por qué los otros miembros de la dirección del *Voluntary Service Overseas* preferían reclutar profesionales. Por cierto, eso fue también la estrategia del famoso *American Peace Corps* (Cuerpo de Paz estadounidense) establecido por el presidente Kennedy. El *Peace Corps* no sólo era una competencia directa para el *Voluntary Service Overseas*, también marcó la pauta en su época, siendo referencia para el público en general (Wainwright, 1962).

Esto explica por qué Dickson trató de evitar cometer el mismo error con su nueva fundación. No quería que la *Community Service Volunteers* fuese asociada con un segmento de clase alta actuando por paternalismo o condescendencia. Y aunque un porcentaje elevado de los voluntarios de la organización venía de escuelas de élite, en conjunto, la organización logró reclutar a participantes que por lo general provenían de distintos estratos.

En definitiva, es evidente que la organización pudo convencer a los jóvenes de que su programa de voluntariado compartía sus convicciones y servía para cambiar la sociedad. Como resultado, los números de voluntarios seguían creciendo a finales de los años sesenta. En 1968 la dirección de la organización notó con satisfacción un efecto de reclutamiento de muchos estudiantes de la *London School of Economics*, los cuales eran conocidos por su inclinación a favor del movimiento estudiantil (anónimo, 1968).

Se ve que muchas diferencias persistieron entre los servicios voluntarios británicos y alemanes. Sin embargo, al mismo tiempo también se pueden observar convergencias que se explican por el carácter transnacional del movimiento de 1968, así como de las reacciones que suscitaron. Parece obvio que la crítica de la Nueva Izquierda sobre la caridad tradicional

¹⁶ Cf. AVM, Londres, AGD/Cl/68, Press Cuttings 1973-76, June 19th 1975 –Southern General Hospital. S.A.S.D. Da Conference– Community Service and the offender.

llevó a una disminución en las diferencias conceptuales de los programas del servicio voluntario en ambos países. Así pues, el movimiento estudiantil mostró al público alemán que a los jóvenes no les hacía falta el idealismo y que estaban dispuestos a involucrarse.¹⁷ Sin embargo, los partidarios más conservadores del voluntariado se mantuvieron convencidos de que se necesitaba una institución de formación de jóvenes, que los llevara a ser buenos ciudadanos. Debido al intercambio transnacional creciente al nivel europeo, sus esfuerzos también promovieron la adecuación de los servicios alemanes y británicos. Frente al terrorismo emergente muchos alemanes sentían la necesidad de encontrar una salida constructiva para el impulso revolucionario de la juventud. En este aspecto, la *Community Service Volunteers* apareció como un modelo por su tradicional compromiso por ofrecer posibilidades de emancipación y aventura a los jóvenes. En 1977 el presidente alemán Walter Scheel invitó a Dickson a discutir sobre cómo la voluntad de cambio de los jóvenes podría ser canalizada de una manera que no condujera al terrorismo.¹⁸

Por otro lado, los jóvenes en Alemania que participaron en el movimiento de protesta consideraron que las organizaciones británicas se ajustaban demasiado “al sistema” —como se dijo en esta época—. Por ejemplo, un voluntario alemán que hacía su servicio en el Reino Unido criticó la falta de conciencia política de los voluntarios de la *Community Service Volunteers*. En su opinión, simplemente estaban remplazando a los trabajadores remunerados sin ir en contra de los abusos sociales, dificultando con ello el “establecimiento de una conciencia de clase”.¹⁹

En resumen, se puede constatar que la crítica de la Nueva Izquierda sacudió el pensamiento sobre el voluntariado en Alemania, mucho más que en Gran Bretaña. Además cabe resaltar que el impacto de las ideas de la Nueva Izquierda fue un elemento decisivo para el desarrollo de los servicios voluntarios durante la crisis económica en los setentas.

¹⁷ ADE, Berlín, 4824, ADW, hgst, III 251, Jahr für die Kirche Aktennotiz Gespräch, *Diakonisches Jahr*—Jahr für den Nächsten am 21. Juni 1968 in Bonn-Venusberg, Liebfrauenhaus, 9–15 Uhr.

¹⁸ Eso fue la interpretación de Dickson, Alec: AVM, Londres, AGD/C1/9, *Annual Reports 1968–80. Annual Report, 1977/78*, p. 2. Un breve informe sobre la visita de Dickson en el archivo del Bundespräsidialamt no confirma pero tampoco contradice el relato de Dickson, BA, Koblenz, B 122/23876, Bundespräsidialamt.

¹⁹ EZA, Berlín, 97/494, Großbritannien, Briefe von Freiwilligen Carta de un voluntario, Iona, 14/15 de agosto 1976; similar: Carta de un voluntario, 22 de julio 1976, ambos documentos.

Conclusión

El análisis del establecimiento de los servicios voluntarios para jóvenes en Alemania y Gran Bretaña muestra que el desarrollo del voluntariado ha sido relacionado más con la constitución social que con el ordenamiento político. Incluso muestra que el voluntariado no es necesariamente un signo de la democracia pero igualmente podría ser la consecuencia de temores frente a las tendencias de democratización social que se manifestaron en la expansión del sistema de bienestar así como en la creciente igualdad de género.

Asimismo, la historia de los servicios voluntarios para jóvenes igualmente muestra que los esfuerzos de promover el voluntariado tampoco se explican exclusivamente por la crisis percibida del Estado de Bienestar y por el auge del neoliberalismo. El hecho de que el voluntariado juvenil es un producto de la fase de oro del Estado de Bienestar refuta la ecuación simple de que a mayor Estado de Bienestar, mayor reducción del sector voluntario.

La motivación central para el establecimiento de los servicios voluntarios para jóvenes era el objetivo de crear una nueva institución educativa. La idea era que los nuevos derechos en la sociedad de bienestar tenían que ir de la mano de nuevos deberes. Y para enseñar esos deberes los fundadores del voluntariado juvenil consideraron inadecuadas las instituciones tradicionales —como la familia o el militar—. De esa idea se dedujo la necesidad de una nueva institución para enseñar los valores comunitarios.

Fuentes

Archivos

Archiv für Diakonie und Entwicklung, Berlín:

Fondo: ADW, HGSt, III 251.

Fondo: ADW, HGSt, III 252.

Archiv der sozialen Demokratie:

Fondo: Berichte der Bezirksverbände über ihre Vorbereitungen zur Durchführung des freiwilligen sozialen Jahres.

Archives of Volunteering Matters, Londres:

Fondo: AGD/B1/11.

Fondo: AGD/B1/38.

Fondo: AGD/B1/39.

Fondo: AGD/C1/68.

Fondo: AGD/C1/9.

Fondo: AGD/C9/77.

Fondo: AGD/H1/17.

Bundesarchiv, Koblenz:

Fondo: B 153/1478, 3/037.

Fondo: B 189/5782.

Fondo: B 189/5784.

Fondo: B 122/23876.

Evangelisches Zentralarchiv, Berlín:

Fondo: 97/1841.

Fondo: 97/494.

Fondo: 97/734.

Fondo: 97/932.

Library and Archives of the Religious Society of Friends, Londres:

Fondo: FSC/GE/18/2.

Zentralarchiv, Neuendettelsau:

Fondo: D5/2-13.

Fondo: D5/2-2.

Fondo: D5/2-28.

Bibliografía

Aguilar Valenzuela, Rubén (2006), "Las organizaciones de la sociedad civil en México: Su evolución y principales retos", tesis doctoral, Universidad Iberoamericana, México.

Anónimo (1959), "Schoolboy Recruits for Central Africa", *The Manchester Guardian*, 4 de abril.

Anónimo (1966), "Freiwilliges Soziales Jahr. Berichte der Helferinnen", *Tübinger Brief*, vol. 13, núm. 7, pp. 177-181.

Anónimo (1967), "Dickson's private army in shackles", *Western Mail*, 29 de septiembre.

Anónimo (1968), "The £2 student revolution", *The Guardian*, 2 de junio.

Arbeitskreis Freiwilliger Sozialer Dienst/Freiwilliges Soziales Jahr (coords.) (1973), *Das freiwillige soziale Jahr*, Ein dokumentarischer Bericht, Bonn.

Benz, Wolfgang (1968), "Vom Freiwilligen Arbeitsdienst zur Arbeitsdienstplicht", *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte*, vol. 16, núm. 4, pp. 317-346.

Bugler, Jeremy (1965), "The Volunteer Upsurge", *New Society*, 14 de octubre.

Centro Mexicano para la Filantropía (2014), *Guía para planificar, crear y fortalecer una organización de la sociedad civil*, Cemefi, México.

Dickson, Alec (1933), "Germany's way with the unemployed. British Visitor's Experiences in a Work Camp for Youth", *Yorkshire Post*, 28 de septiembre.

Dickson, Alec (1960), "Voluntary Service Overseas", *Journal of the Royal Society of Arts*, mayo, pp. 443-460.

Dickson, Alec (1976), *A Chance to Serve*, Dennis Dobson, Londres.

Dickson, Mora (1964), *A World elsewhere*. VSO, Dennis Dobson, Londres.

Dickson, Mora (2004), *Portrait of a Partnership*, Roverson Publications, Aberfeldy.

Dudek, Peter (1988), *Erziehung durch Arbeit. Arbeitslagerbewegung und freiwilliger Arbeitsdienst 1920-1935*, Westdeutscher Verlag, Opladen.

Field, John (2013), *Working Men's Bodies. Work Camps in Britain, 1880-1939*, Manchester 2013, Manchester University Press, Manchester.

Finlayson, Geoffrey (2002), *Citizen, State, and Social Welfare in Britain 1830-1990*, Clarendon Press, Oxford.

Grande, Edgar (2018), "Zivilgesellschaft, politischer Konflikt und soziale Bewegungen", *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, vol. 31, pp. 52-60.

Hasenclever, Christa (1965/66), "Die Bedeutung der Mitarbeit des Staatsbürgers und der freiwilligen Sozialarbeit in einer modernen Gesellschaft", *Jahrbuch der Arbeiterwohlfahrt*, pp. 67-80.

Hilton, Matthew y McKay, James (coords.) (2011), *The Ages of Voluntarism. How We Got to the Big Society*, Oxford University Press, Oxford.

- Illian, Christian (2005), *Der Evangelische Arbeitsdienst: Krisenprojekt zwischen Weimarer Demokratie und NS-Diktatur. Ein Beitrag zur Geschichte des Sozialen Protestantismus*, Gütersloher Verlags-Haus, Gütersloh.
- Klein, Ansgar (2001), *Der Diskurs der Zivilgesellschaft. Politische Kontexte und demokratietheoretische Bezüge der neueren Begriffsverwendung*, Leske + Buderich, Opladen.
- Köhler, Henning (1976), *Arbeitsdienst in Deutschland: Pläne und Verwirklichungsformen bis zur Einführung der Arbeitsdienstpflicht im Jahre 1935*, Duncker & Humblot, Berlin.
- Kramer, Nicole y Krüger, Christine G. (2019), "Einleitung" en Kramer, Nicole y Krüger, Christine (coords.), "Freiwilligenarbeit und gemeinnützige Organisationen im Wandel. Neue Perspektiven auf die Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts", *Historische Zeitschrift. Beiheft*, núm. 76, pp. 9-30.
- Krüger, Christine G. (2016), *Dienstethos – Abenteuerlust – Bürgerpflicht. Jugendfreiwilligendienste in Deutschland und Großbritannien im 20. Jahrhundert*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Maß, Sandra (2006), "'Eine Art sublimierter Tarzan'. Die Ausbildung deutscher Entwicklungshelfer und Helferinnen als Menschentechniker in den 60er Jahren", *Werkstatt Geschichte*, vol. 42, pp. 77-89.
- Mechling, Jay (2012), "Children in Scouting and other Organizations", en Fass, Paula (coords.), *Routledge History of Childhood in the Western World*, Routledge, Londres.
- Oppenheimer, Melanie y Deakin, Nicholas (coords.) (2011), *Beveridge and Voluntary Action in Britain and the Wider British World*, Manchester University Press, Manchester.
- Orr, Majorie (1967), "Using young people in new patterns of community service", *The Glasgow Herald*, 19 de agosto.
- Osborne, John (1956), *Look Back in Anger*, Evans Brothers, London.
- Rose, Sonya O. (2003), *Which People's War? National Identity and Citizenship in Britain 1939-1945*, Oxford University Press, Oxford.
- Rosenthal, Michael (1986), *The Character Factory: Baden-Powell and the Origins of the Boy Scout Movement*, Pantheon Books, Londres.
- Ruoss, Matthias (2019), "Die Neuen Freiwilligen", en Kramer, Nicole y Krüger, Christine G. (coords.), "Freiwilligenarbeit und gemeinnütziger Organisationen im Wandel. Neue Perspektiven auf die Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts", *Historische Zeitschrift. Beiheft*, núm. 76, pp. 154-180.
- Schelsky, Helmut (1957), *Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend*, Diederichs, Düsseldorf.
- Tocqueville, Alexis (1835/1849), *De la démocratie en Amérique*, 2 vols., Gosselin, Paris.
- Turner, John (1994), Macmillan, Longman, London.
- Wainwright, David (1962), "Voluntary Service Overseas", *The Guardian*, 12 de octubre.
- Waldersee, Etta Gräfin (1966), "Grußwort", en Deutsches Rotes Kreuz (coord.), *Freiwillige Dienste*, Bonn.
- Zinkin, Taya (1962), "Spirit of youth", *The Guardian*, 30 de mayo, p. 20.

Recursos electrónicos

- DANGO (Database of Archives of Non-Governmental Organisations), <http://www.dango.bham.ac.uk> (fecha de consulta: 5/05/2019).
- United Nations General Assembly (coords.) (2001), *Support for volunteering. Report of the Secretary General*, A 56/288, 14 de agosto. <http://www.un.org/documents/ga/docs/56/a56288.pdf> (fecha de consulta: 5/06/2019).
- Voluntary Action History Society, <http://www.vahs.org.uk/> (fecha de consulta: 5/06/2019).

CHRISTINE KRÜGER es profesora en la Universidad de Gießen (Alemania). Es egresada del doctorado en historia en la Universidad de Tübingen en 2005. Ha sido investigadora visitante a la Universidad de Oxford y en SciencesPo Paris. Sus líneas de investigación versan en torno a temas de historia judía, historia del voluntariado e historia urbana. Es autora de *Sind wir denn nicht Brüder? Deutsche Juden im nationalen Krieg, 1870/71* (Schöningh, Paderborn, 2006) y de *Dienstethos, Abenteuerlust, Bürgerpflicht. Jugendfreiwilligendienste in Deutschland und Großbritannien im 20. Jahrhundert* (Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 2016).

Recibido: 7 de junio de 2019

Aceptado: 25 de junio de 2019

Un lustro fundacional de la educación pública en la frontera México-Belice, 1975-1980

A Foundational Five-Year Period
of Public Education at the Border
Mexico-Belize, 1975-1980

Martín Ramos Díaz

*Departamento de Humanidades
Universidad de Quintana Roo
martinramosdiaz@gmail.com,
ramoss@uqroo.edu.mx*

Resumen

Las páginas siguientes recuperan un lustro de historia educativa moderna en el estado de Quintana Roo. El periodo 1975-1980 fue definitorio para la educación en la frontera México-Belice; por primera vez existieron los recursos jurídicos y financieros para establecer en la región escuelas de todos los niveles educativos, de preescolar a universidad. El actual sistema de educación pública en la entidad fronteriza surgió en 1974, cuando aquel territorio federal se convirtió en el estado 31 de la federación mexicana, lo cual explica por qué la apertura de la primera universidad pública estatal (Universidad de Quintana Roo) ocurrió apenas al inicio de la década de 1990. Aun cuando el conquistador Hernán Cortés ingresó por esta área hace 500 años (Cozumel, 1519), Quintana Roo es una invención moderna: llegó 150 años tarde a la República Mexicana. Sin embargo, en unas cuantas décadas organizó un sistema educativo que a los estados vecinos, Yucatán y Campeche, les tomó centurias.

Palabras clave: educación de frontera, Quintana Roo, sistema educativo, Echeverría.

Abstract

The following pages recover a five-year period of modern educational history in the state of Quintana Roo. The years 1975-1980 were defining for education in the Mexico-Belize border – for the first time there were legal and financial resources to establish schools in all regions at all educational levels, from preschool to university. The development of the current system of public education in the

border entity was made possible in 1974, when that federal territory became the 31st state of the Mexican federation – this explains why the first state (public) university (the University of Quintana Roo) was founded only in the early 1990s. Although the conquistador Hernán Cortés lay his foot on this area five hundred years ago (Cozumel, 1519), Quintana Roo is a modern invention – as a federal state it joined the Mexican Republic 150 years after the latter was founded. However, in a few decades Quintana Roo managed to organize a proper educational system, something that the neighboring states, Yucatan and Campeche took centuries to achieve.

Keywords: *education at the border, Quintana Roo, educational system, Echeverría.*

Introducción

Situado en la costa oriental de la península mexicana que divide al mar Caribe del Golfo de México, el cuarentón estado de Quintana Roo comparte con los estados centenarios de Campeche y Yucatán una región de paisajes selváticos sin montañas.¹ A diferencia de los estados peninsulares vecinos, Quintana Roo registra una historia educativa reciente. La costa oriental de aquella península mexicana es un corredor natural de huracanes, está expuesta a tantos riesgos de catástrofe natural como el resto de islas y países caribeños. Sin montañas y casi sin escuelas, el costero estado de Quintana Roo llegó 150 años tarde a la República Mexicana. Creado en 1902 como territorio federal por el gobierno de Porfirio Díaz (antes de esa fecha era parte del estado de Yucatán), sólo en 1974 fue transformado en la entidad federativa número 31, un siglo y medio después de la aprobación de la primera Constitución del país (1824), que organizó al México independiente en 19 estados libres y 4 territorios.

De 1902 a 1974 la educación pública del territorio federal de Quintana Roo estuvo a cargo, primero, de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, y de la Secretaría de Educación Pública a partir de 1921. En expedientes del archivo histórico de esta dependencia se encuentran cifras de escuelas en islas habitadas y aldeas de costa y selva.² En las improvisadas escuelas de Isla Mujeres e Isla Holbox, en fotografías desteñidas y en nombramientos de la época se encuentran los rostros y nombres de profesores rurales que cruzaron cotidianamente un mar engañoso, pleno de arrecifes, islotes y tiburones.³ La correspon-

¹ Para el estudio del pasado novohispano de esta región consúltese la exhaustiva compilación de Peter Gerhard, *La frontera sureste de la Nueva España* (1991: 29-134).

² AHSEP, sección Quintana Roo, *Censo escolar de las poblaciones en que hay escuelas instaladas y pueblos en que es necesario establecerlas*, Payo Obispo, 6 de diciembre de 1922.

³ AHSEP, sección Quintana Roo, *Personal en activo servicio al terminar el año de 1924*, Payo Obispo, 24 de diciembre de 1924.

dencia cotidiana entre los maestros y sus superiores informa de la fundación de escuelas y cooperativas de pesca, copra y corte de madera: maestros de comunidad que con las manualidades y la siembra de hortalizas llevaron también medicina básica, selva adentro, a las aldeas moribundas castigadas por la malaria.⁴

Los informes de los inspectores escolares registran que los maestros eran habilitados en Mérida y luego trasladados a la densa selva de la frontera, donde encontrarían más jaguares, serpientes venenosas y árboles de resina de chicle (árbol de chicozapote) que población escolar.⁵ Con caligrafía rápida, a veces ilegible, los inspectores escolares describieron las dificultades de los profesores para alfabetizar en islas devastadas por el paso de huracanes.⁶ Dieron noticia de los viejos libros escolares, algunos impresos en Mérida o Campeche, que circularon en la época.⁷ Señalaron la escasa infraestructura tecnológica en el territorio, que sin embargo podía ser de amplio alcance, como el uso de la radio para transmitir clases: radioprimeria. Las fotografías que acompañaron los informes de los inspectores escolares ofrecen la imagen de modestas escuelas en la capital quintanarroense (Chetumal) y en la Isla de Cozumel, unas escuelas de arquitectura en madera, de estilo colonial inglés que, como la comida, las costumbres horarias y los hablantes de inglés criollo, señalan a esa frontera de México como un sitio a mitad de camino entre el Caribe español y el Caribe inglés.

La educación pública apenas pudo ingresar alrededor de 1930 a las comunidades mayas no pacíficas de Quintana Roo para establecer escuelas de educación elemental. En otro estudio se ha documentado ampliamente la presencia de profesores rurales en las aldeas mayas de la región durante 1930-1950 (Ramos, 2001).

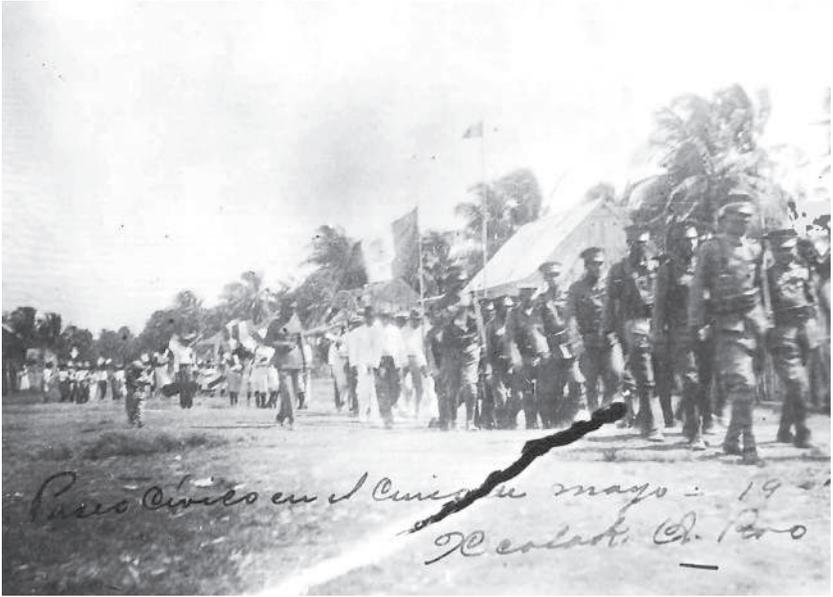
Las páginas que siguen revisan un lustro fundacional de la historia educativa de Quintana Roo: 1975-1980. Un quinquenio del sistema público de educación estatal que ambicionó incluir todos los niveles educativos, de preescolar a universidad. En los archivos históricos el lector de los informes gubernamentales encontrará preocupaciones irreconocibles de la política educativa regional de 1970, como el proyecto de crear escuelas técnicas en la frontera, asociadas al naciente complejo agroindustrial azucarero de Álvaro Obregón, situado en la orilla del Río Hondo, la afluente que divide a México de Belice. La organización del moderno sistema público de educación en el estado de Quintana Roo fue un proceso definido

⁴ AHSEP, sección Quintana Roo, *Pliego de instrucciones y sugerencias dadas al profesor Humberto Magaña para desarrollar trabajos de incorporación indígena en Santa Cruz*, Payo Obispo, 25 de diciembre de 1928.

⁵ AHSEP, sección Quintana Roo, *Informe del inspector federal Santiago Pacheco Cruz*, Santa Cruz de Bravo, 1933.

⁶ AHSEP, sección Quintana Roo, *Informe de la escuela de tres ciclos de la isla de Cozumel*, Cozumel, 30 de noviembre de 1929

⁷ AHSEP, *Informes presentados al Congreso Nacional de Educación Primaria por las delegaciones de los Estados, del Distrito federal y Territorios en septiembre de 1910 al celebrarse el Centenario de la Independencia Mexicana*, s/f.



Celebración cívica del 5 de mayo en Xcalak, Quintana Roo (zona costera), 1930.
 Archivo Histórico de la SEP



Escolares haciendo ejercicios físicos en la escuela de Puerto Morelos, Quintana Roo, 1932.
 Archivo Histórico de la SEP

en el segundo lustro de los años 1970 y explica por qué la primera universidad pública estatal (emplazada en la frontera México-Belice, frente a la Bahía de Chetumal) fue tardíamente fundada, hasta el inicio de la década de 1990.



Profesora en la clase de bordado en la escuela de Kantulnikín, Quintana Roo, 1932.
Archivo Histórico de la SEP.

Fugacidad del pasado escolar y la tradición letrada

La tardía gestión gubernamental para impulsar un sistema educativo local en la frontera México-Belice en el periodo 1975-1980 es consecuencia de una demografía mínima en una extensa área costera y selvática. Se trata de una región mexicana que fue frontera colonial y luego nacional, con siglos de aislamiento respecto de los poderes centrales. Un territorio más propio para huir y para esconder aldeas completas de población maya en rebeldía. Un escenario en el que la tradición letrada de las escuelas y los libros no podía prosperar o tener la continuidad que es posible documentar en ciudades como Campeche o Yucatán.

El pasado novohispano de la frontera México-Belice ofrece cuatro breves ejemplos de la fugacidad con que la cultura letrada cruzó esta frontera:

1. Los escribanos locales más antiguos refugiados en la proximidad de la Bahía de Chetumal fueron dos sacerdotes mayas que huyeron de Uxmal entre 1543 y 1545 a causa del asedio de los conquistadores españoles comandados por Montejo. Ambos sacerdotes se refugiaron en el cacicazgo de Chactemal y probablemente uno de ellos era originario del lugar. Sus textos, más que sus nombres, sobrevivieron el paso de los siglos. Ah Kauil Chhel escribió sus vaticinios alrededor de 1544 y parte de su texto, en la versión española de Acuña (1995: 303-320), dice: "Cuando concluya el katún, oh padre, no te darás cuenta tú. / Cuando venga, ¿quién pondrá entonces en la estera arrollada / al katún, oh padre? / Va venir con recio dolor: / va llegar por el norte y por el poniente. / Cuando ese momento sea, ¿qué sacerdote, qué profeta / declarará el mensaje de la letra contenida en Bolón Ahau? / Tal vez nada entiendas en todo el mundo". Por su parte, Ah Na Puc Tun, el segundo sacerdote, escribió otro texto profético con el mismo tema, el fin del mundo maya: "Habrá fuego en la tierra, un círculo blanco habrá en lo alto; / abrasará Kauil con su vaho lo que se yerga a su paso en el porvenir. / Ha de arder la tierra, se abrasarán los cascos en el katún que va entrar". Nada sabemos del destino final de estos escribanos que se refugiaron por algún tiempo en el cacicazgo de Chactemal. René Acuña conjetura que si los dos sacerdotes no fueron capturados en la proximidad de la Bahía de Chetumal, probablemente se desplazaron a la isla de Tayasal (Guatemala), junto con muchos otros mayas de mediados del siglo xvi que huían del asedio de los conquistadores españoles en la península de Yucatán.

2. La suma de educadores y escolares novohispanos cerca de esa frontera apenas alcanzan para un pie de nota: el criollo Pedro Sánchez de Aguilar (1555), el primer escolar de la península de Yucatán en obtener un doctorado y autor de un libro mitad latín, mitad castellano, mantenía vínculos con el área de la Bahía de Chetumal porque en Bacalar su familia tenía propiedades y ganado (y también el recuerdo de una tragedia: su abuelo materno había sido degollado en Bacalar durante una de las rebeliones mayas del siglo xvi). La escritura de *Contra idolorum cultores* (1639), el libro de Pedro Sánchez de Aguilar, fue propiciada por mayas de Cozumel y Bacalar, por los indígenas de las selvas orientales de la península a los que Pedro Sánchez de Aguilar vio adorando antiguos dioses. Este tal Pedro es el más remoto antecedente que se puede documentar de los escolares en la región.

3. Lo que se leía en la proximidad de la Bahía de Chetumal en los lejanos años del periodo novohispano no deja de ser una curiosidad y la ofrece el registro de libros recogidos por el comisario de la Inquisición en Mérida a finales del siglo xvi: en Bacalar requisaron un *Ovidio, de Arte Amandi, en romance*. Documentar la circulación de un libro prohibido en una comunidad periférica a Mérida y Campeche en el siglo xvi es apenas otra fugaz casualidad, como la de Jerónimo de Aguilar, el naufrago español y su libro de Horas que conservó durante los nueve años que permaneció cautivo de los mayas hasta que Hernán Cortés lo rescató en Cozumel en 1519.

4. Los testimonios de expedicionarios, cartógrafos y comisionados que en los siglos novohispanos se aventuraron a las selvas orientales del actual Quintana Roo son escasos y aunque no refieren escuelas, libros o maestros son documentos que forman parte de la tradición letrada española en la región. El informe del capitán español Alonso de Dávila (1533) sobre su expedición a Chetumal; el diario del cartógrafo Alejandro Joseph De Gaulle (2004), el primero en dibujar un plano detallado de la península de Yucatán, donde figura una descripción de su recorrido de Mérida a Bacalar en 1726; los planos del fuerte de Bacalar acompañados de la descripción del ingeniero Juan de Dios González (1984) sobre su viaje de reconocimiento de la costa yucateca en 1754 y 1766, especialmente la descripción de la ruta marítima a Bacalar; el informe del comisionado Rafael Llobet (1944) sobre su recorrido por el Río Hondo en 1790 para desalojar a los ingleses taladores de palo de tinte y caoba. Pero en este puñado de testimonios novohispanos no hay asomo de escuelas, maestros o libros escolares que se pueda documentar con amplitud.

En suma, estos cuatro ejemplos muestran con claridad que el pasado escolar de Quintana Roo se remonta cuando mucho al siglo XIX y que resulta más productivo revisar los catálogos de libros escolares impresos en Mérida y Campeche en aquella centuria y seguir el desplazamiento de esos textos a las humildes escuelas de las islas y costa de Quintana Roo para corroborar que la tradición letrada en la frontera México-Belice es tan nueva como sus ciudades turísticas en costas e islas.

La ausencia de escuelas de educación media superior en la frontera

La demografía creciente de la década de 1970 multiplicó escuelas, maestros y alumnos. Todos los ámbitos del sector educativo en la frontera México-Belice crecieron a estirones, transformados por la elevada tasa de natalidad de los años 1970, un decenio en el que la población mexicana se multiplicó como nunca antes en la historia nacional. Fueron la demografía y la conversión de territorio a estado (1974) lo que dio el impulso jurídico decisivo para que la nueva autoridad local organizara un sistema de educación pública en la frontera México-Belice que incluyera la educación media superior y superior.

Durante el periodo en que Quintana Roo fue un territorio federal (1902-1974), sus escasos y dispersos pobladores aprendieron las primeras letras en aulas precarias, con educadores improvisados, luego con maestros rurales yucatecos enviados por el presidente Lázaro Cárdenas. Los quintanarroenses que cursaron la educación media y superior en los primeros dos tercios del siglo XX abandonaron la entidad fronteriza y se trasladaron a escuelas superiores de los países vecinos: Honduras Británica, Cuba, Guatemala, Puerto Rico y Panamá. La

frontera México-Belice tuvo hasta bien entrado el siglo xx su primera carretera que la comunicaba con el resto de la península de Yucatán. Las rutas del comercio de cabotaje y la cercana relación comercial con los puertos del Caribe y Centroamérica dictaron el destino escolar de los pobladores fronterizos que ambicionaban cursar estudios superiores.

Aunque el fenómeno migratorio en torno a estudios superiores de los mexicanos de la frontera México-Belice está por hacerse, vale la pena compartir los pocos datos que conocemos sobre los destinos escolares en el Caribe y Centroamérica de los quintanarroenses entre 1902 y 1970. No retornaré al análisis de este tópico porque no es el asunto central de la investigación, pero los datos sobre esos años previos al quinquenio que me interesa, muestran la precariedad del sistema educativo fronterizo en la primera mitad del siglo anterior y ayudan a comprender la relevancia del sistema educativo construido durante el periodo 1975-1980 y la apuesta por la educación media y superior en la frontera.

Por su prestigio como institución jesuita, y por su cercanía con Quintana Roo, el St. John's College de la Honduras Británica (el actual Belice) fue frecuentado por colegiales con recursos económicos del viejo Payo Obispo, hoy Chetumal.⁸ Otros escolares de la costa oriental de Yucatán ingresaron en las escuelas de La Habana, y a partir de ese punto algunos frecuentaron Nueva Orleans. El viejo vínculo comercial entre la aduana de Chetumal (México) y Puerto Caballos (Guatemala) convirtió a la guatemalteca Universidad de San Carlos en escuela superior para algunos escolares quintanarroenses de Chetumal y de las islas mexicanas pobladas del área (Cozumel, Mujeres y Holbox).

Bien avanzado el siglo pasado, varias familias quintanarroenses aún conservaban en sus salas de estar títulos de los estudios superiores cursados antaño en la Universidad de Puerto Rico, cuando el territorio federal fronterizo carecía de educación media superior (los primeros dos tercios del siglo xx). No faltó quienes fueron a Panamá durante los periodos difíciles de la economía regional, cuando los precios de la goma de chicle disminuyeron drásticamente. Cuando ya no hubo más caoba ni maderas preciosas para talar o cuando los cíclicos huracanes destruyeron una y otra vez la economía coprera de la costa (1938, 1942, 1951, 1955), algunos jefes de familia de Chetumal y de las islas se marcharon a trabajar al Canal de Panamá. Y con ellos fueron los escolares.⁹

Quintana Roo llegó 150 años tarde a la República Mexicana y debió organizar en el menor tiempo posible un sistema de educación que a sus vecinos, Campeche y Yucatán, les había tomado siglos. Los estudiantes del territorio federal de Quintana Roo en busca de

⁸ Sobre la relación cultural entre los habitantes de la frontera México-Belice véase el estudio de Vallarta Vélez, *Los payobispenses*, 2001.

⁹ Sobre Chetumal como frontera nacional y frontera étnica véase el estudio de Elisabeth Cunin, *Administrar los extranjeros: raza, mestizaje, nación. Migraciones afrobeliceñas en el Territorio de Quintana Roo, 1902-1940* (2014: 45-84).

educación media y superior acudieron, naturalmente, en mayor cantidad a las ciudades mexicanas próximas: Mérida, Campeche, Villahermosa, Puerto de Veracruz. Pero muchos otros, como se describió, se matricularon en los sistemas educativos de países centroamericanos y caribeños. La universidad, un nivel educativo ausente en el territorio de Quintana Roo, fue mera aspiración durante décadas: "Ante la iniciativa de diversos sectores de crear una universidad, se analiza la situación actual...", escribió el primer gobernador estatal Jesús Martínez (Gobierno del Estado de Quintana Roo, 1980: 151). Y aunque actualmente la federación y el estado subsidian una decena de universidades públicas repartidas en Cancún, Playa del Carmen, Felipe Carrillo Puerto y Chetumal, hasta 1990 ninguna universidad pública estatal se había establecido en Quintana Roo.

Cada sección de la educación pública —preescolar, primaria, secundaria, medio superior— creció en las décadas posteriores a la conversión de territorio a estado: los porcentajes incrementaron hasta en 500% para algunas secciones. La primaria, el nivel educativo más antiguo, y que existió desde los años de la fundación del territorio federal, ilustra las variaciones cuantitativas de las décadas previas y posteriores a 1975 en la frontera. Salvo en el propósito, el actual sistema educativo de Quintana Roo no se parece al de los años 1970. Como los huracanes que en el pasado se llevaron los plantíos de palma de coco, el vendaval de cambios en el sector educativo en las últimas décadas arrojó tan lejos las condiciones de los años setenta que ahora hace falta una narrativa del lustro educativo fundacional (1975-1980) de la educación media y superior en la frontera México-Belice.

Las páginas que siguen constituyen un llano acercamiento al sector educativo de una región marginal de México, una frontera casi sin archivos, escasamente fotografiada y raramente presente en el interés de los historiadores de la educación del país. En ellas se recupera y valora un periodo de cinco años en la historia educativa moderna del estado de Quintana Roo y se responde a una pregunta básica sobre el quinquenio elegido: ¿por qué estos cinco años son relevantes para la historia educativa de la frontera México-Belice? La introducción por primera vez de escuelas de educación media y superior en la frontera México-Belice durante 1975-1980 me parece razón suficiente para el estudio de este breve periodo de la historia moderna de la educación pública de la frontera menos conocida de México.

Panorama de la educación fronteriza 1975-1980

El quinquenio 1975-1980 es el lustro más relevante de la educación pública del siglo pasado en Quintana Roo porque trae el impulso de la transformación del territorio federal fronterizo a estado soberano 31 de la federación mexicana. Fueron los años en que el nivel preescolar mostró sus virtudes a una sociedad con altas tasas de natalidad. La expansión de la educa-

ción primaria, el establecimiento de las secundarias técnicas e industriales, la apertura de preparatorias agrícolas y pesqueras, los inicios de la educación superior y la reflexión para crear una universidad: todo, encontró su cauce en el primer sistema educativo de la entidad como estado soberano en la federación mexicana. En el panorama nacional los años setenta fueron época de reformas en el sector educativo, lo que incluyó la producción de nuevos libros de texto gratuito. La descentralización de servicios escolares, parte de las reformas de aquellos años, avanzó junto con la multiplicación de escuelas en zonas rurales.

La del setenta fue la década de la explosión demográfica y del éxodo del campo a las ciudades: crecimiento poblacional y grandes migraciones hicieron difícil la dotación de servicios públicos tales como el de la educación. Luego vinieron las crisis económicas en forma de devaluaciones y elevados índices de inflación, lo que retrasó la inversión educativa. En una tendencia diferenciada Quintana Roo —una entidad eminentemente rural— recibió miles de campesinos en los años 1970, en un proceso de colonización dirigida que permitió completar la cuota de pobladores para poder convertirse en estado. Al finalizar los años 1970, algunos desplazados por los conflictos armados en Centroamérica comenzaron a establecerse en comunidades de Quintana Roo (Aguayo y O`Dogherty, 1986).

Cada estado de la República sufrió de manera distinta el fenómeno combinado de las altas tasas de natalidad y los desplazamientos poblacionales de la década de 1970. En Quintana Roo un programa federal de colonización dirigida estableció numerosos asentamientos humanos en el corredor agrícola de la frontera México-Belice, la costa oriental y por los distintos predios de la entidad (Fort, 1979). En el norte del estado la construcción de Cancún movilizó una gran cantidad de mano de obra: la planeación de ese polo turístico suponía el asentamiento de cientos de personas, después fueron miles (Romero, 2009).

En 1970, en Quintana Roo cerca de la cuarta parte de sus pobladores no sabían leer ni escribir (INEGI, 1970: 57). Diseminados en comunidades, los mayas de la entidad no accedían con facilidad a la educación primaria y secundaria. Sin embargo, en el segundo lustro de la década de los setenta —los años finales del sexenio de Luis Echeverría y el inicio de la presidencia de José López Portillo— se organizó el primer sistema educativo del estado de Quintana Roo. El esfuerzo incluyó todos los niveles, de preescolar a universitario. En 1975 la Secretaría de Educación Pública abrió por primera vez una oficina permanente en Chetumal. Se integró el Comité Estatal del Programa de Educación para Todos y se firmó el Convenio Único de Coordinación Estatal y Federal que regulaba y planeaba, entre otras cosas, la construcción de infraestructura educativa. En la zona maya se instaló una dirección regional con supervisores para la educación bilingüe. Por primera ocasión, se hizo la inscripción adelantada en las escuelas primarias y comenzaron las actividades de radioprimaria. Entre tanto, la Marina y el Ejército, sectores con amplia presencia en la entidad fronteriza desde la fundación del territorio, construyeron sus propias escuelas de educación elemental en la

capital del estado. Chetumal construyó hasta la década de 1980 su biblioteca pública de la ciudad, la primera con edificio propio en la frontera México-Belice.

Cada grupo poblacional en el Quintana Roo de los años 1970 requirió de una estrategia educativa específica, pero en forma conjunta, sumados los colonos agrícolas, los refugiados, los mayas y la población flotante (empleados gubernamentales, ejército y marina), todos propiciaron la transformación de los servicios educativos en la frontera Caribe de México.

Quintana Roo no contaba con la tradición de escuelas superiores como sí tenía Campeche, que desde el siglo XIX fundó una escuela superior de matemáticas y náutica, o como Mérida, donde los religiosos jesuitas abrieron estudios superiores de gramática desde el siglo XVII. Sólo hasta después de 1975 se fundarían el Instituto Tecnológico Regional y la Escuela Técnica Agropecuaria de Álvaro Obregón, esta última vinculada al naciente complejo azucarero de aquella comunidad.¹⁰ Ambas escuelas de educación superior definirían una nueva época en la entidad, encauzando la tradición agrícola de la frontera. Esos también fueron los años en que el Centro Regional de Enseñanza Normal de Bacalar construiría nuevos edificios bajo un impulso renovador.

En cuanto a la educación superior pública, en los años 1970 ese servicio gubernamental fue casi exclusivo de las capitales en las entidades federativas. Hasta principios de los ochenta, Quintana Roo estuvo cerca de crear su universidad. Pero los devastadores terremotos de 1985 en la ciudad de México comprometieron los recursos públicos que la federación planeaba destinar a la creación de la universidad de Quintana Roo (Alfaro, 2013: 53-61). Transcurrió un lustro más para que se decretara la creación de la universidad local (*Periódico Oficial del Estado de Quintana Roo*, 31 de mayo de 1991: 2-25).

Durante la década 1970 no todas las regiones de México estuvieron expuestas del mismo modo a la prensa, a los programas de radio y televisión producidos y emitidos en la capital del país. Fue hasta la década de 1980 que Quintana Roo estableció su radio y televisión pública. Los poblados fronterizos de los setenta estuvieron más expuestos a las series de beisbol del Caribe, transmitidas radiofónicamente desde Cuba, que a las imágenes transmitidas por la televisión mexicana.

En los años setenta, como la mayoría de los televisores y los diarios de aquella época, la educación fue "en blanco y negro". Lo blanco es que se establecieron escuelas primarias en las ciudades; lo negro fue que ello no ocurrió en las pequeñas comunidades rurales. Las poblaciones tenían escuelas o carecía de ellas; los ciudadanos eran analfabetos o sabían leer. Se fundaron bibliotecas públicas en la capital de los estados, pero no en villas ni pueblos.

Aunque la época de transmisión continua de programas televisivos en color ya había comenzado en el país, la mayoría de los niños seguían mirando los dibujos animados en

¹⁰ AGOR, fondo informes de gobierno, periodo de Jesús Martínez Ross: 1975-1981.

aparatos de televisión que sólo transmitían imágenes en blanco y negro. Mirar las noticias en la pantalla de televisión era un entretenimiento en plena expansión, nacido apenas unas décadas antes. Y aunque los diarios incluían numerosas fotografías en escalas de grises —*El Sol de México* era el único periódico con fotos en color en aquella época—, los lectores eran pocos porque una gran cantidad de mexicanos no sabían leer ni escribir. Y como muchas otras cosas, a la frontera México-Belice los diarios de la capital no llegaban. Con todo, la radio estaba en una época de apogeo, y durante esta época el sector educativo de Quintana Roo introdujo en zonas rurales transmisiones de radioprimeria. Mientras que el inventor de la televisión a color en México, el ingeniero Camarena, acababa de morir en un accidente, se había salvado parte de su proyecto de televisión educativa: la telesecundaria, una novedad en los setenta.

La educación media y superior llega a la frontera México Belice, década de 1970

Quintana Roo y Baja California formaron parte del mismo paquete del gobierno federal en 1974 para ser promovidas de territorios a nuevos estados de la federación mexicana, pero las similitudes entre la historia educativa de ambos territorios son poco relevantes. Si bien en el primer tercio del siglo xx ambos territorios eran entidades fronterizas, no siempre se mantuvieron así. Con la separación en Baja California Sur y en Baja California Norte, lo que inicialmente fue un territorio federal fronterizo dejó de serlo. Algo similar sucedió en la esquina opuesta de la geografía del país con la dilatada faja costera de la porción oriental de Yucatán, llamada Quintana Roo, fue repartida entre los estados de Campeche y Yucatán un par de veces en el primer tercio del siglo xx. En los centros turísticos planeados integralmente desde el gobierno federal (Los Cabos en Baja California Sur y Cancún en Quintana Roo) y en las frágiles economías de las ciudades capitales de esos territorios (Chetumal en Quintana Roo con una economía silvícola, La Paz en Baja California con una economía perlera) se aprecian similitudes. Pero sus historias educativas corren, en términos generales, por cauces distintos.

Fue hasta la conversión del territorio en estado (1974) cuando los proyectos de educación media superior y superior en Quintana Roo se hicieron posibles. Un breve recorrido por instituciones emblemáticas que marcaron la diferencia entre la era del territorio federal y los primeros años del nuevo estado libre y soberano de la federación mexicana permiten notar que el arribo de educación media y superior a la frontera México-Belice fue el suceso relevante de los años 1970.

La fundación del Instituto Tecnológico Regional (ITR) en Chetumal en 1975, durante el primer periodo de gobierno del nuevo estado de Quintana Roo (1974-1980), constituyó un

hito para la educación superior de la frontera (Gobierno del Estado de Quintana Roo, 1975: 37). En 1958 el presidente López Mateos había creado la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior, un guiño a la relevancia de los estudios técnicos para la política pública de educación en el país. Los institutos tecnológicos regionales, que tuvieron su origen en el Instituto Politécnico Nacional, se convirtieron en 1959 en una sección sustancial de la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas, Industriales y Comerciales: a partir de ese año, los tecnológicos se extendieron por el país.

Estos institutos llegaron a la península de Yucatán en los siguientes años. En 1961 se estableció el Instituto Tecnológico de Mérida, inaugurado por el propio presidente López Mateos. Luego se creó el Instituto Tecnológico Regional de Quintana Roo, en 1975, y por último el Instituto Tecnológico de Campeche en 1976.

El financiamiento para los nuevos tecnológicos solía provenir de tres fuentes: gobierno federal, gobierno estatal e iniciativa privada, como en el caso del Tecnológico de Mérida. Pero en Chetumal, el Instituto Tecnológico Regional fue financiado únicamente por el gobierno federal y estatal. Lo que antes fue una escuela de educación media, el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos, se convirtió en una institución de educación superior. En la geografía estatal se erguían otros dos centros de estudios tecnológicos agropecuarios, uno en Cozumel y otro en Carrillo Puerto, pero ninguno se convirtió en escuela de educación superior (Instituto Tecnológico Regional) como en el caso del establecido en la fronteriza ciudad de Chetumal (Gobierno del Estado de Quintana Roo, 1976: 65).

El Instituto Tecnológico Agropecuario del Estado de Quintana Roo (ITA) se inauguró en 1976 y fue una iniciativa eminentemente local de educación superior, en contraste con el ITR que fue creado como parte la política educativa del gobierno federal. El ITA tiene una génesis en circunstancias regionales, específicamente en el corredor del Río Hondo, en el naciente complejo agroindustrial azucarero en la comunidad de Álvaro Obregón: "... y el Centro de Estudios Tecnológicos Agropecuarios, creación legítima de este régimen, se convirtió hace apenas unos meses en el Instituto Tecnológico Agropecuario del estado" (Gobierno del Estado de Quintana Roo, 1976: 64). En el sector agropecuario y pesquero de la entidad, el gobierno local se permitió más iniciativas en materia educativa. La agricultura y la pesca eran una economía presente para aquellos años. La economía del turismo, Cancún en construcción, aún estaba en el horizonte del porvenir.

Desde el inicio del primer gobierno estatal de Quintana Roo se creó la escuela Técnica Agropecuaria de Álvaro Obregón y el ITA y comunidades como Chunhuhub también fueron destinatarias de Centros de Estudios Agropecuarios (CETA): "se continúa con la construcción de la segunda etapa del CETA 80 de Chunhuhub, que consta de dos aulas didácticas, silo de granos y equipamiento de laboratorio de física, química de suelos, taller de apicultura y administración" (Gobierno del Estado de Quintana Roo, 1978: 53). En cinco comunidades

más se crearon CETA: Nicolás Bravo, Kaltunilkin, Tihosuco, Leona Vicario y Álvaro Obregón. En el sexenio de Martínez Ross los CETA fundados llegaron a la decena, ubicados en poblaciones campesinas y mayas como Nohbec y Dziuché.

Los años posteriores fueron de inversión para ampliar y equipar lo que en la distancia se percibe como un proyecto favorito de la frontera, un proyecto de educación pesquera y educación agrícola en el que el gobierno estatal puso mucha esperanza, antes de que el turismo fuera la economía predominante en la región. El cuarto informe del gobernador local rememora una inversión millonaria en dos escuelas tecnológicas pesqueras con internado. Únicamente el ITA recibió en 1978 una suma de 7 193 000 pesos para equiparlo y ampliarlo: "se construyó un invernadero, una oficina de administración, una biblioteca y se equipó el taller de topografía" (Gobierno del Estado de Quintana Roo, 1978: 53). Por el informe gubernamental de 1979 sabemos que el ITA abrió las carreras de Ingeniero Agrónomo y de Ingeniero Zootecnista (Gobierno del Estado de Quintana Roo, 1979: 45).

El Centro de Estudios en Ciencias y Tecnología del Mar (CECYTM) fue inaugurado en 1980 como un bachillerato técnico que se estableció en Chetumal. Es difícil explicar por qué en una entidad costera esta institución abrió su primera escuela hasta 1980 y también cuesta trabajo entender por qué una entidad federativa con extensa costa al mar abierto y con islas habitadas abrió su primera escuela pesquera en una ciudad con bahía poco profunda (Chetumal), poco propicia para la navegación y la pesca en gran escala. Isla Mujeres, por ejemplo, donde la tradición pesquera formaba parte de la economía local, pudo haber sido un mejor destino para el primer CECYTM de Quintana Roo.

El Centro Regional de Educación Normal de Bacalar (NB) creado en 1969, fue la institución más exitosa de los años setenta en Quintana Roo como la única alternativa profesional en la frontera. Desde el inicio, sus aulas estuvieron repletas de aspirantes a profesores y sus cuotas de admitidos escalaron varias veces por encima de la capacidad de sus primeras instalaciones. El informe del gobernador de 1975 habla de 541 alumnos en esa institución, con un incremento constante en la matrícula (Gobierno del Estado de Quintana Roo, 1975: 37). Antes de que la década del setenta concluyera, la Normal de Bacalar diversificó su oferta e inauguró la Escuela Normal de Educadoras en 1979, la misma que ahora tiene su domicilio en la ciudad Felipe Carrillo Puerto, en el corazón de la zona maya de Quintana Roo.

En cambio, en la educación secundaria se pueden localizar antecedentes numerosos de escuelas pesqueras en la entidad: en 1979 se planeó crear la Escuela Técnica Pesquera de Xcalak y el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos en Ciencias del Mar en Puerto Morelos (Gobierno del Estado de Quintana Roo, 1979: 45). Al menos existieron dos escuelas tecnológicas con internado (el informe no señala dónde) porque los registros gubernamentales de 1978 señalan una inversión de 1 530 000 pesos para esas dos escuelas "a las cuales se les dotó de equipo y se les hicieron reparaciones generales para su buen funcionamiento"

(Gobierno del Estado de Quintana Roo, 1978: 53). Desde el informe de 1976 se señaló la existencia de escuelas secundarias pesqueras, una en Puerto Morelos y otra en Holbox.

La Dirección General de Educación Tecnológica y Pesquera aparece mencionada por primera vez en 1972 en el organigrama de la federal Secretaría de Educación Pública. Apenas un año después se convirtió en Dirección de Ciencia y Tecnología del Mar. Los primeros planteles *сecytm* en el país se abrieron en 1975 en cinco ciudades costeras de México, Campeche entre ellas. A la frontera México-Belice, como ya anotamos, llegaron años más tarde.

El Consejo Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), creado en 1978 por el gobierno federal, abrió su primer plantel en Quintana Roo al año siguiente, en Chetumal. En septiembre de 1979 iniciaron los cursos para las carreras de profesional de la salud y enfermería. Para atender las necesidades específicas del contexto de Quintana Roo, la unidad local de Conalep abrió una carrera de técnico en operación y mantenimiento de servicios turísticos. Según los informes gubernamentales, el costo correspondiente fue "una inversión de 22 224 000 pesos permitió la construcción de obras tales como el edificio Conalep" (Gobierno del Estado de Quintana Roo, 1980: 155).

El Colegio de Bachilleres llegó a la frontera México-Belice al finalizar la década de 1970, cuando la capital de la entidad más necesitaba una preparatoria. A escala peninsular el Colegio de Bachilleres se instaló en Chetumal en 1980, en Mérida en 1981 y en Campeche en 1990; su fundación más tardía en las otras dos ciudades capitales de la península de Yucatán probablemente se deba a que en ellas ya existían escuelas preparatorias. El plantel de Bachilleres en Chetumal se fundó como un organismo público estatal, descentralizado; sin embargo, la dirección general del colegio correspondía al secretario de Gobierno local, quien se hizo cargo de los asuntos de la institución educativa hasta la apertura del plantel Cancún.

Vale recordar que el modelo del Colegio de Bachilleres había nacido en la ciudad de México en 1973 como resultado de un estudio de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) sobre la creciente demanda de educación media superior en áreas metropolitanas. Tanto el Distrito Federal como Coahuila fueron las primeras entidades en decretar la creación de su propio Colegio de Bachilleres y después el modelo se replicó en cada entidad del país, incluyendo al fronterizo Quintana Roo.

Al término del periodo administrativo del primer gobierno estatal de la entidad, el ejecutivo local anotó: "Ante la iniciativa de diversos sectores de crear una universidad, se analiza la situación actual y las perspectivas de nivel superior, en la cual se presentan pronósticos de crecimiento de las instituciones existentes y las consideraciones para su creación" (Gobierno del Estado de Quintana Roo, 1980: 151). Transcurrió más de una década para que la universidad local fuera decretada en 1991. Lo significativo es que, desde su transformación de territorio a estado de la federación mexicana, los pobladores de la frontera

siempre pugnaron por la apertura de una universidad pública estatal. Para el año 2021, la universidad pública de la entidad, Universidad de Quintana Roo, cumplirá treinta años, pero las universidades de los estados vecinos tienen una tradición documentada de al menos tres siglos.

Las 18 secciones de la educación pública en la frontera, 1975-1980

Los territorios federales del país, como los estados, se subordinan a las disposiciones federales de la SEP. En la década de 1970, tanto el otrora territorio de Baja California como el de Quintana Roo trabajaban con el mismo esquema de atención a poblaciones escolares, como el resto del país, con secciones denominadas preescolar, primaria, secundaria, bachillerato, educación superior tecnológica, educación normal. Contaban con un conjunto de programas como el de castellanización, aulas rurales móviles, educación bilingüe indígena, fomento educativo, capacitación para el trabajo, educación especial, bachillerato para adultos, brigadas de desarrollo indígena, misiones culturales, salas populares de lectura y albergues escolares. En total eran 18 secciones.

En un territorio con población maya-hablante esparcida en decenas de comunidades alejadas entre sí, los programas de castellanización, de educación bilingüe, los albergues estudiantiles indígenas y las misiones culturales comenzaron a trabajar desde la administración del presidente Lázaro Cárdenas. Pero fue en el periodo 1970-1975 cuando jurídica y financieramente estos programas destinados al sector rural ocuparon una posición relevante en el organigrama estatal y en el gasto público de la entidad. Salvo preescolar y primaria, niveles educativos que siempre existieron en el territorio, la educación secundaria y media superior son niveles educativos que se abrieron en la frontera México-Belice hasta la segunda mitad del siglo anterior. La educación superior es un área de apertura reciente en la entidad, del último tercio del siglo XX. Hacemos a continuación un apretado resumen de la situación de las 18 secciones en que se desplegaba la educación pública en Quintana Roo durante el quinquenio 1975-1980.

Preescolar. Al ciclo escolar de tres años que precede a la primaria se le denomina educación preescolar. En los setenta no era obligatorio. El ingreso a cada grado de preescolar tampoco exigía haber cursado grados previos (Barrera, 2005: 28-39). En Quintana Roo ese nivel escolar, para niños de 4 y 5 años de edad, registró 1 885 infantes en 1974. Al final de la década la cifra se duplicó, 3 866 (SEP, 1970-1979, 1979: 9).

Primaria. La educación primaria, obligatoria y gratuita por ley procuraba formar y acrecentar en el estudiante la capacidad de comunicación y relación social, el desarrollo del razo-

namiento y la capacidad de abstracción, así como la aplicación progresiva del método científico para el conocimiento de la realidad. En 1974 el conjunto de escuelas de la entidad albergaba a 28 147 niños de entre seis y catorce años. Para 1979 la cifra de estudiantes de primaria ascendía a 43 371 niños (SEP, 1970-1979, 1979: 28).

Secundaria. Denominado como nivel medio básico, la secundaria sucede a la educación primaria. Su propósito, aparte de constituir un peldaño para ingresar a la educación media superior, fue que el estudiante optara por incorporarse al proceso productivo regional (secundarias técnicas). Con una duración de tres años, en Quintana Roo existían tres tipos de secundaria: generales, para trabajadores y técnicas (con tres especialidades: industrial, agropecuaria y pesquera). A principios de 1974 se registraron 2 166 estudiantes y en 1979 los alumnos de secundaria habían alcanzado la cifra de 7 000 (SEP, 1970-1979, 1979: 32). El salto más espectacular, en cuanto a porcentajes se refiere, lo experimentó la educación secundaria: ese nivel educativo creció hasta en cinco veces en el periodo aquí estudiado.

Bachillerato. La educación media superior se ramificaba en dos: bachillerato terminal y bachillerato con opción terminal. En el primero, conocido como preparatoria, se introducía al estudiante en áreas generales del conocimiento. En el segundo, los alumnos recibían preparación como técnicos de nivel medio profesional para incorporarse a la actividad productiva o para ingresar al nivel de estudios siguiente: la universidad. En Quintana Roo predominaba el bachillerato del segundo tipo, como el Centro de Estudios Tecnológico Agropecuarios (especialidades: agrícola, frutícola, pecuaria y topográfica), el Instituto Tecnológico Regional (especialidades: contabilidad, comercialización, laboratorios y mantenimiento) y el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (especialidades: topografía, construcción, contabilidad, electromecánica, administración turística y mantenimiento). Al inicio de la década de los setenta, se registraron apenas 106 alumnos y al final del decenio se incrementó a 1 693 estudiantes (SEP, 1970-1979, 1979: 35).

Educación superior tecnológica. Las primeras instituciones de educación superior tecnológica se fundaron con la creación del estado: dos bachilleratos que ofrecían formación técnica fueron convertidos en instituciones de educación superior. El Instituto Tecnológico Regional (ITR) comenzó impartiendo Ingeniería Civil y Licenciatura en Administración de Empresas. El Instituto Tecnológico Agropecuario (ITA) impartió Ingeniería en Desarrollo Rural y Técnico Agrónomo. Para fines de la década de los años setenta, el ITA registraba 193 alumnos y el ITR 181 (SEP, 1970-1979, 1979: 36).

Educación normal. A fines de la década 1970, las dos escuelas normales de Quintana Roo se encontraban saturadas: temprana señal de preferencia por este tipo de desarrollo profesional que tenía como antecedente académico la educación secundaria. En esos años la normal de la localidad únicamente habilitaba profesores de educación primaria. La edu-

cación normalista en Quintana Roo registró a casi 1 000 estudiantes en 1979. Comenzó con 205 alumnos en 1970.

Programa de castellanización. En los setenta el programa de castellanización procuraba la integración nacional a través de la participación en una comunidad de idioma. Se aclaraba que ese propósito no implicaba menosprecio de las lenguas y culturas indígenas ni el abandono de su uso como instrumento y contenido de enseñanza en los grupos étnicos de origen americano cuyo bilingüismo se trataba de preservar.

Aulas rurales móviles. Las aulas rurales móviles fueron servicios educativos atendidos por un maestro que ofrecía los tres primeros años de enseñanza primaria, alfabetizaba adultos y actuaba como promotor de desarrollo de comunidades pequeñas, de población dispersa, que carecían de servicios educativos.

Educación bilingüe indígena. La educación bilingüe era la encargada de adaptar los programas de enseñanza primaria a las necesidades regionales. Los cursos comunitarios fueron creados por la existencia de gran número de comunidades que por su baja densidad demográfica y su aislamiento no habían recibido educación. En educación bilingüe indígena, a finales de los setenta, se atendía a 1 737 alumnos en 55 escuelas localizadas en igual número de poblados y comunidades de la entidad.

Conafe. Desde su creación (1971), el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) operó programas para el rezago escolar en zonas de alta marginación de Quintana Roo con poblaciones pequeñas.

Capacitación para el trabajo. La educación primaria fue el antecedente académico de este nivel, su carácter terminal en el sistema educativo secundario tenía por objeto capacitar para facilitar la incorporación de los jóvenes a la actividad productiva regional, este nivel requería de 2 a 4 años. En el ciclo escolar 1974-1975 la población escolar de Quintana Roo atendida en esta sección fue de 208 alumnos y cinco años después la variación fue de un 50%: en el ciclo 1979-1980 se registraron poco más de 300 estudiantes.

Educación especial. Fue creada para responder a los requerimientos de población marginada por impedimentos físicos, mentales o sociales. Su principal función fue la de resolver los problemas de niños con alteraciones mentales, emocionales, de lenguaje, de conducta y de maduración, así como impartir la enseñanza especializada que requiere este tipo de niños. En 1979 existían tres localidades de Quintana Roo con ese servicio y 10 maestros especializados se hacían cargo de un total de 148 alumnos.

Centros de Educación Básica para Adultos (CEBAS). Los CEBAS impartían enseñanza primaria acelerada. La duración de los estudios avanzaba junto con la capacidad, habilidad y conocimiento del alumno; en la práctica, la mayoría completaban la primaria en tres años o menos. Los conocimientos que integraban el programa seguían un lineamiento vertical en el que el aprendizaje se realizaba en forma directa y sin repeticiones. El requisito para ingre-

sar a los cursos era haber cumplido 15 años de edad. En el estado existieron 18 de estos centros, donde 179 adultos hacían trabajo de alfabetización con 1 051 personas inscritas en primaria intensiva.

Brigadas de desarrollo indígena. Fueron agencias móviles que promovían el desarrollo de las comunidades por medio de la enseñanza, la ayuda social, económica y cultural. Quintana Roo atendía en 1979 con una brigada a ocho localidades, una población total de 310 personas.

Misiones culturales. Fueron grupos itinerantes de ocho a diez especialistas que a través de programas no escolarizados promovía en las comunidades diversas actividades, acelerando el desarrollo de las mismas impartiendo diversas especialidades. En 1979 las misiones culturales en Quintana Roo atendieron a 1429 personas.

Salas populares de lectura. Se crearon para reforzar la alfabetización: se pretendía dejar una biblioteca en cada comunidad y promover el desarrollo de la misma en coordinación con la misión o brigada. Además de bibliotecas, eran centros de reunión donde se dictaban conferencias, charlas y otros eventos culturales y sociales. Se consideraba población atendida a los asistentes a tales eventos. En Quintana Roo sólo en cuatro localidades se ofrecía este servicio: la cifras de 1979 registran a 1 575 usuarios.

Albergues escolares. Ayudaban en la labor educativa proporcionando albergue a los estudiantes de menores recursos económicos. Estos alumnos eran originarios de localidades donde no existía el nivel elemental en sus seis grados. En el caso de Quintana Roo siempre hubo albergues de esta naturaleza, especialmente en la zona maya. Durante el sexenio 1976-1980 los informes gubernamentales dan cuenta de un nuevo tipo de albergues adscritos a escuelas secundarias especializadas en pesca.

Se trata en suma de 18 secciones que estructuraron la totalidad del sector educativo en Quintana Roo y son réplica de la política federal en materia de educativa. En casi todas las poblaciones llegó un maestro a educar en la década de 1970. Aunque el emplazamiento de Quintana Roo en la frontera sur de México no siempre fue accesible para los maestros y las escuelas, después de la transformación a estado 31 de la federación mexicana, es posible documentar en la entidad fronteriza la presencia de educadores en la vasta zona rural, en la larga faja costera, en las islas habitadas y en el rosario de comunidades agrícolas, madereras, indígenas.

Conclusión

El territorio federal de Quintana Roo intentó organizar un primer sistema educativo en el nacimiento mismo de la entidad (1902), pero aquel intento quedó más en el papel que en los hechos. El general José María de la Vega, autor de la primera organización de los servicios

públicos en el territorio, procuró dar continuidad a las escuelas de primeras letras existentes en la región y planeó abrir nuevas. Pero el plan educativo del proyecto fundador del nuevo territorio y los sucesivos proyectos de educación en la región estuvieron destinados a permanecer en el papel por el crónico despoblamiento de la frontera (desde la época novohispana), la inestabilidad de los años de la Revolución mexicana, la desaparición (en dos ocasiones) y restitución de Quintana Roo, las crisis económicas recurrentes (desplome de los precios del chicle, agotamiento de maderas preciosas en la selva, destrozos de los huracanes en los cultivos de palma de coco). La educación pública en la frontera Caribe México recibió un impulso decisivo apenas en el último tercio del siglo xx, como hemos visto en este artículo. La introducción de escuelas de educación media y superior fueron la característica principal del periodo 1975-1980.

En la frontera México-Belice los presidentes Porfirio Díaz y Luis Echeverría Álvarez tienen una valoración distinta a la que se les otorga en la capital mexicana y en otras regiones del país. El primero es recordado como el que creó el territorio fronterizo y el segundo como el que promovió un gran programa de colonización dirigida, el polo turístico del norte de la entidad, y quien propició la transformación del territorio federal en el estado 31 de la república. En la frontera existen pueblos que llevan sus nombres: próxima a la capital de la entidad una pequeña población se llama Luis Echeverría. Actualmente, la misma Universidad de Quintana Roo es depositaria de una parte de la biblioteca del expresidente.

La administración Echeverría fue fundamental para consolidar un sistema público de educación fronterizo que por primera vez introdujo la mayoría de escuelas de educación media superior y superior en Quintana Roo. Para la nueva entidad de la península sureste los años setenta y ochenta del siglo pasado fueron propicios para la creación de escuelas que no existían antes en la frontera. Son los años en los que una región marginal de México, semidespoblada y de naturaleza hostil emprendió el camino que va de la educación rural a la educación universitaria. Cuando el sexenio del primer gobierno estatal y la década de los setenta terminaron, el recién nacido estado de Quintana Roo tenía un primer sistema educativo en plena expansión, con alumnos, maestros y escuelas en todos los niveles educativos: de preescolar a enseñanza superior. La política educativa federal determinó en gran medida el inaugural sistema educativo de la entidad: los programas federales de la educación pública experimentaron reiteradamente con Quintana Roo y otras veces llegaron tarde a la geografía de la frontera, como en el caso de las secciones correspondientes a la educación media y superior.

Fuentes

Archivos

- AHSEP Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.
 AGEQR Archivo General del Estado de Quintana Roo.

Bibliografía

- Acuña, René (1995), *Devocionario de nuestra señora de Izamal y conquista espiritual de Yucatán*, UNAM, México.
- Alfaro, Gustavo Rafael (2013), "La primera brecha de la Universidad de Quintana Roo. De los proyectos al decreto del 24 de mayo de 1991", *Gaceta Universitaria*, publicación de la Universidad de Quintana Roo, núm. 59.
- Aguiar, Sergio y O`Dogherty, Laura (1986), "Los refugiados guatemaltecos en Campeche y Quintana Roo", *Foro Internacional*, vol. xxvii 2 (106).
- Agustín, José (2007), *Tragicomedia mexicana 2. La vida en México de 1970 a 1988*, Editorial Planeta, México.
- Barrera, Edith (2005), "La educación preescolar en México, 1970-2005", *Boletín Centro de Estudios Sociales y Opinión Pública*, núm. 7, pp. 28-39.
- De Guelle, Alejandro Joseph (2004), *Alejandro Joseph de Guelle: el primer cartógrafo de la península de Yucatán*, Instituto de Cultura, Campeche.
- Dávila, Alonso (1533), "Informe del contador Alonso Dávila, teniente de gobernador y capitán de las partes de Yucatán, a vuestra majestad Carlos I de España, sobre la diligencia hecha para descubrir oro y sentar una villa en un pueblo que se dice Chetemal a la costa de esta mar de Yucatán", en *Caribe mexicano. Origen y conformación, siglos XVI y XVII*, Miguel Ángel Porrúa, México, pp. 269-290.
- Fort, Odile (1979), *La colonización ejidal en Quintana Roo*, Instituto Nacional Indigenista, México.
- Gerhard, Peter (1991), *La frontera sureste de la Nueva España*, UNAM, México.
- Gobierno del Estado de Quintana Roo (1975), *Primer informe de gobierno*, Chetumal.
- Gobierno del Estado de Quintana Roo (1976), *Segundo informe de gobierno*, Chetumal.
- Gobierno del Estado de Quintana Roo (1977), *Tercer informe de gobierno*, Chetumal.
- Gobierno del Estado de Quintana Roo (1978), *Cuarto informe de gobierno*, Chetumal.
- Gobierno del Estado de Quintana Roo (1979), *Quinto informe de gobierno*, Chetumal.
- Gobierno del Estado de Quintana Roo (1980), *Sexto informe de gobierno*, Chetumal.
- Gobierno de la República (2013), "México con educación de calidad", en *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*, pp. 57-68.
- González, Juan de Dios (1984), "Reconocimiento y estado de la provincia de Yucatán, por el ingeniero Juan de Dios González en Campeche, a 18 de febrero de 1766", en *Historia de las fortificaciones en Nueva España*, Escuela de Estudios Hispanoamericanos, Sevilla.
- INEGI (1970), *IX Censo general de población 1970*, Estado de Quintana Roo, México.
- INEE (2014), *México. Cifras básicas por entidad federativa. Educación básica y media superior. Ciclo escolar 2012-2013*.
- INEE (2013), *México en PISA 2012*.
- Llobet, Rafael (1944), "La visita del ingeniero Rafael Llobet en el año de 1790: sus noticias sobre el establecimiento británico", en *Belice, 1663-1821: historia de los establecimientos británicos del Río Valis hasta la independencia de Hispanoamérica*, Escuela de Estudios Hispanoamericanos, Sevilla, pp. 340-366.
- OECD (2013), *Education Policy Outlook. México*.

- Prontuario estadístico de 1986 a 1992* (1992), Sistema Educativo Quintanarroense, Chetumal.
- Relaciones (1983), *Relaciones histórico-geográficas de la Gobernación de Yucatán*, UNAM, México.
- Ramos, Martín (1997), *La diáspora de los letrados. Poetas, clérigos y educadores en la frontera Caribe de México*, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Universidad de Quintana Roo, México.
- Ramos, Martín (2001), *Niños mayas, maestros criollos. Rebeldía indígena y educación en los confines del trópico*, Universidad de Quintana Roo, Fundación Oasis, Chetumal.
- Ramos, Martín (2017), "Veneno, secreto y virtud en textos novohispanos de Yucatán", en *Estudios de Historia Novohispana*, núm. 56, pp. 65-76.
- Romero, Rafael (2009), "Política municipal y desarrollo urbano de un modelo turístico. Cancún: 1975-2002". en *Cancún. Los avatares de una marca turística global*, Conacyt, México, pp. 15-162.
- Sánchez, Pedro (1639), *Informe contra idolorum cultores del Obispado de Yucatán*, Madrid.
- SEP (1979), *Estadística básica del sistema educativo, 1970-1979*, Estado de Quintana Roo, México.
- SEP (2010), *Libro estratégico estatal*, Estado de Quintana Roo, México.
- SEP (2013), *Programa sectorial de educación, 2013-2018*, México.

MARTÍN RAMOS DÍAZ es profesor de tiempo completo en el Departamento de Humanidades de la Universidad de Quintana Roo (1992-2019). Doctor en Letras por la Universidad Iberoamericana (1987-1992). La historia cultural de la frontera México-Belice es su principal línea de investigación en los últimos años. Su artículo más reciente: Ramos, Martín (2017), "Veneno, secreto y virtud en textos novohispanos de Yucatán", en *Estudios de Historia Novohispana*, núm. 56, pp. 65-76.

Recibido: 13 de marzo de 2019

Aceptado: 12 de mayo de 2019

Temas y fuentes para la historia escolar en pueblos indígenas. Una reflexión desde los archivos de la Sierra Norte de Puebla, ca. 1876–1940

Ariadna Acevedo Rodrigo

*Departamento de Investigaciones Educativas
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav)
aacevedo@cinvestav.mx*

La historia escolar en México ha abordado la experiencia de poblaciones indígenas principalmente para el periodo colonial y el posrevolucionario, mientras que el tramo que va de la Independencia a la Revolución apenas empieza a ser estudiado.¹ Tres libros recientes sobre el Estado de México desarrollaron a fondo el tema, pero para reconsiderar globalmente el papel de estas escuelas en la historia mexicana, son necesarias investigaciones sobre otros estados del país.² Esta reseña considera el tipo de información que podemos encontrar en los archivos del estado de Puebla para contribuir a una historia escolar en pueblos indígenas durante los periodos del Porfiriato, Revolución y posrevolucionario (1876–1940).

Para abordar este tema se hace necesario tomar en cuenta los cambios históricos en la manera de concebir lo indígena. El historiador debe estar atento tanto a la manera en que el término se concebía en la época estudiada, como la forma en que se define en el presente del historiador, intentando evitar anacronismos, así que conviene empezar con algunas aclaraciones. Cuando hacemos referencia a la historia de la educación indígena frecuentemente no reparamos en cuál es el sentido que le damos al adjetivo “indígena”. Estrictamente, la educación dirigida a la población indígena por el Estado mexicano en el siglo xx, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas

¹ De los trabajos sobre la colonia, entre los más recientes tenemos los de Tanck (1999) y Cedeño (2013), mientras que para el periodo 1920–1940 hay una amplia bibliografía sobre escuelas rurales federales que incluye localidades consideradas indígenas; por ejemplo, Vaughan, 2001; Rockwell, 2007; Civera, 2008; Manzanilla, 2015; Alfonso, 2015; Flores, 2017. La historia de la educación para el periodo 1821–1876 se ha concentrado en historias generales para el conjunto del país y ha empezado a desarrollar una historia conceptual (Staples, 2005; Roldán, 2014). La escasez de trabajos sobre escuelas en poblaciones indígenas en el xix ha sido señalada por Escalante (2003) y Sigüenza y Fabián (2013).

² Me refiero a Bazant (2002), Bustamante (2014) y Escalante (2014). Para Oaxaca ya hay capítulos, artículos y tesis de investigación pero aún no libros, por ejemplo, Traffano (2007 y 2016) y Martínez (2014). Véase también la revisión de Martín y Escalante (2017) sobre la bibliografía disponible.

(DAAI) o el Instituto Nacional Indigenista (INI), puede describirse de manera más precisa como “indigenista” (o “campesinista”) en lugar de “indígena”. Fue una política pública inicialmente diseñada por funcionarios que se consideraban no indígenas pero capaces de definir las necesidades de la población concebida como indígena.

El periodo 1876–1940 es interesante porque incluye cuatro décadas anteriores a la Revolución de 1910 y los regímenes emanados de ella. El campesinismo e indigenismo posrevolucionarios, al insistir en los logros de la Revolución, cerraron los ojos a la historia previa. Sin embargo, algunos de los estudios realizados a partir de la década de 1990 sobre las escuelas federales posrevolucionarias dejaron claro que para entender lo ocurrido en 1920–1940 era sumamente útil conocer la situación de la instrucción pública prerrevolucionaria (Vaughan, 2001; Rockwell, 2007; Giraud, 2014: 173, 175).³ Si bien las investigaciones enfocadas exclusivamente en las escuelas del campo durante el siglo XIX siguen siendo escasas, lo que sí sabemos ya es que existían más escuelas de lo que habíamos creído hasta hace poco (Bazant, 2002; Escalante, 2014; Acevedo, 2015; Alfonseca, 2015; Chowning, 2017). La diferencia con el periodo posrevolucionario es que estas escuelas no respondían ni a una política explícitamente dirigida a indígenas ni a una creada específicamente para campesinos. La situación a lo largo del siglo XIX hasta el Porfiriato no debe sorprendernos. Al abolirse con la Independencia la categoría legal de “indio”, en la cual se fundaba la existencia de repúblicas o pueblos de indios, con sus propias instituciones, las políticas dirigidas a la población dejaron de hacer una distinción legal entre indios y no indios para dirigirse a todos como ciudadanos. La política liberal de trato igual buscó romper con las distinciones coloniales y provocó una serie de cambios políticos cruciales.⁴ Esto trajo, además, un cambio considerable en la información que puede encontrarse en las fuentes consultadas por el historiador. Aun así, la desaparición de la categoría legal no necesariamente implicó la desaparición de los usos sociales del término. En los casos de Cuetzalan y Huehuetla (Sierra Norte de Puebla) durante el Porfiriato ya no solían utilizarse en la documentación oficial los términos “indio” o “indígena”, ni el de “gente de razón” para los no indios; tenemos pistas, sin embargo, de que siguieron teniendo usos sociales y más adelante mencionaré algunas de las diferencias existentes en cuanto a distribución de la población por localidad y la lengua hablada.⁵

³ No deja de llamarme la atención que si bien en algunos círculos de la historia de la educación hoy en día ya se da por sentado que la experiencia decimonónica dejó un legado significativo en muchas regiones del país, cuando asisto a coloquios sobre educación en universidades de la Ciudad de México y de los estados, prevalece en muchas ponencias la idea difundida por la propaganda revolucionaria de que las escuelas rurales federales fueron las primeras en atender al campo o a la población indígena significativamente.

⁴ La nueva historia política y social del siglo XIX ha estudiado el impacto de los cambios constitucionales que surgen de 1812 en adelante. Véanse, por ejemplo, Guardino (2009) y Thomson con LaFrance (2011).

⁵ Para estos dos municipios el último padrón que encontré que aún dividiera a la población en “gente de razón” e “indios” o “indígenas” fue de 1874. Archivo de la Junta Auxiliar de San Miguel Tzinacapan, caja 15, Presidencia, doc. 6.

A continuación comentaré la situación de los archivos en Puebla, particularmente para los municipios de la Sierra Norte. En segundo lugar, mencionaré dos temas que pueden investigarse con las fuentes disponibles para 1876-1940. Por un lado, la manera en que se generaban y distribuían recursos para las escuelas y, por otro, la asistencia escolar de niños hablantes de lenguas indígenas (incluyendo las diferencias que podía haber entre cabeceras y pueblos) y el aprendizaje del español.

Por lo general en nuestro país no encontramos una práctica uniforme en cuanto a la conservación de archivos locales pero el historiador tenaz, y con un poco de suerte, podrá encontrar archivos municipales en las cabeceras e incluso archivos de los pueblos ("juntas auxiliares" en Puebla). Hasta ahora, el estado mejor estudiado por la historia de la educación es el Estado de México, que disfruta de un archivo estatal y de archivos municipales con abundante información. En el caso de Puebla el Archivo General del Estado (AGEP) perdió la mayor parte de sus fondos en la década de 1940. A pesar de ello, aún existe en el actual AGEP material útil para la historia escolar en municipios indígenas: la del fondo "Secretaría de Educación Pública; Movimiento de personal y todo lo relacionado con escuelas", que contiene documentación a partir de 1918. En cualquier caso, la mayor riqueza documental para el periodo 1876-1940 en Puebla se encuentra en los municipios. Para los datos que aquí presento utilicé el Archivo Municipal de Cuetzalan, ordenado y mantenido gracias a los esfuerzos de la maestra. Emma Gutiérrez Manzano, así como el Archivo Municipal de Huehuetla, rescatado, entre muchos otros archivos municipales poblanos, por la doctora. Pilar Pacheco Zamudio durante su dirección del Archivo General del Estado de Puebla. También consulté el Archivo de la Junta Auxiliar de San Miguel Tzinacapan (municipio de Cuetzalan), donde la información es muy rica y muchas veces diferente a la del Archivo Municipal de Cuetzalan, a pesar del constante intercambio entre la junta auxiliar y su cabecera municipal. Este archivo fue rescatado hace tiempo por diversos miembros de la comunidad, como parte de las actividades del Proyecto de Animación y Desarrollo, PRADE, A.C., y permanecía en las oficinas de la Junta Auxiliar durante mis últimas consultas en la década de 2010. Todos estos archivos, a pesar de los esfuerzos de quienes los han rescatado, y de instituciones como Apoyo al Desarrollo de Archivos y Bibliotecas de México, A.C. (ADABI), que han colaborado a mantenerlos vivos, se encuentran en una situación precaria, siempre expuestos al deterioro por la humedad o el destrozo de la polilla y los insectos.

Veamos ahora el sostenimiento de la educación. Hasta antes de 1917, las escuelas del estado de Puebla eran sostenidas por los municipios gracias a la recolección de la contribución

"Padrón General de San Miguel Tzinacapan. Año de 1874". Sobre el uso del término "indios" e, incluso, acusaciones de "guerra de castas" en Cuetzalan, con base a documentación principalmente del Archivo Municipal de Zacapoaxtla, véase Thomson (1995).

de Chicontepec, un impuesto personal que debían pagar todos los varones mayores de edad (Acevedo, 2015: 53–55). Con estos fondos en los municipios de Huehuetla y Cuetzalan se mantuvieron en el Porfiriato una escuela de niños y otra de niñas en las cabeceras; mientras que los pueblos tuvieron una escuela de niños y algunos de ellos, a partir de la década de 1890, abrieron además una escuela de niñas. Si bien los municipios no recibieron subsidios, tampoco perdieron recursos a favor de zonas más urbanas como ocurrió con los casos de centralización en otros estados. Por ejemplo, en el Estado de México y en Tlaxcala la financiación y administración escolar pasó de manos de los municipios a las del gobierno del estado durante el Porfiriato, desfavoreciendo a las localidades más pequeñas, que vieron cerrar sus escuelas (Bazant, 2002; Rockwell 2007). En el caso de Chiapas, además, la distribución de impuestos escolares fue muy desigual, con las localidades de mayor número de hablantes de lenguas indígenas, y más pobres, pagando más y recibiendo menos (Washbrook, 2012: 158, 166–68). Sería muy conveniente que futuras investigaciones nos hicieran saber qué ocurrió en otros estados con importante proporción de población indígena.⁶ ¿Qué efectos tuvo la centralización de la financiación de las escuelas? ¿Hubo ventajas para las localidades pequeñas e indígenas en los casos en que no hubo centralización, como sugiere el ejemplo del estado de Puebla? El conflicto revolucionario trajo el empobrecimiento de las haciendas municipales, estatales y federales, así como la abolición en 1917 de los impuestos personales que aún sostenían las escuelas en varios estados. En estas condiciones, los estudios que se han hecho para Puebla y Estado de México indican que durante las décadas de 1920 y 1930, a pesar de la entrada de recursos federales, en muchos casos apenas se consiguió igualar la provisión que se había tenido en el Porfiriato (Acevedo, 2015; Alfonseca, 2015). ¿Qué ocurrió en otros estados?

A juzgar por lo ocurrido en Cuetzalan y Huehuetla, las diferencias entre cabeceras municipales y pueblos sujetos, así como entre los pueblos y las localidades menores como barrios y rancherías implicaron jerarquías de recursos, diferencias lingüísticas, así como distintas relaciones interétnicas y políticas, que se reflejaron en la provisión y resultados escolares. Por ejemplo, durante el Porfiriato, era más probable que un niño hablante de lengua indígena asistiera a la escuela en un pueblo determinado, que en una cabecera, probablemente como reflejo de la distribución demográfica y de las relaciones de poder. En la cabecera municipal de Cuetzalan, donde el control político-administrativo de los no indígenas era más fuerte que en los pueblos sujetos del mismo municipio, el número de alumnos nahuas era escaso, normalmente menos de diez alumnos (de un total de 30 a 70 alumnos), a pesar de constituir

⁶ Por ejemplo, sabemos que las escuelas en Oaxaca pasaron de la administración municipal a la del gobierno estatal en el Porfiriato, pero no se ha estudiado el impacto de este cambio en términos de la cobertura escolar (Traffano, 2007).

la población nahua la mayoría (en 1900, 63 por ciento de la población del municipio hablaba el náhuatl) (Dirección, 1902). Por el contrario, en el pueblo sujeto de San Miguel Tzinacapan, donde todas las autoridades eran nahuas, y solamente el secretario y el maestro eran no indígenas, se alcanzó una asistencia de alrededor de 90 alumnos, todos indígenas.⁷ El ejemplo de la cabecera municipal de Huehuetla parece confirmar que la mayor presencia y poder de los no indígenas en una localidad estaba relacionada con la menor presencia de los indígenas en la escuela. En Huehuetla, donde el control político-administrativo de los no indígenas era más débil que en Cuetzalan, más niños indígenas asistían a la escuela de la cabecera tanto en números absolutos como porcentuales.⁸

Por otra parte, los archivos municipales de Huehuetla, Cuetzalan y Zacapoxtla, así como el archivo de la Junta Auxiliar de San Miguel Tzinacapan, permiten identificar algunos problemas de lecto-escritura en estas escuelas públicas que tuvieron el castellano como lengua de instrucción. Durante el Porfiriato no hubo una política explícita de enseñanza del castellano como segunda lengua, y tras la Revolución, aunque sí se discutió este asunto, siguen apareciendo pistas poco estudiadas de las múltiples dificultades enfrentadas en las aulas para la lectoescritura (Acevedo, 2008 y 2011). Otros archivos locales, así como los generales de los estados, pueden arrojar información en este sentido además de permitirnos estudiar el contexto más amplio, por ejemplo, cómo se relacionaba la situación socioeconómica con la inscripción y asistencia escolares, y con la alfabetización; o cuál fue la preparación, reclutamiento y permanencia de los maestros. Para el siglo xx también será muy útil la historia oral puesto que ésta puede darnos pistas que solo muy de vez en cuando aparecen en archivos, por ejemplo, sobre la cuestión de si los maestros conocían la lengua indígena de la región y la usaban para facilitar el aprendizaje (Castillo, 2017).⁹ Asimismo, para una cabal comprensión de la lectoescritura en estos contextos, nos hace falta conocer su papel en espacios no escolares. Ya contamos con algunos trabajos que muestran la manera en que una educación incipiente en la escuela podía ser luego complementada con la experiencia en el gobierno local o en el mundo laboral (Bertely, 1998; Rockwell, 2018: 601-691, 729-756; Escalante, 2014).

No es posible aquí hacer un recuento exhaustivo de la riqueza de los archivos locales. Además de los ya mencionados, hay datos sobre los libros y materiales disponibles en las aulas, las materias cursadas, la realización de exámenes públicos y la celebración de fiestas

⁷ Los datos se refieren a varones. El número de niñas en las escuelas fue demasiado pequeño para hacer comparaciones significativas (Acevedo, 2018).

⁸ La menor penetración de no indígenas en el municipio de Huehuetla se refleja en la situación lingüística: en 1900 el 86 por ciento hablaba el totonaco (comparado con 63 por ciento de hablantes de náhuatl en el municipio de Cuetzalan). Censo General de la República verificado el 28 de octubre de 1900 conforme a las instrucciones de la Dirección General de estadística, México, 1902.

⁹ Rockwell (2018: 601-630) ha combinado muy exitosamente entrevistas con documentación de archivos.

cívicas. El papel de los padres de familia puede rastrearse con más facilidad que el de los estudiantes. Todo ello permite analizar cómo procesos escolares específicos como la introducción de la escuela graduada, o de la simultaneidad de la enseñanza de la lectura y la escritura, contribuyeron a la escolarización, la formación de subjetividades, de ciudadanos, así como a construir formas y procedimientos de Estado, susceptibles de control administrativo centralizado. La lista podría continuarse, ojalá sepamos sacar provecho de los archivos disponibles y rescatar los que están en riesgo de desaparición.

Referencias

- Acevedo Rodrigo, Ariadna (2008), "Ritual Literacy. The Simulation of Reading in Rural Indian Mexico, 1876-1930", *Paedagogica Historica*, vol. 44, núm. 1-2, pp. 49-65.
- Acevedo Rodrigo, Ariadna (2011), "La ignorada cuestión del idioma: La educación en los pueblos indígenas de Puebla, México, 1876-1930" en Lourdes Alvarado and Rosalina Ríos (eds.), *Grupos marginados de la educación, siglos XIX y XX*, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM, México, pp. 431-468.
- Acevedo Rodrigo, Ariadna (2015), "Entre el legado municipal y el avance del gobierno federal: las escuelas de la sierra norte de Puebla, 1922-1942", *Relaciones*, núm. 143, pp. 51-84.
- Acevedo-Rodrigo, Ariadna (2018), "Liberalism and Revolution at the Grassroots. Indians, Education, and Municipal Government in Puebla, Mexico, 1875-1940" (manuscrito).
- Alfonseca Giner de los Ríos, Juan (2015), "La federalización de la enseñanza. Concurrencia escolar y alianzas sociales en contextos rurales del oriente del Valle de México, 1922-1947", *Relaciones*, núm. 143, pp. 11-50.
- Bazant, Milada (2002), *En busca de la modernidad: Procesos educativos en el Estado de México, 1873-1912*, Colegio Mexiquense, México.
- Bertely, María (1998), "Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante", tesis doctoral, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México.
- Bustamante Vismara, José (2014), *Escuelas en tiempos de cambio: política, maestros y finanzas en el valle de Toluca durante la primera mitad del siglo XIX*, El Colegio de México, México.
- Castillo Molina, Daniel Gibrán (2017), "El idioma mexicano visto desde las escuelas de los pueblos tlaxcaltecas, 1900-1930", *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. 5, núm. 10, pp. 181-197.
- Cedeño Peguero, María Guadalupe (2013), "Religiosos y educación. Métodos y enseñanzas en el antiguo obispado de Michoacán", *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. 1, núm. 1, 29-58.
- Chowning, Margaret (2017), "Culture Wars in the Trenches? Public Schools and Catholic Education in Mexico, 1867-1897", *Hispanic American Historical Review*, vol. 97, núm. 4, pp. 613-649.
- Civera, Alicia (2008), *La escuela como opción de vida: la formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*, El Colegio Mexiquense, México.
- Dirección General de Estadística (1902) *Censo General de la República verificado el 28 de octubre de 1900 conforme a las instrucciones de la Dirección General de Estadística*, México.
- Escalante, Carlos (2003), "Indígenas y educación en el siglo XIX mexicano" en Luz Elena, Galván Susana Quintanilla y Clara Inés Ramírez (coords.), *Historiografía de la educación en México*, COMIE, México.

- Escalante, Carlos (2014), *Mazahuas, campesinos y maestros. Prácticas de escritura, tierras y escuelas en la historia de Jocotitlán*, Estado de México (1879–1940), Colegio Mexiquense, México.
- Flores Cordero, Karina (2017), "El doble uso de un camión escolar. Representaciones e identificación en la Escuela Regional Campesina de Ayotzinapa (1935–1938)", *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. 5, núm. 9: 95–116.
- Giraudó, Laura (2014), "No era un desierto. La Secretaría de Educación Pública y la educación rural en el estado de Veracruz, periodo posrevolucionario" en Luz Elena Galván Lafarga y Gerardo Antonio Galindo Peláez (eds.), *Historia de la educación en Veracruz. Construcción de una cultura escolar*, Universidad Veracruzana y Secretaría de Educación del Estado de Veracruz, México, pp. 171–96.
- Guardino, Peter (2009), *El tiempo de la libertad. La cultura política popular en Oaxaca, 1750–1850*, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Oaxaca.
- Manzanilla Dorantes, Juan Ramón (2015), "Espita. Federalización educativa, concurrencia y conflicto, 1922–1935", *Relaciones*, núm. 143, pp. 103–127.
- Martín Alcaraz, Alicia y Carlos Escalante (2017), "Prácticas educativas, 'el problema de la lengua' y usos indígenas de la lectura y la escritura en la historiografía de la educación del siglo XIX en México", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 73, pp. 347–366.
- Martínez Pineda, Idunaxhí (2014), "Cultura escolar en las escuelas primarias de Juchitán", tesis doctoral, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, México.
- Rockwell, Elsie (2007), *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, El Colegio de Michoacán, CIESAS y Cinvestav, México.
- Rockwell, Elsie (2018) *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial*, CLACSO, Buenos Aires.
- Roldán Vera, Eugenia (2014), "La perspectiva de los lenguajes en la historia de la educación", *Ariadna histórica. Lenguajes, conceptos, metáforas*, vol. 3, pp. 7–14.
- Sigüenza, Salvador y Graciela Fabián (2013), "Historia de la educación indígena en la configuración del Estado nacional y la ciudadanía en México" en María Bertely, Gunther Dietz y María Guadalupe Díaz (eds.), *Multiculturalismo y Educación, 2002–2011*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Colección Estados del conocimiento, México, pp. 81–115.
- Staples, Anne (2005), *Recuento de una batalla inconclusa: La educación mexicana de Iturbide a Juárez*, El Colegio de México, México.
- Tanck, Dorothy (1999), *Pueblos de indios y educación en México colonial, 1750–1821*, El Colegio de México, México.
- Thomson, Guy (1995), "Francisco Agustín Dieguillo: un liberal cuetzalteco decimonónico (1861–1894)" en Jane–Dale Lloyd y Laura Pérez Rosales (eds.), *Paisajes rebeldes. Una larga noche de rebelión indígena*, Universidad Iberoamericana, México, pp. 77–148.
- Thomson, Guy con David LaFrance (2011), *El liberalismo popular mexicano. Juan Francisco Lucas y la Sierra de Puebla, 1854–1917*, Ediciones de Educación y Cultura y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla.
- Traffano, Daniela (2007), "La creación y vigilancia de las escuelas municipales 'continuará a cargo de las autoridades [...] Ciudadanía, escuela y ayuntamientos' en Escobar, Antonio (ed.) *Los pueblos indios en los tiempos de Benito Juárez*, UABJO/UAM, México, pp. 69–90.
- Traffano, Daniela (2016), "Por la muy merecida importancia que la enseñanza ha obtenido..." *Documentos sobre instrucción pública en Oaxaca a finales del siglo XIX*, Carteles Editores, Oaxaca.
- Vaughan, Mary K. (2001), (e.o. 1997) *La política cultural de la Revolución, maestros, campesinos y escuelas en México, 1930–1940*, FCE, México.
- Washbrook, Sarah (2012), *Producing Modernity in Mexico: Labour, Race and the State in Chiapas, 1876–1914*, Oxford University Press, Oxford.

**Javier Sánchez Pereyra (2018).
*Los profesores oaxaqueños
durante la soberanía 1914-1920,*
Universidad Autónoma Benito Juárez
de Oaxaca, IHUABJO, Oaxaca.**

Daniela Traffano

CIESAS Pacífico Sur
daniela_traffano@yahoo.com

Miriam Cruz Reyes

CIESAS Pacífico Sur
patty_cruz@hotmail.com

La historiografía local ha contado en años recientes con estudios cuyos autores han sido motivados por el interés de reconocer sus orígenes en el pasado. En el caso de la docencia, la práctica de investigación de profesores como Javier Sánchez Pereyra ha permitido vislumbrar las identidades de los protagonistas de su profesión en momentos coyunturales de la historia.

El texto que nos ocupa viene a cubrir un periodo fundamental para las comunidades magisteriales oaxaqueñas. Sánchez Pereyra nos acerca por un lado, a la vida cotidiana de las y los profesores en un periodo convulso que Oaxaca experimentó a la luz del movimiento revolucionario nacional, que a su vez estremecía las viejas estructuras sociopolíticas y educativas en todo el país. Al mismo tiempo, reconstruye un momento clave en la identidad colectiva del profesorado local, pues sugiere la aparición de la comunidad magisterial a partir de las tensiones individuales con las autoridades federales. A esta generosa contextualización temporal corresponde una similar amplitud en la historia que se presenta. Acontecimientos oficiales y cotidianos, personajes famosos o actores invisibilizados son las piezas clave del devenir local en el tiempo. Un devenir que trasciende la historia de la educación tanto que es pertinente considerar a este libro como una pieza importante para la historiografía sobre la revolución en Oaxaca y su relación con el resto del país.

Los profesores oaxaqueños durante el movimiento de la soberanía 1914-1920 también nos acerca a la cotidianidad de los docentes, de una parte de la ciudadanía oaxaqueña y de la capital del estado. A través de un recorrido cronológico por la vida de varios profesores, inspectores, funcionarios constitucionalistas, adheridos al movimiento soberanista,

agrupaciones religiosas, es posible reconocer la turbulencia de un proceso de agotamiento del modelo liberal decimonónico, el cual había considerado hasta entonces a la educación, a la enseñanza y a la formación de maestros como “herramientas para la movilidad social y medio para alcanzar el progreso”. Durante el periodo temporal planteado por Sánchez Pereyra se hizo evidente la tensión que generó el propósito político de alcanzar la “pureza ideológica”.

Como resultado del análisis del choque de facciones que retrata Sánchez Pereyra en los primeros capítulos, podemos observar la pugna político ideológica impulsada por el gobierno carrancista, un aspecto poco conocido, rescatado por el autor a través de su trabajo con fuentes primarias —muchas de ellas inéditas—, rescatadas y consultadas en distintos repositorios de la ciudad, aquellos que son primordiales para quienes nos dedicamos a la historia y a su difusión.

El estilo de Sánchez Pereyra es otro de los elementos a destacar en su obra. El lenguaje es sencillo, por momentos coloquial; su tono empático hacia ciertos personajes, irónicos hacia otros, o de plano crítico hacia alguna situación o acontecimiento. Gracias a este punto de vista, el lector puede valorar el impacto de los hechos históricos sobre sus protagonistas, por ejemplo, cuando refiere la evacuación de Oaxaca por los soberanistas, replegados por el asedio constitucionalista, a través de las voces de varios de los profesores que vivieron la zozobra ante el caos producido por el abandono de la capital del estado. Ante este acontecimiento, el también autor de *Cassiano Conzatti, un hombre entre dos pasiones* (2001) describe las reacciones de la población “en orfandad”, la cual no sólo sortea incendios, saqueos, connatos de violencia y la apertura de la cárcel pública, también enfrenta el dilema de cerrar las escuelas y de afiliarse al bando político triunfante, el constitucionalismo, o mantenerse fieles al ideario soberano de la entidad.

El testimonio de la profesora Edelmira Cuevas, recuperado en el texto, es un ejemplo de la angustia que los profesores experimentaron y del impacto que tuvo el movimiento de la soberanía en su cotidianidad. “Con la familia aumentada en un momento crucial, nos obligó a batallar para sobrevivir. Yo cosía ropa que vendía en el mercado. Pero la situación seguía siendo precaria [...]” (p. 41). Como la profesora Cuevas, la población oaxaqueña centró buena parte de sus esfuerzos en reconstruir sus vidas y los profesores, tanto los que se mantuvieron en sus poblaciones como los que vinieron a la entidad, nadaron contra corriente en el marco de la ocupación militar del estado el 4 de junio de 1915.

El tema central de Sánchez Pereyra, además de las condiciones de los profesores y de la educación de la entidad en la época, es el análisis de los cuestionamientos y críticas de los gobiernos estatal y federal hacia la labor de los profesores. Varios de los capítulos del libro se ocupan de revisar las tensiones producto de los enjuiciamientos de las autoridades políticas y educativas de la época hacia los profesores.

A estas alturas es claro que a Sánchez Pereyra no le preocupa la “neutralidad” del investigador, por el contrario, reivindica a través de su relato su propia formación magisterial y su pertenencia a una larga tradición de historiadores de la educación oaxaqueña no profesionales. Este punto de vista es fundamental para dar forma a uno de los aportes más significativos de la obra. El autor resalta el proceso de formación de una identidad colectiva del profesorado derivada, en buena medida, de las pugnas entre el gobierno estatal y el municipal. Así, a través de la comunicación oficial entre autoridades, inspectores y maestros es posible ver cómo toma forma lo planteado por Eric Hobsbawm (1998: 4): “las identidades colectivas se definen negativamente; es decir, contra otros. «Nosotros» nos reconocemos como «nosotros» porque somos diferentes a «ellos»”.

La formación del colectivo magisterial, a la luz de la militarización estatal y de la imposición de la ideología constitucionalista, se manifiesta como una respuesta de los profesores y las profesoras oaxaqueños ante el intento de los dirigentes carrancistas para que los docentes y la educación en el estado respondieran a las exigencias de la revolución triunfante. Por tanto, la política gubernamental se encaminó a deponer a aquellos profesores que se formaron o laboraron en las escuelas del antiguo régimen. De la misma forma, esta “limpieza ideológica” alcanzó a las escuelas normales en un intento por “descalificar la historia porfirista”. Para Sánchez Pereyra, en estos procesos específicos está el germen de una nueva forma de concebirse como profesor:

Surgió una nueva fórmula de éxito en donde estudio, trabajo y prestigio fueron sustituidos por la resistencia ante una administración facciosa. Una nueva imagen del profesor había nacido. En donde, el escenario del aula sería acompañado por la resistencia. En el fondo se incubaba una nueva identidad magisterial, cuando se comenzaba a difundir la imagen de un país homogéneo, sin fisuras, sin particularidades, pero sobre todo apuntalada por la fidelidad al Estado (p. 164).

Para alcanzar la pureza en las ideas revolucionarias en el estado, el gobierno “usurpador” creó una estructura jurídica y legislativa que empujó a las confrontaciones directas entre los bandos involucrados. Los capítulos “Decretos y circulares”, “La militarización escolar” y “Las escuelas particulares y la autoridad constitucional” dan cuenta de estos conflictos. Estas páginas retratan el ejercicio de la militarización escolar impulsado por el constitucionalismo como un intento autoritario por definirse, no como un Estado docente sino como una autoridad capaz de controlar la entidad sin cuestionamientos.

Además de la disputa política en marcha, Sánchez Pereyra se ocupa por historiar la vida cotidiana de los profesores durante esta etapa de desplazamiento laboral y “de pobreza y desesperanza” (pp. 110-115), una labor particularmente importante, por cuanto aporta a cubrir un, hasta ahora, vacío historiográfico.

La pobreza producto de la inflación, la falta de empleo y la escasez de productos a causa de los conflictos políticos, definieron a los profesores no sólo de Oaxaca sino también de la capital del país. La lucha por la subsistencia formó parte del cotidiano en la verde Antequera a partir de 1916 y, como tal, motivó a los profesores a buscar mecanismos para sortear las dificultades en todos los ámbitos.

De esta manera, los últimos apartados de la obra de Sánchez Pereyra presentan las circunstancias de los profesores y su lucha por reabrir las escuelas normales –lucha que no rendirá frutos sino hasta la segunda década del siglo xx. La reconstrucción del devenir de los maestros durante y después del movimiento de la soberanía, complementa la historiografía local, pues nos permite conocer las dificultades y la complejidad de las decisiones que enfrentaron los docentes, algunos fieles al constitucionalismo y otros afines al movimiento de soberanía. En ambos casos, sus decisiones y sus acciones confirman lo referido por Agnes Heller (1972: 63) “No hay vida cotidiana sin imitación, en un caso extremo se trata de “deponer las costumbres [...] y formar nuevas actitudes”.

Referencias

- Heller, Agnes (1972), *Historia y vida cotidiana*, Grijalbo, México.
Hobsbawm, Eric (1998), *Sobre la historia*, Editorial Crítica, Barcelona.



SOCIEDAD MEXICANA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN