



ISSN: 2007-7335



REVISTA MEXICANA DE HISTORIA
DE LA EDUCACIÓN

VOL. 3, NÚM. 5 (2015)

Revista **Mexicana** de la **Historia** **Educación**

Vol. III, núm. 5, enero-junio de 2015

ISSN 2007-7335



Sumario

Editorial	I
Ian Grosvenor En el "Colegio de Ciencias Morales": espacios, sentidos y emociones en la historia de la educación urbana	1
Inside the 'School for Patriots': or Spaces, Senses and Emotions in the History of Urban Education	
María Concepción Martínez Omaña La Revolución entra a la escuela. Recuerdos, imágenes y vivencias de la educación socialista en México	27
Revolution in the Schools. Memories, Images and Experiences of Socialist Education in Mexico	
Rodrigo Vega y Ortega Los estudios geológicos en las conferencias científicas de la Escuela Normal para Profesoras de la ciudad de México, 1891-1902	47
Geology Lectures at the Women's Teacher Training College in Mexico City, 1891-1902	
María de Lourdes Herrera Feria La fundación del Hospicio de Pobres en Puebla de los Ángeles, 1771-1832	69
The Foundation of the Poor House in Puebla de los Ángeles, 1771-1832	

José G. Gondra

“Soldados da instrução” e a emergência da imprensa pedagógica na capital do Brasil (1877-1878)

97

“Soldados de la instrucción” y el surgimiento de la prensa pedagógica en la capital de Brasil (1877-1878)

“Soldiers for Public Instruction” and the emergence of a pedagogical press in Brazil’s capital (1877-1878)

Reseñas/Reviews

José Bustamante Vismara

Carlos Escalante Fernández (2014), *Mazahuas, campesinos y maestros. Prácticas de escritura, tierras y escuelas en la historia de Jocotitlán, Estado de México (1879-1940)*, Zinacantepec, El Colegio Mexiquense

119

Luz Amelia Armas Briz

Luz Elena Galván Lafarga y Gerardo Antonio Galindo Peláez (coords.) (2014), *Historia de la educación en Veracruz, México*, Universidad Veracruzana

121

En los últimos años, la historia de la educación se ha colocado cada vez más en la búsqueda de conocer la escuela en su cotidianeidad, en la forma en que vivieron los años escolares quienes acudían a ella día con día. En su artículo, Ian Grosvenor se pregunta cómo estudiar la forma en que a lo largo de la historia se han interrelacionado los espacios, las sensaciones y las emociones en las escuelas urbanas. Grosvenor empieza reflexionando sobre la escasez de trabajos en torno al salón escolar, pese a estar considerado un elemento central de la educación, como “tecnología” de gobierno que permite y restringe formas de relación y actuación, las cuales pueden observarse a través de registros administrativos, planes de construcción e imágenes. Ese espacio está íntimamente relacionado con los aspectos sensoriales que forman parte de la conversión de los niños y los jóvenes en estudiantes, es decir, en sujetos escolares. Los historiadores se pueden acercar a este aspecto mediante varias fuentes, como los manuales de higiene o los documentales, mientras que las emociones y sentidos asociados a aquél pueden percibirse desde los relatos orales y autobiográficos, la pintura y la fotografía, la novela de época y la novela histórica, siempre tomando precauciones metodológicas.

Las nuevas vetas de investigación que abre la historia de los sentidos y las emociones para la historia de la educación ya habían sido discutidas en el Congreso de la International Standing Conference in Education (ISCHE) que tuvo lugar en San Luis Potosí, México, en el 2011, así como en el décimo primer Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIEHLA) celebrado en Toluca, México, en 2014. Asimismo, en años recientes, en diversos espacios académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México, se han organizado algunos coloquios sobre historia de las emociones (no específicamente educativos). Sin embargo, pocas de estas reflexiones han dado lugar a publicaciones en castellano, y menos aún se han generado espacios para el debate de estas cuestiones en publicaciones mexicanas, por lo cual nos complace introducir el tema en nuestra Revista.

El artículo de Grosvenor es una rica propuesta para la realización de investigaciones empíricas en esta área novedosa de la historia de la educación, y representa un buen preámbulo para el artículo de María Concepción Martínez Omaña, en el que se muestra la riqueza de la historia oral para la recuperación de imágenes y vivencias de la vida escolar, en este caso, de una escuela primaria en el centro de México en los años treinta del siglo xx, cuando la escuela estaba regida por la política de la llamada educación socialista. Respecto a investigaciones anteriores y con una metodología cuidadosa, la autora y un exalumno de la escuela primaria referida recuperan, en lugar de los aspectos ideológicos y políticos de la reforma socialista que han sido muy debatidos, el imaginario escolar del periodo referido: los espacios y los tiempos escolares, los hábitos y formas de convivencia y lo que ellos representaban para los niños y niñas, sus padres y sus maestros. Así, el recuerdo evocado se posó en la coeducación y las implicaciones de la convivencia de niños y niñas en la escuela, la importancia de la figura del maestro y de los compañeros, la forma de vivir los espacios y de utilizar los materiales didácticos.

Con un sentido similar, Rodrigo Vega y Ortega se pregunta por las repercusiones de las prácticas pedagógicas. En específico, analiza los "ejercicios literarios" realizados en una de las más importantes escuelas normales de México, en la capital del país, de los que varios fueron dedicados a la geología en los últimos años del siglo xix y los primeros del xx. Desde la historia social de la ciencia, el autor ubica cómo esta disciplina, que iba ganando su independencia de la geografía y de la historia natural, se convirtió en un tema importante de los ejercicios, y con ello, en una fuente importante de educación científica para las mujeres, en este caso para las futuras profesoras. Con su investigación, Vega y Ortega aporta elementos para conocer la forma en que las mujeres se aproximaban al conocimiento de la ciencia, más allá de los casos más conocidos de las estudiantes universitarias que serían las primeras mujeres dedicadas a la ciencia como profesión.

Tanto Grosvenor como Vega son sensibles a las implicaciones que tienen los procesos educativos en las relaciones de poder, algo que resulta central en el estudio que realiza María de Lourdes Herrera Fera, acerca de la fundación de un hospicio de pobres en el estado de Puebla, en el centro de México, entre los años 1771 y 1832. Los espacios y los tiempos son analizados como parte de una institución que es producto de un proyecto económico, político y social mucho más amplio. El cuidado social de la infancia y de los pobres, así como la capacitación para el trabajo se relacionaban a finales del siglo xviii con el impulso de la formación de trabajadores productivos y disciplinados, la contención de la delincuencia y nuevas construcciones culturales de lo que se entendería como delincuencia e inmoralidad. Su concreción en la formación de instituciones estuvo mediada por las disputas entre los poderes civiles y las órdenes religiosas, específicamente la de los jesuitas en el caso de Puebla. Los actores

locales, en defensa de sus propios intereses, modificaron la intención de formar una casa de la misericordia semejante a una existente en Madrid, España.

Por último, José G. Gondra analiza la emergencia de la prensa pedagógica en São Paulo, Brasil. El autor estudia el surgimiento de la publicación periódica *A Escola. Revista de Educação e Ensino* a través del análisis de su producción, su configuración y su política editorial (siguiendo las ideas de Frank Luther Mott) y considera esta publicación como pionera en el proceso de fortalecimiento de la industria editorial capitalista que ha sido tan importante en la formación de las naciones como "comunidades imaginadas", en palabras de Benedict Anderson. Esta publicación difundía las políticas educativas de São Paulo, pero su edición era tan amplia que sus pretensiones e influencia fueron mucho más allá de la capital del Imperio, y sus páginas se convirtieron en un espacio plural que en cierta forma trastocó la agenda de sus editores.

El número cierra con dos reseñas editoriales. En la primera de ellas, José Bustamante Vismara describe el libro *Mazahuas, campesinos y maestros. Prácticas de escritura, tierras y escuelas en la historia de Jocotitlán, Estado de México (1879-1940)*. Texto de la autoría de Carlos Escalante Fernández publicado por El Colegio Mexiquense, Bustamante ubica el aporte de mayor relevancia del libro en la relación que el autor entreteje entre la historia social, política y económica para realizar un análisis micro acerca de la escuela y los indígenas en la que la tierra es un componente fundamental. En la segunda, Luz Amelia Armas describe *Historia de la educación en Veracruz*, libro colectivo coordinado por Luz Elena Galván y Gerardo Galindo, publicado por la Universidad Veracruzana. La obra reúne trabajos de la historia de la educación en el estado de Veracruz desde principios del siglo XIX hasta nuestros días, a partir de la perspectiva de la historia regional y del concepto de cultura escolar que Dominique Julia ha manejado.

Este número cinco sostiene el compromiso de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* de reunir artículos inéditos de historia de la educación, de dar cabida a distintas perspectivas teórico-metodológicas y a investigadores tanto experimentados como jóvenes de diferentes países, y de mostrar la pluralidad de objetos de estudio de la investigación histórico educativa. Al inicio del tercer año del proyecto editorial de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, estaremos atentos a la lectura siempre creativa de quienes quieren conocer y comprender los procesos educativos en su historicidad y para ello retoman las distintas formas de estudio existentes en nuestro campo y exploran nuevas posibilidades de análisis en diálogo con otras áreas de investigación de las humanidades y las ciencias sociales.

Alicia Civera
México, mayo de 2015

En el “Colegio de Ciencias Morales”: espacios, sentidos y emociones en la historia de la educación urbana¹

Inside the ‘School for Patriots’:
or Spaces, Senses and Emotions in
the History of Urban Education²

Ian Grosvenor

Escuela de Educación, Universidad de Birmingham, Inglaterra.

i.d.grosvenor@bham.ac.uk

Resumen

¿Cómo era realmente el pasado? En la larga trayectoria de la escritura histórica, la idea de que el objetivo de los historiadores es asomarse a los modos de vida de otros tiempos es relativamente nueva. Es sólo en las últimas cuatro décadas que los historiadores han buscado reconstruir las vidas de la gente común en el pasado; recientemente, además, han explorado sus pensamientos, miedos, recuerdos, y hasta sus sensaciones físicas y sus más íntimas emociones. El reto como siempre para los historiadores es el de las fuentes disponibles y en años recientes los historiadores de la educación han hecho un uso imaginativo de la historia oral, las imágenes, la cultura material y las técnicas antropológicas. Además han ido más allá de lo habitual en la práctica historiográfica al examinar los campos de la producción y el consumo del conocimiento, las incertidumbres de la memoria y la psicología.

¹ Traducción al castellano de Alonso Santamaría; revisión por Ariadna Acevedo. Las citas a otros autores han sido trasladadas al castellano por el traductor excepto en los casos de las novelas de Martín Kohan, José Saramago y Charles Dickens, así como el relato autobiográfico de Walter Benjamin, para los cuales el texto ha sido recuperado de las respectivas ediciones en castellano aquí citadas. Una versión preliminar de este trabajo fue presentada como conferencia en el XI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana que tuvo lugar en Toluca del 5 al 9 de mayo de 2014.

² N. del E. *School for Patriots* es el título de la traducción al inglés de la novela argentina *Ciencias Morales* de Martín Kohan (2007). El autor de este artículo leyó la siguiente edición: Martín Kohan (2012), *School for Patriots*, traducción de Nick Castor, Londres, Serpents' Tail.

Este artículo explora cómo los historiadores de la educación pueden adentrarse en los espacios, los sentidos y las emociones de la vida escolar.

Palabras clave: práctica historiográfica, historia de los sentidos, giro espacial, emociones

Abstract

What was it really like in the past? In the long trajectory of historical writing, the idea that the goal of historians is to provide a window on the ways of life of another time is relatively new. Only in the last four decades have historians sought to reconstruct the lives of ordinary people in the past; and more recently they have also explored their thoughts, fears, memories, and even their physical sensations or innermost feelings. The challenge as ever for historians has been one of available sources and in recent years historians of education have made inventive uses of oral histories, images, material culture, and anthropological techniques. They have additionally pushed the issue of sources beyond common historical practice to examine the fields of knowledge production and consumption, the uncertainties of memory, and psychological studies. This article will explore how historians of education can delve into the spaces, senses and emotions of schooling.

Keywords: historical practice, sensory history, spatial turn, emotions

Introducción

...ella, la preceptora, que es aquí la que observa, se siente de pronto observada. Al principio no detecta quién es el que la mira, pero se sabe mirada sin dudas... levanta los ojos con la clara decisión de encontrar esos otros ojos. Y el que la mira, desde su banco, no es otro que Baragli. Baragli la mira, y con fijeza, aunque también con una expresión de indolencia que podría tomarse por insipidez... y, no obstante, María Teresa está segura, no hay plena inocencia en esos ojos... Es evidente que Baragli la mira en demasía, demasiado tiempo, demasiado fijamente. Lo hace, pese a todo, con tal astucia, que bien podría alegar, llegado el caso, que su mirada estaba perdida, que no miraba nada en particular, que miraba el pizarrón o la pared o el techo, que en sentido estricto miraba al frente y esa actitud es de por sí la más inobjetable, y que no es su culpa si en el frente se encuentra ella (Kohan, 2007: 43-44).

¿Cómo era realmente el pasado? Esta es una pregunta que a los no historiadores podría parecerles el centro de la práctica histórica: el realmente conocer y comprender el pasado en sus propios términos. Sin embargo, en la larga historia de la escritura histórica, la idea de que

el propósito de la historia es asomarse a los modos de vida de otros tiempos es relativamente nueva. De hecho, sólo en las últimas cuatro décadas los historiadores más ambiciosos han estado motivados por la pregunta: ¿Cómo fue *en realidad*? Estos historiadores han acometido con determinación la tarea de rescatar la vida pasada de la gente común de lo que el historiador marxista inglés E. P. Thompson llamó “la enorme condescendencia de la posteridad” –tratando de reconstruir sus pensamientos, memorias, emociones y hasta sus sensaciones físicas– (Thompson, 1968: 13). Imbuido de compasión y ofreciendo una narrativa que reconoce y dignifica lo ordinario, este acercamiento al pasado ha provocado debates dentro de la historia de la educación. Un ejemplo notable es el ensayo de 1992 de Harold Silver “Conocer y desconocer en la historia de la educación”, donde el autor observó críticamente: “es difícil creer que los historiadores no han hecho el menor intento para reconstruir el salón de clase, la cultura del salón de clase, las relaciones sociales dentro del salón de clase” (Silver, 1992: 105). La observación de Silver apareció en un momento en que en la mayoría de las publicaciones con descripciones del sistema educativo y narraciones sobre las escuelas, el salón de clases se presentaba como un elemento central. En otras palabras, se reconocía la importancia del salón de clase, pero la práctica, culturas y significado de los salones de clase del pasado, y cómo los vivían los niños y maestros, no se habían explorado en forma sistemática.

Los últimos veinte años han visto diversos intentos de abordar la preocupación de Silver. Se han tomado en cuenta los debates metodológicos de la historiografía y se han planteado preguntas que surgen con el análisis discursivo de textos, imágenes y escritos autobiográficos en un intento por acercarse más a las experiencias cotidianas de la escuela moderna.³ El reto para los historiadores, como siempre, ha sido el de las fuentes disponibles y en los años recientes los historiadores de la educación han hecho un uso creativo de testimonios orales, imágenes y objetos materiales con la intención de acercarse más a las experiencias de niños y maestros del pasado. Sin embargo, el deseo de acercarse más a “cómo era en realidad” ha llevado el asunto de las fuentes más allá de las prácticas históricas comunes, conduciendo al historiador hacia los campos de la producción y el consumo de conocimiento así como a la incertidumbre de la memoria.

³ Véanse, por ejemplo, Rousmaniere (1997); Rousmaniere, Dehli y Ning de Conick-Smith, (eds.) (1997); Grosvenor, Lawn y Rousmaniere, (eds.) (1999); Depaepe *et al.* (2000); Grosvenor y Lawn (2001a); Lawn y Grosvenor, (eds.) (2005); Escolano, (ed.) (2007); Rockwell (2007); Popkewitz (ed.) (2013).

Los espacios educativos

Algunos historiadores se han concentrado en el examen espacial de las escuelas y salones de clases del pasado, fijando su atención en el modo en que estaban diseñados los espacios educativos y la manera en que "lo inflexible de la tecnología material" daba forma a la función. Se trata de la tecnología entendida como un conjunto complejo de artefactos y principios, procedimientos y procesos construidos socialmente, ejecutados para realizar un propósito determinado (Lawn, 1999: 75). Este propósito, de acuerdo con Thomas Markus era el control social:

[El control] se encuentra en los edificios que fueron adaptados o construidos con ese propósito, en el espacio creado de este modo y sus contenidos materiales – mobiliario y equipo. Sobre todo, está en el orden impuesto sobre los cuerpos humanos que ocupan este espacio, incluyendo sus mínimos gestos y hasta su mirada (Markus, 1996: 12).

Dentro de este espacio diseñado, se desarrollaron las técnicas pedagógicas y disciplinarias como tecnologías de gobernanza y, por tanto, como hace notar David Hamilton, el salón de clases moderno se inventó, junto con un maestro, mobiliario, textos y ayudas para la enseñanza, como un sitio de producción en masa y de eficiencia social (Hamilton, 1989). La experiencia escolar fue programada en una serie de actividades sistemáticas, ejercicios y movimientos que conformaban cada día escolar de principio a fin, dentro de cada semana del ciclo escolar, para cada año de educación obligatoria. El trabajo tanto de maestros como de los niños estaba regulado por el horario, el reloj y la campana.

En particular, los planes de construcción y los registros de la administración escolar han facilitado a los historiadores reconstruir estas tecnologías de gobernanza y el sistema de valores subyacente así como el ritmo de vida de las escuelas del pasado. Los edificios escolares en sí mismos representan



Figura 1. "El control está en los edificios". *Board School* (escuela local) de Floodgate Street, Birmingham. Reproducción de Catrica (2004). Esta escuela se abrió en 1891 y tenía cabida para más de mil estudiantes (Grosvenor, 2014).

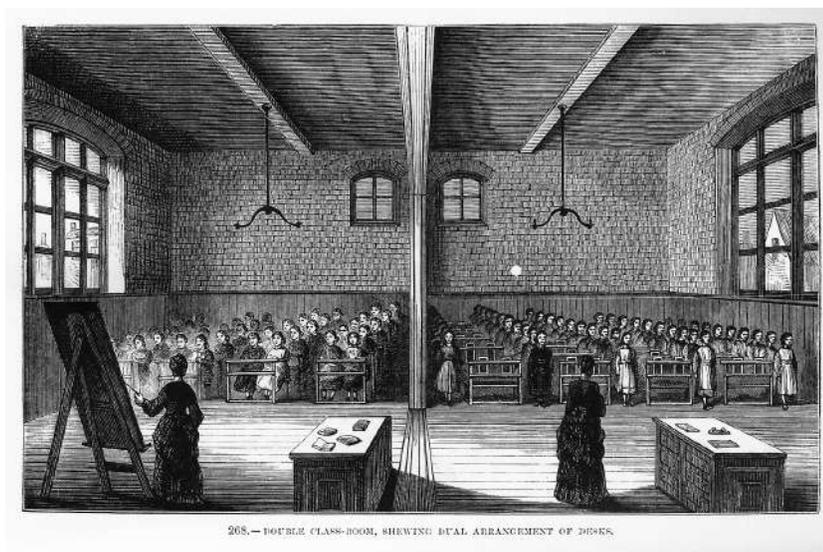


Figura 2. "Técnicas pedagógicas victorianas y prácticas disciplinarias". Reproducción en Robson (1972, e.o. 1874: 378).

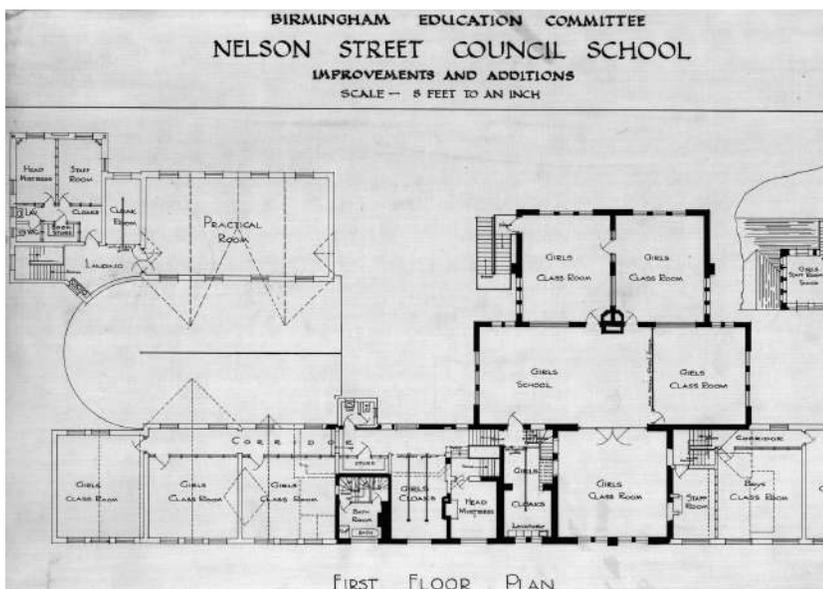


Figura 3. "Crónicas del Cambio". Plano para reforma de un edificio, Escuela del *Nelson Street Council*, Birmingham, Archivos de la ciudad de Birmingham.

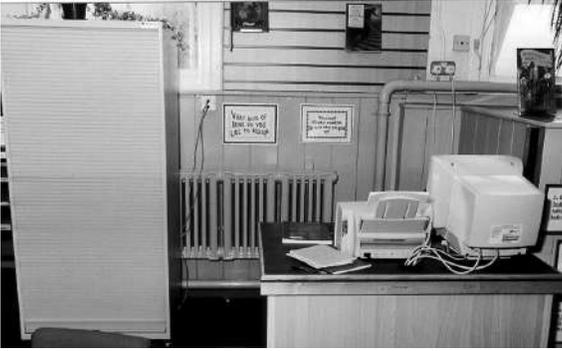


Figura 4. "El avance del estado de bienestar y del registro de la evaluación". Un aula en la *Infant School* (escuela preescolar y primaria) Prince Albert Junior, Aston Birmingham, 2001.

crónicas de cambio y de uso, y están conformados por las ideas y las prácticas educativas. Las huellas que deja el uso, las remodelaciones de los edificios, los planes en contraposición con los usos que ocurren de facto, la reglamentación nacional y local, todos influyen sobre los sitios escolares y las pruebas están aún disponibles para ser recuperadas y estudiadas (Grosvenor y Lawn, 1999 y 2001b). El cambio es más evidente en aquellos lugares donde un cambio en el discurso educativo ha tenido un impacto material.

Por ejemplo, el surgimiento del registro de las políticas del estado de bienestar y sus evaluaciones llevaron a un aumento en el papel utilizado que a su vez generó demanda por archiveros, folders y espacio de almacenamiento, lo que permitió a los fabricantes de equipo de oficina vender a las escuelas soluciones creadas en otros ámbitos; mientras que el incremento del trabajo en equipo y proyectos generó demanda por equipos de reproducción, tales



Figura 5. "Muy poco cambio en la apariencia de las escuelas a lo largo del tiempo". Clase de matemáticas, *Comprehensive School* (escuela pública) de Queensbridge, Birmingham, 2001. Reproducción de Catrica (2004).

como las fotocopiadoras, y nuevos espacios para almacenarlos y utilizarlos (Lawn, 1999). Más recientemente, la llegada de las nuevas tecnologías de información y comunicaciones ha transformado las "rutinas de trabajo al igual que los métodos tradicionales de enseñanza y aprendizaje" (Burke, Grosvenor y Norlin, 2014: 12). Sin embargo, mientras podemos ver estos cambios, sigue siendo verdad que la organización espacial de los salones de clase y las escuelas, la estructuración del programa de estudios de acuerdo con grupos de edad, y la organización temporal del día de clases ha generado muy pocos cambios reales en la apariencia de la escuela a lo largo del tiempo, sin importar los objetivos de los reformadores o de los maestros en lo individual.

Últimamente al estudio espacial de las escuelas se han unido historiadores de la educación que se preguntan cómo funcionaban los sentidos (la vista, el tacto, el olfato, etc.) en estos espacios educativos y si tal estudio nos podrá ofrecer una mejor y más penetrante comprensión del pasado que de otra manera no podríamos obtener (Burke y Grosvenor, 2011; Grosvenor, 2012; Milewski, 2014).

Los sentidos y la educación

El estudiante mirando al pizarrón involucraba la "fusión de agentes externos (luz, escritorio, signo), modos de discurso (reglas, exámenes, leyes, normas) y entidades fisiológicas (ojos, retina, nervio óptico, cerebro, manos)" (Otter, 2008: 46). La investigación sobre los manuales de higiene de las escuelas ha revelado que el sistema de educación masiva produjo niños que fueron objeto de preocupación ocular. El "ojo perfecto", de acuerdo con un manual, "debe considerarse no solamente como algo bueno en sí mismo, sino como un signo de crecimiento simétrico y bien conducido del cuerpo entero", y el salón debe ser un espacio donde la visión se produce "fuerte y sana, y adecuada para soportar la presión que se le pueda imponer a lo largo de la vida" (Hope y Browne, 1901 en Otter, 2008: 43). Sin embargo, la iluminación pobre, el diseño imperfecto de los escritorios, los rutinarios ejercicios de escritura y la baja calidad del papel para escribir crearon un ambiente que perjudicaba el desarrollo normal del ojo. En el siglo diecinueve se volvieron cada vez más comunes los estudios que exploraron la relación entre la vista, los tiempos de reacción, el nivel de atención y la fatiga (Crary, 1990: 85).

Los historiadores interesados en las conexiones entre la tecnología y la vista también han comenzado a preguntarse cómo los estados de ánimo y el comportamiento de los estudiantes se veían afectados por los cambios en la intensidad de la luz y la temperatura del color. Por ejemplo, Amy Ogata ha documentado el trabajo de Darell Boyd Harmon sobre cómo la variación de la luz natural en los salones de clase norteamericanos en la década de 1940

condujo a nuevos estándares de iluminación, color y diseño del mobiliario. En la creencia de que una luz óptima aminoraría la fatiga en el salón de clase, Harmon realizó experimentos con distintos diseños del salón de clase para calcular la "tasa de brillo correcta" entre una "tarea visual localizada" y el "campo de visión completo", argumentando que la luz que llega sobre el hombro izquierdo era la indicada tanto para la postura como para la visión. Para mejorar el ambiente visual también se debía poner atención a las superficies del salón de clases y él recomendaba que el pizarrón fuese de color "amarillo-verde" y que la superficie del escritorio fuera aclarada del "'café escolar' roble oscuro a un acabado de madera natural con grano asimétrico".⁴

Las superficies de los salones de clase también afectaban la acústica de las escuelas. Los maestros buscaban controlar, en la medida de lo posible, la irritación auditiva y evitar cualquier sonido que interfiriera con el intercambio oral entre maestro y estudiante. Algunos sonidos dentro de la escuela eran consecuencia de la organización escolar:

[...]el timbre que estridentemente indicaba el comienzo y el final de las clases. El sonido y duración de esta señal permanecieron siempre igual. ¡Qué distintos, sin embargo, los timbres del comienzo de la primera hora y del final de la última! describir esto significaría orear el velo cada vez más grueso que siete años de escuela fueron arrojando sobre cada uno de los días que ambos conformaban. En invierno muchas veces había todavía luz artificial cuando empezaba, pero no tenía nada de acogedora y daba tan poco refugio como la luz con la que el dentista ilumina nuestra boca cuando tiene que hacer alguna operación en ella. Entre dos toques de timbre estaba la pausa, y al segundo se unía la trápala, el ruido y el parloteo con que la masa de alumnos, atravesando en masa las dos únicas puertas, avanzaba a empujones por las estrechas escaleras hasta subir las tres plantas. Estas escaleras siempre me han resultado odiosas: odiosas cuando en medio del tropel, un bosque de pantorrillas y pies ante mí, expuesto indefenso a las malas transpiraciones de todos los cuerpos que tan estrechamente se empujaban contra el mío, tenía que subir por ellas (Benjamin, 1996: 234).

Los sonidos que recuerda Walter Benjamin de su paso por la escuela en Berlín no solamente refuerzan el argumento antes presentado sobre la conexión entre el espacio diseñado y el control social, sino que también nos recuerdan oportunamente que no debemos despreciar los "sonidos paralingüísticos y carentes-de-vocablo –los sonidos de lo mundano y cotidiano originándose fuera de la boca", en este caso, la campana de la escuela (Smith, 2007: 41). Los niños escuchaban activamente estos sonidos ya que estructuraban su día, de hecho eran

⁴ Las citas provienen de Ogata, (2008: 578–579). Véanse, también, Mckie (2011: 15); Grosvenor (2005: 517) y Myers (2005: 47–49).

parte del rítmico aparato pedagógico que transformaba al niño en un *escolar*, en un sujeto de la cultura escolar, y lo preparaba para una regulada vida laboral en el futuro.

Los recuerdos de Benjamin también apuntan a la importancia del aroma en las relaciones del salón de clases. La relación entre el olfato y el comportamiento es particularmente aguda en la historia de la escolaridad en los Estados Unidos. Los sentidos ocuparon un lugar preponderante en los argumentos segregacionistas en contra de la sentencia de 1954 de la Suprema Corte conocida como *Brown vs el Consejo de Educación* que exigía escuelas públicas integradas. Mark Smith ha documentado la "inusualmente larga y profunda historia" entre el sentido del olfato y la "raza":

Para los norteamericanos blancos en general, y los sureños en particular, la afirmación de que la raza podía olerse resultó crítica no solo para establecer la inferioridad de los negros sino también para valorar la blancura... Afirmaciones con respecto al olor de los negros aparecen con frecuencias en el pasado nacional, y pocos blancos fueron inmunes al estereotipo (Smith, 2005: 183).

Puesto que la "raza" es una construcción social, no existe evidencia empírica ni una base científica para el argumento de que la raza puede olerse. Contra las creencias sostenidas por mucha gente de todas las clases, Smith demostró clínicamente que el "olor de la negrura" era un "constructo social" y concluyó que "la manera en que se manipula y consume el olor depende más de la nariz que realiza el olfateo que del cuerpo produciendo químicamente el aroma." (Smith, 2005: 184).

Los sentidos son resultado tanto de un lugar como de un tiempo específico, y su percepción y comprensión cambia a lo largo del tiempo. Si deseamos acercarnos a "cómo eran las cosas realmente" necesitamos, por ejemplo, ir más allá de la descripción de la red de sonidos y mensajes auditivos de la escuela del pasado y descubrir los significados que éstos tenían para niños y maestros, y cómo se escuchaban. Necesitamos entender cómo los sentidos en general mediaban entre mente y cuerpo, idea y objeto, y la persona y su entorno. Una fuente de gran potencial para explorar estos asuntos en la era de la modernidad es el documental.

En efecto, el historiador de la escuela del siglo veinte tiene acceso a una de las más ricas y generalmente subutilizadas fuentes de la historia de la educación, las películas documentales.⁵ En ellas podemos ver y escuchar una versión editada del pasado. Por ejemplo, *Thursday's Children* (1954) ganó un Premio de la Academia como Mejor Documental Corto y su representación

⁵ Durante 2009 y 2010, la Academia Británica (British Academy) financió una serie de seminarios de investigación sobre "Filmación Documental e Investigación Educativa", y los resultados se publicaron en un número especial de revista: "Education in Motion: Producing Methodologies for Researching Documentary Film on Education", *Paedagogica Historica*, vol. 4, núm. 47, número especial, 2011.

de los niños en la Escuela Real para Sordos de Margate, Inglaterra, nos permite verlos aprendiendo con suma dificultad lo que son las palabras a través de ejercicios y juegos, y practicando tanto la lectura de labios como el habla. Durante la mayor parte de los veinte minutos de la película, el sonido se limita a la voz del narrador mientras que la cámara sigue la experiencia de los niños en el mundo silencioso del salón de clase. El sentido del tacto es central en la narrativa de la película ya que los niños exploran la apariencia del sonido a través de la interacción con una serie de objetos con el objetivo de "cruzar el umbral del silencio".⁶ Al concluir la película los espectadores hemos tenido el privilegio de ser testigos íntimos del proceso de unos niños pequeños que están aprendiendo a "superar su exilio del mundo de la escucha" y hemos observado cómo vivían esta experiencia escolar.⁷

Las emociones y la educación

Si bien han surgido estudios en los campos de la historia oral, las historias de vida y la investigación de la memoria que intentan explicar cómo los antiguos estudiantes y maestros recuerdan ciertos sucesos de ciertas maneras, lo cierto es que estos recuerdos son notoriamente complejos (Cunningham, 2000; Cunningham y Gardner, 2004; Goodson, Moore y Hargreaves, 2006). Los testimonios orales, como todo texto autobiográfico, ocupan un espacio ambiguo entre historia y ficción. El adulto que recuerda o escribe en este momento está dentro del niño acerca del cual recuerda o escribe; los sucesos se narran retrospectivamente desde el punto de vista del presente, del momento en que se expresan. En consecuencia, la historia está ordenada y se nos presenta como si esta vida no pudiera haber sido vivida de otro modo. Más aún, debido a la particular experiencia social y psicológica que implica la escuela para muchas personas, los relatos registrados sobre la infancia muchas veces enfatizan la falta de aprendizaje en la escuela, y las experiencias de frustración y tristeza en el salón de clase. Los siguientes extractos de recuerdos escolares capturan tales experiencias:

Con entusiasmo sumergí la pluma en el tintero y al desplazarla sobre el papel ¡plof, una gran mancha de tinta apareció en medio de mi página! Estaba horrorizada. La Señorita Read estaba muy enojada, golpeó mis piernas por provocar tal desastre y, peor aún, arrancó la hoja de mi libreta delante de toda la clase. Yo estaba roja de humillación y vergüenza. Nunca la perdoné y fue en esa época que empecé a sentir

⁶ La frase proviene de la narración. Esta película está incluida en la colección documental *Shadows of Progress. Documentary Film in Post-War Britain 1951-1977*, Londres, British Film Institute, 2010. También se encuentra disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=9xlbS11RRPg>> (consulta: 01/04/2015).

⁷ *Kinematograph Weekly*, 3 de marzo de 1955, p. 30.

temor y desagrado por la escuela. Solía sentirme enferma y tener ataques de bilis, pero no había escapatoria (Applebe, 1998: 23).

Bajo circunstancias normales el sonido de la campana significaba liberación, significaba salir. En esta ocasión era la señal de una extendida agonía a medida que los grupos se reunían en el patio para interrogarse unos a otros acerca de las clases en que se encontraban, tristemente cabizbajos, sonrojándose con vergüenza, recibidos con burla, lo más bajo de toda la escuela (Douglass, 1989: 47).

Estos recuerdos invariablemente ilustran el impacto que tiene sobre las emociones de los individuos el ser producidos por niños escolarizados. Según recuerda Benjamin: "Y aunque sólo conocí las más anticuadas formas de disciplina escolar –palos, cambio de sitio o arresto– durante los primeros cursos, nunca he superado el terror y la desolación que pusieron a mi alrededor en esos años" (Benjamin, 1996: 232). Las emociones han sido estudiadas principalmente dentro de las disciplinas de la psicología cognitiva, la biología y el psicoanálisis, pero en años recientes el interés por ellas ha crecido dentro de las ciencias sociales y las humanidades. En parte esto se ha relacionado con "una crítica más amplia de las jerarquías sociales y relaciones de poder contemporáneas" donde los grupos políticos dominantes se han alineado con la razón y la objetividad y los grupos subordinados con la subjetividad y la irracionalidad (Harding, 2010: 34). Por lo general, los historiadores ven las emociones en términos de su construcción social dentro de contextos y prácticas específicos que generan regímenes emocionales los cuales a su vez promueven ciertas formas de expresión cultural e inhiben otras (Stearns y Stearns, 1985; Rosenwein, 2002).

Por lo general, los historiadores de la educación han sido renuentes a enfrascarse en debates sobre el estudio de las emociones en la historia, pero en un artículo reciente Noah Sobe ensayó una agenda para el estudio de las emociones y el afecto en la historia de la educación. Para él, el panorama de investigación debe cubrir la naturaleza socialmente construida de los sentimientos, los regímenes emocionales y cómo éstos se "vivían, resistían y construían en conjunto" por parte de los "maestros, estudiantes, niños, adultos, bibliotecarios, enfermeras escolares y... un número cada vez mayor de profesionales de la educación" (Sobe, 2012: 692). Debe cubrir también los registros emocionales que enmarcaban el trabajo de los maestros y las "estructuras de sentimientos" que se expresaban tanto en "las actividades de instrucción intencional de las instituciones educativas como en las actividades extra-curriculares" (Sobe, 2012: 691). También tendrá que abarcar las emociones como "hábitos sobreaprendidos" que poseen una expresión neuroquímica y que "en el largo plazo, podían ser manipulados, aprendidos y olvidados al igual que cualquier otra práctica social y cultural" (Sobe, 2012: 690). Sobe también hizo un llamado para atender la necesidad de ir más allá de las emociones y considerar el "giro afectivo" en la historia de la educación para poder comprender el "aumento o disminución de la capacidad del cuerpo para actuar, involucrarse

y conectarse" (Sobe, 2012: 693). Sobe reconoció la existencia de una conexión directa entre los regímenes emocionales, las experiencias emocionales y los espacios institucionales, pero no tradujo esto en un método empírico viable o para identificar las fuentes disponibles para investigar las emociones y el afecto en la historia de la educación.

Ya se han mencionado las fortalezas y debilidades de los textos autobiográficos como fuente para conectar con las experiencias emocionales del pasado. Las películas documentales y de ficción ofrecen un enorme potencial para capturar la operación de las reglas y discursos de los regímenes emocionales y los sentimientos engendrados en los estudiantes. En forma similar, a pesar de que la mayoría de las fotografías escolares tienden a ser muy estructuradas, presentando imágenes pasivas de niños, ocasionalmente se encuentran fotografías, o tal vez fotógrafos, que capturan momentos de emoción en el rostro de un niño que nos acercan más al pasado y a las emociones experimentadas y asociadas con los espacios escolares. En las figuras 6, 7 y 8 se capturan expresiones faciales particulares que muestran emoción, ya sea felicidad, aburrimiento o angustia.

Sin embargo, ¿cómo conocer las experiencias emocionales antes de la proliferación de las cámaras y la película, y donde los textos autobiográficos son poco comunes? Los historiadores del arte han demostrado desde hace mucho cómo las pinturas registran una experiencia subjetiva del lugar. El grabado *El maestro de escuela* basado en la pintura de

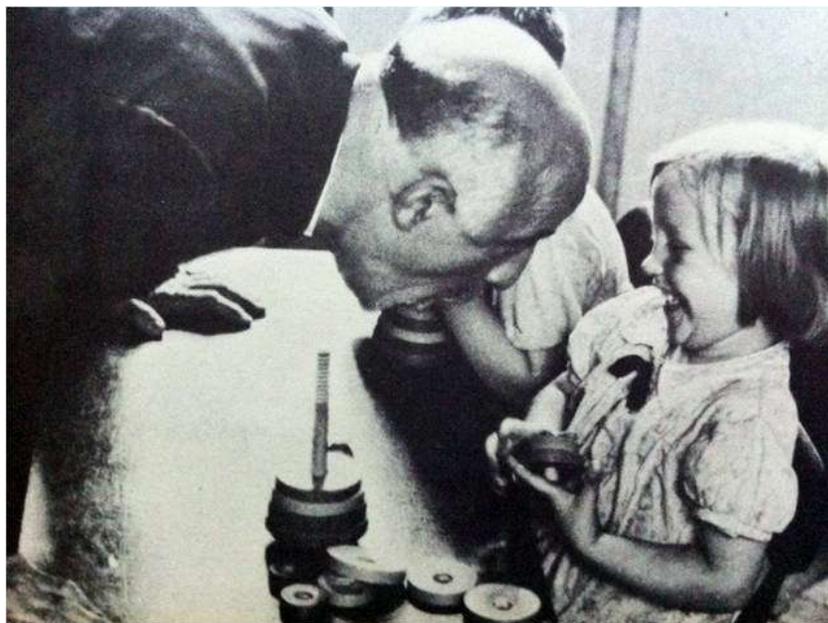


Figura 6. "Felicidad". Fotografía de Robert Capa tomada en Londres. Reproducción en Forbes-Robertson and Capa (1941).

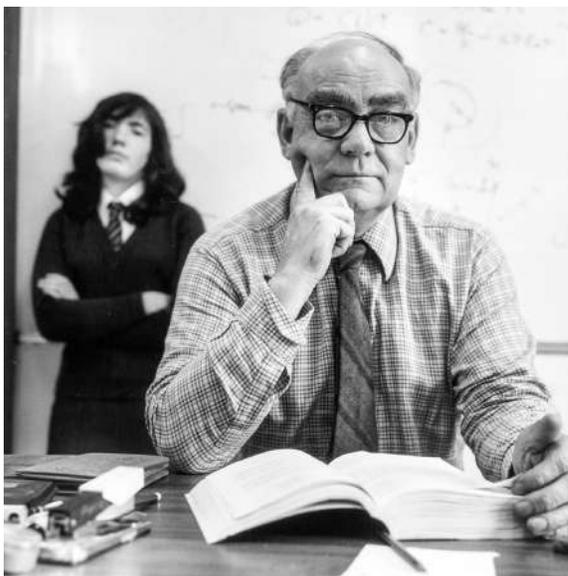


Figura 7. "Aburrimiento". Fotografía de David Williams, titulada "Profesor de física y estudiante" y reproducida con permiso del autor (Williams, 1985).



Figura 8. "Angustia". Fotografía disponible en: <<https://metrouk2.files.wordpress.com/2013/08/rtr3budu.jpg>> (fecha de consulta: 01/04/2015). Con licencia de Creative Commons.

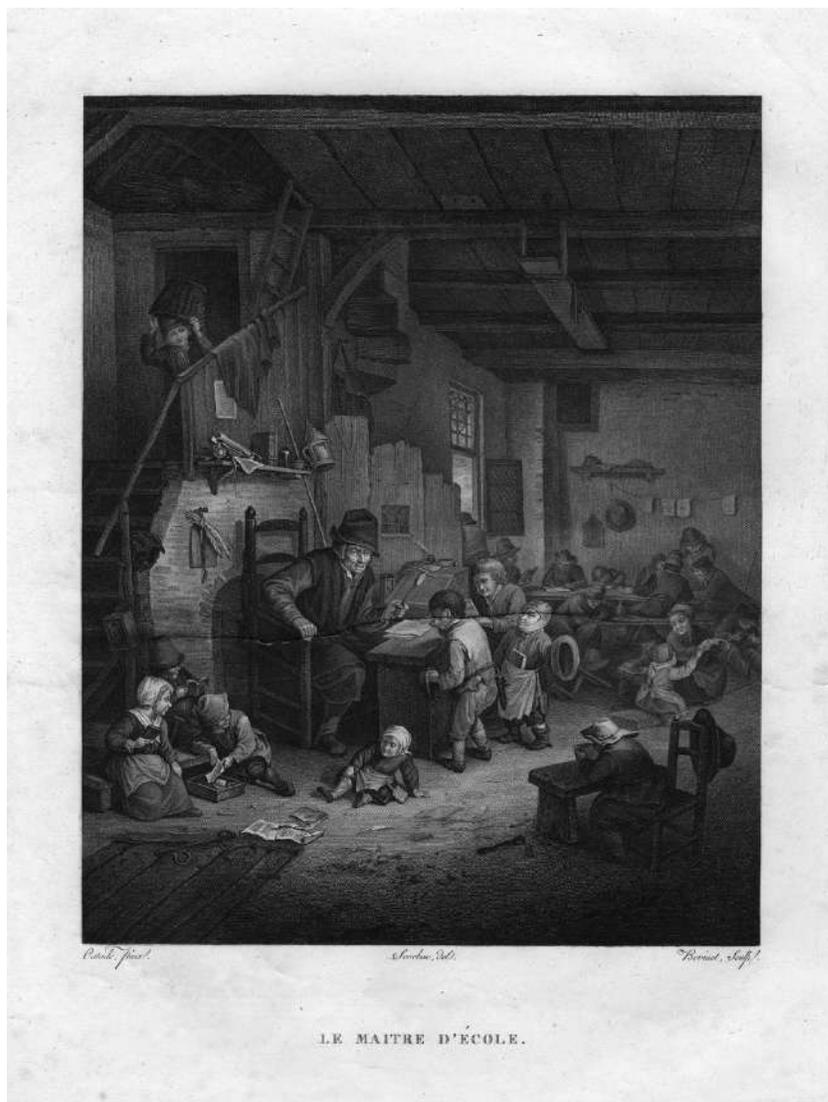


Figura 9. *El maestro de escuela (Le Maître d'École)*. Grabado. Reproducción: Colección privada.

Adriaen Van Ostade del año 1662 es un buen ejemplo: nos ofrece una dolorosa narrativa al mostrar un grupo de niños sonriendo en un salón de clase mientras que el maestro provoca las lágrimas a otro estudiante (fig. 9).⁸ En *La escuela del pueblo* de Johan Julius Ringdahl (1843),

⁸ Véase la pintura de 1815 de William Mulready, *Idle boys* (Niños ociosos) para una versión de este tipo de escena en el siglo diecinueve.

que también tiene un sabor muy local, la mirada fija de los niños menores sobre el maestro se ve contrarrestada por el deseo de los estudiantes mayores de estar afuera mientras miran hacia la ventana, y la posible angustia del niño que está de pie en la esquina (fig. 10). La pintura de Alfred H. Green de *La Escuela Preescolar y Primaria de Ann Street*, Birmingham, es un vívido retrato del salón de clase.⁹ Los niños están cosiendo, leyendo, escuchando, mirando, durmiéndose, llorando, poniéndose sus abrigos, con la mirada perdida, cayéndose y bailando (fig. 11). *Aritmética mental en la escuela pública de Rachinsky* de Nikolai Bogdanov-Belssy (1895) presenta un salón de clase muy diferente. Aquí observamos una clara apariencia de concentración en el rostro de todos los estudiantes mientras atienden al pizarrón tratando de resolver un problema. El maestro en la pintura es Sergey Rachinsky, quien fue un reformador educativo en Rusia, y Bogdanov-Belsky fue educado en su escuela (fig. 12) (Howard y Shepherd, 2005: 495-496). Por supuesto, sería erróneo sugerir que los artistas han representado solamente las experiencias pasadas de la escuela. En palabras de Sue Williamson (2000), la obra *Lokke* de Claudette Schreuders (1994)¹⁰ muestra "una estudian-



Figura 10. Johan Julius Ringdahl, *La escuela del pueblo* (1843) Archivo del Museo Nórdico, soporte desconocido. Reproducción de Howard and Shepherd (2005: 488)

⁹ N. del E. El título original de la obra es *Ann Street Infant School*. En Inglaterra, el *Infant School* es la escuela a la que asisten los niños de 4 a 7 años.

¹⁰ Agradezco a Jeremy Howard por darme a conocer esta obra y proporcionarme una imagen.



Figura 11. Alfred H. Green, *Infant School* (escuela preescolar y primaria) de Ann Street (1855). Óleo. Reproducción del Museo y Galería de Arte de Birmingham.

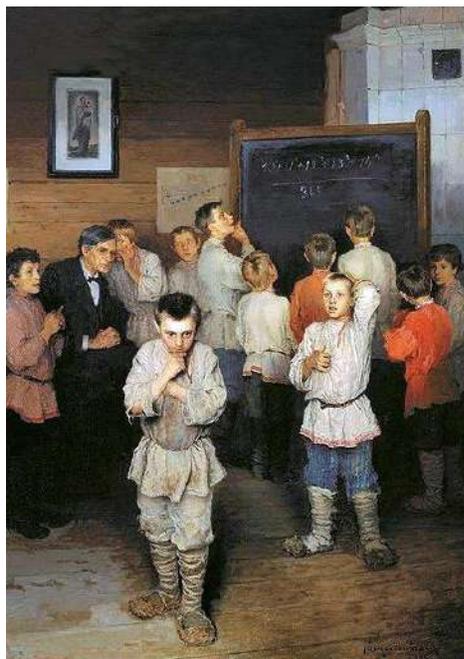


Figura 12. Nikolai Bogdanov-Belssy, *Aritmética mental en la escuela pública de Rachinsky* (1895). Óleo, Galería Tretyakov de Moscú. Reproducción de Nestrova (1996).

te de pie sobre un escritorio, con las palmas de las manos hacia arriba en una actitud de franca vulnerabilidad y desesperación” (fig. 13). Schreuders dijo que deseaba:

[...] hacer un mártir, o extraño –esa clase de icono religioso– y ponerlo en un contexto personal, contemporáneo. Era una niña de nuestra escuela que sufría todo tipo de burlas por su peinado anacrónico y piernas sin afeitar. No tienes el control para predecir cuándo el grupo se va a poner en contra de ti –es impresionante cómo el instinto de ‘manada’ trabaja en contra de una persona y cómo la sociedad funciona alrededor de la idea de culpar a alguien– el chivo expiatorio (Schreuders en Williamson, 2000).

Para Schreuders *Lokke* era una metáfora del modo en que operaba la sociedad sudafricana en aquella época, en sus palabras: “no tolerarás que alguien sea diferente de ti. Y no sólo en términos de blanco o negro” (Schreuders en Williamson, 2000).

Finalmente, la literatura es una fuente más para explorar las emociones. Stephen Kern en *The Culture of Love: Victorians to Moderns* (1992) argumenta que la literatura constituye la historia o la ciencia de los sentimientos y que particularmente las novelas “ofrecen la fuente más directa sobre los modos de amar en el pasado” y los “clásicos” son preferibles a la ficción popular “ya que capturan las visiones y sonidos reales de la época”. En otras palabras, para Kern, la literatura Victoriana equivale a la vida Victoriana (Kern, 1992; Pinch, 1995). Esto nos lleva de vuelta al relato del Colegio de Ciencias Morales del cual tomé el epígrafe al inicio del presente texto. *Ciencias Morales* es una novela argentina de Martín Kohan (2007), situada en 1982, en tiempos de la guerra de las Malvinas. María Teresa Cornejo es preceptora en el prestigioso Colegio Nacional de Buenos Aires, antes Colegio de Ciencias Morales. Aun siendo tímida e inocente, desea hacer un buen trabajo y ganarse la aprobación de su supervisor, el Señor Biasutto. A Biasutto se le tiene en alta estima porque elaboró las listas en la Noche de los Lápices, un notorio acontecimiento de 1976 cuando estudiantes de secundaria fueron rodeados por fuerzas de seguridad y desaparecidos. El deseo de María Teresa por complacer a Biasutto se convierte en una cruzada para descubrir a los chicos mal



Figura 13. Claudette Schreuders, *Lokke* (1994). Madera jelutong y óleo. Reproducción con permiso de la artista, véase: <<http://www.claudetteschreuders.com/sculptures/family-tree/>> (consulta: 01/04/2015).

portados, llevándola a los vestidores donde su espionaje le ofrece un placer inesperado. El Señor Biasutto parece aprobar tácitamente su misión, pero entonces se le impone corporalmente en forma brutal. Ella reprime la humillación por el bien de sus obligaciones, hasta que los eventos públicos y privados colisionan. Con la narración de la historia de María Teresa, el autor da vida a las rutinas, hábitos y actividades de maestros y estudiantes, y visualiza en forma brillante para el lector los salones y corredores, la luz y sombra de los espacios escolares, los rituales y rutinas, los sonidos y aromas así como las emociones y los pensamientos de los protagonistas.

La novela *Todos los Nombres* del portugués José Saramago también podría haber figurado en el título de este artículo. *Todos los Nombres* cuenta la historia de Don José, un archivero soltero de mediana edad que tiene poco interés en cualquier cosa más allá de su trabajo y los certificados de nacimiento, matrimonio, divorcio y fallecimiento que son su preocupación diaria en el Registro Civil de la ciudad. En su trabajo en el archivo, mientras manipula los papeles de la vida y la muerte, José ha cumplido "con el mayor de los escrúpulos las leyes escritas que regulan el funcionamiento de los servicios, sin ignorar la tradición, antes al contrario teniéndola invariablemente presente en cada momento" y de esta manera preserva el espíritu "de continuidad e identidad orgánica", el "edificio moral" que el archivo representa. Por tradición, los documentos que se refieren a los vivos y muertos se separan en distintos archivos, en secciones diferentes del Registro Civil. Cuando don José un día accidentalmente toma el acta de nacimiento de una joven mujer anónima, decide que esto no puede ser una mera casualidad. Necesita saber más de ella, todas las circunstancias de su vida. José sigue el hilo de Ariadna que lo lleva, entre otras cosas, a allanar por la noche la escuela en que la mujer estudió y a explorar los espacios ahí contenidos en busca de evidencia sobre su vida. Su misión se convierte en una obsesión al grado de abusar de su posición involucrándose en falsificaciones, reflexionando sobre la naturaleza del registro y confrontándose con sus propias prácticas profesionales. En la persecución de su obsesión, de traer el "registro" a la vida, se rompen las reglas del archivo. El libro termina con el reconocimiento de que "si los muertos no estuvieran en medio de los vivos más tarde o más temprano acabarían por ser olvidados". Nuevamente se presenta al lector una narrativa que une los espacios, los sentidos y las emociones (Saramago, 2013: 217, 222).

Finalmente, la novela incluida en el título de este trabajo pudo igualmente haber sido *Nuestro común amigo* de Charles Dickens (1864-1865), donde un maestro se enamora obsesivamente de la hermana de un estudiante-maestro y muestra una detallada descripción de una escuela urbana y sus alumnos, el "templo de buena intención" del maestro:

La escuela... se hallaba en el desván miserable de un patio maloliente. Su atmósfera era opresiva y desagradable; era un lugar abarrotado, ruidoso y agobiante; la mitad de

los alumnos dormitaban o caían en un estado de consciente estupefacción; la otra mitad mantenía a la primera mitad en uno de esos dos estados mediante un monótono zumbido, como si tocaran, sin llevar el compás ni el tono, una especie de tosca gaita.

Era una escuela para todas las edades y para los dos sexos. Éstos estaban separados, y las edades se clasificaban en cuatro grupos. Pero en el establecimiento reinaba la ficción lamentable y ridícula de que todos los alumnos eran niños inocentes... [Era un lugar de] niños que dormían, o bostezaban, o estaban inquietos, o gimoteaban (Dickens, 2009: libro segundo, comienzo del capítulo 1).

La conexión entre estos tres textos literarios no se limita al tema que les ocupa, los tres autores estaban escribiendo acerca de la época en que vivieron y son capaces de entrar en las mentes de sus personajes y presentar el desarrollo de sus más íntimos pensamientos y sentimientos mientras se involucran en el caos y la confusión de la vida. Sus textos ofrecen la evidencia de *la experiencia*. Más aún, capturan la “costumbres aceptables socialmente y los presupuestos intelectuales” de la época en que se escribieron (Southgate, 2009: 9) y de esta manera, como asegura el crítico John Lukacs, “ciertas novelas nos dicen más acerca de una cierta época y ciertas personas que la mejor de las historias” (citado en Southgate, 2009: 9).¹¹ Podría ser, entonces, que para obtener una visión del pasado de mayor textura histórica, para acercarnos más a narrarlo “tal como fue”, los historiadores deberíamos mirar al potencial inherente a la obra literaria; de hecho, deberíamos apropiarnos de “la importancia de ‘lo literario’ para el proyecto histórico” en su totalidad y agregar tales textos a nuestro conjunto de fuentes (Swann citada en Scott, 1991: 794). Sin embargo, tal utilización nos exigirá a los historiadores encontrar nuevos modos de leer, en los cuales, como indica Joan W. Scott, “[...] el significado de las palabras, expresiones y opiniones” deberá buscarse en el contexto histórico, social y cultural en que fueron utilizadas; una lectura donde los textos literarios se “interpretan, no se toman tal cual” (Scott, 1979: 515), una lectura donde la naturaleza construida de la experiencia sería investigada (Scott, 1991).

Desviándonos momentáneamente, tales textos literarios también pueden expandirse para incluir el género independiente de la novela histórica que, como ha demostrado visualmente Franco Moretti en su *Atlas de la novela europea*, y como recientemente ha argumentado Perry Anderson, “predominó masivamente sobre cualquier otra forma de narrativa” hasta principios de la década de 1900. Anderson también apunta la correlación entre el surgimiento y popularidad de la novela histórica y la construcción de las naciones, proceso que incluyó el desarrollo de los sistemas nacionales de educación (Moretti, 1999; Anderson, 2011).

En un ensayo publicado hace algunos años, António Nóvoa argumentó la necesidad de repensar el campo educativo de la historia y construir “nuevas zonas de observación que sean

¹¹ Sobre la relación entre novela e historia véanse también Erixon (2002) y Hartog (2013)

también nuevas formas de abordar debates históricos y de definir nuevos significados y formas de entender la educación" (Novoa, 2009). Siguiendo el ejemplo de Dickens, Saramago y Kohan, que produjeron sagaces ficciones contemporáneas, se puede argumentar que para intentar describir "lo que en realidad ocurrió" deberíamos considerar seriamente el uso de nuestras habilidades creativas y nuestro conocimiento del pasado inmediato, el pasado que nos resulta familiar porque lo hemos vivido, para involucrarnos en el género de escritura que Max Saunders (2013) ha denominado "autobiograficción".

La producción de memorias falsas donde el "Yo" es un alter ego adoptado:

¿Cómo te llamas?

Al escuchar su nombre, leves risillas escaparon de algunos de los otros niños, a pesar de su terror colectivo. Y entonces el chico se dio cuenta de cosas insospechadas hasta el momento pero que envenenarían sus días escolares. Su nombre era una verdadera maraña de palabras animales: chat, chameau, oiseau, os -gato y camello, ave y hueso. Por si fuera poco, solía tropezarse con las palabras en la punta de su lengua, de tal forma que se tragaba las sílabas más complicadas y masticaba las otras. Esto convertía su nombre en algo pegajoso que al provocar la hilaridad generalizada consumaba su humillación.

Así lo contó Patrick Chamoiseau en *Camino de la escuela* (1994), una ficción autobiográfica acerca de su educación en Martinique, una de las últimas posesiones coloniales de Francia, a finales de la década de 1950 y principios de los sesenta (Chamoiseau, 1997: 37).

Ciertamente este tipo de escritura no va en contra de nuestra práctica histórica. La escritura de la Historia siempre ha sido tanto histórica como literaria. Histórica en el sentido de que el conocimiento histórico es de un orden distinto del mito, la fábula, la épica y el romance; y literaria en el sentido de que evocar el pasado requiere que el historiador actúe como un intermediario creativo y genere un texto (Brewer, 2004: 290, 293; Davis, 1995; y Fulbrook, 2002: 141-196). Como sugiere Haydn White (1981: 1), se trata de un acto que resuelve un problema que "concierna a todo ser humano, a saber, el problema de cómo convertir el conocimiento en relato". Tal forma de escritura podría también abordar el emergente problema de la evidencia que deberán encarar los futuros historiadores: el impacto de la legislación de protección de datos, con sus restricciones para la fotografía de niños y el aumento de litigios en torno a los registros escolares; el cierre de museos escolares y el consecuente desecho, dispersión y pérdida de la cultura material de las escuelas; el giro que ha dado la administración educativa alejándose de la producción de información cualitativa para generar principalmente datos estadísticos; y las dificultades para mantener la integridad de los registros electrónicos, así como los problemas del cambio constante de las tecnologías y la necesidad de migrar de un formato a otro (Grosvenor y Roberts, 2004).

Un texto popular entre los maestros ingleses de la década de 1930 fueron los cuatro volúmenes de *La Guía de los Maestros: Un tratado práctico escrito por especialistas* y en una sección acerca de la enseñanza de la Historia, el autor J. A. White observó:

[que] las novelas contribuyen al estudio de la historia es incuestionable. También es seguro que muchas contienen detalles que no son históricamente exactos pero esto no es lo más importante. La pregunta es, más bien, si la atmósfera general y la acción de la novela coincide con las condiciones y el espíritu de los tiempos, y si la inexactitud afecta fundamentalmente a la concepción más amplia de la verdad histórica (White, 1930: 219-220).

Para nosotros el objetivo sería producir ficciones donde la "atmósfera general y la acción" están de acuerdo con las condiciones y el espíritu de los tiempos" y entonces habría que dar un paso atrás y dejar al lector la tarea de reaccionar, juzgar y reflexionar.

Finalmente, al repasar el presente artículo, puede detectarse un hilo conductor que no aparece explícitamente en el título o en el texto, se trata del ejercicio del poder. Habiendo estructurado el texto alrededor del juego entre palabras y representaciones visuales, me parece apropiado terminarlo con una imagen que conecta al "niño escolarizado" con el ejercicio del poder por parte de los adultos. Para este historiador, no hay mejor imagen que capture esta relación que el último plano de la película de Jean Vigo *Zéro de conduite* (fig. 14)



Figura 14. Último plano de la película de Jean Vigo, *Zéro de conduite* (1933)

en el cual los tres niños que lideraron la revuelta en contra de un represivo sistema escolar simbolizan la gran rebelión que vendrá al mirar al futuro mientras el protagonista Tabard declara: 'La liberté ou la mort! En avant! En avant!'.¹²

Fuentes

Hemerografía

Kinematograph Weekly, 3 de marzo de 1955.

Bibliografía

- Anderson, Perry (2011), "From Progress to Catastrophe", *London Review of Books*, vol. 33, núm. 15, pp. 24–28.
- Applebe, Andrea (1998), "When the May is in Blossom" en Janet Morris y Patricia Morton (eds.) *Through the Classroom Window*, Studley, Brewin Books.
- Benjamin, Walter (1996), "Crónica de Berlín" (e.o. 1932), en Walter Benjamin, *Escritos autobiográficos*, trad. Teresa Rocha Barco, Madrid, Alianza.
- Brewer, John (2004), *Sentimental Murder. Love and Madness in the Eighteenth Century*, Londres, Harper Collins.
- Burke, Catherine y Ian Grosvenor (2011), "The Hearing School: An Exploration of Sound and Listening in the Modern School", *Paedagogica Historica*, vol. 47, núm. 3, pp. 323–340.
- Burke, Catherine, Ian Grosvenor y Björn Norlin (2014), "Entwining Visuality and Spatiality in Educational Research" en Catherine Burke, Ian Grosvenor y Björn Norlin (eds.), *Engaging with Educational Space. Visualizing Spaces of Teaching and Learning*, Umeå, Umeå Universitet, pp. 11–17.
- Catrica, Paulo (2004), *The White Room Series. Fotografías de Paulo Catrica*, Birmingham, Birmingham Libraries.
- Chamoiseau, Patrick (1997), *School Days*, trad. Linda Coverdale, Londres, Granta.
- Crary, Jonathan (1990), *Techniques of the Observer: On Vision and Modernity in the Nineteenth Century*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Cunningham, Peter (2000), "Narrative and Text: Women, Teachers and Oral History", *History of Education*, vol. 29, núm. 3, pp. 273–280.
- _____ y Philip Gardner (2004), *Becoming Teachers. Text and Testimonies 1907–1950*, Londres, Woburn Press.
- Davis, Natalie Zemon (1995), *Women on the Margins. Three Seventeenth Century Lives*, vol. 2, Cambridge, Massachusetts.
- Depaepe, Marc, et al (2000), *Order in Progress. Everyday Education Practice in Primary Schools, Belgium, 1880–1970*, Leuven, Leuven University Press.
- Dickens, Charles (2009), *Nuestro común amigo*, trad. Damián Alou Ramis, Barcelona, Random House Mondadori, Versión Kindle.

¹² Una discusión de esta película desde el punto de vista de la historia de la educación puede encontrarse en Vanobbergen, Grosvenor y Simon (2014).

- Douglass, Dave (1989), "C stream on Tyneside", en Raphael Samuel (ed.), *Patriotism*, vol. II, *The Making and Unmaking of British National Identity*, Londres, Routledge, pp. 43-56.
- Erixon, Per-Olof (2002), "Understanding the Educational Landscape through the School Novel", *Educational Studies in Language and Literature*, núm. 2, pp. 25-36.
- Escolano Benito, Agustín (ed.) (2007), *La cultura material de la escuela*, Berlanga de Duero, Centro Internacional de la Cultura Escolar.
- Forbes-Robertson, Diana y Robert Capa (1941), *The Battle of Waterloo Road*, Nueva York, Random House.
- Fulbrook, Mary (2002), *Historical Theory*, Londres, Routledge.
- Goodson, Ivor, Shawn Moore y Andy Hargreaves (2006), "Teacher Nostalgia and the Sustainability of Reform: The Generation and Degeneration of Teachers. Missions, Memory, and Meaning", *Educational Administration Quarterly*, vol. 42, núm. 2, pp. 42-61.
- Grosvenor, Ian (2005), "'The Art of Seeing': Promoting Design in Education in 1930s England", *Paedagogica Historica*, vol. 41, núm. 4-5, pp. 507-534.
- _____ (2012), "Back to the Future or Towards a Sensory History of Schooling", *History of Education*, vol. 41, núm. 5, pp. 675-687.
- _____ (2014) "El profesorado y la escuela renovadora: vida de una profesora en imágenes" en Eulalia Colleldemont (coord.) *Investigar La Història de L' Educació amb Imatges*. Vic, Eumogrèfic y Museu Universitari Virtual de Pedagogia de la Universitat de Vic, pp. 21-34.
- _____ y Martin Lawn (1999), "Imagining a Project: Networks, Discourses and Spaces – Towards a New Archaeology of Urban Education", *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, vol. 35, núm. 2, pp. 380-393.
- _____, Martin Lawn y Kate Rousmaniere (eds.) (1999), *Silences and Images. The Social History of the Classroom*, Nueva York, Peter Lang.
- _____ y Martin Lawn (2001a), "Ways of Seeing Education and Schooling: Emerging Historiographies", *History of Education*, vol. 30, núm. 2, pp. 105-108.
- _____ y Martin Lawn (2001b), "'When in Doubt Preserve': Exploring the Traces of Teaching and Material Culture in English Schools", *History of Education*, vol. 30, núm. 2, pp. 117-129.
- _____ y Sian Roberts (2004), "Archiving Education", *History of Education Researcher*, núm. 74, pp. 122-126.
- Hamilton, David (1989), *A Theory of Schooling*, Lewes, London, Falmer Press.
- Harding, Jenny (2010), "Talk about care: emotions, culture and oral history", *Oral History*, vol. 38, núm. 2, pp. 33-42.
- Hartog, François (2013), *Croire en L'Histoire*, París, Flammarion.
- Hope, Edward and Edgar Browne (1901), *Manual of School Hygiene*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Howard, Jeremy y Rachael Shepherd (2005), "Painting Lessons and Students Associations: School's Out", *Umeni*, vol. 53, núm. 5, pp. 482-500.
- Kern, Stephen (1992), *The Culture of Love: Victorians to Moderns*, vol. 2, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Kohan, Martin (2007), *Ciencias Morales*, Barcelona, Anagrama.
- Lawn, Martin (1999), "Designing Teaching: the Classroom as Technology", en Ian Grosvenor, Martin Lawn y Kate Rousmaniere (eds.), *Silences and Images. The Social History of the Classroom*, Nueva York, Peter Lang, pp. 65-82.
- _____ y Ian Grosvenor (eds.) (2005), *Materialities of Schooling*, Oxford, Symposium Books.
- Markus, Thomas (1996), "Early Nineteenth Century School Space and Ideology", in *Paedagogica Historica*, vol. 32, núm.1, pp. 9-50.

- Mckie, Robin (2011), "Mood Lighting in the Classroom Helps Pupils Become Brighter", *The Observer*, 1 de mayo de 2011, p. 15.
- Milewski, Patrick (2014), "Medico-science and School Hygiene: A Contribution to a History of the Senses in Schooling", *Paedagogica Historica*, vol. 50, núm. 3, pp. 285-300.
- Moretti, Franco (1999), *Atlas of the European Novel*, Londres, Verso.
- Myers, Kevin (2005), "Image, Inner Eye and T. C. Horsfall's Schools' Picture Loan Scheme" en Ulrike Mietzner, Kevin Myers y Nick Peim (eds.), *Visual History. Images of Education*, Berna, Peter Lang.
- Nesterova, Elena (1996), *The Itinerants. Masters of Russian Realism*. Bournemouth, Parkstone Press.
- Nóvoa, António (2009), "Empires overseas and empires at home", *Paedagogica Historica*, vol. 45, núm. 6, pp. 817-821.
- Ogata, Amy (2008), "Building for Learning in Postwar American Elementary Schools", *Journal of the Society of Architectural Historians*, vol. 67, núm. 4, pp. 578-579.
- Otter, Chris (2008), *The Victorian Eye. A Political History of Light and Vision in Britain, 1800-1910*, Chicago, Chicago University Press.
- Pinch, Adela (1995), "Emotion and History. A Review Article", *Comparative Studies in Society and History*, vol. 37, núm.1, pp.100-109.
- Popkewitz, Thomas S. (ed.) (2013), *Rethinking the History of Education*, Nueva York, Palgrave Macmillan.
- Robson, Edward Robert (1972) [1874], *School Architecture*, Leicester, Leicester University Press.
- Rockwell, Elsie (2007), *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, México, El Colegio de Michoacán, Ciesas y Cinvestav.
- Rosenwein, Barbara (2002), "Worrying about Emotions in History", *American Historical Review*, vol. 107, núm. 3, pp. 821-845.
- Rousmaniere, Kate (1997), *City Teachers. Teaching and School Reform in Historical Perspective*, Nueva York, Teachers' College Press.
- _____, Kari Dehli y Ning de Conick-Smith (eds.) (1997), *Education and Moral Regulation: A Social History of Schooling*, Londres, Routledge.
- Saramago, José (2013), *Todos los nombres*, Punto de lectura, México.
- Saunders, Max (2013), *Self Impression: Life Writing, Autobiografiction and the Forms of Modern Literature*, Oxford, Oxford University Press.
- Scott, Joan W. (1979), "The History of the Family as an Affective Unit", *Social History*, núm. 4, pp. 509-516.
- _____, (1991), "The Evidence of Experience", *Critical Inquiry*, vol. 17, núm. 4, 773-797.
- Silver, Harold, (1992), "Knowing and not knowing in the history of education", *History of Education*, vol. 21, núm. 1, pp. 97-108.
- Smith, Mark M. (2005), "Making Scents Make Sense. White Noses, Black Smells, and Desegregation" en Peter N. Stearns (ed.), *American Behavioral History*, Nueva York, New York University Press.
- _____, (2007), *Sensory History*, Oxford, Berg.
- Sobe, Noah W. (2012), "Sources and Interpretations. Researching Emotion and Affect in the History of Education", *History of Education*, vol. 41, núm. 5, pp. 689-695.
- Southgate, Beverley (2009), *History meets Fiction*, Harlow, Longmans.
- Stearns, Peter y Carol Z. Stearns (1985), "Emotionology: Clarifying the History of Emotions and Emotional Standard", *American Historical Review*, vol. 90, núm. 4, pp. 813-836.
- Thompson, Edward P. (1968), *The Making of the English Working Class*, Harmondsworth, Pelican Books.
- Vanobbergen, Bruno, Ian Grosvenor y Frank Simon (2014), "Jean Vigo's *Zéro de conduite* and the spaces of revolt", *Paedagogica Historica*, vol. 50, núm. 4, pp. 443-459.
- White, Haydn (1981), "The value of narrativity in the representation of reality" en W. J. Thomas Mitchell (ed.), *On Narrative*, vol. 1, Chicago, Chicago University Press.

- White, J. A. (1930), "History", en Robert Finch *et al.*, *The Teachers' Guide. A Practical Treatise written by Specialists*, Londres, Gresham Publishing Company.
- Williams, David (1985), *Pictures from No Man's Land. St Margaret's School for Girls*, Edinburgh, Windgate Press.
- Williamson, Sue (2000), "Claudette Schreuders", *ArtThrob. Contemporary Art in South Africa*, núm. 37, documento html disponible en <<http://artthrob.co.za/00sept/artbio.html>> (consulta: 01/04/2015).

Filmografía

- Anderson, Lindsay y Guy Brenton (dirs.) (1954), *Thursday's Children*, documental, Londres, British Film Institute, película disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=9xlbS1IRRPg>> (consulta: 01/04/2015).

IAN GROSVENOR. Catedrático de historia de la educación urbana en la Universidad de Birmingham, Inglaterra y responsable de la difusión cultural y relaciones de la Universidad con la ciudad. Es autor de numerosos artículos y libros sobre racismo, educación e identidad, el aspecto visual en la investigación educativa, la cultura material en educación, la arquitectura y diseño escolares así como la historia de la educación urbana. Durante 2008-2012 fue Secretario General de la Asociación Europea de Investigación Educativa (European Educational Research Association, EERA) y es miembro de la Royal Historical Society del Reino Unido. Entre sus publicaciones recientes están: (2014) "El profesorado y la Escuela Renovadora: vida de una profesora en imágenes" en Eulalia Collelledemont (coord.) *Investigar La Història de L' Educació amb Imatges*, Vic, Eumogrèfic y Museu Universitari Virtual de Pedagogia de la Universitat de Vic, pp. 21-34, y en co-autoría con Kevin Myers (2014) "Cultural learning and historical memory: a research agenda", *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, vol. 15, pp. 3-21.

Recibido: 6 de febrero de 2015

Aceptado: 27 de mayo de 2015

La revolución entra a la escuela. Recuerdos, imágenes y vivencias de la educación socialista en México

Revolution in the Schools.
Memories, Images and Experiences
of Socialist Education in Mexico

María Concepción Martínez Omaña

Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora
cmartinez@mora.edu.mx

Resumen

En este texto se recuperan las experiencias registradas en la memoria individual acerca de las ideas, los modelos y las prácticas educativas desarrolladas en el periodo cardenista, con base en el testimonio oral de un ex alumno de la escuela primaria Benito Juárez, una de las primeras instituciones que adoptaron la educación socialista en San Martín Texmelucan, en el estado de Puebla. El trabajo pretende dar a conocer los alcances de la educación socialista en los hábitos escolares, los cambios que generó la co-educación en la configuración de los espacios y tiempos escolares y en la convivencia social, así como en la vida cotidiana escolar en su conjunto. Se aborda también la actitud y comportamiento de los padres de familia y maestros ante esta política educativa.

Palabras clave: memoria, historia oral, educación socialista.

Abstract

Based on the oral testimony of a former student at the primary school 'Benito Juárez' in San Martín Texmelucan, state of Puebla (one of the first institutions to adopt socialist education), this article recovers an individual's experience of educational ideals, models and practices during the Cárdenas administration (1934-1940) as registered in his memory. The study focuses on the changes introduced in schoolchildren's habits, in particular the impact of co-education on the configuration of the

school's space and time, everyday interactions and school life in general. The attitudes and actions of parents and teachers towards the new policies are also examined.

Keywords: *memory, oral history, socialist education.*

Introducción

Uno de los aspectos más emblemáticos de la construcción del Estado posrevolucionario mexicano fue el impulso a la educación, en especial la educación primaria rural. Las elites políticas y culturales la concibieron como una de las herramientas más importantes para alcanzar una sociedad más justa, libre y equitativa. En este marco, la política educativa impulsada durante la administración cardenista tuvo un carácter profundamente reformador al pretender una transformación de las ideas, los fines, los modelos y las prácticas pedagógicas mediante el diseño y el impulso de la política educativa que se sintetizó y definió como educación socialista. Dicha educación introdujo dos elementos que, si bien habían estado presentes en algunas regiones del país, se convirtieron en el eje de la política del Ejecutivo federal: la coeducación y la educación sexual.¹

En este texto, por medio de la historia oral, se pretende recuperar tanto las experiencias como los recuerdos y las imágenes de la primera generación de niños y niñas que asistieron a la escuela bajo dicha política educativa. Con base en el testimonio oral de uno de los alumnos de la escuela primaria Benito Juárez, ubicada en la ciudad de San Martín Texmelucan, estado de Puebla, se recrean los recuerdos de una persona que vivió la reforma educativa con la que se aplicaron los postulados de la escuela primaria denominada "socialista". Mediante el testimonio se reconstruye la memoria social e individual en torno a las ideas, los modelos, las prácticas educativas que contenía dicha educación. ¿Hasta dónde tal reforma modificó los hábitos escolares? ¿Qué tanto las relaciones entre los géneros y la convivencia

¹ En el campo de la historia de la educación en México se realizaron estudios sobre la educación socialista, que instrumentó el gobierno de Lázaro Cárdenas a nivel nacional entre los años 1934-1940. Entre el grupo de estudios destacan los que la analizan como política educativa a una escala nacional, destacando diferentes aspectos como el magisterio que la llevó a la práctica, los libros de texto, así como la infraestructura educativa. (Cruz, 1955; Quintanilla, 1999; Vázquez, 2000; Montes de Oca, 2007; Vaughan, 2001; Civera, 2006.) A partir de estos estudios pioneros siguió el interés entre los investigadores por estudiar los alcances de la educación socialista en las diversas regiones y estados de la república mexicana. Como suele suceder con otras políticas públicas que se diseñan a nivel federal, la instrumentación de dicha política educativa no ocurrió simultáneamente en todos los lugares; al contrario, sus alcances asumieron ritmos diferentes, impactando de distintas maneras a centros escolares, programas de estudio, magisterio, sociedad local con fuerte impacto entre los padres de familia, etcétera. Así, destacan las investigaciones sobre los estados de Aguascalientes (Rangel y Camacho, 1997), Jalisco (Yankelevich, 1999; Estado de México (Civera, 1999, Montes de Oca, 1999 y 2002, Palacios, 2006); Puebla, Sonora (Cruz, 1955, Vaughan, 1999 y 2001), Tlaxcala (Rockwell, 1999), La Laguna (Valdés, 1999), Morelos (Padilla, 2010); Oaxaca (Bertely, 2005), Sinaloa (Cueva, 1990), Territorio norte de Baja California (Maríñez, 2005).

social cambiaron? ¿Cómo se reorganizaron los espacios y los tiempos escolares, la vida cotidiana escolar en su conjunto? ¿Qué representaron para niños y niñas? ¿Cuál fue la actitud y los comportamientos de los padres de familia y de los maestros ante esta política educativa? Estas son las preguntas que pretendemos responder en los tres apartados en los que organizamos este texto.²

En el primer apartado incluimos algunas notas metodológicas sobre el aporte de la historia oral al estudio y comprensión de procesos socio-históricos más amplios, como la reforma educativa en el periodo cardenista, desde la visión de los sujetos, protagonistas y testigos del acontecer contemporáneo.³

En el segundo apartado describimos el contexto social, entre otros aspectos el escenario local en donde se desenvuelve la infancia del protagonista y testigo de esta historia. En el último apartado analizamos la visión y experiencia de don Leandro adquirida en el transcurso de su educación primaria, vivencias que confrontamos con las características y postulados de la primaria socialista, que quedaron registradas tanto en los documentos de la época como en los estudios documentales y escritos de la política educativa cardenista. A través de esto, también podemos evaluar los alcances y significados de la reforma educativa.

Aportes de la historia oral: la memoria, el relato de vida y los testimonios orales

El estudio de los procesos sociales amplios como los que derivan de la política educativa que se implementó bajo el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940), en la década de los años treinta en el país, es posible realizarlo mediante la recuperación de la memoria social de pueblos y ciudades, así como la individual de sus habitantes, quienes fueron protagonistas, testigos y beneficiados de estas acciones públicas. La memoria la encontramos por varios caminos, uno de ellos a partir del diálogo y conversación que se desarrolla entre los sujetos que intervienen en una entrevista a profundidad "de historia oral": el entrevistado que relata su vida y el entrevistador (investigador), cuyo papel es de auxiliar al primero en el proceso de recordar. Por medio de la entrevista el investigador busca crear una evidencia histórica a través de la conversación con una persona cuya experiencia de vida es considerada memorable (Altamirano, 1994: 67).

² Los fragmentos del testimonio que presentamos en este texto se obtuvieron de la entrevista a don Leandro Padilla, realizada por Concepción Martínez y Antonio Padilla, en la ciudad de México, el 30 de enero de 2010.

³ Como Carmen Collado plantea, la historia oral es fundamental para escribir la historia contemporánea y, debido a su naturaleza, nos proporciona material distinto al que nos da el documento escrito, proporcionándonos las visiones particulares, las percepciones de los individuos sobre procesos históricos, con lo cual nos adentramos en su subjetividad y mentalidad (Collado, 1994: 31).

La memoria se expresa en un discurso lingüístico y cobra materialidad en un relato de vida y en una narrativa particular, y de acuerdo con los atraídos por los estudios de procesos, acontecimientos y hechos contemporáneos –en suma, por la historia del tiempo presente–, constituye una dimensión y objeto de la historia. Uno de los rasgos distintivos de la memoria es que se apoya en la experiencia vivida, es eminentemente subjetiva y, por lo mismo, dinámica, cambiante. El proceso de memoria depende de la percepción del individuo, del orden en el que se aprende y vive algo, pero también si tiene interés en recordar. Con relación al primer aspecto, los entrevistados han experimentado los hechos y sus vivencias que recuerdan se ordenan en su mente no siempre acorde a la cronología colectiva, sino al grado de significación y aprendizaje. (Traverso, 2007: 73). En este sentido, la memoria queda asida a los hechos que han vivido los individuos, de los que han sido testigos, incluso actores, y a las impresiones que dichos acontecimientos han grabado en ellos. En el contexto de la entrevista, el entrevistador ayuda a construir la memoria y esto lo llevará a distinguir entre lo fáctico del recuerdo y la experiencia vivida (Altamirano, 1994: 67).

Como lo mencionamos líneas arriba, descubrimos que los recuerdos que se resguardan en la memoria de los individuos emergen en los relatos y narraciones de fragmentos de sus vidas. Como lo apunta Carlos Piña, la especificidad de los relatos, como el autobiográfico, es la de un discurso particular, de carácter interpretativo, y no la reconstrucción verbal de ciertos acontecimientos pasados. ¿Qué significa esto? Cuando se analizan las experiencias y vivencias narradas, los relatos se destacan por la calidad y cantidad específica de información histórica que proporcionan y, en este sentido, son útiles en un estudio de reconstrucción de ciertos sucesos históricos como el que nos ocupa en este texto, pero también hay que advertir, como lo menciona Piña, que cuando se relata o cuenta una vida, no se tiene la versión verbal de lo que la vida fue ni puede llegar a ser reflejo fiel, sino que es un discurso interpretativo –retazos de hechos dibujados por una perspectiva peculiar, selecciones, montajes, omisiones, atribuciones–, cuya particularidad es estar estructurado en torno a la construcción de un personaje. En otras palabras, “el relato construye una vida, inventa un recorrido –recorriendo para ello a una diversidad de materiales y mecanismos– [...]” (Piña, 1989: 136).

No hay duda entonces, que los relatos de vida se pueden narrar y expresar en un discurso oral y mediante estos es posible conocer ciertos aspectos relativos a un entorno, a un suceso o a una época. En este sentido, se están generando testimonios, haciendo hablar a testigos, quienes pueden hacer un relato sobre cuestiones en las que se vieron involucrados de un modo más o menos personal.

Al analizar los testimonios orales hay que tener presente que la narración del pasado ofrecida por un testigo siempre será su verdad, como diría Traverso (2007), una parte del pasado depositada en él. La narración de la experiencia está unida al cuerpo y a la voz, a una presencia “real” del sujeto en la escena del pasado. No hay testimonio sin experiencia, tampoco hay

experiencia sin narración. En este sentido, la narración inscribe la experiencia en una temporalidad que no es la de su acontecer amenazado desde su mismo comienzo por el paso del tiempo, sino la de su recuerdo, dice Sarlo (2006). En este proceso, la memoria está siempre filtrada por los conocimientos posteriormente adquiridos, por las experiencias que modifican el recuerdo (Piña, 1989: 73 y Sarlo, 2006: 29).

Las notas escritas líneas arriba, son útiles en este texto para mirar desde el presente al sujeto entrevistado,⁴ quien fue testigo y protagonista como alumno de la educación socialista en México, un modelo de instrucción pública que se implementó en las escuelas primarias del país, entre muchas, la escuela primaria Benito Juárez, en la que el entrevistado realizó sus estudios de educación primaria entre los años de 1932 a 1938.

Don Leandro nació el 6 de febrero de 1925 en San Martín Texmelucan, Puebla. Nos relata que en 1938 egresó de la escuela primaria Benito Juárez y asegura que fue "afortunado" porque pudo cursar en dicha escuela desde el primero hasta el sexto grado. En el primer encuentro recordó de manera especial que el año 1938 fue muy significativo para él, porque lo hizo en una escuela destinada únicamente a la educación de las mujeres y él compartió con ellas (Martínez y Padilla, 2007: 63). En plena efervescencia cardenista, la coeducación, formó parte de una de las experiencias educativas más trascendentes de la época.

Escenario de infancia y de los estudios primarios: los años de 1930 en San Martín

El contexto histórico y social de la infancia de don Leandro y de la escuela en la que realizó sus estudios primarios los ubicamos en la década de los años treinta en San Martín Texmelucan, en el estado de Puebla. De acuerdo a algunos estudios monográficos a nivel estatal como municipal de la época, el municipio de San Martín, como la ciudad del mismo nombre, se localizaban en el distrito de Huejotzingo, en la zona conocida con el nombre de "zona céntrica" del territorio poblano (con una extensión aproximada de 33,995 kilómetros cuadrados), en la que predominan las llanuras, "las que prácticamente empiezan por el Occidente en los flancos orientales de la Sierra Nevada y concluyen por el Oriente, en las pendientes occidentales del pico de Orizaba [...] Está dividida en valles secundarios demasiados fértiles y productivos, entre ellos están los de San Martín, Atlixco y Puebla [...]" La

⁴ El testimonio oral que nos brinda don Leandro quedó registrado en dos entrevistas a profundidad que realizamos en su domicilio en la ciudad de México. La primera entrevista se llevó a cabo el 14 de septiembre de 2003. Cabe mencionar que en ese encuentro nos llamó la atención su interés por relatarnos algunos acontecimientos y vivencias de su infancia, como por ejemplo el haber estudiado su primaria en la escuela Benito Juárez de San Martín Texmelucan, estado de Puebla. De ahí surgió nuestro interés en recuperar junto con él sus experiencias en dicha etapa escolar y con ese fin, siete años después, realizamos una segunda entrevista, el 30 de enero de 2010.

zona es productora de cereales con clima templado agradable y constituye la zona industrial del estado, "la que ofrece mayor población absoluta, contando con los mejores medios de comunicación". Por lo mismo, el comercio se consideraba y considera muy activo, en donde anualmente se exportaban principalmente para la ciudad de México grandes cantidades de fruta, harinas, telas, trigo, maíz, chile verde y seco. Junto con los distritos de Puebla, Atlixco y Cholula, "Huejotzingo cuenta con establecimientos fabriles, donde se hilan, tejen y estampan las fibras blandas, principalmente el algodón, el lino, la lana y la seda artificial", ocupándose en esta actividad buen número de habitantes, unos 9,264, entre ellos el padre de don Leandro, quien trabajaba por esos años en la Fábrica de San Martín, conocida por los lugareños como "El Carmen" (Ponce, 1935: 14-15).

El valle de San Martín asiento de la ciudad y del municipio, fue y sigue siendo demasiado fértil y productor en gran escala del mejor trigo del estado como del país, regado por las arterias formadoras del Atoyac (Ponce, 1935: 190). El municipio de San Martín Texmelucan, con una superficie de 94,44 kilómetros cuadrados, está situado en la parte nororiental del distrito de Huejotzingo, a una altitud de 2,310 metros. En los años treinta del siglo xx, cuando don Leandro estudiaba su primaria, se le consideraba como un municipio agrícola e industrial y se reconocía la fama de sus trigos y chile. Además se llegaba a afirmar que contaba con fábricas de hilados y tejidos de algodón, así como con comercios de consideración, resultando incluso de mayor importancia que Huejotzingo (Ponce, 1935: 190).

La ciudad de San Martín en los años treinta del siglo pasado contaba con una población aproximada de 6,841 habitantes. El comercio, actividad económica de importancia, lo establecían con la capital del estado, la ciudad de Tlaxcala y la ciudad de México, a través de la carretera México-Puebla, el ferrocarril Interoceánico y la carretera aún sin pavimentar por esos años (Ponce, 1935: 190-191).

Durante la década de los cuarenta, San Martín, al igual que otras ciudades del estado y de la república mexicana, experimentó una dinámica de crecimiento de población y expansión urbana en ascenso. Este crecimiento se generó en conjunto con el comercial e industrial; es por ello que a partir de 1960, el municipio, caracterizado por su agricultura, comenzó a transformarse en un lugar industrial y comercial. Un aspecto a destacar es que los gobiernos federal y estatal otorgaron facilidades para el establecimiento de industrias y otras manufacturas.

De acuerdo con los datos estadísticos, en 1930 el municipio de San Martín registraba una población de 19,693 habitantes, que aumentó en 1940 a 21,779 habitantes. El crecimiento demográfico y económico trajo consigo también la demanda de bienes y servicios básicos, entre otros la educación, la salud y la vivienda. Los gobiernos federal y estatal, así como la municipalidad, tuvieron la responsabilidad de su prestación.

Con relación a los servicios de educación o la denominada "instrucción pública", a mediados de la década de los treinta se señalaba a Puebla como una de las entidades que más

se había preocupado en el país por la instrucción pública y educación de su pueblo, y se anotaba que “gran impulso ha recibido y sigue recibiendo el movimiento educativo en el Estado, la enseñanza día a día recibe nuevas orientaciones abriéndose más vastos horizontes” (Ponce, 1935: 208), reconociéndose que la legislación escolar poblana “destacase en primera línea como una de las más avanzadas del país, va de acuerdo con las tendencias y orientaciones modernas y en más de una ocasión ha servido para inspirar y modelar legislaciones escolares que en otras entidades rigen” (Ponce, 1935: 208). La instrucción pública estaba casi en exclusiva a cargo del Estado, era obligatoria, gratuita y con fines socialistas; “en los diversos planteles existentes se imparten diversas enseñanzas que llenan, dentro de lo posible, las exigencias sociales” (Ponce, 1935: 208). Algunos de estos planteles dependían directamente del gobierno del estado y otros del gobierno de la Federación; “entre los segundos, cuéntese 760 escuelas rurales que están diseminadas por todo el territorio poblano, dos Centros Obreros, uno en Atlixco y otro en la Angelópolis, ambos tienen como fin principal inculcar al elemento obrero las luces del saber” (Ponce, 1935: 208). En total el gobierno federal sostenía un total de 771 planteles educativos, mientras que el gobierno de Puebla tenía abiertas y en servicio unas 260 escuelas, con un personal de 825 maestros para su inspección y “buena marcha” (Ponce, 1935: 209). Los planteles estaban agrupados en cinco zonas escolares. Los distritos de Atlixco, Cholula, Chiautla, Matamoros y Huejotzingo, del cual depende el municipio de San Martín Texmelucan, se incorporaron en la cuarta zona escolar.

Don Leandro estudió la primaria entre los años de 1933 a 1938 y, de acuerdo a datos censales de 1935, la población mayor de diez años en Puebla ascendía a 84,066 habitantes, de los cuales el 29.91% leían y escribían y un porcentaje mayoritario equivalente a 67.93% no sabían leer ni escribir. La población infantil menor de 14 años ascendía a 455,649 habitantes. Con relación al escenario local del municipio de San Martín, para esos mismos años se tiene que del total de la población (19,693 habitantes) los alfabetos representaban el 42.99% (6,029 habitantes), y un porcentaje mayor de 54.48% (7,639 habitantes) de analfabetas. Aproximándonos a la población entre 10 y 14 años, los porcentajes representaban 54.58% y 43.90%, respectivamente.⁵ Estas cifras reflejan el analfabetismo existente tanto en el estado como en el municipio y a fin de enfrentarlo los gobiernos federal y estatal emprendieron la campaña de alfabetización.⁶ El gobierno local de San Martín Texmelucan, como otras po-

⁵ Los datos estadísticos que aparecen en diferentes fuentes no coinciden en ocasiones. En este caso, apuntamos las cifras del texto de la monografía de Ponce por ser de la época (1935). Sin embargo, se sugiere confrontarlos con los datos que registra Enrique Cordero y Torres en *Historia compendiada del estado de Puebla*, t. iii, México, Publicaciones del Grupo Literario Bohemia Poblana, 1966, p. 126. Cfr. Quinto Censo de Población, Estado de Puebla, 15 de mayo de 1930, México, edición 1936.

⁶ Cabe anotar que la campaña nacional contra el analfabetismo se expidió el 21 de agosto de 1944, siendo secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet, y presidente de la República, el general Manuel Ávila Camacho (Cordero, 1966: 127).

blaciones de la entidad, atendió las necesidades educativas de la población en edad escolar, proporcionando la infraestructura y equipamientos escolares a planteles como en el que estudió don Leandro.

Recuerdos infantiles de la educación socialista

Las preguntas planteadas al inicio del texto nos aproximan a las percepciones de los protagonistas y testigos de la educación socialista en México, en este texto mediante el análisis de las experiencias y vivencias de los niños durante sus estudios de la primaria. Para efectos de este trabajo, retomamos la entrevista de don Leandro, quien nació en 1925 en la ciudad de San Martín Texmelucan; en su testimonio recuperamos algunos fragmentos de su infancia y vida escolar en la escuela primaria Benito Juárez. En la entrevista nos interesaba saber: ¿Hasta dónde realmente las ideas y el modelo de este tipo de educación trajo consigo cambios en los hábitos escolares? ¿Qué tanto las relaciones entre los géneros y la convivencia social se modificaron? ¿Cómo se recompusieron los espacios y los tiempos escolares, la vida cotidiana escolar en su conjunto? ¿Qué representaron para niños y niñas? ¿Cuál fue la actitud y los comportamientos de los padres de familia y de los maestros ante esta política educativa?

Don Leandro realizó su primaria entre los años de 1933 y 1938 –a decir de él, del primer al sexto curso– en la escuela Benito Juárez, localizada detrás de la Parroquia de San Martín Caballero. Nos aclara que la escuela no siempre estuvo en el mismo terreno: al principio ocupaba una construcción vieja “estilo convento” para después juntarse con la escuela Margarita Maza de Juárez, entre los años de 1935 y 1936, mientras construían el nuevo establecimiento. Recuerda con claridad que el presidente Lázaro Cárdenas llegó a San Martín a inaugurar la escuela, allá por el año de 1939. Llama la atención que en sus primeros recuerdos distingue su paso por la escuela de “parvulitos”, y a la pregunta expresa ¿en qué año ingresa a la primaria? responde:

Bueno, exactamente no recuerdo, pero quisiera primero, ya que se trata de eso, hablar de la primaria, porque antes de la primaria tuve una educación preescolar, como se llama ahora. En ese entonces no era kínder, se llamaba escuela de parvulitos [...] Era para los niños de tres a cinco o seis años. Estuve en la escuela esa durante dos o tres años [...] Tuve como maestro un profesor que le decíamos *Pachequito* y era su esposa o su hija, no me acuerdo, la maestra *Tulitas*. Estuvimos ahí varios niños y creo que me llevaba mi abuelo, ya que mi padre trabajaba. Estuve, como dije antes, dos o tres años, y al término ingresé a la primaria [...], pero en ese entonces todavía había que entrar a los siete años de edad.

Menciona que quizá nos llame la atención la palabra “parvulitos”, “pero era la palabra que se utilizaba en ese entonces, parvulitos, porque éramos niños de tres a cinco, seis años...”⁷

En 1932, entra al primer año de primaria, como nos relata:

cuando entré a la escuela en primero, segundo y quizá tercero, era presidente de la República el general Lázaro Cárdenas, y no recuerdo si fue en tercero, o en cuarto, cuando se integró lo que en ese entonces se llamó la educación socialista, o sea, integrar los grupos con mujeres y hombres. Allá en San Martín había dos escuelas: una para varones, que está en la parte trasera de la parroquia de San Martín, y una escuela para damas, que está a un costado del convento de San Antonio; el colegio para varones se llamaba Benito Juárez y el colegio para damas se llamaba Margarita Maza de Juárez [...]

En 1934, siendo presidente el general Lázaro Cárdenas, se reformó el artículo tercero constitucional, imprimiendo a la educación un triple carácter: socialista, desfanatizadora y racional. “La Educación que imparta el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social” (Cordero, 1966: 120).

La reforma educativa arribó a Puebla en 1934, año en el que se registran las campañas que la favorecían, según Enrique Cordero (1966). Acudieron en su apoyo las centrales obreras y las logias masónicas. Otros especialistas en el tema sostienen que los alcances de la reforma en el país fueron diversos y su mayor o menor impacto dependió de las relaciones que el gobierno federal establecía con los gobiernos locales a nivel estatal. En algunos casos dichas relaciones estaban influenciadas por el contexto político que imprimían los grupos de poder local y regional (Vaughan, 1999).

Como lo plantea Mary Kay Vaughan (1999), la implementación del programa de reformas sociales cardenista estuvo determinada por las necesidades políticas del Estado posrevolucionario y su relación con el amplio conjunto de poderes locales y regionales que se formaron antes y después del triunfo revolucionario. Al parecer, el alcance del reformismo cardenista estuvo vinculado a la consolidación de la unidad y el consenso nacional bajo el dominio del nuevo Estado central. Las reformas sociales, como la educación socialista, tenían mayor o menor éxito de acuerdo al acomodo de los poderes locales y regionales en el nuevo equilibrio que construía la familia revolucionaria.

Algo significativo en este proceso fue que el fortalecimiento o debilitamiento de la reforma educativa no dependió del grado de conservadurismo político o del rezago social que

⁷ Segunda entrevista al señor Leandro Padilla realizada en su domicilio, por Concepción Martínez y Antonio Padilla, ciudad de México, 30 de enero de 2010.

se viviera en las regiones, sino de la manera en que los grupos locales de poder lograban acoplarse al equilibrio de poderes que el régimen posrevolucionario requería para su consolidación (Vaughan, 1999: 166–167). En Puebla, por ejemplo, el apoyo político que los sectores oligárquicos proporcionaban al gobierno cardenista en su esfuerzo por fortalecer al Estado central les permitió evitar en sus dominios la intromisión a fondo del régimen durante el impulso a la educación socialista, por lo cual la función de los maestros federales en esa región fue bastante restringida y poco sirvió para transformar radicalmente las relaciones sociales de las comunidades.

Sin embargo, en las escuelas federales las reformas sí se impulsaron, en un contexto de fuertes críticas y agitación social. En el relato de don Leandro esta situación se refiere así:

[...] al integrarse la educación socialista hubo protestas de los padres de familias, pues no concebían que en los grupos hubiera de los dos sexos. Sin embargo, cuando el gobierno se propone algo lo hace. Claro que de momento no se alcanzaban a entender los alcances de la integración de los grupos, pero con el tiempo se ha entendido que fue benéfico, porque si antes no se hablaba de discriminación, por lo menos creo que en ese tiempo fue que empezó a diluirse un poco esa distinción que había entre hombre y mujer... (Padilla, 2010).

Dichas protestas sucedieron desde luego en otras partes del estado, como en la ciudad de Puebla, escenario de múltiples manifestaciones violentas. Como lo menciona Cordero, la escuela socialista fue mayormente repudiada en Puebla por los padres de familia en virtud de los radicalismos que se implantaron: "la educación sexual y la coeducación, la primera sin personal preparado ni conocimientos científicos, a cargo de catedráticos radicales o profesionales facciosos, que cometieron graves errores" (Cordero, 1966: 123).

Al respecto, don Leandro agrega:

[...] el argumento era de que no era posible juntar a las niñas con los niños por el peligro que corrían las niñas, ¿no? [...] Ya desde entonces nos estaban condenando a cosas que ni siquiera nos pasaban por acá, pues éramos niños, teníamos ocho, diez años quizás. ¿Qué pensamientos puede uno tener en ese entonces? Máxime cuando en la casa, en todas las casas, había una restricción en ese asunto [...] En la casa nunca se oía hablar de cosas de sexos como ahora, eso era muy reservado, solamente lo hablaban las personas mayores, y cuando hablaban de alguna cosa de esas nos echaban fuera, nos echaban para el patio, era un tabú para los niños oír esas cosas, esas pláticas; ése era el argumento que los padres de familia expusieron antes las autoridades.

[...] iban a la escuela, se juntaban cinco, diez, quince padres de familia, veinte, iban ante el director y le exponían que no era posible. No, bueno, pues estas son órdenes del gobierno, son órdenes del presidente, nosotros no podemos hacer nada, más que

acatar lo que nos manda, y ustedes pues no les queda otra más que acatar también; si quieren que sus hijas se eduquen, tienen que aceptar las cosas [...]

A las preguntas de ¿y cómo los integraron?, y ¿en los mismos grupos habían niños y niñas? Don Leandro responde:

[...] Sí, en los mismos grupos habían niños y niñas [...] Bueno, había bancas, ahí sí nos ponían en unas bancas a las niñas y en otra banca los niños, pero todos recibíamos la misma clase al mismo momento y en los juegos jugábamos todos juntos [...]

Con relación a la actitud de los maestros frente a esta práctica educativa, es importante detenernos en las experiencias y vivencias que recuerda don Leandro de sus maestros. Este aspecto ocupa una buena parte de su relato, quizá por lo significativo que fueron para su infancia:

[...]tuve unos maestros muy responsables, me doy conciencia de ello a partir me imagino que del tercer año de primaria [...] Y hago mención de la actitud de los maestros porque en tercer año tuve un maestro que se llamó Ismael Morales, le decían sus compañeros *ave negra*. Yo te diría que en ese entonces tendría unos cuarenta años de edad, y me imagino que era de fracción indígena por sus rasgos fisonómicos, era de barba rala y bigote ralo, pero era un maestro muy concienzudo en cuanto a la enseñanza. Era de ideas socialistas porque nos hablaba mucho de —en ese entonces estaba la guerra civil española— y nos hablaba mucho de Rusia, que Rusia apoyaba al entonces presidente Manuel Azaña, que no lo reconocía como presidente el general Franco, y al general Francisco Franco lo apoyaban Alemania e Italia. Entonces prácticamente ahora hago conciencia de que era una guerra no entre españoles sino entre italianos y alemanes contra rusos porque ahí experimentaban sus armamentos que más tarde les servirían para la segunda guerra mundial. El maestro Ismael digo era de tendencias socialistas. En ese entonces la palabra socialismo pues era muy poco usada, se hablaba más bien de comunismo, y a mí la verdad, yo prefiero la palabra socialista a la palabra comunista. Era un maestro muy concienzudo en la enseñanza y quería que no sólo sus alumnos, éramos veinticinco en total, aprendieran, sino que él pidió permiso al director de la escuela para que después de sus horas de trabajo, que terminaban a las cinco de la tarde, hiciera un curso especial para gente del pueblo, para la población y en especial para los obreros. Hasta la actualidad hay dos fábricas textiles, una que se conoce como “El Carmen” pero la razón social es Fábricas de San Martín y la otra, “El Pilar”, él quería que los trabajadores aprendieran también, porque la mayor parte de los trabajadores no sabían leer ni escribir y el director le concedió el permiso para que hiciera por su cuenta y riesgo ese turno nocturno para los trabajadores y la población en general que quisiera ir. Pues sí, despertó interés porque según recuerdo, aproximadamente había unos cuarenta o cincuenta alumnos ya todos

mayores de edad, había también mujeres porque pienso que siempre la mujer ha tratado de superarse, aun en esa época en que la mujer estaba muy sujeta a las tradiciones familiares.

Este fragmento de testimonio revela la imagen del maestro que don Leandro conserva en su imaginario y que en cierta forma coincide con la imagen que los preceptores de la educación socialista defendían y trataban de llevar a la práctica (Vaughan, 1999; Cordero, 1966; Cruz, 1995).

De acuerdo con los argumentos del maestro Jesús de la Rosa, uno de los profesores de la época y defensor de los principios de la educación socialista, el maestro dejó de ser expositor de conocimientos generalmente sin interés para el alumno, con personalidad y trabajo importante, y se consideraba sobre todo un agitador y orientador social: un participante activo en la vida de la comunidad. Dice el maestro De la Rosa que la profesión de maestro:

“se viriliza”, sube su importancia, su papel [...], hasta su actitud e indumentaria cambian por completo. Será un maestro “obrero” a medida que adquiera preparación intelectual y manual para realizar eficientemente la tarea de transformación de nuestros regímenes social, económico y político [...] La maestra tiene una importancia no menor al maestro, será una guía, una orientadora del hogar, toda una técnica en el trabajo de la escuela [...] (De la Rosa, 1985: 133).

Don Leandro prosigue su relato, recordando:

Ese maestro [Ismael Morales] lo recuerdo con cariño porque independientemente de que era muy enérgico en su enseñanza también era muy noble. A mi padre lo quiso mucho y le ofreció inclusive hacerlo maestro rural; le dijo que si quería él lo podía proponer para maestro rural, cosa que mi padre, no sé por qué, no aceptó. Mi padre era de las pocas personas que sabía un poco más de leer y escribir y el maestro lo apreciaba mucho por su cualidad para aprender [...] A mí me decía cuando lo hacía enojar, que era muy frecuente, me decía: mira Leandrito, tú serás muy inteligente, eres muy listo, pero a tu padre no le llegas ni a los talones. Eso me daba una idea del aprecio que sentía por mi padre y el reconocimiento que le hacía porque a pesar de su escasa educación pues era una persona que sabía discernir las cosas y resolver los problemas [...]

Ante las preguntas ¿qué les decía su maestro cuando les hablaba de historia, de geografía? y ¿cómo se reflejaba la ideología del maestro?, don Leandro respondió:

Su ideología de maestro, digo la ideología socialista que él tenía, nos la manifestaba cuando era la clase de civismo. Había una materia que se llamaba civismo, ahí era donde nos decía, y también en historia. En la de historia nos decía especialmente del

armamento que tenían los rusos, los armamentos que tenían los alemanes y los italianos; y nos hablaba mucho de Rusia, decía que era un país muy grande, muy poderoso y que sus aviones eran invencibles porque según las alas tenían unas [...] como rejillas para que pasaran por ahí las balas y yo pues [...] me imaginaba cuando nos decía que era un país muy grande, muy poderoso, muy hermoso y muy bonito que sus ciudades eran muy hermosas, me hacía yo a la idea: bueno, conocer un país de esos ¿cuándo?, nunca jamás. Recuerdo con cariño a otros profesores, de cuarto año, de quinto año, en especial a todos mi reconocimiento porque eran unos maestros en verdad amantes de su profesión, amantes de su carrera, [...] eran muy estrictos con ellos mismos. En una ocasión el gobierno del estado no tenía dinero para pagarles a los maestros su sueldo y pasaron creo que dos meses sin recibir sueldo. ¿De qué vivían los maestros?, pues los padres de familia reconocían su esfuerzo y su dedicación a la enseñanza de los niños, a pesar de que no les pagaban, jamás, jamás dejaron de dar una clase y es ahí donde mi reconocimiento es mayor y hago una comparación actual, que los maestros por cualquier cosa hacen un paro y son irresponsables [...]

A la pregunta ¿se acuerda cómo se llamaba el director de la escuela?, relata:

[...] Sí, Héctor Manuel, se me fue el apellido. Era un maestro muy enérgico también, digo, todos los maestros eran enérgicos, pero había un cierto grado de suavidad en el trato con los alumnos, aunque eso no quiere decir que cuando cometíamos algún desmán no nos corrigieran, porque además pues entonces los niños no teníamos ningún derecho, el único derecho que teníamos era recibir educación y educación doble, porque por un lado en la casa había rectitud y por otro también en la escuela había rectitud, porque los padres le decían al maestro: maestro, si las orejas de mi hijo me entregan se las recibo. Ahora no, ahora ya los niños tienen tantos derechos, que pues los maestros no se atreven a tocarlos por miedo a que tenga problemas con los padres y con las autoridades correspondientes, inclusive hasta demandan, creo que demandas ha habido casos...

Con relación a los horarios escolares, don Leandro relata:

en esa época de mi enseñanza primaria se iba en la mañana y en la tarde a la escuela, se entraba a las nueve de la mañana y se salía a las doce del día a comer y regresábamos a las tres y salíamos a las cinco, el maestro se tomaba una media hora de descanso y los alumnos de la nocturna, que eran las gentes mayores, entraban a las cinco y media y salían a las ocho.

De acuerdo a la doctrina de la educación socialista que se impartiría en la escuela primaria se señalaba que debería ser "progresiva, funcional y activa" (Guevara, 1985: 106-108), es decir, que abogaba por una enseñanza inspirada de acuerdo a las necesidades orientadas a

su satisfacción, y en donde los alumnos aprendieran las cosas haciéndolas, para que fueran ellos mismos, dirigidos por sus maestros, los agentes de su propia educación. En este sentido, las autoridades escolares formularon programas para las diversas asignaturas a través de las cuales quedarán incluidos los conocimientos científicos, éticos y estéticos, las enseñanzas manuales y las actividades sociales. El plan de trabajo quedó integrado por estudios y actividades de lengua nacional, cálculo aritmético y geométrico, observación y estudio de la naturaleza, ciencias sociales, enseñanzas manuales y economía doméstica, actividades artísticas y educación física (Guevara, 1985: 113, 143-144).

En el caso de las materias que cursó don Leandro en la escuela Benito Juárez y ante la pregunta ¿qué era lo que le enseñaban?, recuerda:

[...] Bueno, las materias básicas siempre han sido aritmética, geometría, geografía, historia, ciencias físicas y naturales, lengua nacional, lectura, dibujo, artes manuales. Creo que siguen siendo las mismas materias ahora pero las han cambiado de nombre, pero en ese entonces era así y era no sólo la clase oral, sino que pasábamos al pizarrón y además hacíamos un resumen por escrito de lo que habíamos aprendido y eso nos ponían de tarea cuando terminábamos del curso diario, nos ponían de tarea repasar. Yo la verdad pocas veces recurría a los resúmenes que escribíamos, no porque me quiera yo dar de muy este inteligente y que tuviera yo mucha retentiva, pero sí tenía yo poder de retención y la mayor parte de las cosas se me quedaban grabadas.

Con relación a los exámenes agrega:

[eran] pruebas que nos hacían de conocimiento de lo que nos habían enseñado, nos ponían problemas de aritmética, problemas de geometría. Nos enseñaban en geometría a trazar figuras geométricas, nos ponían a hacer fórmulas que desgraciadamente ya se me han olvidado con el tiempo, pues han transcurrido sesenta y tantos años, ¡no, qué!, más de sesenta años han transcurrido, así es de que pues ya ahorita difícilmente me podría yo hacer una, por ejemplo, una cuadrícula de un terreno [...]

En este testimonio también encontramos expresados los recuerdos de diversos materiales escolares, entre otros, libros, pizarrines, tizas. Con relación a este aspecto y como lo menciona Vaughan (1999), al igual que los programas escolares y contenido de las asignaturas, también se registraron cambios en los contenidos de los libros de texto. Señala esta autora que las obras empleadas para formar a los estudiantes también se diseñaron de acuerdo al tipo de pedagogía que pondría en práctica el Estado en cada momento y también vivieron en cierta forma una radicalización pedagógica en su contenido entre los años veinte y los treinta, ya que fue muy claro el desplazamiento de los contenidos cívicos liberales por los temas de corte populista. Como menciona:

en los textos de la reforma educativa socialista, para los cuales la revolución seguía su marcha, Zapata se convirtió en un héroe singular. Desde el pasado lejano surgió José María Morelos como campeón de la independencia nacional, la democracia popular, la reforma agraria y hasta los derechos de los trabajadores. Comenzaron a aparecer en los libros las primeras historias de la organización de los trabajadores durante el porfiriato. Se hacía hincapié en la unidad del obrero y el campesino en su lucha, aunque ésta no siempre constituyó una realidad durante los años del conflicto armado... (Vaughan, 1999: 94-95).

Además, los textos engrandecían el papel del trabajo en la producción de bienes y servicios para la sociedad, y también "procuraban convertir al obrero y al campesino en agentes de su propia historia. Describían formas específicas de acción: organizar cooperativas de producción y consumo, y administrarlas a diario por medio de comisiones de vigilancia y consejos de administración; llevar a cabo reuniones sindicales y organizar huelgas; introducir cultivos y herramientas nuevos". En fin, "deseaban crear en el aula estas lecciones de esfuerzo colectivo" (Vaughan, 1999: 95-96).

En 1934, la Comisión Editora Popular de la Secretaría de Educación Pública emprendió la tarea de publicar libros de texto y de lectura y distribuirlos gratuitamente o a muy bajo costo a los niños y alumnos adultos de la nación, como lo señala Vaughan (Vaughan, 1999: 91). Con relación a este punto, don Leandro relata:

[...] ah, y quisiera hacer mención también que los primeros años en primero y segundo no se usaban cuadernos, se usaba un cuadrito de pizarra que se llamaba la pizarra y se escribía con un pizarrín, era el complemento para escribir y tenía uno que memorizar, porque como se borraba para hacer otras clases de actividades, se tenía que memorizar para borrar y volver a utilizar la pizarra en otros temas. Ya en tercer año, sí, ya empezamos a usar libros, cuadernos. Ya nos daban nuestra lista de útiles a principio de año, se iba a surtir a una tlapalería que era de los señores Contreras, don Luis Contreras Martínez, ahí casi todo el mundo se surtía, aunque había otras dos tlapalerías más que también expendían artículos escolares, pero esa era la que tenía más demanda y ahí era donde mis padres me compraban mis cuadernos, mis útiles. Había un libro que en ese entonces que era el digamos de lectura obligada se llamaba *Libro México*. Me acuerdo que ese libro lo cursamos en diferentes grados desde luego, primero, este, tercero, cuarto, creo que hasta el quinto año tuvimos todo ese libro, diferentes grados, ¿no?, diferentes tipos ya de lecturas [...]

Los hábitos y prácticas escolares se conjugaron con los espacios y tiempos de los juegos infantiles. En el caso de don Leandro, es muy significativa la remembranza del juego en el columpio que existía en el jardín de la escuela y lo que tuvo que hacer para poder acceder a éste.

En su plática relata que una vez le habían dado las llaves de la escuela:

[...] eso fue también alrededor del tercer año, porque en ese entonces mi padre se había casado y vivíamos, vivía yo con él, fue de las pocas veces que tuve la ocasión de decir que vivía en un hogar. La señora, la recuerdo con mucho cariño porque no fue la clásica madrastra que de la que se habla y la que se dice tantas cosas... Para ella, yo fui el hijo que hasta ese momento todavía no tenía con mi padre, y me quería tanto, de veras, que contra lo que estaba yo acostumbrado me hacía que me bañara dos o tres veces a la semana y me cambiaba de ropa también dos o tres veces a la semana. El maestro Morales había hecho un criadero de conejos, y a mi padre le encantaba comer conejo, entonces le decía el maestro: el que me traiga un quintal de alfalfa se lleva un conejo, entonces le decía yo a mi padre fíjate que el maestro dice que si le llevamos un quintal de alfalfa para los conejos nos da uno, "pues cómprala y llévase-la y que te dé el conejo"... Lo guisaba Dominga, mi madrastra, [...] y nos dábamos un banquete en ese día. Me tenían tanta confianza que me dieron las llaves de la escuela para abrir, y la verdad casi puedo decir que lo busqué porque no se hacen las cosas nada más porque sí, sino porque todavía era en la escuela vieja, en la Benito Juárez, había un árbol muy frondoso y había una rama que estaba colgando, pero una rama fuerte, hicimos un columpio ahí y ese era mi deseo, yo poder mecarme sin que nadie me lo fuera a impedir, y a eso se debió quizás mi empeño en portarme bien, en llegar temprano a la escuela. De por sí siempre Dominga procuraba que llegara yo siempre a la escuela, me daba de desayunar temprano, me obligaba a asearme, mi mochila y me iba yo a la escuela, entonces por eso creo que el maestro se fijó en mí, dice: "te voy a dar las llaves para que tu abras, te encargues de abrir". Entonces de entrada eran las nueve, yo llegaba ocho, ocho y cuarto, ocho y media para que ese tiempo gozara yo del columpio [...] Yo abría, yo tenía las llaves y a las diez para las nueve abría la escuela; ya me había yo hastiado o regocijado con el columpio y ya estaba yo contento, feliz, tranquilo de que me había divertido yo solo.

Don Leandro relata que en 1937 terminó el quinto año en la escuela Benito Juárez que era de varones y para ese año integrada con mujeres. En 1938 cuando iba a pasar a sexto año, el presidente Cárdenas ya había mandado a derruir dicha escuela, razón por la cual en este año concluyó la primaria en la nueva escuela Margarita Maza de Juárez. De acuerdo a su recuerdo y a su percepción, la construcción llevó dos años y constituía una escuela adecuada a las necesidades en ese entonces de la población estudiantil, una escuela bien integrada, bien hecha y con maestros supuestamente mejor preparados. Menciona que hasta la fecha existe incluso en su fachada una placa en la que está inscrita la fecha de su inauguración, en el año de 1938.

El año de 1938 se conserva en la memoria de don Leandro porque es el año que marca dos hechos importantes de su infancia: el término de su primaria y la inauguración del "nuevo" establecimiento escolar.

Al término de su primaria, don Leandro recuerda los caminos que siguieron sus compañeros de escuela, incluso las rutas que emprendió al término de su educación primaria. Nos interesa destacar, por ejemplo, las remembranzas de sus compañeros de aulas y de sus estudios y actividades posteriores:

[...] ya desde entonces había la inquietud de querer estudiar más, pero no había posibilidades porque no existía más que esas dos escuelas y una academia de taquigrafía y mecanografía, pero era de paga, no era pública. Algunos de mis compañeros, los inscribieron allí y aprendieron la carrera de mecanografía y taquigrafía, pero la mayor parte nos quedamos ya sin poder estudiar. Algunos compañeros tuvieron la fortuna de que sus familiares tenían mejores posibilidades, y Miguel Ángel Rodríguez –le decíamos Angelín– estudió para sacerdote... Supe con el tiempo, con los años, ya cuando vivió aquí en México, que era sacerdote de una iglesia en Tlatelolco. Me hice alguna vez la intención de ir a visitarlo pero la verdad no pasó de ahí. Otro compañero tuvo la fortuna que su hermanastro lo mandara a estudiar a México y a él sí me lo encontré aquí dos o tres veces en México y estudió para anestesiólogo, y otros compañeros que se fueron para Puebla, allá cambiaron su modo de vivir quizá estudiaron también, ya perdí contacto con ellos. Pero sí recuerdo mucho a algunos de ellos porque la llevé bien con ellos. A pesar de que eran un poco mayores que yo, la llevé bien con ellos. Unos hermanos Dueñas, Vicente y Luis Dueñas, que habían llegado a San Martín de Torreón, Coahuila, de una fábrica textil que había allá y a su papá lo contrataron en la fábrica del Pilar y llegaron allá y se inscribieron en la escuela y estuvimos dos o tres años juntos. Recuerdo también con cariño y afecto a otro compañero, Teófilo Soto, que parece que actualmente todavía vive, es un poco mayor que yo, dos o tres años, es de una de las familias distinguidas allá en San Martín, el papá de él era [...] les llamaban “tenedores de libros”, me imagino que era auxiliar de contador o algo así, pero su profesión era eso, y tenía varios hermanos. Me acuerdo de Severo, de Cuco de Teófilo, de sus hermanas y otro hermano más chico, no me acuerdo el nombre ahorita, pero fueron compañeros con los que tuve muy buenas relaciones, especialmente con Teófilo.

Los nombres de sus compañeras también llegan a sus recuerdos. Al respecto, menciona:

Esperanza Salazar, que era familiar creo que de los dueños administradores de la hacienda que se llama *Polastra*, cerca de San Martín. Otra muchacha era hija de un señor que tenía una farmacia: Humberto Meldraña, y otra muchacha, Alicia Álvarez, era su padre el conductor de ganado, y dos muchachas eran rancheras: las hermanas Osorio, Guadalupe y María Luisa Osorio [...] No, María Luisa y Agustín Osorio, y otra compañera, Guadalupe de la Rosa, eran el mismo número desde que llegamos a tercer año hasta que salimos [...]

A la pregunta ¿usted se llevaba bien con ellas?, don Leandro responde: "sí, no había [...] mayor problema". Por otra parte, en el testimonio se refleja otro aspecto importante: la heterogeneidad social que imperaba en las escuelas primarias "socialistas" como en las que estudió el protagonista de este trabajo. De acuerdo al relato, encontramos hijos de familias de obreros, artesanos, técnicos, comerciantes, rancheros. Con ello se cumple con una de las características que apuntaban fuentes documentales de la época de "una escuela primaria socialista": una escuela primaria *mexicana*, porque procura unificar cultural, lingüística y étnicamente a los heterogéneos grupos sociales que integran nuestra población (De la Rosa, 1935: 123).

El relato de vida de Don Leandro termina afirmando: "En fin, esa fue mi vida escolar".

Un epílogo

Don Leandro no prosiguió sus estudios secundarios. Alrededor de los 16 años emprendió otros aprendizajes y otras prácticas culturales informales al incursionar en el mundo fabril, cuando a instancias de su padre ingresó a laborar en una de las fábricas textiles de San Martín como aprendiz de tejedor, oficio que heredaría de su progenitor. Tiempo después, fue convocado al servicio militar nacional como conscripto, lo que lo llevó a la ciudad de México. Una vez concluido su servicio militar y con las experiencias culturales formales e informales en su haber, comienza a trabajar en una de las empresas textiles más importantes de la capital del país, La Fama Montañesa, en los años cuarenta. Como don Leandro evoca y reconoce, su paso por la escuela primaria fue decisivo para configurar su itinerario y valorar la importancia de la experiencia educativa, social y cultural que representó la educación socialista.

Fuentes

- Altamirano, Graziella (1994), "Metodología y práctica de la entrevista", en Graciela de Garay (coord.), *Historia con micrófono*, México, Instituto Mora, pp. 62-78.
- Bertely, María (2005), "¿Apropiación escolar o etnogénesis? La escuela federal y socialista en una villa zapoteca mexicana (1928-1940)", *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, núm. 1, enero 2004-mayo 2005, pp. 39-62.
- Civera, Alicia (1999), "Crisis política y reforma educativa: el Estado de México, 1934-1940", en Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan (eds.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 141-165.
- _____ (2006), "La coeducación en la formación de maestros rurales en México (1934-1944)", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 28, pp. 269-291.
- Collado, Carmen (1994), "¿Qué es la historia oral?", en Graciela de Garay (coord.), *La historia con micrófono*, México, Instituto Mora, pp. 13-32.

- Cordero y Torres, Enrique (1966), *Historia Compendiada del Estado de Puebla*, t. III, México, Publicaciones del Grupo Literario "Bohemia Poblana".
- Cruz, Salvador (1995), *Historia de la Educación Pública en Puebla 1790-1982*, t. II, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Cueva, María de Lourdes (1990), "Construyendo la educación socialista. Gobierno y maestros en Sinaloa (1935)", *Arataia*, núm. 2, pp. 33-39.
- De la Rosa, Jesús (1985), "Características de la escuela socialista mexicana", en Gilberto Guevara (comp.), *La educación socialista en México (1934-1945)*, México, El Caballito Ediciones.
- Maríñez, María del Rosario (2005), *La escuela primaria en el territorio norte de Baja California durante el régimen del presidente Lázaro Cárdenas, 1934-1940*, México, Universidad Autónoma de Baja California.
- Martínez, M^a Concepción y Antonio Padilla (2007), "Itinerarios, espacios y prácticas de la cultura obrera en México, en la segunda mitad del siglo xx", en Mario Camarena, *Historia oral de los procesos sociales del siglo xx*, México, Dirección de Estudios Históricos/INAH, pp. 59-84.
- México (Estados Unidos Mexicanos) (1930), *Quinto Censo de Población. Estado de Puebla. 15 de mayo de 1930*, Dirección General de Estadística/Secretaría de la Economía Nacional, México, [documento pdf disponible en: <http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/1930/pue/QCPEPUE30I.pdf> (consulta: 23/3/2015)].
- Montes de Oca, Elvia (2002), "Las maestras socialistas en el Estado de México, 1934-1940", *Sociológica*, vol. 17, núm. 48, pp. 185-212.
- _____ (2007), "La educación en México. Los libros oficiales de lectura editados durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, 1934-1940", *Perfiles Educativos*, vol. 29, núm. 117, pp. 111-130.
- Padilla, Antonio (2010), "Atmósferas y escenarios de la vida educativa", en Horacio Crespo, *Historia de Morelos. Tierra, gente, tiempos del Sur*, Colección Política y Sociedad en el Morelos posrevolucionario y contemporáneo, Gobierno del Estado de Morelos, UAEM, Ayuntamiento de Cuernavaca, Instituto de Cultura de Morelos, pp. 253-275.
- Padilla, Yolanda y Salvador Camacho (1997), "La resistencia a la educación socialista en Aguascalientes", *Educación*, núm. 30, pp. 46-49.
- Palacios, Mario (2011), "La oposición a la educación socialista durante el cardenismo (1934-1940): el caso de Toluca", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 48, enero-marzo, pp. 43-71.
- Piña, Carlos (1989), "Sobre la naturaleza del discurso autobiográfico", *Argumentos*, núm. 7, agosto, pp. 131-160.
- Ponce, Guillermo (1935), *Monografía Poblana. Breve reseña geográfica del Estado de Puebla*, México, Imprenta La Mercantil.
- Quintanilla, Susana (1999), "El debate intelectual acerca de la educación socialista", en Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan (eds.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 47-75.
- Rockwell, Elsie (1999), "Reforma constitucional y controversias locales: la educación socialista en Tlaxcala, 1935-1936", en Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 196-228.
- Sarlo, Beatriz (2006), *Tiempo Pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Traverso, Enzo (2007), "Historia y Memoria. Notas sobre un debate", en Marina Franco y Florencia Levin, (comp.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Valdés, María Candelaria (1999), "Educación socialista y reparto agrario en La Laguna" en Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan (eds.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 229-250.

Vaughan, Mary Kay (1999), "El papel político de los maestros federales durante la época de Cárdenas: Sonora y Puebla", en Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan (eds.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 166–195.

____ (2000), *La política cultural en la Revolución: maestros, campesinos y escuelas en México 1930–1940*, México, Fondo de Cultura Económica–Secretaría de Educación Pública.

Vázquez, Josefina (2000), *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México.

MARÍA CONCEPCIÓN MARTÍNEZ OMAÑA. Investigadora del Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora. Doctora en Sociología. Líneas de investigación: Política, gestión y cultura del agua. Siglo xx; Representaciones y prácticas de la infancia. Siglo XX; Política Pública y transformaciones urbano–regionales. Siglo xx. Publicaciones recientes: (2013) "Y no tanto que el lugar nos pertenezca, sino que nosotros le pertenecemos al lugar", en Gerardo Necochea y Patricia Pensado (coord.), *El siglo XX que deseábamos. Ensayos de historia oral en torno a experiencia y expectativa*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, pp. 175–201; (2012), "Actores de la Educación Especial en México. Representaciones y prácticas sociales en la segunda mitad del siglo xx", en Antonio Padilla (coord.), *Arquetipos, memorias y narrativas en el espejo. Infancia anormal y educación especial en los siglos XIX y XX*, México, Juan Pablos editores y Universidad Autónoma del Estado de Morelos, pp. 269–306.

Recibido: 15 de mayo de 2014

Aceptado: 20 de octubre de 2014

Los estudios geológicos en las conferencias científicas de la Escuela Normal para Profesoras de la ciudad de México, 1891-1902¹

Geology Lectures at the Women's teacher training College in Mexico City, 1891-1902

Rodrigo Vega y Ortega

Facultad de Filosofía y Letras-UNAM

rodrigo.vegayortega@hotmail.com

Resumen

Entre 1891 y 1902, algunas alumnas de la Escuela Normal para Profesoras de la ciudad de México expusieron ocho conferencias geológicas como parte de los ejercicios literarios anuales. En éstas, las estudiantes desarrollaron algunos temas bajo la perspectiva positiva y romántica de la ciencia. El análisis de dichas conferencias, bajo la perspectiva de la historia social, permite comprender la incursión de las mujeres en una disciplina hasta entonces reservada a los varones para que propagaran el conocimiento geológico en la escuela primaria mediante un lenguaje ameno y sencillo. El conjunto de las conferencias fungió como un ensayo docente, ya que las estudiantes debían elaborar un escrito y presentarlo públicamente, tal cual lo harían ante un grupo de niños a lo largo de su vida.

Palabras clave: mujer, magisterio, geología, ciencia, educación.

¹ Esta investigación forma parte del proyecto PAPIIT (in 301113) "La Geografía y las ciencias naturales en algunas ciudades y regiones mexicanas, 1787-1940". Responsable: Dra. Luz Fernanda Azuela. También es parte de una investigación amplia titulada "La incursión de las mujeres mexicanas en la ciencia a través de las conferencias científicas de la Escuela Normal para Profesoras de la ciudad de México, 1891-1905", como parte del proyecto PFIFFYI (2014-009): "Historia socio-cultural de la ciencia y la tecnología de México, 1821-1911". Responsable Rodrigo Vega y Ortega, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

Abstract

Between 1891 and 1902, a number of students from the Mexico City Women's Teacher Training College (Escuela Normal para Profesoras) held a series of eight lectures on geology as part of their annual literary exercises. During the lectures, the students discussed various topics from a romantic and positivist perspective on science. The analysis of these practices from the perspective of social history enables us to understand how women came to involve themselves in a discipline which, up to then, had been the preserve of men in order to spread knowledge of geology in primary schools through language that was both simple and accessible. This group of lectures also served as a training ground for teachers, as the trainees had to both write a presentation and perform it in public, just as they would for groups of students during the rest of their professional lives.

Keywords: *Female; Teaching; Geology; Science; Education.*

Introducción

Los estudios históricos sobre las mujeres mexicanas han cobrado auge en las últimas décadas mediante el análisis de una amplia gama de fuentes y bajo distintas perspectivas. Entre los temas de mayor interés se encuentra la irrupción de éstas en las escuelas profesionales de carácter científico en algunas ciudades, sobre todo la ciudad de México, como el caso de Matilde Montoya (Medicina), Esther Luque (Farmacia) y Eulalia Ruiz Sandoval (Enfermería), así como las investigaciones sobre las numerosas jovencitas que egresaron de las escuelas normalistas. Sin embargo, aún son escasos los estudios acerca de la instrucción científica que se impartió a las alumnas de la Escuela Normal para Profesoras de la Ciudad de México (ENPCM). Una vía para caracterizar tal instrucción se encuentra en las conferencias públicas que éstas presentaron entre 1891 y 1904 en el salón de actos de la ENPCM. Entre la gama de ciencias que fueron tema de las conferencias destacó la geología, unida a la Geografía y la Historia Natural, en cuatro temas: el examen de la composición y origen del planeta Tierra; el escrutinio de los fenómenos sísmicos; la exposición de las bellezas geológicas, y el estudio de los minerales. Este interés estuvo acorde con el auge de los temas geológicos al final del siglo XIX entre los ingenieros y naturalistas de México, pues estaban relacionados con la explotación de los recursos del subsuelo.

Las 131 conferencias presentadas por algunas alumnas normalistas fueron parte de trece ejercicios literarios anuales que abarcaron las siguientes disciplinas de acuerdo con el número de conferencias: medicina (26), historia natural (21), geografía (19), física (17), meteorología (13), geología (8), generalidades de la ciencia (6), astronomía (6), tecnología (5), química (4), educación (4), psicología (1) y matemáticas (1). El ámbito geológico ocu-

pó el sexto lugar, lo que muestra el terreno que gozó en la instrucción científica femenina. Es de suponer que las jovencitas aprendían en las cátedras a identificar las características mineralógicas del planeta, los accidentes de la superficie de la Tierra, la diversidad de rocas que componían su centro y superficie, las particularidades de las eras geológicas y las explicaciones sobre la sismicidad.

El objetivo de la investigación es entender la irrupción de las estudiantes normalistas en la práctica geológica a través de las ocho conferencias en tanto aspirantes a profesoras de instrucción primaria, pues la mayoría de ellas se desempeñó como docente durante varias décadas y es de suponer que transmitieron a los infantes la pasión por la geología. Este estudio da luz sobre la intervención de las mujeres mexicanas en la práctica de dicha ciencia, desde la docencia y la popularización.

La metodología se basa en el análisis de las ocho conferencias geológicas desde la perspectiva de la historia social de la ciencia que da pie a valorar a las pupilas como parte del desarrollo de la instrucción científica mexicana de finales del siglo XIX, pues aunque esta perspectiva en el terreno educativo ha sido fecunda por varios años, en el campo de la ciencia aún se cuenta con pocos estudios. Las alumnas fueron actores de la geología "en su manera de aprehender, comprender, apropiarse e interpretar las actividades y producciones de la ciencia", aunque su participación no es equiparable a la de ingenieros y naturalistas (Vaccarezza, 2009: 76). Esta perspectiva propicia la inclusión de grupos sociales que la historiografía tradicional de la ciencia mexicana no ha considerado como actores de la cultura científica de finales del siglo XIX, en este caso las jóvenes aspirantes a profesoras de instrucción primaria, pues desde 1891, las ciencias se integraron en la formación de las futuras docentes de la ciudad de México como parte del proceso de profesionalización y como iniciación de los niños en la moderna cultura científica (Vega y Ortega, 2011: 247-266). En efecto, la historia social "pone en tela de juicio los conceptos tradicionales sobre el pasado" de la ciencia de nuestro país (Tanck, 1976: 43).

La perspectiva social ha permitido vislumbrar que las profesoras egresadas de la ENPCM, como de otras instituciones similares de México, "compartían aquella idea de que la escuela pública tenía una función política al otorgarle la misión de promover la cohesión nacional, la moralización de la sociedad y el mantenimiento del orden social" (Lionetti y Civera, 2010: 17). Esta misión tuvo como uno de sus pilares el saber científico, que se erigía como un terreno ajeno a la diversidad social, ideológica, religiosa, étnica y regional. De esta manera, se irradiaría el mismo conocimiento a todos los infantes que asistieran a la escuela primaria.

Las conferencias no buscaban la innovación en las ciencias, pues como se expuso en la "Introducción" a los ejercicios literarios de 1894, el público "no [encontraría] datos nuevos o aseveraciones propias, ni podía esperarse esto de jóvenes que [empezaban] a dar los primeros pasos en el seno de la ciencia" ("Introducción", 1895: 3). Estas palabras revelan que

las conferencias permitían a las alumnas adentrarse en la práctica geológica que hasta 1890 estuvo reservada a los hombres mexicanos, sin que por ello se esperara que innovaran en el ámbito científico, ni práctico ni teórico.

Los discursos geológicos que expusieron las alumnas normalistas se basaron en los temas impartidos en las cátedras de historia natural (segundo año), cosmografía y geografía de México (segundo año) y geografía general (tercer año). En las tres cátedras convivían las vertientes explicativas de carácter romántico y positivo empleadas en la instrucción de primeras letras, en las cuales las profesoras normalistas debían estar al tanto. La primera exaltaba las bellas peculiaridades y la singularidad de los fenómenos geológicos del territorio patrio y la segunda aportaba datos y explicaciones para comprender el origen de ambos tópicos. Esta unión se encaminaba a crear una representación científica del territorio acorde con la tierna edad de los pupilos.

El conjunto de las conferencias geológicas que impartieron las alumnas normalistas fungió como un ensayo docente, ya que éstas debían elaborar un escrito y presentarlo públicamente, tal cual lo harían ante un grupo de infantes a lo largo de su vida. Los temas expuestos en las conferencias fueron una vía recurrente para instruir a los menores de edad en términos científicos, pues no se requería que las profesoras emprendieran investigaciones originales, ya que entre 1891 y 1904 éstas se reservaban a los varones. Las futuras profesoras transmitirían el conocimiento generado por los naturalistas e ingenieros mexicanos y extranjeros mediante un lenguaje ameno y sencillo, similar a las conferencias anuales de la Escuela.

Las discípulas de la ENPCM citaron en varias ocasiones a conocidos científicos de la talla de Isaac Newton (1642-1727), Nevil Maskelyne (1732-1811), Henry Cavendish (1731-1810), Pierre-Simon Laplace (1749-1827), Francis Baily (1774-1844), Ferdinand Reich (1799-1882), Urbain Le Verrier (1811-1877), y algunos otros, gracias a las obras consultadas en la biblioteca de la institución. Entre los científicos mexicanos, las conferencistas mencionaron la obra de Eugenio Landesio (1810-1879), Mariano Bárcena (1842-1899) y Antonio del Castillo (1820-1895), como parte de la validación educativa de la ciencia nacional de finales de la centuria.

Cabe señalar que los temas geológicos incluidos en los libros de geografía y de "lecciones de cosas" empleados en la instrucción primaria se vincularon con los contenidos de las cátedras señaladas que cursaban las estudiantes de la ENPCM. De esta manera, las alumnas se adentraban a la geología para luego exponer lo aprendido a los infantes (Aguirre, 2010: 268). Esto sucedió con otros saberes humanísticos, artísticos y científicos.

La práctica de la geología en la ciudad de México, 1890-1905

La geología mexicana al final del siglo XIX se desarrolló en varios espacios científicos repartidos en el país, sobre todo, en las escuelas de instrucción superior. En el caso de la ciudad de México, los ingenieros, geógrafos y naturalistas concentraron la instrucción de esta ciencia en la Escuela Nacional de Ingenieros, mientras que en el terreno asociativo se afinó en la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística (desde 1833), la Sociedad Mexicana de Historia Natural (1868-1914), la Asociación de Ingenieros y Arquitectos de México (1868-1946) y la Sociedad Científica "Antonio Alzate" (1884-1930). En cuanto a la exhibición de los objetos geológicos en las colecciones públicas, resaltó el Museo Nacional (1825-1909) y la Secretaría de Fomento en el medio gubernamental al patrocinar las comisiones Geográfico Exploradora (1877-1914) y Geológica Nacional (1888-1890). Por último, en la vertiente institucional, esta ciencia se concentró en el Instituto Geológico Nacional (1891), cuya fundación coincidió con la ENPCM (Azuela y Vega y Ortega, 2011: 51-90). También hubo actividades geológicas de tinte económico en las empresas ferrocarrileras, de puentes y caminos, y en la explotación de recursos del subsuelo (minerales y petróleo). Todos esos espacios fueron masculinos y convivieron con el conocimiento geológico que se enseñaba en las cátedras de geología, geografía e historia natural destinadas a formar a las futuras profesoras normalistas.

En 1881 la geología dio los primeros pasos hacia la consolidación como disciplina independiente de la geografía y la historia natural cuando en la Escuela Nacional de Ingenieros se fundó la cátedra de mineralogía, geología y paleontología que favoreció el escrutinio geológico de la República mexicana. Esto se llevó a cabo por los catedráticos, egresados y estudiantes de la ENI, pues "requirió del concurso de los técnicos, peritos y expertos, así como de la organización de establecimientos adecuados para emprender las labores de exploración y reconocimiento" de la diversidad mineral, la estructura litológica y la gama de fósiles del territorio mexicano (Azuela, 2011: 74). A partir de entonces, fue común que los ingenieros recibieran "encargos y comisiones del gobierno para efectuar estudios geológicos y mineralógicos", ya fuera como parte de las mencionadas agrupaciones, escuelas, comisiones e instituciones (Azuela, 1994: 83). No obstante, tal separación teórica y práctica de la geología requirió de un largo proceso en el resto de instancias educativas, como la ENPCM, en las cuales esta ciencia fue parte de los planes de estudios de las cátedras geográficas y naturalistas (Vega y Ortega, 2013: 56-79).

En el proceso de demarcación de la geología mexicana, las profesoras normalistas de la ciudad de México fueron fundamentales al participar como propagadoras de las explicaciones de las peculiaridades y fenómenos geológicos entre los pupilos de la escuela primaria o

la divulgación en manuales, folletos y revistas destinados a un público amplio. Esto fue posible gracias a los conocimientos que las estudiantes de la ENPCM recibieron a través de las cátedras señaladas.

La Escuela Normal para Profesoras de la Ciudad de México, 1890-1904

La ley de 2 de diciembre de 1867 fundó el primer establecimiento de instrucción pública femenina para las jovencitas interesadas en ampliar los conocimientos adquiridos en las escuelas de primeras letras. Éste fue la Escuela Secundaria para Personas del Sexo Femenino (ESPSF) inaugurada en 1869. La ESPSF incluyó en el plan de estudios algunas asignaturas científicas de corte positivo, como rudimentos de álgebra y geometría, cosmografía y geografía física, medicina, nociones de horticultura y jardinería, junto con un "grupo de materias relacionadas directamente con las tradicionales funciones femeninas [...] que les permitiría cumplir con las tareas domésticas" (Alvarado, 2008: 109). La ley estuvo elaborada por intelectuales liberales y positivistas que creían que "educar a las mujeres era un punto central del programa reformador" de la sociedad mexicana. Resultaba indispensable "abrir el abanico disciplinario lo suficiente como para formar madres capaces y republicanas leales a las nuevas ideas y no a los intereses del clero" (Alvarado, 1999: 418). Para alcanzar tales anhelos, las ciencias tendrían un lugar esencial, pues la ley de 1867 dio pie a la incursión de las mujeres en profesiones como el magisterio de primeras letras, enfermería y farmacia, valoradas como "actividades públicas y remuneradas" aptas para la "personalidad" femenina (López, 2003: 37). Las jóvenes interesadas en tales profesiones debían cursar estudios científicos en la ESPSF a la par que los varones de la Escuela Nacional Preparatoria.

La ESPSF estuvo en funciones entre el julio de 1869 y febrero de 1890 cuando se transformó en la ENPCM. La nueva institución educativa requirió de arreglos en la planta de cátedráticos, "reorganizar los cursos según los cánones pedagógicos y comprar los instrumentos científicos faltantes" (Alvarado, 2008: 113). Entre las nuevas materias estuvo historia natural, aritmética y álgebra, y geometría.

A partir de 1890 las mujeres capitalinas dieron el primer paso para incursionar de forma profesional en las escuelas de niños y al finalizar la centuria se tradujo en una mayoría femenina en el medio docente (García Alcaraz, 2008: 140). Sin embargo, entre 1891 y 1905, los hombres fueron los titulares de las cátedras científicas, mientras que las mujeres "impartían materias básicas vinculadas a las tareas femeninas como escritura y caligrafía, gramática, música y canto, labores manuales y cocina" (Galván, 2008: 184). Esta distinción en la planta docente estuvo acorde con las expectativas de las conferencias científicas de la ENPCM al

enfatar que las jovencitas requerían de la guía masculina en la iniciación científica para ejercer las actividades de docencia y de divulgación.

Los ejercicios literarios, 1891-1904

Las conferencias científicas de la ENPCM tuvieron como origen el artículo 88 del capítulo xiv "De los ejercicios literarios" del reglamento emitido en 1890. Éste señalaba que cada año se llevaría a cabo un evento público en que las alumnas destacadas de cada asignatura presentarían un discurso. Para redactar el reglamento de los ejercicios literarios, la directora Rafaela Suárez designó una comisión formada por los profesores Manuel Aristi, Manuel Flores y Francisco Gómez Flores que el 20 de noviembre dieron a conocer el "Reglamento para los ejercicios literarios" ("Art. 88 del reglamento: ejercicios literarios", 1891: 3). En éste se estableció que las conferencias se presentarían los sábados de junio y julio a las seis de la tarde. En el reglamento se determinaba que el profesor designaría a las discípulas que leerían una conferencia entre 20 y 45 minutos sobre algún tema de la cátedra científica, mismas que gozaron de un lugar destacado en las actividades de la Escuela, pues preparaban a las futuras profesoras en la modernidad que inculcarían a los infantes.

La buena acogida de los ejercicios literarios fue tan grande que la Secretaría de Fomento publicó las conferencias como un ejemplo de la confianza del gobierno de Porfirio Díaz hacia la instrucción científica ofrecida en la ENPCM. Los trece volúmenes que reunieron las conferencias presentadas entre 1891 y 1905 incluyeron una introducción que reseña el evento anual. Por ejemplo, la "Introducción" sobre las conferencias de 1896 insistía en que éstas sólo demostraban la comprensión de las alumnas sobre "las doctrinas conocidas que como maestras [tendrían] que enseñar más tarde" en la escuela primaria. "Esto [bastaba] por sí solo para satisfacer las exigencias de una escuela nacional cuya misión no [era] formar las creadoras y descubridoras de la verdad científica, sino tan sólo propagadoras y vulgarizadoras de la verdad ya conquistada por los sabios" ("Introducción", 1897: 4). Es claro que el propósito de los ejercicios literarios fue profesionalizar a las pupilas en el rubro de las ciencias, pues al egresar se encargarían de la educación laica, positiva y "verdadera" de las nuevas generaciones de mexicanos. En este sentido, el propósito de la ENPCM no era el egreso de mujeres científicas equiparables a los estudiantes de las escuelas de instrucción superior de varones, ya que éstos eran concebidos como los únicos "creadores" del conocimiento científico.

En la introducción de las conferencias presentadas en 1899 se afirmó que año con año se demostraba "que no [carecían] de utilidad las conferencias en que algunas de las alumnas más aprovechadas de la Escuela Normal [procuraban] hacer patentes sus conocimientos

científicos y sus facultades oratorias” como un testimonio de la inteligencia de las jóvenes mexicanas (“Conferencias científicas”, 1901: 3-6). Tanto hombres como mujeres mostraban la misma capacidad para cursar cátedras científicas de estudios profesionales, pero la diferencia radicaba en la utilidad de éstas en el futuro laboral de unos y otras. En efecto, a las jovencitas se les preparaba para transmitir la ciencia en la instrucción primaria, mientras que a los varones se les aleccionaba para profundizar en los conocimientos científicos o desempeñarse como profesionistas (médicos, ingenieros, farmacéuticos, geógrafos o veterinarios).

Las palabras introductorias también expresaban que los volúmenes recopilatorios de las conferencias servirían como estímulo a las nuevas generaciones de alumnas de la ENPC, es decir, como evidencia de la inteligencia femenina y facilitarían “a los historiadores el estudio de la fisonomía intelectual de México durante su actual periodo evolutivo [...] que [contenía] no solamente el frío relato de lo aprendido, sino juicios y apreciaciones personalísimos” de cada una de las conferencistas. De esta manera, la “Introducción” revela el reconocimiento de los ejercicios literarios como un hito en la historia educativa, intelectual y científica de México a manera de expresión de los primeros pasos de varias jovencitas en el terreno de las ciencias.

A tono con la “Introducción”, en 1901 la alumna Angelina Zamora presentó la conferencia titulada “Amor a la ciencia”. En ésta se alabó la presidencia de Porfirio Díaz como un régimen de paz y estabilidad social tras cuarenta años que pasó, en destructoras guerras, mi patria adorada”, sin poder concretar el anhelado “progreso”. A partir de 1876 proliferaron los “héroes muertos en los altares de la ciencia” que merecían el reconocimiento de la opinión pública, en lugar de los militares que habían propiciado la larga guerra civil (Zamora, 1901: 123). En los ejercicios literarios se propagó la idea de que gracias a la ENPCM se abrió la puerta a las mujeres para sumarse a los próceres científicos a través de la instrucción de las futuras generaciones que fomentarían el progreso de la nación. En este sentido, las profesoras normalistas se encargarían de que “la ciencia ya no [estuviera] entre aristócratas”, sino que se extendiera entre todas las clases sociales mediante la instrucción científica de la mayor cantidad de infantes (Zamora, 1901: 124). Si el varón se adentraba a la ciencia bajo la reflexión teórica, los “descubrimientos” y la práctica profesional, la mujer se equiparaba a éste con la docencia al transmitir la vanguardia científica en el aula bajo las explicaciones románticas y positivas. Para ello, los libros de geografía y lecciones de cosas eran las armas de la profesora normalista, como lo era el esteroscopio, el teodolito o el mechero para los hombres.

Zamora reconoció que la tarea de las egresadas de la ENPCM en el futuro del Estado era vital, pues “el hombre [mantenía] una relación directa con las mujeres que le inculcaron las primeras ideas del bien o del mal, y si la mujer no se [instruía], estas últimas semillas [eran] las que [sembraría] y cuyo fruto [recaería] en la nación” (Zamora, 1901: 124). Las “primeras ideas” no sólo eran buenas o malas en términos morales o de civilidad, pues al inicio del siglo xx la ciencia formaba parte sustancial de la formación de un criterio basado en la razón y la

experimentación, mientras que la superstición se asentaba en mitos y creencias populares. Lo anterior fue central en las políticas modernizadoras del gobierno porfiriano en el terreno médico, terapéutico, agrícola, higiénico, minero, silvícola y tecnológico. Ámbitos con amplia repercusión económica.

Por último, Zamora enfatizó que la formación educativa de los futuros científicos no iniciaba en las escuelas profesionales, sino en la escuela primaria. En ésta, la mujer ostentaba un papel protagónico al inculcar las simientes de la mineralogía, geografía, historia natural y, por supuesto, geología. De esta manera, el niño en el futuro penetraría en las entrañas de la tierra, para arrancar "sus ricos tesoros de oro, plata y platino, los tres preciosos metales tan codiciados por el hombre" que representaban la bonanza de México (Zamora, 1901: 127). Aunque esta conferencia no abordó una disciplina en particular, es evidente que en la ENPCM se enfatizaba el provecho de la ciencia en términos sociales y del Estado, así como la necesidad de que las mujeres incorporaran a la ciencia en su vida para ser agentes útiles a la nación. ¡Y qué mejor manera de serlo que como docente de la infancia!

Los estudios planetarios

Las cátedras de contenidos geográficos y naturalistas dotaron a las alumnas de la ENPCM de las nociones geológicas necesarias para explicar el origen del planeta, las características de su superficie y la posible estructura mineralógica subterránea. Un ejemplo de las explicaciones geológicas en boga que aprendían las estudiantes se encuentra en la conferencia de 1891 impartida por Cristina Arce cuyo título es "Forma y principales movimientos de la Tierra". En ésta se exponía que la geología enseñaba que el planeta, a pesar de ser "tan macizo, no [era] sino un juguete liviano en el éter, balanceado y mecido de mil maneras por las poderosas fuerzas cósmicas". Una de las hipótesis sobre la esfericidad de los planetas, satélites y soles explicaba que los movimientos de rotación y traslación habían moldeado la materia incandescente que originó todos los cuerpos cósmicos. Las fuerzas internas habían achatado la esfera terrestre en los polos, "siendo la causa de ese aplanamiento su rotación en torno del eje, en su origen fluido e incandescente" (Arce, 1891: 7). La explicación científica desprovista de los parámetros creacionistas de origen bíblico salta a la vista en la conferencia de Arce, aunque la narración empleó alegorías románticas para adentrar a la audiencia en un tema complejo que requería de ciertos conocimientos especializados.

Años más tarde, la alumna Ana María Castro señaló en "Origen de la Tierra" (1896) que varios geólogos especulaban que en la conformación inicial del universo sólo existía "la noche del vacío y de la nada. Era la espantosa calma del no ser, [...] en el seno de las tinieblas se levantó una fuerza poderosa y los factores físicos y químicos" dotaron a la materia cósmica de núcleos que originaron los sistemas solares y cuerpos planetarios (Castro, 1896: 162).

Como en la conferencia de Arce, la expositora mezclaba datos positivos con el romanticismo científico para explicar la creación del universo y de la Tierra, pues apelaba a factores físico-químicos para manifestar la constitución geológica de los cuerpos celestes bajo una narrativa amena y sencilla, desprovista de elementos teológicos, aunque la semejanza de ciertas alegorías con éstos es patente. También resalta el énfasis en un proceso geológico de larga duración, el cual había conducido a la Tierra:

del estado de nebulosa formada de la atmósfera del Sol a la de una masa de materias incandescentes y en fusión, pero si se [comprendía] que con el transcurso de los siglos el globo terrestre, envuelto en multitud de gases, fue perdiendo su calor, su parte exterior empezó a solidificar y a medida que el grado de su temperatura se hacía menos elevado, su solidez era mayor y su atmósfera era cada vez menos vaporosa. La forma tomó pues, la forma de un elipsoide, lo que fue enunciado por Newton y comprobado después por observaciones [...] La corteza solidificada ya, pero todavía débil para resistir el potente empuje de las materias en fusión que de su interior tendían a escaparse y de los gases que se producían por la presencia de los metales que en estado libre [existían] en su centro, cedió al fin, y por varias partes les dio salida. Combinándose con el oxígeno que [constituyeron] la primera materia litológica del planeta, en la que [predominaban] el potasio, calcio, magnesio y aluminio (Castro, 1896: 164).

Las palabras de la conferencista dejan ver los temas aprendidos en clase que requerían de un ejercicio de abstracción para comprender la dinámica geológica producida en millones de años a partir de algunas evidencias científicas. A la par, las alumnas asimilaban algunos conceptos especializados para reforzar tal abstracción, como los referentes a la dinámica de fluidos, astronomía y metalurgia, por mencionar algunos. Es patente el esfuerzo de Castro por explicar al público un tema tan complejo mediante una narrativa simple y adecuada a personas ajenas a la práctica geológica, como sus futuros pupilos.

Castro describió las eras geológicas (precámbrica, paleozoica, mesozoica y cenozoica) como un proceso de larga duración, que se comprendían a través de los datos geológicos, ya que "el paso de estas edades [marcaba] inmensos espacios de tiempo que la ciencia no [podía] precisar con exactitud y que sólo [se concebía] por los fósiles que [caracterizaban] cada uno de los terrenos que [constituían]" (Castro, 1896: 167). Las evidencias de la sucesión de seres vivos a través de las eras geológicas formaron parte del bagaje científico que aprendían las alumnas de la ENPCM, que se reforzaba con las lecciones de zoología y botánica. No obstante, el registro fósil era discontinuo y en México la paleontología estaba inmersa en un proceso de emergencia disciplinar que aún no concluía. Por lo cual, la mención a ésta en el aula fomentó el interés entre los niños.

Ana María Castro concluyó señalando que “aunque la ciencia no [fijaba] asertivamente la época en que el hombre hizo su aparición sobre la Tierra, [comprendía] por sus observaciones que fue en el periodo cuaternario, época adecuada a sus necesidades” (Castro, 1896: 170). De nuevo se apeló a la ciencia como la mejor explicación sobre el origen del ser humano, dejando de lado las elucidaciones religiosas, como era recurrente en la época, aunque se señalaba las limitaciones de las evidencias para establecer una fecha concreta. Éste es un ejemplo del tipo de explicación laica, positiva y fundamentada en demostraciones materiales que las profesoras normalistas popularizarían en la escuela.

A principios de siglo XX, Berta Vergara retomó el tema expuesto por las alumnas anteriores en “El desenvolvimiento de la Tierra en sus diversas edades” (1902), al manifestar que la geología estaba unida a la astronomía en el esclarecimiento de los procesos llevados a cabo en el seno del planeta millones de años antes de la vida humana. Por un lado, los científicos recurrían a “los rastros que en la Tierra [había] dejado impresa cada etapa” mediante los estratos geológicos y los fósiles, mientras que con el telescopio se observaba la faz de otros planetas que presentaban “aspectos que la Tierra debió tener en la época correspondiente” (Vergara, 1902: 87). La historia natural aportaba elementos para desenmarañar la vida de las especies de tiempos prehistóricos bajo la interpretación darwiniana de la “lucha por la existencia”. Vergara describió una posible escena sobre seres prehistóricos que habitaban los mares, como:

el ictiosauro de cuello corto, mandíbulas enormes, cuya abertura pasaba de un metro, teniendo dos filas de 180 dientes, cuya columna vertebral compuesta de 100 vértebras le permitía hacer los más flexibles movimientos con su cola larga y sus ojos que nacían a raíz de la cabeza de un pie de anchura. Nadaba negligentemente hacia la mitad del río, cuando rápido como el huracán se lanzó en su contra un colosal plesiosauro de pequeña cabeza y largo cuello. La primera embestida fue terrible, pues el agua quedó machada de sangre en un radio considerable. Después, durante algunos segundos, no [se pudo] distinguir más que una masa confusa en medio del remolino coronado de espuma rojiza que formaban los animales al abatirse. Por último, una nueva embestida del plesiosauro, el ictiosauro, en rápida evolución presentaba el frente a su contrario y abriendo desmesuradamente los maxilares tomó a éste por el cuello y hasta mis oídos llegó el crujir de huesos triturados y el chapoteo de las olas teñidas de rojo vivo. Después, nada. Las aguas siguieron tranquilas y el silencio volvió a reinar (Vergara, 1902: 90).

La narración de Vergara sobre la lucha por la sobrevivencia de ambos animales era común en la época en libros, revistas y conferencias dedicados a divulgar la paleontología entre un público amplio (Vega y Ortega, 2012: 336-353). Es patente la profundidad del estudio que la conferencista requería para expresar a la audiencia los pormenores de la vida animal de tiempos pasados. También se observa el empleo de conceptos de evolución que, aunque

someros, reforzaban la explicación geológica (laica y positiva) del origen de la Tierra al introducir el devenir de seres vivos ya extintos.

En 1893 Luz García Sánchez presentó la conferencia sobre "La Tierra y sus principales aspectos", enfatizando los accidentes de la superficie. En este trabajo quedó clara la unión entre geografía y geología, pues la primera estudiaba la amplitud, localización y forma de las montañas, mientras que la segunda analizaba su composición mineralógica y origen. La alumna invitó al público a observar la orografía mexicana y deleitarse en los paseos con las "majestuosas sinuosidades" del valle de México, como las "eminencias y cumbres" del Popocatepetl, Iztaccíhuatl, Ajusco y demás serranías (García Sánchez, 1893: 153). Esta vez se nota el recurso de los paseos como estrategia para adentrar a los individuos en la geología, pues se esperaba que el paseante, mediante la observación, se formulara preguntas sobre las bellezas naturales que trataría de responder en libros, conferencias, revistas y cátedras. Una estrategia que es probable que las profesoras normalistas emplearan en la escuela primaria para explicar la conformación territorial de los alrededores de cada una de ellas.

García Sánchez explicó que, aunque el ser humano desconocía la composición terrestre más allá de cinco kilómetros de profundidad, los geólogos suponían que la corteza planetaria medía hasta 100 kilómetros hasta llegar al centro de la Tierra. La hipótesis geológica consideraba que éste se encontraba "en el mismo estado en que se hallaba todo el planeta en su origen". Una de las evidencias contundentes eran las excavaciones mineras que permitían al ser humano descender hacia las entrañas del orbe. Los mineros percibían que por cada 30 metros de profundidad la temperatura aumentaba un grado centígrado, resultando que a una profundidad de 100 kilómetros había 3 000 grados. Una "temperatura suficiente para fundir todos los cuerpos [...] siendo esto una prueba irrecusable de que el centro de la tierra se [encontraba] en plena fusión" (García Sánchez, 1893: 156). Los diferentes ejercicios literarios estuvieron encaminados a enseñar a las expositoras a emplear las evidencias científicas como argumentos para la instrucción de primeras letras. Para ello, requerían de una sólida formación positiva en las cátedras más una práctica romántica en términos narrativos que auxiliaba a la comprensión de los datos científicos acorde con la edad de los infantes.

La conferencista concluía que la actividad geológica de la Tierra se mantenía a pesar del proceso de enfriamiento de los últimos millones de años, ya que ésta modificaba "todavía la corteza sólida del globo, ya bruscamente, y de una manera lenta y continuada [había] embellecido la Tierra" con grutas, volcanes, cañadas, fiordos y peñascos (García Sánchez, 1893: 157). La mencionada actividad geológica como fuerza escultora del relieve terrestre recordó a la audiencia la magnitud de algunos fenómenos como los sismos y erupciones volcánicas, a la vez que los millones de años acumulados que habían formado las cumbres del valle de México. Una disquisición, de nuevo, alejada del creacionismo religioso.

La explicación del origen y características internas de la Tierra abrevaron de la geología romántica y positiva que, en conjunto, brindó a las conferencistas de elementos para adentrar al público en esta ciencia, como ensayo de las tareas que desempeñarían ante un grupo de infantes. Éstas se propusieron mostrar el vínculo de los conceptos geológicos con los astronómicos, naturalistas y geográficos aprendidos en diversas cátedras y reforzados en los libros de la biblioteca de la ENPCM.

Los estudios sísmicos

La sismicidad fue uno de los fenómenos que la geología estudió durante todo el siglo XIX por las evidencias que presentaba para discusiones como el origen de la Tierra, la evolución de los seres vivos y la constitución interna del planeta. En el caso de la ciudad de México, los movimientos telúricos fueron del interés de los científicos porfirianos por la amplia cantidad registrada en el valle de México. Tal vez por esta razón, Paula Vogel expuso al público los “Movimientos sísmicos” (1901). En esta conferencia, la alumna preguntó a la audiencia “¿se [había dado] una explicación clara y precisa respecto a la causa de estos movimientos?”. La respuesta fue negativa, pues las causas eran diversas. Por un lado, se encontraban los sismos producidos por volcanes, como el caso del Popocatepetl; por otro lado, existía una capa de fluidos gaseosos y líquidos bajo la superficie terrestre que era el probable motor de la mayoría de los movimientos subterráneos. Ésta ejercía presión interna que empujaba lentamente la corteza terrestre hasta encontrar un respiradero, gracias a los sismos. De lo contrario “estallarían el planeta, como [reventaba] el receptáculo que [contenía] aire comprimido cuando [aumentaba] la presión” (Vogel, 1901: 8-9). El tema de los terremotos fue constante en las revistas científicas mexicanas, por los constantes movimientos sufridos en varias regiones. Éstos eran explicados de forma popular desde la perspectiva religiosa o sobrenatural que ocasionaban más desgracias que el propio sismo. Por ello, las profesoras normalistas eran las encargadas de popularizar las explicaciones geológicas a los niños y niñas para que en el futuro transmitieran los valores científicos a su familia. Los intelectuales porfirianos que apoyaban a la ENPCM confiaban en que después de varias generaciones de infantes instruidos en la ciencia se diluiría la superstición y el miedo a los sismos entre el pueblo.

Vogel señaló diversos aparatos que los ingenieros habían concebido para estudiar los temblores, en especial, la medición de la intensidad, duración y foco. Con tales datos se confeccionaban escalas que aportaban su caracterización, desde los imperceptibles hasta los devastadores. Tales aparatos se empleaban en observatorios e instituciones científicas, por ejemplo dos tipos de sismógrafo inventados por John Milne (1850-1913) y Luigi Palmieri (1807-1896). Vogel explicó que este último funcionaba mediante una corriente eléctrica que ponía en movimiento un reloj al inicio del temblor “y además [detenía] el movimiento de

otro reloj que estaba andando. El resorte en espiral en contacto con el mercurio contenido en unos tubos en *U* [expresaba] si el movimiento [era] trepidatorio” u oscilatorio. Sin embargo, cualquier persona podía construir un sismógrafo sencillo al poner una cadena fija en el techo que sostuviera una bala de cañón que en la parte inferior tuviera una punta de metal sumergida ligeramente en un plato de madera lleno de arena para dibujar el movimiento (Vogel, 1901: 15). La reseña de los modernos instrumentos empleados por los ingenieros o cualquier individuo da pie a conocer la materialidad científica de la época que se vivía en las instituciones porfirianas, a la vez que permite escudriñar la instrumentación amateur en el hogar, de la cual es posible que varias mujeres estuvieran interesadas.

Los estudios sísmicos pudieron ser de provecho para el público asistente a los ejercicios literarios para comprenderlos en su vida diaria y despojarse del aura sobrenatural. A la par, a los grupos de científicos les interesaba transmitir las explicaciones científicas entre los alumnos de las escuelas primarias para despejar las dudas y la superstición sobre el movimiento de la corteza terrestre que, en ocasiones, se aprendían en el hogar. De nuevo, las alumnas normalistas serían las propagadoras del conocimiento geológico y sembrarían la semilla de la ciencia en cada infante.

Los estudios sobre las bellezas geológicas

En el ámbito de las peculiaridades geológicas, las alumnas de la ENPCM emplearon a fondo la vertiente romántica de la geología, pues la exaltación de la belleza y magnitud de las formaciones rocosas, junto con la imaginación de los observadores, conformaron el sustrato de este tipo de narrativa cercana a todo público. Este tipo de descripción estuvo encaminada a instruir de forma amena y entretener a las elites en las investigaciones positivas que desempeñaban los ingenieros y naturalistas. Entre las bellezas geológicas resaltaron volcanes, grutas, peñascos, cavernas y géiseres que atraían de forma continua a excursionistas en todo el mundo. Es probable que, por tal razón, la alumna Concepción Patiño presentara la conferencia titulada “La gruta de Cacahuamilpa” (1895). Al inicio, la conferencista resaltó que el estudio de la geología, “despojado de la aridez que [caracterizaba] al de las ciencias abstractas, [ofrecía] el mayor atractivo, aunando lo útil a lo agradable [...] para examinar, ante todo, las partes sólidas del globo [...] y escudriñar la naturaleza del interior de la Tierra” (Patiño, 1895: 128). La alumna diferenciaba la geología positiva, como la práctica masculina de recabar datos, efectuar “descubrimientos” y formular teorías, mientras que la geología romántica era empleada por hombres y mujeres como medio de instrucción y divulgación. Esta última fue tarea de las estudiantes.

La conferencista expresaba que mediante la geología se conocían las fuerzas planetarias que moldeaban el subsuelo para crear maravillas como Cacahuamilpa. Entre las fuerzas más

poderosas estaban la acción del agua, volcanes y sismos. La primera parecía haber formado la impresionante gruta mexicana, gracias a la continua acción de dos ríos que nacían de esta montaña, se adentraban en la gruta y surgían al pie de ella. Una sencilla explicación basada en los contenidos de las cátedras geográficas. Patiño relató una excursión emprendida con su familia y amigos en los primeros meses para visitar la gruta. Para ello, el padre de familia compró luces de bengala, cohetes de luz, hachones y aparatos para producir luz de magnesio, así como víveres, ropa adecuada y otros objetos. Los excursionistas salieron de la ciudad de México a las 7 a.m. de la estación del tren Interoceánico hasta llegar a Jojutla, Morelos, a las 17 horas. De ahí se trasladaron en caballo hasta el pueblo de Cacahuamilpa, Guerrero, para pernoctar. A las 6 a.m. del día siguiente, el grupo recorrió cerca de dos kilómetros hasta la entrada de la caverna que en su mayor altura tenía 21 metros por 46 de ancho, formando un arco de basalto. La conferencista y el resto de paseantes penetraron en la gruta, acompañados de dos guías indígenas y otros quince que cargaban los objetos conseguidos en la capital y teas de ocote. La primera sala se conocía como del "Chivo Encantado" por una estalagmita que daba la apariencia de tal animal (Patiño, 1895: 134). Otras salas descritas por Patiño fueron "del Trono", "la Aurora", "el Panteón", "del Agua Bendita", "el Pedregal", "el Muerto", "las Palmas" y "los Órganos". La conferencista llevó a cabo una descripción romántica y pormenorizada de cada sala al señalar las formaciones geológicas de mayor belleza, el posible origen de ellas, la impresión que causaba en el alma la soledad del mundo subterráneo, las conversaciones sostenidas entre los paseantes, entre muchos otros temas.

Una de las descripciones más interesantes sobre las salas fue la del estrecho salón conocido como "del Agua Bendita". Patiño resaltó que había una hermosa estalagmita que parecía una fuente de mármol en la que caía gota a gota una agua pura y cristalina que décadas antes había sido visitada por monseñor Ambrosio María Serrano y Rodríguez (1818-1875), primer obispo de Chilapa, quien bendijo el agua (Patiño, 1895: 136). La visita del obispo refiere la amplia concurrencia a la gruta de Cacahuamilpa por parte de la elite del estado de Guerrero que no se redujo a los científicos o amateurs, sino que los paseantes fueron mujeres, familias, miembros del clero, empresarios, comerciantes y hacendados, de los que aún se conoce poco como actores en la historia de la ciencia mexicana.

Después de casi cinco horas, los excursionistas emprendieron el regreso desde el salón de los "Órganos" que era el final del recorrido, pues más allá la gruta continuaba pero nadie se había atrevido a continuar. Tal salón había sido conocido por una excursión encabezada en 1883 por el presidente de la República, Porfirio Díaz, "quien a su vez había dejado atrás a las nueve excursiones que se habían hecho a la caverna" (Patiño, 1895: 138). Como se aprecia, el recorrido era largo y lleno de peligros, pero bien valía la pena conocer una de las maravillas geológicas de México. Es posible que algunas de las profesoras normalistas, afectas a los paseos y excursiones para conocer la naturaleza y el territorio del país, relataran a

los alumnos sus impresiones científicas para explicar algunos temas e inculcar el amor a las ciencias desde sus tiernos años.

La conferencia de Concepción Patiño es el ejemplo más claro de la geología romántica como narración atractiva para un público amplio sin especialización en las ciencias de la Tierra. Esto como una estrategia de instrucción científica para los infantes de la escuela primaria que fue popular en los libros de texto y la prensa infantil.

Los estudios sobre minerales

La geología tuvo como base la amplia tradición de estudios mineralógicos encaminados a la explotación de los recursos del subsuelo en todo el orbe. Por ello, varios de los ingenieros de minas de Europa y América se desempeñaron como geólogos. Esta situación hizo que la geología guardara vínculos con la historia natural, al abordar el estudio del reino mineral. Dos conferencias versaron sobre este tema. La primera fue impartida en 1894 por Eloísa Álvarez y Gavarrón llamada "Propiedades principales y aplicaciones del carbón". La alumna iniciaba cuestionando a la audiencia si el ser humano "¿no [poseía] una brillante inteligencia para que [pudiera] razonar, percibir errores y aprovecharse además de los cuantiosos bienes regados por doquier para que los [utilizara]?" (Álvarez y Gavarrón, 1894: 147). Tal pregunta se basó en la visión utilitarista de la ciencia en la cual, los seres vivos, minerales y recursos ambientales estaban al servicio del ser humano bajo la explotación científico-técnica. Una visión positiva que se inculcaba a los infantes desde la escuela de primeras letras para afianzar a los futuros agentes del "progreso" nacional.

Álvarez y Gavarrón decía que el ser humano era poderoso porque era inteligente, ya que había "podido dominar sin más arma ofensiva que la inteligencia a todo ser viviente del globo terráqueo. Él [era] el soberano que [disponía] en lo absoluto de lo que [encontraba] a su paso, inventando medios adecuados para satisfacer sus diversas necesidades", muchos de los cuales requerían como fuente de energía al carbón (Álvarez y Gavarrón, 1894: 148). La cultura de cuño científico finisecular se basaba en la mencionada superioridad del ser humano frente al resto de especies gracias a la razón que efectuaba la gama de ciencias útiles. Éstas eran el motor del progreso en todos los países "civilizados" y, en el caso mexicano, habían transformado la faz del país gracias a la paz porfiriana, colmándolo de trenes, fábricas, puertos, puentes, tranvías y grandes edificios. La explotación minera se convirtió en la base del progreso mexicano que se reforzaría con las nuevas generaciones instruidas en la ciencia, tanto ingenieros como empresarios y mineros.

La conferencista explicaba la naturaleza del carbón mediante las partículas casi microscópicas, sólidas e insolubles en cualquier líquido, excepto en el hierro fundido, de un color variado, diversa densidad, "conductibilidad para el calor y la electricidad". La alumna contaba que

en la metalurgia este mineral se empleaba por la capacidad reductora para extraer metales combinados con otros cuerpos y gracias a la energía que guardaba en tales partículas, el carbón proporcionaba comodidades para calentar los hogares y era la fuente motriz de la industria, las artes y las ciencias (Álvarez y Gavarrón, 1894: 149). Este mineral al final del siglo XIX se había erigido en símbolo del progreso, del movimiento de vehículos y adelanto en las comodidades hogareñas. La locomotora y los barcos hicieron posible que el ser humano llegara a todos los confines del planeta. Una nación civilizada, como México, requería del carbón y de ingenieros que lo explotaran de forma intensa en el futuro. Éstos se iniciarían en el medio científico desde la escuela de primeras letras.

La segunda conferencia sobre minerales fue de Dolores García, que expuso "El azufre y sus principales compuestos" (1898). De manera semejante a Álvarez y Gavarrón, la alumna explicaba que "el hombre por medio de sus investigaciones [conocía] las propiedades de todos los cuerpos para poder aplicarlas a varias artes que les [prestaba] inmensos beneficios" (García, 1898: 117). La confianza en la ciencia como vía para explotar los recursos naturales estaba difundida en la época en México, en especial en las escuelas profesionales, se transmitía a los niños a través de la escuela primaria, para lo cual las profesoras normalistas debían internalizar tal concepción del mundo en su paso por la ENPCM.

El azufre, como el carbón, era un mineral de amplio valor por los numerosos servicios que prestaba como sólido o líquido. La caracterización de éste por García en estado de pureza presentaba color amarillo limón, era insípido e inodoro, el frotamiento le daba un ligero olor parecido al ozono y presentaba la facultad de atraer los cuerpos ligeros. La conferencia expuso que el azufre se extraía de terrenos volcánicos llamados solfataras donde existía en estado nativo mezclado con materias terrosas. Entre las aplicaciones en la industria se encontraba la pólvora, los ácidos sulfuroso y sulfúrico, con los cuales se trataban varios metales (García, 1898: 119). De nueva cuenta, las alumnas normalistas se mostraron convencidas del papel de la ciencia en el progreso de las naciones en la explotación de recursos naturales que enriquecían al erario. Es de suponer que tal concepción se enseñaba en la escuela primaria por las profesoras que habían sido preparadas para ello en las cátedras científicas.

Es evidente la idea finisecular de que el progreso se evidenciaba en las naciones civilizadas a través del usufructo de los recursos naturales, como los mineros, que aportaban la energía necesaria para distanciar a los hombres "modernos" de los "salvajes" mediante las comodidades de la vida "moderna". Así, los niños aprendían que el ser humano era el soberano del mundo gracias a la ciencia que transformaba a las sociedades y dominaba al resto de especies y los recursos ambientales.

Consideraciones finales

La historia social de la ciencia permite comprender la participación de varios actores en el devenir de la gama de disciplinas científicas más allá de los grupos tradicionales, como los profesionistas (ingenieros, médicos y farmacéuticos). De esta manera, la participación femenina en tal devenir adquiere un valor histórico distinto al que ocupó décadas anteriores en la historiografía. En el caso de las conferencias científicas de las alumnas de la ENPCM, en especial las geológicas, es patente su valía como testimonio de su incursión en la ciencia mexicana con el objetivo de instruir a los infantes en la escuela primaria.

En efecto, la historia de la geología mexicana ha enfatizado el papel de los hombres en su devenir desde el siglo XVIII y ha dejado de lado la participación de las mujeres en diversos ámbitos más allá del medio académico. La iniciación de las conferencistas hizo posible que se adentraran en el saber positivo y romántico con el propósito de explicar los fenómenos geológicos a los niños. Para ello, se empleó la narrativa romántica unida a la explicación positiva acorde con la edad de los alumnos. Cabe recordar que el propósito de las conferencias científicas era que las jovencitas conocieran la ciencia mexicana y mundial para luego trasladarla al aula mediante su exposición en cada clase y el empleo de libros de texto de geografía y lecciones de cosas, así como láminas, paseos, colecciones de objetos, entre otras cuestiones.

Al final del siglo XIX, los ingenieros incidieron en algunos aspectos de la instrucción primaria al convencer al gobierno de la necesidad de crear una representación geológica del país adecuada a los infantes. Sólo así se dotaría a los niños de una concepción utilitaria de la ciencia en cuanto a la explotación de los recursos mineros. Así, las profesoras se sujetarían a los cánones de la ciencia positiva, a la par que aderezaban las explicaciones con la retórica romántica. También es claro el aprecio de las conferencistas por la geología como motor de la modernidad tecnológica ejemplificada en el transporte, la industria y los recursos naturales que se explotaban.

Es evidente que en las conferencias geológicas se concibe al ser humano, en especial al varón, como el único ser capaz de explotar los recursos naturales, dominar la flora y fauna, colonizar el planeta y comprender el devenir del globo terráqueo. Todo ello a través de la ciencia y la tecnología. Tal concepción se basaba en la instrucción científica a todos niveles, iniciando por primeras letras, pues abarcaba a mayor número de individuos de ambos sexos, mientras que la educación superior restringida a las clases media y alta de las ciudades.

La publicación de los trece tomos de las conferencias científicas por parte de la Secretaría de Fomento fue un signo del apoyo del régimen porfiriano hacia la profesionalización de las mujeres en el área educativa y la confianza de las profesoras en el proceso de incluir a la ciencia en la educación elemental para "crear" ciudadanos modernos. En efecto, se esperaba

que los niños en el futuro se convirtieran en las nuevas generaciones de profesionistas que continuarían el progreso material de México.

Es notorio que las jovencitas en las conferencias se adentraron a la práctica científica, hasta entonces reservada a los varones, y sirvieron como ensayo oral de las exposiciones que llevarían a cabo ante sus futuros pupilos de la escuela primaria. A pesar de que las conferencias analizadas muestran la presencia de la geología en las cátedras geográficas y naturalistas de la ENPCM, se aprecia que las alumnas aprendían a relacionar dicha ciencia con otras disciplinas impartidas en la institución, como química, geografía, astronomía, mineralogía y paleontología, que ayudaban a las ponentes a exponer de mejor manera el tema elegido.

Las estrategias de la geología romántica dotaron a las alumnas de elementos para "aligerar" las explicaciones teóricas y fisicoquímicas sobre el origen de la Tierra, los movimientos telúricos y las eras geológicas, que debían explicar a menores de edad. La conferencia con mayor tinte romántico reseñó un viaje a la gruta de Cacahuamilpa, pues sin dejar de lado las explicaciones positivas de su posible formación, la ponente enfatizó la importancia de contemplar las bellezas geológicas mexicanas, pues éstas despertaban una emoción nacionalista por el territorio. Es probable que en las cátedras de la ENPCM se enseñara a las alumnas a apelar al sentimiento patrio como inicio de una explicación científica entre los niños, pues de ésta manera la atención de los pupilos se mantenía constante (Vega y Ortega, 2010: 28-43). Mientras que la geología positiva estuvo presente en las explicaciones, datos cuantitativos y teorías sobre ciertos fenómenos planetarios. Con ello, las profesoras llevarían a los alumnos el conocimiento de vanguardia. La unión de ambas perspectivas científicas fue constante en la instrucción primaria como se aprecia en revistas, manuales, folletos y libros de texto dirigidos al público infantil.

Por último, aún hace falta comprender el funcionamiento de las cátedras científicas de la ENPCM, así como las vías en que las egresadas propagaron el saber científico en el aula e incluso en otros medios, como manuales y revistas.

Fuentes

- Aguirre, María Esther (2010), "La Geografía emigra a la escuela. Apuntes sobre la configuración de un campo disciplinar. Siglo XIX (1825-1898)", en Luz Elena Galván y Lucía Martínez (coords.), *Las disciplinas escolares y sus libros*, México, CIESAS-Universidad Autónoma del Estado de Morelos-Juan Pablos Editor, pp. 251-276.
- Alvarado, Lourdes (1999), "La propuesta educativa femenina del gobierno republicano, 1867", en Patricia Galeana (coord.), *La definición del Estado mexicano 1857-1867*, México, Archivo General de la Nación, pp. 407-422.

- Alvarado, Lourdes (2008), "De Escuela Secundaria para Señoritas a Normal de Profesoras, 1867-1890", en Luz Elena Galván y Oresta López (coords.), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, México, CIESAS-UNAM-El Colegio de San Luis, pp. 105-126.
- Álvarez y Gavarrón, Eloisa (1894), "Propiedades principales y aplicaciones del carbón", en *Conferencias científicas de las alumnas de la Escuela Normal para Profesoras en el período del 3 de junio al 29 de julio de 1893*, México, Secretaría de Fomento, pp. 147-158.
- Arce, Cristina (1891), "Forma y principales movimientos de la Tierra", en *Conferencias científicas de las alumnas de la Escuela Normal para Profesoras en el período del 6 de junio al 25 de julio de 1891*, México, Tipografía de Aguilar e Hijos, pp. 7-14.
- Azueta, Luz Fernanda (1994), "Las ciencias de la tierra en el Porfiriato", en María Luisa Rodríguez Sala y Omar Moncada (coords.), *Enfoques multidisciplinarios de la cultura científico-técnica en México*, México, UNAM, pp. 73-80.
- _____ (2011), "La emergencia de la geología en el horizonte disciplinario del siglo XIX", en Jorge Bartolucci (coord.), *La saga de la ciencia mexicana. Estudios sociales de sus comunidades: siglos XVIII al XX*, México, UNAM, pp. 55-78.
- _____ y Rodrigo Vega y Ortega (2011), "La ciudad de México como capital científica de la nación (1760-1910)", en Celina Lértora (coord.), *Geografía e Historia Natural: Hacia una historia comparada. Estudio a través de Argentina, México, Costa Rica y Paraguay*, vol. 4, Buenos Aires, Fundación para el Estudio del Pensamiento Argentino e Iberoamericano, pp. 51-90.
- Castro, Ana María (1896), "Origen de la Tierra", en *Conferencias científicas de las alumnas de la Escuela Normal para Profesoras en el período del 1º de junio al 27 de julio de 1895*, México, Secretaría de Fomento, pp. 161-171.
- Galván, Luz Elena (2008), "Memoria escrita de maestras decimonónicas", en Luz Elena Galván y Oresta López (coords.), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, México, CIESAS-UNAM-El Colegio de San Luis, pp. 153-190.
- García, Dolores (1898), "El azufre y sus principales compuestos", en *Conferencias científicas de las alumnas de la Escuela Normal para Profesoras en el período del 5 de junio al 31 de julio de 1897*, México, Secretaría de Fomento, pp. 117-123.
- García Alcaraz, María Guadalupe (2008), "Las maestras tapatías: celibato y disciplina, 1867-1910", en Luz Elena Galván y Oresta López (coords.), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, México, CIESAS-UNAM-El Colegio de San Luis, pp. 127-152.
- García Sánchez, Luz (1893), "La tierra y sus principales aspectos", en *Conferencias científicas de las alumnas de la Escuela Normal para Profesoras en el período de 4 de junio a 30 de julio de 1892*, México, Litografía y Tipografía de Montauriol, pp. 149-162.
- Lionetti, Lucía y Alicia Civera (2010), "Temas, problemas y nuevos desafíos de la Historia Social de la Educación", *Cuadernos Interculturales*, vol. 8, núm. 14, pp. 15-19.
- López, Oresta (2003), "Currículum sexuado y poder: miradas a la educación liberal diferenciada para hombres y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX en México", *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, vol. 29, núm. 113, pp. 33-68.
- Patiño, Concepción (1895), "La gruta de Cacahuamilpa", en *Conferencias científicas de las alumnas de la Escuela Normal para Profesoras en el período del 2 de junio al 28 de julio de 1894*, México, Secretaría de Fomento, pp. 127-140.
- Tanck, Dorothy (1976), "Historia social de la educación: un campo por explorar. El caso de la educación primaria en la ciudad de México, 1786-1836", *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. 6, núm. 2, pp. 39-54.
- Vaccarezza, Leonardo (2009), "Estudios de cultura científica en América Latina", *Redes. Estudios Sociales de la Ciencia*, vol. 15, núm. 30, pp. 75-103.

- Vega y Ortega, Rodrigo (2010), "La representación de Michoacán en los discursos geográfico y naturalista de tres revistas científicas de México, 1869-1910", *Craffyllia. Revista de la Facultad de Filosofía*, vol. 7, núm. 11-12, pp. 28-43.
- _____ (2011), "Desde la margen del Bravo, hasta el valle donde se alza el Soconusco elevado: la Geografía en las revistas para niños (la década de 1870)", *Antíteses*, vol. 4, núm. 7, pp. 247-266.
- _____ (2012), "Los reinos de la naturaleza en la prensa infantil de México, 1870-1878", *Revista Brasileira de História da Ciência*, vol. 5, núm. 2, pp. 336-353.
- _____ (2013), "Instrucción, utilidad, especulación y recreación geológicas en las revistas de la ciudad de México, 1840-1861", *Trashumante. Revista Americana de Historia Social*, núm. 2, pp. 56-79.
- Vergara, Berta (1902), "El desenvolvimiento de la Tierra en sus diversas edades", *Conferencias científicas de las alumnas de la Escuela Normal para Profesoras en el período del 1º de junio al 27 de julio de 1901*, México, Secretaría de Fomento, pp. 85-94.
- Vogel, Paula (1901), "Movimientos sísmicos", en *Conferencias científicas de las alumnas de la Escuela Normal para Profesoras en el período del 3 de junio al 29 de julio de 1899*, México, Secretaría de Fomento, pp. 7-15.
- Vv. AA. (1891), "Art. 88 del reglamento: ejercicios literarios", en *Conferencias científicas de las alumnas de la Escuela Normal para Profesoras en el período del 6 de junio al 25 de julio de 1891*, México, Tipografía de Aguilar e Hijos, pp. 3-5.
- _____ (1895), "Introducción", en *Conferencias científicas de las alumnas de la Escuela Normal para Profesoras en el período del 2 de junio al 28 de julio de 1894*, México, Secretaría de Fomento, pp. 3-4
- _____ (1897), "Introducción", en *Conferencias científicas de las alumnas de la Escuela Normal para Profesoras en el período del 6 de junio al 25 de julio de 1896*, México, Secretaría de Fomento, pp. 3-5.
- _____ (1901), "Conferencias científicas", en *Conferencias científicas de las alumnas de la Escuela Normal para profesoras en el período del 3 de junio al 29 de julio de 1899*, México, Secretaría de Fomento, pp. 3-6.
- Zamora, Angelina (1901), "Amor a la ciencia", en *Conferencias científicas de las alumnas de la Escuela Normal para Profesoras en el período del 3 de junio al 29 de julio de 1899*, México, Secretaría de Fomento, pp. 121-129. [documento pdf disponible en: <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080019496/1080019496_12.pdf; (consulta: 2/4/2015)].

RODRIGO VEGA Y ORTEGA. Es profesor de los colegios de Historia y de Geografía doctor en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Sus líneas de investigación son la historia de la ciencia y la historia ambiental de México en el siglo XIX. Publicaciones recientes: (2014), "Recorridos impresos por volcanes y grutas de México (1835-1861)", en Luz Fernanda Azuela y Rodrigo Vega y Ortega (coords.), *Espacios y prácticas de la Geografía y la Historia Natural de México (1821-1940)*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 61-86; (2014), "La vida pública del Museo Nacional de México a través de la prensa capitalina, 1825-1851", *Tzintzun. Revista de Estudios Históricos*, núm. 59, pp. 94-138.

Recibido: 30 de junio de 2014

Aceptado: 21 de septiembre de 2014

La fundación del Hospicio de Pobres en Puebla de los Ángeles, 1771-1832

The Foundation of the Poor House
in Puebla de los Ángeles, 1771-1832

María de Lourdes Herrera Feria

Colegio de Historia. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
mlhferia@gmail.com

Resumen

Desde finales del siglo XVIII, tanto en España como en sus posesiones de ultramar, las ideas del bien común y de la utilidad pública se impusieron como criterio básico para impulsar una serie de reformas políticas y administrativas. De manera general, esas reformas se orientaron a favorecer la integración del mayor número de súbditos del reino a las actividades productivas y, de manera particular, a desalentar la ociosidad, la mendicidad y la vagancia. Con este propósito se transformaron y crearon establecimientos para controlar, formar, educar y corregir a la población: los hospicios para pobres.

En esta contribución se describe la accidentada fundación del Hospicio de Pobres de Puebla, que ocuparía el edificio del Colegio de San Ildefonso, así como los primeros intentos de reglamentar su funcionamiento a partir de la información contenida en el Grupo Documental de la Beneficencia Pública, que se resguarda en el Archivo General del Estado de Puebla.

Palabras clave: asistencia social; pobres en Puebla; Hospicio de Pobres de Puebla; Colegio de San Ildefonso de Puebla.

Abstract

From the late eighteenth century in Spain and Spanish America, ideas of commonwealth (bien público) and public utility became the essential criteria to implement a series of political and administrative reforms. Overall, reforms sought to integrate the biggest possible number of the Kingdom's subjects to productive labour, thereby seeking to discourage laziness, begging and vagrancy. For this purpose a number of establishments known as poor houses were transformed and created with the

aim of controlling, instructing, educating and reforming the population. This article describes the eventful founding of the Poor House in the city of Puebla, which would be housed in Colegio San Ildefonso, and the first attempts to regulate its administration, drawing from the documentation available in the Grupo Documental de la Beneficencia Pública at the Puebla State Historical Archive.

Keywords: *Charity, Beneficence, Poverty, The Puebla Poor House, Colegio de San Ildefonso de Puebla.*

Introducción

Desde las primeras décadas del período virreinal, la creciente población desocupada, pobre y trashumante fue percibida por la autoridad real como un freno para la constitución de una sociedad productiva, como fuente de transmisión de enfermedades, como la causa primera de los vicios que obstaculizaban el desarrollo espiritual y material de los nuevos súbditos y del reino. Ante los preocupantes informes de lo que ocurría en sus posesiones ultramarinas, la corona emprendió una fuerte campaña contra la ociosidad y la vagancia de sus súbditos y se impuso a las autoridades novohispanas la obligación de utilizar todos los medios a su alcance para controlarlo y combatirlo: severas sanciones que incluían el trabajo forzado, los azotes y el destierro aplicables tanto a hombres como a mujeres (Martín, 1957; Arrom, 2011: 62 y ss.).

Las autoridades novohispanas, civiles y eclesiásticas, trataron de erradicar la presencia de ociosos y vagos recluyéndolos en centros de castigo y de regeneración o reclutándolos mediante las levas que darían trabajadores forzados a las galeras reales y soldados al ejército, pero las medidas tomadas no lograron su cometido. Pedigüños y mendigos proliferaban en los centros urbanos, formando parte de esa plebe que tanto asustara a don Carlos de Sigüenza y Góngora a finales del siglo xvii (Terrones, 1992).

El Estado borbónico trataría de transformar a estos seres sin oficio ni beneficio valiéndose de instituciones caritativas orientadas a su educación y capacitación para el trabajo; intentó remediar la pobreza confinándola a establecimientos de asilo y protección exclusivos para la indigencia y la miseria: los hospicios. Para los ilustrados españoles, el hospicio debía ser la institución caritativa en la que expósitos, mendigos y desvalidos aprendieran artes y oficios para hacerse vecinos útiles (Rodríguez Campomanes, 1774), por lo que era el recurso intermedio entre las medidas represivas que criminalizaban el ocio y la vagancia y las medidas asistenciales de carácter social y caritativo. Lo concibieron como el depósito de vagos y delincuentes menores que por sus características físicas no podían ser destinados al ejército, de huérfanos y desamparados y de pobres de ambos sexos, pero también como la casa de corrección para una amplia gama de jóvenes indisciplinados y de mujeres insumisas.

Desde 1750, las autoridades de la corona española favorecieron las iniciativas para implantar hospicios en los territorios del reino, que provinieron de las autoridades eclesiásticas, de los cabildos municipales o de los impulsos caritativos de particulares, aunque siempre el Consejo de Castilla debía aprobar los proyectos y planes organizativos. A pesar de esta instancia centralizadora, la ejecución de esas iniciativas fue muy dispar en su diseño y en la normalización de su vida interna y administrativa. No hubo ningún plan general ni reglamento legal, ni normas para la construcción y disposición interna de los edificios hasta 1780, y éstas fueron muy breves y se limitaron a establecer la total separación de los hospicianos por sexo y por edad. Por lo general, los hospicios se instalaron en edificios previamente construidos para otros fines, como antiguos caserones de nobles, cuarteles, colegios y residencias confiscados a la orden jesuita (Martínez Domínguez, 2009: 226-227).

En las últimas décadas del siglo XVIII se tiene noticia de que en la Nueva España se emprendió la fundación del Hospicio de Pobres en la ciudad de México en 1774, del Hospicio de Pobres de Puebla, cuya iniciativa data de 1771, y el Hospicio de Pobres en Mérida bajo la advocación de San Carlos, en honor de Carlos III, por la protección real que éste le había otorgado a principios de 1792.¹ Sin embargo, la existencia de estas instituciones, y otras más de auxilio social, recién empieza a ser motivo de investigación sistemática por parte de los historiadores, en buena medida porque las fuentes para reconstruir su historia se encuentran dispersas en archivos civiles y eclesiásticos, algunas veces inaccesibles porque, como señala Arrom (2011: 19), la presencia de los pobres, desamparados, vagos y ociosos y las escasas instituciones que los auxilian se han asumido como componentes naturales de nuestro paisaje urbano.

En las siguientes líneas propongo un primer acercamiento a la descripción de la fundación del Hospicio de Pobres de Puebla durante el período que va de 1771 a 1832 con el propósito de contribuir a la historia de una institución de asistencia social de larga vida.² Para este fin, contamos con algunos documentos que recientemente fueron organizados y puestos para su consulta en el Archivo General del Estado de Puebla.

Una coyuntura favorable

En la capital provincial del obispado poblano, uno de los más ricos de la Nueva España, con recursos obtenidos por la vía de la limosna, de la donación y del legado de los particulares,

¹ Para el Hospicio de Pobres de la ciudad de México véase el detallado estudio de Silvia M. Arrom (2011); para el Hospicio de Pobres de Mérida véase Jorge I. Castillo Canché (2002 y 2013).

² El Hospicio de Pobres de Puebla funcionó hasta diciembre de 2012, cuando el Congreso del Estado aprobó las modificaciones a la Ley Orgánica del Gobierno a propuesta del gobernador Rafael Moreno Valle, entre las que destacó la desaparición del Instituto para la Asistencia Pública del Estado de Puebla de la que dependía, entre otras instituciones, el hospicio.

se fundaron instituciones caritativas desde las primeras décadas del período virreinal para el amparo y protección de los pobres: casas de recogimiento para mujeres en situación de fragilidad (Hernández Yahuitl, y otros, 1999: 31), casas-cuna o de recepción de niños expósitos (Herrera Feria, 2005: 214), instituciones hospitalarias para la atención de enfermos, dementes y viajeros pobres. En estos refugios de la pobreza, gobernados por reglas de clausura y confinamiento, los asilados debían practicar la virtud y la laboriosidad, la sumisión y la obediencia, ciñéndose a la práctica de la oración y del trabajo como medio de formación y control.

Sin embargo, ante el notorio hecho de que la caridad cristiana resultaba insuficiente para atender un problema tan extendido y ante la evidencia de que los falsos pobres –vagos, ociosos, malentrenidos, limosneros, mendigos, personajes abyectos quienes estaban en aptitud de obtener, mediante el trabajo, su propio sustento– usurpaban los beneficios de la limosna y la caridad, los tradicionales recursos para enfrentar la pobreza y la marginación registraron una progresiva desarticulación y transformación para dar paso, lentamente, a nuevos establecimientos y nuevas estrategias sociales que tenían como meta final la conversión de los pobres en ciudadanos útiles. Las ideas contrarias al reparto indiscriminado de la limosna plantearon la necesidad de distinguir al verdadero pobre del pobre fingido y de sustituir la limosna como medio de subsistencia por la aplicación al trabajo, por lo que se alentó la fundación y transformación de instituciones destinadas a la corrección y educación de individuos carentes de conocimientos y habilidades para asegurar su sobrevivencia.

La aplicación de esas medidas, en el territorio del obispado poblano, tuvo su oportunidad con la expulsión de los jesuitas de los dominios hispanos en la primavera de 1767, por el real decreto que Carlos III firmó el 27 de febrero de ese año.³ El edicto dejó bien claro cuál iba a ser el destino de los expulsos y qué iba a ocurrir con sus bienes y temporalidades. En lo que respecta a su patrimonio, apuntaba que todos los bienes pasarían a manos del Estado para ser dedicados a obras pías –dotación de parroquias pobres, fundación de seminarios conciliares, creación de casas de misericordia–, de acuerdo con el parecer de los respectivos obispos. Por otra parte, en cuanto al destino que esperaba a los jesuitas, el articulado es en general bastante severo; pese a ello, contiene algunas concesiones de orden humanitario: una parte de las temporalidades confiscadas sería dedicada a componer pensiones individuales que los expulsos recibirían de modo vitalicio para su manutención. Esta pensión sería de 100 pesos anuales para los sacerdotes y de 90 para los coadjutores. El gobierno decidió no pasar

³ *Colección general de providencias hasta aquí tomadas por el gobierno sobre el estrañamiento y ocupación de temporalidades de los regulares de la Compañía que existían en los dominios de S. M. de España e Indias e Islas Filipinas, a consecuencia del Real Decreto de 27 de febrero y Pragmática-Sanción de 2 de abril de este año.* Madrid, Imprenta Real de la Gazeta, 1767, pp. 47-52.

estipendio alguno ni a los novicios ni a los estudiantes con la intención de desalentar su lealtad y filiación a la Compañía de Jesús.⁴

En Puebla, los jesuitas habían ganado preeminencia en la comunidad a partir de su labor educativa desde 1578; llegaron a administrar cinco colegios en la capital provincial del Obispado de Puebla: San Jerónimo (1585), Espíritu Santo (1587), San Ildefonso (1625), San Ignacio (1702) y San Javier (1744). No todos eran instituciones de enseñanza: San Jerónimo funcionaba como casa de residencia para los estudiantes y para los jóvenes que aspiraban ingresar a la orden; San Javier había sido fundado como escuela de indios y misiones. Por su parte, San Ignacio era dormitorio de los estudiantes del Colegio de San Ildefonso. Una parte del edificio del Colegio del Espíritu Santo funcionaba como residencia de la orden y otra como centro de enseñanza de gramática y retórica. Finalmente, el de San Ildefonso se dedicó a estudios de filosofía y teología (Torres Domínguez, 2013). A su exilio siguió la ocupación de sus temporalidades, es decir, el embargo a favor de la Corona de todas sus propiedades muebles e inmuebles, de sus rentas eclesiásticas, de las alhajas de sus templos, obras de arte y los acervos de las bibliotecas de sus colegios.

La disposición y aprovechamiento de las propiedades jesuitas en las Indias debían tratarse con independencia respecto a los caudales de la Real Hacienda, ajustándose a las mismas reglas que en la península, y para normar su administración se expidió la Real Cédula de 9 de julio de 1769, en la cual se estableció la creación de diez juntas superiores para los dominios ultramarinos. Las diez juntas superiores que se formaron en las Indias, independientes unas de otras, tenían la atribución de proponer el mejor destino que convenía dar a las casas, colegios, residencias y misiones que los jesuitas poseyeron en aquellos territorios; debían estar integradas por el virrey o gobernador, el arzobispo u obispo, el decano de la Real Audiencia u otro ministro de ella, uno de los fiscales y el "protector de indios" en las Audiencias en las que lo había, para promover el interés y el bien espiritual de éstos en las aplicaciones. Debe apuntarse que este tipo de juntas carecía de autoridad para llevar a cabo aplicaciones, fundaciones o establecimientos, y por tratarse de una materia reservada a la realía, se limitaban a proponer los que a su juicio eran los mejores destinos para los edificios exentos de los procesos de venta y llevar a cabo la enajenación del patrimonio que debía comercializarse. Sin embargo, sí tenían atribuciones para resolver aquellos conflictos poco trascendentes que pudieran surgir sobre su modo de obrar, a fin de evitar retrasos y pleitos innecesarios. Con el objeto de facilitar su labor, las juntas superiores recibieron la facultad de poder erigir juntas subalternas que sirviesen para auxiliarles en sus funciones, ayudándoles con la recopilación de información y otros aspectos. Únicamente se les previno para que no multiplicasen excesivamente este tipo de juntas que, al igual que en los casos precedentes, debían quedar

⁴ Sobre el tema, véase Enrique Giménez López *et al.* (s/f).

configuradas con diferentes miembros de la autoridad eclesiástica y civil (Martínez Tornero, 2013: 300-301).

El destino de los establecimientos de la orden jesuita en Puebla fue discutido ampliamente en el seno de la Junta Superior de Aplicaciones en la ciudad de México y tardó varios años en decidirse cómo y en qué deberían emplearse. A esta dilación contribuyó el conflicto de intereses entre el clero secular poblano, que contaba con partidarios en la Junta Subalterna con sede en Puebla y en la alta jerarquía eclesiástica metropolitana, y los de la Real Audiencia y de la propia Junta Superior de Aplicaciones como podrá apreciarse en el caso del Colegio de San Ildefonso.

Los afanes de un ilustrísimo ilustrado

A partir de las últimas décadas del siglo XVIII, la atención a las consecuencias sociales de la pobreza, la mendicidad y la vagancia fue considerada bajo nuevas premisas. Los pensadores ilustrados, en el viejo continente, argumentaron extensamente sobre la inconveniencia de que numerosos contingentes de la población se mantuvieran al margen de las actividades productivas y viviendo de la caridad pública dispensada a través de la iglesia y sus instituciones. Los pobres desocupados y vagabundos alteraban la paz y eran fuente de transmisión de enfermedades y epidemias. Así, pues, se fue imponiendo la urgencia de aprovechar su fuerza de trabajo, de controlar su movilidad y de integrarlos a la sociedad mediante el trabajo y la educación (Helguera Quijada, 1980: 73).

Para alcanzar esos objetivos se desarrollaron dos estrategias: el internamiento forzoso y la capacitación en el trabajo, las cuales motivaron la revisión del funcionamiento de las instituciones que tradicionalmente proporcionaban asilo y protección a las clases marginales y la fundación de nuevas instituciones en las que se conjugara el confinamiento, el control y la capacitación para el trabajo: los hospicios y las escuelas de artes y oficios.

Con un océano de por medio, estas ideas se propagaron entre los grupos dirigentes hispanoamericanos, pero su realización tropezó con un complejo tramado de intereses. Algunos se resistían a la injerencia del poder civil en las cuestiones asistenciales, en la administración de las casas de misericordia y en el ordenamiento de su vida interna, y otros se mostraron partidarios de secularizar las instituciones de caridad y asistencia para subordinarlos a una política general que uniformara los medios para alcanzar el bien común y la utilidad pública. Así, se abrieron espacios a la negociación entre los actores locales y los poderes centrales de la monarquía, entre el alto y el bajo clero, entre el clero regular y el clero secular, generando nuevos ciclos de fragmentación y recomposición de las relaciones entre la metrópoli y sus regiones.

En la Nueva España, los promotores de las ideas ilustradas fueron una selecta minoría de dignatarios eclesiásticos y la burocracia al servicio del imperio, quienes acometieron diversas acciones, en íntima alianza con la monarquía, para renovar diversos aspectos de la vida pública. En Puebla, esas acciones iniciaron bajo el gobierno diocesano de Francisco Fabián y Fuero (1765-1773), continuaron con los de Victoriano López Gonzalo (1773-1786) y Santiago Joseph Echeverría y Elguezuza (1788-1789), y maduraron en la última década del siglo XVIII durante el periodo del obispo Salvador Biempica y Sotomayor (1790-1802) (Márquez Carrillo, 1996: 475).

En este contexto debe revisarse la actuación del Ilustrísimo don Victoriano López Gonzalo⁵ y su compromiso con la propuesta de la Junta Subalterna de Puebla para fundar un “hospicio o casa de misericordia; arbitrio único, eficaz y útil, preservativo universal contra la mendicidad viciosa y, el más proporcionado medio para desterrarla”, en lo que había sido el Colegio de San Ildefonso de Puebla perteneciente a la proscrita orden de los jesuitas. La iniciativa siguió un largo y sinuoso camino y, en ocasiones, se extravió en los vericuetos burocráticos de la Junta Superior de Aplicaciones asentada en la ciudad de México.

La Junta Superior de Aplicaciones y Provincial de Enajenaciones, reunida el 21 de marzo de 1771, dispuso que la Junta Subalterna de Puebla informara sobre los colegios que habían pertenecido a los jesuitas en la ciudad de Puebla y propusiera, de conformidad con el ayuntamiento de la ciudad y con lo dispuesto en las Colección General de Providencias, el destino que debía dárselos.⁶ Dicho informe, sumado al elaborado por el mismo secretario de la Junta Superior, se presentó el 18 de mayo para formular un acuerdo, mismo que no se tomó porque el Arzobispo de México, Francisco Antonio de Lorenzana y Butrón, se reservó su voto hasta analizar con detenimiento los referidos informes.⁷

El examen de los antecedentes e informes se realizó en la reunión del 27 de mayo de 1771, en esa ocasión se discutieron dos propuestas sobre el uso que debía darse al edificio del Colegio de San Ildefonso. La representación de la Junta Subalterna de Puebla argumentó a favor de fundar en él un hospicio, pero el Comisionado principal y secretario de la Junta

⁵ Nació el 25 de marzo de 1735 en Tarzaga, diócesis de Sigüenza y provincia de Guadalajara en España, ingresó al Colegio-Seminario de San Bartolomé; antes de cumplir los cuarenta años fue presentado por Carlos III para regir la diócesis de Puebla en México, siendo confirmado en esta dignidad por Roma el 13 de septiembre de 1773; sucedió a su paisano don Francisco Fabián y Fuero y permaneció al frente de la diócesis poblana hasta 1786, cuando fue propuesto para ocupar la diócesis de Tortosa, España. Su labor pastoral en México se distinguió por su constante preocupación por los pobres (Arnaldos, 1992).

⁶ Resoluciones de la Junta Superior de Aplicaciones relativas al Colegio de San Ildefonso de la ciudad de Puebla, 21 de marzo de 1771. AGEF, CDBP, Fondo Hospicio de Pobres, Sección Dirección, serie Junta, caja 1, exp. 1, fs. 6 y rev.

⁷ Resoluciones de la Junta Superior, firmaron el acta Carlos Francisco de Croix, Marqués de Croix y virrey de la Nueva España, Francisco Antonio de Lorenzana y Butrón, Arzobispo de México, José Bernardo de Gálvez y Gallardo, marqués de Sonora, Visitador del Virreinato de la Nueva España, Domingo Valcárcel, Antonio Ribadeneyra y Francisco Xavier Machado, 18 de mayo de 1771. AGEF, CDBP, Fondo Hospicio de Pobres Sección Dirección, serie Junta, caja 1, exp. 1, fs. 7 y rev.

Superior sostuvo la conveniencia de reubicar en él al Real Hospital de San Pedro para extender la atención a los enfermos de la vasta y poblada diócesis. Entre las consideraciones que se hicieron salió a relucir que el propósito original del fundador de la casa, el Ilustrísimo Señor Don Alfonso de la Mota y Escobar⁸, había sido la de erigir un hospital con la advocación de San Ildefonso y con esa idea empezó la obra, hasta que pasados más de dos años la varió a favor de los jesuitas, “que a ello le persuadieron en el mismo día en que por vía del viático se le administraron los sacramentos estando desahuciado de la enfermedad de que murió”. En poder de los jesuitas se había dedicado a colegio bajo el mismo título. Este antecedente sirvió para que los integrantes de la Junta Superior adoptaran el acuerdo de trasladar a ese establecimiento al Real Hospital de San Pedro –intentando así restituir a su propósito original el edificio y, de paso, anular de la memoria popular las obras de los expulsos– y de fundar en el edificio de este hospital, que quedaría vacante, el hospicio para miserables, vagos y huérfanos que proponía la Junta Subalterna de Puebla; para su subsistencia se acordó la colecta de limosnas por la asistencia a los entierros, la imposición de manda forzosa sobre los testamentos y el cobro de una cuota moderada sobre los intestados, cuyo producto debía repartirse por partes iguales entre el Real Hospital de San Pedro y el hospicio. En la misma reunión se dispuso el destino del mobiliario del Colegio del Espíritu Santo y de su biblioteca.

Aunque en las actas se asentó la conveniencia y utilidad de crear un establecimiento, que a semejanza del que existía en Madrid se ocupara de amparar, corregir, formar y educar a los pobres del extenso obispado poblano, y se reconoció la buena disposición de los vecinos de la capital provincial para acatar la disposición real de aprovechar la propiedades de los jesuitas como establecimientos de asistencia social, por lo que sin duda contarían con el beneplácito del rey, lo cierto es que la Junta Superior de Aplicaciones no estaba dispuesta a recomendar la fundación del hospicio de pobres en los términos propuestos por los vecinos representados en la Junta Subalterna de Puebla.

Previstas para normar el proceso de manera general, las disposiciones reales dejaron margen a la discusión en los escenarios locales, donde los directamente afectados hacían valer sus influencias y redes de relaciones para favorecer sus intereses, siempre amparándose en las disposiciones reales y en su particular interpretación. Con nuevos actores en escena, un virrey y un obispo, el acuerdo tomado por mayoría de votos y sin la anuencia del arzobispo de México, quedó en letra muerta.

En las reuniones de la Junta Superior de Aplicaciones se pusieron en juego los recursos y poder de negociación de los integrantes de la diócesis poblana y la decisión sobre el destino del Colegio de San Ildefonso quedó en suspenso hasta octubre de 1776, cuando

⁸ Obispo de Puebla del 12 de febrero de 1607 al 16 de marzo de 1625.

entró en escena el ilustrísimo don Victoriano López Gonzalo, nuevo obispo de Puebla. El tema volvió a ser materia de discusión en el seno de la Junta Superior de Aplicaciones a partir del punto en que había quedado. El primero de octubre de 1776, el ilustrísimo Francisco Antonio de Lorenzana y Butrón, arzobispo de México, se manifestó en contra de la decisión tomada en mayo de 1771 por los integrantes de la Junta Superior y apoyó la petición de la Junta Subalterna de Puebla y, también, del ilustrísimo López Gonzalo para que el Colegio de San Ildefonso se dedicara al establecimiento de un Hospicio de Pobres en Puebla, para que el Real Hospital de San Pedro siguiera funcionando en su mismo edificio, y además manifestó su resistencia a que el Colegio del Espíritu Santo y su iglesia se entregaran a los padres filipenses porque, según sus propias palabras, eso significaba "ponerlo en las manos muertas de una congregación compuesta por cinco individuos, y de ellos cuatro impedidos, con lo que más bien se estorbaría el cumplimiento de las intenciones de Su Majestad".⁹

Mediante la comunicación del 8 de octubre de 1776, el nuevo virrey de la Nueva España, don Antonio María Bucareli y Ursúa, fue enterado de los antecedentes del asunto y de que no existía constancia ni evidencia de que se hubieran librado las instrucciones necesarias para poner en práctica las medidas adoptadas en 1771.¹⁰ Entre los antecedentes que se le presentaron se incluyó una larga argumentación a favor del establecimiento del Hospicio de Pobres en la ciudad de Puebla firmada por don Victoriano López Gonzalo, Obispo de Puebla,¹¹ quien había asumido la iniciativa como una empresa a favor de los fieles bajo su jurisdicción. Vale la pena resumirla para valorar el tono y la forma de su disertación pues, en ella se perciben las coincidencias con el pensamiento ilustrado que ya orientaba el rumbo de los asuntos públicos de la monarquía española.

En principio reconoce como una de sus primeras y esenciales obligaciones el ofrecer pronto y competente socorro y alivio a las necesidades espirituales y temporales de los fieles que tiene encomendados, pero al mismo tiempo señala que esos auxilios derivados del amor a Dios y al prójimo deben ser ordenados y dispensados con "inteligencia, discreción y juicio, de modo que no se perjudique el Estado y siguiendo aquella regla de San Agustín, que prescribe el alivio de las necesidades de los pobres de modo que no se fomenten en ellos la ociosidad y la pereza".

Sus argumentos se fundaron en la defensa a la íntima "unión y enlace que tiene el espíritu de la iglesia y del cristianismo con el bien público y común del Estado", por lo que el

⁹ Resoluciones de la Junta Superior, 1 de octubre de 1776. AGEF, GDBP, Fondo Hospicio de Pobres, Sección Dirección; serie Junta, caja 1, exp. 1, f. 13 y rev.

¹⁰ Informes presentados a Don Antonio Bucareli y Ursúa, 8 de octubre de 1776. AGEF, GDBP, Fondo Hospicio de Pobres, Sección Dirección; serie Junta, caja 1, exp. 1, fs. 15-19.

¹¹ Carta del Ilmo. Victoriano López Gonzalo, Obispo de Puebla a Antonio Bucareli y Ursúa, virrey de la Nueva España, firmada en Puebla el 1.º de agosto de 1776. AGEF, GDBP, Fondo Hospicio de Pobres, Sección Dirección; serie Junta, caja 1, exp. 1, fs. 19-29 y rev.

ejercicio de la caridad debía evitar el fomento de la ociosidad, pues quien "sin inteligencia distribuye sus limosnas, sustenta también muchos holgazanes y aun los cría y los daños que de aquí resultan al Estado son gravísimos y harto notorios; de contado pierde muchos operarios y sí se le añaden otros tantos viciosos".

Insistió en la necesidad de erigir un hospicio o casa de misericordia en el Colegio de San Ildefonso, iniciativa que contaba con la uniformidad de votos de la Junta Subalterna de Aplicaciones de Puebla y que ya había sido presentada a la Junta Superior desde el 11 de junio de 1770. Para desterrar la mendicidad viciosa, en esa casa se recogerían "los pobres mendigos, inválidos y huérfanos de ambos sexos y de todas edades". Argumentó que este propósito no contravenía los del fundador, el ilustrísimo señor don Alfonso de la Mota y Escobar, obispo que fue de esta diócesis, ni las santas y piadosas intenciones del soberano:

La necesidad de que se ejecute sin mayor dilación este establecimiento es urgentísima, primero, para evitar el deterioro del edificio de aquel Colegio y, segundo, por la multitud de holgazanes de uno y otro sexo y de todas las edades, calidades y castas, fuertes y robustas para el trabajo que se han abandonado a una ociosidad delincuente y perjudicial a ellas mismas y al Estado. Estos pestilentes zánganos de la república, cuyo número aumenta cada día se han venido a esta ciudad, huyendo del Hospicio que verdaderamente ha sido tan útil a México como gravoso a Puebla, porque han cargado a ella los ociosos mendigos que se han escapado de esa ciudad por no ser recogidos en el Hospicio.

Causa horror ver tanta multitud de gente ociosa y haragana que se mantiene con la limosna. La desnudez de hombres y mujeres [...] ofende la decencia y honestidad, destruye el pudor, el honor y el recato, provoca al desenfreno y es causa de innumerables pecados [...] lo que se les da para sustento y vestido [...] lo convierten en el fomento de sus vicios de fumar, de embriagueces, de juegos, de torpezas y de otros excesos que ojalá no fuesen tan ciertos, públicos y notorios [...] se fingen cojos, ciegos, y tullidos, se dejan crecer la barba [...] para excitar la piedad y misericordia. Viven olvidados de sus almas, sin instrucción en la doctrina, sin sujeción a determinada parroquia y sin que se les vea acción alguna de cristiandad, ni aun de religión. Debe pensarse seriamente en su recogimiento para socorrerlos con mayor utilidad y mejora de alma y cuerpo.¹²

Para fundamentar su petición hizo un recuento de las prácticas caritativas en España, citó a los pensadores ilustrados y puso como ejemplo la obra del arzobispo de México, don Francisco Antonio de Lorenzana. De ahí concluyó que los hospicios eran el remedio más eficaz, porque:

¹² Carta del Ilmo. Victoriano López Gonzalo, Puebla, 1 de agosto de 1776, fs. 24-25.

[...] de un solo golpe lo consiguen todo: asegurar el consumo de la limosna y el ejercicio de una sólida, estudiada y oficiosa caridad cristiana; cortan la ociosidad; minoran los pobres; socorren muy cómodamente a los que verdaderamente lo son en todas sus necesidades de alma y cuerpo; limpian la república de los daños y perjuicios expresados y producen beneficios: hace útiles vasallos, convierte a los hombres barbaros en políticos y a los viciosos en virtuosos.¹³

Concluyó su exposición haciendo el recuento de los beneficios que la fundación del Hospicio de Pobres traería para el lucimiento del reino.

Su sólida argumentación se integró a los antecedentes de cada informe o resumen que se formó para retomar y discutir el asunto de la aplicación del Colegio de San Ildefonso pues, al parecer de las autoridades, no había duda de que su exposición se fundaba en el celo y amor por la grey de su obispado, en la preocupación por el interés público y, en la felicidad del reino, pero no alcanzó para que, en el corto plazo, se resolviera favorablemente su petición.

Para el obispo de Puebla, el problema de la vagancia ociosa en la ciudad era de urgente atención y no admitía la vacilación y demora con que la Junta de Aplicaciones trataba el asunto, lo que impedía que se definiera, además de la utilización del edificio del colegio, los medios y arbitrios con los que habría de sostenerse, así como la formación de sus constituciones. El 14 de noviembre de 1778 volvió a insistir ante el virrey Antonio de Bucareli sobre la conveniencia de establecer el Hospicio de Pobres en la ciudad de Puebla y, después de citar largamente todos los antecedentes, le propuso fundarlo:

[...] en una casa propia de mi dignidad y en la que en sus tiempos se labraron ya algunas piezas con este destino, agregándole otras dos casas que he comprado para el mismo efecto; y si este modo de pensar fuere del superior agrado de V. E. daré desde luego principio a la obra, en la confianza de que la Soberana Providencia del Altísimo la llenara de sus bendiciones y de que viéndola establecida no faltaran los socorros de los fieles, cuya caridad se excitaría no poco al ver puesto en ejecución el Hospicio y con experimentar sensiblemente el público beneficio que a todos resultaría de su efectivo establecimiento.¹⁴

Aunque la idea del establecimiento de un hospicio en la ciudad era una aspiración de autoridades religiosas y civiles, su ejecución se paralizaba al momento de definir sus fuentes de sostenimiento pues la Junta de Aplicaciones, a estas alturas, no terminaba de hacer las tasaciones, cálculos y "purificaciones" sobre las rentas e ingresos que correspondían a cada

¹³ Carta del Ilmo. Victoriano López Gonzalo, Puebla, 1 de agosto de 1776, fs. 27 y rev.

¹⁴ Carta del Ilmo. Victoriano López Gonzalo, Obispo de Puebla a Antonio Bucareli y Ursúa, virrey de la Nueva España, firmada en Puebla el 14 de noviembre de 1778. ACEP, CDBP, Fondo Hospicio de Pobres, Sección Dirección; serie Junta, caja 1, exp. 1, fs. 35-36.

una de las instituciones que habían pertenecido a los jesuitas. En los primeros días de septiembre de 1780, el obispo de Puebla ofreció el auxilio de cierto caudal, que por última disposición se le había dejado a beneficio de obras piadosas, para los gastos de construcción de piezas, oficinas y divisiones por un monto de cuarenta mil pesos y así no sólo reparar sino reedificar el Colegio de San Ildefonso, que ya estaba en estado ruinoso. Además, para dotar su funcionamiento, ofreció gravar algunas fincas por un monto de cuarenta mil pesos, fundar una capellanía para quien se desempeñara como rector y, seguro de lograr ahorros en las obras de reconstrucción, construir algunas casas para que sus rentas quedaran a beneficio del hospicio. A estas fechas sus afanes están a punto languidecer pues remata su exposición:

[...] si accediese V. E. a mis instancias, procederé desde luego a poner en ejecución la obra; pero si, aún así no estimare conveniente la apertura del Hospicio, desistiré desde luego de mi intento, y contentándome con ofrecer al Altísimo mis deseos, dejare su efectivo cumplimiento para el tiempo a que lo tengan reservado los inescrutables secretos de su infinita Providencia.¹⁵

Los ardientes deseos de Su Ilustrísima Victoriano López Gonzalo, encontraron eco en don Luis Parrilla, director de la Junta de Temporalidades, quien el 12 de septiembre de 1780 reverentemente suplicó al virrey que se accediese a la solicitud del prelado.¹⁶ Su recomendación y extensas consideraciones sirvieron para que el virrey Martín de Mayorga decretara, el 30 de septiembre de 1780, la entrega del Colegio de San Ildefonso, casas y accesorias contiguas, al obispo de Puebla para fundar el Hospicio de Pobres¹⁷. El decreto del virrey se turnó a don José Pérez Platón, Comisionado en jefe de la Administración de los Bienes Ocupados a los Extinguidos Jesuitas para que le diera puntual y debido cumplimiento y dio fe, el 6 de octubre de 1780, don Ignacio Reyes Mendizábal, escribano público de la Real Junta y Comisión.¹⁸

El 29 de octubre de 1780, el obispo de Puebla nombró a su secretario de cámara y gobierno, don Manuel Ignacio González del Campillo, para que lo representara en el acto de entrega, mediante inventario formal y en los términos dispuestos por el virrey, que dio inicio el

¹⁵ Carta del Ilmo. Victoriano López Gonzalo, Obispo de Puebla a Don Martín de Mayorga, virrey de la Nueva España, firmada en Puebla el 2 de septiembre de 1780. ACEP, GDBP, Fondo Hospicio de Pobres, Sección Dirección; serie Junta, caja 1, exp. 1, fs. 45-52.

¹⁶ Don Luis Parrilla. Informe del Director General de la Junta de Temporalidades del 12 de septiembre de 1780. ACEP, GDBP, Fondo Hospicio de Pobres, Sección Dirección; serie Junta, caja 1, exp. 1, fs. 52-67 y rev.

¹⁷ Decreto del virrey Martín Mayorga dado en México a 30 de septiembre de 1780. ACEP, GDBP, Fondo Hospicio de Pobres, Sección Dirección, serie Junta, caja 1, exp. 1, f. 81.

¹⁸ Decreto de 30 de septiembre de 1780. ACEP, GDBP, Fondo Hospicio de Pobres, Sección Dirección, serie Junta, caja 1, exp. 1, fs. 81 y rev.

día 30 de octubre del mismo año.¹⁹ El 7 de noviembre de ese mismo año se continuó con la entrega de la iglesia, imágenes y demás muebles y lienzos con la presencia de José Pérez Platón, el doctor don José Franco y Gregorio, prebendado, juez provisor y vicario general del obispado, en sustitución de don Manuel Ignacio González del Campillo, quien estaba indispuerto.²⁰

En la reunión de la Real Junta Superior de Aplicaciones del 2 de diciembre de 1784 se mencionó que fueron vistos los autos de aplicación del Colegio de San Ildefonso de Puebla, el decreto del virrey Martín de Mayorga por el que se entregaba el colegio al Ilmo. obispo para el establecimiento del Hospicio de Pobres y oída la contestación de Su Ilustrísima del 21 de agosto de 1784 en que declara casi concluida la obra, que tiene impuestos cincuenta mil pesos para fondos y que se esforzará a proporcionar cuantos puedan ser suficientes. Con tales antecedentes, la fundación del Hospicio de Pobres de Puebla era un hecho que debía formalizarse con el acuerdo respectivo, mismo que debía comunicarse a Su Ilustrísima agradeciéndole el ardiente celo pastoral con que había tomado el asunto llevándolo a su perfección y para que se pudiera abrir cuanto antes el Hospicio, se le pidió que formara las reglas que debían gobernarlo y las remitiera para su aprobación. Al respecto, el 31 de mayo de 1785, don José Gálvez comunica que se ha enterado a Su Majestad de todo lo actuado para la aplicación del Colegio de San Ildefonso y se ha servido mandar que la Junta Superior de Aplicaciones, a quien tocaba ejecutar lo prevenido en la cédula del 9 de julio de 1769, declare que el establecimiento quedaba bajo el Real Patronato para el uso de las regalías y facultades que le parecieren y dará cuenta con testimonio para que se expida la Real Cédula de aprobación, también comunica que no se harán efectivas las imposiciones sobre harinas y aguardientes que había propuesto el ilustrísimo López Gonzalo y reclama la formación de las constituciones para la real aprobación.²¹

¹⁹ Se procedió a la entrega del edificio del colegio pasando revista a todos los aposentos, piezas y oficinas con todas sus puertas y cerraduras y llaves, sus patios, huertas y la capilla interior con su colateral de talla dorada y con sus imágenes. Enseguida y saliendo del Colegio, se entregaron cuatro casas contiguas y sus accesorias tomando como referencia las casas vecinas y los nombres de calles de la época, la suma de todas las propiedades alcanzaban casi a toda la manzana pero, no se da el dato de la extensión de la superficie total que abarcaba el colegio y sus propiedades contiguas, véase Autos y oficios del 27 de octubre al 6 de noviembre de 1780. AGEF, GDBP, Fondo Hospicio de Pobres, Sección Dirección, serie Junta, caja 1, exp. 1, fs. 82-87 y rev.

²⁰ El inventario se hizo del edificio y contenido de la iglesia (imágenes, lienzos, estatuas, retablos, altares y objetos de culto religioso), coro, campanario, rectorios, escaleras, pasillos, librería, procuraduría, portería, ante-portería, ropajes y vestuarios. Intervinieron en el acto José Pérez Platón, don José Franco y Gregorio, el escribano público Ignacio Reyes Mendizábal, y como testigos, don Ignacio y don Mariano Reyes Pliego y José Ruiz Díaz, vecinos de la ciudad. AGEF, GDBP, Fondo Hospicio de Pobres, Sección Dirección, serie Junta, caja 1, exp. 1, 18 de noviembre de 1780, fs. 88-97 y rev.

²¹ AGEF, GDBP, Fondo Hospicio de Pobres, Sección Dirección, serie Junta, caja 1, exp. 1, 12 de febrero de 1787, fs. 105 y 105v.

El primer paso para la fundación estaba dado, pero su puesta en funcionamiento todavía estaba lejana, más aún cuando su principal promotor dejó la diócesis poblana el 24 de julio de 1786, quedando la sede vacante hasta mediados de 1788. Quien se había desempeñado como representante del obispo en las diligencias de entrega, don Manuel Ignacio González del Campillo, debió responder, el 26 de abril de 1788, al Fiscal de la Real Hacienda, Defensor de la Junta de Temporalidades, los informes solicitados. Allí comunicó que el meritisimo obispo, que fue de la diócesis poblana, redujo el antiguo Colegio de San Ildefonso a figura y forma de hospicio, que reedificó las casas y accesorias como ofreció y que todo lo hizo a su costa, invirtiendo en esas obras los productos de la caridad de los fieles. Agregó que dejó fondos al hospicio en fincas y censos por un monto, no de cincuenta mil pesos como había ofrecido, sino de más de noventa mil pesos, que fueron convertidos en socorro y alivio de rigurosas necesidades de los pobres en tiempos de enfermedad y escasez de víveres, además de la dotación para una capellanía de cinco mil pesos para el rector del mismo hospicio, cuya construcción era una de las más hermosas y magníficas de la ciudad y ya estaba perfectamente concluida. Sólo quedaban pendientes las constituciones para su régimen interno y de gobierno y las cantidades necesarias para la manutención de los pobres, para amueblar la casa y habilitar sus talleres.

Sobre las constituciones anunció que el ilustrísimo López Gonzalo ya las había formado y llevado consigo a España para obtener la real aprobación. En espera de la llegada del ilustrísimo Santiago Joseph de Echevarría, de quien sabe ya desembarcó en Veracruz, solicita para la apertura del Hospicio que se apliquen los productos de la Hacienda de la Mendocina perteneciente al Colegio de San Javier.

El recién llegado obispo Echevarría, en informe fechado el 16 de agosto de 1788, detalló la escasez de fondos para la operación del establecimiento y sugirió algunos medios para obtenerlos, insistió en gravar el consumo de aguardientes, tomar un cuarto del impuesto a la introducción de harinas que ya aplicaba el ayuntamiento para el mantenimiento de caminos y puentes, aprovechar las rentas de los otros cuatro colegios de los expulsos y al mismo tiempo ofreció contribuir a la formación de las constituciones con las que debía gobernarse el Hospicio.²²

De la revisión de los documentos se desprende que dos eran las condiciones necesarias para que se otorgara la autorización del rey para la puesta en marcha el establecimiento. Primero, la definición de la procedencia de los fondos para sostenerlo, lo que fue materia de una constante discusión, que no tendría fin hasta mediados del siglo xix. Segundo, la formación de sus constituciones; el hecho de que en la última década del siglo xviii prácticamen-

²² Carta del Ilmo. Santiago Joseph de Echevarría al Sr. Don Manuel de Florez, Fiscal de la Real Hacienda y Defensor de Temporalidades fechada en Puebla el 16 de agosto de 1788. AGER, CDBP, Fondo Hospicio de Pobres, Sección Dirección; serie Junta, caja 1, exp. 1, fs. 129-132 y rev.

te no existiera oposición a esta fundación permitió que se pasara a la elaboración de su reglamento interno aun sin haberse resuelto del problema de su financiamiento. Los afanes de su ilustrísima, finalmente, empezaron a rendir frutos.

Asilo, dormitorio, refectorio, aula y taller

La convicción de practicar la caridad con un fin utilitario que redituara beneficios tanto al Estado como a los pobres se reflejó en las primeras constituciones del Hospicio de Pobres de Puebla.²³

En su introducción se retomaron las ideas y los escritos de Juan de Medina y de Bernardo Ward, particularmente las que argumentaban que la libertad del individuo debía estar sujeta al bien público y común de los pueblos y se declaró que estaban de conformidad a los designios del piadoso soberano Carlos III, quien protegía y promovía la fundación de hospicios en todos sus dominios. En la misma se declaró que su propósito se orientaba a reprimir la mendicidad fingida, a desterrar la holgazanería y a combatir ociosidad revestida de verdadera pobreza que usurpaba los debidos socorros a los necesitados y al mismo tiempo, a doctrinar y disciplinar a los pobres para hacerlos útiles y laboriosos, no sólo a los sanos sino, también, a los inválidos y así aprovechar recta y ordenadamente la caridad de los fieles en beneficio de las artes, la agricultura y la industria del reino.

La casa quedó bajo la protección de San Ildefonso y la real protección y amparo de Su Majestad. Las constituciones del Hospicio de Pobres de Puebla establecieron que se recogerían todos los pobres de ambos sexos, de cualquier edad, condición y calidad que limosnearan por las calles, puertas de las casas e iglesias y los que no se presentaran voluntariamente podían ser remitidos por las autoridades civiles, los integrantes de la junta directiva del Hospicio y los curas de la ciudad de Puebla.

Siguiendo las pretensiones clasificatorias que se habían popularizado en la península (Helguera Quijada, 1980: 74), las constituciones del Hospicio identificaron tres clases de pobres en el entorno angelopolitano: primera, los niños que no alcanzaban los nueve años de edad, los viejos de muy avanzada edad y los estropeados del todo, impedidos en el cuerpo o en las potencias del alma; segunda, los muchachos mayores de nueve años sin oficio ni educación y los semi-inválidos; y tercera, los individuos que teniendo vigor y fuerzas para trabajar se han dedicado a la detestable ociosidad de la vida mendicante.

²³ Real Cédula sobre el Hospicio de Pobres, 29 de septiembre de 1788. AGEF, GDBP, Fondo Hospicio de Pobres, Sección Dirección; serie Junta, caja 1, exp. 1, fs. 261-281 y rev.

Para los pobres del primer grupo se dispuso que los niños quedarían al cuidado de los maestros de escuela, los viejos se dedicarían a salir a pedir limosna y los totalmente incapacitados y enfermos se atenderían en las enfermerías del establecimiento. Los pobres de la segunda clase desempeñarían trabajos de acuerdo a sus fuerzas mientras los muchachos una vez instruidos en la doctrina cristiana se entregarían a maestros dentro y fuera de la casa para que les enseñaran algún oficio. El Hospicio no sería lugar para los pobres de la tercera clase porque estos eran usurpadores de las limosnas de los fieles; sólo se les recibiría temporalmente, por tres días, mientras se les encontraba destino en las industrias, obrajes o servicios públicos.

Los niños menores de nueve años, cuando ya podían vestirse por sí mismos, quedarían al cuidado del maestro y la maestra de escuela, quienes compartirían el dormitorio con los niños para vigilar y corregir sus hábitos, para enseñarles el orden y la limpieza y para asegurarse de que cada ocho días se lavaran y peinaran.

Estas primeras constituciones señalan muy puntualmente la separación que debía existir entre la sección de hombres y mujeres, continuamente se insiste en que una de las principales tareas de los administradores, porteros y celadores es cuidar que no exista comunicación entre ellos, así sean familiares; en estos casos sólo podían entrevistarse dos o tres veces al año en los locutorios.

A pesar de la rigurosa separación de sexos impuesta a los asilados del Hospicio, se reconoció la necesidad de recibir a parejas casadas. Para asilarlas debía hacerse una diligente y prudente averiguación porque con frecuencia los vagos provenientes de otras regiones, y aún de otros países, habían abandonado a sus mujeres y a sus familias en su lugar de origen y vivían en pareja sin estar cristianamente unidos. Después de constatar que vivían con su legítima mujer y que estaban realmente casados serían asistidos en el día, el marido en el departamento de hombres y la esposa en el de mujeres y sólo en la noche se reunirían para descansar en el dormitorio que para ese particular caso se había construido con separación de alcobas.

El dormitorio de los casados se puso bajo la vigilancia de un celador, el cual acompañado del portero encargado de la puerta interior llevaría del refectorio de mujeres a las casadas y las distribuiría con sus maridos en sus respectivas alcobas; este celador se encargaba de mantener encendidos toda la noche los faroles del dormitorio y de cerrar por dentro la puerta conservando la llave debajo de su almohada; no debía permitir que los hijos mayores de tres años durmieran con sus padres en las alcobas sino en el dormitorio de niños y a la hora de levantarse debía vigilar que los pobres doblaran su ropa de cama y asearan su alcoba y después del desayuno que el dormitorio estuviera limpio y barrido.

La jornada de trabajo dentro del hospicio estaba puntualmente regulada: en verano, del 19 de marzo hasta el 19 de octubre, la jornada empezaba a las cinco de la mañana, a las

cinco y media todos irían a la capilla a rezar el padrenuestro, avemaría, salve, credo, mandamientos, sacramentos y una de las declaraciones del catecismo manual en voz alta y con espacio para que todos oyeran y memorizaran las oraciones; después de la misa todos irían a desayunar al refectorio y acabado el desayuno el superintendente de fábricas los distribuiría en las faenas del día hasta las doce y media; desde las doce entrarían al refectorio donde debían presentarse y comportarse con orden y respeto y, a cada uno, se les serviría una escudilla de caldo, un plato de principio o potaje y el puchero con ocho onzas de carne, media torta de pan y cuatro tortillas, todos comerían en silencio atendiendo a la lección espiritual que leería alguno de los muchachos mayores, terminando de comer se hincarían en el refectorio para dar gracias a Dios por los bienes recibidos. A las dos de la tarde volverían al trabajo hasta las cinco y media, en el invierno, y hasta las seis, en el verano, descansarían hasta que se les llamara a oración en la iglesia, se congregarían en la capilla para rezar el rosario, a las ocho cenarían atendiendo la lección espiritual y después de dar las gracias se retirarían a los dormitorios de tal manera que a las nueve la casa debía estar en silencio; el rector haría rondas para impedir juegos y desordenes.

En el día de Dios, el domingo, los asilados empezaban la jornada a las seis de la mañana, a las seis y media, debían asistir a misa y después del desayuno y hasta las once de la mañana, los que alcanzaban lugar debían bañarse, mudarse de limpio y peinarse. Después de las once, el rector y dos sacerdotes los reunirían en los corredores para preguntarles la doctrina cristiana y los que la supieran emplearían su tiempo en enseñarla a los que no la sabían de memoria. La tarde la ocuparían en recreaciones, en conversaciones con sus parientes y, quedando a la prudencia del rector, algunos podrían salir al campo. Ese día, también era para confesiones.

En los días de trabajo, después del desayuno, los maestros y las maestras se encargaban de enseñarles a leer, escribir y la doctrina cristiana a los niños, a las once les permitían salir al patio, a las doce los llevarían a comer al refectorio, a las dos de la tarde debían regresar a sus tareas escolares hasta las cinco en que se les permitía volver a los patios y corredores hasta la hora de rezar el rosario; los maestros tenían el deber de dedicar especial atención a aquellos jóvenes que demostraran inteligencia e inclinación al estudio, sobre todo si eran de sangre limpia. Cumpliendo los nueve años y sabiendo rezar, las muchachas quedaban bajo el gobierno de las maestras de labor y los muchachos se sujetaban a lo que dispusiera el superintendente de fábricas para extender su enseñanza y educación.

Del superintendente de fábricas dependía la conservación y desarrollo de la casa. Su principal función era supervisar el trabajo y la capacitación de los asilados. Sin perder de vista que el fin último era socorrer a los verdaderos pobres, debía procurar con gran celo desterrar la ociosidad y educar a la juventud de ambos sexos; para ello se les debía aplicar al trabajo en algún oficio del que pudieran sostenerse honestamente. Todos tenían el deber de

trabajar según su vigor y constitución: los ciegos podían despepitar y escarmenar el algodón, los cojos hilar en tornos bajos, los viejos y viejas debían hilar en ruecas o tejer medias y calcetas; particularmente los jóvenes debían ser alentados al trabajo. En atención a que la ocupación más común en la región era la manufactura textil se recomendó la instalación del mayor número de telares de algodón y lana en el hospicio; los muchachos mayores de doce años podían ocuparse en el oficio de zapatería, otros más debían entrenarse como barberos rasurando y cortando el cabellos a los mismos internos; otros se aplicarían a veleros fabricando las que necesitara la misma casa.

El superintendente era el responsable de la adquisición de los materiales a los más bajos costos para garantizar las utilidades al momento de la venta de los productos, debía llevar un libro para registrar semanalmente el dinero recibido del arca para gastos e ingresos y cada tres meses debía reportar al contador gastos y utilidades.

El gobierno de la casa estaba a cargo de una Junta de Gobierno integrada por eclesiásticos y seculares: el prelado de la diócesis, o quien el nombrare, el gobernador político de la ciudad, el deán de la iglesia, un canónigo racionero y medio racionero, un alcalde ordinario honrado y el rector del hospicio. Además los alcaldes ordinarios del cabildo del ayuntamiento y dos vecinos honrados debían asistir a las juntas donde se trataran los asuntos de la vida interna del establecimiento. La Junta de Gobierno tenía la facultad de nombrar al rector, al vicerrector, capellán, mayordomo, contador, superintendente de fábricas, rectora y vicerectora y estaba obligada a registrar todos sus acuerdos en un libro que era responsabilidad del contador.

En estas constituciones se detallaron las funciones, obligaciones y atribuciones de cada uno de los integrantes del cuerpo directivo y personal del establecimiento, así como el procedimiento para operar el arca de tres llaves donde se concentrarían las limosnas y recursos que recibiera la casa: una llave quedo a resguardo del más antiguo de los comisarios capitulares, otra al cuidado del rector y, la tercera era responsabilidad del contador.

El rector debía ser un hombre de gobierno, prudencia, celo y caridad, debía vivir en el Hospicio para vigilar su correcto funcionamiento y para recaudar las limosnas ordinarias y extraordinarias; tenía la responsabilidad de elegir a aquellos pobres que le parecieran más a propósito para la demanda de limosnas, unos asistirían a entierros y el rector percibiría para el hospicio la limosna que se acostumbraba dar por esta asistencia. Otros irían a las puertas de las iglesias en el número, día y horas que le pareciere al rector, estos serían aquellos impedidos y estropeados que no podían trabajar en cosa alguna, llevaría cada uno su alcancía de hoja de lata con una estampa de Cristo Nuestro Señor, cerradas con candados, cuyas llaves tendría el rector y la fisura se le haría de modo que por ella pudieran entrar y no salir las monedas. Otros dos o cuatro pobres saldrían los sábados a pedir la limosna por las tiendas y casas prevenidos de que no debían de molestar ni entrar a las piezas interiores

de las casas. Para estas actividades se nombrarían celadores, uno o dos de aquellos españoles ancianos y de juicio que saldrían con los pobres a los entierros y los distribuirían en las puertas de las iglesias y a las once los recogería y llevaría al Hospicio. El rector también estaba obligado a visitar con frecuencia oficinas y dormitorios cuidando su limpieza y ventilación; sobre todo debía cuidar que no se mezclaran los asilados de uno y otro sexo así fueran parientes cercanos. Después de las oraciones nocturnas mandaría cerrar las puertas de la calle y no se abrirían más que por causa urgente; a las seis de la mañana entregaría las llaves a los porteros para la entrada de maestros y oficiales.

El vicerrector y los capellanes auxiliarían al rector en todas sus tareas, mostrándole respeto y obediencia como ejemplo a los asilados, mientras que el mayordomo estaría a cargo de la administración de las rentas del Hospicio, de las cuales debía llevar un estricto control y registro y debía asegurar la dotación de carne, pan, velas, jabón, panela, cacao, carbón, leña, semillas y comestibles, loza y ropa para la cocina, refectorio y dormitorios del hospicio. El despensero era el encargado de administrar las provisiones y de controlar a las cocineras, a quienes entregaría pesado y medido lo necesario para la comida de los asilados; a las molenderas les administraba el maíz para las tortillas y el atole y el chocolate para la preparación del desayuno y, a los refitoleros las velas y el pan.

Los refitoleros servían en los refectorios de hombres y de mujeres. Eran pobres elegidos por el rector para cumplir con el encargo de asear el refectorio y todos sus utensilios, preparar la mesa: en cada asiento debían poner, para el desayuno, dos panes de los que consumía la gente pobre y una escudilla de champurrado; a las once pondrían servilleta, cuchara, salero, vaso con agua y un pedazo de dulce y en los días de fiesta algunas piezas de fruta, media torta de pan de harina y cuatro tortillas y para la cena un cuarto de pan de harina y cuatro tortillas.

El rector, el capellán y el celador debían cuidar el servicio de las mesas y para eso debían nombrar un número suficiente de pobres para servirlos y lo propio harían la rectora, vicerrectora y celadora en la sección de mujeres; en ambas secciones las autoridades debían asegurarse de que todos observaran buen comportamiento y pusieran atención a la lectura espiritual que corría a cargo un niño y una niña mayores. Terminada la comida los refitoleros debían recoger todos los sobrantes para las gallinas, barrer las piezas, limpiar y poner en su lugar todos los utensilios. Antes de la oración, cuando la luz del día empezaba a faltar, los refitoleros debían encender todos los faroles de la casa, de tal modo que no quedara ningún rincón, pasillo o escondrijo a oscuras para evitar cualquier desorden; también era parte de sus tareas acompañar al carretonero a comprar lo necesario al mercado.

Los encargados de la ropería de hombres, debían tener el oficio de sastre, mientras que la ropera de mujeres debía ser elegida entre las pobres por su limpieza y diligencia. La ropa debía guardarse en cajones numerados que correspondían al número de cama que ocupaba cada asilado, y con ese mismo número se marcarían todas sus prendas para evitar

confusiones. Cada domingo por la mañana, después del desayuno, se le entregaría a cada pobre una muda de ropa limpia y la ropa sucia era devuelta para su lavado y remiendo; desde el lunes por la mañana, después del chocolate, la vicerrectora tenía que entregar a las lavanderas, con cuenta y razón, la ropa que debía lavarse y remendarse para el próximo domingo. De estas indicaciones se deduce que las encargadas de estas faenas eran las asiladas en la sección de mujeres, lo mismo que de las tareas de cocina y molienda. Los porteros, los celadores y el carretonero eran elegidos, entre los asilados, por el rector.

Cada uno de los apartados de estas primeras constituciones del hospicio se orientó a desterrar la ociosidad; la puntual organización del tiempo no dejaba espacio a la incuria ni a la distracción de los asilados, quienes debían ocuparse en la oración, educación y trabajo para moralizar sus costumbres y formarse como individuos útiles a la sociedad. Posteriormente servirían como referencia, tanto en forma como en contenido, para los siguientes proyectos de reglamentación de la vida interna del Hospicio.

La fundación republicana del Hospicio de Pobres de Puebla

El ilustre promotor de la fundación del Hospicio de Pobres de Puebla no vería la ejecución de su iniciativa –falleció en España el 22 de diciembre de 1805–, sus sucesores en el gobierno diocesano continuaron esperando la real cédula que autorizara su funcionamiento. En 1804, don Manuel Ignacio González del Campillo quien conservaba su representación legal informó que, los caudales destinados para el Hospicio de Pobres por Don Victoriano López Gonzalo se componían de tres diferentes ramos: el primero de lo aplicado a ese destino por la Junta Superior de Temporalidades; el segundo, de los consignados específicamente a ese fin por particulares; y tercero, del sobrante que se verificó de su cuarta episcopal y que los productos de esos y otros ramos no se habían tocado en tanto que no se recibieran las reales órdenes.²⁴ Estas, al parecer, nunca llegaron durante el período virreinal por lo que no se llevó a cabo, formalmente, la fundación del establecimiento proyectado por el ilustrísimo prelado.²⁵

El problema de la vagancia y de la ociosidad perniciosa siguió creciendo, a tal grado que, después de la independencia política de México, el gobierno del estado de Puebla tuvo que retomar el proyecto. El espectáculo que ofrecían los habitantes de la ciudad era desolador:

²⁴ Carta de Manuel Ignacio González y Campillo del 1º de mayo de 1804. ACEP, CDBP, Fondo Hospicio de Pobres, Sección Dirección; serie Junta, caja 1, exp. 1, fs. 346 y rev.

²⁵ Documentos referentes a no haberse verificado la fundación del Hospicio proyectado por el Ilmo. Señor don Victoriano López Gonzalo. ACEP, CDBP, Fondo Hospicio de Pobres, Sección Dirección; serie Junta, caja 1, exp. 2, 1804-1825.

La Puebla tenía, en aquel entonces, una población de lazzaroni casi tan numerosa como la de la capital; una raza desnuda y desagradable, a la que no se puede acercarse uno sin contaminarse o siquiera contemplar sin repugnancia. No conozco nada más espantoso en la naturaleza que una vieja india que lleva puesto un vestido que generalmente deja al descubierto todas las deformidades de su persona, ya que a duras penas cubre una décima parte de su cuerpo; y en la Puebla, a consecuencia de los numerosos conventos en que se distribuían limosnas, estos sujetos eran especialmente numerosos. Nos dio mucho gusto poder escapar por una puerta distinta de aquella por la que habíamos entrado y hallar refugio en el carruaje (Ward, 1985: 80).

A partir de 1825, en el seno del Congreso del Estado, se empezaron a recolectar recursos para realizar la fundación del Hospicio de Pobres en el antiguo Colegio de San Ildefonso: se destinaron, para reedificar el edificio, las dietas que varios diputados habían cedido para la Biblioteca del Congreso; el 11 de febrero de 1826 se autorizó al gobierno para que gastara hasta dos mil pesos de la Tesorería del Estado en la obra del Hospicio; el 8 de abril de 1826 se facultó al titular del gobierno estatal para que tomara de la Tesorería la cantidad necesaria para pagar a los operarios dedicados a la reconstrucción; el 16 de marzo de 1831, se le consignaron los productos de la hacienda de Chapultepec y del Rancho de San Antonio; el 30 de marzo de 1831, el congreso decretó una serie de medidas para allegarle recursos.²⁶

La evidencia de que en la capital poblana “la educación está en el nivel más bajo y las costumbres son viciosas” (Penny, 1987: 83) sirvió de acicate para que los diputados, en mayo de 1831, apremiaran al gobernador para que abriera el Hospicio tan pronto como fuera posible, y del modo y con los departamentos que permitieran las circunstancias, supliendo en caso necesario de los fondos públicos, en calidad de reintegro, los gastos precisos para la apertura y el establecimiento de los talleres.

Finalmente, fue el estado republicano el que alcanzó a realizar, si bien con muchos tropezos y trabajos, una iniciativa del clero secular y del cabildo municipal surgida sesenta años antes. En la memoria de gobierno presentada al Congreso, en 1830, se asentó que:

[...] la erección de una casa de beneficencia pública, donde sin distinción se reciba al impedido y al miserable; se dé una provechosa dedicación al huérfano y al ocioso; y donde se saque en suma un partido ventajoso de la propia incapacidad y flaqueza de los hombres, es tal vez uno de los inventos más felices de cuantos se hayan descubierto en los países civilizados: un establecimiento semejante se halla sin duda reclamado por la humanidad, la moral y aun por la industria misma, que reconoce por fundamento la fortuna pública; y el es sin embargo un objeto cuyo desempeño se ha encomendado al ministerio exclusivo de los Gobiernos. Para desahogar unos fines tan sagrados, se construyó seguramente el Hospicio de esta capital, cuyo material edificio

²⁶ AGEF, GDBP, Fondo Hospicio de Pobres, Sección Dirección; serie Legislación, caja 6, exp. 2, fs. 1, 2 y rev.

fue concluido en el año de 27; mas no ha sido dable dispensarle el menor impulso en la parte moral, y ni aún siquiera de proporcionar arbitrios para iniciar su marcha: sus fondos dotales pueden producir anualmente el maximun de 2,055 pesos, según el relato de la junta directiva y aunque se expidió un decreto que señala una manda forzosa en su favor, los resultados por lo que se ha visto son demasiado mezquinos para llenar unas atenciones tan vastas y dispendiosas por su naturaleza: los arbitrios propuestos por la misma en el año de 1828 fueron en su concepto insuficientes e inadaptables a juicio del Gobierno, este se promete, no obstante de la actividad y el celo que la animan, promoverá otros medios más eficaces para presentarlos con oportunidad al examen del Congreso [...].²⁷

Aunque la incertidumbre sobre las fuentes para su sostenimiento, heredada desde el periodo virreinal, y la penuria económica del erario, lo mismo que las confrontaciones internas y las agresiones extranjeras, entorpecieron su funcionamiento, lo cierto es que el Congreso Libre y Soberano de Puebla decretó el 28 de junio de 1831 lo que parecer ser el primer reglamento interno del período republicano del Hospicio de Pobres.²⁸

El Congreso poblano estableció que la institución quedaría a cargo del gobierno del estado y bajo el patrocinio del patriarca San José para socorrer, enseñar y corregir a pobres de ambos sexos y expósitos y contaría con una sección de partos ocultos.

Para su administración se formó una Junta Protectora del Hospicio compuesta por siete individuos de probidad y luces, que ocuparían el cargo a perpetuidad, seis serían propuestos por el gobernador y el séptimo por el obispo; de los integrantes de la Junta uno, por lo menos debía ser letrado, todos servirían de manera gratuita y se encargarían de vigilar la correcta dirección del establecimiento, de la conservación y crecimiento del edificio y sus caudales, de supervisar regularmente, y de manera imprevista al personal y las instalaciones para asegurar el buen funcionamiento de la casa, aunque al departamento de partos ocultos sólo podría ir el presidente cuando la Junta lo considerara estrictamente necesario.

El reglamento establecía las funciones, atribuciones y obligaciones del personal adscrito al Hospicio. Por ejemplo, el director debía dedicarse por entero al establecimiento, no podía tener otro empleo, el cual sería vitalicio, debía ser un eclesiástico propuesto por el obispo y ratificado por el gobierno, de notoria probidad y aptitud y de cuarenta años de edad; su sueldo sería de mil pesos anuales y tendría su residencia en el Hospicio. Bajo su responsabilidad quedaba la administración cotidiana del establecimiento, a él estarían estarán sujetos todos los dependientes de la casa y el arreglo económico de los departamentos, distribución

²⁷ *Memoria presentada al Congreso de Puebla de los Ángeles por el secretario del despacho de gobierno [Pedro de Azcué y Zalvide], sobre el estado de la administración pública, año de 1830*, Puebla, México, Imprenta del Gobierno a cargo del C. Mariano Grijalva, 1830, pp. 21-22.

²⁸ ACEP, CDBP, Fondo Hospicio de Pobres, Sección Dirección; serie Legislación, caja 6, exp. 2, fs. 3-14 y rev.

de las actividades diarias, asuetos, exámenes, comuniones de regla y rezos; debía velar sobre la conducta política y moral de todos los individuos bajo su cargo. En el mismo tenor, todo el personal directivo y administrativo debían reunir características y cualidades personales para dar ejemplo de moralidad, disciplina y obediencia a los asilados, pues de ellos dependía el adoctrinamiento y la educación de la población puesta a su cuidado.

En este punto, conviene señalar que el gobierno republicano dictó disposiciones para el funcionamiento del Hospicio que bien pueden considerarse derivadas de las primeras constituciones formuladas por el ilustrísimo Victoriano López Gonzalo, pues mantuvo la intención de auxiliar los desvalidos —niños, mujeres, ancianos— y a los jóvenes rebeldes proclives a la vagancia y al delito. Sin embargo, ante las dimensiones que había alcanzado el fenómeno de la pobreza, la vagancia y la mendicidad en la ciudad de Puebla, el proyecto republicano tuvo que ampliar los rangos de edad de la población sujeta a internamiento y corrección. A diferencia del proyecto ilustrado, el Congreso poblano consideró indispensable crear el departamento de niños expósitos para albergar niños recién nacidos hasta la edad de la razón y, al mismo tiempo, recibir a niños y jóvenes para su educación y capacitación mediante el pago de una pensión, de tal manera que entre los muros del Hospicio convivían, en áreas diferenciadas y con ordenamientos específicos para cada caso, los pobres más desvalidos, los que podían pagar una pensión por la atención recibida y quienes eran remitidos por la autoridad o por sus familiares. La diversidad de su origen y de las circunstancias de su internamiento sólo tenía como denominador común: el propósito de formarlos, educarlos, corregirlos, en suma, convertirlos en individuos útiles para sí mismos y para la sociedad.

La responsabilidad de lograr la moralización y educación de esa población numerosa y heterogénea siguió recayendo en los hombres de la iglesia por las virtudes que se atribuían a su investidura, pues se continuó con la tradición de designar en las tareas de dirección y educación a eclesiásticos propuestos por la autoridad diocesana. La instrucción de los niños comprendía: lectura, escritura y gramática castellana, doctrina cristiana, urbanidad, aritmética, ortografía y geografía, dibujo, teneduría de libros, música, artes y oficios, gimnasia, mientras que, la instrucción de las niñas, además de las primeras letras, incluía el aprendizaje de costura, bordado, lavado y oficios de cocina, de música y canto, así como la formación del hábito del esmerado aseo de sus personas y pertenencias. Los maestros responsables de la enseñanza debían vigilar su aprendizaje y su correcta formación: limpieza, orden, disciplina y rectitud.

Quienes ingresaban al hospicio para la corrección de su conducta debían permanecer en el establecimiento de tres a cinco años para adquirir instrucción elemental y secundaria y capacitación en algún oficio o arte, además de buenas costumbres, mientras que las mujeres podían permanecer en el Hospicio hasta los 25 o 30 años, edad en la que se consideraba podían tomar estado.

La diferencia más notable entre la propuesta ilustrada y la fundación republicana se aprecia en la creación del departamento de partos ocultos.²⁹ Este departamento estaba a cargo de la rectora del departamento de niños expósitos y contaba con una partera, una comadrona y todos los útiles necesarios; de él podían servirse las mujeres ochos días antes de su parto hasta su total restablecimiento, durante su estancia sólo podían recibir visitas de su mismo sexo en caso necesario pero de ninguna manera visitas del sexo masculino; allí se asistiría gratuitamente a las mujeres sin preguntarles ni su nombre; después del parto y con consentimiento del director la mujer podía salir del establecimiento con su hijo o dejarlo en el departamento de expósitos; al momento de nacer el niño sería inmediatamente bautizado y si fallecía sería enterrado por cuenta del Hospicio; si la parturienta fallecía sin haber proporcionado sus datos, el recién nacido pasaría al departamento de expósitos y se pediría la orden al juez para la inhumación del cuerpo de la madre por cuenta del Hospicio en un entierro de ínfima categoría y sin ninguna pompa. De cualquier modo, el reglamento prevenía que debía registrarse la fecha de entrada y salida, o de fallecimiento, de la madre y la fecha de nacimiento o fallecimiento del niño.

Desde los primeros años de su funcionamiento, el Hospicio de Pobres de Puebla no sólo sirvió para auxiliar a pobres desvalidos, indigentes o jóvenes remitidos por la autoridad para su corrección sino también para internar a hijos de familia para su educación y capacitación, lo que nos lleva a pensar que las ideas sobre la educación que tenían los responsables de la crianza de los niños en esa época estaba fuertemente relacionada con la idea de la disciplina. Las solicitudes que padres, familiares o tutores suscribieron para obtener un lugar en el hospicio poblano para sus hijos o tutorados, ya como asilados de gracia, indigentes o pensionistas, amén de abundar en alegatos de incapacidad física, moral o financiera para atenderlos, siempre dejaron asentado que confiaban en que recibirían instrucción y aprenderían un modo honesto de vivir.³⁰

Estas evidencias nos obligan a revisar la idea de que estas instituciones sirvieron para formar, controlar y someter únicamente a la población menesterosa, pues en este caso no sólo se internaba a los pobres. Antes que una institución coercitiva, el Hospicio de Pobres de Puebla fue percibido por la población como una institución educativa, quizá por eso fue ampliamente favorecida tanto por el gobierno como por los particulares lo que le permitió una larga vida: el establecimiento sobrevivió más allá del siglo xx.

²⁹ Capítulo ix del Reglamento del Reglamento para la casa de Hospicio establecida en esta capital bajo el patrocinio del patriarca Señor San José, 28 de junio de 1831. ACEP, GDBP, Fondo Hospicio de Pobres, Sección Dirección; serie legislación, vol. 6, exp. 2, fs. 13-14 y rev.

³⁰ Ingreso y separación de asilados. Pensionistas. ACEP, GDBP, Fondo Hospicio de Pobres, Sección Administración; serie Miscelánea, caja 104, exp. 1, fs. 114-229 y rev.

A modo de conclusión

La pobreza, la marginación, la vagancia y la ociosidad son fenómenos de larga data, que resultaron relevantes cuando se les percibió como un problema que afectaba la utilidad pública y el bien común. A partir de la segunda mitad del siglo XVIII, se procuró desterrarlas de los territorios de la monarquía española y favorecer, mediante la moralización y la educación, la formación del hombre útil.

Los sucesivos cambios de régimen político más bien agravaron los problemas sociales derivados de la pobreza. En ese contexto, los afanes utilitaristas se impusieron por lo que la educación y la capacitación para el trabajo se percibieron como las estrategias fundamentales para atajar los problemas que generaba la pobreza y para moralizar la vida social de la joven nación. En la aplicación de esas estrategias coincidieron tanto el poder civil como el religioso y se aplicaron tanto dineros públicos como privados, en una suerte de economía asistencial mixta.

El largo proceso de fundación del Hospicio de Pobres de Puebla, que tomó casi sesenta años, revela la continuidad del interés por asistir, controlar y disciplinar a los pobres mediante la educación y la capacitación, de tal manera que las ideas que animaron el proyecto de fundación, y que tropezaron con obstáculos insalvables, encontraron su realización durante el gobierno republicano de las primeras décadas de vida independiente. Con más adiciones que correcciones el proyecto promovido por el ilustrísimo Victoriano López se convertiría en el reglamento que aprobaron los diputados poblanos el 28 de junio de 1831 para normar la vida del Hospicio de Pobres de Puebla.

Justo es decir que la fundación del hospicio poblano fue posible porque el proyecto estaba muy avanzado, las constituciones y normas generales ya habían sido elaboradas, y contaba con bases materiales tangibles, edificio y fondos pecuniarios, aunque estos últimos debían ser recuperados de la maraña burocrática de las instituciones monárquicas en que se habían extraviado. En buena medida, el cambio de régimen favoreció la aplicación de los fondos legados a favor del establecimiento. Por otra parte, la decisión de retomar la iniciativa de las autoridades diocesanas ilustradas resultó de la magnitud del fenómeno de la pobreza, la mendicidad y la ociosidad que dominaba el panorama urbano de la ciudad de Puebla y, también, por la debilidad de su infraestructura educativa: en la primera década de su vida independiente el Estado poblano carecía de instituciones destinadas a la propagación de los llamados conocimientos útiles que capacitaran a la población para el trabajo productivo.

La intranquilidad en los asuntos públicos, consecuencia de conflictos políticos y militares, minaron las actividades educativas en Puebla a tal grado que en 1827 se declaró la carencia de escuelas elementales y la urgente necesidad de establecer escuelas secundarias gratuitas. En este escenario se explica que los habitantes y autoridades percibieran al

Hospicio de Pobres como un potencial centro educativo, capaz de cumplir con funciones formativas y de tutelaje.

Entre sus muros, y particularmente en sus aulas y talleres, fue tomando forma el ideal que le asignaba a la educación, en general, y a la capacitación para el trabajo, en particular, un papel central para la transformación de la estructura social del país.

Fuentes

Archivos

Archivo General del Estado de Puebla. Grupo Documental Beneficencia Pública (AGEP. GDBP), Fondo Hospicio de Pobres.

Documentos

Colección general de providencias hasta aquí tomadas por el gobierno sobre el estrañamiento y ocupación de temporalidades de los regulares de la Compañía que existían en los dominios de S. M. de España e Indias e Islas Filipinas, a conseqüencia del Real Decreto de 27 de febrero y Pragmática-Sanción de 2 de abril de este año, (1767), Madrid, Imprenta Real de la Gazeta.

Memoria presentada al Congreso de Puebla de los Ángeles por el secretario del despacho de gobierno [Pedro de Azcué y Zalvide], sobre el estado de la administración pública, año de 1830. Puebla, Imprenta del Gobierno a cargo del C. Mariano Grijalva.

Bibliografía

Arnaldos Martínez, Francisco (1992), "D. Victoriano López Gonzalo (1789-1805), un obispo murciano del Antiguo Régimen", *Murgetana*, núm. 85, pp. 51-85.

Arrom, Silvia Marina (2011), *Para contener al pueblo: el Hospicio de Pobres de la ciudad de México*, México, CIESAS.

Castillo Canché, Jorge I. (2002), "La pobreza en Yucatán. Ideas, instituciones y prácticas sociales, 1786-1856", tesis de doctorado, El Colegio de México, México.

_____ (2013) "Asistir para corregir: el Hospicio de Pobres en la Mérida de los Borbones, 1786-1811", ponencia presentada en el Coloquio *El auxilio en las ciudades. Instituciones, actores y modelos de protección social en México, siglos XIX y XX*, 7 de junio de 2013, Zinacantepec, México, El Colegio Mexiquense, A.C.

Helguera Quijada, Juan (1980), "Asistencia social y enseñanza industrial en el siglo XVIII: el Hospicio y las escuelas-fábrica de Alcaraz, 1774-1782", *Investigaciones Históricas. Época moderna y contemporánea*, núm. 2, pp. 73-106.

Hernández Yahuitl, María Aurelia et al. (1999), *La presencia femenina en la Puebla novohispana, siglos XVII y XVIII*, Puebla, Honorable Ayuntamiento del Municipio de Puebla-Archivo General.

Herrera Feria, María de Lourdes (2005), "El cuerpo de los niños bajo la mirada de las instituciones sociales y médicas en Puebla a finales del siglo XIX", en Laura Cházaro y Rosalina Estrada (eds.), *En el umbral de los cuerpos: estudios de antropología e historia*, Zamora, El Colegio de Michoacán-Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades/BUAP, pp. 209-239.

- Márquez Carrillo, Jesús (1996), "Instituciones educativas, proyecto social y comunidades científicas en Puebla, 1765-1835", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. I, núm. 2, julio-diciembre, pp. 461-478.
- Martínez Domínguez, Luis Manuel (2009), "Función educativa de los hospitales y hospicios en España hasta la primera mitad del siglo XIX. La Cuna de Expósitos en las Palmas de Gran Canaria: de la respuesta socioeducativa a la lucha por la supervivencia", en María Reyes Berrueto Albéniz y Susana Conejero López (coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva. La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*, vol. II, Pamplona, Universidad Pública de Navarra, pp. 225-234.
- Martínez Tornero, Carlos A. (2013), "Nuevos datos sobre las instituciones generadas tras la ocupación de las temporalidades jesuitas", *Hispania Sacra*, vol. LXV, núm. Extra 2, julio-diciembre, pp. 283-314.
- Martin, Norman F. (1957), *Los vagabundos en la Nueva España. Siglo XVI*, México, Editorial Jus.
- Penny, William T. (1987), "Carta VI. La Puebla de los Ángeles, a 4 de junio de 1824", en Juan A. Ortega y Medina, *Zaguán abierto al México republicano. 1820-1830*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 78-83.
- Torres Domínguez, Rosario (2013), "Los colegios regulares y seculares de Puebla y la formación de las elites letradas en el siglo XVIII", tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.
- Ward, Henry George (1985), *México en 1827*, México, Fondo de Cultura Económica-Secretaría de Educación Pública.

Recursos electrónicos

- Giménez López, Enrique *et al.* (s/f), "La expulsión de los jesuitas de España (1767)", en Enrique Giménez López, Inmaculada Fernández Arrillaga y Carlos A. Martínez Tornero (dirs.), *Expulsión y exilio de los jesuitas de los dominios de Carlos III. Notas sobre la historia de la Compañía*, Madrid, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, documento html disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/portales/expulsion_jesuitas/expulsion_espana> (consulta: 25/05/2014).
- Rodríguez de Campomanes, Pedro (1774), *Discurso sobre el fomento de la industria popular*, Madrid, Imprenta de Antonio Sancha, edición digital a partir de la edición de Madrid, Imprenta de Antonio Sancha, 1774 y cotejada con la edición crítica de John Reeder (Madrid, Ministerio de Hacienda, 1975, pp. 41-126), Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, documento html disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/din/discurso-sobre-el-fomento-de-la-industria-popular--0/html/fee99972-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html#l_3_> (consulta: 17/10/2014).
- Terrones, María Eugenia (1992), "Transgresores coloniales: malentrenidos y mendigos en la ciudad de México en el siglo XVII", *Estudios. Filosofía-historia-letras*, núm. 30, otoño, documento html disponible en: <<http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras30/toc.html>> (consulta: 20/04/2014).

MARÍA DE LOURDES HERRERA FERIA. Profesora-investigadora en el Colegio de Historia de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Maestra en Ciencias del Lenguaje por la BUAP y Doctora en Historia por Freie Universität Berlin. Sus líneas de investigación son: historia social de la educación, secularización y modernización de la sociedad poblana, siglos XVIII-XX. Becaria en 2007 y 2012 del Servicio Alemán de Intercambio Académico. Ha recibido el reconocimiento del Premio Genaro Estrada 2012 de la Secretaría de Relaciones Exteriores del gobierno mexicano, a la mejor investigación sobre historia de las relaciones internacionales de México por su investigación doctoral intitulada: "La inserción de una región

en el contexto global: Puebla en las exposiciones universales de la segunda mitad del siglo xix". Publicaciones recientes: Aaron Grageda Bustamante y María de Lourdes Herrera Feria (coords.) (2013), *Historia, lingüística y conocimiento: interacciones, reflexiones y acercamientos*, Hermosillo, Universidad de Sonora; María de Lourdes Herrera Feria y Jazmín Saldaña Bustamante (2013), "La profesionalización de las mujeres poblanas en las décadas posrevolucionarias", en *Revolucionarias fueron todas...*, Puebla, Fomento Editorial BUAP, pp. 67-81.

Recibido: 29 de julio de 2014

Aceptado: 3 de octubre de 2014

“Soldados da instrução” e a emergência da imprensa pedagógica na capital do Brasil (1877-1878)

Los “soldados de la instrucción”
y el surgimiento de la prensa pedagógica
en la capital de Brasil
(1877-1878)

“Soldiers for Public Instruction” and
the emergence of a pedagogical press
in Brazil’s capital
(1877-1878)

José G. Gondra

(UERJ/CNPq/FAPERJ)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro,

gondra.uerj@gmail.com

Resumo

Nesse artigo, realizo dois movimentos para dar sustentação à tese da imprensa como elemento de imposição e homogeneização cultural. No primeiro movimento, me aproximo dos estudos sobre a história da imprensa e, de modo particular, das revistas pedagógicas. Em um segundo, exploro um periódico editado na capital do Brasil entre 1877 e 1878, que se autodescreve como a primeira folha especializada nos domínios da educação e ensino no Brasil. Desse conjunto, apesar dos enquadramentos, procedimentos e situações de enunciação muito distintas, procurei extrair algumas notas comuns que destacam o relevo da imprensa e, de modo particular, da imprensa pedagógica na construção de um ofício especializado e na difusão de um largo conjunto de convenções necessárias para tornar possível se imaginar como parte de uma comunidade.

Palavras-chave: imprensa, imprensa pedagógica, Revista A Escola, comunidades imaginadas, nacionalidades.

Resumen

En este artículo realizo dos movimientos para sostener la tesis de que la prensa es un elemento de imposición y homogeneización cultural. En el primero, me acerco al estudio de la historia de la prensa y en particular de las revistas pedagógicas. En el segundo, exploro una revista publicada en la capital de Brasil entre 1877 y 1878, que se describe como la primera hoja especializada en la educación y la enseñanza en Brasil. De esta doble entrada, con marcos de trabajo, procedimientos y situaciones de enunciación muy distintas entre sí, extraigo algunas notas comunes que ponen de relieve la importancia de la prensa y en particular de la prensa pedagógica en la construcción de un oficio especializado, así como en la difusión de un amplio conjunto de convenciones necesarias para hacer posible que los profesores se puedan imaginar a sí mismos como parte de una comunidad.

Palabras clave: *prensa, prensa pedagógica, Revista Brasileña A Escola, comunidades imaginadas, nacionalidades.*

Abstract

In this article I argue that the press is a tool of cultural imposition and homogenization. In order to do so, I first look at the history of the press and especially of pedagogical journals. Secondly, I examine a journal published in Brazil's capital between 1877 and 1878, which described itself as the first specialist publication on education and teaching in Brazil. On the basis of these two analyses, and in spite of the diversity of frameworks, procedures and forms of enunciation found, I draw out some common points which highlight the importance of the press in general, and of the pedagogical press in particular, for the construction of a specialist trade and for the diffusion of a broad set of common rules that make it possible for teachers to imagine themselves as part of a community.

Keywords: *press, pedagogical press, Brazilian Journal A Escola, imagined communities, nationalities.*

O que pode ser em verdade (...) o professor, mestre-escola, percutido por mil necessidades domésticas e morais, percebendo mesquinho salário e roubando ao estudo as horas que para ele sempre são poucas; empregando-as em outras atividades, que lhe assegurem o sustento do corpo, a ele o inoculador direto do sustento espiritual? (...) Que inoculação de respeito social, que de grande elevação pátria recebem assim os educandos, os discípulos, frutos de árvores tão mal queridas? (...)

Finalmente, que esperança alimenta um pai de família, esclarecido ou rude, de vida amena ou trabalhosa, vendo o caminho que segue o filho, encarando o desamor em que é tida a mais nobre das classes, aquela que forma os cidadãos; indagando da solicitude que tem lugar

em outras partes e comparando-a com a nossa? Descrê do futuro do filho e por consequência não confia no porvir de sua pátria”.

(Affonso Herculano de Lima, 8/1/1878 – A Escola, n. 3, 1878)¹

Introdução

As três indagações formuladas por A. Herculano Lima, em 1878, articulam-se em torno de uma questão comum, isto é, as relações entre as medidas de formação e a construção da nação. A tripla interrogação recolocava a função social da escola e o papel do magistério, dos educandos e das famílias na condução das políticas coletivas, na gestão das multiplicidades, no governo de si e dos outros. O bibliotecário da Corte, dono de escola, autor de livros e colaborador regular da imprensa no Brasil, aborda uma problemática clássica na teoria e na filosofia política, observável em muitos *presentes* e inspiradora de muitos estudos.

Em 1983, por exemplo, um especialista na história do sudeste asiático, lançou um livro que, em 1990, entrou na lista dos 100 livros recentes mais significativos na área de história e ciências sociais. Para se ter uma ideia do impacto do livro, até 2006, ele havia sido traduzido para 37 línguas.

Refiro-me a *Comunidades Imaginadas – reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*, de Benedict Anderson. Ao observar o relevo da questão da “nacionalidade” nos anos recentes, evidenciável tanto no desenvolvimento das Nações Unidas e nos conflitos existentes e gerados pelas “subnações”, como pelo fim das dinastias europeias e asiáticas em proveito de uma unificação estatal e linguística, o autor considera que o nacionalismo funciona como moral dominante no mundo político moderno. Contudo, apesar do papel cumprido pelo nacionalismo na sociedade moderna, argumenta que a compreensão deste fenômeno ainda se encontrava inadequadamente explicada. Nesse quadro, procura fornecer um fundo histórico para pensar a emergência do nacionalismo, seu desenvolvimento, evolução e recepção. Com isso, problematiza o surgimento do nacionalismo como resultado da transformação histórica do mundo europeu, deslocando o foco para o estudo das contribuições originais dos países colonizados e asiáticos, afastando-se assim dos estudos “eurocêtricos” a respeito das nações.

Se esse pode ser considerado um dos elementos explicativos para o sucesso do livro, o autor acredita a ampla circulação às polêmicas com as quais o livro se envolvia, seja no que se refere à historiografia sobre os nacionalismos, a crítica ao imperialismo inglês e

¹ Trata-se proprietário de escola, autor do livro *Em terra alheia: primeira viagem de instrução*. Rio de Janeiro: Imp. Lombaerts, 1895; *Estados Unidos do Brasil. Educação nacional*, 1890, e colaborador de vários impressos, dentre eles, a *Gazeta de Notícias* e o *Jornal da Tarde*. Também exerceu a função de bibliotecário da biblioteca pública da Corte (Blake, 1899).

norte-americano, seja por colocar em cena elementos novos para se compreender as *políticas coletivas*. Trata-se, no caso, da questão da vernacularização e o chamado capitalismo tipográfico que, na ótica do autor, permitiu inventar, unificar e tornar comum a heterogeneidade das forças e iniciativas de um dado território, estabelecendo uma espécie de isomorfia entre língua e fronteiras,² de modo a configurar uma morfologia básica das nacionalidades.

Isomorfia que foi amplamente favorecida pela expansão da palavra escrita, em língua nacional, estratégia importante para marcar o que deveria ser fixado, permanentemente retomado e capaz de ser reproduzido infinitamente no tempo e no espaço. O autor chama atenção para a presença e força da palavra escrita como dispositivo de comunicação que permitia controlar o que poderia circular e, ao mesmo tempo, o padrão das formas de comunicação pelo impresso. Para Anderson (2008), na diversidade de línguas humanas, o verbo fixado pela escrita criava de modo incisivo uma homogeneidade, indício de um processo de construção e reprodução de fronteiras linguísticas e cognitivas a serem consolidadas enquanto alicerces da nação moderna,³ cuja vida intelectual e comunitária passava a ser agitada de modo novo por meio da ação do editor⁴ e do agente postal.

A hipótese consistente de Anderson (2008), contudo, não parece ser original. Para demonstrar essa tese, longe exaurir os estudos existentes a respeito dessa matéria, realizei dois movimentos para dar sustentação à tese da imprensa como elemento de imposição e homogeneização cultural, presente em formulações anteriores. No primeiro movimento, me apoio em outro estudo norte-americano focado, neste caso, na história das revistas nos Estados Unidos. Em um segundo, e aqui me deterei um pouco mais, exploro um periódico editado na capital do Brasil entre 1877 e 1878, que se autodescreve como a primeira *folha* especializada nos domínios da educação e ensino no Brasil. Desse conjunto, apesar dos enquadramentos, procedimentos e situações de enunciação muito distintas, procurei extrair algumas notas comuns que destacam o relevo da imprensa e, de modo particular, da imprensa pedagógica na construção de um ofício especializado e na difusão de um largo conjunto de convenções necessárias para tornar possível se imaginar como parte de uma comunidade.

² Para Anderson (2008), esse se constitui em um dos pontos que favoreceu o aparecimento das nações. Outros estão associados a experiências prévias ligadas às religiões e dinastias, naquilo que supõem de pertencimento e projeto comuns, fundamento da ideia de nação.

³ Em uma chave de reflexão em torno de tese assemelhada, (Dutra & Mollier, 2006).

⁴ Os primeiros jornais americanos e sul-americanos publicavam notícias da metrópole, informações comerciais, preços, decretos coloniais, casamentos das pessoas ricas, reunindo em uma mesma página a estrutura da administração colonial e o sistema mercantil em vigor. Outro traço fecundo, consistia no caráter local dos jornais e a dimensão da existência de um mundo plural. A concepção de jornal também considera a refração dos "fatos do mundo" num certo mundo imaginado de leitores do vernáculo e a importância para essa comunidade da ideia de uma simultaneidade sólida e constante ao longo do tempo. (Anderson, 2008: 102-104).

Movimento 1 – História dos Jornais e das Revistas

Em 1939, Frank Luther Mott (1886–1964), jornalista e historiador, ganhou o prêmio Pulitzer de história pelo vasto projeto editorial de *A History of American Magazines* que, em seus 5 volumes, recobria a história das revistas norte-americanas de 1741 até 1930. O autor, contudo, também se destaca na história dos jornais.⁵ A esse respeito, assinala que esse produto tem um valor especial na vida norte-americana, constitutivo de um hábito das famílias, do desejo crônico e persistente de se buscar outro desenvolvimento para o qual o jornal concorria, oferecendo o conhecimento das coisas importantes que estavam acontecendo no mundo. Outra marca se refere às relações entre imprensa livre⁶ e democracia, em que a decisão final competiria ao povo que, por sua vez, reclamavam o direito ao “conhecimento adequado”, seja dos jornais que se dedicavam ao noticiário geral, os de opinião, religiosos, trabalhistas, agrícolas e comerciais, p. ex. Para Mott, todos participam da grande tarefa de difundir o “conhecimento adequado” (s/d: 9), o que foi facilitado por meio das inovações tecnológicas e barateamento do papel e da tinta, a ponto de tornar possível a “imprensa de tostão”. A indústria da informação que se constitui passa a apresentar uma complexidade cada vez mais acentuada, com a profissionalização do jornalismo, dos repórteres e com a organização das grandes agências de informação.

No que se refere à função primordial do jornal, isto é, divulgar notícias, Mott adverte que “notícia é coisa complexa”, pois uma publicação deriva de diversos motivos, para atender a diversas necessidades, em condições variadas e por meio de processos plurais. Para ele, havia, pelo menos, oito conceitos de notícia: como relato de fato atual, registro, fato objetivo, interpretação, fotografia, sensacionalismo, interesse humano e como predição.⁷ Em síntese, para ele

Esses são os oito principais conceitos de notícia que orientam um jornalista na sua tarefa de recolher e divulgar seu noticiário. São essas as ideias que influem mais ou menos conscientemente na mente de todo jornalista competente e produzem o fluxo diário de notícias nos Estados Unidos. É claro que essas ideias vão muito além das

⁵ Dentre outros, Mott também é autor de *American Journalism: a History of Newspapers in the United States Through 250 Years, 1690–1940* (Mott; 1941)..

⁶ Para ele, os jornais nos EUA não são controlados por partidos políticos, embora em sua maioria eles se identifiquem, até certo ponto, com um ou outro dos dois grandes partidos. Mesmo assim, eles se consideram geralmente “independentes” no sentido de que se esforçam por julgar os acontecimentos à luz de seus próprios méritos e não de um ponto de vista partidário. Independência que também se manifesta na relação com os anunciantes.

⁷ Ao trabalhar com uma tipologia de notícia em local, regional, nacional, estrangeira, o autor também chama atenção para a existência dos redatores especializados em diferentes campos da ciência: transporte, trabalhista, agrícola, oficial, esportivo, religiosos.

limitações aqui expostas, mas no final se enquadram todas num só padrão – um conjunto de notícias importantes e de leitura interessante. (s/d: 25)

Se com esse tipo de estrutura, o jornal cumpre as funções de noticiar, informar e divertir, a quarta função se desenrolaria nas colunas de anúncios, na medida em que apresentavam novas informações, novas ofertas e comunicações. Além disso, ao diminuir os custos de produção, a publicidade passou a incrementar, sem precedentes, o setor produtivo e mercado de consumo, com efeitos de mútua impulsão, cujo motor seria a propaganda.

Muitos dos elementos presentes na imprensa diária comparecem na estrutura do impresso periódico,⁸ na medida em que o *periódico* também articula um editor aos dispositivos de circulação, atenta para uma estrutura de informação de modo a atender aos supostos destinatários, à profissionalização em curso nos diferentes domínios do saber, o tipo de informação a ser processado e as condições humanas e materiais para preservar o dispositivo impresso e sua orientação.

Para Mott (1938), as antigas revistas exercem certo fascínio e, mais que os jornais, apresentam efetivamente "a condição autêntica da vida no momento em que foram publicadas". Em função disto, as investigações históricas deveriam explorar cada vez mais esse tipo de documentação para descobrir o que homens e mulheres faziam, pensavam e sentiam.⁹ Para isso, os estudos deveriam dedicar uma parte considerável de seus investimentos para analisar o conteúdo das revistas, bem como seus editores, anunciantes, datas, títulos e circulação. No entanto, para ele, o mais importante, consiste em responder à questão. *What did they print?* Para responder tal indagação, apresenta uma tripla exigência para os estudos dos periódicos:

1. Uma análise do desenvolvimento da produção da revista;
2. Estudo das transformações da forma e das técnicas;
3. Curso das políticas editoriais com relação ao conteúdo em um determinado período.

Com essas exigências, Mott chama atenção para a complexidade do trabalho com esse tipo de material e, um dos aspectos, refere-se à qualidade ou competência dos diferentes periódicos. Apesar de parecer óbvio, o autor ressalta que nem todos os periódicos gozam do mesmo prestígio, nem mesmo um único, sob diferentes gestões, tampouco dois artigos

⁸ A respeito do uso dos jornais como fonte para a pesquisa em história da educação no Brasil, (Vieira, 2007 e Faria Filho, 2006 e Limeira, 2012; dentre outros).

⁹ O autor acrescenta que o estudo das revistas também torna possível analisar os serviços que as mesmas prestam no sentido de democratizar o acesso à literatura e na sua economia. Ao lado disso, os arquivos dos periódicos fornecem uma inestimável história de seu tempo. (Mott, 1938: 3, v. I). A respeito do debate relativo a outras convenções do trabalho do historiador, (Albuquerque Jr, 2007).

sobre uma mesma questão, publicado em um determinado periódico, gozam necessariamente da mesma autoridade. Essa se constitui em uma das grandes dificuldades para o pesquisador que trabalha com esse tipo de documentação. Deste modo, para aumentar o rigor, aconselha levar em consideração duas espécies de evidências, *externas* e *internas*. As *externas* correspondem ao tipo de papel, estampas e ilustrações, bem como as diversas peças encontradas nas correspondências, reminiscências, jornais e outros registros deixados por editores, anunciantes e colaboradores. Já as *internas*, devem ser localizadas na própria matéria escrita, como as alianças entre editores e anunciantes com organizações, movimentos, escolas de pensamento ou forças econômicas.¹⁰

Ainda no campo das preocupações de ordem metodológica, o historiador-jornalista se esforça para precisar o universo e o estatuto dos documentos com que se trabalha. Deste modo, pergunta. Qual a diferença entre *revista*, *periódico*, *jornal*, *paper*, *revue*, *publicação*? Poderia a forma, conteúdos e periodicidade fornecer a base para uma taxionomia adequada e estável para aquilo que se imprime? Tais indicadores seriam suficientes para distinguir a multiplicidade das formas da palavra impressa?

Ao reconhecer variações no emprego desses vocábulos, sublinha que o termo *periódico* poderia ser o termo mais adequado, a palavra mais concisa para descrever esse tipo específico de produto. Opta, contudo, pelo emprego do termo *magazine* por sua maior popularidade e por ser mais significativo na experiência norte-americana. Em seguida, define o *magazine* a partir de alguns atributos, isto é, como um *panfleto* costurado ou grampeado, usualmente com uma capa, contendo material de leitura diversificado, publicado com alguma regularidade e uma forte conotação de entretenimento. Deste modo, na pesquisa realizada por Mott, todos os tipos de publicação seriada foram incluídos nesta classe, com quatro exceções: os jornais, anuários, relatórios oficiais e publicações em língua estrangeira.¹¹

O que procurei tratar até aqui? Busquei lembrar que a emergência da imprensa especializada na matéria pedagógica se encontra associada a um projeto mais amplo de políticas coletivas e que os impressos de modo geral, e os pedagógicos de forma mais precisa, integram movimentos de conformação das línguas e projetos nacionais, bem como de afirmação de um modelo de sociedade mediado pela escrita.¹² Se esses apontamentos gerais procedem,

¹⁰ O investigador deve estar precavido, não só contra fatores como dominação, propaganda e preconceitos, mas também com a falsidade, descuido e leviandade. (Mott, 1938: 5, Vol. I)

¹¹ O primeiro por pertencer a um campo específico de investigação. O segundo e o terceiro por constituírem um gênero especial de revista e, o quarto, por se encontrar submetido a influências e condições muito especiais que mereciam ser tratados separadamente.

¹² O campo da história da educação conta com expressivos trabalhos que manejam a imprensa pedagógica, seja os jornais diários, sejam os periódicos. Há estudos de caráter geral, como os de Caspard (1981-1991), De Vroede (1973-1987) e Nóvoa (1993). No Brasil, não temos registro de um trabalho geral, com o estatuto de repertório, embora haja inúmeros trabalhos com revistas. A coletânea organizada por Catani & Bastos (1997) fornece um quadro de parte importante dos investimentos realizados até finais dos anos 1990. Ver também Catani, 2002; Catani & Sousa,

cabe retomar à questão central posta anteriormente para analisar o que afinal se publica nos periódicos voltados para as questões educacionais. Como esse tipo de revista se associa à organização da sociedade e de um campo específico de saber? Que agenda as revistas especializadas no campo pedagógico procuram constituir e legitimar? Que agentes são mobilizados nesse processo? Para explorar esse questionário, trabalhei com alguns traços contidos no periódico *Escola – Revista Brasileira de Educação e Ensino*.

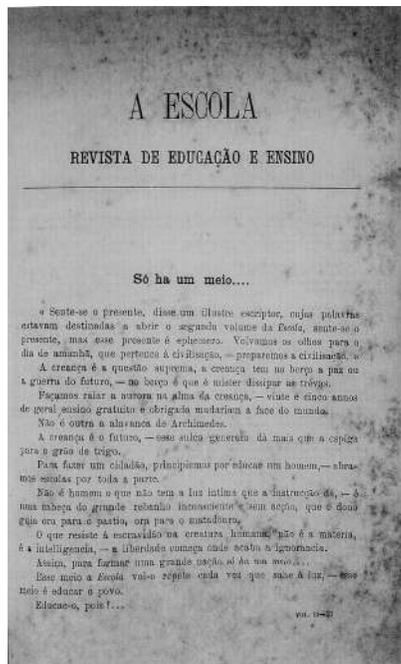
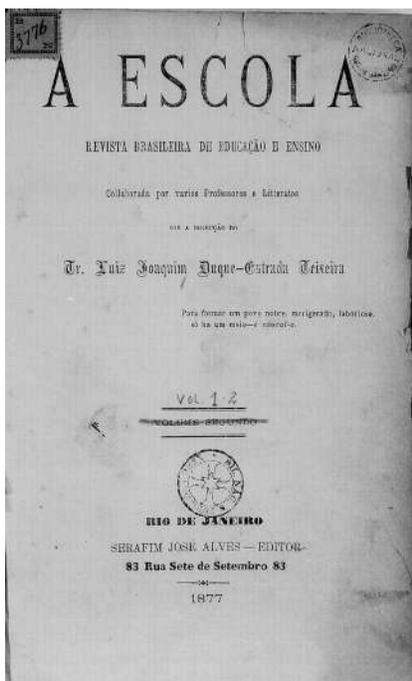
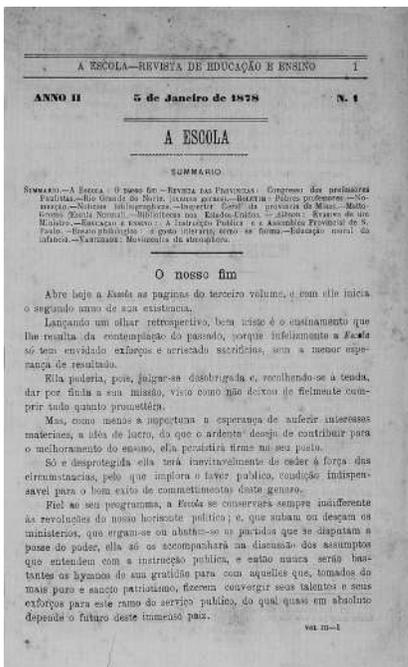
Movimento 2 – A Escola – Revista de Educação e Ensino

Para efeitos desse estudo, trabalhei com três volumes da revista, publicados entre janeiro de 1877 e junho de 1878, totalizando 78 números, entre 8 e 16 páginas.¹³ Nesse exercício, focalizei os princípios doutrinários contidos na revista, um grupo de elementos que permitem compreender a configuração assumida, bem como sua pauta. Ao recortar a revista em torno desses três núcleos, busco dar a ver como esse projeto editorial procurou interferir na organização de um campo de saber e na sua racionalização, articuladas a determinada ideia de progresso, atento ao conjunto de indicadores internos e externos da revista, tomando por base aquilo a que dá visibilidade.¹⁴

2001 e Carvalho, 2003 e Limeira, 2012, dentre outros. A partir dessa data, com a expansão do sistema de pós-graduação e com a legitimação das revistas como fonte e como problema para a pesquisa em história da educação, nota-se uma proliferação de estudos que podem ser acompanhados nas quatro revistas brasileiras especializadas no domínio da história da educação, bem como nos eventos regionais, nacionais e internacionais da área. Uma amostragem significativa dessa difusão pode ser acessada nos *Anais dos Congressos Brasileiro de História da Educação*, disponíveis na página da Sociedade Brasileira de História da Educação: <www.sbhe.org.br>.

¹³ A coleção disponível na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional se encontra incompleta. Faltam, por exemplo, os números 4, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 31 e 32. <<http://hemerotecadigital.bn.br/>>. Acesso em: 20/04/2014.

¹⁴ Todos os discursos implicam em escolha sobre o que falar, de que ponto de vista, para que tipo de público e, com isso, também excluem, põe a margem, imprimindo visibilidades diferenciadas aos problemas abordados. Portanto, aquilo que se imprime na revista *A Escola* se encontra marcado pelos procedimentos de organização, controle, delimitação e redistribuição do verbo/das palavras. Para Foucault há certo número de procedimentos de controle e delimitação dos discursos, alguns externos (tabu do objeto, ritual da enunciação e direito exclusivo ou privilegiado dos sujeitos), outros internos (comentário, autor e disciplinas) e outros articulados às posições dos sujeitos que falam (ritual, sociedades dos discursos, doutrina e apropriação social dos discursos). Para ele, a maior parte do tempo, tais procedimentos "se ligam uns aos outros e constituem espécies de grandes edifícios que garantem a distribuição dos sujeitos que falam nos diferentes tipos de discurso e a apropriação dos discursos por certas categorias de sujeitos" (Foucault, 1996: 44).



Imagens 1, 2 e 3. Capa dos três volumes. Fonte: *A Escola. Revista Brasileira de Educação e Ensino*, disponíveis na hemeroteca digital - <<http://hemerotecadigital.bn.br/>>.

Doutrina

O editorial do primeiro número da revista intitulado "Deus o quer..." apresenta uma dupla sinalização. A primeira se refere ao caráter missionário da iniciativa que, mesmo diante dos obstáculos, dificuldades, embaraços, temores e da esterilidade dos esforços de outros, não deveria desanimar os "soldados da instrução". O ambiente adverso e a derrota dos que antecederam deveria, ancorado na metáfora bíblica, retemperar e fortalecer a sublime empresa que principiavam. Cenário desfavorável que deveria ser tomado como estímulo para esforços ainda maiores, já que a ideia era grandiosa e enobrecia os que a defendiam.

A segunda sinalização remete ao foco da empresa, isto é, a instrução popular. Para os protagonistas do projeto, a instrução não era apenas o princípio do progresso, mas condição necessária à vida das nações. Para eles, a ignorância provocava o enfraquecimento, definhamento e morte, já as que viviam, prosperavam e dominavam; viviam, prosperavam e dominavam pela instrução. Tal premissa, contudo, não é apresentada no vazio. Ela vem ancorada nos exemplos da "força e grandeza" da Alemanha e da União Norte-americana que efetivaram a divisa "Educae o povo", enunciada por Willian Penn e atualizada por George Washington e Thomas Jefferson; três *founding fathers*.¹⁵

Missão e foco da *Escola* que se desdobrava em três linhas principais:

- Ministras um meio de instrução às classes menos favorecidas da fortuna;
- Reunir para o professorado as notícias, informações e esclarecimentos sobre os sistemas e métodos de ensino;
- Defender os direitos e legítimos interesses do magistério, público e particular.
- Ao final do primeiro editorial, afirma-se "o plano e vasto, a missão difícil, as forças reunidas insuficientes, mas *Deus o quer...*".¹⁶

Tais elementos doutrinários, retomados ao longo da existência da revista, foram objeto de um *Prospecto* que antecederia o número inicial, considerado como a "carta constitucional" do periódico; documento reproduzido na íntegra nas duas páginas iniciais do segundo número para que "fosse arquivado no corpo da *Escola*". A carta fundacional da Revista adere à tese de que, dentre as ideias que modernamente se agitavam em torno do aperfeiçoamento moral e material da humanidade, a instrução popular ocupava a primazia, fosse pela elevação

¹⁵ Respectivamente, fundador da Pensilvânia, primeiro presidente dos EUA (1789–1797) e terceiro presidente dos Estados Unidos (1801–1809). Jefferson foi o principal autor da declaração de independência (1776) e um dos mais ativos dos *Founding Fathers*, conhecido pela sua promoção dos ideais republicanos. Visualizava o país como a força por trás de um grande "Império de Liberdade" que promoveria o republicanismo e combateria o imperialismo do Império Britânico.

¹⁶ Grifos da própria revista.

de seus fins, fosse pela grandeza de seus efeitos. Tese mais uma vez sustentada nos exemplos dos Estados Unidos e Alemanha que “na difusão do ensino acharam o segredo da sua grandeza e da sua força” (Escola, 1877: 8), acrescentando

As demais nações, por mais econômicas que sejam, quando se trata de tão magno e palpitante assunto, desapertam sem hesitação os cordões da bolsa, certas de que o dispêndio com a instrução do povo é como a semente que se atira na terra, “espalha-se um punhado que não matava uma fome e colhe-se uma seara que alimenta um povo”. (Escola, 1877: 8)

Em seguida, enumera uma série de “verdades simples e inconcussas”, derivadas diretamente da “religião do Crucificado”, tais como: abrir escolas é fechar cadeias; que despender centenas com a educação pública é aumentar em milhões o produto nacional das indústrias, artes e ciências; que instruir a cabeça do menino é dispensar a necessidade de cortar a do adulto. Jargões que atribuem e reforçam o caráter preventivo e produtivo das intervenções voltadas para a gestão dos indivíduos e das populações por via de uma educação tida como cada vez mais científica.

O *Prospecto* republicado no segundo número da Escola também havia sido publicado do jornal *O Constitucional – órgão do Partido Conservador*, de Belém do Pará, que circulava desde 1874 (Ver Imagen 4). A publicação se deu na 3ª página do número 289, de 23 de dezembro de 1876, cabendo registrar que, ao longo dos números iniciais de 1877, este jornal continuou a chamar atenção para o lançamento da revista a ser publicada na capital do Império.

O documento fundador procura construir uma determinada representação do novo periódico e de seu caráter nacional. Para os redatores do *Prospecto*, muitos eram os meios diretos e indiretos empregados pelas nações sabiamente governadas para derramar os conhecimentos junto às massas populares. Contudo, entre todos, a “imprensa pedagógica” deveria ocupar lugar distinto, já que consistia em elemento indispensável para elevar, todos os dias, o nível da instrução do magistério e transmitir aos professores colocados em pontos remotos do país a notícia dos progressos observados diariamente nos sistemas de educação e métodos de ensino. No entanto, no Brasil, se a instrução atraía alguma atenção do governo e despertava curiosidade pública, ainda não se compreendia a importância do “meio fácil e profícuo, talvez também o único” de que se podia dispor naquele momento para manter os professores “ao corrente dos melhoramentos e progressos da arte de educar e para dar certa uniformidade de vistas ao ensino nacional”.

Para dar prova da lacuna a que se referia, recorre à participação do Brasil na Exposição Universal da Filadélfia de 1876,¹⁷ que contara com a presença do Imperador do Brasil. Para

¹⁷ Ocasão em que se comemorava o centenário da assinatura da declaração de independência dos EUA.

essa exposição, a delegação brasileira apresentou alguns materiais do “nosso modo de ensinar”. Uma “nonada, sem dúvida”,¹⁸ quando comparado ao que se podia verificar na “grande república” que caminhava na vanguarda dos outros povos na matéria da instrução popular. Os redatores do *Prospecto* assinalam que entre as provas do atraso do Brasil, não figurara, nem mesmo como modesta aparência, aquilo que julgavam o “primeiro passo para a difusão das luzes e da educação –a imprensa pedagógica. E não figurou porque não existe”.¹⁹

Ao acentuar o caráter missionário e as dificuldades da empresa na carta fundacional e ao longo do curto ciclo de existência da revista, os redatores retomam os princípios gerais que deveriam conduzir a tarefa. Fixava-se, assim, a doutrina do periódico sintetizada nos três pontos anteriormente assinalados: *ministrar, reunir e defender*.

Configuração

A *Revista* e, provavelmente o *Prospecto*, podem ser creditados ao protagonismo de três homens. O professor Antonio Estevão da Costa e Cunha,²⁰ o dr. Luiz Joaquim Duque-Estrada Teixeira²¹ e o editor, Serafim José Alves.²² O primeiro dirige a revista até o n. 4, publicando regularmente na mesma ao longo de sua existência. A partir do n. 5, a direção passa para o segundo, com a manutenção do “ativo e popular” editor.

O número 1 foi publicado no primeiro sábado do mês de janeiro de 1877. Publicada todos os sábados, com 8 páginas, a revista poderia ser aumentada se as circunstâncias permitissem. Circunstâncias que também condicionariam a presença de estampas ou gravuras, daí o apelo aos funcionários da instrução pública “de todo o Império”, aos cidadãos

¹⁸ Na página 22 do número 2, a revista publica a relação das pessoas que obtiveram prêmio em objetos ou assuntos relativos ao ensino: o ministro dos negócios do Império, E. & H. Laemmer, Instituto de surdos-mudos, escola naval, escolas municipais de meninas, sociedade amante da instrução, liceu de artes e ofícios, escola da Imaculada Conceição (Ceará), Academia de Belas-Artes, Faculdade de Medicina, Instituto dos cegos, escola de meninas da Freguesia da Gloria e da Lagoa.

¹⁹ Autoproclamada como a primeira revista pedagógica de caráter nacional, os articuladores exageram no seu pioneirismo, pois há evidências consistentes da existência de outros periódicos anteriores a 1877, como pode ser localizado na hemeroteca digital da Biblioteca Nacional. Dentre esses periódicos, podemos destacar *A Instrução Pública* – Folha hebdomadária, iniciada em 1872, ano em que foram publicados 38 números. Nos três anos seguintes, foram publicados 52, 52 e 22 números. Esse periódico reaparece em 1/8/1887, como folha quinzenal, permanecendo até 4/8/1888. Durante grande parte de sua existência foi dirigida pelo diretor da Escola Normal de Niterói, o professor José Carlos de Alambary Luz. A respeito desse autor, ver Villela (2002). Na hemeroteca, ver também *A verdadeira Instrução Pública* (1872) e *Sentinela da Instrução* (1875), dentre outros.

²⁰ A respeito da trajetória deste professor, ver Costa e Cunha (2008).

²¹ Bacharel, parlamentar, membro do Partido Conservador, monarquista e abolicionista. Em 1859 defendeu a tese Pena de multa com todas as questões theoricas e praticas a que podem dar logar os artigos 55, 56 e 57 do Codigo criminal.

²² A respeito desse editor, ver Hallewell (2005).

interessados na causa da educação popular, especialmente "os Srs. professores públicos e particulares, quer da Corte, quer das províncias" para que assinassem o periódico e contribuissem com o "curso de suas luzes para o completo desempenho da patriótica missão da ESCOLA."²³

O *Prospecto* publicado no jornal de Belém possui dois parágrafos que foram suprimidos na edição da *Escola*, nos quais divulgava a sede da revista, responsável pela gestão da pauta, redação e finanças, aspecto que envolve a definição de políticas para as assinaturas e publicidade.²⁴ No que se refere aos assinantes, o valor da anuidade era de 8\$000 e um número avulso custava 200 réis.²⁵ Quanto aos anúncios, para as capas, só seriam aceitos os de colégios, acessórios para os mesmos ou outros objetos relacionados ao ensino. Para termos uma noção do que esses valores representavam em 1876, na última página do número 289 do jornal paraense, ao lado de compra e aluguel de escravos (as), sem registro dos preços, aparece um anúncio de recompensa pela localização de um escravo fugido. Tratava-se de Joaquim Piatá, cor preta, de 45 anos pouco mais ou menos, aleijado das pernas (cambeta) e mal encarado. Quem capturasse o fugitivo seria recompensado em 200\$000, o que equivaleria a 25 anos de assinatura da *Escola*.

A veiculação da revista em um jornal na capital de uma grande província da região Norte,²⁶ a previsão de valor único da anuidade para a Corte e Províncias, o apelo aos assinantes de qualquer região e seu subtítulo indiciam a perspectiva de alcance nacional do periódico. Daí a preocupação com o aspecto financeiro, retomado ao longo do ciclo de vida da revista, expressa no número de folhas, na presença de ilustrações e na fidelização dos assinantes e leitores. Fidelização que também seria decorrente das prioridades assumidas pelo impresso, rebatidas, então, na pauta anunciada no *Prospecto* fundador.

²³ Destaque no original.

²⁴ Para se ter mais alguma ideia do valores praticados, a Loja do Sol anunciava na mesma página do órgão do Partido Conservador, uma calça de pano fino a 6\$000, uma camisa branca a 2\$000, caixinha com 100 folhas de papel e 100 envelopes a 1\$000, um lindo sortimento de lâzinhas, gosto primoroso, a 640 réis o côvado. (nota: Medida de comprimento que foi usada por diversas civilizações antigas. Era baseado no comprimento do antebraço, da ponta do dedo médio até o cotovelo. Ninguém sabe quando esta medida entrou em uso. O côvado era usado regularmente por vários povos antigos, entre eles os babilônios, egípcios e hebreus. O côvado real dos antigos egípcios media 53cm. O dos romanos media 44,5cm. O côvado hebreu media 44,7cm.)

²⁵ O que equivalia a quase dois tostões. Tostão era uma moeda de 80 réis no período Colonial e Imperial. Nessas moedas se via apenas o brasão real ou imperial.

²⁶ No número 20, de 1877, há uma notícia que remete à ação do correspondente da Escola na capital do Rio Grande do Norte. Trata-se do professor Tertuliano da Costa Pinheiro que teria publicado nota sobre o periódico da Corte nos jornais de Natal.

Agenda

Ao preencher a “sensível lacuna” em termos de imprensa pedagógica, tal como postulado pelo periódico, os redatores e o editor se comprometiam a publicar o arquivo das leis e decretos relativos à instrução, registrar todos os melhoramentos da arte de educar e funcionar como “órgão franco” para todo o professorado brasileiro, de quem esperavam o apoio e auxílio necessários a “uma empresa desta natureza”.

As oito páginas seriam ocupadas por “um ou mais artigos iniciais”, uma parte oficial com decretos, avisos e decisões do governo relativas à instrução pública, uma “revista das províncias”, um “noticiário ou boletim”, seguido de artigos literários, científicos, especialmente os pedagógicos. Ao lado dessa estrutura, a revista se comprometia, todas as vezes que se fizesse necessário, a tratar em “sessão especial” dos interesses e defesa do professorado.

Como se pode notar, ao se estruturar nesses termos, a revista pretendia ser percebida como tribuna para diferentes questões que afetavam a ordem do ensino. Na impossibilidade de explorar o conjunto da agenda, me detive no exame de um tema regular na revista. Trata-se de seis aspectos que envolvem a história da profissão docente: formação prévia, recrutamento, carreira, salário, agremiação e formação em serviço.

No que se refere à formação prévia, o debate instaurado incide sobre os professores que atuavam no início da escolarização, reconhecendo a existência de dois modelos. O das *oficinas*, caracterizado por uma formação mais artesanal, obtida pela/na prática profissional, e, o *escolar*, decorrente da experiência das escolas normais, representado como mais racional e mais científico. Essa polarização delinea os termos de um jogo concorrencial entre estes dois modelos. Nesse campo, a *Escola* adere ao padrão escolar de treinamento profissional, mobilizando argumentos apoiados em teorias de formação mesclados com testemunhos extraídos do universo polido e civilizado. Adesão que ajuda a compreender a publicação integral do Decreto 6397 (30/11/1876) por meio do qual a Princesa Imperial Regente e o Ministro dos Negócios do Império determinavam a criação de duas escolas normais primárias no Município da Corte, com matriz de três anos de duração. Tal decreto ocupa a quase totalidade do número inaugural, atestado do relevo do tema da normalização dos professores para a nascente revista, acento reforçado pela denúncia do não cumprimento do decreto em sucessivos números do periódico.

Quanto ao recrutamento, a linha da seleção pública, via editais, se vê constituída em procedimento para contratar os mais ajustados ao perfil *delineado* pelo poder público. No entanto, essa linha se mostra porosa pela existência de duas práticas, a que denuncia a corrupção existente nos concursos e as sucessivas isenções de exames para ingresso no magistério público e para abertura de aulas ou escolas privadas.

A questão da seleção criteriosa dos "verdadeiros mestres" é acompanhada da denúncia do clientelismo que imperava no processo de recrutamento dos professores, como aparece regularmente nas páginas da revista. De acordo com os articulistas, "da noite para o dia surgem nesta capital, e às centenas, uns intitulados *professores*,²⁷ que nunca professaram coisa alguma." Em compensação, eram os menos modestos para pretender e os mais apadrinhados para alcançar o que legitimamente deveria pertencer aos "verdadeiros mestres, homens experimentados e amadurecidos no magistério" (1877, n. 3).

O tema da carreira, sociologia do ofício e salário consiste em outro traço estável do periódico. Cabe chamar atenção para a indistinção da carreira e do que se paga para homens e mulheres que exerciam o magistério.²⁸ A diferenciação decorreria da localização das escolas e do nível/modalidade de ensino.²⁹ Neste caso, a continuidade dos enunciados relativos às condições de trabalho se faz presente para denunciar os baixos salários, condição agravada pelos constantes atrasos de pagamento, sobretudo do magistério primário. A primeira remissão a esse problema ocorre na edição de n. 6, por meio de uma nota intitulada "Província de Mato Grosso". A nota republica matéria do jornal *Liberal*, folha da cidade de Cuiabá, que denunciava que muitos professores continuavam sem receber seus vencimentos havia 4 ou 6 meses. De acordo com a nota, a má vontade da Tesouraria Provincial "levará esses infelizes a cáirem em exercício findo e aguardarem o pão da subsistência para quando a assembleia decretar fundos!! Não pode haver mais flagrante injustiça". E continua "É sempre assim. Quando por falta de meios se tem necessidade de adiar o pagamento de alguns empregados, não se escolhem outros senão os professores públicos (...) Não parece isso uma tendência dos srs. Governadores para a ignorância, sua dileta filha?". Essa prática, objeto de denúncia regular nas páginas da revista, não se circunscrevia à Província de Mato Grosso. A revista também chama atenção para descaso semelhante na capital do império e em várias outras províncias, sinalizador adicional da falta de prioridade da área da educação nas políticas públicas.

No que se refere à organização mais ou menos autônoma dos professores, elas assumem formas variadas, sendo referidas, sobretudo no primeiro ano de funcionamento da *Escola*. O número 7 anuncia, por exemplo, a constituição em Espírito Santo do Pinhal, a fundação da sociedade "Amor à Instrução", cujos fins podem ser deduzidos da denominação, como consta na nota. O número 17, por sua vez, publica a notícia do Congresso de Professores, ocorrido

²⁷ Grifado no original.

²⁸ A igualdade salarial também pode ser verificada na tabela de vencimentos dos empregados da Escola Normal primária, prevendo-se o ordenado de 1:600\$00, acrescido de 800\$00, totalizando 2:400\$00 anuais para professores e professoras que atuassem na referida escola. Já os mestres e mestras, responsáveis pelo ensino de matérias mais artesanais, perceberiam 1:200\$00 anuais.

²⁹ A esse respeito, ver a tabela de vencimento anexa ao decreto 6479 (18/1/1877) publicado no n. 5, p. 64 da revista *A Escola*.

em Recife, Pernambuco, que se deu a partir da iniciativa de alguns professores, que convocaram o mesmo por meio de um convite anunciado nos jornais da cidade. Uma das finalidades do evento seria a constituição de uma “corporação distinta, com o fim de ser útil a si e a seus concidadãos”. De acordo com os signatários do referido convite:

Continuávamos nessa vida toda de vegetação, quando há pouco começou a chegar até nós a expressão dos sentimentos de alguns colegas do norte e do sul do Império, já no sentido de melhorar-se o magistério e já em benefício da própria classe. Foi em nome deste movimento progressivo que os signatários [...] entenderam que era chegada a hora de germinar a semente que há dezenas de anos existe plantada em nossos corações (*A Escola*, 1877: 198-200).

Nota-se que a construção de uma instância dos professores se constitui em medida considerada estratégica para o desenvolvimento do ofício e proteção de seus integrantes, atestado pela existência de agenciamentos similares em outros pontos do Brasil, ânimo adicional para a corporação recifense.

A formação em serviço também se constitui em notícia constante nas enunciações visibilizadas na *Escola*. As políticas para a uniformização do serviço de instrução podem ser notadas por intermédio de uma dupla ação. As conferências e a imprensa pedagógica. No primeiro caso, trata-se de reunião periódica de professores com o objetivo de debater pontos previamente estabelecidos, de modo a harmonizar e uniformizar as práticas da corporação. O segundo número noticia a realização das quartas Conferências Pedagógicas, sob a presidência do Barão de São Felix, com o registro dos que compareceram à mesma. No segundo caso, do que a *Escola* consiste em uma das expressões, na matéria intitulada “A imprensa e a escola”, o professor Castilho³⁰ da Freguesia de Campo Grande, defende que cumpria à imprensa continuar e levar adiante a obra da instrução pública iniciada pela escola. Para os professores primários, cada periódico ou publicação destinada à leitura do povo consistiria em uma escola de aplicação, e seus fundadores e redatores seriam incontestavelmente dignos de toda a benemerência pela valiosíssima cooperação a bem da instrução e progresso moral da sociedade (*A Escola*, 1877: 18).

³⁰ De acordo com o “Dicionário Bibliográfico Brasileiro” Francisco Alves da Silva Castilho, natural da freguesia de Nossa Senhora do Desterro de Campo Grande, freguesia suburbana do município neutro, foi nomeado professor público da instrução primária em 5 de fevereiro de 1849, na mesma freguesia onde nascera. Ao longo de sua trajetória, escreveu métodos de leituras e compêndios, tais como: *Methodo para o ensino rápido e aprazível de ler impresso, manuscrito e numeração*, e *descrever*, 1850; *Methodo de leitura para o ensino dos meninos e adultos*, 1863; *ABC do amor, ou methodo ameno de ensinar as moças, conforme o systema da Escola Brasileira*, 1864; *Preliminares de Grammatica*, 1864; *Grammatica pittoresca ou systema grammatical explicado pela arvore da sciencia*, 1864; *O principio da sabedoria é o temor de Deus*, 1872; *Analyse e considerações sobre o relatório da comissão dos estabelecimentos de instrução primaria do município da corte*, 1874 e *Manual explicativo ou Methodo de Leitura denominado Escola Brasileira*, 1869. (Blake, 1899).

Nas duas políticas, o efeito desejado era o de impedir o isolamento e ação parcelada dos mestres.³¹ Políticas que poderiam ser consideradas pistas de que a intervenção na sociedade via escola deveria seguir convenções que, por sua vez, deveriam estar afinada com iniciativas mais gerais que se pretendia executar, de modo a conferir uma possibilidade de se imaginar parte de um projeto comum. Projeto que também participava do complexo processo de forjar e fazer progredir as nacionalidades.

Considerações finais

Em 1878, o professor que assina pela letra L, apresenta uma série de recomendações para a Assembleia da Província de São Paulo, abordando problemas relacionados aos métodos de ensino, estruturação das aulas, escolas mistas, aluguel e prédios escolares, compra de móveis e utensílios, escola normal, vencimento dos professores, orçamento para a instrução, escolas noturnas "para os que empregam o dia em ganhar o pão do corpo", criação de bibliotecas e caixas escolares e, por fim, recomendava o auxílio indispensável à imprensa que tratava da educação e ensino. Para tanto, recomendava que a Assembleia autorizasse o governo a fazer cinquenta assinaturas da revista *A Escola*, de modo que a mesma pudesse ser distribuída aos professores da escola normal e seus alunos, pela inspetoria geral. Para o anônimo professor, a revista *A Escola* era a única que desempenhava bem o dever de pugnar pela instrução e educação dos brasileiros. Deste modo, sua leitura por parte das autoridades e professores proporcionaria, com certeza, um grande bem à instrução.

As vastas recomendações do professor paulista parecem reproduzir, reforçar e legitimar a pauta do periódico que recomendam. Funde, assim, as prescrições explicitadas e a revista a ser assinada que, mutuamente reforçadas, criariam um ambiente favorável para adoção das medidas que deveriam estar acima dos "ódios políticos" dos parlamentares que, deste modo, cumpririam com seus deveres e se tornariam dignos dos sufrágios do eleitorado paulista.

No entanto, como se tratava de uma revista de caráter nacional, a fusão das prescrições para o governo de SP com as da própria revista dão a ver traços de uma política que, referida ao plano provincial, multiplicada pelo impresso, pretendia promover um efeito mais global, permanente e nacional. O que parece se encontrar efetivamente em jogo remonta ao questionário da epígrafe, do proprietário de escola na capital do Império do Brasil que, aderido à força modeladora da escola, sustentava seus benéficos e múltiplos efeitos no interior da corporação, do alunado e das famílias. Ao visibilizar o trinômio professor, aluno e família, que

³¹ O editorial que encerra o primeiro volume da *Escola*, intitulado "A Escola – duas palavras aos eleitores", Costa e Cunha, secretário e cronista da revista, afirma de modo contundente que três elementos são responsáveis pela constituição do bom professor primário: a escola, a conferência e a imprensa pedagógica. (1877: 281, n. 26)

aspectos sombreava e/ou interditava? Que papel a imprensa de formação pode cumprir na esfera de um projeto de modelagem que a revista integra como força e resultante? Até que ponto e em que grau as postulações publicadas em um efêmero jornal da capital do Império brasileiro são compartilhadas por outros sujeitos em diferentes espaços e tempo? Por fim, retomando a epígrafe, de que vale o professor, o que recebem os alunos e que esperanças podem ser nutridas com base nos projetos coletivos urdidos por aqueles que acreditam na racionalização da pedagogia, na profissionalização do magistério e na organização social protagonizada pelo Estado? O questionário que retomo e com que encerro essa reflexão reenvia a alguns aspectos explorados nesse estudo, apontando, contudo, para um horizonte de pesquisa fertilizado pela tentativa de se inscrever a palavra especializada em educação em uma cadeia multivetorial, procedimento que torna perceptível as complexas mediações de que resulta, a que se encontra conectada e que favorece. Com esse procedimento, as orientações doutrinárias, a configuração da revista e sua pauta plural se veem entretecidas, ao mesmo tempo em que aí não se esgotam, demonstração de que a emergência da imprensa pedagógica deve ser percebida como parte de um projeto de organização de um saber, ou melhor, de uma política dos saberes, vinculada, por sua vez, aos jogos institucionais e performances de sujeitos decididamente interessados no processo de afirmação ou enfraquecimento das nações e da pedagogia como arte, ciência e poder.

Fontes

Bibliografia

- Albuquerque Junior, Durval (2007), *História – a arte de inventar o passado*, Bauru, Brasil, EDUSC.
- Anderson, Benedict (2008), *Comunidades Imaginadas, reflexões sobre a origem e difusão do nacionalismo*, 2ª reimpressão, São Paulo, Companhia das Letras.
- Blake, Augusto Sacramento (1883-1902), *Diccionario Bibliographico Brasileiro*, Rio de Janeiro, Typographia Nacional.
- Carvalho, Marta. M. C. (2003), *A Escola e A República e outros ensaios*, Bragança Paulista, EDUSF.
- Caspard, Pierre (1981-1991), *La presse d'éducation et d'enseignement du XVIII siècle à 1940 – Répertoire analytique*, 4 vols., Paris, INRP/CNRS.
- Caspard, Pierre & Caspard, Pénélope (1997), "Imprensa pedagógica e formação contínua de professores primários (1815-1939)", in Catani, Denice & Bastos, Maria Helena C. (orgs), *Educação em Revista, a imprensa periódica e a história da educação*, São Paulo, Escrituras, pp. 33-46.
- Catani, Denice. B.; Sousa, Cynthia Pereira de (2001), "A geração de instrumentos de pesquisa em história da educação: estudos sobre revistas de ensino", in Diana Gonçalves Vidal; Maria Lúcia Spedo Hilsdorf. (Org.), *Brasil 500 anos: tópicos em história da educação*, São Paulo, Editora da USP, pp. 241-254.
- Catani, Denice. B. (2002), *Educadores à meia-luz*, Bragança Paulista, Editora da Universidade São Francisco.

- Cunha, Beatriz Rietmann da Costa (2008), "Experiências de professores primários na Corte Imperial: A trajetória de Antonio Estevão da Costa e Cunha", SBHE: *Anais do V Congresso Brasileiro de História da Educação*, documento em PDF, disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/195.pdf>> (data de consulta: 20/06/2014).
- De Vroede, Mauritis (1973-1987), *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisc in d 19de em 20ste eeuw. De periodieken*, 6 vols., Gent, Université de Louvain.
- Dutra, Eliana F. & Mollier, Jean-Yves (Orgs.) (2006), *Política, Nação e Edição: O lugar dos impressos na construção da vida política, Brasil, Europa e Américas nos séculos XVIII-XX*, São Paulo, Annablume.
- Faria Filho, Luciano M.; Chamon, Carla S.; Rosa, Walkíria M. (2006), "Imprensa e Educação em Minas Gerais na primeira metade do século XIX: um estudo a partir do jornal O Universal (1825-1842)", in Faria Filho, Luciano Mendes; Chamon, Carla S.; Rosa, Walquíria M. (Org.), *Educação elementar: Minas Gerais na primeira metade do século XIX*, Belo Horizonte, Editora UFMG, pp. 11-30.
- Foucault, Michel (1996), *A ordem do discurso*, São Paulo, Loyola.
- Gondra, José & Schueler, Alessandra (2007), *Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro*, São Paulo, Cortez.
- Hallewell, Laurence (2005), *O livro no Brasil – sua história*, São Paulo, EDUSP.
- Limeira, Aline M. (2012), "Impressos: veículos de publicidades, fontes para História da Educação", em *Cadernos de História da Educação*, vol. 11, n. 2, jul.-dez., pp. 367-388.
- Mott, Frank Luttther (s/d), *Uma imprensa livre – A história do jornal nos Estados Unidos*, Estados Unidos da América, Serviço de Divulgação e Relações Culturais dos Estados Unidos da América.
- _____, (1938), *A history of american magazines (1741-1850)*, vol. I, Massachusetts, Harvard University Press.
- _____, (1938), *A history of american magazines (1850-1865)*, vol. II, Massachusetts, Harvard University Press.
- _____, (1941), *American Journalism: a History of Newspapers in the United States through 260 years, 1690-1940*, Revised edition, New York, Macmillan.
- Nóvoa, António (1993), *A imprensa de educação e de ensino – Repertório analítico (séculos XIX e XX)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Thursfield, Richard Emmons, (1945), *Henry Barnard's American Journal of Education*. Baltimore, The Johns Hopkins Press.
- Vieira, Carlos Eduardo, (2007), "Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em História da Educação: um estudo da relação entre intelectuais, educação e modernidade" in Oliveira, Marcus Aurélio Taborda (Org.), *Cinco estudos em História e Historiografia da Educação*, Belo Horizonte, Autêntica Editora, pp. 11-40.
- Villela, Heloisa (2002), *Da palmatória à lanterna mágica: a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876)*, tese de doutorado, São Paulo, FEUSP.

Periódicos

- A Escola. Revista Brasileira de Educação e Ensino*, 1877. <<http://hemerotecadigital.bn.br/>>.
- Revista Brasileira de História da Educação*. <www.sbhe.org.br>.
- Revista História da Educação*. <<http://seer.ufrgs.br/asphe>>.
- Revista Histedbr On-line*. <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/issue/current>>
- Cadernos de História da Educação*. <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/>>

José Gonçalves Gondra. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. Doutor em Educação, Linha de investigação: História e Historiografia da Educação. Publicações mais recentes: (2011), Gondra, José G. & José Claudio Sooma da Silva, (Org.), *História da Educação na América Latina: Ensinar & Escrever*, Rio de Janeiro, Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; (2014), Gondra, José; Menezes, Roni & Silva, Maria de Lourdes (orgs), *História da Educação no Rio de Janeiro*, Instituições, Saberes, Sujeitos, Rio de Janeiro, EDUERJ.

Recibido: 20 de mayo de 2014

Aceptado: 6 de septiembre de 2014

**Carlos Escalante Fernández (2014),
*Mazahuas, campesinos y maestros.
Prácticas de escritura, tierras y escuelas
en la historia de Jocotitlán,
Estado de México (1879-1940),
Zinacantepec, El Colegio Mexiquense***

José Bustamante Vismara

*Universidad Nacional de Mar del Plata – Conicet
jovisma@hotmail.com*

El libro de Carlos Escalante Fernández relaciona escuelas, tierra e indígenas a finales del siglo xix y las primeras décadas del xx. Lo hace desde una escala microanalítica y centrada en una perspectiva desde abajo. Busca reconstruir algunos de los modos en que mazahuas y mestizos del municipio de Jocotitlán, en el Estado de México, se apropiaron de la cultura escrita y, con ese saber, lucharon por conservar y recuperar tierras.

El fundamento del análisis encuentra sustento en una diversidad de repositorios documentales. No sólo de acervos centralizadores –como el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública y el Archivo Histórico del Estado de México–, sino también en el patrimonio conservado en archivos históricos municipales, en los archivos de escuelas primarias y en entrevistas orales. Incluso, en un pasaje destacable, el autor recrea el modo en que relatos y cuentos de la tradición oral mazahua fueron fijados en forma escrita hacia la década de 1920.

El trabajo se estructura en tres apartados subdivididos en diferentes capítulos. En el primero da cuenta de las luchas por la conformación de ejidos. Procesos judiciales entablados contra hacendados, peticiones a las autoridades estatales, y demandas por demarcación de linderos, con estos recorridos no sólo se atiende a los modos en que se empleaba la cultura escrita, también salen a la luz particulares nociones en torno a la justicia o la identidad. El vínculo que el autor traza entre las luchas por la conformación de ejidos y la tenencia de tierras con la radicación de escuelas y el uso de la escritura muestra una compleja relación que sólo con pericia y atención puede ser reconstruida. Así, sin caer en apresuradas predeterminaciones, es posible reconocer una trama que va de la puesta en marcha y el sostén de establecimientos a la demanda por la conformación de ejidos en la década de 1920.

En el segundo apartado se detalla la situación de las escuelas en el municipio entre los años 1879 y 1940. Este largo período es subdividido en 1927, cuando se produce una importante transferencia de atribuciones a la Secretaría de Educación Pública, que son articuladas según los cambios generados por las propuestas pedagógicas de la escuela de la acción y la educación socialista. El período comprendido entre 1879 y 1927 ofrece una panorámica general del desarrollo escolar. No sólo se centra en lo sucedido en las poblaciones de mayor número de habitantes, sino también en los pueblos y zonas rurales. Con ello resulta posible advertir que la escuela cumple funciones diferentes en los diversos contextos en que sus actividades son desarrolladas. Allí se delinean algunos recorridos de quienes, identificados como alumnos a finales del siglo XIX, participan hacia 1910 o 1920 como miembros de la comunidad educativa o también como auxiliares de las instituciones estatales. Además, en este pasaje se aluden aspectos usualmente poco atendidos por la historiografía: rasgos financieros y étnicos son empleados como eje de algunas de las interpretaciones. Después de 1927, las instituciones referidas cobran diversidad y complejidad. El conjunto intentaría ser articulado como parte de un sistema, con jerarquías y atribuciones diferenciadas. Con ello, además, se advertirían cambios en las relaciones de la escuela con el corporativismo estatal, así como en los patrones de asistencia de los alumnos.

El tercer apartado trata sobre apropiaciones. Se recrean casos particulares que permiten ponderar cómo los habitantes de los pueblos de Jocotitlán evaluaron a la escuela. Se reconocen así distintas formas en que la escuela fue recibida, impulsada, rechazada o ignorada. Se advierte, por ejemplo, que el desdén de algunas regiones por la afirmación de las instituciones escolares no estuvo dado por la "ignorancia" de los pobladores, sino por evaluaciones más complejas fundadas en motivos ligados a las historias de estos pueblos. A modo de ejemplo, el análisis pormenorizado de lo sucedido en el pueblo de Santiago Yeché sitúa interrogantes y ofrece respuestas ajustadas a una densa descripción del contexto social y político. Así, la escuela se entrelaza con conflictivas demandas por tierras para el ejido comunal. Las tensiones ocurridas entre los diversos grupos implicados derivan en grescas o consensos que fortalecen determinadas aspiraciones, y se entrelazan con el éxito o fracaso de las escuelas. En todo este apartado son sugestivamente presentadas referencias a maestras y maestros, sus condiciones de vida, formaciones y pautas de relación con las comunidades locales. Las experiencias de José Pretel, entre otras, son muy significativas.

En conjunto, el lector encontrará un análisis acerca de temáticas y perspectivas propias de la historia de la educación, afirmado en un sólido trabajo de historia social, política y económica. Junto a esto, la combinación de los temas referidos –tierra, escuelas e indígenas–, así como los vínculos y apropiaciones desenvueltos entre ellos es, probablemente, el aporte más significativo del trabajo. La articulación de estas tres cuestiones muestra un original y potente punto de referencia que enriquece el panorama historiográfico de la temática, no sólo para el caso mexiquense, sino también como lectura reflexiva para evaluar lo sucedido en otros contextos y, claro está, en las experiencias educativas contemporáneas.

**Luz Elena Galván Lafarga y
Gerardo Antonio Galindo Peláez
(coords.) (2014), *Historia de
la educación en Veracruz,*
México, Universidad Veracruzana**

Luz Amelia Armas Briz

Maestra en Historia,

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

Universidad Autónoma de Querétaro

luzameliaa@yahoo.com

La historiografía de la educación a nivel regional nos permite vislumbrar la diversidad de políticas y realidades educativas a lo largo y ancho de nuestro país, especialmente en aquellos momentos de la historia nacional en los que se respetaba y defendía la federación, dando libertad a cada estado de dictar sus propias leyes educativas, de acuerdo a las necesidades de la región y los recursos económicos con los que se contaba. Conforme cada uno de los estados de nuestro país se ocupe de escribir su propia historia de la educación, estará abonando a una mejor comprensión de la historia de la educación en México. El caso del estado de Veracruz es importante debido a la presencia de grandes pedagogos, tanto extranjeros como locales, que lo convirtieron en un modelo a seguir por los avances que ahí se alcanzaron.

El libro que nos ocupa, coordinado por Luz Elena Galván Lafarga y Gerardo Antonio Galindo Peláez, reúne los trabajos de más de veinte investigadores profesionales de la educación. Las investigaciones se realizaron desde la perspectiva de la historia social y nos ofrecen un amplio panorama de lo que ha sido el quehacer educativo en la entidad en múltiples aspectos.

A lo largo de la lectura se pueden distinguir tres niveles de análisis. El primero tiene que ver con el efecto producido por las leyes, planes y programas educativos tanto federales como estatales en el desarrollo de la educación primaria, secundaria y profesional, desde principios del siglo XIX hasta nuestros días. Así, identificamos desde el impacto que tuvieron las reformas borbónicas en la educación de algunos pueblos indígenas, hasta la lucha por la imposición de políticas educativas, ya fueran conservadoras o liberales y la pobreza del erario

público como freno a los avances esperados. Se analiza también el lugar que ocupó el ramo educativo en la agenda nacional en diferentes momentos de nuestra historia, la influencia de los Congresos Nacionales y las aportaciones de los Congresos Estatales, así como los discursos de los jefes políticos, figuras claves para lograr o frenar el funcionamiento educativo.

Muy interesante, el artículo de Laura Giraudo, que señala los enfrentamientos con la recién creada Secretaría de Educación Pública para defender un sistema de educación estatal ya consolidado desde finales del siglo XIX.

El segundo nivel de análisis es el más rico en contenido y tiene que ver con la construcción de la cultura escolar en Veracruz, trabajada por los investigadores desde lo que propone el historiador francés Dominique Julia¹. A este respecto, el artículo escrito por María Isabel Vega Muytoy plantea que desde la segunda década del siglo XIX la Cartilla Lancasteriana marcó ya la construcción de una cultura escolar, al atender aspectos concernientes al edificio escolar, los maestros, los alumnos, los libros de texto, el método y la disciplina a seguir. Siguiendo esta línea, encontramos el texto del arquitecto Jaime F. Terrazas sobre los primeros edificios construidos expresamente para servir como escuelas, siguiendo los lineamientos dictados por los Congresos, en relación a la distribución de los espacios, la ventilación e iluminación de las aulas. Otros artículos analizan la apropiación de los modelos educativos extranjeros, desde el sistema lancasteriano, el objetivo y la propuesta de la escuela activa de Freinet, instalada en la primaria experimental de San Andrés Tuxtla y en la Práctica, anexa a la Normal de Veracruz.

Belinda Arteaga y Siddharta Camargo incursionan en la formación de profesores en las escuelas normales y la fundación de la Normal Veracruzana. Ésta fue un espacio de discusión académica muy importante y ahí se formaron maestros durante varias décadas, la mayoría practicaron el magisterio fuera de Veracruz y con el transcurso de los años se convirtieron en una elite intelectual.

Los lugares para la enseñanza comercial y la enseñanza técnica también son descritos. En el caso de la enseñanza técnica, Federico Lazarín nos plantea la contradicción de que habiendo la SEP establecido una escuela industrial en Orizaba, en donde la industria textil predominaba, no se abrieran carreras y cursos libres adecuados a su vocación. La misma paradoja es planteada por Hubonor Ayala para el caso del Hospicio Municipal de Orizaba, donde la enseñanza técnica fue omitida.

La perspectiva de género también está presente. Soledad García Morales nos advierte que la educación de la mujer se fue perfilando durante el porfiriato, con la fundación de la Escuela de Enseñanza Superior para Niñas en Xalapa. Oresta López analiza la influencia que tuvo la presencia de Gabriela Mistral en el ámbito educativo nacional y local. Abel Juárez da

¹ Dominique Julia (1995), "La cultura escolar como objeto histórico", en Margarita Menegus y Enrique González (eds.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y Fuentes*, México, UNAM.

cuenta de la contradicción entre el radicalismo del discurso estridentista en relación a la atención a la mujer y las prácticas conservadoras y tradicionales.

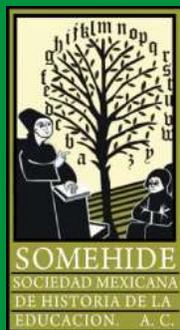
En este segundo nivel se abren nuevas líneas de estudio para el avance de la historia de la educación, tales como los dictámenes de los libros de texto y las casas editoriales que los publicaban, antes de que existiera la Secretaría de Educación Pública, cuando eran los maestros de aula los que elaboraban los textos. Un buen ejemplo de estos maestros es el que nos ofrece Luz Elena Galván en el capítulo en que analiza la trayectoria y las aportaciones de Gildardo F. Avilés, un maestro veracruzano formado por Enrique Rébsamen, desde la perspectiva de la biografía social de un hombre común, siguiendo a Francois Dosse.² El cuerpo de fotografías antiguas y modernas de edificios, maestros, aulas y libros de texto incluidas al final del libro es una aportación importante a la comprensión de la cultura escolar.

El tercer nivel de análisis gira en torno a un acercamiento a la cuestión educativa en el presente, ofreciendo un panorama educativo que abarca todas las regiones del estado de Veracruz en las últimas décadas y las problemáticas que se deben atender. Se realiza también un análisis del desempeño de los gobernantes y una evaluación del sistema educativo actual a través de estadísticas sobre índices de analfabetismo, niveles de educación por edades, promedios de docentes y alumnos, gastos en educación y otros rubros. Se le da mayor relevancia a la educación universitaria, incluyendo un artículo con comentarios sobre el informe publicado por la Organización de la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en 2010, relativo al desempeño de instituciones de educación superior y en específico sobre las recomendaciones que ese organismo hace al estado de Veracruz.

Sin duda alguna, esta obra es un proyecto ambicioso que hace aportaciones importantes para el conocimiento del desarrollo de la educación en Veracruz y de todo el país. En entrevista realizada a Luz Elena Galván, nos comentó que la coordinación tuvo varios retos: lograr una historia de la educación regional con un enfoque distinto, siguiendo el esquema que propone Dominique Julia y encontrar a los especialistas idóneos que aportaran artículos desde esa perspectiva teórica. Otro reto fue que, al ser un proyecto auspiciado por la Secretaría de Educación de Veracruz y la Universidad Veracruzana, se tuvo que negociar la inclusión de algunos de los artículos que versan sobre la problemática del presente, por no apegarse estrictamente a lo que ellos habían planteado como un libro de historia.

Sólo me resta decir que tanto la elección de contenidos como la estructura del libro fueron muy acertados y que una vez que el lector culmine su lectura, podrá no sólo comprender los avatares de la educación de Veracruz y sus grandes logros en el transcurso de la historia, sino hacer también una seria reflexiones sobre el atraso educativo en las últimas décadas, para dar respuesta a la pregunta que ahí mismo se nos plantea: ¿dónde nos perdimos?

² François Dosse (2007), *El arte de la biografía*, México, Universidad Iberoamericana.



SOCIEDAD MEXICANA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN