

[E D I T O R I A L]

El campo de la historia de la educación en México a 20 años de la conformación de la SOMEHIDE

*The History of Education field in Mexico
20 years after the formation of SOMEHIDE*

Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Director editorial

Introducción

El campo de la historia de la educación en México es un espacio que se viene configurando desde hace algunas décadas, como resultado de las relaciones que establecen las y los académicos dedicados al estudio especializado y sistemático del pasado. Además de desarrollar actividades de investigación, sus agentes buscan posicionarse entre la comunidad de especialistas del área a nivel nacional e internacional, a través de dos acciones fundamentales: 1) con participaciones en espacios de diálogo e intercambio académico entre colegas (congresos, encuentros, simposios, coloquios) y 2) a través de las publicaciones especializadas que dan cuenta de los hallazgos y tendencias de la investigación (libros, capítulos, artículos, ponencias, tesis).

Las dos actividades mencionadas anteriormente han sido abrazadas por la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE) y constituyen el eje vertebrador de su quehacer académico desde hace 20 años. El 26 de febrero del 2002 –fecha de su fundación– estableció como propósito “articular esfuerzos e intereses comunes de los investigadores que realizan estudios de Historia de la Educación a nivel regional, nacional e internacional, con la finalidad de mantener un alto nivel de calidad” (SOMEHIDE, 2002, p. 1).

En la editorial de este número del *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* celebramos estas primeras dos décadas de vigencia de la SOMEHIDE como asociación civil formalmente establecida, lo que constituye un momento propicio para hacer un breve balance de las aportaciones que ha tenido para el campo, a través de sus encuentros y publicaciones académicas. Igualmente, resulta oportuno analizar las

transformaciones y retos que enfrenta en una sociedad cada vez más demandante de cambios y adaptaciones rápidas al contexto que se vive.

Aunque el periodo de vigencia de la SOMEHIDE es de un conglomerado relativamente joven –tratándose de una asociación civil–, lo cierto es que su configuración es totalmente distinta a la que tenía hace dos décadas. En aquel momento –señala Lucía Martínez Moctezuma– “pasamos de ser un grupo de amigos a miembros fundadores de la Sociedad Mexicana de Historia de la educación (SOMEHIDE)” (2008, p. 108). La cobertura inicial del grupo abarcaba unas cuantas entidades e instituciones, principalmente del centro del país (ver Tabla 1), pero significaba un avance para encauzar las actividades profesionales relacionadas con el campo de la historia de la educación en México. Al contar con una estructura formal organizada, se abrió la posibilidad de establecer diálogo e intercambio con asociaciones especializadas a nivel internacional y fue posible establecer proyectos de largo alcance.

Tabla 1

Personas que figuran como fundadores de la SOMEHIDE según el acta constitutiva del 26 de febrero de 2002

Nombre	Entidad de residencia	Nombre	Entidad de residencia
Alicia Civera Cerecedo	Estado de México	María de Lourdes Alvarado Martínez Escobar	Ciudad de México
Carlos Escalante Fernández	Estado de México	María Eugenia Espinosa Carbajal	Ciudad de México
Elsie Rockwell Richmond	Ciudad de México	María Guadalupe García Alcaraz	Jalisco
Federico Lazarin Miranda	Ciudad de México	Martha Patricia Zamora Patiño	Ciudad de México
Georgina María Esther Aguirre Lora	Ciudad de México	Oresta López Pérez	San Luis Potosí
Irma Leticia Moreno Gutiérrez	Estado de México	Silvia María Concepción Figueroa Zamudio	Michoacán
Isidora Elvia Montes De Oca Navas	Estado de México	Valentina Torres-Septien Torres	Ciudad de México
Jorge Ernesto Mesta Martínez	Ciudad de México		
Lucía García López	Estado de México		
Luz Elena Galván Lafarga	Ciudad de México		

Fuente: Construcción personal con datos de SOMEHIDE (2002).

Con el paso de los años, la SOMEHIDE ha ganado prestigio y reconocimiento, hasta convertirse en una agrupación referente del campo a nivel nacional e internacional, de manera que en su estructura actual agrupa a casi un centenar de académicos de las principales instituciones educativas en 21 entidades del país (ver Tabla 2).

Pero lejos de entender el protagonismo de la SOMEHIDE por la cantidad de miembros asociados y su ubicación geográfica, lo verdaderamente significativo es la consolidación de proyectos que son la base para la participación de las y los historiadores educativos. Podríamos asegurar que durante estas dos primeras décadas se lograron establecer las bases que le darán forma a esta asociación, las cuales la proyectan hoy y en las décadas que están por venir.

Tabla 2
Distribución de la membresía de SOMEHIDE por entidad de residencia, a noviembre de 2022

Entidad	Cantidad de miembros asociados	Entidad	Cantidad de miembros asociados
Aguascalientes	3	Morelos	2
Baja California	1	Nuevo León	4
Chiapas	1	Oaxaca	1
Chihuahua	9	Puebla	2
Ciudad de México	25	Querétaro	4
Durango	1	San Luis Potosí	7
Estado de México	7	Sinaloa	1
Guanajuato	2	Veracruz	3
Hidalgo	5	Yucatán	1
Jalisco	4	Zacatecas	6
Michoacán	4	<i>Total</i>	93

Fuente: Construcción personal con datos de SOMEHIDE (2002).

Impacto de las actividades

Los espacios de encuentro y diálogo académico han sido la gran posibilidad de crecimiento profesional para las y los historiadores educativos. A través del intercambio entre pares es posible salir del individualismo, para hacer que los hallazgos trasciendan el espacio institucional donde se genera la investigación y de esta manera se someten los trabajos al escrutinio público, para validar posicionamientos teórico-metodológicos y hacer que los resultados se conviertan en puntos de partida para nuevas investigaciones.

Para el caso de la SOMEHIDE, su constitución formal no fue lo que originó la búsqueda de espacios de diálogo, sino por el contrario, las reuniones informales que se celebraban desde 1987, con el Comité Académico para el Fomento y Desarrollo de la Historia de la Educación, fueron las que dieron paso a la organización de encuentros de Historia Regional de la Educación en México. Para 1990 ya se habían realizado cuatro encuentros en Jalapa, Toluca, Guadalajara y Culiacán, y posteriormente pasaron a ser encuentros Nacional e Internacional de Historia de la Educación, celebrando cuatro reuniones más entre 1994 y el 2001 (ver Tabla 3).

Quizás por la falta de regularidad en la organización de eventos académicos de carácter nacional y dada la necesidad de mantener discusiones abiertas que posibilitaran la consolidación del campo de la historia de la educación, en el año 2002 se dio paso a la conformación de la SOMEHIDE como asociación civil y a partir de entonces se estableció el Encuentro Internacional de Historia de la Educación (EIHE) como el gran espacio donde se pondrían a debate los trabajos de investigación desarrollados

Tabla 3

Cronología de eventos académicos en el campo de la historia de la educación de 1987 a 2022

Denominación	Ciudad	Año
Encuentros de Historia Regional de la Educación en México	Jalapa	1987
	Toluca	1988
	Guadalajara	1989
	Culiacán	1990
Encuentros Nacional e Internacional de Historia de la Educación	Puebla	1992
	Guadalajara	1994
	Toluca	1999
	Morelia	2001
VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA)	San Luis Potosí	2003
IX Encuentro Internacional de Historia de la Educación “Formas de vida y práctica escolar”	Colima	2004
X Encuentro Internacional de Historia de la Educación “Entre la memoria y el olvido, culturas, comunidades, saberes”	Guanajuato	2006
XI Encuentro Internacional de Historia de la Educación “Espacios, tiempos y trascendencias”	Jalapa	2008
XII Encuentro Internacional de Historia de la Educación “Nación, revolución y educación: procesos modernizadores, historia e historiografía de la educación”	Morelia	2010
XIII Encuentro Internacional de Historia de la Educación “Entre lo local y lo global. Actores, saberes e instituciones en la historia de la educación”	Zacatecas	2012
XI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA)	Toluca	2014
XIV Encuentro Internacional de Historia de la Educación “Historia, narrativa y memoria de la educación: magisterio, reformas y conflictos”	Aguascalientes	2016
XV Encuentro Internacional de Historia de la Educación “Movimientos, desigualdades y reformas educativas en el tiempo”	Pachuca	2018
XVI Encuentro Internacional de Historia de la Educación “Migraciones, fronteras y reformas educativas”	Chihuahua (virtual)	2020
XVII Encuentro Internacional de Historia de la Educación “Afectos, emociones y salud mental en la historia de la educación”	Ciudad de México (mixto)	2022

Fuente: Construcción personal con datos de SOMEHIDE (2022).

por los y las especialistas del campo. Al año siguiente –2003– el evento empató con el Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA), cuya sede fue la ciudad de San Luis Potosí, donde había presencia de miembros asociados.

A partir del año 2004 la nomenclatura del EHIE continuó con la novena emisión, realizada en la Universidad de Colima, y hasta la fecha se han venido organizando

de manera bianual, solamente con una segunda alternancia con el CIHELA, que en el 2014 tuvo como sede al Colegio Mexiquense en la ciudad de Toluca, Estado de México. La regularidad de estos eventos permite dar cuenta de un campo en consolidación, como señala Menéndez (2009):

La historia de la educación en México ha transitado por diferentes etapas, que la han enriquecido y le han permitido conformarse como un espacio reconocido y valorado en el entorno académico. Sus objetos de estudio se han ido definiendo a la vez que diversificando, lo cual ha permitido la generación de importantes investigaciones que dan cuenta de la actual historiografía de la educación mexicana [p. 164].

Igualmente, en las dinámicas de organización y en los productos que se generan en cada uno de los encuentros, podemos advertir las preocupaciones y problemáticas más sentidas para la comunidad académica, pues en ellas se ha dado énfasis al análisis de reformas educativas –por ejemplo– cuando el contexto político toma al espacio educativo como arena de lucha. Recientemente, en las emisiones XVI y XVII del EIHE, la emergencia sanitaria ocasionada por la COVID-19 dejó su marca en la modalidad de organización virtual y mixta para los eventos del 2020 y 2022, respectivamente, que por primera vez retoman el uso de las plataformas tecnológicas como mediadoras del diálogo académico.

Otro rubro en que quizás son más evidentes los avances en estos primeros 20 años es en las publicaciones académicas. A pesar de que en otros espacios se ha dado cuenta del largo camino de avances y tropiezos en este rubro (Trujillo, 2020 y 2021; Alfonso et al., 2016; Civera, 2013), en el 2022 se logró consolidar uno de los proyectos editoriales más importantes: a través de la colección *Historia de la educación en México*, –por primera vez– bajo un sello editorial propio, la SOMEHIDE logró la publicación de cinco volúmenes temáticos, distribuidos en siete tomos, que dieron cuenta de “procesos, sucesos, instituciones y personajes que han forjado al sistema educativo en diferentes momentos y regiones del país” (Trujillo, 2022, p. 11).

Los desafíos a dos décadas de distancia

Como balance en estas primeras dos décadas de la SOMEHIDE tenemos el arribo a un cierto grado de consolidación como agrupación académica de carácter nacional, dada la representatividad que ha alcanzado a través de la procedencia geográfica de su membresía. El reto en este sentido será establecer los mecanismos para una participación más activa de los nuevos elementos que ingresan y para el aprovechamiento de la experiencia de la membresía con más años de permanencia.

En el rubro de las publicaciones podemos advertir mayor diversificación en los medios para la difusión de los hallazgos de la investigación, que ya no solamente están dados para un grupo pequeño de personas pertenecientes a la propia SOMEHIDE, sino que se han diversificado para dar cabida a la comunidad académica a

nivel nacional e internacional. Igualmente, la diversidad de públicos a los que están dirigidos también ha cambiado y ahora el reto estriba en que la propia SOMEHIDE encuentre los mecanismos de financiamiento que permitan no solamente conservar estos espacios, sino incrementar sus alcances, sobre todo para atraer a los estudiantes de posgrado que se incorporan como las nuevas promesas en un campo académico marcadamente maduro.

Referencias

- Alfonso Garatte, M., Ramírez Hernández, G., y Rosas Díaz, K. (2016). Memoria, conocimiento y utopía. La primera revista de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. En M. E. Aguirre Lora (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance. 2002-2011* (t. 2, pp. 329-351). México: COMIE/ANUIES.
- Civera Cerecedo, A. (2013). La Revista Mexicana de Historia de la Educación: la renovación de un proyecto. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 1(1), I-IV. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v1i1.18>
- Martínez Moctezuma, L. (2008). Historiografía de la educación en México: balances y desafíos. *Historia de la Educación - Anuario*, 9, 107-124. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772008000100006&lng=es&tlng=pt
- Menéndez Martínez, R. (2009). La historia de la educación en México: nuevos enfoques y fuentes para la investigación. *Sarmiento Anuario Galego de Historia da Educación*, (13), 151-164. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/7846>
- SOMEHIDE [Sociedad Mexicana de Historia de la Educación] (2002). *Acta constitutiva* [Escritura numero cuarenta y cuatro mil ciento cuarenta y dos de la Notaría Número 13 del Distrito Federal]. Ciudad de México. http://2020.somehide.org/wp-content/uploads/2020/02/estatutos_Notaria_palatino.pdf
- SOMEHIDE (2022). *Encuentros*. <http://somehide.org/somehide/encuentros>
- SOMEHIDE (2022). *Padrón de socios*. <http://somehide.org/somehide/padron-de-socios/>
- Trujillo Holguín, J. A. (2020). La Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y los desafíos en la formación de nuevas generaciones de investigadores. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(1), 9-12. <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.342>
- Trujillo Holguín, J. A. (2021). Anuario Mexicano de Historia de la Educación y la pandemia. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(2), 9-13. <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.351>
- Trujillo Holguín, J. A. (2022). Presentación de la colección Historia de la Educación en México. En J. A. Trujillo Holguín, F. A. Pérez Piñón y S. Camacho Sandoval (coords.), *La educación socialista en México: revisiones desde los estados y regiones* (pp. 9-16) [colección Historia de la Educación en México, vol. 3]. Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.

Cómo citar este artículo:

Trujillo Holguín, J. A. (2022). El campo de la historia de la educación en México a 20 años de la conformación de la SOMEHIDE. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(1), 9-14, <https://doi.org/10.29351.amhe.v3i1.470>.



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

Las infancias, el clericalismo y las escuelas: la experiencia de ser alumno o alumna en la provincia de Córdoba, Argentina, hacia fines del siglo XIX

*Childhood, clericalism and schools: The experience of being a student
in the province of Córdoba, Argentina, towards the end of the 19th century*

Gabriela Lamelas

RESUMEN

En este artículo se analiza la influencia clerical en la experiencia de ser alumno y alumna en las escuelas públicas de la provincia de Córdoba, Argentina, hacia fines del siglo XIX. Se consideran las condiciones de vida de las infancias, tanto en áreas urbanas como en la campaña, las regulaciones sobre cómo debía ser su modo de estar en estas instituciones y el lugar detentado para la religión en diversas prácticas moralizantes y disciplinadoras. Este recorte es parte de una investigación en la que se analizan los vínculos entre el clericalismo y las escuelas en la provincia de Córdoba en las últimas décadas del siglo XIX y principios del XX. Dicho conflicto ha sido estudiado, habitualmente, con relación a su definición normativa, analizando fuentes tales como textos legales, debates parlamentarios y, en ocasiones, la prensa como voz de las élites. En la investigación que presentamos se llevó adelante una indagación que sostuvo, en cambio, un acercamiento –sin dejar de considerar las prescripciones– a las prácticas institucionales y de aula y a las distintas acciones que configuraban la vida cotidiana de las escuelas y la experiencia escolar en torno a la religión católica, sus dogmas y rituales. Se parte de una breve contextualización y caracterización de la investigación y las fuentes con las que se ha trabajado, algunas decisiones teórico-metodológicas, y se sintetizan algunos hallazgos.

Palabras clave: Infancia, educación básica, papel de la religión, prácticas de enseñanza.

ABSTRACT

This paper analyzes the clerical influence on the experience of being a student in public schools in the province of Córdoba, Argentina, towards the end of the 19th century. The living conditions of children are considered, both in urban areas and in the countryside, the regulations on how their way of being in these institutions should be, and the place held for religion in various moralizing and disciplining practices. This clipping is part of an investigation that analyzes the links between clericalism and schools in the province of Córdoba in the last decades of the 19th century and the beginning of the 20th. This conflict has usually been studied in relation to its normative definition, analyzing sources such as legal texts, parliamentary debates and, often, the press as spokesperson for the elites. In the research we present, we carried out an investigation that, on the other hand, sustained an approach –while considering the prescriptions– to the institutional and classroom practices and to the different actions that shaped the daily life of the schools and the school experience around the Catholic religion, its dogmas and rituals. It starts with a brief contextualization and characterization of the research and the sources with which we have worked, some theoretical and methodological decisions, and some findings are synthesized.

Keywords: Childhood, basic education, role of religion, teaching practices.

Gabriela Lamelas. Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Es Doctora en Ciencias de la Educación (UNC) y Especialista en la Enseñanza de las Ciencias Sociales con mención en Historia (UNC). Profesora en la Escuela de Ciencias de la Educación (FFyH, UNC) y en el Departamento de Ciencias Sociales y Educación (UNIPE). Directora del equipo de investigación Formación docente y educación de las infancias en la historia de la educación de Córdoba (siglo XIX y principios del XX) del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón. Coordinadora del Área de Educación del CIFYH. Correo electrónico: gabrielamelas@unc.edu.ar. ID: <https://orcid.org/0000-0002-8620-5212>.

Introducción

En esta ponencia se analiza una arista de la lucha entre clericales y liberales laicistas por la determinación de la influencia que tendría la religión, la Iglesia católica y “lo religioso” en la educación en la provincia de Córdoba hacia fines del siglo XIX. Específicamente, se propone un acercamiento a las diversas regulaciones, acciones y prácticas mediante las que buscaban influir en las experiencias escolares de las infancias, su subjetividad, sus modos de ser y estar en la escuela. Se estudia esta problemática como parte de un proceso de alcance global, con sus particularidades en el plano nacional, pero asumiendo una mirada desde Córdoba, Argentina (Aricó, 1989; Roitenburd, 2010; Rebolledo y Lamelas, 2021), enfatizando el análisis del modo en que el clericalismo disputaba la configuración de lo que significaba ser alumna y alumno en las escuelas fiscales, interviniendo en el proceso más general en el que la infancia se constituía como etapa vital asociada a la extensión de la escuela moderna (Varela y Álvarez, 1991). En Argentina, y en Córdoba en particular, en el período estudiado, clericales y liberales se disputaron el control de la formación de las nuevas generaciones que, de la mano de la obligatoriedad, eran atraídas de modo voluntario o compulsivo a la escuela.

Esta indagación se inscribe en el estudio de los múltiples mecanismos, acciones, discursos por los que el clericalismo¹ local sostuvo la lucha política contra el laicismo y la democratización impulsada por fracciones del liberalismo (Lamelas, 2022). Buscaron imponer todo un conjunto de regulaciones restrictivas tendientes al control social y a la defensa de sus privilegios, incluyendo a la educación escolarizada en el campo de problemas más general de los valores y la cultura (Roitenburd, 2000).

La perspectiva teórico-metodológica adoptada propone extender el análisis, más allá de las prescripciones legales y normativas, de los discursos y debates entre sectores de las élites, considerando como fuentes aquellas que permiten un acercamiento a todo un conjunto de rituales, prácticas y acciones que configuraban el cotidiano escolar (Rockwell, 2018) y configuraban, en cada escuela, los particulares modos en que la atmósfera escolar² se teñía —o no— de dogmas y rituales del catolicismo.

En esta investigación se trabajó al menos con tres corpus documentales: el Archivo de Gobierno de la Provincia de Córdoba en el que revisamos actas de las reuniones del Consejo Provincial de Educación, libros de visitantes e inspectores escolares, intercambio epistolar con docentes y comisiones vecinales por diversos motivos, inventarios, pedidos de útiles, entre un vasto conjunto de comunicaciones entre las autoridades escolares y las y los maestros y maestras de escuelas. Por otro lado se recurrió al Archivo de la Legislatura Provincial, en el que pudimos acceder a los debates parlamentarios previos a la promulgación de las leyes educativas. Y finalmente, el Archivo del Arzobispado de Córdoba, que preserva las ediciones del influyente diario clerical *Los Principios* y su antecesor, el *Eco de Córdoba*.

¹ Bajo el rótulo de clericalismo se agrupa a quienes, en las últimas décadas del siglo XIX, postulaban que el orden político y social debía sujetarse a mandatos de la Iglesia católica, oponiéndose al proceso de laicización de las instituciones estatales, entre las cuales podemos incluir al sistema educativo (Moyano, 2006). También remitimos a la investigación sobre el Nacionalismo Católico Cordobés realizada por Silvia Roitenburd (2000).

² En numerosas ocasiones, defensores y opositores a la enseñanza religiosa en las escuelas propusieron este modo

En las páginas siguientes se realiza el análisis de las prescripciones, valoraciones y acciones sostenidas en torno a las infancias y sus vínculos con las instituciones escolares, para luego ingresar de modo específico a la injerencia del clericalismo en la experiencia escolar. Se propone un acercamiento a un conjunto de interrogantes centralmente en dos direcciones. Por un lado, y remitiendo al hecho de que las leyes educativas de la provincia de Córdoba estipulaban la enseñanza de la religión en el mínimo de instrucción pero disponían también que, en caso de que sus padres así lo dispusieran, los niños o niñas no estarían obligados a asistir y podrían ser retirados de las clases de religión (Lamelas, 2015), nos preguntamos: ¿Qué cumplimiento tenía esta disposición? Niños y niñas no católicos, ¿qué participación tenían en las clases de religión? ¿Algunos, algunas de ellos eran retirados del aula en ese momento? ¿Qué impacto tenía esto en su experiencia escolar y en la construcción de su subjetividad extraescolar? ¿Y en la de sus familias?

Por otro lado, y acorde a la perspectiva adoptada, no nos limitamos a considerar aquello que ocurría en la llamada *hora de la religión*. Al establecerse la obligatoriedad escolar por medio de las leyes educativas que se fueron sucediendo en las últimas décadas del siglo XIX en Argentina, los chicos y chicas de entre 6 y 14 años devinieron en alumnos. La población infantil fue colocada en el lugar de ser portadora del germen de una nueva sociedad. La escolarización se convirtió en “una experiencia común de la edad, generacional” (Carli, 2012, p. 41). El clericalismo exigió su lugar en esta disputa, en paralelo al proceso de extensión, consolidación y centralización por parte del Estado del sistema educativo. En este sentido, nos centramos en torno a los siguientes interrogantes: ¿Qué lugar se asignaba a la religión en este proceso de conformación, moralización e influencia sobre las infancias? ¿Cuál era la responsabilidad del Estado? ¿Qué tareas se asignaban a las familias? ¿Cuál a los sacerdotes y la Iglesia católica?

Clericalismo e infancias

El lugar de las infancias en el ideario del catolicismo se asoció al principio de la “libertad de enseñanza”, es decir, de la *libertad* de los padres de enviar a sus hijos a una escuela donde se les enseñase de acuerdo a sus creencias religiosas. Esto significaba establecer una jerarquía que colocaba al Estado en un rol subsidiario, a los padres como depositarios del derecho universal sobre sus hijos y a la Iglesia como educadora por derecho divino. La Iglesia católica consideraba que la infancia debía ser moralizada, moldeada y redimida, y en eso la religión era irremplazable. Por su parte, el liberalismo en el gobierno —aún con matices— buscaba formar ciudadanos obedientes, respetuosos de la nación en formación, en torno a una cultura tendiente a la homogeneización. Consideraba que la religión era asunto privado; en la escuela

de nombrar aquellos que remitían a algo más que la religión como materia o como asignatura escolar. Hemos decidido adoptar esta metáfora para nombrar todo un conjunto de acciones y prácticas, disposiciones y discursos, sentimientos e ideas que aluden a la presencia de la religión católica en las escuelas, rebasando la cuestión de su presencia como ramo específico de la instrucción escolar.

la infancia debía ser objeto de otros procesos homogeneizadores (Roitenburd, 2000; Lamelas, 2022).

Los reglamentos y normativas se encargaron de definir qué era y cómo debía ser un alumno y una alumna. Se reguló su edad y su vínculo con los adultos responsables, “mayores de 6 años, presentados por sus padres, tutores, patronos”. Se fijó un estado físico y moral exigible: sin síntomas de enfermedades “contagiosas o repugnantes”, que no hubieran sido expulsados de más de dos escuelas “por inmoralidad ó carácter trastornador e incorregible”. Entre sus deberes se enumeraba asistir a horario (con tolerancia de una hora), trajes limpios, peinados, lavados; llevarían sus objetos en una bolsa; debían tratar de usted y nombrar como señor a sus compañeros; levantar la mano si deseaban hablar; no levantarse del asiento sin autorización; ponerse de pie cuando una autoridad o persona distinguida llegase a la escuela, y debían ocuparse por turnos del aseo de la escuela (Reglamento de las Escuelas Fiscales de la Provincia de Córdoba de 1883).

El alumno, sin distinciones de género en este punto, debería –en su postura, en sus actos, modales, movimientos y palabras– observar las reglas de una *estricta urbanidad*. No debía, por lo tanto,

bostezar voluntariamente, estirar los brazos o desperezarse, erupcionar, tener las manos en los bolsillos, ponerse de codos en la mesa, hacer ruido con los pies, llevar los dedos á las narices, jugar de manos, poner sobrenombres ó apodos, traer juguetes no permitidos, rayar y tiznar las paredes y muebles, arrojar cosas que ensucien el local, comprar, vender o trocar alguna cosa, causar disgustos ó riñas, proferir palabras groseras, poner letreros ofensivos a sus maestros ó compañeros, hablar mal de sus condiscípulos ó de otra persona, inferir injurias, reírse en la clase, sentarse en las manos, ni burlar al compañero que contestó mal o mereció represión [Reglamento de las Escuelas Fiscales de la Provincia de Córdoba de 1883].

Ser alumno era, entonces, un modo de estar, de ser, de vestirse, de hablar. Estar en la escuela implicaba la aceptación e interiorización de un conjunto de prácticas, disposiciones y hábitos, que iban formando también un conjunto de emociones, sensaciones, sentimientos y disposiciones estéticas (Pineau et al., 2017).

La mirada de los funcionarios, docentes y diputados sobre la niñez se acercaba a lo que Varela y Álvarez Uría (1991) denominan “una infancia ruda”, a la que había que rectificar, disciplinar y moralizar. La niñez, en su valoración, era un estado de salvajismo que la escuela tenía que resolver. Esta mirada y valoración sobre la infancia se acentuaba cuando se trataba de niños y niñas de la campaña. La infancia debía ser redimida, y la religión tenía que cumplir un importante rol en esto. En este punto coincidían tanto los políticos adeptos al clericalismo como un sector del liberalismo local (Lamelas, 2022).

La segmentación educativa: destinatarios de la acción educativa estatal y confesional

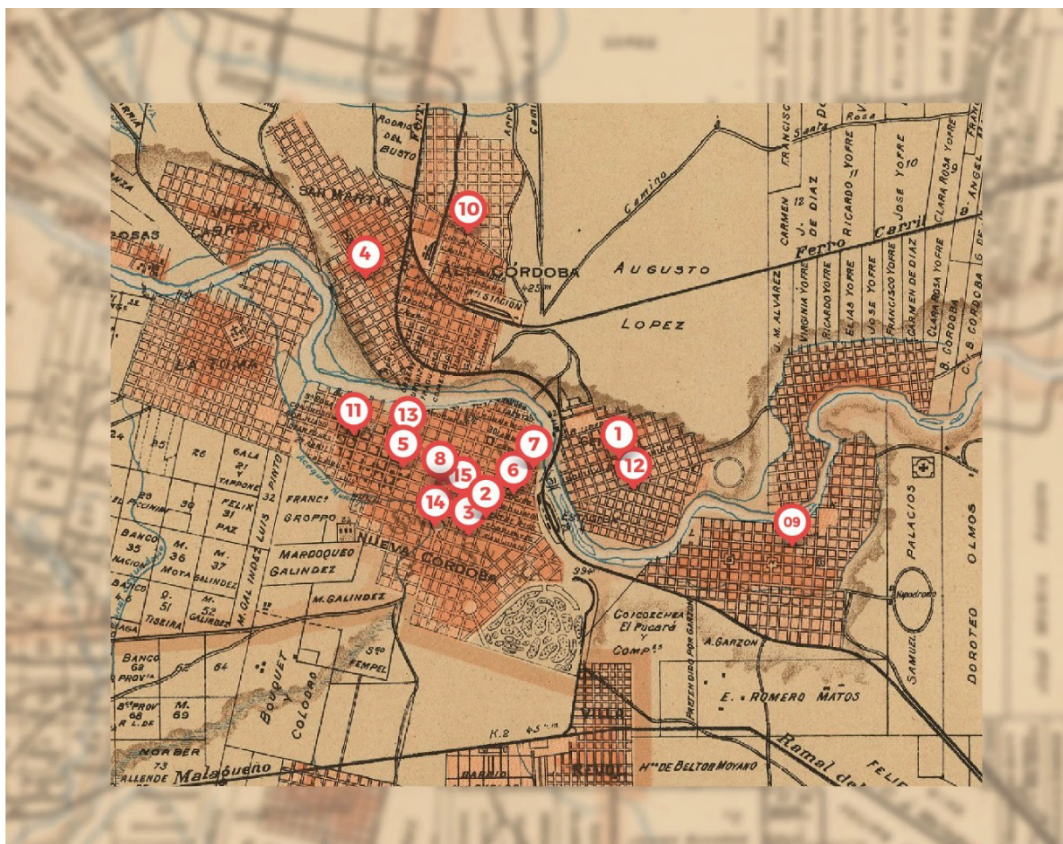
Ir a la escuela era, hacia 1870, una experiencia reservada para un sector muy minoritario de la población local. El Censo Nacional de 1869 había determinado que, para una población total de 1.743.362 habitantes en el territorio argentino, 729.287 eran niños de hasta 14 años, es decir, en edad escolar. De ellos, solo 20% asistía a la escuela. Córdoba se encontraba muy por debajo de esta media: en la provincia, de 62.221 niños en edad escolar, solo 5.182, el 8,3% de los niños edad escolar, recibían educación formal en la escuela. Esta realidad comenzaría a cambiar para las próximas generaciones.

Muchos indicios dan cuenta de una fuerte segmentación en las trayectorias educativas, tendencia que si bien se acrecentaba en las escuelas del interior provincial, también se evidenciaba en las de la Capital provincial. En las escuelas fiscales, la población infantil provenía mayoritariamente de los sectores más desfavorecidos económicamente. Los niños de las familias acomodadas asistían a escuelas particulares donde recibían una educación acorde al “ideario” religioso de sus padres y, en muchos casos, también a propuestas educativas más completas en términos de formación general (Lamelas, 2020). Algunas familias decidían mandar a sus hijos varones a colegios laicos, donde se garantizara su ingreso a la universidad, o privilegiar otras iniciativas particulares presentadas como escuelas modelo. En las trayectorias educativas de estos mismos niños encontramos su continuidad en el Colegio Nacional Monserrat y la Universidad Nacional de Córdoba.

A su vez, y complejizando aún más la trama de escuelas de la provincia, encontramos escuelas particulares confesionales dirigidas por congregaciones, destinadas a la infancia más postergada. Niños y niñas huérfanos, indigentes, abandonados por sus familias o directamente colocados como pupilos por diferentes razones, asistían en números significativos a estas instituciones, en las que educación y caridad se articulaban en pro de la acción moralizadora.

Otro aspecto de demarcación socio-económica se relacionaba con las desigualdades entre la oferta educativa que ofrecía la ciudad Capital con relación a la que estaba disponible en la mayoría de los departamentos del interior provincial. El Censo de 1876 había señalado que en la Capital 63,8% de los varones y 66,5% de las mujeres sabían leer, mientras que en un departamento como el de Ischilín (ubicado en el noroeste de la provincia) apenas superaban el 10%, y la media de los departamentos oscilaba en el 20%. Así, vivir en la Capital o vivir en el interior suponía experiencias y oportunidades culturales y educativas muy diferentes. Además, la población radicada en el interior provincial, en muchos casos de origen migratorio, se dedicaba a trabajos agrícolas. Estas condiciones socioespaciales influían en la experiencia escolar, coadyuvando condicionamientos de origen social y del propio proceso de escolarización de

Figura 1
 Mapa con la ubicación de las principales escuelas



Nº	Institución	Nº	Institución
1	Colegio de María	9	Colegio Santa Margarita de Cortona
2	Colegio María Inmaculada	10	Colegio Mercedarias
3	Colegio San José	11	Colegio de San José
4	Colegio María Inmaculada	12	Esclavas del Corazón de Jesús
5	Colegio Santo Tomás	13	Pío X
6	Inmaculado Corazón de María	14	Del niño Dios
7	Adoratrices	15	Colegio de Niñas Huérfanas de Santa Teresa de Jesús
8	Nuestra señora del Huerto		

Fuente: Elaboración propia (las ubicaciones son aproximadas).

la infancia. En las escuelas del interior provincial predominaban instituciones que se erigían mayoritariamente por iniciativa de familias que peticionaban al Estado su creación y que, a su vez, conformaban Comisiones Vecinales encargadas de seguir, propiciar y controlar el desarrollo de la vida escolar e institucional. La mayoría de estas escuelas del interior provincial estaban categorizadas como *elementales*, es decir, no graduadas y con un curso de tres años. Las trayectorias educativas se caracterizaban,

de este modo, por la fluctuación de la matrícula, afectada –entre otros motivos– por las condiciones de vida de sus alumnos. Tanto docentes como visitantes escolares mencionaban a menudo la influencia de la sequía, las ruinas de la hacienda, la crisis económica, la afluencia al trabajo familiar en épocas de siembra o arreglo de cercos como algunos de los causantes de estas interrupciones en las trayectorias (AHPC, Gobierno 2, 1898, T. 10, fls. 55 y 56). Esta situación se acentuaba en departamentos de la zona agrícola, con una población criolla acrecentada por la inmigración extranjera.

Por su parte, en las regiones del noroeste, funcionarios, directores y docentes describieron con crudeza el panorama social, económico y cultural al que valoraban como *desolador*. Tal es el caso de las apreciaciones de la directora de una escuela de la localidad de Ciénaga, departamento de Minas (ubicado en el noroeste provincial), quien afirmaba: “Está rodeado este vecindario de focos de corrupción que comprometen la salud y moralidad de los niños”, agregando que los habitantes eran sumamente pobres. Argumentaba, al mismo tiempo, que esto hacía muy difícil la estabilidad de un preceptor porque no se disponía siquiera de víveres indispensables, sumiéndose en una “miseria espantosa” (AHPC, Gob. 2, 1889, T. 8, fl. 192). La escasez de escuelas provocaba que muchos niños y niñas tuvieran que recorrer largas distancias para cumplir con la escolaridad obligatoria o directamente abandonaran sus estudios. En otros casos, las familias migraban a centros urbanos para acortar esas distancias.

¿Cómo describieron y valoraron las autoridades escolares y las y los docentes a las niñas y niños que asistían a estas escuelas del interior provincial? Los delineaban como sumidos en una condición *miserable*. Un ejemplo de las múltiples referencias en esta dirección lo constituyen las palabras de la directora de la Escuela Mixta de Cosquín, en el Valle de Punilla, la preceptora doña Filomena Malbrán, quien en ocasión de informar al Inspector General de Escuelas sobre el estado de su institución y peticionar por subvenciones, afirmaba: “Los alumnos que tengo en todo su número de cuarenta todos son gratis pues que todos son demasiados pobres (...) las madres o padres pobres no tienen ni para cubrir sus carnes” (AHPC, Gob., 1868, 1869 y 1870, 15 de octubre de 1870). A esta situación se sumaba el problema de los precarios edificios escolares, la falta de materiales de enseñanza, las distancias y su impacto en la matrícula y asistencia, a la vez que se enfatizaba la falta de formación profesional de maestros y maestras, en su mayoría no titulados (Lamelas, 2022).

La infancia era también víctima, por aquellos años, de epidemias y otras enfermedades que la afectaban de modo inexorable, cobrándose numerosas vidas. Esta situación impactaba en las escuelas, donde las condiciones de salubridad e higiene estaban muy lejos de ser óptimas, siendo focos de contagios permanentes. Las políticas higienistas del período buscaban regular no solo la organización y mobiliario escolar, sino también otras disposiciones. Los visitantes alertaban a las autoridades en sus informes, describiendo la situación en estos términos:

Es tan reprensible el abandono de los desdichados alumnos que en muchas escuelas concurren la mayoría malenvueltos en harapos, recubiertos de mugre, descalzos, desgreñado el cabello, infestados de insectos, granos y enfermedades cutáneas. Sufriendo tos convulsa, resfriados, calenturas, etc., anémicos y débiles para soportar 4 ó 5 horas continuas de encierro, después de andar leguas al rigor del frío o del calor desde sus casas, en cuartos insalubres, sin pisos o enladrillados, mal ventilados, sin bastante luz, húmedos y estrechos en la mayoría de las casas alquiladas [...] convendría poner pisos de madera en todas las fiscales y exigir mejoren las alquiladas, de las cuales solo tres están en condiciones regulares [AHPC, Gob. 2, 1890, T. 8, fls. 204 a 237].

Esta situación se sostuvo a lo largo de las siguientes décadas.

Silabear, escribir, contar y rezar

Leer, escribir, contar y rezar eran algunos de los saberes básicos que se fijaban para la escuela en estas décadas, elementos orientadores y organizadores de las prácticas cotidianas que sostenían la enseñanza en las escuelas fiscales de la provincia (Lamelas, 2021; Lamelas, 2022). Se analizará un ejemplo.

En ocasión de informar a las autoridades el avance de los aprendizajes, Angela Giraud, preceptora de la Escuela de mujeres de Villa de Soto, pequeña localidad ubicada en el norte de la provincia, informaba que sus alumnas silabeaban, leían, estudiaban Gramática y Aritmética, Geografía, Historia y Doctrina Cristiana. En nota con certificación firmada por la Comisión Escolar, informa la clasificación de sus alumnas “por su grado de instrucción”:

20 niñas leen silabando, 29 niñas leen de corrido, 17 niñas leen con acentuación, 24 niñas escriben trazos, 22 niñas escriben letra grande, 20 niñas escriben letra chica, 20 niñas estudian gramática (por texto), 20 niñas estudian aritmética (por texto), 20 niñas estudian geografía (por texto), 12 niñas estudian Historia Argentina (por texto), 30 niñas estudian Doctrina Cristiana (por texto) [AHPC, Gob. 2, 1886, T. 6, fl. 155].

El informe presentado por esta docente es una buena expresión de la organización de la enseñanza, reproduciendo el esquema clásico de la alfabetización: se enseñaba a leer con el silabario, con deletreo, en voz alta, siguiendo un ritmo colectivo. Se memorizaba el abecedario y, más tarde, la combinación en sílabas. Una vez memorizadas las series, se pasaba a los primeros libros de lectura entre los que encontramos el Catón Cristiano y los Catecismos de la doctrina cristiana, textos y formas de enseñanza heredados de prácticas educativas sostenidas desde la época de la Colonia (Cucuzza, 2012, p. 57). Sin embargo, este informe sobre el progreso de las estudiantes es en parte excepcional, al menos en dos direcciones. Por un lado, la ampliación de la enseñanza incluyendo Historia, Geografía, Gramática, Aritmética

no era habitual, limitándose en la mayoría de las escuelas elementales a la enseñanza de la lectura y la escritura, el conteo, operaciones básicas y religión.

Era infrecuente que maestros, maestras, funcionarios del sistema refiriesen en sus intercambios con las autoridades a problemáticas vinculadas a la repitencia, dificultades de aprendizaje, avances de progreso. En general, se centraban en describir matrícula, inasistencias, estado de los edificios. Recién es posible acceder a algunos datos en esta dirección con el surgimiento de la incipiente estadística escolar de principios del siglo XX, como el caso del siguiente informe que indica que 61,44% de los matriculados en las escuelas sabían leer y escribir, agregando:

...la concurrencia a los grados inferiores es la más elevada disminuyendo de manera rápida del 4° al 6° quedando este último en términos casi nulos con relación al número de escuelas de 1ª categoría y a la cifra de los otros grados.

Por poco que se discurra se verá la causa de la falta de concurrencia á los últimos grados. Los padres de esos niños se contentan con que sepan leer, escribir, y algo de aritmética para retirarlos de la escuela por ser en su mayoría padres pobres, y necesitan de su trabajo personal, eludiendo de esta manera, la obligación de la edad escolar de 7 a 14 años [Informe de estadísticas correspondientes a 1913, AHPC, Gob. 2, 1914, T. 19, fls. 151 a 170].

Según esta fuente, el abandono escolar, en trayectorias inconclusas, habría sido muy alto, más allá de los móviles que se le adjudican. También es posible registrar en la descripción de este funcionario la reiterada referencia al origen social: “en su mayoría pobres”.

La experiencia de ser alumno, alumna, estaba reservada a un sector reducido de las infancias, pese a lo cual los márgenes de inclusión se ampliaban progresivamente. Sin embargo, hay que señalar que ir a la escuela no era sinónimo de alfabetización y que era muy frecuente que las trayectorias se vieran interrumpidas por motivos diversos, abandonando la escolaridad antes de concluirla, o simplemente culminando los tres años de escolaridad sin haber aprendido a leer y escribir.

La religión católica y la experiencia de ser alumno/alumna

Otro aspecto de la experiencia de ser alumno, alumna en las escuelas fiscales de la provincia hacia fines del siglo XIX lo constituyen las prácticas escolares vinculadas a la religión católica. Para ello, se presenta brevemente el modo en que se prescribía este aspecto en la legislación y planes de estudio.

En las escuelas fiscales de la provincia la enseñanza se reducía a la lectura, escritura, algunas nociones matemáticas y la doctrina cristiana. En las escuelas graduadas se enseñaba religión, principalmente en los primeros años, abandonándose luego en pro de la educación moral y cívica.

Desde los primeros decretos, previos a la promulgación de la Ley 1426, primera normativa que entró en vigencia en el año 1896, en la provincia se incluía la religión-religión católica entre los contenidos mínimos. Tanto para las escuelas fiscales como para las particulares, enseñar religión era una obligación. Pese a la continuidad legislativa, normativa y en los planes de estudio, las prescripciones sobre el tipo de prácticas, temas y contenidos que debían enseñarse en este espacio curricular fueron variando. A lo largo de las décadas que van desde 1880 en adelante se sostuvo esta prescripción, aunque se fueron transformando, no de modo lineal, las prácticas que se buscaba instituir y también los matices que se pretendía dar a los contenidos de la enseñanza religiosa. Enseñar religión no fue prescripto del mismo modo a lo largo del período, al menos en los textos. En el proceso, no lineal, se fueron desplazando los rezos y la memorización de dogmas hacia una apuesta por prácticas que destacaran el carácter moralizador del discurso religioso, enfrentando las tendencias más dogmáticas y doctrinarias. Estas variaciones se expresaban también en las denominaciones que adoptó –de “Doctrina” o “Catecismo” pasó a denominarse “Moral y Religión”–, aunque esta variación no es estable (Lamelas, 2021).

Con fluctuaciones entre períodos y gestiones de la administración escolar, y con la constante del condicionante legal, sectores liberales buscaron –al menos– imprimir a la enseñanza de la religión su propia impronta, indicando a los docentes la necesidad de *abstenerse* de enseñar dogmas y doctrinas. Proponían que se transmitieran nociones de tolerancia a otras religiones, que se la asociara a la formación de hombres civilizados, a la moral, a los deberes ciudadanos. La formación ciudadana, cívica, moral, se fue entramando con la religión, con la consolidación de relatos históricos con héroes y banderas, sumidos en un ambiente religioso. En la práctica, los rezos, rituales y memorización de los dogmas siguieron teniendo un peso fundamental en las aulas (Lamelas, 2022).

Ser alumno o alumna no católico

Como se indicó más arriba, la legislación establecía que los padres podían solicitar que sus hijos se retirasen de la hora de religión. En la indagación respecto al cumplimiento o uso de esta atribución, destacaremos algunos elementos.

Estudiar este aspecto requiere remitirnos a algunos de los registros indirectos, en los que diversos actores escolares o funcionarios hacían mención a la aplicación o ejercicio de este derecho por parte de las familias que así lo consideraran. Entre otras fuentes se ha trabajado con los debates parlamentarios. En esas ocasiones, diputados o convencionales laicistas argumentaban denunciando el carácter discriminatorio de la enseñanza obligatoria de la religión católica en la escuela, indicando que esta medida de excepción raramente se cumplía, por diferentes motivos. Afirmaban que los directivos no informaban a los padres del carácter opcional de esta materia y que,

aun sí los padres lo sabían, no obraban en esa dirección para no *poner en evidencia a la criatura* y los dejaban asistir a clases en las que se les enseñaba el dogma y la doctrina de una religión ajena a las propias creencias. Indicaban también que quienes se retiraban del aula quedaban afuera, no solo expuestos frente a toda la comunidad sino también complicando la disciplina escolar (Honorable Convención Constituyente, 1923, p. 943).

El análisis de diversas fuentes (Lamelas, 2022) sugiere que habrían sido excepcionales los casos de niños que eran retirados de las clases de religión. Al mismo tiempo, encontramos registros que indican que, en una provincia con marcada influencia católica y clerical, aquellos cuyos padres hubieren solicitado su eximición habrían sido sometidos a señalamientos por parte de sus maestros u otros miembros de la comunidad educativa y/o puestos en evidencia frente a todo el personal de la escuela, sus compañeros y sus pares. Los padres de estos niños, por temor de ser señalados en las pequeñas poblaciones en las que vivían, viendo peligrar incluso sus negocios, por desconocimiento, por temor a represalias o por desidia, no habrían pedido el goce del derecho que les confería esta disposición.

Sin embargo, la hora de la religión no era el único –ni necesariamente el principal– momento de la jornada escolar en que la religión se hacía presente en la experiencia cotidiana de las y los alumnos en las escuelas. En las propias prácticas de lectura y escritura, en los recitados de los actos escolares, juras a la bandera, las paredes de las aulas, celebraciones, los libros de texto, la presencia de los curas párrocos en los exámenes, la bendición del ciclo escolar en el inicio de clases, entre otros aspectos (Lamelas, 2022), remiten a una atmósfera escolar con fuerte influencia del catolicismo.

Las infancias y otras prácticas moralizadoras: sobre los castigos y la disciplina escolar

La cuestión de la disciplina y los métodos para lograrla se vincula también con la misión moralizadora que se asignaba a las escuelas. Los castigos eran ya rechazados, al menos discursivamente, tanto los corporales como aquellos que pudieran avergonzar o exponer a los niños. Sin embargo, no dejaron de ser prácticas habituales al menos hasta la primera mitad del siglo XX.

El Reglamento de Escuelas de 1883 establecía el deber de tratar con suavidad a los alumnos, incluso cuando se los reprendiese. Y al referirse a la disciplina, hacía mención a “Recompensas y castigos”. La tabla de la Figura 2 refleja un delicado ordenamiento de estos mecanismos, sin pretender más que hacer notar el énfasis en prescribir el tipo de prácticas que el Consejo de Educación consideraba adecuadas.

Se fijaban también otras modalidades de castigo, tales como que el preceptor los hiciera quedar a trabajar en el recreo; podía tener una tarima al lado de su escritorio para sentar discípulos con “frecuente falta de atención”. Del mismo modo, prohi-

Figura 2
Listado de recompensas y castigos

Recompensas	Castigos
Adquisición de lugar en la clase	Pérdida de lugar en la clase
Notas diarias, semanales y mensuales	Amonestación privada
Inscripción en el cuadro de honor	Amonestación pública
Elogio privado	Suspensión del alumno en el cuadro de honor
Elogio público	Reparación del daño
Premios	Retención en la escuela
	Cumplimiento de los deberes desatendidos
	Aislamiento de los otros alumnos durante las horas de clase
	Suspensión
	Espulsión (sic)

Fuente: Elaboración propia.

bía los castigos corporales, el uso de apodosos o sobrenombres, y las penitencias que “importen una afrenta”.

En general, el Maestro intentará sustituir el temor al castigo, á la afrenta y la emulación egoísta por el amor á la aprobación, al saber y el deseo de ejercitar las facultades con el estudio, la rectitud de conciencia y el deseo de obedecer la ley de Dios [Reglamento General de Escuelas, AHPC, Gob. 2, 1883, T. 5, fls. 115 y ss.].

En esta cita, el vínculo entre la religión y la moral se presenta entramado en un intento de modernización pedagógica. En esta enumeración, el remate toma un lugar central. Todo el ordenamiento moral queda subsumido a los valores y preceptos establecidos por la Iglesia como rectores del comportamiento moral y, como su derivado, en la escuela.

Pese a la norma, en la que la prohibición de los castigos corporales era tajante, son numerosas las fuentes que llevan a sostener que no desaparecieron por completo en mucho tiempo. Incluso en la práctica las propias autoridades escolares no prohibían estos modos de proceder mediante la fuerza, muy presente en la vida diaria de las escuelas. Encontramos numerosas denuncias contra preceptores de escuelas acusados de aplicar castigos prohibidos a sus alumnos.

Analizaremos otro ejemplo. En mayo de 1888, Máximo Ahumada, inspector escolar, elevó una nota contra el preceptor de la escuela de Bajo Grande, Rafael Carranza, denunciando “brutales castigos impuestos por dicho señor a los alumnos del establecimiento a su cargo”. Se ordena una investigación para establecer “si es verdad que el Sr. Carranza ha colgado del techo de la escuela por tres veces al alumno Esteban Peralta”, un niño de no más de diez años. Este docente estaba acusado

también de flagelar a un estudiante “con un lazo de los que usan para contener animales bravos en la campaña” y de seguir usando la palmeta, instrumento abolido en los reglamentos de escuela. Finalmente, la persona asignada a la tarea de evaluar lo sucedido concluye en su informe que habría algo de verdad en estas acusaciones, pero especialmente se detiene en enfatizar diversos atenuantes: que el presidente de la Comisión Vecinal lo habría instado a usar la palmeta, que el padre de Peralta lo habría autorizado a castigarlo, y que el Consejo de Educación no debería imponer una pena severa por estas faltas, dado su accionar habitual frente a este tipo de denuncias. También solicita a la autoridad tener en cuenta que el señor Carranza tenía seis hijos pequeños en Córdoba enfermos, de los cuales tres murieron en esos días. El maestro Carranza declaró, a su vez, que “él no la ha usado jamás para pegar a los niños, si bien es verdad que permite que entre estos se peguen recíprocamente” (AHPC, Gob. 2, 1888, T. 7, fls. 36 a 40).

Otro ejemplo de interés lo constituye la nota al inspector de escuelas de la 1° sección en la que se denuncian maltratos a una estudiante en los siguientes términos: “La Directora de la Escuela de Niñas de Santiago Temple tuvo encerrada por cinco horas a una alumna” (AHPC, Gob. 2, 1896, T. 16, fl. 96).

En general, las autoridades escolares, aunque investigaban este tipo de denuncias y alertaban y apercibían a los docentes, no recurrían a sanciones severas, tendiendo a primar las justificaciones ante los hechos. Puede esto llevarnos a suponer que en la experiencia de ser alumno, alumna en las escuelas fiscales que venimos analizando, los castigos físicos eran una práctica frecuente.

También los premios fueron una herramienta de disciplina y estímulo muy difundida y se consideraba como una práctica valiosa. El Consejo de Educación enviaba premios a cada institución para entregar a las alumnas y alumnos destacados al final de cada ciclo escolar (AHPC, Gob. 2, 1886, T. 6, fl. 195).

La disciplina moral fue desplazando a los castigos físicos en la tarea de constituir al sujeto alumno como forma especial que debe adoptar la niñez. El liberalismo comenzaba a asentar un discurso y un entramado de prácticas escolares que tendía a entrelazar la moral con la formación del carácter y la disciplina y, más adelante, la moral con la religión.

Notas finales

En este somero recorrido por algunas de las aristas de la experiencia de ser alumno y alumna en las escuelas fiscales de la provincia de Córdoba, Argentina, hacia fines del siglo XIX, destacamos a la infancia escolarizada como objeto de disputa entre el clericalismo y el liberalismo laicista. Enfatizamos también numerosos puntos en los que sus posturas fueron coincidentes frente al propósito de modelar y sacar a las infancias *del estado de salvajismo* en el que las consideraban sumidas. La educación, la

disciplina escolar, la educación moral y cívica y la religión se valoraron como opciones, no siempre excluyentes, en esta labor.

Hemos analizado algunos rasgos de la fuerte segmentación educativa y las opciones diferenciadas para niños y niñas no solo según su clase social sino, también, en función de su lugar de residencia en la Capital o ciudades medianas del interior o en la campaña.

Especialmente, ser alumna o alumno no católico era una experiencia signada por la discriminación, siendo que se los obligaba a participar de una vida y una atmósfera escolar con muchos elementos, objetos y prácticas, así como contenidos de enseñanza, vinculados al catolicismo. Si bien era posible que las familias manifestasen su deseo de que sus hijos o hijas no participaran de las clases de religión, según los registros, esta no fue una práctica habitual, ya sea por negligencia o desinterés de las familias, por no haber sido informadas de esta posibilidad o por temor a las represalias sociales o económicas.

La religión, lo religioso, la doctrina y los dogmas se hacían presentes en el espacio escolar no solo en la hora de la religión, sino en otras prácticas asociadas a la lectura y la escritura, configurando parte del vínculo de las infancias con el ideario católico en el espacio escolar. Pero el clericalismo batalló por imponer otras formas de control social, tales como impedir que se avanzara en la coeducación de los sexos. El clericalismo rechazó enérgicamente este último punto, señalando como un peligro que mujeres y varones se encontraran en el espacio de las escuelas.

A la par que el Estado ratificaba su lugar central en el ordenamiento del espacio y el tiempo escolar, centralizando el sistema y asentando su poder fiscalizador, poco a poco la infancia comenzaba a pasar una parte considerable de su tiempo en este espacio, fuertemente regulador de su conducta y sus hábitos, depositario de valoraciones e imaginarios a los que debía acercarse. Clericales y liberales disputaron esta influencia buscando tallar en qué significaba ser alumno y alumna, determinando alternativamente modos de estar, de ser, de vestirse, de hablar, de pensar, de sentir. Esta disputa se desarrolló en múltiples planos, en enfrentamientos sostenidos y tenaces. En no pocas ocasiones, religión y moral se entramaron, amalgamando sus esfuerzos por *redimir* a la infancia del lugar de salvajismo en la que se la colocaba.

Referencias

AHPC [Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba]. Archivo de Gobierno.

Aricó, J. M. (1989). Tradición y modernidad en la cultura cordobesa. *Plural*, 4(13), 10-14.

Carli, S. (2012). *Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Miño y Dávila.

Cucuzza, R. (2012). Leer y rezar en la Buenos Aires aldeana. En R. Cucuzza y R. Spregelburd (dirs.), *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Editoras del Calderón.

Debates parlamentarios de la Honorable Cámara de Diputados.

Diario de sesiones de la Honorable Convención Reformadora de la Constitución (1923). Provincia de Córdoba.

Lamelas, G. (2015). La invención de una tradición educativa. Disputas en torno al proceso de regulación normativa de la enseñanza de la religión en las escuelas públicas de Córdoba (1896-1923). En S. Roitenburd, *Historia, política y reforma educativa*. Editorial UNC.

Lamelas, G. (2021). Leer, contar, coser y rezar. La religión católica y sus dogmas en los programas escolares (1880-1930). *Cuadernos de Educación*, (19), 155-165. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/34141>

Lamelas, G. (2022). *La religión, el clericalismo y las escuelas: la lucha por la hegemonía en la educación: legislación, currículum y prácticas escolares: Córdoba, 1880-1930*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

Ley de Educación Común N° 1426.

Moyano, J. (2006). *Régimen oligárquico y transformación del sistema político. El caso de las élites conservadoras cordobesas de Argentina. 1890-1930* [Tesis de doctorado]. Colegio de México.

Pineau, P., Serra, S., y Southwell, M. (2017). *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna. Estudios sobre estética escolar II*. Biblos.

Rebolledo Fica, E., y Lamelas, G. (comps.) (2021). *Tramas en la historia de la educación desde Córdoba. Textos y fuentes para aprender y enseñar*. CLACSO/CIFFyH.

Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. CLACSO.

Roitenburd, S. (2000). *Nacionalismo Católico Córdoba, 1862-1943. Educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo*. Ferreyra.

Roitenburd, S. (2010). Política, pedagogía y reforma escolar: entre El Centenario y el debate de entreguerras. En S. Roitenburd y J. Abratte, *Historia de la educación Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos*. Editorial Brujas.

Varela, J., y Álvarez Uría, F. (1991). *Arqueología en la escuela*. Las ediciones de La Piqueta.

Cómo citar este artículo:

Lamelas, G. (2022). Las infancias, el clericalismo y las escuelas: la experiencia de ser alumno o alumna en la provincia de Córdoba, Argentina, hacia fines del siglo XIX. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(1), 15-29, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i1.414>.



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

Afectos y emociones en la educación preescolar de finales del Porfiriato a las primeras décadas del siglo XX. Una aproximación

Affects and emotions in preschool education from the end of the Porfiriato to the first decades of the 20th Century. An approach

Pablo Martínez Carmona • Ximena Shui-En Lara Ramírez

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar el papel de los afectos y las emociones en la educación preescolar mexicana del Porfiriato a las primeras décadas del siglo XX. La relevancia del tema radica en que no ha sido abordado desde la educación preescolar, el cual es un nivel educativo muy relacionado con la cuestión socioemocional. El objeto de estudio son los afectos, los cuales se revisan a partir del currículo, el género y algunas celebraciones y rituales relacionadas con la expresión de emociones. Se concluye que el currículo del preescolar fue definido en gran parte por afectos y por el género, y que sus celebraciones y rituales patrióticos se expresaban a través de emociones. Esto se conformó a través de la historia del descubrimiento y revaloración de la infancia; a través del método maternal que Froebel propuso para inculcar los afectos del amor, el amor propio, el amor a los demás y al trabajo; tenía una expresión de género, ya que el modelo de feminidad de la época señalaba a las mujeres como las candidatas perfectas para la enseñanza de niños pequeños, y esto se expresaba en los afectos del amor hacia la patria, los héroes, el himno y las fechas importantes, cuyas emociones se reflejaban en las ceremonias y celebraciones que se realizaban en los kindergarten.

Palabras clave: Educación preescolar, afectos y emociones, género, currículo, ceremonias y celebraciones.

ABSTRACT

The objective of the article is to analyze the role of affects and emotions in the preschool education from the Porfiriato to the first decades of the twentieth century. The relevance of the topic lies in the fact that it has not been addressed regarding preschool education, which is an educational level closely related to the socio-emotional issue. The object of study are the affects, which are reviewed from the curriculum, gender and some celebrations and rituals related to the expression of emotions. It is concluded that the preschool curriculum was largely defined by affect and gender, and that its celebrations and patriotic rituals were expressed through emotions. This was shaped through the history of the discovery and revaluation of childhood; through the maternal method that Froebel proposed to instill the affections of love, self-love, love for others and love for work; it had a gender expression, since the model of femininity of the time pointed to women as the perfect candidates for teaching young children, and this was expressed in the affections of love for the country, the heroes, the National Anthem and important dates, whose emotions were reflected in the ceremonies and celebrations that took place in the kindergarten.

Keywords: Preschool education, affects and emotions, gender, curriculum, ceremonies and celebrations.

Pablo Martínez Carmona. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Sede Ciudad de México. Es Doctor en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). En el 2019 recibió la medalla Alfonso Caso por haber sido el graduado más distinguido del año 2016 del programa de Doctorado en Historia. Sus líneas de investigación son historia del magisterio, escolarización y cultura escolar, historia de la educación primaria y secundaria, espacio público y mecanismos y prácticas de ciudadanía. Entre sus publicaciones recientes se encuentra “La educación moral en las disertaciones de los maestros de la Escuela Normal de Xalapa” (2022). Correo electrónico: martinezcarmonapablo@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-4013-1729>.

Ximena Shui-En Lara Ramírez. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es egresada de la Licenciatura en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y becaria en el programa “Becas de Capacitación en Técnicas y Metodologías de la Investigación (BCTMI)” del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Correo electrónico: ximena_lara@outlook.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-8800-3657>.

Introducción

El objetivo de este artículo es analizar el papel que jugaron los afectos y las emociones en la educación preescolar, a través de la revisión del currículo, el género y de algunas celebraciones y rituales. Esto ha sido abordado sobre todo en relación con la educación primaria, pero no desde la educación preescolar. El arco temporal abarca desde finales del Porfiriato hasta las primeras dos décadas del siglo XX. Es importante apuntar que se trata de un primer acercamiento al tema a partir de algunos escritos pedagógicos de la época, pero también incluimos algunos ejemplos concretos que hemos tomado de fuentes documentales.

Los conceptos que guían el análisis son los afectos y las emociones. Los afectos proceden, como señala Muñoz (1931, p. 270), del sentimiento, no son tan profundos y expresan particularmente el bienestar físico, son signo de felicidad, son vivos, pero de efecto momentáneo.¹ Por su parte, las emociones son la implementación de esos afectos en prácticas colectivas, siendo de gran relevancia los sistemas culturales y el contexto social donde se llevan a cabo, ya que son estas variaciones lo que dota de historicidad a las emociones (Reddy, 2001, p. IX).

La cuestión es mostrar, en el primer apartado, si la educación preescolar ha estado atravesada por afectos y emociones, por lo que en el segundo apartado argumentamos que estos aspectos fueron fundamentales en la definición del currículo del preescolar, pues así lo planteaba la pedagogía de Froebel que dio fundamento a las primeras escuelas de kindergarten. A su vez, los afectos y emociones propias del currículo del preescolar se expresan y transmiten con una muy notoria postura de género, ya que las experiencias socioemocionales han sido relacionadas con maestras. Esto lo revisamos en el tercer apartado. Relacionado con ello, en el periodo abordado la educación preescolar también adoptó algunas celebraciones y rituales patrióticos, las cuales revisamos en el último apartado, ¿qué papel tuvieron en la exaltación de los afectos y las emociones? Consideramos que, dado que la formación ciudadana involucró también a la educación preescolar, esta estuvo permeada por la intención de exaltar emociones a través de la cultura del patriotismo y la participación en otros festejos.

La hipótesis es que el currículo del preescolar fue definido en gran parte por afectos, como el amor a sí mismo, a los demás, al trabajo y a la patria, los cuales se expresaban a través de emociones relacionadas con el género y celebraciones y rituales patrióticos. Se utilizan algunos textos pedagógicos de autores de la época y retomamos algunas fuentes documentales que provienen del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP), como los números del periódico *Kindergarten en México*, publicados en 1911 y en 1912.

¹ Los afectos, como señala el mismo autor, no deben confundirse con las pasiones, porque estas ejercen presión irresistible sobre los instintos e inclinaciones como una afección fática del ánimo, porque además son un fardo de martirio, crónicas, de tono frío e inexorable.

Antecedentes de los afectos y emociones en la educación preescolar

Un aspecto central para entender la presencia de afectos y emociones en la historia de la educación preescolar es el cambio de actitud de las sociedades ante la infancia en diversos momentos de la historia anterior a finales del siglo XIX. Por ejemplo, Ariès (1987, pp. 61 y 69) señaló que en los siglos XVI y XVII se descubrió que el alma del niño también era inmortal, por lo que desde entonces la actitud afectiva hacia ellos cambió: se les representaba con aspectos graciosos, sensibles e ingenuos como cariños, besos y abrazos con la madre. Según Santoni, en el siglo XVIII europeo surgió otra sensibilidad que abogaba por el cuidado, protección y amor del niño pequeño y esto originó la asistencia y la explotación de la infancia en el trabajo fabril, la cual a su vez fue el antecedente de la revaloración de la infancia que a mediados del siglo XIX se anticipó a los objetivos de la pedagogía moderna al proponer instituciones escolares para edades precoces, valorar los momentos formativos de las experiencias infantiles, reconocer la creatividad y personalidad desde los primeros años de vida (Santoni, 1996, pp. 185-186).²

En México desde la Colonia la protección a niños pobres era sinónimo de caridad y luego, con el surgimiento de las ideas ilustradas y sus ideas de beneficencia y filantropía, se definieron escuelas en hospicios, las escuelas pías gratuitas y escuelas lancasterianas, propias del siglo XIX. No obstante, desde el punto de vista de la educación formal de la época, porque acerca de la educación familiar existen pocas referencias, y de los afectos y emociones, conocemos muy poco cómo eran tratados esos niños menores de seis años.

Existen testimonios de que la educación primaria, especialmente las “amigas” que en general servían como las actuales guarderías, daban atención a algunos niños menores de seis años, pero en general se aplicaba a niños mayores de esa edad y en las ceremonias escolares, como los exámenes de fin de año, un ingrediente central eran los afectos y emociones que se desplegaban como parte de aquellas puestas en escena. Por ejemplo, en la “Premiación de la educación primaria” de la Compañía Lancasteriana, que se realizó en 1843 en el Colegio de San Ildefonso, las emociones que se querían despertar fueron la imaginación, admiración a las figuras paternas y/o maternas (las autoridades que presidían el acto, la Compañía Lancasteriana y la sociedad que los rescataban de la ignorancia, la miseria y el crimen) y premiación de la honradez, la puntualidad y la constancia. A su vez el afecto central que se trataba de transmitir era el amor al trabajo. Ambos, emociones y afectos, estaban atravesados por la formación en valores, como la idea de que no solo adquirirían conocimientos, sino que a la vez aprendían la docilidad, el celo, la gratitud y el amor al trabajo, considerado como el origen y única fuente de la felicidad que la Providencia les tenía destinada (*El Siglo Diez y Nueve*, 26 de octubre de 1843, pp. 1-2, y 27 de octubre de 1843, p. 2).

² Esto fue posible, según el mismo Santoni (1996, pp. 184-185), porque la Revolución Industrial produjo explotación infantil en la manufactura, lo cual fomentó a su vez una revaloración de los sectores pobres hacia la infancia, pues dejaron de comportarse como ciertos animales que matan o abandonan a los hijos que no pueden criar. Esto dio paso al surgimiento de los orfanatos para huérfanos y niños ilegítimos.

Luego, entre 1870 y 1910, como señalan García y Roldán, se consolidó la representación del niño de 3 a 6 años como sujeto educable, lo cual generó un cambio de la noción “instructiva”, que se limitaba a la transmisión de conocimientos, a la noción “educativa”, la cual implicaba formar las facultades integrales del niño. Se asocia a la niñez con afectos de protección, inocencia, pureza, obediencia, gracia, bondad (2019, p. 63). En este proceso, como también señalan las autoras referidas (p. 51), el propósito de brindar protección a los niños de clases menos privilegiadas se desplazó a ofrecer también atención educativa y pedagógica.

Afectos y emociones en el currículo de preescolar según la pedagogía de Froebel

En este artículo no abordamos el currículo como tal, pero nos interesa ver los afectos y emociones que lo definen, sobre todo a partir de posturas pedagógicas y ofrecemos un ejemplo con fuentes documentales. Al respecto, vale la pena señalar que a diferencia de otros niveles en que los afectos y las emociones se expresaban a través de la enseñanza de las distintas disciplinas escolares y sus libros de texto, en el caso de las escuelas de kindergarten permeaban todo el currículo, así como los métodos de enseñanza. Esto a su vez estuvo relacionado con la formación ciudadana.

El currículo se definió con base en la pedagogía de Froebel, la cual consideraba a las maestras como segundas madres que transmitían los afectos o “sentimientos” de benevolencia, ternura y abnegación de la mujer (García y Ochoa, 2020, p. 164). Sobre todo, como ya se dijo, la educación en el kindergarten debía estar basada en “el amor a la infancia menesterosa” que como se verá más adelante, también era un valor atribuido a la mujer, junto con el conocimiento de la psicología infantil, la vocación, el trato diario a los niños y el espíritu de sacrificio. No por menos el lema del Kindergarten “Froebel” era que “El kindergarten es la escuela de la mujer” que atendía a niños pobres (*Kindergarten en México*, 1912, febrero).³

Con cierto conocimiento de la psicología, se decía que el niño era débil y, por ende, necesitado de afectos como la protección, cuidado, recibir caricias “y los goces que pide su desarrollo”; necesitaba jugar, reír, vivir en sencillez y ternura, mientras que los juguetes eran su bien más preciado, pues su alma se concentraba en ellos. Era necesario conocer su psicología para introducir de ese modo “las primeras verdades sin que la adquisición de ellas choque con esa mezcla de debilidad, inocencia, ternura, docilidad y alegría que forma parte de su naturaleza” (Loreto, 1898, p. 4).

Ahora bien, ¿cuál era el propósito de formar a los párvulos con base en afectos y emociones? Uno de ellos era inculcar los sentimientos del amor, el amor propio y el amor a los demás a través del cuidado y las caricias de la madre y de la maestra que fungía como madre sustituta:

³ Este kindergarten fue fundado en 1903 por Estefanía Castañeda como Escuela no. 1 de Párvulos. Castañeda fue su directora hasta 1906, luego la sucedieron Teodosia Castañeda de 1906 a 1907, Victoria Castañeda de 1907 a 1911 y “la inteligente señorita Esperanza Soni” desde 1911.

...adquieren en esta edad un desenvolvimiento considerable, mediante el ejercicio, principalmente el sentimiento del amor, no sólo hacia las personas que le rodean, sino muy en particular hacia sí mismo, después hacia Dios y hacia los demás. Este sentimiento engendra muy luego, y harto vigoroso, el amor propio, que es necesario vigilar mucho para que la educación de este sentimiento no se vicie y traiga funestas consecuencias a la vida de todo el niño [Alcántara, 1899, pp. 42-43, 46].

Otro afecto que permea el currículo son las actividades manuales como el origen para “cultivar el amor y el celo hacia el trabajo”, pues ya se piensa en el futuro de esos niños como adultos trabajadores responsables. Había que aprovechar la actividad de los sentidos y de los miembros del niño, y el juego para canalizarlos como “la yema del árbol del trabajo”. Los niños y jóvenes debían estar ocupados durante dos horas al menos cada día en algún trabajo manual (Alcántara, 1899, p. 54). El fundamento pedagógico es que el niño imita por instinto las actividades de los adultos, como el deseo de proporcionar algo hecho con sus propias manos, sobre todo “para los que nuestro respeto y nuestro amor son más grandes” (Alcántara, 1899, p. 460).

El medio para formar el amor propio, hacia los semejantes y hacia el trabajo, era el método maternal que Froebel postuló como una “educación por el afecto”, que debía ser indulgente, flexible y dócil y que los niños fueran dirigidos con amor, dulzura y paciencia. El propósito era que el niño deseara hacer lo que se esperaba de él, la formación debía basarse en la libertad, la espontaneidad, y no en la violencia y la opresión que les causara aversión a la educación. Para ello Froebel recomendaba escoger “el modo de educación propio de la naturaleza de cada individuo, favoreciendo, en vez de contrariar, la particular vocación de este y su propia individualidad” de tal manera que se respetara el ser creador y libre para fortalecer el sentimiento del amor (Alcántara, 1899, pp. 31-33).

Los primeros kindergarten que se crearon en la Ciudad de México a partir de 1903 asumieron ese método maternal, pero lo acondicionaron como “método familiar”. Por ejemplo, en el kindergarten Froebel, que en 1911 era dirigido por la señorita Esperanza Soni, se empleaba prácticamente la misma idea, pues se pensaba al kindergarten como el hogar del niño y la educadora debía conducirse como una madre prudente, dulce y enérgica. El propósito del método familiar era que el educando no sufriera “transiciones bruscas y su desarrollo sea normal, pacífico y feliz”. A su vez, siguiendo el método maternal de Froebel, en un plantel se realizaban trabajos domésticos, se interactuaba con la naturaleza y se imitaban costumbres del hogar, de tal manera que el niño percibiera el lugar como su medio natural. Parte importante del método maternal eran los cantos y juegos de cuna, pláticas y arrullos maternales mexicanos como “La cigüeña”, “El reloj de cuna” y “El nene es un marinero”. “Mientras más sencillos, más suaves y más dulces son estas rimas, mayor afán toma el nene en escucharlas y deleitarse con el caudal de ternura y armonía que encierran”

(*Kindergarten en México*, febrero de 1912). Vale la pena señalar que la publicación periódica en cuestión señala que había muchos “pseudo-kindergarten”, en los cuales, contrariamente a los postulados de la pedagogía froebeliana, las educadoras ignoraban “el espíritu y naturaleza del niño” y les mantenían quietos y callados, y lo peor es que había ausencia de amor hacia la infancia (*Kindergarten en México*, febrero de 1912).

Experiencias socioemocionales y género en el preescolar

En este apartado reflexionamos cómo el género también ha jugado un papel fundamental en los afectos y emociones. Esto se debe a que a las maestras, por su género y el modelo de feminidad de la época, les fueron adjudicadas algunas características como ser “cariñosas, sensibles, amorosas, pacientes y dulces, entre otras cualidades supuestamente femeninas” (García y Ochoa, 2020, p. 169) que las hacían las candidatas perfectas para la enseñanza de niños pequeños, siendo referida en muchas ocasiones como una segunda madre y la escuela como el hogar donde los niños eran educados. Un ejemplo de ello lo encontramos en el periódico *Kindergarten en México* que enuncia lo siguiente: “El Kindergarten debe ser el lugar del niño, y la educadora se conducirá como una madre prudente, dulce y enérgica se conduce con sus hijos” (*Kindergarten en México*, febrero de 1912).

Esta representación duró mucho tiempo, pues en anuncios posteriores, como en el del diario *El Universal. Diario de la mañana* del año de 1980, encontramos que un anuncio de una escuela en la que brindaban la enseñanza del nivel preescolar menciona que “para evitar al niño de corta edad esa dura transición de las caricias y ternura del hogar al régimen disciplinario de la escuela, los de cuatro a seis años están a cargo de profesoras que con un trato afable, cariñoso y maternal hacen agradable al párvulo su permanencia en la escuela, adoptando para su enseñanza una combinación del sistema de Pestalozzi con la escuela Froebeliana” (*El Universal. Diario de la mañana*, 1980). Las características maternas de las maestras eran un atractivo para quienes buscaban inscribir a los niños a estas escuelas.

Es importante rescatar que, aunque la formación de “educadoras de párvulos” se consideró en un inicio como una actividad exclusiva de las mujeres, no fue pensada como una profesión, sino más bien como una cuestión de amor que nunca abandonó el preconceito de la actitud maternal como el “deber ser” al ser educadoras y mujeres (Larios y Hernández, 2012, p. 153). Esta noción surge desde la concepción misma de la educación para párvulos, ya que Froebel indica que las mujeres son las más indicadas para la enseñanza de niños, pues desde su método era maternal, los párvulos requieren atenciones y cuidados

para los cuales no es posible que tenga el hombre la aptitud que desde luego posee la mujer, que está en condiciones de hacer todo lo que aquellos exigen, sin que nadie parezca chocante, lo cual no sucede respecto del hombre, cuya posición en ciertas tareas de las

que los párvulos imponen, es a veces embarazosa y hasta se presta al ridículo, como se presta generalmente a él todo lo que es impropio. En la mujer, por el contrario, no hay nada de esto, y todo parece natural [Alcántara, 1809, p. 265].

Así, socioemocionalmente encontraban en las mujeres una esencia, un instinto de virtud, por su naturaleza y funciones de madre que las hacían las candidatas perfectas para ser maestras, y es que a la mujer se le reconocía como una persona que “conoce mejor que peste el corazón humano, y particularmente el de los niños, a quienes mantiene en el deber por el afecto, mejor que lo hacen los maestros con sus reglamentos y sistemas de represión. Sus tiernas represiones producen más efecto que las amenazas y la fría lógica de aquellos” (Alcántara, 1899, pp. 264-265). Entonces las maestras, por su naturaleza de mujeres, se consideraba que contaban con características innatas que las hacían las aspirantes perfectas para enseñar a los párvulos los dones de Froebel en la educación preescolar.

Celebraciones, amor a la patria y a los héroes en la exaltación de las emociones del preescolar

Como pudimos advertir en el apartado anterior, los afectos y emociones fueron parte medular en la formación ciudadana y de manera general en el currículo y el método de enseñanza en el nivel preescolar. En este apartado nos hemos propuesto ejemplificar cómo es que a través de rituales y ceremonias escolares se buscaba que, entre los niños y niñas que acudían a los kindergarten, ciertos afectos exacerbaran a las emociones.

Como parte de estos rituales y ceremonias que se practicaban en los kindergarten que seguían la pedagogía de Froebel, encontramos que en los “Juegos de la Madre” las futuras educadoras aprendían a enseñar los cantos que aludían a “ocasiones especiales, como Navidad, año nuevo, cumpleaños, fiestas patrias y aniversarios” y “el himno nacional mexicano” (García y Ochoa, 2020, p. 167), es decir, los rituales no se reducían solamente a ceremonias patrióticas.

A pesar de lo anteriormente mencionado, se consideraba que en el nivel preescolar los dones de Froebel contribuían eficazmente a la formación de temas históricos, de tal manera que para Justo Sierra “el Kindergarten es un nido; en él aletea por primera vez el alma de la Patria” (*Kindergarten en México*, septiembre de 1911). En el caso de las ceremonias que buscaban enaltecer la cultura del patriotismo se revisaban “Los colores simbólicos de nuestra bandera”; “Emblemas tricolores para el día 5 [de mayo], un día de fiesta para todos los mexicanos” y “El día del Sr. Cura Hidalgo”. Además, entre la lista de materiales didácticos a usar en la enseñanza estaban “Retratos de héroes mexicanos” (García y Ochoa, 2020, p. 167), así como el cuento histórico, en el que se señala que “la educadora tendrá cuidado de poner en relieve la significación de las fiestas nacionales, evocando los nombres de los héroes que les dieron origen, y para quienes reclamará admiración y gratitud eternas” (*Kindergarten en México*, septiembre

1911). Así pues, el patriotismo se comprende como “un conjunto de gratitud universal, nobles aspiraciones, amor a todos los héroes, abnegación, devoción al deber, fraternidad amante, todo sabiamente enlazado en una cadena de ternura hacia el país natal” (*Kindergarten en México*, septiembre de 1911).

Pero además de la cultura patriótica, también había ceremonias cuyo centro de atención era la Navidad, en la que se enmarca que, para los niños buenos, el mejor regalo es un juguete, y los niños pobres que no pueden comprar juguetes le piden al juguetero del Froebel que les entreguen sus cartas a los Reyes Magos para que les puedan traer sus juguetes. Las fotografías publicadas en el periódico nos permiten ver a niños participando de la celebración, así como madres y educadoras (*Kindergarten en México*, diciembre de 1911). Lo revisado nos permite concluir que las ceremonias que se realizaban en los kindergarten buscaban inculcar el amor hacia la patria, los héroes y las fechas importantes, y se veían alimentadas sobre todo por emociones durante las ceremonias y celebraciones públicas.

Conclusiones

El currículo del preescolar fue definido en gran parte por afectos y el género, los cuales se expresaban a través de emociones en las celebraciones y rituales patrióticos. En primer lugar, esto se fue conformando a través de la historia del descubrimiento y revaloración de la infancia, los cambios de sensibilidad que demandaban su asistencia y cuidados, formarlo en la docilidad, el celo, la gratitud y el amor al trabajo, así como el surgimiento de la noción del niño educable, que demandaba atención educativa y pedagógica.

Por otro lado, a diferencia de otros niveles en que los afectos y las emociones se expresaban a través de la enseñanza de disciplinas escolares específicas y en sus libros de texto, en el caso de las escuelas de kindergarten permeaban todo el currículo, así como los métodos de enseñanza. El propósito era formar a los párvulos, a través del método familiar adecuado según el método maternal de Froebel, para inculcar los sentimientos del amor, el amor propio y el amor a los demás, así como cultivar el amor y el celo hacia el trabajo.

Todo ello tenía una expresión de género, ya que el modelo de feminidad de la época les adjudicaba a las mujeres características que las hacían las candidatas perfectas para la enseñanza de niños pequeños. Esta noción surge desde el mismo método de Froebel que señala a las mujeres como las más indicadas para la enseñanza de niños, pues desde su método maternal, los párvulos requieren atenciones y cuidados que solo ellas eran capaces de dar.

Las ceremonias y celebraciones que se realizaban en los kindergarten también buscaban crear el afecto del amor de los niños hacia la patria, los héroes, el himno y las fechas importantes. Esto se veía alimentado, sobre todo, por las emociones que

se querían despertar. Estas, a su vez, se complementaban con juegos, cantos sobre Navidad, año nuevo, cumpleaños, entre otros. Esta primera aproximación busca establecer el inicio de la investigación de este tema en la educación preescolar, el cual hemos planteado desde el currículo, el género y las celebraciones, pero se podría contribuir desde otros puntos de vista.

Referencias

AGN, Biblioteca-Hemeroteca Ignacio Cubas.

Álcántara García, P. d. (1899). *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los jardines de la infancia de F. Fröbel*. Librería de Hernando y Compañía.

AHSEP [Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública]. Fondo: Dirección General de Preescolar.

Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.

El Siglo Diez y Nueve (1843).

El Universal. Diario de la mañana (1980).

García García, A., y Ochoa García, R. (2020). Berta von Glümer, pionera en la formación de las educadoras en Veracruz (1918-1925). En M. Zabalgoitia, E. Ritondale y E. Vallejo (coords.), *Culturas de género, nación y educación en México (siglos XIX y XX)* (pp. 157-178). IISUE-UNAM.

García Serrano, A., y Roldán Vera, E. (2019). Los inicios de la escolarización de los niños menores de 6 años en la Ciudad de México, 1870-1940: elementos para pensar la representación moderna del preescolar. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 7(13), 49-70. <http://rmhe.somehide.org/index.php/revista/article/view/175>

Kindergarten en México (1911).

Kindergarten en México (1912).

Larios Guzmán, M. E., y Hernández Orozco, G. (2012). Desempeño y profesionalización: las maestras de párvulos, en la historia de la educación en Chihuahua, México durante las primeras décadas del s. XX. *Historia Caribe*, 7(20), 147-157. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93725408008>

Loreto, J. (1898). *Moderno instituto de varones. Educación para párvulos, primaria en todos sus grados y mercantil completa; cultivo especial de varios ramos y academia nocturna de instrucción primaria superior y secundaria para jóvenes*. Tipografía del Gobierno en Palacio a cargo de José Sáenz.

Muñoz Hermosilla, J. M. (1931). *Léxico pedagógico*. Editorial Laguna Quevedo y Compañía.

Reddy, W. (2001). *The navigation of feeling: A framework for the history of emotions*. Cambridge University Press.

Santoni Rugio, A. (1996). *Historia social de la educación: de la consolidación de la educación moderna a la educación de nuestros días*. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.

Cómo citar este artículo:

Martínez Carmona, P., y Lara Ramírez, X. S.-E. (2022). Afectos y emociones en la educación preescolar de finales del Porfiriato a las primeras décadas del siglo XX. Una aproximación. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(1), 31-39, <https://doi.org/10.29351.amhe.v3i1.416>.



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

Aprender a comportarse como niño: escuelas de párvulos y *kindergärten* de la Ciudad de México, 1880-1928

Learning to behave like a child: Nursery schools and kindergärten in Mexico City, 1880-1928

Adriana Alejandra García Serrano

RESUMEN

En este artículo me propongo reflexionar acerca de las maneras en que se intentó definir, educar y controlar el comportamiento de los niños menores de seis años en las escuelas de párvulos de finales del siglo XIX y los *kindergärten* de las primeras décadas del siglo XX de la ciudad de México a través de documentos prescriptivos, programas propuestos para estas instituciones y las ideas que sus autores plantearon respecto a cómo debían ser, aprender y actuar las pequeñas infancias. Se mostrará que, a partir de ello, al interior de estas instituciones comenzó a gestarse una cultura escolar específica en la que tuvo lugar una orientación disciplinaria vinculada a lo familiar y una clasificación de los párvulos en función de su desarrollo físico, intelectual y moral pautando normalidades. De esta manera, en este trabajo se sostiene que a través de las escuelas de párvulos y *kindergärten* las infancias constituyeron un campo de proyecciones por parte de intelectuales, médicos y maestras, en las que, mediante y a la par de ellas, se construyó cierto tipo de niñez. Así, este análisis pretende responder los siguientes cuestionamientos: ¿cómo se pensaba a las infancias en los distintos establecimientos para su cuidado y educación?, ¿de qué maneras se intentó educar y moldear sus comportamientos?, ¿por qué y para qué fue necesario educar la conducta de los párvulos? La perspectiva metodológica consiste en identificar las formas en que los niños pequeños fueron definidos, educados y disciplinados en estas instituciones y cómo se fue configurando una cultura escolar concreta que delineó una infancia particular. El universo empírico consta de documentos normativos, programas, informes, disertaciones, tratados pedagógicos y textos de maestras pioneras. El análisis se sustenta en la historia cultural, concretamente en la perspectiva de las culturas escolares que abarca, entre otros aspectos, las prácticas de orden.

Palabras clave: Historia de la educación, cultura escolar, infancias, disciplina, *Kindergarten*.

ABSTRACT

In this paper I intend to reflect on the ways in which attempts were made to define, educate and control the behavior of children under six years of age in nursery schools at the end of the 19th century and the *Kindergärten* of the first decades of the 20th century in Mexico City through prescriptive documents, programs proposed for these institutions, and the ideas that their authors raised regarding how small childhoods should be, learn and act. It will be shown that, from this, within these institutions a specific school culture began to take shape, in which a disciplinary orientation linked to the family took place and a classification of infants based on their physical, intellectual and moral development based on normalities. In this work it is argued that through nursery schools and *Kindergärten* childhoods constituted a field of projections by intellectuals, doctors and teachers; in which, through and alongside them, a certain type of childhood was built. Thus, this analysis aims to answer the following questions: How children were thought of in the different establishments for their care and education? In what ways was it tried to educate and shape their behavior? Why and for what was it necessary to educate the behavior of children? The methodological perspective consists of identifying the ways in which young children were defined, educated and disciplined in these institutions and how a specific school culture that delineated a particular childhood was configured. The empirical universe consists of normative documents, programs, reports, dissertations, pedagogical treatises and texts by pioneering teachers. The work is based on cultural history, specifically on the perspective of school cultures that encompasses, among other aspects, the practices of order.

Keywords: History of education, school culture, childhood, discipline, *Kindergarten*.

Adriana Alejandra García Serrano. Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN, Ciudad de México. Es Licenciada en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM; Licenciada en Educación Preescolar por la Secretaría de Educación Pública; Maestra en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas por el DIE CINVESTAV-IPN, y actualmente estudiante de Doctorado en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el DIE CINVESTAV-IPN. Correo electrónico: adrianags0327@gmail.com ID: <https://orcid.org/0000-0002-7052-5553>.

Introducción

La década de 1880 marcó el inicio de la creación de establecimientos específicos para cuidar y educar a las infancias menores de seis años en la ciudad de México. Entre 1880 y 1886 se fundaron cuatro escuelas de párvulos en edificios exclusivos para ello, mismas que en 1892 fueron convertidas en escuelas primarias para niñas con una sala anexa de párvulos. Dichos establecimientos, considerados a la vanguardia pedagógica, adaptaron las propuestas pedagógicas de Pestalozzi y Froebel, aunque sus prácticas se apegaron estrechamente a la educación elemental.

Al poco tiempo de la fundación de estas escuelas de párvulos surgieron señalamientos respecto a sus métodos pedagógicos, disciplinarios, al marcado deterioro y lo inadecuado de los edificios que ocupaban. En los primeros años del siglo XX Justo Sierra las asemejó con “la jaula en que se enseña al ave prisionera un canto, que reemplaza al suyo, un canto monótono que lo convierte en autómeta” (Boletín de Justicia e Instrucción Pública [BJIP], en AHSEP-AGN, 1903), y Estefanía Castañeda (1980[1931]) las calificó de pseudo-froebelianas. Así, se planteó al *Kindergarten* como un proyecto educativo moderno fundamentado en el sistema froebeliano desde una concepción distinta respecto a las instituciones anteriores, es decir, se favorecieron espacios amplios y adaptados a las necesidades de los niños pequeños, una disciplina en semejanza a la del hogar, la enseñanza en y a partir de la naturaleza, la espontaneidad y libertad de movimiento de los párvulos, su desarrollo físico, moral e intelectual, entre otros. De esta manera se fueron configurando culturas escolares propias de estos establecimientos y para la niñez menor de seis años.

Este artículo se divide en dos apartados. El primero refiere a las escuelas de párvulos (1880-ca. 1892), establecimientos creados para el cuidado y educación de la niñez pequeña donde comenzó a construirse una cultura escolar propia. En ellos tuvo lugar una proyección y moldeamiento de cierto tipo de infancia a partir de una orientación disciplinaria relacionada con el hogar, una representación de la docente como mujer-esposa-madre-maestra y la consideración del niño en relación con la fragilidad, carencia y subordinación. En la segunda sección se aborda el proyecto del *Kindergarten* (1903-1928), institución que partió de una concepción distinta del método froebeliano, pero que dio cierta continuidad a la disciplina familiar y a las representaciones de la educadora como madre sustituta y del niño como ser débil en desarrollo. Además se comenzó a acotar lo normal y anormal en la pequeña infancia, cobrando relevancia ideas científicas para delinearla.

Sustento teórico-metodológico

En este trabajo se indagarán las formas en que maestras pioneras, intelectuales y médicos propusieron definir, educar y controlar la conducta de las pequeñas infancias en establecimientos específicos para su cuidado y educación en la ciudad de México. Para este análisis parto de la noción de *cultura escolar*, definida por Dominique Julia (1995) como un cúmulo de normas y prácticas que responderán a objetivos religiosos, sociopolíticos o de socialización que pueden ser distintos en cada época; estas normas prescriben conocimientos y conductas, mientras que las prácticas serán el medio para transmitirlos e incorporarlos. Desde la historia de las prácticas educativas, Elsie Rockwell (2007) caracteriza a las culturas escolares como heterogéneas, abiertas, contradictorias, con dinámicas propias y vinculadas con culturas del entorno social. Para Agustín Escolano (2000) y Antonio Viñao (1996, 2002), además de las normas y prácticas que constituyen a las culturas escolares, las teorías también forman parte de ellas, son compartidas por quienes participan en las instituciones escolares y en conjunto permiten la transferencia de conductas y recursos para que los actores educativos puedan integrarse, interactuar y enfrentar las demandas que esto implica al interior de las comunidades escolares. Viñao agrega que las culturas escolares se encuentran en permanente cambio, sus significados pueden ser múltiples e indeterminados. Para este artículo estas aportaciones permiten identificar cómo es que se fueron constituyendo culturas escolares específicas de las instituciones para el cuidado y educación de niños menores de seis años y para la pequeña infancia, reconocer sus transformaciones y sedimentaciones de épocas anteriores; lo que contribuyó a delinear un tipo concreto de infancia.

Para ahondar en los planteamientos de lo que la niñez pequeña debía ser, aprender y cómo comportarse, me apoyo en la definición de disciplinas aportada por Foucault (2002), quien, desde una perspectiva del cuerpo como “objeto y blanco de poder” (p. 125), precisó que estas permiten el control escrupuloso de sus operaciones asegurando la subordinación de sus fuerzas para hacerlos dóciles y útiles. Basándose en este autor, Marcelo Caruso (2005) sitúa a las disciplinas en las prácticas escolares, definiéndolas en primer término como “rutinas ordenadoras” (p. 35) y, por tanto, métodos y técnicas para la formación de los sujetos. Así, se mostrará que la orientación disciplinaria de los establecimientos aquí indagados se vinculó a la familiar por tratarse de niños pequeños y por relacionar a la maestra de párvulos con roles socialmente asignados a las mujeres. Por otra parte, disciplinar la actividad y los cuerpos infantiles tuvieron como meta la formación de cierto tipo de niñez.

Escuelas de Párvulos: entre el cuidado y la educación de las pequeñas infancias

Las escuelas de párvulos de finales del siglo XIX fueron pensadas como instituciones en un principio instructivas, a mediados de la década de 1880 comenzó a enfatizarse su función educativa.¹ Estos establecimientos estuvieron dirigidos principalmente a las clases humildes respondiendo, además, a la necesidad social de cuidado de los niños pequeños. Se les concibió como el puente entre la casa y la escuela teniendo por objetivos ordenar la actividad lúdica de la niñez pequeña, prepararla para la primaria, enseñarles nociones morales y desarrollar sus facultades llevando sus ideas hacia el raciocinio. Propósitos que estuvieron en tensión con su pretensión cuidadora al proponerse aislar a los párvulos de los peligros de su entorno, evitar que se quedaran solos en sus hogares mientras sus padres trabajaban e impedir la vagancia infantil. Por lo que, por momentos, no se les concibió como escuelas propiamente. Se consideró la idoneidad de las mujeres para dirigirlos y estar a cargo del cuidado y educación de los pequeños, en similitud a una segunda madre poseedora “naturalmente” de aptitudes maternales como amor a los niños, pacientes y tolerantes. Por tanto, las escuelas de párvulos se configuraron desde su origen como espacios adecuados para las mujeres al no contravenir sus roles socialmente asignados. Manuel Domínguez sugirió en 1885 que para ser maestra de párvulos debían elegirse a mujeres que fueran madres (AHCM, 1885) —aunque por diversas cuestiones, no siempre fue así—, idea que prevaleció hasta los primeros años del siguiente siglo. De esta manera, las escuelas de párvulos representaron un espacio de extensión de la maternidad delineando la figura de la mujer-esposa-madre-maestra y la prolongación del rol de hijo para los niños; lo que significó, además, la continuidad del binomio mujer-niño. Como resultado, se ponderó que una buena maestra debía dar un trato amoroso, paciente y protector a los pequeños, idea que favoreció interacciones cercanas afectiva y físicamente entre ellas y los párvulos configurándolos como sujetos con afectividad en espacios públicos educativos y de cuidado. Sofía Muñoz, en su ensayo para concursar por la dirección de la Escuela de Párvulos No. 2 en 1889 (AHCM, 1889), afirmó que el mejor método para estas instituciones es el que la madre sigue para educar a sus hijos, en consecuencia, se debía educar al niño con cariño. Todo lo anterior permite identificar, además, que el vínculo maestra-alumno estuvo influido por el género. Manuel Flores expresó en su *Tratado elemental de pedagogía* (1887) que

Toda mujer, aunque no sea madre, tiene sentimientos é instintos maternales que cualquier niño puede despertar. En general, los niños tienen asegurada la benevolencia, la ternura y la abnegación de la mujer, sentimientos los más adecuados para la educación de la primera infancia [p. 246].

¹ De acuerdo con Alejandro Martínez (1992), en el Primer Congreso de Instrucción (1889-1890) se acordó sustituir el concepto de *instrucción* por el de *educación*, este último fue entendido como el desarrollo armónico de las facultades físicas, morales e intelectuales del niño. Para profundizar en este desplazamiento conceptual véanse Roldán (2014) y Meneses (1998). Específicamente para el caso de las escuelas de párvulos de la década de 1880, esta transición fue explicada por Manuel Flores (1887) y Luis E. Ruiz (1904), entre otros.

Desde las primeras reglamentaciones para estas escuelas se establecieron distintos programas y organizaciones del tiempo. En el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882 se dispuso que las escuelas de párvulos aceptarían a niños de 5 a 7 años, las actividades tendrían una duración de 15 minutos en el primer año y 25 en el segundo, mientras que la jornada diaria sería de 6 horas dividida en 2 periodos: de 8:00 a 12:00 y de 15:00 a 17:00 horas (Meneses, 1998). Hacia 1885 se estipuló que estas instituciones aceptarían a niños de 3 a 6 años y se propuso otro plan (AHCM, 1885), este y el de 1887 (Flores, 1887) fueron muy similares, ambos incluyeron actividades que respondieran a las necesidades de desarrollo y movimiento de los párvulos, adiestraran sus sentidos y acciones, estimularan su creatividad y adquirieran hábitos, por mencionar solo algunos. Manuel Flores (1887) subrayó que este tipo de instituciones, además de suavizar el tránsito del niño del ambiente doméstico al escolar tendrían como meta disciplinar y sistematizar la acción infantil fomentando el gusto por la escuela, el estudio y el trabajo; en consecuencia, una vez que el párvulo pasara a la primaria habría aprendido a subordinar sus acciones a las exigencias de la enseñanza elemental. Así, las escuelas de párvulos se encargarían, entre otras cuestiones, de ocupar al niño de forma útil y agradable evitando el desperdicio de tres años de su vida –de los 3 a los 6 años– en lo que llegaba a tener la edad suficiente para ingresar a la primaria.

Para moldear al niño trabajador, estudioso y productivo era imperativo disciplinar su actividad lúdica. El juego fue concebido como actividad propia de la niñez; por lo tanto, la función de las escuelas de párvulos consistiría en lograr suprimirle lo “caprichoso y voluble... tumultuoso y desordenado” (Flores, 1887, p. 245), además de otorgarle un valor educativo para el desarrollo de sus facultades físicas, intelectuales y morales; de manera que, gradualmente la disciplina fuera adquiriendo mayor rigor hasta que la actividad lúdica alcanzara un sentido metódico, armónico y ordenado. No obstante, se consideraba que los estados de ánimo de los niños dependían únicamente de factores físicos, es decir, los pequeños no se preocupaban ni perturbaban por situaciones de su contexto. Esta idea que Flores (1887) calificó de obvia, justificó la necesidad de brindar cuidados acordes con los requerimientos físicos de los niños: vigilar su alimentación, reglamentar sus horarios de sueño y practicar las prescripciones higiénicas. Además, la educación física, intelectual y estética evitarían la desviación moral de las infancias conduciéndolas al bien, al dominio de sus pasiones, al gusto por el trabajo, etcétera. Foucault (2002) definió a la disciplina como el “control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad...” (p. 126), en este sentido, las escuelas de párvulos se propusieron ordenar los cuerpos infantiles.

En 1889 el director de la Escuela Normal de Profesores presentó al Ayuntamiento un nuevo plan para las escuelas de niños pequeños de la capital y territorios

(AHCM, 1889), en él introdujo enseñanzas en semejanza a las de la primaria, como lecciones de cosas, cultivo del lenguaje, instrucción cívica, historia, entre otras. Este fue diseñado para clases de lunes a sábado en un horario de 8:30 a 12:00 y de 15:00 a 17:00 horas, las actividades durarían entre 30 y 45 minutos. A decir de Marcelo Caruso (2005), basándose en Foucault, el “control de la actividad” y la “organización optimizante del tiempo” (p. 38), a partir de detallados planes de uso del tiempo y tareas analizadas con mayor detalle vinculadas a un objetivo, forman parte de las características de las disciplinas estructurando diversas dimensiones de la vida cotidiana de las instituciones. La relevancia del Reglamento de las Escuelas Municipales de la Ciudad de México (AHCM, 1891) de 1891 reside en que, a diferencia de programas anteriores, este incluyó una detallada lista de actividades por medio de las cuales se educarían las facultades físicas y se fomentaría el desarrollo metódico de la inteligencia, además se cultivarían hábitos, nociones del bien y del deber como parte de la formación moral. Como resultado, se puso especial atención a los temas morales para inculcar en los párvulos obediencia, hacerles entender que el castigo es consecuencia de una falta, que la glotonería es un vicio vergonzoso, la ira una pasión desagradable, entre otros. Por primera vez se reglamentó que para ser aceptados en estas escuelas los pequeños no debían presentar enfermedades contagiosas, estar vacunados, asistir regularmente y aseados; en otras palabras, comienza a moldearse al niño menor de seis años como alumno.

Asimismo, la realización de exámenes públicos y premiaciones fueron prácticas comunes en estas instituciones en semejanza a las escuelas Amigas y elementales, pero a diferencia de ellas, a los niños no se les asignaba algún grado de dominio de los contenidos aprendidos, sino que se describía lo que podían hacer. Por ejemplo, en los exámenes aplicados a los alumnos de la Escuela de Párvulos No. 2 en 1889, al evaluar el rubro de *Lectura*, se registró por cada uno si sabían vocales, consonantes o palabras, en cuanto a la *Escritura*, si podían trazar letras, y en *Dibujo lineal* si eran capaces de construir figuras geométricas con alambre, etcétera (AHCM, 1889). Sus objetivos consistieron en mostrar lo que los párvulos habían aprendido en ellas, probar el trabajo de las maestras y de alguna manera validar la presencia de este tipo de establecimientos. Concretamente en 1891 se estipuló que las directoras de escuelas de párvulos, basándose en el desarrollo de las facultades de los pequeños, determinarían el momento en que estuvieran listos para pasar a la escuela elemental (AHCM, 1891).

La niñez pequeña fue pensada como carente de sabiduría –por lo que debía creer y subordinarse a los que tenían más experiencia–, con características propias de su edad, facultades a desarrollar y también como seres y cuerpos moldeables. La edad fue un elemento importante para definir al párvulo, que al cambiar en el tiempo puede apreciarse su carácter arbitrario e histórico. A ello se sumó la representación de las escuelas de párvulos como espacios de cuidado y protección a las infancias de clases

humildes, por lo que el niño pequeño fue mirado, además, como débil y frágil por su estado de ser en desarrollo y también por provenir de clases humildes, colocándolo en la “condición de que eran quienes debían dejarse cuidar, proteger y querer, es decir, se ubicó al niño en la categoría de carente, deficitario y necesitado” (Abramowski, 2010, p. 124). Por tanto, en las escuelas de párvulos los niños aprenderían a ser dóciles, honestos, limpios, ordenados, a controlar sus cuerpos y emociones, ser benevolentes, estudiosos y trabajadores. A la par, se fue configurando una cultura escolar –prácticas, usos del tiempo, modos de evaluar y disciplinar, programas, etcétera– propia de dichos establecimientos. Así, la infancia menor de seis años se fue construyendo como un campo de intervención del Estado y de proyecciones por parte de médicos, maestros e intelectuales que delinearon ciertos ideales de niñez.

El *Kindergarten*: institución formadora de niños activos, ordenados y obedientes

Las cuatro escuelas de párvulos fundadas entre 1903 y 1906² como parte de y derivadas de la reorganización de sus antecesoras, fueron concebidas por Estefanía Castañeda (1980[1931]) como un “verdadero jardín de niños” (p. 33) y por Justo Sierra como “el primer peldaño pedagógico” (BJIP, en AHSEP-AGN, 1903). Ambos coincidieron en que estos nuevos establecimientos debían brindar cuidados y educación a los niños menores de seis años, mismos que fueron equiparados con una planta débil en desarrollo y por tanto necesitada de auxilio, nutrientes, calor suave y confort. Apoyándose en Abramowski (2010), en estas representaciones de la infancia el acento fue puesto en su concepción como seres carentes, lo que supuso que maestras, médicos e intelectuales sabían lo que la niñez pequeña necesitaba, configurándose como actores legítimos –lo cual no se cuestionó– para proponer interpretaciones acerca de lo que adolecían y cómo guiar su cuidado y educación.

En 1903 Castañeda propuso un programa para la Escuela de Párvulos No. 1, basándose en el curso de *Kindergärten* de Manhattan-Bronx, Nueva York (BJIP, en AHSEP-AGN, 1903). Este plan comprendió el estudio de la naturaleza, cultura física, trabajos manuales, número, música, lenguaje y cultura moral. Se trató de formar al niño en contacto con la naturaleza, trabajador, parte de la sociedad y cuyas acciones contribuyeran al progreso del país. Además bosquejó ciertas características infantiles que desde su perspectiva correspondían al niño normal –activo, bullicioso, saludable, entre otras– y que era preciso que las maestras conocieran y observaran. La jornada diaria comprendería un horario de 9:00 a 12:00 horas con actividades de 40 minutos, aunque se enfatizó que esta organización debía ser flexible; tampoco era necesario el trabajo uniforme de los párvulos, quienes debían tener cuatro años para ser admitidos, con excepción de los niños de barrios pobres a los que se aceptaría

² En 1907 se les renombró como *Kindergarten* y se les asignaron nombres, entonces, la primera escuela de párvulos se llamó *Kindergarten* “Federico Froebel”, la segunda *Kindergarten* “Enrique Pestalozzi”, la tercera y cuarta fueron los *Kindergärten* “Enrique Rébsamen” y “Herbert Spencer” respectivamente.

de tres años. Respecto a la disciplina practicada por las maestras, esta se entendió como el “arte de gobernar al niño” (BJIP, en AHSEP-AGN, 1903) mediante el amor y en semejanza al orden familiar. La disciplina debía comenzar por la maestra, solo así podría actuar con honestidad, integridad y sencillez frente al niño. La disciplina en estas instituciones significó acostumar al niño a hacer uso conveniente de la libertad que se le daba siguiendo reglas morales, se evitarían castigos y premios que hacen de los pequeños seres pasivos; por el contrario, se fomentaría la expresión de su naturaleza y personalidad. En este sentido, un giro relevante fue que Castañeda concibió al párvulo como un ser con derechos, los cuales se le enseñarían mediante la educación y disciplina, así, afirmó que “es necesario que el educando comprenda desde sus primeros años los derechos que posee, y sus cualidades de ser humano” (BJIP, en AHSEP-AGN, 1903). Por otra parte, esta maestra sugirió suprimir la aplicación de exámenes en estas instituciones debido a que no eran escuelas propiamente, la examinación de los alumnos se haría con una fiesta al terminar el año escolar para dar cuenta de los conocimientos adquiridos por los niños, determinar si estaban listos o no para pasar a la siguiente clase y mostrar el trabajo de la escuela. Sin embargo, fue hasta 1911 que esto se estipuló oficialmente (Boletín de Instrucción Pública y Bellas Artes [BIPBA], en AHSEP-AGN, 1911).

En 1906 Rosaura Zapata dirigió la Escuela de Párvulos No. 2, en ese mismo año elaboró un plan organizado en centros de interés, a partir de una idea global disgregó temas por semana, mes y estación del año, también integró ocupaciones escolares, nueve dones froebelianos, juegos en arena, así como juegos, cantos y cuentos por cada estación del año. Un año más tarde se estableció oficialmente que los niños que concurrieran a dichos establecimientos debían clasificarse de acuerdo con su desarrollo físico, intelectual y moral (BIPBA, en AHSEP-AGN, 1907). También en esa década, a partir de principios higiénico-pedagógicos, se fundamentó que las actividades no debían durar más de 15 minutos, el horario sería de lunes a viernes de 9:00 a 12:00 horas, la disciplina se basaría en la familiar, siendo la alianza entre el orden y la libre actividad, contrarrestándose vicios y desorganización. Se establecieron cinco secciones para clasificar a los niños dependiendo de su edad o desarrollo físico e intelectual, así, se emplearon términos como *niños deficientes*, *niños de escaso desarrollo intelectual o sensorial* y *niños normales* (BIPBA, en AHSEP-AGN, 1911).

En la década de 1920 estas instituciones fueron reformadas: se renombraron como *jardines de niños*, se procuró su nacionalización, inició el desuso de dones y ocupaciones froebelianas, se introdujo la Escuela de la Acción, se alentó entre las maestras la creación, traducción y adaptación de obras literarias, musicales y actividades lúdicas acordes a las características de la niñez pequeña y en consonancia con los alcances del

jardín de niños mexicano. Estas instituciones continuaban representando el puente entre el hogar y la escuela, preparatorias para la primaria, y se les sumó ser espacios donde convivían en armonía niños de distintas clases sociales. Se les criticó por estar ubicadas mayormente en colonias céntricas, lo que dificultaba que pequeños de clases humildes pudieran asistir a ellas, para remediar tal situación se crearon salas de jardines de niños anexas a las primarias.

En 1925, la maestra Ernestina Latour sugirió considerar a este tipo de instituciones como “la escuela del hábito” (Boletín de la Secretaría de Educación Pública [BSEP], en AHSEP-AGN, 1925), cuya tarea sería inculcar buenas costumbres a los niños contrarrestando las negativas que adquirirían en sus hogares; es decir, se trataba de un saneamiento social. Además, hacia finales de este decenio se afirmó que los beneficios que los jardines de niños aportaban a las infancias –superioridad en la facilidad de aprendizaje y mayor aprovechamiento escolar– eran comprobables a través de mediciones antropométricas y pruebas de desarrollo mental.³ Para 1928 el programa de estos establecimientos consistió en jardinería y cuidado de animales domésticos, observación de la naturaleza, juegos en distintas modalidades, conversación y cuentos, expresión concreta, cantos, fiestas y actos sociales (Memoria de la Secretaría de Educación Pública [MSEP], en AHSEP-AGN, 1928). Los dones ya no se practicaban por ser considerados artificiales, tampoco había exámenes porque contradecían los propósitos de estos establecimientos, se suprimieron los horarios de actividades por la inconveniencia de que niños de tan corta edad estuvieran sujetos a reglas de tiempo que impedían su libre manifestación, la promoción de los pequeños quedaba a juicio de las maestras y los ejercicios físicos se orientaron a la formación de una niñez saludable y vigorosa.

Finalmente, con los *kindergärten* se procuró que la educación física, moral e intelectual de los niños fuera a partir de la naturaleza y en contacto con ella. Sus culturas escolares también muestran signos de cambio al fomentarse horarios flexibles y trabajos no uniformes; a la par emergió una ordenación de los niños a partir de su edad y grado de desarrollo, delineando características de lo que se consideró normal y anormal en las pequeñas infancias. Así, la niñez menor de seis años fue asociada con una planta en desarrollo necesitada de protección, se le caracterizó como inocente, obediente, bondadosa, etcétera, y se delinearón pautas concretas para su cuidado y educación. La representación de la mujer-esposa-madre-maestra tuvo cierta continuidad, aunque se impulsó su preparación profesional. La prolongación del rol del niño como hijo también se mantuvo y paralelamente se modeló su representación como alumno en etapa pre-escolar. *Kindergärten* y jardines de niños representaron espacios específicos para la formación de una infancia “deseada”, es decir, el niño como pequeño ciudadano, futuro hombre laborioso y útil a la sociedad.

³ La aplicación de estos instrumentos de medición fue cobrando relevancia a partir de esta década; en el caso de los jardines de niños, sus resultados se emplearon para clasificar a los pequeños y orientar las actividades educativas. En el siguiente decenio estas prácticas estimativas se intensificaron y sus usos se diversificaron en el ámbito escolar, con lo que se pretendió impregnar un carácter científico a la educación.

Conclusiones

Escuelas de párvulos, *kindergärten* y jardines de niños se trataron de proyectos educativos dirigidos a niños menores de seis años planteados desde interpretaciones distintas del método propuesto por Federico Froebel, al que al paso del tiempo se sumaron otros sistemas pedagógicos como el modelo de *Kindergarten* norteamericano y la Escuela Activa. Estas instituciones representaron, entre otros aspectos, el comienzo de la configuración de culturas escolares específicas para la educación y cuidado de las pequeñas infancias, las cuales se transformaron a la par que mostraron ciertas permanencias. Otra característica que compartieron estas instituciones fue su representación como espacios idóneos para la mujer, en los que la maestra de párvulos fue pensada como una segunda madre, idea que propició interacciones cercanas afectiva y físicamente entre maestras y niños, construyéndolos como sujetos con afectividad en el marco de espacios públicos para el cuidado y educación de las pequeñas infancias. Es decir, el vínculo maestra-alumno estuvo determinado por el género. Aunque con los *kindergärten* y jardines de niños se impulsó la profesionalización de las educadoras, el trato afectuoso, tolerante y comprensivo hacia los pequeños tuvo continuidad.

El principio disciplinario en escuelas de párvulos, *kindergärten* y jardines de niños se basó en su semejanza con el hogar; se organizó a través de programas y una regulación del tiempo cada vez más detallados. Si bien la manera de concebir la disciplina en las primeras décadas del siglo XX mostró signos de cambio hacia un orden más flexible que permitiera a los pequeños hacer un buen uso de su libertad, expresar sus intereses, espontaneidad y aprender sus derechos, la noción foucaultiana de disciplina permite mostrar que el objetivo de ordenar los cuerpos infantiles a través de una educación física, intelectual y moral, así como la sistematización de su actividad lúdica, fue un rasgo característico de la orientación disciplinaria de dichos establecimientos con pretensiones de influir en una esfera social más amplia. Además, disciplinar el cuerpo de los niños se tradujo en la formación de seres saludables, trabajadores, vigorosos y alejados de vicios.

Maneras de pensar a las infancias relacionadas con un rango etario concreto, singularidades como carencia, fragilidad, necesidad de cuidado, planta en desarrollo, seres y cuerpos moldeables con características y facultades específicas posibilitaron la prolongación de su rol de hijo paralelamente a su configuración como alumno en estos espacios escolares. Asimismo, estas representaciones de infancia dieron cabida a la proyección por parte de maestras, médicos e intelectuales de un tipo de niñez y la configuración de este grupo social como campo de intervención del Estado. El niño fue pensado como susceptible de ser educado, por tanto, un rasgo compartido por los establecimientos aquí analizados fue la concepción de las infancias como aquello que se podía transformar y crear mediante la educación. Entonces, escuelas

de párvulos, *kindergärten* y jardines de niños se propusieron formar una niñez acorde con los ideales establecidos en cada época.

Reconocimiento

Este trabajo es producto de mi tesis de doctorado en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, en proceso, realizada bajo la dirección de la doctora Eugenia Roldán Vera. Para la realización del doctorado cuento con una beca del CONACYT.

Referencias

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós.
- AHCM [Archivo Histórico de la Ciudad de México] (1885). *Reglamento General de las Escuelas y Amigas Municipales de México* [Fondo: Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección: Instrucción pública en general, vol. 2496, legajo 22, exp. 2000, fojas 1-48]. Ciudad de México.
- AHCM (1889). *Disertación de Sofía Muñoz sobre el método en las escuelas de párvulos* [Fondo: Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección: Instrucción pública en general, vol. 2502, exp. 2463, foja 17]. Ciudad de México.
- AHCM (1889). *Lista de alumnos que presenta a examen Laura Méndez de Cuenca* [Fondo: Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección: Instrucción pública en general, vol. 2502, exp. 2459, foja 11]. Ciudad de México.
- AHCM (1889). *Reglamento y programas para las Escuelas del Distrito Federal y Territorios* [Fondo: Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección: Instrucción pública en general, vol. 2502, exp. 2478, foja 11]. Ciudad de México.
- AHCM (1891). *Reglamento de las Escuelas Municipales de la Ciudad de México* [Fondo: Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Serie y sección: Instrucción pública en general, vol. 2503, legajo 29, exp. 2542, fojas 1-45]. Ciudad de México.
- AHSEP-AGN [Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública-Archivo General de la Nación] (1903). *Discurso de apertura del Consejo Superior de Educación* [Boletín de Justicia e Instrucción Pública, BJIP, tomo II, núm. 1-13, pp. 4-5]. Ciudad de México.
- AHSEP-AGN (1903). *Proyecto de Escuela de Párvulos presentado á la Subsecretaría de Instrucción Pública* [Boletín de Justicia e Instrucción Pública, BJIP, tomo II, núm. 2, pp. 65-90]. Ciudad de México.
- AHSEP-AGN (1907). *Acuerdo referente á la inspección de las escuelas nacionales de párvulos* [Boletín de Instrucción Pública y Bellas Artes, BIPBA, tomo VII, núm. 1-3, pp. 602-605]. Ciudad de México.
- AHSEP-AGN (1911). *Instrucciones para el régimen de los Kindergartens que dependen directamente de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes* [Boletín de Instrucción Pública y Bellas Artes, BIPBA, tomo XVII, pp. 39-47]. Ciudad de México.
- AHSEP-AGN (1925). *Una necesidad real en material de kindergartens* [Boletín de la Secretaría de Educación Pública, BSEP, pp. 49-52]. Ciudad de México.
- AHSEP-AGN (1928). *Las escuelas y su obra. Jardines de Niños* [Memoria de la Secretaría de Educación Pública, MSEP, pp. 170-173]. Ciudad de México.
- Caruso, M. (2005). *La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*. Prometeo Libros.
- Castañeda, E. (1980[1931]). *Manuales del Kindergarten en conexión con el Primer Ciclo de la Escuela Primaria*. Editorial Jus.
- Escolano, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, (ext.), 201-218. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/73415/008200230158.pdf?sequence=1>

- Flores, M. (1887). *Tratado elemental de pedagogía*. Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento. <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080022560/1080022560.PDF>
- Foucault, M. (2002). Disciplina. En M. Foucault, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (pp. 124-236). Siglo XXI.
- Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En M. Menegus y E. González (coords.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes* (pp. 131-153). UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU). <https://pdfslide.net/documents/la-cultura-escolar-como-objeto-historico.html?page=1>
- Martínez, A. (1992). La educación elemental en el Porfiriato. En J. Vázquez (ed.), *La educación en la historia de México* (pp. 105-143). El Colegio de México.
- Meneses, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911. La problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX*. Universidad Iberoamericana.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16, 175-212. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83811585007>
- Roldán, E. (2014). *Linguistic and power struggles over the concept of education in late nineteenth-century Mexico*.
- Ruiz, L. (1904). *Tratado elemental de pedagogía*. Herrero Hermanos, Editores.
- Viñao, A. (1996). Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio. *Forum Europeo de Administradores de la Educación. Jornadas estatales (8ª, Murcia)*, 17-29.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Morata.

Cómo citar este artículo:

García Serrano, A. A. (2022). Aprender a comportarse como niño: escuelas de párvulos y kindergärten de la Ciudad de México, 1880-1928. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(1), 41-52, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i1.417>.



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

La escuela Normal y sus regulaciones. El moldeamiento del comportamiento normalista a finales del siglo XX

*The Normal school and its regulations.
The shaping of Normalista behavior at the end of the 20th century*

Julio Ubiidxa Rios Peña • Betzabeth Reyes Pérez

RESUMEN

La escuela Normal realizó, a lo largo del siglo XX, una importante tarea de normalización de las prácticas del profesorado con la finalidad de que su actuar respondiera a las expectativas generadas en torno a la imagen de un maestro comprometido, entregado, a la docencia. Específicamente, ser normalista implicaba estar sujeto a determinadas demandas asumidas como inherentes a la adscripción que se tenía a una institución formadora de docentes. Esto es, ser un estudiante de la escuela Normal debía traducirse en un conjunto particular de disposiciones (acciones y emociones), un comportamiento específico cuyo aprendizaje, adopción o desarrollo se apoyaba en controles escolares externos (normas escolares no escritas) y controles internos (sentimientos de culpa o vergüenza). Con la finalidad de profundizar en los procesos de regulación de la conducta en las instituciones normalistas a finales del siglo pasado, se inició una investigación en una escuela Normal del estado de Oaxaca haciendo uso de una metodología apoyada en la perspectiva de las figuraciones humanas. Mediante una reconstrucción de las vivencias de profesores y profesoras que cursaron sus estudios en los años ochenta, se obtuvo un acercamiento a las regulaciones individuales y colectivas que moldearon una forma particular de pensar, sentir y ejercer la condición de docente normalista.

Palabras clave: Autocontrol, control social, disciplina, educación normalista, formación inicial de profesores.

ABSTRACT

The teacher training college carried out, throughout the 20th century, an important task of standardizing the practices of the teaching staff so that their actions would respond to the expectations generated around the image of a teacher committed and dedicated to teaching. Particularly, being a teacher training college student implied being subject to certain demands assumed as inherent to being a member of a teacher training institution. Therefore, being a teacher training college student had to translate into a particular set of traits (actions and emotions); a specific behavior whose learning, adoption, or development leaned on external school controls (unwritten school rules) and internal controls (feelings of guilt or shame). In order to delve into the processes of the regulation of behavior in teacher training institutions at the end of the last century, an investigation was undertaken in a teacher training school in the state of Oaxaca applying methodology based on the perspective of human figurations. Through a reconstruction of the experiences of male and female teachers who studied in the 1980's, an approach to the individual and collective regulations that shaped a particular way of thinking, feeling, and exercising the condition of a teacher training college teacher was obtained.

Keywords: Self-control, social control, discipline, teacher training education, initial teacher training.

Julio Ubiidxa Rios Peña. Escuela Normal Urbana Federal del Istmo, Ciudad Ixtepec, México. Es Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Entre sus publicaciones se encuentra la coordinación del libro *Las escuelas Normales. Discusiones de frente a su transformación* (2020). Miembro fundador del grupo de trabajo Escuelas Normales-Oaxaca, integrante del Seminario Interinstitucional Escuela y Escolarización y miembro de la Asociación Interdisciplinaria para el Estudio de la Historia de México. Sus principales líneas de investigación histórica son: las escuelas Normales, la formación inicial docente y la violencia escolar. Correo electrónico: ripju_cnsi@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-8584-1954>

Betzabeth Reyes Pérez. Escuela Normal Urbana Federal del Istmo, Ciudad Ixtepec, México. Es estudiante del doctorado en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Entre sus publicaciones más recientes se encuentra el capítulo "Formación ciudadana. Un análisis de la asignatura", en *Entretejidos en torno a la docencia: propuestas y perspectivas desde la Normal de Teposcolula* (en prensa). Forma parte de la Red de Estudios Pedagógicos, del Seminario Interinstitucional Escuela y Escolarización y del grupo de trabajo Escuelas Normales-Oaxaca. Sus principales líneas de interés son las escuelas Normales, los procesos de enseñanza y la filosofía de la educación. Correo electrónico: bethrepe@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-0881-4845>

Introducción

Las escuelas Normales han tenido un importante papel en la historia de la educación en México, particularmente en lo concerniente a la conformación del sistema educativo nacional (SEN) moderno. Esto se debe a que la labor realizada por dichas instituciones se vinculó, de manera notoria, al desarrollo y consolidación de los diversos proyectos educativos implementados durante el siglo XX.

Debido a la tarea (la formación docente) realizada por las escuelas Normales, se vieron permanentemente ligadas a las políticas públicas encaminadas a responder las demandas educativas de la época. En este sentido, es común observar cómo, a lo largo del siglo pasado, la creación de instituciones normalistas, los cambios en los planes de estudio del profesorado, así como la reorganización administrativa del subsistema de Normales, se dieron en función de las distintas exigencias puestas sobre el SEN.

Debido a la relevancia que tenían, las escuelas Normales se vieron sujetas a un control enfocado en lograr que existiera una correspondencia, una armonización, entre los procesos de formación docente y las tareas que se esperaba cumplieran los normalistas una vez que concluyeran sus estudios. Esto dio lugar, al interior de las Normales, a veladas formas de regulación del comportamiento de los futuros maestros.

Con la finalidad de profundizar en las regulaciones que se conformaron dentro de las comunidades normalistas en el siglo XX, el presente trabajo aborda los avances derivados de una investigación centrada en las vivencias construidas por profesores y profesoras normalistas en una escuela Normal del estado de Oaxaca. Con base en la indagación realizada, este trabajo ofrece un acercamiento a las dinámicas escolares que, durante la década de los ochenta, incidieron en el establecimiento de particulares patrones de comportamiento entre el alumnado de la Normal.

Figuraciones. Interdependencias y regulaciones sociales

La sociedad constituye una red de interdependencias, esto es, un conjunto de personas dependientes entre sí en función de la existencia de algo que necesitan de otros (Honorato, 2016; Kaplan, 2009). Este planteamiento ocupa un lugar central dentro de la obra de Norbert Elias al momento de caracterizar la existencia de diversas figuraciones humanas (Estados, sociedades, pueblos, familias, escuelas, etcétera) que moldean a los individuos que las conforman y sin las cuales, al mismo tiempo, no podrían existir.

Las figuraciones humanas expresan la permanente existencia de vínculos entre los individuos, una condición que ayuda a comprender la manera en que se configuran las regulaciones sociales ejercidas entre las personas. Para Elias (2016), la regulación del comportamiento humano es parte de transformaciones históricas que exigieron un mayor control sobre el actuar de los individuos conforme las cadenas de interde-

pendencias humanas se volvieron más complejas y el Estado estableció un monopolio en el ejercicio del poder.

El escenario señalado previamente dio lugar a la aparición de un aparato externo de coacciones que incidió en el comportamiento de las personas: ya sea de forma explícita, a través de leyes y reglamentos, o de manera implícita, mediante normas sociales no escritas, los individuos adoptaron un conjunto específico de pautas de conducta. Estas últimas fueron interiorizadas por las personas, quienes construyeron un aparato interno de coacciones individuales (Elias, 2016) que reforzó el seguimiento de los comportamientos socialmente esperados. De esta manera se estableció una autorregulación que expresó las disposiciones (conductas y sentimientos) compartidas colectivamente por los sujetos (Zabludovsky, 2015).

Una notoria característica del proceso histórico de regulación del comportamiento de los individuos es la presencia de una progresiva formalización de las conductas (Elias, 2016), es decir, un aumento en la rigidez de las regulaciones. Sobre esto, Wouters (2008, 2016) precisa que, durante el siglo XX, estas pautas de actuar poco flexibles dieron paso a formas menos rígidas en la medida que las coacciones externas se debilitaron parcialmente, dando paso a un mayor autocontrol de los sujetos sobre su comportamiento.

La institución escolar, la formación docente y las escuelas Normales

La existencia de diversas figuraciones sociales, entre las cuales la sociedad se constituye como la más compleja y amplia de estas, permite analizar el papel que las instituciones escolares han tenido en el establecimiento de determinadas regulaciones sociales y, por lo tanto, en la conformación de ciertas pautas de comportamiento.

De acuerdo con Honorato (2009, 2016), la escuela moderna, en cuanto una figuración, contribuyó al paso de un aparato de heterocoacciones a un aparato de autoacciones. La institución escolar fue parte del establecimiento de un conjunto de disposiciones orientadas hacia la regulación del comportamiento individual y colectivo; un proceso que es particularmente observable en el marco de la consolidación de los Estados nacionales (Escolano, 1982), los cuales ejercieron un mayor control sobre la vida pública y privada.

Como parte del desarrollo de las sociedades modernas, la escuela se situó como un lugar que debía promover la adquisición de específicas formas de ser (Honorato, 2016). Por ello, la regulación de la actividad docente se convirtió en una necesaria condición para asegurar que lo enseñado en las instituciones escolares se correspondiera con las nuevas exigencias sociales (Dussel y Caruso, 1999). En este sentido, no resulta extraño que a las escuelas Normales se les asignara, como una de sus tareas principales, la normalización de las aptitudes, saberes y destrezas que debían mostrar

quienes estarían a cargo de la transmisión de la cultura (Rojas, 2013).

En el caso de México, la intencionalidad de homogeneización formó parte tanto de la aparición de las primeras escuelas Normales en el siglo XIX como de su posterior consolidación y expansión durante el siglo XX. De ahí que, para Ángeles (2013) y Ramírez (2010), la escuela Normal mexicana tiene aparejada a su génesis y desarrollo la regulación del ejercicio de la docencia.

Ruta metodológica. Una perspectiva de indagación figuracional

La investigación cualitativa remite, en términos generales, a una amplitud de perspectivas metodológicas que ostentan características constitutivas que las entrelazan: el interés por la manera en que los individuos comprenden el mundo social, el uso de instrumentos de análisis sensibles a los contextos de investigación y la orientación hacia el desarrollo de explicaciones apoyadas en la realidad empírica (Vasilachis, 2006).

Dentro del abanico de posibilidades metodológicas inherentes a la investigación cualitativa, Baur y Ernst (2011) sitúan la existencia de una perspectiva de análisis elisiana de la realidad social: una ruta metodológica pensada en brindar acercamientos que permitan una mejor comprensión de las figuraciones. Este tipo de investigación (figuracional) se caracteriza tanto por la apertura que tiene para recurrir a distintas herramientas presentes en el campo de lo cualitativo como por la reconstrucción que realiza de las figuraciones humanas a través de un proceso que entrelaza su estructura general (posiciones, reglas, normas, valores, etcétera) con los individuos que las conforman (Baur y Ernst, 2011).

Partiendo de la base metodológica provista por la investigación figuracional, durante el año 2021 comenzamos un proceso de indagación en una escuela Normal del estado de Oaxaca con la finalidad de estudiar los procesos de regulación del comportamiento del profesorado en formación (estudiantes normalistas) hacia finales del siglo XX. La institución en la cual tuvo lugar el trabajo elaborado se encuentra ubicada en la región de la mixteca oaxaqueña. Se trata de una escuela fundada en los años setenta como parte de un importante proceso de expansión de la oferta de formación docente en la entidad.

A lo largo del proceso de investigación hicimos uso, principalmente, de la entrevista como una insustituible herramienta para explorar las vivencias de los profesores y las profesoras normalistas que cursaron sus estudios en la escuela Normal en la década de los ochenta. Como es señalado por Vela (2015), al permitir que los sujetos expresen los referentes que guían su actuar, la entrevista es una excelente herramienta para entender los entramados que constituyen a las figuraciones humanas (Baur y Ernst, 2011).

Se llevaron a cabo diez entrevistas con docentes que egresaron de la Escuela Normal Experimental de Teposcolula (ENET), se trata de profesores y profesoras aún en servicio con un rango de edad promedio de entre 55 y 65 años de edad. Siete de las participantes eran mujeres, mientras que el resto eran hombres. En su totalidad, quienes formaron parte de la investigación laboran actualmente en el estado de Oaxaca, entidad de donde son originarios.

A través de las entrevistas sostenidas los profesores compartieron una serie de relatos que permitieron recuperar, desde su mirada, la cotidianidad de la institución en aquella época. Esto representó un aspecto de especial importancia para comprender las dinámicas que conformaban a dicha escuela en el periodo mencionado. El uso de la entrevista se complementó con la revisión de documentos resguardados en el archivo institucional de la Normal, en los cuales se hace referencia a la organización interna de la escuela durante la etapa analizada.

Específicamente, con base en la búsqueda realizada se identificaron dos documentos relativos a la etapa fundacional de la institución, con los cuales se agotó el acercamiento inicial realizado al archivo de la Escuela Normal Experimental de Teposcolula (ENET). Al respecto, solo fue posible rescatar la información proveniente de las fuentes mencionadas debido a que la escuela no cuenta con un programa de resguardo documental. Así mismo, una primera indagación aplicada en los archivos estatales tampoco ofreció resultados.

La escuela Normal. Procesos regulatorios

La Escuela Normal Experimental de Teposcolula fue establecida en el año 1976 como parte de un proyecto para formar a docentes que respondieran a las condiciones presentes en zonas consideradas como marginadas en la entidad oaxaqueña (ENET, 1976, 1977), por lo que su surgimiento se insertó en un entramado estatal y nacional en el que las escuelas Normales eran depositarias de una fuerte expectativa en torno a las ideas de progreso, bienestar y desarrollo.

A lo largo del siglo pasado, a partir de la tarea docente que era realizada por sus egresados, las Normales se identificaron con un proyecto de mejora de las condiciones de vida de la población mexicana. Los normalistas, particularmente aquellos provenientes de las escuelas rurales, eran los encargados de ofrecer oportunidades educativas en las regiones tradicionalmente olvidadas (Civera, 2013). La posición de las escuelas Normales y los normalistas dentro del SEN dio lugar al establecimiento de un ideario respecto a la figura del docente, el cual comenzó a ser visto como alguien comprometido o entregado con su labor educativa (Andión, 2011).

Ser normalista significaba estar vinculado a ciertas expectativas y demandas en la medida que se era parte de una institución formadora de docentes; exigencias que se traducían en una forma de ser, de asumir y de ejercer el lugar que se tenía como

futuro docente. Esta condición acompañó a la fundación de la ENET, atravesando las vivencias que las y los estudiantes tuvieron durante sus años de estudio en los ochenta.

En aquellos años teníamos un compromiso, lo sentíamos como parte de estudiar en la escuela Normal. Desde que entrabas, los maestros te hacían ver que lo que ibas a hacer al egresar iba a ser muy importante, porque teníamos una labor con los niños, pero también con las comunidades [...] Pero, aunque no te lo dijeran los maestros, una vez que ya estabas dentro de la escuela, que convivías con los demás, que tomabas las clases, bueno, que eras parte de la escuela, sentías que tenías que cumplir con ese compromiso sin que nadie tuviera que estar diciéndote lo que tenías que hacer, tú como estudiante de la Normal sentías ese compromiso [S. Sánchez, comunicación personal, 13 de mayo, 2021].

La vivencia relatada anteriormente coincide con lo compartido por diferentes profesoras y profesores. Sus relatos denotan la existencia de una regulación relativa a un esperado comportamiento como futuros docentes; una condición que no necesariamente requería de la existencia de controles externos explícitos para ser cultivada entre el alumnado normalista. De hecho, la Escuela Normal Experimental de Teposcolula no contaba con un reglamento escrito en el que se señalaran los principales rasgos que debían ser cumplidos por los miembros de la institución. A pesar de ello, entre las alumnas y los alumnos se aceptaba el seguimiento de determinadas pautas de conductas relativas a las formas de vestirse, de hablar y de reaccionar.

No teníamos un reglamento que forzosamente tuviéramos que aprender, no estaba fijado o pegado en las paredes para aprenderlo. Incluso hoy actualmente todavía la escuela no tiene un reglamento. Pero lo que pasaba en ese entonces es que nosotros teníamos una idea de lo que era nuestra imagen, uno escuchaba de los otros, de los compañeros, de los maestros, de la propia comunidad: un maestro tiene que comportarse de cierta manera. Había que vestirse bien, cuidar la limpieza personal, usar la ropa adecuadamente, no decir groserías. Imagínate, ¿cómo un maestro va a decir groserías?, teníamos que evitar cuestiones de peleas, llegar a los puños. Debíamos también mantener bien cuidado el cabello, usar un lenguaje apropiado, propio, correcto, guardar la compostura, todo eso que nos hace ver como el ejemplo para los niños [M. Martínez, comunicación personal, 12 de agosto, 2021].

Si bien no existían reglas escritas, la regulación sobre el actuar de las y los estudiantes normalistas provenía de un conjunto de normas aceptadas, acuerdos aprendidos e interiorizados como parte de la adscripción que se tenía a una institución encargada de la formación de docentes. Aquí, la vigilancia sobre el actuar colectivo e individual estaba fundamentada en los entendimientos compartidos, y construidos, por la comunidad normalista a partir de su pertenencia, en términos elisianos, a una interdependiente red de relaciones; las cuales traían consigo marcadas expectativas que se derivaban de la imagen de un maestro normalista entregado y comprometido.

Yo estudié en la Normal en los ochenta, recuerdo muy bien que cuando empezaba el ciclo escolar llevábamos un machete y una cubeta, y otras herramientas para trabajar en tareas de labor social de la escuela y de la comunidad. Era parte de una disciplina que debíamos tener como maestros, porque cuando ya estuviéramos trabajando en las escuelas primarias no siempre íbamos a tener las mejores condiciones e iba a tocarnos limpiar, construir la escuela, darle mantenimiento. Por eso adquiríamos esa disciplina como maestros, era una preparación. Por eso había un orden, debíamos hacer las cosas que se necesitaban sin quejarnos, porque a eso nos íbamos a enfrentar cuando egresáramos [N. Núñez, comunicación personal, 10 de junio, 2021].

Lo mostrado en lo narrado por la profesora remite, desde lo señalado por autores como Da Fonseca (2009), a un aparato de heterocoacciones, controles externos, que en el caso de la Escuela Normal Experimental de Teposcolula se expresaban en normas que buscaban asegurar prácticas específicas dentro y fuera de la institución. Estas normas no tenían como tal un castigo establecido explícitamente de manera escrita, sino que sus consecuencias se derivaban de la interiorización de las pautas esperadas.

“Pena”, “vergüenza”, “desagrado”, son algunas palabras que emergieron a lo largo de las entrevistas para hacer referencia a aquello que el incumplimiento de las expectativas individuales y colectivas provocaba entre el alumnado frente a un comportamiento que no era el adecuado en cuanto “buenos normalistas”. Mutchinick y Kaplan (2016, p. 154) indican que dicho tipo de reacciones muestra “la interiorización de ciertas normas sociales y la contrastación y verificación de que no hemos actuado acorde a ellas. La mirada de los otros se ha internalizado y se ha transformado en una forma específica de autocontrol”.

El señalamiento, el juicio individual y colectivo contra lo que se sale de la norma, constituye un importante instrumento para hacer valer, de forma consciente, lo establecido. Con el paso del tiempo las normas externas terminan por configurarse como conductas y sentimientos interiorizados y automáticos, se instituyen bajo la forma de un autocontrol que regula el comportamiento incluso de manera inconsciente (Di Napoli, 2017; Zabudovsky, 2015).

Para quienes se formaron como docentes en la Normal de Teposcolula durante la década de los ochenta, la “disciplina” es la palabra utilizada para nombrar tanto a la estructura externa como a la estructura interna de regulaciones construidas durante sus años de estudios. En las conversaciones sostenidas se hizo hincapié en la existencia de un comportamiento señalado como “disciplinado” o “con disciplina”, el cual se correspondía con lo esperado de un docente normalista.

En la escuela Normal, en ese entonces, había mucha disciplina entre los alumnos. Se cuidaba el corte de cabello, tenía que estar bien arreglado, el uniforme siempre presentable, y cuando había actos cívicos teníamos que asistir siempre y guardar la postura adecuada. Se nos enseñaba esa disciplina, ese comportamiento de un docente como debía

ser. Aprendíamos que todo lo que hacíamos tenía sus maneras correctas de implementarse. Por ejemplo, cuando presentábamos nuestro examen de titulación teníamos que cantar el Himno Nacional, recitar el juramento a la bandera. Éramos más disciplinados, eso se reflejaba en nuestras prácticas cuando íbamos a las escuelas primarias y en las actividades que hacíamos dentro de la Normal [D. Duarte, comunicación personal, 13 de octubre, 2021].

Esta “disciplina” acompañó a los egresados de la Normal una vez que ingresaron al magisterio y se vieron involucrados en distintas situaciones en las que “siempre se buscó dar ese ejemplo, y eso es algo que aprendimos en la Normal, nos forjó un carácter, sobre todo de compromiso con el trabajo y lo que era ser maestro” (F. Fernández, comunicación personal, 25 de noviembre, 2021). Tales son algunos de los alcances que las regulaciones establecidas en la escuela Normal tuvieron colectiva e individualmente al incidir en el establecimiento de determinadas formas de pensar, sentir y ejercer la condición de normalista.

Conclusiones

La escuela Normal mexicana del siglo XX realizó una significativa tarea enfocada en la normalización de las prácticas del profesorado con la finalidad de que estas respondieran a las expectativas creadas en torno a una determinada imagen docente. Si bien este cometido no se llevó a cabo de igual manera dentro de un SEN con escuelas Normales de diferenciadas condiciones, es importante notar que la formación docente normalista ha estado atravesada por una regulación orientada hacia el establecimiento de pautas de conducta caracterizadas por el compromiso, la entrega o la dedicación.

Ser un docente normalista es una condición que ha estado sujeta a ciertas exigencias que se han traducido en pautas específicas de comportamiento; un conjunto de conductas adquiridas, aprendidas y desarrolladas a partir de la influencia ejercida por la escuela Normal, entendida como una red de individuos relacionados entre sí, dependientes los unos de los otros y con expectativas propias y compartidas. Si bien no se puede afirmar que el proceso de regulación emprendido por la escuela Normal haya obtenido los resultados homogeneizadores esperados, no es menor la influencia que ha tenido en la conformación de una forma particular de comportamiento.

Sobre lo referido en el párrafo previo, las vivencias relatadas por los profesores normalistas, egresados de la Escuela Normal Experimental de Teposcolula durante los años ochenta, permiten identificar algunas de las implicaciones relacionadas con los procesos de regulación del comportamiento en las Normales hacia finales del siglo XX. De esta forma, la investigación realizada ofrece marcadas rutas de análisis en torno a la manera en que eran establecidas y sostenidas determinadas directrices sobre el comportamiento de la comunidad normalista.

No es menor la relevancia que tuvo la orientación impresa sobre las formas de ser de los docentes egresados de la ENET, la configuración de una manera específica de asumir, actuar y sentir la condición normalista puede ser apreciada en las distintas acciones ejercidas por los docentes a lo largo de su trayectoria profesional (destaca, por ejemplo, la fundación de escuelas de educación básica en zonas remotas y alejadas). De manera sobresaliente, los años de formación transcurridos en la escuela Normal impregnaron de entrega y compromiso el quehacer docente de los normalistas, un aspecto que dio lugar a la alta estima que adquirieron en las diferentes regiones del estado de Oaxaca.

Lo presentado aquí es un punto de partida teórico y metodológico en torno al cual continuar profundizando en futuros trabajos con la finalidad de reconstruir los diferentes alcances que tuvo el establecimiento de un aparato externo e interno de regulaciones desde las escuelas Normales; particularmente en lo concerniente a la constitución de una tradición normalista que hoy día muestra, con sus respectivos matices, tener vigencia en las instituciones formadoras de docentes del país.

Referencias

- Andión, M. (2011). Génesis, desarrollo y perspectivas del normalismo preescolar en México. *Reencuentro*, (61), 34-45. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34019137006.pdf>
- Ángeles, A. (2013). La noción de identidad: un análisis crítico con base en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1997. En P. Ducoing (coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro* (pp. 295-330). UNAM.
- Baur, N., y Ernst, S. (2011). Towards a process-oriented methodology: Modern social science research methods and Norbert Elias's figurational sociology. *Sociological Review*, 59, 117-139. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2011.01981.x>
- Civera, A. (2013). *La escuela como opción de vida: la formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. El Colegio Mexiquense.
- Da Fonseca, C. (2009). Capítulo 5. El proceso de la civilización: el control de las emociones en la psicogénesis y en la sociogénesis. En C. Kaplan y V. Orce (coords.), *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias* (pp. 53-58). Noveduc.
- Di Napoli, P. (2018). Una mirada a las investigaciones cualitativas sobre jóvenes, conflictos y violencia en las escuelas secundarias de América Latina. *Entre Diversidades*, (10), 9-37. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=455959674001>
- Dussel, I., y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.
- Elias, N. (2016). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. FCE.
- ENET (1976). *Autorización de funcionamiento*. San Pedro y San Pablo Teposcolula, Oaxaca.
- ENET (1977). *Antecedentes de fundación*. San Pedro y San Pablo Teposcolula, Oaxaca.
- Escolano, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, (269), 55-76. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revistade-educacion/articulosre269/re2690413059.pdf?documentId=0901e72b813cd44d>
- Honorato, T. (2009). Capítulo 11. Institución escolar y cultura en la civilización moderna. En C. Kaplan y V. Orce (coords.), *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias* (pp. 109-116). Noveduc.

- Honorato, T. (2016). La teoría de Norbert Elias y una agenda de investigación en historia de la educación. En C. Kaplan y M. Sarat (comps.), *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias* (pp. 77-98). UBA.
- Kaplan, C. (2009). Capítulo 10. La humillación como emoción en la experiencia escolar. Una lectura desde la perspectiva de Norbert Elias. En C. Kaplan y V. Orce (coords.), *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias* (pp. 99-108). Noveduc.
- Mutchinick, A., y Kaplan, C. (2016). La civilización de los afectos en los procesos educativos. En C. Kaplan y M. Sarat (comps.), *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias* (pp. 145-158). UBA.
- Ramírez, V. (2010). El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(2), 98-113. <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/7>
- Rojas, I. (2013). La formación del profesorado en el contexto de la posmodernidad. Algunas reflexiones sobre los saberes de los docentes de nivel básico. En P. Ducoing (coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro* (pp. 79-116). UNAM.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa.
- Vela, F. (2015). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. Tarrés (coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 63-126). El Colegio de México.
- Wouters, C. (2008). La civilización de las emociones: formalización e informalización. En C. Kaplan (coord.), *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias* (pp. 81-94). Miño y Dávila.
- Wouters, C. (2016). ¿Hacia una integración del deseo y el amor? Erotización y sexualización desde 1880. En C. Kaplan y M. Sarat (comps.), *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias* (pp. 15-50). UBA.
- Zabludovsky, G. (2015). *Norbert Elias y los problemas actuales de la sociología*. FCE.

Cómo citar este artículo:

Ríos Peña, J. U., y Reyes Pérez, B. (2022). La escuela Normal y sus regulaciones. El moldeamiento del comportamiento normalista a finales del siglo XX. Una aproximación. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(1), 53-62, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i1.418>



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

Visibilización de las niñas y mujeres en discursos e informes educativos de la segunda mitad del siglo XIX en Zacatecas

Visibilization of girls and women in discourses and educational reports from the second half of the nineteenth century in Zacatecas

Laura Rangel Bernal • Norma Gutiérrez Hernández

RESUMEN

En este artículo se analiza la presencia de estrategias lingüísticas que actualmente se asocian con el lenguaje no sexista, también conocido como lenguaje con perspectiva de género, que se localizaron en discursos e informes educativos publicados en el Periódico Oficial del Estado de Zacatecas en el periodo de 1868 a 1889. El objetivo general consistió en explicar a qué cambios de tipo social respondieron estas adaptaciones lingüísticas, en el entendido de que, dado el periodo histórico del que se trata, no se puede hablar de que esto obedeció a una política lingüística con fundamento en el feminismo. La estrategia metodológica consistió en conjuntar el análisis historiográfico y lingüístico para dar respuesta a la pregunta de investigación. En el nivel morfológico y léxico, se identificaron las incidencias del uso de pares de femenino y masculino (desdoblamiento), así como el uso del genérico real en lugar del masculino genérico. También se encontraron casos en que se utiliza el masculino genérico, pero se agrega la frase “de ambos sexos”. Estos recursos hacen evidente que los autores de los textos se refieren a grupos de personas conformados tanto por hombres como por mujeres. Se concluye que el uso de estos recursos de manera escrita fue intencionado, de lo cual se infiere que se utilizó como una estrategia de tipo lingüístico para hacer visible la presencia de personas del sexo femenino en el espacio educativo de la segunda mitad del siglo XIX en Zacatecas, dado que la configuración de este último estaba cambiando, al abrirse más espacios para que la población femenina pudiera instruirse. Todo ello habla de importantes transformaciones que se registraron en el contexto local, específicamente en lo tocante al acceso e integración de niñas y mujeres a instituciones de instrucción pública.

Palabras clave: Historia de la educación, mujeres, estudios de género, lenguaje inclusivo.

ABSTRACT

This article analyzes the presence of linguistic strategies that are currently associated with non-sexist language, also known as gender-neutral or inclusive language, that were located in discourses and educational reports published on the Official Newspaper of the State of Zacatecas, during the period of 1868 to 1889. The aim of this study consisted on explaining to which changes of a social nature this linguistic adaptation responded, given that, in this period, we cannot attribute them to linguistic politics based on feminist ideas, as we understand them in the present. The methodological strategy consisted in combining a historiographic approach and linguistic analysis to answer the research question. At the morphological and lexical level, the use of pairs of feminine and masculine (splitting) was identified, as well as the use of the real generic instead of the generic masculine. Cases where collective male gender nouns were used with the addition of the phrase “of both genders” were also found. They all make explicit the presence of men and women in the groups the authors were talking about. It is concluded that the use of this linguistic resources was intentional, which lead us to think that they were used as a linguistic strategy to make the presence of girls and women visible in the educational context of the second half of the nineteenth century in Zacatecas,

Laura Rangel Bernal. Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Es Maestra en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, Doctora en Estudios Socioculturales por la Universidad Autónoma de Aguascalientes y candidata al Sistema Nacional de Investigadores. Sus líneas de investigación son historia de la educación en México y educación sexual, siglos XIX-XXI. Correo electrónico: laura.rangel@uaz.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0003-1588-5289>.

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

since the configuration of the latter was changing, as more spaces were opening up for the female population to become educated. All this speaks of important transformations that took place in the local context, specifically with regard to the access and integration of girls and women to public educational institutions.

Keywords: History of education, women, gender studies, inclusive language.

Introducción

En las décadas recientes el lenguaje con perspectiva de género se ha empleado como una forma de incluir y visibilizar a las mujeres en diferentes espacios sociales, por medio de recursos lingüísticos. Esto deriva de planteamientos feministas que señalan que el uso del masculino genérico en el español es excluyente e invisibiliza a la población femenina, pues se postula que aquello que no se nombra, no existe o no se reconoce su existencia. Por esta razón, el uso del lenguaje con perspectiva de género se ha constituido como una política lingüística que ha tenido resonancia principalmente en el ámbito institucional y académico.

Es así que se ha observado una aceptación paulatina, sobre todo entre la población más joven y más socialmente consciente, así como entre quienes forman parte de grupos de disidencia sexual y genérica. No obstante, persiste, en algunos sectores que se pueden denominar como más conservadores, una resistencia o abierto rechazo a adoptar el lenguaje con perspectiva de género, por lo que en la actualidad no se puede hablar de un uso generalizado, a pesar de que se ha establecido en los marcos normativos de diferentes instituciones en México.

En el contexto de las políticas dirigidas a favorecer la inclusión, la equidad y la eliminación de la violencia dirigida hacia la población femenina, se aboga por la implementación de políticas lingüísticas de género como esta, dado que se entiende que “cambiar la lengua es una forma de intervención cultural”, debido a que estas políticas propician el establecimiento de códigos axiomáticos, los cuales se afirman “simbólicamente a través de la lengua en el discurso público” (Cameron, 1995, cit. en Furtado, 2018, p. 11).

Las políticas de lenguaje no sexista se han enfocado a la eliminación del masculino genérico, por ejemplo, al sustituir *el hombre* por *la humanidad*, cuando se habla de la totalidad del género humano; o cambiar *los niños* por *la niñez*, si se habla de un grupo mixto. De igual modo se ha buscado incluir las formas de tratamiento que se refieren a las mujeres, con la finalidad de hacer notar su presencia en el espacio público; por ejemplo, al decir: “*todos y todas* las presentes”, cuando alguien se dirige a una audiencia conformada por hombres y mujeres.

Mediante el análisis de documentos históricos, que tratan sobre temas educativos y que se localizan en archivos del Estado de Zacatecas, se pueden encontrar ejemplos de adaptaciones lingüísticas similares a estas, por lo menos desde el año

de 1868. Ello indica que, si bien las políticas lingüísticas de género de las que se ha hablado en párrafos anteriores datan de finales de la década de 1980, las adaptaciones lingüísticas de este tipo no son algo nuevo, sino que se vienen presentando en el país desde el siglo XIX.

Este hecho plantea preguntas, ya que se entiende que quienes redactaron dichos documentos no tenían en mente los planteamientos de los estudios feministas o del enfoque de género (sería un anacronismo afirmarlo). Por lo tanto, cabe preguntarse: ¿a qué se debió su uso? Si desde la perspectiva sociolingüística se entiende que las transformaciones en el lenguaje se relacionan con transformaciones sociales, ¿a qué cambios de tipo social respondieron estas adaptaciones lingüísticas, para referirse a grupos formados por personas tanto del sexo femenino como masculino?

Se plantea, a manera de hipótesis, que esto respondió a las transformaciones que se dieron en el ámbito educativo, de forma más notoria durante la segunda mitad del siglo XIX, cuando se estableció la obligatoriedad de la instrucción primaria para ambos sexos y se discutió la necesidad de crear instituciones de educación secundaria o postelemental para las mujeres. A partir de ello se impulsó la apertura de escuelas que se encargaron de instruir a la población femenina infantil y joven. Ante estas nuevas condiciones, se hizo patente la necesidad de comunicar los cambios educativos y sociales que se estaban produciendo, lo que motivó que se adaptara el lenguaje oral y escrito, para hacer evidente la presencia, cada vez mayor, de las mujeres en instituciones educativas locales.

Sin lugar a dudas, el trasfondo de todo esto tuvo como escenario contextual el movimiento feminista en occidente, puesto que fue justamente durante el periodo decimonónico que hubo un pronunciamiento relevante por la obtención de derechos políticos femeninos, en específico la lucha sufragista, de la mano de una formación educativa postelemental femenina –como ya se señaló–, y la profesionalización de las mujeres a partir de un capital educativo.

Para corroborar esta hipótesis se analizaron fuentes primarias, que constan de discursos pronunciados en ceremonias escolares, informes de las comisiones examinadoras y de los inspectores de escuelas.¹ Estos documentos aparecieron publicados de 1868 a 1889, en el Periódico Oficial del Estado de Zacatecas, que actualmente se puede consultar en el Archivo del Poder Legislativo del Estado.

Adicionalmente se realizó una revisión historiográfica para explicar los pormenores del ingreso de las niñas y mujeres a las escuelas públicas de Zacatecas en el periodo posterior a la Restauración de la República y la primera parte del Porfiriato. Asimismo se analizaron los principales planteamientos del lenguaje con perspectiva de género, para explicar de qué manera su adopción permite visibilizar la presencia de las niñas y de las mujeres en el contexto educativo. Por último, se realizó un análisis desde el enfoque lingüístico para describir los elementos morfológicos y léxicos que

¹ En este periodo no hubo inspectoras en Zacatecas (Gutiérrez, 2013).

hacen visible la presencia de las niñas y mujeres en los documentos que conformaron el corpus de la investigación. De este modo, se trabajó con un enfoque interdisciplinar para dar respuesta a la pregunta de investigación.

Incorporación de las mujeres a la educación pública a mediados del siglo XIX

El siglo XIX fue el escenario para una mayor incursión de las mujeres a una formación educativa y su profesionalización; en dicho periodo se llevó a cabo una convocatoria para educarlas, atendiendo no a su desarrollo personal, sino en correspondencia al destino socialmente asignado, en función de su género.

En este tenor, en México, las distintas vertientes políticas y, sobre todo, el liberalismo triunfante de 1867, tuvo como una de sus prioridades educar a las mujeres, dada la tríada que presidía su vida y misión en esta: madres-esposas-amas de casa; particularmente, este eje transversal en la vida de las mexicanas atendía a un objetivo preeminente: la formación de ciudadanos. Tal propósito era literal, no incluyó a las mujeres, en virtud de lo señalado líneas atrás: se consideraba incompatible presidir el “santuario del hogar” en una esfera privada y familiar y, a la par, desempeñarse en un ámbito público.

En términos generales:

La élite política del país estuvo al pendiente de que las mujeres adquirieran las aptitudes necesarias para desempeñar atinadamente sus papeles de género femenino. La percepción de estas ideas en el grupo dirigente de la sociedad mexicana fue determinante para tres objetivos sobre la educación postelemental de las mujeres [...]: abrir un número reducido de posibilidades educativas superiores, propiciar un lento proceso de incorporación femenina a éstas y una matrícula restringida, lo que redundó en un escaso número de egresadas. Estos tres elementos adquirieron todavía un margen más estrecho al interior del país [Gutiérrez, 2013, p. 250].

En esta perspectiva, es importante poner de relieve que, pese a haber importantes muestras de educación femenina desde principios del siglo XIX en México, incluso desde el periodo previo a la etapa independiente con las “amigas”,² el incremento de la matrícula femenina en los recintos escolares tuvo una mayor acogida durante la segunda mitad del siglo XIX, sobre todo a partir del triunfo de la República Restaurada y el Porfiriato; de hecho, de ese periodo datan las primeras profesionistas en el país y las mujeres que comenzaron a hacer estudios de posgrado en el extranjero (Galván, 2003).

El saldo de esto fue una mayor incursión de mexicanas en espacios asalariados a partir de un capital educativo, incursionando en espacios que antaño eran solo de denominación varonil. Galván (2003) puntualiza sobre esto lo siguiente:

² Sobre el tema de “las amigas”, Staples (2005) menciona lo siguiente: “Sin tener aulas ni aspecto de establecimiento formal, las amigas, un espacio doméstico para recibir niños a cambio de una cuota, eran una herencia novohispana. Ma-

...la mujer empezó por ser profesora, luego empleada de los comercios que se empezaban a fundar y, finalmente, profesionista. De este modo y en contra de las ideas más generalizadas, las mujeres empezaron a trabajar eficazmente en un espacio que, anteriormente, estaba reservado para los hombres [p. 224].

Lo anterior tuvo un impacto de emancipación femenina en ese periodo, por lo que “el feminismo asomó la cara” en el último tercio del siglo XIX en México, especialmente en las mujeres de las clases media y las obreras, quienes habían acrecentado su presencia en el ámbito público, adquiriendo “mayores elementos para cobrar conciencia de su situación de género” (Tuñón, 1998, p. 133).

Lenguaje con perspectiva de género: una forma de visibilizar a las mujeres en el ámbito educativo

El lenguaje en sus distintas modalidades (oral, escrito, visual o gestual) tiene como propósito central la comunicación. En este sentido, a través de él, las personas conocen o no el mundo; así, aquel se convierte en un referente esencial para nombrarlo. Con base en esto, se hace énfasis en que el lenguaje denomina, visibiliza, pondera, asume, jerarquiza y plantea realidades, personas, situaciones, cosas, emociones y un largo etcétera.

Visto en estos términos, el feminismo puso en la mesa de la reflexión la ausencia de las mujeres en los discursos, en distintas vías de diálogo y productos culturales como la historia, que mostraban una minusvalía al nombrar lo femenino, o bien lo subsumían en lineamientos de carácter androcéntrico o en una definición con matices sexistas y misóginos.

De esta manera, el feminismo, al denunciar la invisibilidad de las mujeres, ha contribuido a posicionarlas en un nivel de interlocución con sus pares, las ha sacado del baúl del olvido; en otras palabras: ha hecho “visible lo invisible”. Huelga decir que esta lucha no ha terminado y no es abanderada por toda la población, incluso no hay una cabalidad entre las afectadas: las propias mujeres.

En términos generales, Gutiérrez (2022a) subraya que en los procesos de edificación de género entre hombres y mujeres:

...el lenguaje cobra una relevancia mayúscula, en tanto que es un elemento definitorio para acuñar las identidades masculinas y femeninas, el lenguaje hace género en toda la extensión de la palabra. Por consiguiente, no soporta una auditoría de género, sino que tiene un saldo rojo, el cual, es detonador de violencias contra las niñas, jóvenes y mujeres [p. 40].

A lo largo de la historia, como ya quedó señalado, la incorporación de mujeres a las escuelas durante el siglo XIX y su posterior incursión laboral en ámbitos que no contradecían su construcción de género, como el magisterio, la enfermería, el

nejadas por mujeres, generalmente dentro de su propio hogar, estas sabían poco más que sus alumnos [...] se enseñaba la doctrina cristiana y, algunas veces, primeras letras y costura. Las maestras, raras veces examinadas, sabían recitar, pero no explicar el significado del catecismo, coser, bordar, leer y, ocasionalmente, escribir” (p. 382). Contreras (2005) denomina a estas preceptoras como *maestras analfabetas*. La caracterización que brinda de ellas es la siguiente: “mujeres de avanzada edad [...] carentes de las bases mínimas de alfabetización y dominio de las letras. Aunque no sabían leer y escribir, poseían una estricta moralidad, condición para ser contratadas” (p. 337).

³ El término “empleos de cuello blanco” es original de Scott (2005), quien así caracteriza a los trabajos asalariados en los que se insertaron mujeres jóvenes de clase media, que contaban con una formación educativa en las postrimerías del siglo XIX y principios del XX. Estos empleos se ubicaban en el rubro comercial y de servicios.

secretariado y los “empleos de cuello blanco”³ –que justamente por ello fueron los primeros que les permitieron a las mujeres–, incidió en algunos elementos de emancipación, con demandas tales como la igualdad salarial, mejores condiciones laborales, derechos sufragistas y ser nombradas y visibilizadas no en categorías masculinas, sino en lo correspondiente a su sexo.

De esta manera, la influencia decisiva del feminismo, la educación de las mujeres y el capital educativo adquirido a través de esta, a la par que su incorporación en el mundo asalariado, incidieron para levantar la voz y denunciar sesgos de género en el lenguaje. Así, se comparte un extracto de un artículo publicado en un medio de comunicación pedagógico de Zacatecas, hace más de un centenar de años:

El feminismo, así como ha trastocado el orden social, impone serias modificaciones a la gramática y al léxico; tiénese que admitir género femenino en voces que antes fueron consideradas como exclusivamente masculinas, porque no se había llegado a imaginar siquiera que la mujer pudiese desempeñar ciertos cargos y oficios que parecían destinados a los hombres, y sólo a ellos; hoy tenemos en la Argentina una escribana pública, una abogada o juriconsulta, algunas doctoras y médicas, tendremos boticarias o farmacéuticas, ingenieras, veterinarias, etc.; y aunque no haya aquí mujeres cocheras, tendremos que mencionarlas desde que las hay en París, y nos toca hablar de diputadas porque las hay en Finlandia, y de mayoralas, carreteras, etc... que para todo ello no hay inconveniente alguno, no necesitamos que la Real Academia nos conceda autorización o licencia; son innovaciones que de suyo se imponen y a ello se presta admirablemente el espíritu tan flexible de nuestra lengua [Selva, 1910, p. 239, cit. en Gutiérrez, 2022b, p. 18].

Este tipo de discursos y posicionamientos no fueron aislados en el periodo aludido, ya que, en otros escenarios contextuales, otras mujeres en procesos formativos abanderaron la misma causa, tal como se puede colegir en algunas memorias para obtención de grado de alumnas normalistas. De esta forma, la educación que recibieron fue el detonante para exponer la visibilidad de las asimetrías existentes entre hombres y mujeres, incluyendo las de carácter lingüístico.

En estas disertaciones del último tercio del siglo XIX se advierte

un convencimiento de que se está transitando por una modernidad, particularmente, de carácter educativo, con un saldo favorable en las mujeres, hecho que queda evidenciado con los referentes pretéritos que se retoman, sobre todo, en términos de cómo la situación femenina ha cambiado en su actualidad. Atrás de estos planteamientos, ellas mismas y sus profesoras eran una prueba palpable; era evidente cómo a diferencia de antaño, las mujeres ahora sí podían acceder a espacios educativos y remunerados e, insertarse como profesionistas [Gutiérrez, 2022c, p. 7].

En esta tesitura, llama la atención cómo en algunas de estas disertaciones, como por ejemplo de la Normal de Xalapa, Veracruz, un puñado de educandas desarro-

llaron temas sobre las mujeres y su condición de género en la época y utilizaron lenguaje con perspectiva de género. Al respecto es relevante la memoria histórica de Rita Emilia Batiza Mondragón, quien en la investigación que presentó para su examen profesional de profesora de instrucción primaria denominada “El estudio de la educación de la mujer en los primeros siglos del cristianismo, en los siglos XVII, XVIII y XIX y lo que será en el XX”, alude a “algunos referentes históricos de las mujeres desde la antigüedad clásica; cita la misoginia de algunas culturas en lo que se refiere a la supuesta inferioridad intelectual y la constitución física de las mujeres” (Gutiérrez, 2022c, p. 8).

En el análisis que realiza esta egresada normalista, incorpora nombres de mujeres descollantes en el terreno pedagógico, con lo que también se observa su posicionamiento para “hacer visible lo invisible” y da cuenta de algunas experiencias hostiles por las que atravesaron las primeras profesionistas médicas en la Facultad de Edimburgo. Estas “estudiantas”, como las nombra, “se enfrentaron a la *indeseabilidad* que les mostraron sus compañeros y maestros, lo que propició una lucha organizada, para que más mujeres ingresaran a esta misma institución que las había formado” (Gutiérrez, 2022c, p. 10, cursivas en el original).

Por último, es oportuno plantear cómo la educación que recibieron algunas mujeres en esta época, fundamentalmente las que pudieron acceder a una formación postelemental, incidió para que de manera gradual pudieran posicionarse en el mundo público, con lo que se suscitó una mayor notoriedad en las denominaciones femeninas en la escritura, tal como se advierte en el siguiente apartado.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados del análisis lingüístico aplicado al corpus de la investigación, el cual estuvo conformado por 37 discursos, 11 alocuciones y 16 informes, todos ellos publicados entre el periodo de 1868 a 1889 en el Periódico Oficial del Estado. Los textos retóricos que se compilaron, es decir, los discursos y alocuciones, fueron escritos expresamente en ocasión de las ceremonias escolares donde fueron leídos, ya fuera por autoridades locales, preceptores o alumnado destacado. En ellos se trataban diferentes temas relacionados con la educación, como la necesidad de establecer la obligatoriedad para el nivel de las primeras letras y de erradicar el trabajo infantil; también se hablaba sobre la relación entre la instrucción, la civilización y el progreso, así como de la utilidad social de educar a las niñas y mujeres.

Por su parte, los informes eran presentados por las comisiones que estaban encargadas de realizar los exámenes de manera anual, para evaluar los aprendizajes del alumnado en todos los ramos de la enseñanza que se contemplaban en el plan de estudios que estuviera vigente. En ellos se mencionaba el total de personas inscritas y se presentaba un listado de las niñas y niños examinados y de las calificaciones que

habían obtenido en cada ramo, lo cual contribuía a transparentar la asignación de los premios que se entregaban al término del año escolar. De igual modo, los informes daban noticia sobre las condiciones en las que se encontraban las escuelas y de las carencias encontradas mediante las inspecciones que realizaban las comisiones.

Respecto a la metodología, se analizó solamente el nivel morfológico y léxico, esto es, el “relativo a la estructura de las palabras y relacionado con las terminaciones de las mismas, así como con el vocabulario o conjunto de palabras de un idioma” (Velasco et al., 2009, p. 44). Con base en esto, se localizaron las incidencias del uso de pares de femenino y masculino. Esta estrategia, también llamada desdoblamiento, “consiste en utilizar la versión masculina y femenina de la misma palabra” (Naciones Unidas, 2019, p. 1), y se emplea para hacer visible la presencia o participación de hombres y mujeres en un mismo espacio, por ejemplo, al decir: “los alumnos y las alumnas”.

Adicionalmente, se identificaron las palabras con las que se designaron a las personas del sexo femenino que se encontraban en el espacio educativo y se revisó la denominación de colectivos en que en lugar de usar el masculino genérico se utiliza el genérico real, es decir, un “término ya sea femenino o masculino, realmente genérico, que incluye a mujeres y hombres por igual, sin ningún tipo de duda” (Velasco et al., 2009, p. 44). Un ejemplo de estos sustantivos colectivos sería la palabra “alumnado”.

En términos generales se encontró que para nombrar a las personas del sexo femenino en los documentos revisados se utilizan palabras como “mujer”, “niña”, “señora”, “señorita”, “joven”, y sus correspondientes plurales, pero también se usan términos como “alumna”, “educanda”, “preceptora” y “directora”. Estas palabras, además de señalar el sexo de las personas a las que se refieren, indican el lugar o función que estas ocupaban en el espacio educativo zacatecano, lo cual da cuenta de una mayor presencia femenina y de una mayor participación pública y social, dado que las mujeres comenzaban a asumir cargos que en otros tiempos habían estado restringidos a los hombres, como los de preceptora y directora de escuela.

En adición a ello se identificó el uso de colectivos genéricos que denotan la presencia de personas tanto del sexo femenino como masculino en un grupo. Los términos identificados con este uso son: “la niñez”, “la juventud”, “el profesorado” y “el preceptorado”. Cabe decir que hubo casos en que no se utiliza un sustantivo colectivo de este tipo, sino que se emplea el masculino genérico, pero se agrega la frase “de ambos sexos”. Ello es un indicativo de que el grupo al que se alude está compuesto por hombres y por mujeres en una proporción variable. Lo anterior se puede ilustrar con los siguientes ejemplos: “niños de ambos sexos”, “preceptores de ambos sexos”, “escuelas primarias públicas para ambos sexos”, “escuelas normales para profesores de ambos sexos”.

Por último, se identificaron algunos casos de desdoblamiento, por ejemplo, en un informe de la Comisión de Escuelas, donde un connotado preceptor apellidado De

la Rosa expresaba, ante la asamblea municipal, que además de premiar al alumnado, consideraba justo y conveniente que también se premiara “a los *preceptores y preceptoras* de las escuelas municipales” (5/III/1868, *El Defensor de la Reforma*, p. 3). Es importante mencionar que, en estos documentos, la estrategia del desdoblamiento se registra en mayor medida para designar a la población infantil escolarizada, como puede verse en el siguiente fragmento:

Se procedió, pues, por los sinodales al examen de los referidos alumnos de ambos sexos sobre los diferentes ramos de asignatura conforme a la ley de la materia y sobre los demás ramos, que habían cursado. Cada ramo está dividido en secciones o clases de la primera hasta la cuarta y quinta, según el número de *niños o niñas* y el grado de su adelanto, y pudimos reconocer y apreciar el aprovechamiento de la mayoría de ellos y en los estados generales que acompañan a este informe constan las listas de los *alumnos y alumnas*, y en los mismos se encuentran las calificaciones que cada uno mereció, según lo que pudimos apreciar en su aprovechamiento [*Periódico Oficial del Estado*, 24/IX/1885, p. 3].

Para terminar este apartado, se puede decir que el uso de genéricos reales, del genérico masculino con la adición de la frase “de ambos sexos”, y del desdoblamiento para presentar, en una misma oración, las formas masculina y femenina de un sustantivo, fue intencionado y se infiere que se utilizó como una estrategia de tipo lingüístico para hacer visible la presencia de las mujeres en el espacio educativo de la segunda mitad del siglo XIX, cuya configuración estaba cambiando al abrirse más espacios para que la población femenina pudiera instruirse y contribuir, de este modo, al progreso del país y a la regeneración social.

Conclusiones

La función social de la educación de las mujeres y sus finalidades han cambiado a lo largo de los siglos. En la segunda mitad del siglo XIX, con la expansión del pensamiento ilustrado, se buscó escolarizar a mujeres y niñas con el objetivo de que contribuyeran a formar, desde su rol de madres y esposas, a los ciudadanos que requería la nación para funcionar bajo el régimen republicano y que pudiera avanzar por la senda del progreso. La diseminación de estas ideas motivó que se estableciera la obligatoriedad de la instrucción primaria para ambos sexos y que se crearan numerosas escuelas, sobre todo en el periodo posterior a la Restauración de la República y durante el Porfiriato.

El análisis de las fuentes primarias que se incluyeron en esta investigación da cuenta de que quienes redactaron estos documentos emplearon de manera intencionada estrategias lingüísticas en el nivel léxico y morfológico que actualmente son comunes a los lineamientos de los marcos para el uso del lenguaje no sexista o no discriminatorio respecto al género que se aplican para el idioma español. Dado el contexto sociohistórico de la producción de dichos textos, se infiere que la finalidad

de su uso fue reflejar las transformaciones sociales, es decir, la nueva realidad social que se estaba registrando en la segunda mitad del siglo XIX, cuando aumentó la cantidad de personas del sexo femenino que ingresaron al ámbito educativo, ya fuera como alumnas de las escuelas de primeras letras y de la Normal para Señoritas, o como profesoras y directoras.

Con base en el análisis realizado, se infiere que, ante la presencia cada vez más notoria de la población femenina en el contexto escolar, fue necesario visibilizarla en los documentos que trataban sobre temas educativos. Esto motivó que se emplearan formas inclusivas de nombrar a los actores que tenían alguna participación en los espacios educativos. De esta manera se recurrió a nombrar el masculino más el femenino, esto es, al desdoblamiento, y a la utilización de sustantivos genéricos. El uso de estos recursos permitió hacer visible la incipiente presencia de las mujeres en el ámbito educativo zacatecano, tanto en el medio escrito como en el oral.

Es importante señalar que el uso actual de este tipo de recursos o estrategias lingüísticas, dentro del marco del lenguaje con perspectiva de género, responde a las nuevas realidades sociales que claramente son distintas a las que se presentaron en la segunda mitad del siglo XIX, por lo tanto, tienen otra historia y otras motivaciones, de ahí que no se puede decir que las adaptaciones lingüísticas que se revisaron en este trabajo constituyan, como tal, una política lingüística de género como la podemos entender en la actualidad.

Lo que sí se puede afirmar es que estas adaptaciones en la lengua oral y escrita cumplieron la función de hacer notoria la presencia de las mujeres en la educación, presencia que derivó de los cambios y transformaciones que se estaban dando a nivel ideológico, político, social y cultural, y que propiciaron que la población femenina se integrara a los planteles públicos de instrucción elemental y postelemental en el estado de Zacatecas y con ello tuviera mayor participación en el ámbito público a través de la adquisición de capital educativo.

Ello lleva a concluir que este tipo de estrategias o cambios lingüísticos no son nuevos o recientes, sino que tienen una historia que es importante analizar y dar a conocer, pues se espera que estos esfuerzos contribuyan a que la población en general se concientice sobre la utilidad de adaptar la lengua española para que refleje de mejor manera la diversidad de personas que habitan el mundo, y se visibilice, en mayor medida, la presencia y participación de las mujeres en todos los ámbitos.

Referencias

- Contreras, L. (2005). *Escuelas lancasterianas de Zacatecas en la Primera República Federal 1823-1835*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Galván, L. E. (2003). Historia de mujeres que ingresaron a los estudios superiores, 1876-1940. En M. A. Arredondo (coord.), *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de México*. Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Gutiérrez, N. (2013). *Mujeres que abrieron camino. La educación femenina en la ciudad de Zacatecas durante el Porfiriato*. UAZ/Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”.
- Gutiérrez, N. (2022a). Auditoría de género en el lenguaje: violencia, educación, feminismo e igualdad sustantiva. En N. Gutiérrez y A. Román (coords.), *Violencias: marcos de análisis desde los contextos educativo, laboral, cultural y de la comunicación*. Astra (en prensa).
- Gutiérrez, N. (2022b). La cultura escolar de las zacatecanas a principios del siglo XX: agentes y saberes de género. En R. Amaro, M. del R. Magallanes, L. Rangel y S. Camacho (coords.), *Secularización y laicización de la educación pública en Aguascalientes y Zacatecas: educación sexual, institutos científicos, mujeres y género, siglos XIX y XX*. UAZ-UAA (en prensa).
- Gutiérrez, N. (2022c). “Indeseables” en la educación: un análisis a partir de tres disertaciones de estudiantes de la Normal de Veracruz a finales del siglo XIX. En A. M. García, J. Arcos y D. Karent (coords.), *Las disertaciones. Certificar y titular al alumnado de la Escuela Normal Primaria de Xalapa, 1890-1911. Una ventana a la cultura escolar*. Universidad Veracruzana.
- Furtado, V. (2018). De niñas y niños: las políticas lingüísticas de género en la educación primaria uruguaya. *Lingüística*, 34(2), 9-31. <https://doi.org/10.5935/2079-312x.20180014>
- Naciones Unidas (2019). *Lista de verificación para usar el español de forma inclusiva en cuanto al género*. <https://www.un.org/es/gender-inclusive-language/guidelines.shtml>
- Periódico Oficial del Gobierno del Estado* (1868-1889).
- Scott, J. (2005). La mujer trabajadora en el siglo XIX. En D. Georges y M. Perrot (dirs.), *Historia de las mujeres* [vol. 4, El Siglo XIX]. Taurus.
- Staples, A. (2005). *Recuento de una batalla inconclusa. La educación mexicana de Iturbide a Juárez*. El Colegio de México.
- Tuñón, J. (1998). *Mujeres en México. Recordando una historia*. Conaculta.
- Velasco, M. L., Vázquez, D., y Carrasco, M. (2009). *El cambio lingüístico en la educación en los últimos 25 años en España*. Instituto de la Mujer. <https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/estudios/serieEstudios/docs/cambioLinguisticoEducacion.pdf>

Cómo citar este artículo:

Rangel Bernal, L., y Gutiérrez Hernández, N. (2022). Visibilización de las niñas y mujeres en discursos e informes educativos de la segunda mitad del siglo XIX en Zacatecas. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(1), 63-73, <https://doi.org/10.29351/ahme.v3i1.420>.



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

Y, ¿para qué enseñar la lengua y cultura indígena? Subjetivaciones desde las experiencias de formación del docente indígena

*And so, why teach indigenous language?
Subjectivations from the training experiences of indigenous teachers*

Griselda Reyes Rojo • Martha Elizabeth Zanatta Colín

RESUMEN

En este artículo se analiza la problematización de la experiencia de formación vivida por docentes en el nivel básico de educación. A partir de un conjunto de seis historias de vida realizadas a docentes de educación indígena en el Estado de México, se analizan los discursos y enunciaciones sobre la identidad, la lengua originaria, el valor de la cultura y el sentido que tienen hacia propuestas educativas como la interculturalidad. El método de análisis sobre las entrevistas es el análisis crítico del discurso. Se propone que es importante escuchar las subjetivaciones que los docentes construyen de sus experiencias, ya que, como agentes, en el sentido de Bourdieu (2005), atravesados por su historia, la de sus padres y sus abuelos, su situación económica y un conjunto de “capitales” que los ubica en un espacio y tiempo determinados. De tal manera, la interculturalidad crítica, pensada como una forma de abatir el racismo estructural, discriminación y rezago educativo desde la reivindicación de la cultura indígena requiere un proceso de escucha, diálogo, incluso desahogo de subjetivaciones sobre la identidad indígena, para proponer nuevas prácticas en la educación de los contextos diversos.

Palabras clave: Docentes indígenas, educación indígena, educación intercultural, discriminación racial.

ABSTRACT

This paper analyzes the problematization of the training experience lived by teachers at the basic level of education. From a set of six life stories made to indigenous education teachers in the State of Mexico, the discourses and statements about identity, native language, the value of culture and the meaning they have towards educational proposals such as interculturality are analyzed. The analysis method on the interviews is critical discourse analysis. It is proposed that it is important to listen to the subjectivations that teachers build from their experiences, since, as agents, in the sense of Bourdieu (2005), crossed by their history, that of their parents and grandparents, their economic situation and a set of “capitals” that places them in a certain space and time. In this way, critical interculturality, conceived as a way to reduce structural racism, discrimination, and educational backwardness from the vindication of indigenous culture, requires a process of listening, dialogue, even the relief of subjectivations about indigenous identity, to propose new practices in the education of diverse contexts.

Keywords: Indigenous teachers, indigenous education, intercultural education, racial discrimination

Griselda Reyes Rojo. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Autónoma del Estado de México. Es doctorante en Ciencias Sociales, Maestra en Ciencia Social con especialidad en Desarrollo Municipal y realiza investigación en el área de educación indígena. Correo electrónico: gris1386@yahoo.com.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0003-2283-1502>.

Martha Elizabeth Zanatta Colín. Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México. Es Doctora en Educación, Profesora-Investigadora en la línea de generación de conocimiento “Dispositivos y procesos psicosociales”. Correo electrónico: elizatt12@live.com. ID: <https://orcid.org/0000-0001-5978-7854>.

Este trabajo es resultado de los avances de la investigación “Racionalidades e identidades docentes en la instrumentación de políticas de educación indígena”, que se desarrolla en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México.

El término *subjetivación* se pone de relieve desde el planteamiento de Foucault: el proceso de subjetivación consiste en una construcción del yo, una reflexión subjetiva del sujeto sobre sí mismo frente al rol o lugar que ocupa en la sociedad; “el sujeto está dividido tanto en su interior como dividido de los otros. Este proceso lo objetiva” (Foucault, 1983, p. 3). En esta orientación, Foucault señala que existe un proceso histórico que está relacionado al cultivo del sí. Esto quiere decir, que además de la tendencia propia a la individualidad y la valoración de los espacios íntimos, el sujeto asume una forma de vida de acuerdo con su reflexión de sí mismo y de su entorno. El cultivo del sí da cuenta de la norma jurídica, moral, económica y política existente, pero más importante, da cuenta de la adaptación que hace el sujeto de esta (Roldán, 2021, p. 130).

Como sugieren Valero et al. (2020, p. 257), la subjetividad, entonces, es el resultado de la forma como dichos dispositivos se articulan entre sí, a manera de formas de control, marcos de comportamiento y mecanismos de normalización, que le generan un tipo de mentalidad congruente con las condiciones culturales existentes a partir de las prácticas que se aplican, como la exclusión, el internamiento, observación, examen, entre otros, que tienen un impacto directo en el comportamiento (juicio moral y *ethos*), el autoconcepto y la imagen de sí mismo.

En este sentido, la subjetivación puede entenderse además como el producto de la operación de identificación de las líneas de fuerza constitutivas y de su choque, su deconstrucción, la posibilidad de re-significarlas, de generar líneas de fuga, que permitan la configuración de sí mismo, lo que Foucault va a llamar ‘tecnologías del yo’. Es decir, la subjetivación como esos procesos de afección de líneas de fuerza constitutivas de la subjetividad, ya sea entre ellas o desde las capacidades mismas del sujeto para actuar sobre sí mismo (Ríos, 2015, p. 11).

Es así como las historias de vida de los sujetos entrevistados revelan subjetivaciones, hacen presente esa manera de asumir una realidad propia de su tiempo y la forma en que dieron respuesta a esas circunstancias. Seleccionamos seis historias de vida de docentes entrevistados durante el trabajo de campo, que aún se encuentra en proceso para la investigación citada anteriormente; el criterio de selección fue por cuota, tres hombres y tres mujeres, dado que aún seguimos realizando entrevistas, pero el criterio final de la investigación apunta al criterio de saturación teórica. Se han modificado los nombres reales con la finalidad de conservar la confidencialidad de los entrevistados y atender a los criterios éticos de la investigación. En la Tabla 1 se presenta una caracterización del perfil de los entrevistados.

Tabla 1
Caracterización del perfil de los docentes entrevistados

Pseudónimo	Sexo	Edad	Años en servicio docente	Institución formadora	Año de egreso	Región cultural donde labora	Región cultural de origen
Manuel	H	54	30	Universidad Pedagógica Nacional- Ixtlahuaca	2004	hñähñu/otomí	hñähñu/otomí
Adela	M	40	17	Centro Universitario de Ixtlahuaca	2004	hñähñu/otomí	jñatjo/mazahua
Víctor	H	44	22	Bachillerato	2003	hñähñu/otomí	hñähñu/otomí
Óscar	H	38	8	Universidad Intercultural del Estado de México	2008	jñatjo/mazahua	jñatjo/mazahua
Mariana	M	27	7	Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco	2016	jñatjo/mazahua	jñatjo/mazahua
Lorena	M	45	20	Universidad Pedagógica Nacional-Acambay	2002	hñähñu/otomí	hñähñu/otomí

Fuente: Elaboración propia con base en datos recabados en entrevistas.

Acerca de la experiencia de formación desde nivel básico se denotan subjetivaciones sobre la identidad y lengua originaria:

No había maestros de otomí en mi comunidad, soy de una comunidad hablante del otomí, pero los maestros hablaban el español, bien que me acuerdo de que no nos veían bien porque, más que nada, yo no sabía hablar bien el español y por eso me hacía a un lado, no me tomaba muy en cuenta. Hubo un tiempo en que dejé de ir a la escuela porque el maestro me pegaba y pues me tuve que ir a la casa [...] después me tuve que ir a otra escuela para continuar mi educación, pero fue peor la situación, porque en esa comunidad no había gente que hablara el otomí, me tuve que regresar, me trataban mejor allá en mi comunidad, porque unos muchachos hablaban otomí y sí me entendían, y ya le decían al maestro qué es lo que yo les estaba preguntando... [Manuel, comunicación personal, abril, 2022].

Se destaca en este fragmento el argumento que asocia la discriminación por razones de la pertenencia a un grupo étnico; existía también violencia física, ello desincentivaba a los alumnos provenientes de pueblos indígenas a permanecer en la escuela; de manera sistemática se promovía el desplazamiento de la lengua para distintos usos sociales, no solo el ámbito escolar. Igualmente se observa en la experiencia de vida una de las razones de deserción escolar en comunidades indígenas: la violencia y la distancia cultural entre el docente y los alumnos. Resulta importante subrayar la mención que se hace sobre que fue peor estar en una escuela donde nadie entendía al alumno que estar en una escuela donde había compañeros que fungían como traductores entre docente y alumnos, pese a la violencia, pues (al parecer), más violento es no ser visible para nadie.

Crecer como monolingüe implicó acercarse a un mundo de socialización donde nadie escucha ni entiende las necesidades, así, el uso de la lengua originaria no pudo ganar espacios de uso público en el mundo moderno:

Los jóvenes ya no hablan otomí por lo siguiente: porque la atención que recibían cuando ellos acudían a una dependencia, eran los últimos en darles atención, pues era la discriminación que recibían... [Manuel, comunicación personal, abril, 2022].

Se puede apreciar en este planteamiento la violencia institucional de que han sido objeto los grupos indígenas, es muestra a su vez de que el sistema social está estructurado para comunicarse y desenvolverse primordialmente en una lengua y una cultura privilegiada. Otra experiencia desde la educación básica expresa:

A mi papá le tocó que lo discriminaban por hablar la lengua mazahua, él me contó que su maestra les echaba cal en la boca para que no hablaran mazahua y hablaran el español, entonces él no consideró importante que aprendiéramos la lengua mazahua [Adela, comunicación personal, mayo, 2022].

Estos argumentos van dando cuenta a su vez de esa reconstrucción que realiza el sujeto cuando subjetiva las experiencias en aprendizajes y pautas de acción, como decidir no utilizar la lengua originaria en el contexto escolar y de otras instituciones y dejar de reproducirla. Aunque también podemos apreciar las resistencias, salidas alternativas que el individuo estructura a partir de esos condicionamientos en los dispositivos sociales.

Había escuchado que algunos compañeros estaban trabajando como maestros y eso me animó. Un compañero me dijo: “Está la oportunidad de que ingreses al magisterio de educación indígena” [...] Cuando me tocó fundar esta escuela primaria, los niños tomaban clases en casas, eran poquitos los niños que teníamos, porque los padres ya no querían que los niños ingresaran a escuelas de educación indígena, ¿y entonces qué hicimos?, nos dividimos todos los maestros y salimos a buscar alumnos en los puntos de la comunidad para invitarlos, y como yo hablo otomí, me entendía bien con los papás, y siempre les he dicho que manden a la escuela a los niños, para que no sufran lo que yo sufrí, me gusta ayudarlos y apoyarlos, dialogamos en otomí, y yo como maestro los estoy apoyando... [Manuel, comunicación personal, abril, 2022].

A partir de esta referencia podemos observar cómo la lengua fue un instrumento de entrada para poder establecer con la gente de la comunidad vínculos de apoyo y la recepción de la escuela; se observa que la aspiración primaria no es desplazar la lengua indígena, sino hacerse del castellano para poder transitar en la sociedad nacional y evitar la discriminación y la exclusión. Se observa que el conocimiento de la cultura y la lengua fueron piezas claves para introducir las escuelas de educación indígena, y el docente se vuelve parte de la comunidad:

Con algunos padres de familia hablábamos en otomí, había confianza; en las invitaciones a su domicilio, nos hacían la comida de antes; el maestro es respetado aquí... [Manuel, comunicación personal, abril, 2022].

Las lecturas sobre las subjetivaciones de los docentes acerca de su identidad y cultura son diversas, se aprecia que el componente generacional complejiza los propósitos y objetivos que algunos docentes tienen sobre su papel. Manuel es un entrevistado que ha recorrido el sistema educativo desde los años setenta hasta la actualidad; un argumento contrastante es el de Óscar, quien tiene desde el 2008 fungiendo como profesional de educación indígena:

La misión como docente es ayudar a la gente de mi comunidad, estudiar para que no nos marginen, echarle ganas para que nos vaya mejor, porque las escuelas de educación indígena son buenas... [Manuel, comunicación personal, abril, 2022].

Por otra parte, Óscar comenta:

Nuestra misión [como docentes] es revitalizar la lengua, fomentando la importancia de la preservación de la cultura; un maestro que no está en un contexto indígena su función radica en solo reproducir un conocimiento homogéneo, en donde no consideran la importancia de la cultura originaria [Óscar, comunicación personal, marzo, 2022].

Las dos ideas expresadas muestran propósitos diferentes: por un lado se observa la función docente como un puente cultural entre un mundo con escasas oportunidades hacia un mundo que ofrece opciones para un mejor desarrollo; por otro lado, la perspectiva de Óscar sugiere una postura de agencia en la que existe el interés de que la lengua sea vital y se preserve la cultura originaria; la idea de reproducción planteada sobre los docentes no indígenas sugiere que revitalizar las lenguas originarias es una alternativa a la reproducción acrítica de contenidos.

Mariana es otra docente joven, de un ingreso no mayor a diez años en el servicio de educación indígena; su misión como docente la expresa de la siguiente forma:

Creo que mi misión siempre ha sido favorecer la construcción de conocimientos significativos en mis alumnas y alumnos, que aprendan a ser personas autónomas capaces de vivir sus emociones, regular su conducta y a convivir en la cultura escolar, que sean felices en este espacio que es nuevo para ellas y ellos para ellos. Independientemente de que el contexto sea o no indígena, cada espacio y situación es diferente pues como docentes siempre experimentamos cosas diferentes por el simple hecho de que trabajamos con seres emocionales, sin embargo, creo que un docente indígena se diferencia de los demás docentes porque al momento de enseñar y planear sus actividades toma en cuenta elementos particulares de la comunidad donde labora, tales como lengua, cultura, prácticas socioculturales y formas de organización comunitaria [Mariana, comunicación personal, febrero, 2022].

La perspectiva de Mariana apunta un poco más hacia el componente emocional de los alumnos y contempla los elementos de la lengua y la cultura como un complemento de la enseñanza, aunque se corre el riesgo, en ese sentido, de calcar la propuesta epistemológica del programa general de estudios con elementos de la comunidad indígena. No obstante, se observa en su argumento siguiente que la acogida que tiene el uso de la lengua y cultura originaria en el aula es diferencial, y generalmente la postura contraria a las lenguas originarias la encuentra en los colegas docentes:

Por parte de mis alumnos y padres de familia nunca tuve experiencias de rechazo en torno a la enseñanza de su lengua o cultura, al contrario, cuando los niños aprenden palabras en lengua mazahua se emocionan, comentan que así hablan sus abuelos; he notado que entre más pequeños es más probable que aprendan una lengua. Con los padres de familia tampoco he tenido conflicto, sin embargo, con algunos compañeros maestros sí, porque he escuchado comentarios muy desagradables en torno a la enseñanza de la lengua indígena, a menudo me cuestionan el porqué de su enseñanza y argumentan que de todas formas se va a perder... [Mariana, comunicación personal, febrero, 2022].

Si bien el espacio del presente trabajo es breve para ampliar la exposición y análisis de datos de las seis entrevistas, podemos encontrar algunas generalidades. Se observa que tres de los docentes pertenecen a una generación que tiene más de veinte años de servicio en la práctica docente. Una propuesta constante en los discursos de los tres docentes es ofrecer el servicio docente para apoyar a los individuos a superar procesos de discriminación, pobreza, violencia:

[Entrevistadora] ¿Cuál es el propósito de la educación indígena?

Rescatar la lengua, que no se pierda, que le echen ganas los alumnos para que no sufran, que logren ser alguien... [Manuel, comunicación personal, abril, 2022].

Que los alumnos logren superarse, que aprendan para salir de la discriminación, a mí me ponían cinta adhesiva en la boca, pero a pesar de eso estoy agradecido de haber nacido en mi comunidad y tener la cultura que tengo... [Víctor, comunicación personal, abril, 2022].

Formar seres humanos capaces de defender y representar sus derechos como cultura indígena e integrantes de una sociedad que corre el riesgo de desaparecer. Me veo como la docente que continúa reforzando, apoyando y defendiendo los derechos de las culturas indígenas de nuestro país... [Lorena, comunicación personal, febrero, 2022].

Una condición constante en estos tres casos es que desde la etapa formativa en primaria cambiaron más de una vez de plantel educativo, los tres tuvieron el otomí como primera lengua y al ingresar a la escuela fueron aprendiendo el español mediante procesos de castigos, violencia y discriminación. Desde esa subjetivación se puede comprender que el propósito que sugieren para la educación es que tome un fin redentor.

Con respecto a los cambios de normativas entre educación indígena y educación intercultural, desde el año 2001, con la modificación del artículo 2° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se enunció el reconocimiento de la diversidad cultural de nuestro país y comenzó paulatinamente a cambiar la política educativa que para las poblaciones indígenas se tenía, la cual fue bastante cuestionada por los bajos resultados académicos que en las regiones indígenas reportaban, así como por las prácticas de asimilación cultural. No obstante, en la vida del aula escolar, esos cambios no resuenan en el salón de clases.

Con respecto a los documentos que rigen a la educación indígena y que, de acuerdo con la Dirección General de Educación Indígena, coadyuvan a conducir la enseñanza desde una postura intercultural, “Marco curricular de la educación inicial indígena y de la población migrante” (SEP, 2015), los seis docentes desconocen el perfil de los marcos curriculares; el docente de mayor experiencia afirma que no ha existido una migración sustancial entre la educación indígena y la educación intercultural.

Desde la propuesta oficial de la interculturalidad, uno de los propósitos es:

- a. Empoderar a la niñez indígena y migrante, sus pueblos y comunidades, para ejercer con responsabilidad los derechos humanos individuales y los derechos colectivos, que les permitan establecer relaciones con equidad y con ello conformen las bases para perfilar su propio desarrollo social, étnico, cultural, lingüístico y económico, a la vez que se generen relaciones simétricas en la interculturalidad donde se reconozca y evite la discriminación racial [SEP, 2015, p. 31].

Para uno de los docentes, la educación intercultural fomenta el respeto y conocimiento de las culturas diversas:

Es una buena forma de practicarla ya que de esta manera fomentamos el respeto de las diferentes culturas, así los alumnos también se interesan por su propia cultura y le dan un valor como [a] las otras culturas... [Óscar, comunicación personal, marzo, 2022].

La educación intercultural, a diferencia de la posición multicultural y pluricultural, plantea un reconocimiento de derechos, la confrontación de desigualdades y el diálogo en el establecimiento de nuevas relaciones inclusivas. De acuerdo con Walsh (2005), la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales.

La relación intercultural implica un proceso coyuntural y conflictivo, al entenderla como un proceso permanente de relación, su trascendencia pretende entablar un diálogo crítico en otras instituciones más allá de la educación, el ámbito: jurídico, social, político, etc. La interculturalidad es un concepto crítico y plantea las relaciones sociales en continua reconfiguración y diálogo.

La distinción frente al concepto *multiculturalidad* reside en que este último es un concepto descriptivo, hace alusión a la forma en que se realiza existencia entre culturas diversas las cuales concurren en determinado lugar sin que necesariamente se desarrolle una relación entre las mismas; este es el caso de los grupos migrantes en Estados Unidos o Canadá.

La *pluriculturalidad*, término ocupado en la Constitución mexicana, es igualmente un término descriptivo que refiere a la coexistencia histórica de grupos culturales diversos que participan de un mestizaje o una convivencia que, en conjunto, forma una totalidad histórica y social; sin embargo, el término *pluricultural* no describe los conflictos o coyunturas entre culturas, ni hace alusión a relaciones asimétricas entre grupos culturales.

Catherine Walsh explica la distinción que implica el concepto interculturalidad, precisa que en la interculturalidad se busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el “otro” pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia. No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro, o la diferencia en sí, tal como algunas perspectivas basadas en el marco de liberalismo democrático y multicultural lo sugieren (Walsh, 2005, p. 3).

Desde el concepto *interculturalidad*, la identidad juega un papel trascendental, no se trata de esencializar identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles, más bien se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas. A diferencia de la pluriculturalidad, que es un hecho constatable, la interculturalidad aún no existe, se trata de un proceso por alcanzar por medio de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes (Walsh, 2005, p. 4).

De entrada, el proceso intercultural cuestiona las identidades, desafía concepciones predefinidas de lo indígena, del sentido de ser mujer indígena, de la docencia indígena, de la capacidad de agencia de los individuos en las interacciones interculturales, y establece el reconocimiento de las desigualdades para pensar procesos de reconfiguración, compensación o replanteamiento de las relaciones sociales.

En este sentido, cuando decimos que la educación indígena adopta el término *intercultural* para calificar la nueva forma de desarrollar procesos educativos, nos formulamos cuestionamientos acerca del significado práctico de esa enunciación, estamos hablando de una reconfiguración de fondo de las relaciones educativas entre grupos culturales que visibilice las diferencias y atienda las desventajas que históricamente han tenido los grupos diversos en el aula.

Conclusión

Cada experiencia docente ofrece un esquema especial de mirar la educación indígena, esas subjetivaciones merecen un espacio en la conformación de políticas públicas, que se alejen

del centralismo, de respuestas homogéneas y generales. Realizar estudios sobre la docencia en regiones indígenas cumple la función de visibilizar experiencias y subjetivaciones que no se observan en la conformación y designación de políticas públicas de lo central a lo periférico.

Esta línea de análisis abre la posibilidad de seguir monitoreando el resultado de modificaciones a planes de estudio que en años recientes se han presentado, ¿qué subjetivaciones estructuran el discurso de los docentes que egresaron de las Interculturales y de los nuevos planes de UPN y Normales? ¿Qué lectura le dan a la propuesta de la educación intercultural oficial? ¿Cómo se reconfigura la didáctica en una enseñanza intercultural? ¿Existen cambios sustanciales? ¿Qué permanece y qué ha cambiado? Esas son algunas de las preguntas para motivar discusiones y estudios posteriores.

Referencias

- Bourdieu, P. (2005). *Las estructuras sociales de la economía*. Manantial.
- Foucault, M. (1983). El sujeto y el poder. En M. Foucault, *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*.
- Hadad, M. G. (2012). *Reflexividad científica y locus de enunciación: meditaciones desde una experiencia de trabajo de campo*. VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata “Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales”. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Rios, C. E. (2015). *Sujeto, subjetividad, subjetivación y subjetiv-acción en perspectiva de estética de la existencia*. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Roldán Tonioni, A. (2021) Procesos de subjetivación (Foucault): el caso de Don Quijote de la Mancha. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(92). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27968017010>
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2015). *Marco curricular de la educación primaria indígena y de la población migrante. Fascículo I. Fundamentación normativa e historia de la educación primaria indígena*. SEP.
- Valero Olmedo, C., Cáceres Mesa, M. L., y Moreno Tapia, J. (2020). Los modos de subjetivación de profesores investigadores de una universidad pública. Una mirada partir de la caja de herramientas del Michel Foucault. *Universidad y Sociedad*, 12(2), 256-261.
- Walsh, C. (2005). ¿Qué es la interculturalidad y cuál es su significado e importancia en el proceso educativo? En *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación de Perú/Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.
- Zanatta Colín, E., Yurén Camarena, T., y Santos López, A. (2011). *La formación en la universidad: tendencias y dispositivos*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Ciudad de México.

Cómo citar este artículo:

Reyes Rojo, G., y Zanatta Colín, M. E. (2022). Y, ¿para qué enseñar la lengua y cultura indígena? Subjetivaciones desde las experiencias de formación del docente indígena. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(1), 75-83, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i1.421>



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

El amor en la pedagogía de Pestalozzi

Love in the pedagogy of Pestalozzi

Eugenia Roldán Vera

RESUMEN

El objetivo de este artículo es explorar las bases afectivas de las ideas pedagógicas de Pestalozzi a partir de sus propios escritos. Se argumentará que para Pestalozzi el amor es parte esencial del proceso educativo, tanto por lo que implica el amor del maestro a sus estudiantes como porque la relación amorosa entre madres e hijos constituye el origen del aprendizaje sensorial y la formación de la conciencia. Se muestra cómo en la dimensión teológica redentorista de las nociones educativas de Pestalozzi el amor es la base de la formación de la virtud, y que la formación moral ha de preceder a la formación de la razón.

Palabras clave: Afectos, amor, enseñanza por los sentidos, Pestalozzi, teorías pedagógicas.

ABSTRACT

The aim of this article is to explore the affective bases of Pestalozzi's pedagogical ideas by means of the educator's own writings. It will be argued that, for Pestalozzi, love is an essential part of the educational process, both in terms of the teacher's love for the students and because the loving relation between mother and child represents the origin of sensorial learning and the formation of consciousness. It is shown how in the theological, redemptive dimension of Pestalozzi's educational notions, love is the basis of the formation of virtue, and moral education must precede the formation of reason.

Keywords: Affects, love, sensory education, Pestalozzi, pedagogical theories.

Introducción

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) es conocido como el padre de la educación moderna y fue el principal referente en la configuración de los sistemas educativos nacionales en el mundo occidental en la segunda mitad del siglo XIX. Sin embargo, las ideas educativas del pedagogo suizo se centraban en la relación entre la madre y sus hijos en los primeros años (Carter, 2018), iban dirigidas en primera instancia a madres y no a maestros profesionales (Tröhler, 2014, pp. 11-15), o bien sugerían que las bases pedagógicas de la crianza materna podrían servir de orientación a los maestros. Pestalozzi, en realidad, no desarrolló ninguno de los pilares de la educación moderna –instituciones para la formación de maestros, la escuela graduada o el método simultáneo, por ejemplo–; lo que hizo, en cambio, según Tröhler (2014), fue publicitar a su largo de su vida, en las distintas instituciones para niños pobres, huérfanos o

Eugenia Roldán Vera. Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, Ciudad de México. Es Doctora por el Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia de la Universidad de Cambridge, Reino Unido, con estancia posdoctoral en el Centro de Educación Comparada de la Universidad Humboldt de Berlín. Especialista en historia de la educación, en las líneas de historia de la escuela, historia de conceptos educativos e historia de los manuales escolares, en perspectiva transnacional, siglos XIX y XX. Dirigió la *Revista Mexicana de Historia de la Educación* (2016-2019) y es miembro de comités editoriales de revistas internacionales. Correo electrónico: eroldan@cinvestav.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0003-2049-6464>.

hijos de clases medias que dirigió, el poder transformador de la educación. Esto tuvo una gran resonancia en un el marco de lo que se ha llamado la “educacionalización” de la sociedad, es decir, la creciente interpretación de los problemas sociales como problemas educativos propia de la modernidad, sobre todo a partir del siglo XIX (Smeyers y Depaepe, 2008). En ese contexto, la propuesta educativa de Pestalozzi, arraigada en una visión teológica del protestantismo reformado, tenía un componente afectivo muy importante, a lo que no se le ha prestado suficiente atención.

El objetivo de este artículo es explorar las bases afectivas de las ideas pedagógicas de Pestalozzi a partir de un análisis hermenéutico de sus propios escritos. Argumentaré que, para el educador suizo, el amor es parte esencial del proceso educativo, tanto por lo que implica el amor del maestro a sus estudiantes como porque la relación amorosa entre madres e hijos constituye el origen del aprendizaje sensorial y la formación de la conciencia. En la primera parte del ensayo situaré a Pestalozzi en su contexto histórico y teológico como pedagogo republicano anti-ilustrado, para luego, en la segunda parte, analizar el significado del amor en sus ideas. Me valgo principalmente de tres de sus escritos: *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos* (publicado en alemán por primera vez en 1801 como *Wie Gertrud ihre Kinder lehr*) (Pestalozzi, 1889), la “Carta de Pestalozzi a un amigo sobre su estancia en Stans” (Pestalozzi, 1807) y sus *Cartas sobre la educación infantil* (publicado originalmente en inglés en 1818 como *Letters of Pestalozzi on the education of infancy addressed to mothers*) (Pestalozzi, 1982). Concluyo con unas reflexiones sobre la subsiguiente desaparición del amor en la pedagogía de Pestalozzi en la difusión de sus ideas a lo largo del siglo XIX.

Pestalozzi como educador anti-ilustrado

Johann Heinrich Pestalozzi nació en Zürich, Suiza, en una familia protestante medianamente acomodada, afectada por la temprana muerte del padre. Cursó estudios de teología en la Academia de Zürich, donde participó de un movimiento estudiantil republicano, influenciado por la publicación de las obras de Juan Jacobo Rousseau *El contrato social* (1762) y *Emilio* (1762). Su participación en ese movimiento tendría una perdurable influencia en la trayectoria de Pestalozzi como educador. Pestalozzi, además, abrevaba de la visión protestante de la educación que planteaba que la lectura de las Escrituras sin mediaciones era esencial para tener un contacto individual directo con Dios. Además, su pertenencia al protestantismo reformado por Zwinglio en Suiza lo situaba en el espíritu del republicanismo clásico en su comprensión del hombre como un ser político por naturaleza que solo en la vida comunitaria –la *polis*– podía hallar su pleno desarrollo; en ese sentido, creía en el valor de la educación para formar las virtudes, las cuales constituían la base de la vida republicana (Tröhler, 2014).

A pesar de simpatizar con algunos principios de la revolución francesa –al grado de apoyar la República Helvética que fundó Napoleón tras derrotar a las tropas suizas

en 1798—, las nociones del republicanismo moderno surgido en la Ilustración francesa chocaban con la visión teológica de Pestalozzi caracterizada por Tröhler (2014). El republicanismo moderno sugería que el hombre no es un ser político sino un ser pre-social, que cede sus propios intereses individuales para establecer con otros hombres un contrato social que le permita vivir en comunidad, en contraste con la visión del republicanismo clásico de que solo en la vida republicana los individuos podían tener su pleno desarrollo. En ese sentido, para Pestalozzi el creciente lugar del comercio, el lujo y la acumulación de riqueza en Zürich constituían una amenaza para la república de ciudadanos virtuosos a la que aspiraba, y por ello enfocó muchos de sus esfuerzos como educador a la población del campo o a los más desvalidos (Carter, 2018).

Así, a lo largo de su vida, Pestalozzi desarrolló la visión de que la república, siendo la forma de gobierno ideal, requería que la educación se centrara en la formación de seres humanos virtuosos (Tröhler, 2014). Contra lo que consideraba la naturaleza egoísta del hombre, la educación, en su visión teológica redentorista, debía hacer de él algo esencialmente distinto para que no dañara a la sociedad ni a sus semejantes; o sea, el papel de la educación era contribuir a adecuarlo mediante principios y costumbres morales. En ese sentido, la educación elemental, antes que centrarse en la transmisión formal de contenidos, debía ocuparse de fomentar la práctica de una vida moral. Esto ubicaba a Pestalozzi en una filosofía educativa contraria a la Ilustración francesa con su énfasis en la enseñanza de la ciencia y el fomento de la razón; algunos autores incluso lo ubican como “romántico” por esa razón (Aslanian, 2015). Esta forma de entender la educación como vía para evitar la corrupción del alma en el contexto de un mundo de creciente acumulación de riqueza la plasmó desde su obra *Leonardo y Gertrudis* (1787), pero la desarrollaría en el transcurso de sus distintas experiencias como educador (Tröhler, 2014, pp. 59-74, 98-99).

A lo largo de su vida Pestalozzi dirigió numerosos proyectos educativos, muchos de ellos de beneficencia: una escuela para hijos de agricultores pobres en Neuhof (1769-1799), un internado para niños dejados en la orfandad por la invasión napoleónica en Stans (1799), escuelas para hijos de las clases medias de Burgdorff (1800-1804) y Münchenbuchsee (1804) y los institutos de Yverdón (1805-1825) para mujeres, varones, sordomudos y niños pobres (Silber, 1973). El desarrollo de su método propio —al que eventualmente llamó “enseñanza intuitiva”— está estrechamente vinculado con sus esfuerzos por publicitar su trabajo y así garantizar fondos gubernamentales o de donadores privados para sus distintos emprendimientos en tiempos políticos complicados, sobre todo en los años previos y posteriores a la República Helvética (1798-1804) (Horlacher, 2011).

Buena parte de las investigaciones sobre Pestalozzi se han centrado en su noción de intuición, una peculiar apropiación del realismo educativo de la línea de Comenio, Locke, Basedow y Rousseau, entre otros, que era el mecanismo para aprender a partir del contacto directo de los sentidos con “las cosas” y no por medio de la memoriza-

ción mental de “las palabras” (Silber, 1973; Carter, 2018; Runge, 2010). Sin embargo, el famoso lema de Pestalozzi, “el aprendizaje por la cabeza, la mano y el corazón”, tenía que ver con mucho más que solo el aprendizaje por los cinco sentidos; hacía referencia a la educación de la persona en su totalidad para formar la virtud, la cual sería la herramienta para enfrentar los peligros que amenazaban en todas partes. Mientras que se ha analizado cómo Pestalozzi planteaba la percepción directa –por propia mano– de los objetos más cercanos, para de ahí ir pasando gradualmente al desarrollo de la abstracción –con la cabeza– se ha prestado menos atención al papel que “el corazón” jugaba en esa tríada.

El amor como fundamento pedagógico

A lo largo de su obra educativa, Pestalozzi se refirió al amor a los niños como la inspiración para su trabajo. Era por puro amor que él se dedicaba a los niños, y era el amor a ellos lo que guiaba todos sus pasos. Así lo describió en 1807 cuando se refirió al método que desarrolló en Stans (1799), un establecimiento para los niños suizos que habían quedado huérfanos como consecuencia de la invasión napoleónica:

No conocía ningún orden, ningún método, ningún arte que no descansara en las simples consecuencias de la convicción de mi amor por mis niños. No quería saber de ninguno [Pestalozzi, 1807; traducción propia].

Ciertamente, como refirieron quienes trabajaron con él, las escuelas de Pestalozzi replicaban una estructura familiar, en la cual Pestalozzi, sus asistentes y los estudiantes estaban unidos por relaciones afectivas (Carter, 2018). Pero más allá de que el amor fuera una gran inspiración, en sus escuelas con niños pobres o huérfanos Pestalozzi hizo del amor el fundamento pedagógico de su trabajo. Como él lo escribió en Stans, involucrarse emocionalmente con sus alumnos le permitía hacerse sensible a sus necesidades, y la educación tenía que ver con satisfacer esas necesidades:

El principio de mi acción es el siguiente: Buscar primero en los niños el amor, que en ellos se desarrolla a partir de la satisfacción de sus necesidades diarias de calor emocional y físico, asentándolos y asegurándolos dentro de sí mismos. Luego ellos asegurarán esta buena voluntad en su círculo y la extenderán ampliamente [Pestalozzi, 1807; traducción propia].

La satisfacción de las necesidades físicas y afectivas de los niños constituiría la “compostura moral interior” (*Gemütsstimmung*), a partir de la cual podría desarrollarse su educación moral:

La educación moral elemental, considerada en su conjunto, incluye tres aspectos: en primer lugar, hay que propiciar la compostura moral interior [*Gemütsstimmung*] y el sentido moral del niño mediante sentimientos puros; después los niños se han de ejercitar en

la práctica moral mediante el autocontrol y el esfuerzo para entregarse a lo bueno y lo justo; por último, mediante la reflexión y la comparación hay que enseñarles a adquirir una actitud moral, una idea de los derechos y las condiciones morales en que viven en virtud de su entorno [Pestalozzi, 1807, citado en Tröhler, 2014, p. 100].

Al respecto, Pestalozzi escribió en repetidas ocasiones que el sentido primordial de la educación elemental era formar el corazón en la moralidad y no transmitir conocimientos o explicaciones de moralidad para el intelecto. Así lo expresó, por ejemplo, en la misiva XV de sus *Cartas sobre la educación infantil*:

Si es necesario aprovisionar el espíritu con conocimiento, iluminar el intelecto y explicar principios correctos de moralidad; [...] lo es más todavía [...] dirigir, purificar, elevar los afectos del corazón; y nunca será demasiado primitivo un período para comenzar a proceder según este principio [Pestalozzi, 1982].

Este tipo de expresiones no constituía únicamente una posición contraria al carácter punitivo y excluyente de la educación de su época, sino que también remiten a la visión anti-ilustrada de Pestalozzi frente a la pedagogía que promovía la razón por encima de la fe y que confiaba en la transmisión de conocimientos (en la forma, por ejemplo, de catecismos políticos) más que en la formación del espíritu como base de la enseñanza (Aslanian, 2015, p. 155).

Ahora bien, Pestalozzi desarrolló una serie de ideas sobre la manera como se forman “los afectos del corazón”, las cuales están relacionadas con sus más conocidas propuestas sobre el aprendizaje sensorial. Como se señaló antes, siguiendo una corriente pedagógica realista que venía de Comenio, Pestalozzi planteó que la base del aprendizaje era la intuición (*Anschauung*) o percepción directa de las cosas de la naturaleza no mediada por la razón. A partir de la impresión que causaban los objetos en los sentidos, los niños irían desarrollando gradualmente asociaciones con otros objetos para ir avanzando hacia la generalización y la abstracción (Barck, 2010). Este aprendizaje sensorial tenía, para Pestalozzi, una dimensión afectiva que se remonta a la relación amorosa entre el niño y su madre.

Desde su temprana serie de cartas *Leonardo y Gertrudis* (1787), Pestalozzi representó la experiencia del amor materno como la base del desarrollo moral, intelectual y espiritual del niño, visión que profundizó en *Cómo educa Gertrudis a sus hijos* y en sus *Cartas sobre la educación infantil* (1818). De hecho, buena parte de los textos de Pestalozzi iban dirigidos precisamente a las madres –no a maestros profesionales– para enseñarles a que sacaran provecho de esa relación amorosa para la primera educación de sus hijos. Su planteamiento es que en la experiencia de esa relación se gesta el germen de la conciencia del niño, base del aprendizaje; además, ese amor es su mejor defensa ante las amenazas del mundo corrompido una vez que el niño se separa de ella, por lo que la educación formal debe remitirlo constantemente a los fundamentos de ese amor.

Su tratamiento del amor entre la madre y el hijo está enmarcado en el más supremo de todos los amores: el amor a Dios. Pestalozzi considera, de una manera cercana al sensualismo, que el amor a Dios —y por tanto la obediencia a él— se desarrolla a partir de la experiencia del amor al prójimo (una visión que contrasta con el dogma cristiano convencional en el sentido de que el amor a Dios es un don concedido por Dios a los hombres). En la carta XIII de *Cómo Gertrudis educa a sus hijos* lo plantea de la siguiente manera:

¿Cómo brota en mi alma la idea de Dios? ¿Cómo es que yo creo en un Dios, que me arrojo en sus brazos, que me siento feliz cuando lo amo, confío en él, le doy gracias, le obedezco? [...] Los sentimientos del amor, de la confianza, de la gratitud, que la disposición á la obediencia deben estar necesariamente desarrollados en mi corazón antes que yo pueda aplicarlos á Dios. Es menester que yo ame á los hombres, que yo confíe en los hombres, que yo agradezca á los hombres, que yo obedezca á los hombres antes que yo pueda elevarme al amor de Dios, á dar gracias á Dios, á tener confianza en Dios, á obedecer á Dios: “porque el que no ama á su hermano, á quien ve, ¿como podrá amar á su padre celestial, á quien no ve?” [Pestalozzi, 1889, pp. 239-240].

Y si el amor a Dios se origina en el amor al prójimo, el amor al prójimo se gesta en la experiencia de la relación amorosa entre el niño y su madre.

¿Cómo llego yo á amar á los hombres, á confiar en los hombres, á agradecer á los hombres, á obedecer á los hombres?—¿Cómo penetran en mi naturaleza los sentimientos sobre que descansan esencialmente el amor á los hombres, el reconocimiento á los hombres, y las disposiciones por las cuales se desarrolla la obediencia humana? [...] Ellos tienen su origen principalmente en las relaciones que tienen lugar entre el niño impúbero y su madre [Pestalozzi, 1889, p. 240].

Es en la relación amorosa madre-hijo que se desarrollan los “gérmenes del amor, de la confianza, de la gratitud”, en la acción de cuidado y satisfacción de las necesidades del pequeño por su madre. Ello ocurre de esta manera:

Un objeto que él no ha visto nunca todavía hiere ahora su vista: él se admira, tiene miedo, llora. La madre lo estrecha fuertemente contra su corazón, juega con él, lo distrae. Su llanto cesa, pero largo tiempo aun permanecen húmedos sus ojos. El objeto aparece otra vez; su madre lo toma en sus brazos protectores y le sonrío de nuevo. Esta vez él no llora ya, y devuelve la sonrisa de su madre con una mirada límpida y serena: *el germen de la confianza nace en su corazón.*

A cada necesidad del niño, la madre corre á su cuna. Ella está allí á la hora que él tiene hambre, ella le da de beber cuando él tiene sed. Él se calla cuando oye el ruido de sus pasos; él le tiende las manos cuando la ve; sus ojos brillan, fijos en el seno maternal. Él se ha satisfecho. Su madre y él contento de haber satisfecho su necesidad se confunden para él en uno solo y mismo pensamiento: *él agradece.*

[...] El niño conoce los pasos de su madre, él sonríe   su sombra, él ama a quien se parece   ella; un s r que se asemeja   su madre es para él un s r bueno. El sonríe   la imagen de su madre, él sonríe   la figura humana;   quien la madre ama, ama él también; á quien su madre abraza, él abraza también; á quien su madre besa, besa él también. *El germen del amor á los hombres, el germen del amor fraternal ha brotado en su corazón* [Pestalozzi, 1889, p. 240, cursivas en el original].

Además del germen de la confianza, la gratitud y el amor, también la obediencia se gesta en la relación temprana madre-hijo: la madre inculca la paciencia para tranquilizar “la primera tempestad de los deseos físicos y engendra el amor”; “el niño no se hace obediente sino precisamente por la paciencia” (Pestalozzi 1889, p. 241).

Ahora bien, estos afectos desarrollados en la temprana relación entre el hijo y la madre son, para Pestalozzi, la base de la conciencia y de la personalidad:

La obediencia y el amor, la gratitud y la confianza reunidas, hacen brotar en el niño los primeros gérmenes de la *conciencia*. El comienza á sentir, muy vagamente al principio, que *no es justo* rabiarse contra su madre que lo ama. El comienza á sentir vagamente que su madre no está en el mundo * nica y solamente para él* [...] que *no existe todo* en el mundo *para él*, y [...] que * l mismo* no existe en el mundo únicamente *para sí*; es la primera y vaga idea del *deber* y del *derecho*, que principia   germinar. Estos son los primeros rasgos fundamentales del desarrollo de la personalidad. Ellos nacen de las relaciones naturales que se establecen entre la madre y su hijo que cría [Pestalozzi, 1889, pp. 242-243].

Y en esa relación afectiva está el germen del amor a Dios:

Mas también esas relaciones contienen materialmente en germen, toda entera y en toda su amplitud, esa disposición de ánimo que es propia de la naturaleza humana y que nos induce   amar á nuestro Creador [...] El germen de todos los sentimientos religiosos producidos por la fe, es idéntico en su esencia al germen que engendr  el amor del infante   su madre [;] el modo cómo se desarrollaron esos sentimientos es en ambos casos uno solo y el mismo [Pestalozzi, 1889, p. 243].

Cuando el niño crece, la educación escolar tiene que fungir, de alguna manera, como reemplazo de la madre. Según Pestalozzi, una vez que “las primeras causas que originaban su conducta y su creencia” en la infancia empiezan a “desaparecer”, cuando el niño empieza a “abandonar” “la mano de su madre” y “a adquirir el sentimiento de sí mismo”, inicia la función de “la educación y la instrucción” (Pestalozzi, 1889, p. 244). El “desarrollo ulterior y progresivo” de los sentimientos de amor, gratitud, confianza y obediencia que fueron el “resultado del concurso de los sentimientos instintivos entre la madre y el hijo”, “pertenece a los hombres y constituye un arte superior”. El método de Pestalozzi “se basa principalmente en el arte de referir la enseñanza, desde la cuna, a [esas] relaciones naturales” entre madre e hijo (Pestalozzi, 1889, p. 253): en el momento “en que el niño hace distinción, por vez primera, entre

los sentimientos de confianza que su madre y Dios le inspiran y los que despiertan en él los fenómenos del mundo exterior”, la función del educador consiste en poner “a la vista del niño” dichos fenómenos de manera ordenada, pero siempre asociados “a los sentimientos más nobles de su naturaleza” que se gestaron en la relación con su madre. Se trata de “presentar el mundo a los ojos del niño tal como ha salido de las manos del Creador, y no tal como es, un mundo lleno de engaños y de mentira” (Pestalozzi, 1889, p. 253).

En el marco de la visión teológica de Pestalozzi, su intención de acercar al niño a la experiencia sensorial –sin mediación de la razón– de las cosas del mundo “tal como han salido de las manos del Creador” en vez de transmitirle una *descripción* de las cosas del mundo, se podría interpretar en relación con la idea protestante de acercarse a Dios sin mediaciones. Además, para Pestalozzi el mundo es un lugar amenazante, un lugar “que ha perdido a la vez la inocencia de los placeres de los sentidos y los sentimientos que constituían el fondo de su naturaleza, un mundo lleno de guerras causadas por los intereses del egoísmo, lleno de absurdos, de violencias, de orgullo, de mentira y de fraude” (Pestalozzi, 1889, p. 248). Es por ello que la función de la educación es impedir que, en la relación del niño con los objetos, “en el momento en que por primera vez se rompen los lazos físicos que unen el niño a la madre, perezca el germen de los sentimientos nobles que nacen de esa unión” (Pestalozzi, 1889, p. 253). Se trata de “someter la educación de nuestra especie a principios que no destruyan la obra de Dios que los sentimientos del amor, de la gratitud y de la confianza desarrollan en el niño”. Así, para garantizar la continuidad de esos sentimientos, Pestalozzi propone dos “leyes”:

La primera ley de esa continuidad es ésta: que la primera enseñanza del niño no sea jamás un asunto de la cabeza, no sea nunca un asunto de la razón —que ella sea siempre una cosa de los sentidos, que ella sea siempre una cosa del corazón, una cosa de la *madre*. La segunda ley [...] es ésta: la enseñanza del hombre pasa sólo lentamente del ejercicio de los sentidos al ejercicio de la razón; ella permanece largo tiempo siendo una *cosa del corazón*, antes que principie á ser *cosa de la razón*; ella permanece largo tiempo *un asunto de la mujer*, antes de comenzar á ser un asunto del *hombre* [Pestalozzi, 1889, pp. 251-252].

De los tres poderes y facultades humanas que se han de desarrollar en la educación, la cabeza, el corazón y la mano, para Pestalozzi el corazón, vinculado con los sentidos y con la madre, era el que debía guiar a los otros dos. La educación elemental debía garantizar que ese vínculo inicial de la infancia no se perdiera del todo y se pudiera actualizar constantemente.

Conclusión

En este trabajo he destacado la imbricación entre los sentidos, los afectos y la moralidad en las ideas pedagógicas de Pestalozzi. He mostrado que se trata de una imbricación de índole teológica, en la que prácticamente todos los aspectos de la pedagogía de Pestalozzi son parte de un proyecto redentor de la sociedad por la educación moral, por la formación de la virtud en los ciudadanos que habrán de constituir la república. En esa educación del corazón, el amor tiene un papel en la experiencia de las cosas y por tanto en la cognición, además de en la relación entre el maestro y sus pupilos.

En la difusión de la pedagogía pestalozziana que tuvo lugar a lo largo del siglo XX, la dimensión afectiva fue desapareciendo y lo que prevaleció fueron sus nociones sobre la experiencia sensorial en el aprendizaje, a menudo complejizadas en teorías como la enseñanza objetiva anglosajona. Estas nociones se operacionalizaron, eventualmente, en las asignaturas *Sachunterricht*, *object lessons*, *leçons de choses* o lecciones de cosas en los planes de estudio de las escuelas primarias de numerosos países del mundo occidental (Kahn, 2002; Melcón, 2000; Roldán, 2012), que tenían como objetivo que los niños aprendieran a observar, describir y categorizar las cosas del mundo y la naturaleza. En tanto, los aspectos que más remitían a los afectos se redujeron al ámbito de las instituciones diseñadas para los niños más pequeños, los *Kindergärten* (codificados por Friederich Fröbel, discípulo de Pestalozzi), los cuales también tuvieron una expansión global en la segunda mitad del siglo XIX. Con todo, la dimensión afectiva de la que abiertamente habló Pestalozzi en sus textos inevitablemente permaneció en la manera de concebir la enseñanza escolar, algo que estaría en constante tensión con la perspectiva de cuidado estatal de la infancia (Aslanian, 2015) que se gestó en el siglo XVIII y se intensificó en el siglo XX (Alcubierre, 2018). Esta tensión, que es un tema digno de investigación a cabalidad, debe ponerse en el contexto de las diferencias entre las nociones protestantes y las católicas relativas al amor y la caridad en las instituciones educativas. En todo caso, lo aquí expuesto sugiere que prestar atención a la dimensión afectiva puede ayudarnos a ensanchar nuestra comprensión de los presupuestos en que se asienta la escuela desde su conformación como un espacio separado del ámbito doméstico, así como de la forma en que maestros y maestras dan sentido a su quehacer cotidiano.

Referencias

- Alcubierre, B. (2018). *Niños de nadie. Usos de la infancia menesterosa en el contexto borbónico*. Iberoamericana/Vervuert.
- Aslanian, T. K. (2015). Getting behind discourses of love, care and maternalism in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood Education*, 16(2), 153-165.
- Barck, K. (2010). Anschauung, en K. Barck, M. Fontius, D. Schlenstedt, B. Steinwachs y F. Wolfsettel (eds.), *Ästhetische Grundbegriffe: Band 1: Absenz bis Darstellung* (pp. 208-246). Springer.

- Carter, S. A. (2018). *Object lessons. How nineteenth-century Americans learned to make sense of the material world*. Oxford University Press.
- Horlacher, R. (2011). Schooling as a means of popular education: Pestalozzi's method as a popular education experiment. *Paedagogica Historica*, 47(1-2), 65-75.
- Kahn, P. (2002). *La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Melcón Beltrán, J. (2000). Currículo escolar y lecciones de cosas. En A. Tiana Ferrer (ed.), *El libro escolar: reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Noguera-Ramírez, C. E., y Marín-Díaz, D. L. (2020). La educacionalización del mundo: una mirada genealógica de la modernidad. *Cadernos de História da Educação*, 19(2), 360-376.
- Pestalozzi, J. H. (1807[1799]). *Pestalozzi's Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans (1799)*. <http://www2.iw.uni-heidelberg.de/~aeschule/StanserBrief.pdf>
- Pestalozzi, J. E. (1889[1801]). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Coatepec.
- Pestalozzi, J. H. (1982[1818]). *Cartas sobre la educación infantil*. Humanitas.
- Roldán Vera, E. (2012). ¿'Enseñanza intuitiva', 'enseñanza objetiva' o 'lecciones de cosas'? : derroteros supranacionales de tres conceptos pedagógicos modernos en el siglo XIX. *Memoria electrónica de las XVII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación: "La investigación en la historia de la educación transitando el bicentenario: a 200 años de la batalla de Tucumán"*. San Miguel de Tucumán, Argentina.
- Runge Peña, A. K. (2010). Pestalozzi revisitado: disquisiciones teórico-formativas sobre 'psicologización' de la enseñanza, doctrina de la intuición, formación elemental, enseñanza elemental y educación elemental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 6(2), 89-107.
- Silber, K. (1973). *Pestalozzi; the man and his work* [3a. ed.]. Schocken.
- Smeyers, P., y Depaepe, M. (2008). *Educational research: The educationalization of social problems*. Springer.
- Tröhler, D. (2014). *Pestalozzi y la educacionalización del mundo*. Octaedro.

Cómo citar este artículo:

Roldán Vera, E. (2022). El amor en la pedagogía de Pestalozzi. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(1), 85-94, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i1.424>.



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

Afectos y emociones en la memoria: recordando juegos infantiles y mejores profesores en escritos autobiográficos de maestras potosinas

*Affects and emotions in memory: remembering children's games
and better teachers in autobiographical writings of Potosin teachers*

Norma Ramos Escobar

RESUMEN

Los escritos autobiográficos de docentes han sido importantes documentos para (re)construir la historia y trayectoria educativa de las y los docentes y reconocer sus itinerarios, primero como alumnos y posteriormente como docentes en activo. Dentro de estos escritos narrativos, cargados de subjetividad, encontramos plasmados afectos y emociones de los protagonistas que habitan la escuela. Es así que en este artículo se hace un primer acercamiento a dos aspectos que se documentan en los escritos autobiográficos de maestras; uno es la emoción que causaba jugar a “la escolita” y otro el recuerdo en la memoria de la profesora o profesor que fue un modelo a seguir y que es mencionado con afecto. Ambos aspectos forman parte de la autoconstrucción identitaria que se hace de una profesión como la docencia, pero en los escritos autobiográficos de las maestras adquieren relevancia al valorar estas experiencias como parte de su “destino” o “vocación” como elementos constitutivos del imaginario social de los docentes. Este análisis se hace con la recuperación de una base documental de 180 novelas escolares localizadas en tres instituciones formadoras de docentes en San Luis Potosí, estos escritos forman parte de un requisito de tesis de grado y posgrado en la cual los docentes deben relatar su experiencia escolar del pasado hasta su presente. Para su análisis se hace un cruce con las propuestas teóricas de memoria, biografía, la historia de las emociones y género. Se concluye que la recuperación de aspectos afectivos en las narrativas es parte de un proceso autorreflexivo de la experiencia para valorar las cargas significativas que para las docentes tiene su profesión.

Palabras clave: Autobiografías, identidad docente, memoria, afectividad, género.

ABSTRACT

The autobiographical writings of teachers have been important documents to (re)construct the history and educational trajectory of teachers, and recognize their itineraries, first as students and, later, as active teachers. Within these narrative writings, full of subjectivity, we find embodied affections and emotions of the protagonists who inhabit the school. Thus, in this paper a first approach is made to two aspects that are documented in the autobiographical writings of teachers; one is the emotion caused by playing “the little school” and another is the memory of the teacher who was a role model and is mentioned with affection. Both aspects are part of the self-construction of the identity of a profession such as teaching but in the autobiographical writings of the teachers they acquire relevance by valuing these experiences as part of their “destiny” or “vocation” as constitutive elements of the social imaginary of teachers. This analysis is made with the recovery of a documentary base of 180 school novels located in three teacher training institutions in San Luis Potosí, these writings are part of an undergraduate and graduate thesis requirement in which teachers should relate their school experience from the past to their present. For its analysis, a crossover is made with the theoretical proposals of memory, biography, the history of emotions and gender. It is concluded that the recovery of affective aspects in narratives is part of a self-reflective process of experience to assess the significant burdens that their profession has for teachers.

Keywords: Autobiographies, teaching identity, memory, affectivity, gender.

Norma Ramos Escobar. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241, San Luis Potosí, México. Es Doctora en Humanidades con acentuación en Historia por la Universidad Autónoma Metropolitana. Maestra en Historia por El Colegio de San Luis y licenciada en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Entre sus líneas de investigación se encuentran: historia de la educación y género, historia de la niñez en la educación pública, cultura y memoria escolar y trayectorias docentes. Perfil deseable PRODEP y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Correo electrónico: ramos.norma@upnslp.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0003-2218-3330>.

Introducción

Desde la primaria jugaba a ser la maestra, jugaba con todas las macetas de mi mamá [...] tenía en el patio dos hileras de macetas, por un lado y por el otro, y entonces yo jugaba a ser maestra y les pasaba lista: malva, azucena, limón, la planta que se tratara era mi alumna. De ahí aprendí el nombre de algunas plantas y por eso digo que siempre supe que quería ser maestra.

MAESTRA ROCÍO (nacida en 1954), en Guel, 2017, pp. 68-69.

Mi maestra favorita sin duda fue la maestra Lupita Rodríguez, quien impartía la asignatura de Química, adoraba sus clases. Tenía una metodología estupenda, sus estrategias para aprendernos la tabla periódica de los elementos consistía en hacer tarjetitas con los símbolos y pasar a decírselas, y dicen lo que bien se aprende jamás se olvida y aún recuerdo los elementos.

M19BECENE-2016, nacida en 1979.

Escribir una autobiografía, o cualquier documento de tipo biográfico, ha formado parte de un ejercicio narrativo que involucra la memoria, nos permite recuperar las historias de la gente común, la gente de a pie. Como bien lo enfatiza Benadiba (2007):

Estamos trabajando con los recuerdos, con las memorias de las personas comunes que, a través de su relato, comienzan a reconocer su propio lugar en la historia. Esos recuerdos, al ser transmitidos se convierten en fuentes históricas, y como tales tienen un valor similar al de los documentos tradicionales que permiten analizar los procesos sociales y la vida de la gente común más que los hechos ‘Importantes’ y los grandes personajes [p. 10].

En este escrito estamos trabajando con lo que Burke (2006) denominó “historia social del recuerdo” (p. 69), pues es en esta donde se configura la historia individual que se gesta dentro de un marco social compartido (Halbwachs, 2004; Montesperelli, 2005). Ya Burke nos advertía que al recordar el pasado y escribir sobre él no es un acto inocente:

Ni los recuerdos ni las historias parecen ya objetivos. En ambos casos los historiadores están aprendiendo a tener en cuenta la selección, la interpretación y la deformación como un proceso condicionado por los grupos sociales o al menos, influido por ellos. No es obra de individuos solamente [Burke, 2006, p. 66].

En el caso del tipo de documentos de primera mano que se analizan en este artículo se encuentran las novelas escolares o pedagógicas, documentos autobiográficos, escritos en primera persona, que se recuperaron de las tesis de grado y de posgrado de tres instituciones formadoras de docentes en San Luis Potosí, proyecto cuyo origen, prospectiva y primeros hallazgos ya he abordado (Ramos, 2017, 2018, 2019).

A partir de estos documentos narrativos logramos (re)construir la memoria de un actor colectivo como el magisterio, en estas novelas autobiográficas se identifica a las maestras y maestros potosinos que nacieron entre 1950 y 1993, lo que nos indica que a lo largo de estas historias podemos reconocer a, por lo menos, cuatro generaciones de docentes que dejaron escrita su experiencia vital como estudiantes y maestros en

activo. Las y los profesores hacen una selección de su vida, una selección cargada de afectos, emociones, datos sobre sí mismos y sobre la escuela, que nos permite ver sus ideas, las cuales, a decir de Burke (2006) sufren la influencia de los grupos de pertenencia, en este caso el magisterio, como un grupo social cargado de tradiciones, costumbres e imaginarios que se imponen, moldean y asumen deliberadamente y que, históricamente, se les ha atribuido a los docentes.

Bolívar (2014) ha advertido que trabajar con el método biográfico implica transitar más allá de la narrativa, insiste en que la narración en sí misma no es suficiente, es una forma que renuncia a la interpretación, se debe dar peso al contexto en el que se suscriben estas historias. Es así que al analizar los escritos debemos pensar en los contextos sociales en los que se construyen, en este caso, los escritos abordan aspectos de los últimos cincuenta años del siglo XX y las primeras décadas del XXI. Estas autobiografías, que se escribieron entre el 1999 y el 2016, fueron elaboradas como parte de un requisito dentro de las tesis de grado y de posgrado, en las cuales se les solicita a los docentes que reflexionen sobre su práctica e intervención pedagógica a partir de su propia experiencia de vida. A la par de los acontecimientos educativos vemos cómo se entretajan con la historia de la vida cotidiana que está cargada de las experiencias individuales del sujeto, no exentas de lo que de Souza, Serrano y Ramos (2014) señalan:

...el punto de unión consiste en comprender la tensión entre lo particular y lo social. En este contexto, lo educativo no ha escapado de la incorporación de las perspectivas que dan cuenta de la vida humana (bio) y de su escritura (grafía). Los modos de comprensión de la experiencia humana varían [p. 684].

Recuperar la experiencia humana, a través de escritos autobiográficos, responde también a reconocer la singularidad de la vida de los sujetos y la forma en que nos cuentan su versión de la historia, su propia historia, que se pierde en las historias institucionales o de los grandes personajes, como señala Dos Santos (2014):

Los textos muestran pequeños momentos, algunos acontecimientos que podrían ser tomados de irrelevantes si tomamos la tradición más conservadora de la investigación académica. Sin embargo, si miramos estos textos con miradas menos duras podemos verlos como importantes portadores de otras versiones de la escuela, versiones que, muchas veces, no fueron contempladas por la historiografía oficial [p. 192].

En estos textos vemos esas otras historias, “acontecimientos irrelevantes”, cargadas de afectos y emociones que de otra forma no podríamos documentar ni reconocer. A partir de la línea de la historia de las emociones o el “giro afectivo” (Enciso y Lara, 2014; Barrera y Sierra, 2020), dentro de los estudios de la historia social y cultural, podemos centrar la discusión en las emociones para situar “la explicación de la experiencia y el comportamiento de los individuos” (Barrera y Sierra, 2020, p. 121).

Dicha propuesta relaciona la biografía y el género como dos variables indispensables en el estudio de la historia de las emociones, es así que, como enfatizan las autoras,

...la infinita red de dimensiones subjetivas en la que se despliega, la historia biográfica puede ayudarnos a arrojar luz sobre las interpretaciones individuales que los sujetos hicieron de los repertorios genérico-afectivos de su tiempo y sobre la influencia que esto tuvo en sus autopercepciones y en sus valoraciones del mundo [...] se enriquece de las aproximaciones que profundizan en las subjetivaciones que sus protagonistas realizaron, tanto de los repertorios emocionales como de los modelos de género existentes y que están en la base de su modo de entender y ejercer tanto la política como su profesión [Barrera y Sierra, 2020, p. 135].

El presente artículo expresa su simpatía con esta línea, ya que dialogaremos con textos autobiográficos escritos, en su mayoría, por mujeres-maestras, los cuales expresan afectos y emociones cuando recuerdan sus juegos de la infancia “jugando a la escolita” o “jugando a ser maestra” o bien, recordando los modelos de profesor/a que dejaron más huella en su formación. Cabría apuntar que Enciso y Lara (2014), en su puntual ensayo sobre las precuelas del giro afectivo, señalan que fueron los estudios feministas los que cuestionaron la idea de que las emociones eran irracionales, impulsivas y por tanto no era posible que se creara conocimiento a partir de ellas, además identifican tres aportes de los estudios feministas de las emociones que han contribuido a nutrir el estudio de las emociones: “1) la disolución de la díada razón-emoción, (2) la problematización de la asociación emoción a femenino y razón a masculino, y (3) el concepto de la experiencia como fuente productora de conocimiento” (Enciso y Lara, 2014, p. 280). En síntesis, abandonar la idea de que la razón domina a la emoción y que esta última está vinculada a lo femenino y que al estar en el marco de femenino no es capaz de crear conocimiento. Valorar las contribuciones de la experiencia de las mujeres y colocarlas como sujetas de conocimiento, es parte de lo que aquí se pretende argumentar.

En este escrito se considera a las emociones como formas de expresión moldeadas por la cultura, que se generan y expresan en función de prácticas, lenguajes, y valores sociales (Barrera y Sierra, 2020); si bien hay una experiencia corporal en el sujeto cuando expresa emociones, no deja de ser un acto cultural, un acto mediado y expresado a través de la cultura que dota de sentido a las alegrías y penas.

Para la organización del escrito se dividió en dos partes, en la primera se aborda el tema “jugar a la escolita” y en la segunda parte el modelo de profesor/a que mencionan en sus escritos autobiográficos de maestras que estudiaron tanto en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE) como en las unidades 241 y 242 de la Universidad Pedagógica Nacional, todas en San Luis Potosí.

Juegos de la infancia: jugar a “la escolita”

¿A qué jugábamos las mujeres de niñas? Sin duda esta pregunta debe hacerse en un contexto situado y su respuesta debe abarcar una perspectiva histórica y desde un enfoque de género. Las maestras que escribieron sus autobiografías quizá no tuvieron esta como pregunta inicial, sin embargo, en sus escritos autobiográficos relatan su infancia y narran cómo “desde niñas” anhelaban ser maestras, pues jugaban a “la escolita”. De las 180 novelas analizadas, 144 son escritas por mujeres y 36 por hombres; de este universo, 17 de las novelas (casi el 10%) hablan sobre jugar a “la escolita”, solo una de estas novelas fue escrita por un maestro. Dentro de los escritos se advierte la emoción y agrado que les causaba jugar a “la escolita”, lo cual se observa en expresiones como “soñaba”, “me fascinaba”, “siempre tuve el gusto”, “me agradaba”, entre otras.

Soñaba con ser maestra. Me supongo que tiene mucho que ver que era la más pequeña de mi casa, mi hermana me llevaba cuatro años, así que cuando ella ya jugaba con sus amigas a cosas de “grandes” yo seguía y seguí por mucho tiempo más jugando con mis muñecas, a la escolita [M2UPN241-2006].¹

Sin embargo, fue durante esta época [la infancia] que comencé a mostrar inclinación por la docencia, pues por las tardes me fascinaba jugar con mis hermanos a la escolita donde, por supuesto, era la maestra. Desde niña, improvisaba mi salón de clase con un pizarrón viejo y gastado, cajas de madera y libretas deshojadas antes mis hermanos pequeños, dispuestos a representar el papel de mis alumnos [M54BECENE-2008].

A las mujeres mexicanas nos han faltado referentes (espejos) en donde mirar otras formas de ver el mundo, y opciones para “soñar” o imaginar otras profesiones, hemos visto a mujeres como maestras (y como enfermeras, secretarias, telefonistas) desde finales del siglo XIX, lo que ha moldeado nuestra forma de ver en la profesión de la docencia un espacio ideal para pensar en nuestro futuro. En las novelas autobiográficas las maestras expresan cómo el modelo a seguir para ser maestra ha sido otra mujer, algunas veces familiar cercano:

Recuerdo que desde pequeña me gustaba jugar a ser maestra, y comencé a decir que cuando creciera sería una educadora, en mi familia sólo tengo una tía que es educadora, pero no tengo mucho contacto con ella porque vive en Saltillo, por lo que no tenía mucho conocimiento sobre la carrera y su labor como formadora, mis primeras impresiones se basaron en lo que veía al tener la idea de que las educadoras eran lindas, cariñosas, muy creativas y buenas para ser manualidades [M32BECENE-2014].

Recuerdo que fue en la educación primaria cuando disfrutaba observar la forma de ser y de trabajar de mi maestra de tercer grado, porque ella se preocupaba por un ambiente

¹ Se usó un código alfanumérico para proteger el anonimato de las docentes que escribieron estas novelas, la letra M indica mujer, el número que le sucede es el consecutivo de nuestro registro, las iniciales de la institución de procedencia de la tesis y el año en que se presentó la tesis. Se respetó la redacción y ortografía original de los escritos.

adecuado para aprender. Al llegar a casa la imitaba jugando a la escuelita y echaba a volar mi imaginación y pensaba que algún día yo sería como ella [M29BECENE-2011].

Recuerdo con afecto a mi maestra Concha porque ella siempre nos contaba la clase en forma de cuento y nos ponían en ocasiones a representarlos, nos enseñó los números, las letras y fue una etapa muy significativa ya que desde pequeña jugaba a ser maestra era algo que me agradaba [M1BECENE-2016].

También recuerdo que cuando estaba en la primaria, me gustaba mucho jugar a la escuelita haciendo el papel de maestra con amigas y hermanas, porque me contagiaba el amor y la dedicación que mostraba mis papás hacia su trabajo. Además, me gusta mucho enseñar a los alumnos de mis papás lo que aprendía en la escuela y cuando me preguntaban qué iba a ser de grande, respondía que maestra como ellos. Mi interés por la docencia se vio reflejado desde edad temprana [M31BECENE-2016].

Tenti y Steinberg (2011) han señalado cómo la docencia es una profesión altamente endogámica, señalan que el 58% de la muestra estudiada mencionó tener un familiar docente, y más concretamente uno de cada cinco docentes mexicanos (18%) señaló tener una mamá o papá docente. Estas cifras nos revelan cómo es muy fuerte la influencia familiar para la elección de la profesión docente. Para las mujeres que escriben estas novelas, estar en contacto con algún docente o tener un familiar que se dedique a la docencia ha sido significativo en sus juegos de la infancia y, posteriormente, en su elección profesional.

Cabría preguntarnos: ¿Cuál es la intención de dichos escritos? Y qué usos tiene el recuerdo (Burke, 2006), particularmente este recuerdo para las maestras que los escribieron. Una primera hipótesis ya se advirtió líneas atrás, hay una razón de género detrás; las mujeres aprenden el mundo de la mano de otras mujeres (madres, tías, abuelas, hermanas, maestras), quienes se vuelven referente en los juegos infantiles; jugar a “la escuelita” es un juego de niñas, que, a la larga, se convierte en un papel que no se cuestiona y que se asume como parte del imaginario de ser maestra. Al escribirlo en su autobiografía opera como una prueba o ejemplo de que ser maestras es una decisión que las acompaña desde niñas, deja evidencia de que su anhelo de ser maestras les surgió desde la infancia. Algunas veces se hace explícito un proceso reflexivo de por qué eligieron la profesión, y lo vinculan con su pasado en la infancia:

Sinceramente aún no estoy del todo segura por qué escogí esta profesión, al estar reflexionando y encontrando alguna razón del por qué tome tal decisión, me remití a mi infancia recuerdo que me gustaba mucho jugar con mis primitos a la escuelita, yo siempre quería ser la maestra, además aunque no estuviéramos jugando constantemente los mantenía entretenidos poniéndoles trabajo, desde ese entonces se me quedó la idea de ser maestra, por un juego de niños, claro esto fue antes de ingresar a la primaria [M61BECENE-2008].

Otra de las interpretaciones que aventuramos es que las y los docentes pertenecen a un gremio emocional, es decir, los anhelos, deseos, sueños de los sujetos que pertenecen a este grupo, están moldeados por las “comunidades emocionales”, definidas como

Un grupo de individuos (familias, vecindarios, parlamentos, monasterios, gremios, parroquias...) vinculados por un “sistema de sentimientos” mediante el que definen las emociones propias y ajenas, los lazos afectivos que los unen y los modos de expresión sentimental que alientan, deploran, recuperan o arrinconan [Rosenwein, en Barrera y Sierra, 2020, p. 126].

En este sentido, las maestras se piensan dentro de una comunidad afectivo-emocional que espera y alienta el gusto por su profesión, que se exprese con agrado de ella; quizá pocos docentes expresarían no gustarles su profesión y sin embargo ser maestras. Como lo he documentado en otros trabajos, existen casos de maestras que vieron frustrados sus anhelos de estudiar para doctoras, psicólogas o abogadas por una imposición familiar y de género que las llevó a la docencia (Ramos, 2018), pero en dichos escritos no hay un rechazo tácito a la profesión, antes bien hay un discurso de resignación y aceptación. Las maestras, al pertenecer a un gremio, siguen normas sociales del grupo de pertenencia, que expresan y que moldean sus sentimientos afectivos, siguen ciertos “cánones emocionales” (Stearns, en Barrera y Sierra, 2020, p. 116) que refuerzan su pertenencia al gremio. Así que escribir sobre el gusto que representa jugar a “la escolita” es parte de un discurso de construcción del yo docente-mujer.

Mi mejor maestro

En otra parte de estos escritos autobiográficos se ha identificado un afecto particular que se expresa cuando se narra el mejor maestro que se tuvo en el pasado, y cómo algunos de estos se convirtieron en el modelo a seguir. Este ejercicio de recordar al mejor profesor o profesora ocupa un buen espacio en las novelas pedagógicas analizadas, se identificaron 52 novelas pedagógicas que abordan el tema (29% del total de las novelas); de esas novelas, 47 están escritas por mujeres y cinco por hombres.

Escribir el pasado educativo es parte de la trama obligada en las autobiografías, al hacerlo el que narra su historia ofrece elementos que nos permiten analizar el agrado y cariño con los sujetos de los que se habla, así encontramos historias cargadas de emociones afectivas cuando se recuerda al mejor maestro/a:

Ma. Del Carmen Luna Luna, de profesión maestra. Ella tuvo gran influencia en mi vocación profesional, pues me gustaba ver cómo impartía clases de regularización en la casa. A los cinco años, cuando aprendía a leer y escribir, me invitaba a que les explicara

a algunos niños que no le entendían; eso fue una constante en toda mi vida estudiantil, ayudar a otros que iban más atrasados que yo, por eso considero que soy maestra de nacimiento [M48BECENE-2008].

Los últimos dos años tuve la fortuna de conocer a uno de mis mejores maestros en el transcurso de mi formación académica, el profesor Jesús Alberto [...] siempre trato de prestar atención al alumnado, se esmeró a que sus clases resultaran interesantes donde los alumnos pudieron interactuar unos con otros. Pese a las dificultades el profesor con su paciencia habituó grupo a trabajar en equipo combinando disciplina y afecto dentro del salón [M9UPN242-2017].

Es importante destacar que el recuerdo va acompañado de lo que se aprendió (lo que le deben) de tal o cual maestro/a, y se espera en el futuro ser así:

Angelita, de origen asiático, nos tenía paciencia y nos quería. Pronto aprendimos a leer y escribir y de ahí a 6° grado todo fue agradable. Desde entonces, cuando jugaba con mis amiguitas les decía: voy a ser buena profesora como Angelita [M12UPN241-2011].

Recuerdo a mi maestra Eglentina Rentería quien no era muy afectuosa con nosotros, pero la forma en la que nos narraba los hechos históricos y generaba en cada uno de sus alumnos la imaginación y el deseo de indagación sobre los temas realmente fue muy significativos y trascendentes [M36BECENE-2011].

Un nuevo maestro el Profr. José Moreno Vázquez quien se convirtió en una persona con mucha influencia en mi vida pues él me dio clase en tercero, quinto y sexto grado, para él todos los trabajos debían ser excelentes, sobre todo la lectura y escritura, [...] aprendí a ser una alumna responsable, dedicada, limpia, creativa, propositiva, organizada y me propuse ser algún día una buena maestra [M62BECENE-2013].

Otros aspectos que se mencionan en las autobiografías hace mención de la apariencia (vestido y voz), comprensión, compromiso, atención, dedicación, como características dignas de admiración y que se convierten en un ejemplo a seguir. Siguiendo de nuevo a Tenti (2011), la docencia, a diferencia de otras profesiones, tiene que seguir ciertos criterios:

...requiere algo más que el dominio y uso de conocimientos técnicos especializados. El que enseña debe invertir en el trabajo su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones [...] deben dar muestras claras de que asumen una especie de compromiso ético con los otros, que les interesa su satisfacción y su felicidad [Tenti, 2011, p. 141].

En estas narrativas las que escriben refuerzan (y admiran) los patrones ideales de la docencia, al tiempo que se hace esta escritura se espera llegar a ser como ese modelo, lo que da significado a la narrativa como un proceso de aprendizaje del sujeto que se narra:

...la capacidad ‘autopoiética’ del sujeto para organizar de manera reflexiva sus experiencias y, haciendo esto, darse a sí mismo una coherencia personal y una identidad, para atribuir un sentido a la historia de su vida, para desarrollar sus capacidades de comunicación, de relación con el contexto social, de conducción de la acción [Alheit y Dausien, citados en Bolívar, 2014, p. 720].

Al hacer énfasis en el modelo de profesor/a que siguen de algún modo las maestras, están organizando su experiencia para darle sentido a su profesión, a su vida, a lo que forma parte de su ser docente, a la construcción de su vocación. Sin olvidar que uno de los usos –explícitos– de estas novelas pedagógicas, que se pide se incluya en las tesis de grado y posgrado, es reflexionar sobre su pasado educativo para mejorar su práctica e intervención pedagógica, de ahí que al escribirse y escribir sobre esos otros (que fueron significativos en su vida) hace una metarreflexión sobre su quehacer, su vida, y adquiere elementos para moldear su propia identidad docente, en la que afectos y emociones desempeñan un papel fundamental para re-conocer la carga afectiva que esta profesión encierra.

Conclusiones

Cuando Bolívar (2014) señala que la narración es aprendizaje en acción, es decir, que no solo lo que se aprende de lo narrado, sino al estarse narrando, le confiere un dinamismo a la narrativa que nos permite valorarla como un ejercicio de muchos niveles; no solo como un recurso estático de recopilación de información sobre el sujeto sino como un entramado de configuración de ese sujeto dentro de una trama social e histórica en un contexto específico. Al escribir estas autobiografías las maestras, que aquí leímos, valoran su experiencia previa a ser docentes como elementos significativos para señalar su motivación, pasión, gusto y elección por la profesión que eligieron.

Escribir sobre jugar a “la escolita” y el modelo de maestra/o a seguir son ejemplos de que la escolarización previa a la formación profesional desempeña un papel preponderante en la vida de las maestras (y de los sujetos en general, ¿quién no recuerda a su mejor maestra/o, o sus juegos de la infancia, y cómo esto los marcó?). En las novelas pedagógicas resultan ser puentes que anclan el pasado con el presente, pues al ser maestras en activo, reflexionar sobre su experiencia escolar pasada les permite (o se espera) que mejoren su práctica, y además, que en su tesis o tesina reconozcan las implicaciones que tienen con el tema-objeto de intervención al señalar por qué su tesis es de lectura, matemáticas, historia, ciencias, o del tema elegido. No obstante, en estas exigencias de la novela, las maestras eligen qué y cómo contarse, y al hacerlo nos permiten “pensar otras formas de construir conocimiento” (Enciso y Lara, 2014, p. 283) desde la experiencia, desde las emociones, desde la perspectiva de las mujeres.

No podemos soslayar que al escribir estas autobiografías o novelas pedagógicas las maestras recurren a los recursos de su memoria y, por tanto, a los recursos del olvido, del silencio, de la autocensura... en estos breviaros de la escritura de sí entretienen su experiencia como niñas-mujeres-maestras y la forma en que la sociedad ha moldeado su gusto por la profesión del magisterio. La historia de las mujeres está atravesada por lógicas que se inscriben desde el poder, en este caso desde la opresión y presión, para que las mujeres piensen, sientan, sueñen y jueguen a lo que deben jugar. Pienso en el hecho de que, en nuestro imaginario, jugar a las muñecas, la comidita y la escuelita es parte de lo que se espera de las mujeres. Ninguna de las novelas hace referencia a otros juegos diferentes para las mujeres, quizá por olvido o en un acto de resistencia (pendiente de ser analizado).

Del mismo modo, cabe señalar que, al recordar al mejor docente, es por lo regular maestra, esto tiene peso por el hecho de que la docencia ha sido una profesión feminizada; lo que es importante destacar es que las maestras que más han marcado a otras maestras son las de educación básica, más que las de educación profesional. Y esto tiene que ver también con que entre más alto es el nivel educativo, menos mujeres como maestras veremos, por tanto, menos arquetipos a seguir.

Para concluir solo resta señalar que esta primera lectura que se hace desde las emociones permitió valorar otras formas de la experiencia, en las que se teje un lazo afectivo entre el pasado y el presente como reconocimiento e implicación que tiene la educación básica en la configuración de la identidad profesional de las maestras aquí analizadas.

Referencias

- Barrera, B. y Sierra, M. (2020). Historia de las emociones: ¿qué se cuentan los afectos del pasado? *Historia y Memoria*, (esp.), 103-142. <https://doi.org/10.19053/20275137.nespecial.2020.11583>
- Benadiba, L. (2007). *Historia oral, relatos y memorias*. Maipue.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711-734. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/203/203>
- Burke, P. (2006). *Formas de historia cultural*. Alianza.
- Dos Santos, J. (2014). Escritas autobiográficas e formação docente: Um diálogo entre experiências vividas no Brasil e no México. En M. Menna, I. Ferreira y M. da Silva (orgs.), *Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões* (pp. 183-195). CRV.
- Enciso, G., y Lara, A. (2014). Emociones y ciencias sociales en el s. XX: la precuela del giro afectivo. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 14(1), 263-288. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53730481012>
- Guel, J. (2017). Magisterio, género y empoderamiento. Trayectoria profesional y laboral de Rocío una maestra al servicio de la educación pública en San Luis Potosí [Tesis de Especialización en Estudios de Género en Educación]. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Anthropos.
- Montesperelli, P. (2005). *Sociología de la memoria*. Nueva Visión.

- Ramos, N. (2017). Relatos escritos de maestras potosinas: huellas de formación, práctica docente y experiencias de vida desde una perspectiva de género. En G. Hernández, F. Pérez y J. Trujillo (coords.), *Acercamiento a la historia de la educación. Diálogos, actores y fuentes en la construcción del conocimiento histórico* (pp. 103-114). UACH.
- Ramos, N. (2018). *Yo quería ser psicóloga o abogada... soy maestra: de aspiraciones frustradas y otros derroteros de las mujeres-maestras de finales del siglo XX*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA), Montevideo, Uruguay.
- Ramos, N. (2019). Narrando la vida y la experiencia escolar. Historias de maestras potosinas. En S. Sánchez y S. Arciga (coords.) *Psicología cultural, narración y educación* (pp. 165-184). UPN/SOMEPSO.
- Serrano, A., y Ramos, J. (2014). Boceto del espacio biográfico-educativo en México (2003-2013). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 831-858. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14031461009.pdf>
- Tenti, E., y Steinberg, C. (2011). *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. UNESCO/Siglo XXI.
- Tenti, E. (2011). Notas sobre la construcción social del trabajo docente. En E. Tenti, E. y C. Steinberg, *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada* (pp. 141-161). UNESCO/Siglo XXI.

Cómo citar este artículo:

Ramos Escobar, N. (2022). Afectos y emociones en la memoria: recordando juegos infantiles y mejores profesores en escritos autobiográficos de maestras potosinas. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(1), 95-105, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i1.427>.



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

Ser profesoras: relatos biográficos sobre los significados de la profesión docente

*Being a female teacher: biographical stories
about the meanings of the teaching profession*

Cirila Cervera Delgado • Mireya Martí Reyes

RESUMEN

La historia evidencia que las mujeres han librado serias batallas por lograr el reconocimiento de su derecho a la educación y, consecutivamente, hacerse de una profesión. Por su parte, la sociología y la historia de las profesiones dan cuenta de cómo ciertos campos laborales se han feminizado; uno de ellos es el ejercicio del magisterio, en el cual las maestras han tenido una presencia destacada. En este contexto, el objetivo del presente trabajo es recuperar los diversos significados de ser profesora, expresados en los testimonios de maestras encargadas de formar a niñas y niños y, por tanto, de forjar parte de la historia de la educación. Siendo profesoras, han destacado como forjadoras de nuevas generaciones de mujeres, históricamente relegadas en el campo profesional. Rescatamos testimonios de profesoras sobre su formación e incursión en el campo de la enseñanza, y, como resultado, inferimos los significados de ser maestras, durante la segunda mitad del siglo XX, en el estado de Guanajuato, México, en el marco de sus historias de vida. El proyecto de investigación que la origina abreva en la historia oral como sustento teórico-metodológico basado en los relatos de vida. Concluimos que el ingreso de las mujeres a la educación formal—desde la elemental hasta la escuela Normal, en este caso—jamás les fue una empresa fácil; como tampoco lo fue acceder a un puesto superior como directoras, supervisoras o jefas de sector. Aun así, las profesoras se asumen como actrices relevantes para impulsar el desarrollo profesional de otras mujeres. Sus trayectos biográficos enteran de su vocación docente, su amor por la formación de niñas y niños, sus logros laborales y su aporte a la cultura magisterial, aunque sus nombres e historia pasen prácticamente desapercibidos.

Palabras clave: Profesoras, educación básica, carreras feminizadas, género.

ABSTRACT

History shows that women have fought serious battles to achieve the recognition of their right to education and, consecutively, to acquire a profession. On the other hand, sociology and the history of professions show how certain labor fields have been feminized; one of them is the teaching profession, in which women teachers have had a prominent presence. In this context, the objective of this paper is to recover the various meanings of being a teacher, expressed in the testimonies of female teachers in charge of training girls and boys and, therefore, of forging part of the history of education. As teachers, they have stood out as forgers of new generations of women, historically relegated in the professional field. We rescue testimonies of women teachers about their training and incursion into the field of teaching, and, as a result, we infer the meanings of being teachers, during the second half of the twentieth century, in the state of Guanajuato, Mexico, within the framework of their life stories. The research project that originates it is based on oral history as a theoretical-methodological support based on life stories. We conclude that the entry of women into formal education—from elementary school to teacher training college, in

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

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

this case—was never an easy undertaking; nor was accessing a higher position as principals, supervisors or sector heads. Even so, women teachers are assumed as relevant actors to promote the professional development of other women. Their biographical journeys reveal their teaching vocation, their love for the formation of children, their work achievements and their contribution to the teaching culture, although their names and history go practically unnoticed.

Keywords: Female teachers, basic education, feminized careers, gender.

Introducción

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos decreta en su artículo 1° que “todas las personas gozarán de los derechos humanos”, y en el 3° se establece que: “Toda persona tiene derecho a recibir educación” (DOF, 24 de febrero 2017). Por tanto, todas las personas (sin distinción alguno) tienen derecho a recibir educación; si como producto de la formación académica pretenden ejercer una carrera, el derecho asiste por igual a todas y todos. Es decir, que formarse y ejercer una profesión no deberían ser hechos discriminatorios en modo alguno por cuestiones de género ni ninguna otra causa, tal como lo consagra la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Sin embargo, desde el punto de vista del lenguaje incluyente, se revela un serio problema en la Constitución, ya que está redactada en masculino: para el individuo (Constitución de 1917) y el ser humano (reforma de 1946), invisibilizando a las mujeres. En el terreno de la educación, nadie duda ahora que es un derecho para todas y todos; eso lo podemos afirmar en nuestra lectura actual.

No obstante, por muchos factores enraizados en una tradición patriarcal (además de sufrir las consecuencias de normas y reglamentos excluyentes), las niñas, jóvenes y mujeres eran relegadas del derecho a la educación; aun en la historia reciente y en ciertas localidades existen entornos poco propicios para que ellas ingresen a la escuela y cursen una carrera, así sea el magisterio, que se convirtió en una oportunidad educativa y laboral aceptada y permitida, sin llegar a ser, en absoluto, una oportunidad para todas. Entre aquellas que sí lo fue, nos proponemos documentar cómo fue su decisión, trayectoria formativa y profesional como profesoras, con la finalidad de inferir el significado que le otorgan a ser maestras, particularmente en relación con su superación y la de otras mujeres.

Así, elaboramos el siguiente trabajo que se conforma por una rápida revisión de la formación en las escuelas Normales. Enseguida, con base en la historia oral, recabamos los testimonios de maestras acerca de su trayecto formativo y el ejercicio del magisterio, como itinerarios para los que las mujeres “tenían permiso” y contaban con la “aprobación social”. Nuestras entrevistadas se ubican en el periodo aproximado de 1960-1980 en municipios del estado de Guanajuato (México).

Ir a la Normal: una opción profesional y de vida para las mujeres

El *género* es una creación cultural y, por tanto, histórica. Esta categoría ha permeado, moldeado, forjado y normado la forma de ser mujeres y hombres, incluyendo los roles laborales que desempeñamos unas y otros; de allí que se hable de carreras y profesiones masculinizadas y feminizadas. Entre estas últimas se ubica, de antaño, el magisterio, porque estudiar y ejercer como profesoras era *bien visto* por una sociedad que relegaba de otras actividades a las mujeres, quienes eran destinadas “por naturaleza” a la vida privada. Junto con la enfermería y otras ocupaciones, la docencia es una profesión de asistencia y cuidado, cualidades “muy propias de las mujeres” y cuyo ejercicio era observado como una extensión natural de la esencia femenina.

En su desempeño en la educación y la enseñanza las mujeres no solo aplicaban sus “virtudes naturales”, sino que la misma escuela Normal, en donde estudiaban para ser profesoras, reforzaba ese rol y papel. Mónica Chávez (2009) apunta:

Hubo una profesionalización de esta vocación al fundarse las primeras Normales para señoritas [...] Estas escuelas se convirtieron en la primera opción de enseñanza superior para las mujeres, aunque la imagen de madre-educadora no se transformó, lo cual se reflejaba en un currículum cargado de contenidos que reforzaban estos estereotipos [p. 856].

No solo el plan de estudios, que incluía materias propias para las mujeres, robustecía el imaginario sobre las maestras. También lo hacía el carácter mismo del ejercicio del magisterio, que era catalogado como semiprofesión o subprofesión; como consecuencia lógica, las mujeres recibían un menor salario. Esta tradición de menor paga a las maestras tiene un claro antecedente en el XIX: “A principios del siglo XIX la educación de las mujeres iba a la zaga y, no obstante en 1833 la Compañía Lancasteriana impulsó la apertura de escuelas para niñas, los contrastes salariales entre estas escuelas y las destinadas a los niños eran importantes” (Bertely-Busquets y Alfonseca, 2008, p. 982).

En un contexto histórico dominado por estereotipos de género, las instituciones formadoras de maestros/as se fueron feminizando. Recuérdense tan solo las escuelas Normales para Señoritas, cuya nomenclatura daba cuenta cabal de la población que atendían y de las normas que aplicaban a las estudiantes. Este control se continuaba en el ejercicio de la carrera, tal como van reseñando María Bertely, Juan Alfonseca y Mónica Chávez, en sus trabajos citados. Las características de los recorridos históricos que presentan estos autores se ratifican para la historia más reciente, puesto que las Normales continúan feminizadas, tal como lo documenta Báez-Chávez (2014, p. 322), con un balance menos extremo en los casos de las Normales superiores o de educación física, por citar algunas áreas que suelen elegir más los varones.

Lo cierto es que los estudios normalistas representaron una realidad y oportunidad para las mujeres, aunque no para todas fueron asequibles. Para una inmensa mayoría ni siquiera era un hecho cuestionable no asistir a un aula: simplemente, la escuela no era para las niñas; no se preguntaban las razones de los padres (y madres) de familia cuando preferían que fuera a la escuela el hijo y no la hija, llegando a ver como absolutamente normal la negación de este derecho de las niñas/mujeres.

¹ Los fragmentos que exponemos en este trabajo se insertan en el marco de la investigación “Historia social e historias de vida. Educación de mujeres en Guanajuato a mediados del siglo XX”.

A pesar de este panorama general, los relatos de las historias de vida¹ de las profesoras que hemos entrevistado constituyen un campo de reflexión sobre su elección de ser maestras, con sus implicaciones para el ingreso a la Normal, su desempeño en las escuelas y el sentido que le otorgan a la profesión docente. El magisterio les permitió ser forjadoras de cultura tanto en las escuelas como en las localidades, lo que podría representar nuevas oportunidades para las niñas y jóvenes que fueron sus alumnas; oportunidades y opciones a las que su condición histórico-social tal vez no les permitió acceder con igual facilidad.

Cada profesora entrevistada revela la complejidad cotidiana y la multidimensionalidad de la educación. Muchas maestras, sin duda, han trascendido por su labor en esta complejidad, lo que es necesario visibilizar en las páginas de la historia con un carácter social.

Streett [...] habla de la importancia de visibilizar a las mujeres maestras, señalando que no sólo se feminiza al magisterio a lo largo del tiempo histórico, sino también la reescritura de la historia de la educación, al rescatarse a las mujeres en tanto sujetos femeninos [Báez-Chávez, 2014, p. 322].

A la par del factor limitante del enfoque metodológico, cuyo carácter inductivo impide la generalización de los hallazgos, está su gran aporte: mostrar, con todo detalle, casos particulares de mujeres maestras, con sus subjetividades, como autoras histórico-sociales que han contribuido a conformar una dimensión educativa, cultural y social; como tales, son parte de la historia de la educación en México y, por tanto, constructoras culturales de sus momentos y espacios.

El camino y los resultados: relatos de las profesoras sobre ser maestras

Nuestra elección metodológica es la historia oral, por cuanto permite una comprensión más profunda de las personas entrevistadas. El alcance de este recurso lo ha convertido en herramienta usual en campos de investigación como la sociología, antropología, psicología, lingüística y, por supuesto, educación. “Se trata de un método cualitativo que identifica información de corte subjetivo acerca de la vida de una persona determinada que narra un momento específico” (Rodríguez et al., 2014, p. 194). Además,

este enfoque posibilita poner el micrófono (solo el micrófono, porque voz sí tienen) a autores/as invisibilizados/as por la *historia de bronce*. Entre estas protagonistas están las mujeres y, de manera específica, las maestras, cuya labor, con todos sus resultados, muy rara vez es dada a conocer.

Los autores *en comento* describen:

La historia oral, implica la narración de hechos y sucesos pasados que son expresados a viva voz, con palabras y que, a su vez, permiten que salgan a la luz testimonios de personas desconocidas, “gentes sin historia”, fomentando la recuperación de la memoria histórica a través de las vivencias, las experiencias, las prácticas a lo largo de la vida, sensaciones vividas... y que son recogidas de manera escrita [Jiménez, citado en Rodríguez et al., 2014, p. 194].

Las autoras de esta historia son profesoras del estado de Guanajuato, que residen en distintas regiones, diferenciadas por su nivel económico y situación geográfica; comparten un horizonte temporal de mediados del siglo XX. De los relatos orales contruidos con base en entrevistas temáticas, tomamos los testimonios que nos acercan a nuestro objetivo de documentar el transcurso de sus vidas en cuanto a la elección, el ingreso y la trayectoria profesional en el ejercicio de la docencia en educación primaria y secundaria (sistema de telesecundaria). Derivamos, finalmente, los significados que otorgan a su profesión.

Algunos resultados. Ser maestras: opción profesional y sentido de vida

La maestra Esperanza nació en León, Gto., en 1946. Dedicó gran parte de su vida a trabajar en primaria en los municipios de San Diego, San Felipe y Guanajuato, y en telesecundaria en León, Gto. En su familia no hay antecedentes de dedicación al magisterio. En torno a su elección para dedicarse al magisterio, declara que su modelo lo vio en una religiosa, amiga de su familia, que era maestra en un colegio particular. Ella le informó sobre el proceso para estudiar en la Normal de Guanajuato. La parte más complicada fue ir a vivir a otro lugar, lejos de su familia y sin apenas recursos para pagar una renta. Confiesa que estuvo a punto de desistir, pero, justo en ese momento, le ofrecieron trabajar en una escuela privada. También encontró apoyo, poco a poco, en otras compañeras, quienes formaron un grupo muy sólido y duradero. En torno a su trayectoria comenta:

Con gusto volvería a ser maestra. No pasa un cumpleaños en que no reciba mis flores de parte de mis alumnos. Y hace casi veinte años que me jubilé. Tuve episodios complicados, como todos, ¿verdad? Eran por discusiones en torno a la vida de la escuela, nada personal. Pero tuve más momentos hermosos. Siempre recuerdo los festivales de fin de curso, la

emoción de los muchachos de sexto por graduarse, los preparativos de los vestidos y los trajes... muchas niñas iban a ponerse tacones por primera vez. Era hacer arreglos con los papás, más bien, las mamás, y hasta con el padre [sacerdote] que les iba a decir la misa de acción de gracias... y después de eso: la fiesta, el mole, el baile... no sabías a cuál casa ir, porque te invitaban todos los alumnos. Era muy bonito [González, 2021].

La maestra Tere, nacida en San Francisco del Rincón, en 1941, durante 50 años fue maestra de primaria. La directora de la escuela en donde ella estudió notó que era muy buena cuando atendía a los grupos de primero y segundo,

Me echó el ojo y le avisó a mi papá que yo tenía que ser maestra, que me mandara a León para que me fuera más fácil estudiar y tener trabajo como maestra, porque allá había más escuelas [...] Mi papá era carpintero y no tenía recursos. Pero creyó en la directora y me encargó con una tía, que vivía en León. Fui a estudiar a Guanajuato, con mucho miedo, pero con las porras que me habían echado me fui cargada también con ilusiones. Sí tenía vocación, definitivamente. Sin la vocación y sin el respaldo de tu familia no puedes hacer nada [Lara, 2021].

En 1942, en San Diego de Alejandría, Jalisco, nació la maestra Carmen. La prosperidad de la actividad de su papá, como comerciante de abarrotes, hizo que se mudaran a León y luego a Guanajuato. Estudió en colegios privados desde la primaria hasta la Normal. Pronto la emplearon en el mismo plantel en donde había sido alumna. Fue maestra de primaria, a la vez que le iban encomendando tareas administrativas, una especie de directora sin nombramiento formal. Esa tarea le resultó muy cómoda, pero la maestra Carmen quería vivir otras experiencias, “ser útil”, en sus palabras.

Quería trabajar en donde hiciera falta, ir al campo, hacer realidad un comunismo educativo... yo era muy romántica y sigo teniendo toda mi esperanza en la educación, en que la educación puede cambiar la realidad de tantas personas que no tienen nada o casi nada; que tienen hambre de pan, pero también de cultura [Flores, 2021].

Así es que Carmen pidió una plaza en el sistema estatal y trabajó algunos años en varias comunidades de Silao, Romita, Cuerámara y León. Luego, relata, llegó el proyecto de telesecundaria al estado y fue pionera en esta modalidad.

La telesecundaria es un enorme proyecto... qué lástima que no todos lo quieren como lo quiero yo. Hace muchos años me jubilé, pero sigo atenta de la educación, de cómo van los planes y programas, los maestros y los alumnos. No tuve hijos, pero me sobran alumnos que son mis hijos adoptivos... les apoyamos (mi esposo y yo) a que hicieran una carrera, porque muchos de ellos no podían pagar una prepa ni una carrera. Tenemos “hijos” que son abogados, médicos, ingenieros, maestros... todos, los mejores en su trabajo [Flores, 2021].

Estos tres primeros casos nos permiten identificar que la elección de ser maestras era por vocación y por el impulso de otras personas que recibieron las entrevistadas. En relación con el género, expresan que no fueron criticadas por estudiar esa carrera, incluso, ni por emigrar de su lugar de origen.

Esperanza y Carmen dicen no haber sentido discriminación alguna mientras fueron estudiantes, por el contrario, agrega la primera:

La carrera tenía muchas cosas muy propias para las mujeres. Yo creo que los compañeros tenían más dificultad con ciertas actividades, como los trabajos manuales... y, eran más toscos para trabajar con los niños. Por eso los ponían a dar clases en quinto o sexto... con los más pequeñines no eran muy buenos, les faltaba tacto y el cuidado en el trato [González, 2021].

Nótese como, a pesar de no estar muy conscientes de la feminización del área, las profesoras sí resaltan rasgos de la carrera “muy propias para las mujeres”, que se corresponde con lo documentado por Chávez (2009) en cuanto a los componentes curriculares, y comprueba lo que Lazarín, Galván y Simon (2014) afirmaban en sus estudios sobre la historia de las maestras en torno a las características “naturales” en las mujeres, como la ternura, necesarias para el ejercicio docente con grupos de niñas/as pequeños. Tere es mucho más enfática:

Las maestras de la Normal eran un modelo de ser mujeres y de ser maestras. En cada lección resaltaban las virtudes de las maestras: vestir, hablar, comportarse adecuadamente. Por eso mismo nos enseñaban muchas materias relacionadas con el cuidado de la casa, porque eso íbamos a enseñar nosotras a las niñas en las primarias. Dedicamos mucho tiempo a aprender a hacer servilletas, punto de cruz, a echar una bastilla y coser un botón... no recuerdo si fue en la Normal, pero había una lección en la cual se indicaba cómo ser una buena ama de casa y cuidar del esposo... [Lara, 2021].

Más adelante, en el ejercicio profesional, las maestras podían constatar el enfoque en el que se habían formado: era un currículo pensado para hacer buenas profesoras, a partir de las virtudes que “naturalmente” tenían las mujeres.

La carrera les puso obstáculos, como hemos visto en líneas anteriores. Pero, como declaran, para las tres fue un periodo que les atrajo múltiples satisfacciones; su profesión completó sus vidas y fue forjadora de muchos aspectos de su vida. La maestra Tere fue madre de cinco hijos (cuatro mujeres y un varón), todos se relacionaron con la docencia y tres de ellas estudiaron expresamente para ello. Una estudió química, pero su trabajo siempre fue dar clases de química. Su hijo es contador, y combina esa actividad con sus clases en una secundaria. Su hija mayor también está ya jubilada como profesora.

La maestra Esperanza no se casó ni tampoco tiene hijos, pero su círculo cercano está conformado por compañeras y compañeros de trabajo, quienes, admite, “son mi familia. Nos vamos de vacaciones todos en grupo; nos juntamos al menos cada mes; compartimos ciertas aficiones”; agrega:

Todavía vienen mis estudiantes y me invitan para sus fiestas: bodas, bautizos, fiestas patronales o cuando regresan del norte [Estados Unidos] y hacen las grandes celebraciones, con misas, banquetes, cohetes... es que yo fui la primera maestra en esa comunidad y la gente se acuerda. Algo hice que me siguen agradeciendo de esa manera [González, 2021].

Conforme avanzan los relatos, se hacen explícitos los significados que la labor docente tiene para las profesoras. A pregunta expresa, admiten que la carrera sí les abrió un camino profesional en su época, que no todas las mujeres podían seguirlo. Admiten que ellas recibieron apoyo y confianza de su familia y de otras personas (como la directora que la impulsó, en el caso de Tere). Con nostalgia, dicen que las maestras ya no son tan importantes, como ellas se consideraron durante prácticamente toda su trayectoria (Tere se jubiló a finales de los años 1990 y Esperanza y Carmen a mediados del 2000).

La gente sí quería a sus maestros. Eran muy importantes. Uh, yo era la “Señorita” de la escuela y de la colonia. En las muestras de fin de curso iban los papás, el inspector y hasta el periódico. Era un evento muy esperado y veían los trabajos que hacíamos y lo que habíamos enseñado a los niños. Era cuando decías que había valido la pena el esfuerzo, las horas de preparación de las clases y la revisión y corrección de trabajos... Ah, hacer la letra bonita era un arte. Había concursos y ganábamos. Hace poco un alumno me escribió una carta a mano, y sigue haciendo la letra muy bonita. La puse en este marco [Lara, 2021].

Desde la perspectiva de Esperanza, le fue muy relevante ser fundadora de una escuela, porque significaba muchas oportunidades de educación, de impactar en muchas generaciones de estudiantes, cuando lo común era que

Los muchachos querían terminar la primaria y la secundaria para irse al norte. No creo que poner una telesecundaria los haya detenido, pero, al menos, ya tenían su certificado y sabían algo de inglés. Yo les decía: “Si se van, vayan preparados, no solo es que sepan más, sino que sean buenas personas, responsables, trabajadores, honrados”. Esas enseñanzas también se deben dar en la escuela [Lara, 2021].

Sin dudar, concluye:

Mi profesión tiene su razón de ser en el impacto que tiene sobre otras personas. Yo fui parte de la vida de generaciones y generaciones de alumnos en primaria y más en la telesecundaria, en donde trabajé más de treinta años. Puse algo para sus vidas... al igual que ellos influyeron en la mía. Ser maestra es parte de mi vida... No en segundo lugar, no. Siempre la puse muy por encima en la escala de mis intereses [Lara, 2021].

Carmen dice que es la persona que es y ha sido por ser maestra:

Es tan grande mi pasión por ser maestra, que me costó jubilarme... lo hice justo por dignificar una profesión que tanto me dio. Era el tiempo de dejar el lugar a gente joven, con energía... yo ya le había dado mis mejores años, mis anhelos de una sociedad mejor... a poco no lo logré. Pero me siento muy orgullosa de ver a los estudiantes exitosos, metidos en política, en la Secretaría, como profesionistas... o haciendo una vida lo mejor que pueden [Flores, 2021].

Las maestras le otorgan a su profesión un significado que trasciende el ámbito laboral: es un proyecto que les modificó su vida e impactó en la vida de sus alumnos directamente, y podríamos decir que en las familias y las comunidades de modo indirecto. Su quehacer en las aulas no se redujo a enseñar contenidos programáticos, sino que aspiraron a la formación integral de las y los educandos.

Cierre

Estudiar para ser profesoras fue una opción permitida para las mujeres, en un horizonte temporal en el cual había pocas oportunidades educativas y laborales para ellas. Ahora bien, el currículo que las formaba en las Normales, como producto social en el contexto en donde se gesta, denota con claridad que la docencia era un campo inspirado en “labores propias para las mujeres”, como lo ratifican los testimonios de las entrevistadas y concuerdan con los antecedentes teóricos revisados.

El acceso de las profesoras a la Normal tuvo respaldo en su vocación y en las personas cercanas, como sus familias. En el caso de Tere, fue la directora de su primaria quien descubrió su vocación y convenció a su papá para que le diera apoyo. En el caso de Esperanza está clara su vocación por el magisterio, mientras que Carmen provenía de una familia que le podía apoyar económicamente.

Las trayectorias de las tres son distintas, prácticamente sin experiencias compartidas, aunque las tres trabajaron en primaria, y Esperanza y Carmen terminaron siendo maestras en telesecundaria, además de que ambas fueron pioneras del sistema y fundadoras de sendas escuelas. Aun con las diferencias, hay coincidencias en los significados de ser maestras: les fue más que un trabajo, una labor que repercutió en las vidas de sus estudiantes, que les dio gratificaciones y reconocimiento social; que tantos años después permanecen en el recuerdo de quienes pasaron por sus aulas y les siguen tributando cariño. Con estos ingredientes, sus trayectorias han sido plenas, tanto en experiencias de vida como profesionales.

Son estos motivos los que hacen necesario seguir indagando en las vidas de las profesoras, rescatar sus trayectorias y documentar sus vivencias. Son modelos que merecen ser recordados en la historia de la educación.

Referencias

- Báez-Chávez, I. (2014). La feminización en las escuelas normales del Estado de México. *Ra Ximhai*, 10(5), 321-338.
- Bertely-Busquets, M., y Alfonseca, J. B. (2008). Para una historiografía de la feminización de la enseñanza en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 981-997. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000300015&lng=es&tlng=es
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711-734.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/doc/1_150816.doc
- Chávez González, M. (2009). Pensar la educación desde la historia del magisterio femenino en el noreste de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 42(14), 853-861.
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (2017, feb. 24). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_240217.pdf
- DOF (1946, dic. 30). *Decreto que reforma el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_041_30dic46_ima.pdf
- Flores, M. d. C. (2021, jun. 22). Entrevista personal.
- González, E. (2021, mar. 9). Entrevista personal.
- Lara, T. (2021, ene. 18). Entrevista personal.
- Lazarín Miranda, F., Galván Lafarga, L. E., y Simon, F. (2014). *Poder, fe y pedagogía: historias de maestras mexicanas y belgas* [serie Biblioteca de Signos]. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Rodríguez García, A., Luque Pérez, R., y Navas Sánchez, A. (2014). Usos y beneficios de la historia oral. *ReiDoCrea*, 3, 193-200. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/32326/ReiDoCrea3-A24.pdf>

Cómo citar este artículo:

Cervera Delgado, C., y Martí Reyes, M. (2022). Ser profesoras: relatos biográficos sobre los significados de la profesión docente. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(1), 107-116, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i1.429>.



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

Educación informal, conciencia histórica y movimientos sociales

Informal education, historical consciousness and social movements

Izabela Tkocz • Jesús Adolfo Trujillo Holguín • Francisco Alberto Pérez Piñón

RESUMEN

Los movimientos sociales tienen un valor especial como educación informal. Se puede observar cómo educan a las personas que participan en ellos y cómo inciden en la opinión pública. Son un nuevo componente dentro de la democracia participativa, que tratan de dirigir su mensaje a la sociedad —a veces por medio de controversias y empleando la crítica— mediana la reflexión sobre la realidad que nos rodea. El presente artículo analiza las aportaciones de los movimientos sociales en la educación informal, usando como herramienta de interpretación a la pedagogía crítica de Paulo Freire y tratando de responder a la interrogante de si es posible —a través de estos movimientos— lograr el cambio social. Así mismo, el trabajo prueba las reflexiones presentadas en otros estudios como el que antecede a este y que versó sobre los movimientos sociales de 1968 en México y Polonia, y las repercusiones que tuvieron en la conciencia histórica de las sociedades de ese momento. El impulso principal de este trabajo son los acontecimientos que ocurrieron en Chihuahua el 8 de marzo del 2022, Día Internacional de la Mujer, porque lograron una amplia participación de las alumnas universitarias y buscaron la influencia de los movimientos sociales del pasado como factor detonante. La metodología se basó en la revisión de fuentes secundarias para respaldar la hipótesis acerca de la educación informal como factor de cambio en la sociedad y —dados los requisitos de extensión que establece la revista— la revisión se reduce a los textos considerados indispensables por los investigadores y al uso de entrevistas con algunos participantes.

Palabras clave: Educación informal, conciencia histórica, movimientos sociales, pedagogía crítica.

ABSTRACT

Social movements have a special value as informal education. You can see how they educate the people who participate in them and how they affect public opinion. They are a new component within participatory democracy, which try to address their message to society —sometimes through controversy and using criticism— mediate reflection on the reality that surrounds us. This paper analyzes the contributions of social movements in informal education, using Paulo Freire's critical pedagogy as an interpretation tool and trying to answer the question of whether it is possible —through these movements— to achieve social change. Likewise, the work tests the reflections presented in other studies such as the one that precedes this one and that dealt with the social movements of 1968 in Mexico and Poland; and the repercus-

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

Jesús Adolfo Trujillo Holguín. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Profesor-investigador de la Facultad de Filosofía y Letras. Es Doctor en Educación y cuenta con las distinciones de Perfil Deseable PRODEP y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Tiene publicaciones a manera de libros, capítulos, artículos y ponencias. Ha participado en congresos y eventos académicos a nivel nacional e internacional. Coordinador de la colección editorial *Historia de la Educación en México* (2022) y del volumen *La educación socialista en México: revisiones desde los estados y regiones* (2022). Correo electrónico: jatrujillo@uach.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-6738-1878>.

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

sions they had on the historical consciousness of the societies of that time. The main thrust of this paper is the events that occurred in Chihuahua on March 8, 2022, International Women's Day, because they achieved a broad participation of university students and sought the influence of past social movements as a triggering factor. The methodology was based on the review of secondary sources to support the hypothesis about informal education as a factor of change in society and –given the extension requirements in the call for the publication– the review is reduced to the texts considered indispensable by the researchers and the use of interviews with some participants.

Keywords: Informal education, historical consciousness, social movements, critical pedagogy.

Los movimientos sociales como espacios de educación informal; algunas aportaciones teóricas

Ron Eyerman y Andrew Jamison en su libro *Social movements: A cognitive approach* (1991) mencionan que los movimientos sociales tienen un valor particular en la educación informal, porque son espacios públicos dentro de los cuales se crea una idea colectiva y social de la identidad del grupo. Por lo tanto, vale la pena tomarlos en cuenta como método alternativo de aprendizaje, incluso en el ámbito académico. Según Niesz et al. (2018), los movimientos sociales en sí mismos son educadores, principalmente en la educación informal, no solo para sus participantes, sino también para la opinión pública y para las instituciones responsables de conducir las políticas públicas. Los movimientos sociales educan a la sociedad y despiertan la conciencia histórica; como ejemplo tenemos los que ocurrieron en 1968 en diferentes partes del mundo, los cuales provocaron discusiones oficiales y no oficiales acerca del poder, su uso y abuso (Tkocz y Trujillo, 2020). Al mismo tiempo, fueron un emblema para las generaciones de jóvenes que posteriormente descubrieron que era posible organizarse para exigir cambios de diversa índole. Contribuyeron en la educación de la sociedad en forma masiva, acerca de lo que debía ser la democracia participativa.

Paulo Freire fue uno de los personajes más importantes de la educación cultural como puente entre los movimientos sociales y la educación informal. En los años setenta se tradujeron sus libros en forma masiva a diferentes idiomas y con ello se propagó el conocimiento acerca de los movimientos sociales y la educación en América Latina y en otros países. En la pedagogía de Freire aparece la idea de los movimientos sociales como una propuesta en la que los educadores deberían situarse –al mismo tiempo– dentro y fuera del sistema. Consideraba que los movimientos sociales jugaban un rol importante en el cambio social, pues el orden hegemónico nunca es monolítico y en sus grietas es posible cambiar a la sociedad (Freire, 1998). De manera magistral unió la educación informal con la dimensión psicológica. Tenemos que recordar que para Freire la vida consciente y crítica es un proyecto no acabado; el objetivo de la educación es una constante profundización de la conciencia crítica propia y al mismo tiempo ocurre un proceso de descubrimiento en el cual nuestra personalidad está en un ciclo de aprendizaje (Freire, 1998).

Hasta el final de su vida, Paulo Freire estuvo comprometido con el *Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*, denominado también como *Escola grande*. Su participación en los movimientos sociales fue prioritaria, ya que la concebía como parte de la educación (Mayo, 2006). La pedagogía crítica fue para Freire el espacio donde se conjuntaban las ideas de cambio social y compromiso social, lo que puede servir como una especie de teoría para la investigación sobre los movimientos sociales como parte de la educación informal. *Grosso modo*, la pedagogía crítica es una forma de educación inclusiva que se concentra en los procesos de liberación del objeto de la educación, que elabora una conciencia crítica y política de los sujetos en el espacio público. Se puede entender la pedagogía crítica como una política de transformación, que toma la forma del movimiento social. Otro punto que la acerca a los movimientos sociales es el postulado de democratización de la educación (Cho, 2010). Esta debería ser emancipadora y accesible para todos los que quieren entrar en este proceso.

Los movimientos sociales y la pedagogía crítica proponen una forma de educación por medio de la experiencia, que se entiende como un proyecto de empoderamiento del individuo y, por otra parte, en los movimientos sociales la experiencia tiene frecuentemente un carácter colectivo.

Maria Janion (1972), historiadora polaca de las ideas y la literatura, menciona que el ser humano está inmerso en un juego dialéctico como sujeto de la historia. La conciencia humana es un agente de la historia en sentido objetivo y esta dialéctica se puede observar muy bien en los movimientos sociales, especialmente en los que están relacionados con el feminismo.

Aparte del análisis de conceptos relacionados con los movimientos sociales como parte de la educación informal, se puso especial atención al concepto de *conciencia histórica*, pues se considera que la relación entre ambas ideas podría enriquecer la investigación. La conciencia histórica adquiere un sentido muy importante porque engloba la esencia y las motivaciones de los movimientos sociales —a la manera como señala Pérez (2019)— porque “los individuos se dan cuenta que todo presente tiene un pasado y que del presente se puede aspirar a un futuro mejor, ambas temporalidades (pasado y futuro) están implicadas en el presente” (p. 12).

Carmen Cataño en su artículo “Jörn Rüsen y la conciencia histórica” realiza un recorrido sucinto por la historia de la formación del concepto de conciencia histórica. Menciona que esta idea se remonta al siglo XIX, a personajes como Hegel y Dilthey, y fue retomada por historiadores de los años treinta del siglo XX. La autora cita a Agustín Domingo Moratalla, quien escribe:

...la conciencia histórica es el privilegio del hombre moderno de tener una plena conciencia de la historicidad de todo presente y de la relatividad de todas las opiniones. Con ello nos situamos ante ‘la revolución más importante de las que hemos experimentado con la llegada de la época moderna’. A juicio de Gadamer, los grandes cambios espirituales de

nuestro momento histórico se deben precisamente a este hecho puesto que esta ‘toma de conciencia’ está surtiendo sus efectos no sólo en los modos de conocer, sino en los modos de obrar y de esperar. Ya no basta recluirse en los límites tranquilizadores de una tradición exclusiva, es preciso comprender nuestra propia perspectiva desde la del otro; nuestro momento histórico no desde la provisionalidad que lo determina, sino desde el sentido interno que le da la historicidad que lo constituye [citado en Cataño, 2011, p. 226].

Podría decirse que los movimientos sociales son las prácticas en el ámbito de la ciencia social, las cuales abarcan varios campos de conocimiento y de su intercambio, como por ejemplo: educación informal, crítica de las estructuras existentes, recuperación de la memoria histórica, construcción de la conciencia histórica, la experiencia de vivir la historia, contextualización de la vida humana en el marco político y económico, democracia participativa, entre otros.

Metodología de la investigación

Para la elaboración de este trabajo se recurrió principalmente a fuentes secundarias que permitieron conocer a fondo los conceptos e ideas relacionadas con movimientos sociales y educación informal. Igualmente se realizaron entrevistas con participantes de la marcha feminista realizada el 8 de marzo del 2022, quienes en su mayoría (seis mujeres) son estudiantes de las Facultades de Artes y Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). Como dato importante para las conclusiones de la investigación, se les dio la opción a las participantes de guardar el anonimato, pero ninguna accedió y todas estuvieron de acuerdo en proporcionar los datos personales que aparecen en el trabajo (nombre, edad, ocupación). De manera adicional a los cuestionamientos relacionados con el movimiento feminista, se les hizo una pregunta acerca del concepto de conciencia histórica y la probable influencia de las protestas sociales de 1968 como un parteaguas en la construcción de la democracia participativa.

Análisis de las entrevistas

En este apartado se presentan algunas reflexiones en torno al rol de los movimientos sociales y la educación informal, así como también sobre la conciencia histórica. Los testimonios fueron recuperados durante la comunicación personal y directa establecida con nueve mujeres de diferentes edades, seis de las cuales participaron en la marcha feminista organizada por el Día Internacional de la Mujer, el 8 de marzo del 2022, en la ciudad de Chihuahua, México. También se entrevistó a un hombre para contrastar puntos de vista. Como ya se mencionó, seis de ellas son alumnas de la UACH y cuatro ya profesionistas, aunque una no trabaja. Todas dieron su autorización para usar sus verdaderos nombres, edad y ocupación. El ejercicio para conocer su par-

ticipación en el movimiento feminista fue interesante como pretexto para repensar la importancia de los movimientos sociales como parte importante de la educación. Por las limitaciones de espacio, se escogieron cuatro testimonios que se consideraron los más pertinentes para el tema.

Alondra (22 años, estudiante de artes plásticas) dice:

Si escuché de los movimientos estudiantiles del 68, pienso que fue algo importante para nosotras, mexicanas. No sabía que en Europa también protestaron y que también los persiguieron. Por esta razón tenemos que organizarnos mejor, somos mujeres, creo que esto es la principal diferencia, y la mayoría nos conocemos de diferentes colectivos. Marcho porque estoy cansada de tanta inseguridad y discriminación. En nuestro colectivo se platica mucho acerca de la igualdad de género y los mismos derechos para todas. No estoy de acuerdo con la discriminación a los homosexuales. Recuerdo que en la historia del arte nos platicaron que en la antigüedad no fue así. De hecho, busqué en YouTube cómo fue en Grecia, como que fue algo normal. Y de inseguridad ya no quiero hablar, está peligroso para todos, todavía peor para las mujeres. El gobierno no nos escucha, se le tiene que obligar a que reaccione. Por esto marcho, lo hacía antes de la pandemia y lo voy a hacer ahora [Comunicación personal, abril del 2022].

Ante la pregunta relacionada con la participación en las marchas y los cambios que hubo en su vida personal, respondió que se hizo más consciente de los problemas actuales que enfrentan las mujeres, conoce mejor las leyes y es más participativa en la comunidad. Este testimonio refleja la adquisición de la conciencia histórica, aún cuando la entrevistada no lo señale explícitamente con esas palabras, pues hay un posicionamiento sobre “la forma en la cual se observa, imagina y se interpreta el mundo y la forma en la cual como seres humanos nos percibimos en él” (Pérez, 2019, p. 12).

Luly (59 años, abogada, ama de casa, se dice *fff*¹):

Antes de la pandemia participaba en las protestas. De hecho, en el fraccionamiento donde vivo me dicen comunista o apóstata. Ahora no fui, no porque haya cambiado mi postura, simplemente la pandemia empeoró mi condición física y perdí ganas de protestar activamente. La principal cuestión que me interesa es el derecho al aborto. Nosotras, católicas, declaramos que cada vida es valiosa, hablamos mucho de la dignidad humana y sí estoy de acuerdo. Me gustaría que el mundo fuera ideal, pero no es así, hay situaciones muy complicadas, se necesitan resoluciones estructurales para ayudar a cada mujer a tener hijos. El involucramiento de la Iglesia me asusta, ahora se le ve como una institución que quita la libertad a los seres humanos. En la postura de la Iglesia se refleja fariseísmo, obliga a los fieles a sostener el peso de un problema y se lava las manos. Obviamente existen las asociaciones que prestan ayuda, pero no son suficientes, no siempre cumplen con su rol [Comunicación personal, abril de 2022].

La entrevistada recordó también la matanza de Tlatelolco, los encarcelamientos y la desaparición de manifestantes. Platicó que sus padres le dijeron que se enteraron por

¹ Adjetivo coloquial que se le asigna a una persona presumida y que se ocupa de seguir las modas (RAE, 2022).

radio acerca de algunos rebeldes desaparecidos, dos días después de los hechos; por esa razón teme que con las marchas feministas puede suceder la misma transgresión. Mencionó también que no está de acuerdo con los actos de vandalismo, aunque no considera que sea el problema principal para condenar las manifestaciones. Mucho más grave le pareció la ausencia del Estado en su responsabilidad de proteger a la sociedad.

Martha (48 años, maestra universitaria):

Ya sabes qué pienso. Estoy en contra de todas estas marchas con encapuchadas que vandalizan los monumentos y edificios, no me identifico con este tipo de feminismo, seguramente se aprende algo, por lo menos lo que les interesa. Yo también aprendí varias cosas acerca del feminismo, de nuestros derechos, informalmente. Me puse a buscar en internet de qué se trata todo esto, los cursos que nos dieron en la universidad considero no fueron suficientes, muy básicos. Como siempre, fueron para cumplir con los requisitos de una universidad incluyente y con la perspectiva de género. Yo prefiero que me desafíen estas feministas para reflexionar y concientizar [...] Me preguntas por el 68, terrible experiencia, ojalá que ahora no suceda lo mismo. Creo que este hecho despertó la conciencia por lo menos de los académicos, de la sociedad quién sabe. A la mayoría no les importan las protestas feministas, diría yo que más les molesta la dificultad para transitar por las calles a causa de la marcha. ¿En qué situación están las mujeres en México! [Comunicación personal, abril de 2022].

La informante hizo una observación importante acerca de la conciencia histórica en relación a que apenas estamos aprendiendo a pensar históricamente. Le parece interesante repensar la historia oficial y los conceptos de conciencia y memoria histórica, que –según dijo– en general la gente no los tiene. Dudó en que a futuro se vayan a recordar las marchas feministas, pues considera que hay saturación de información y siempre hay algo más importante o interesante que la lucha de las mujeres. Adicionó también que los medios de comunicación no favorecen este tipo de actividades y casi siempre las ridiculizan.

María José (24 años, estudiante de música):

No sé qué decir, soy cristiana. Estoy en contra de la violencia, del feminismo, por lo menos como está en estos movimientos. Creo que todos somos iguales, no importa el sexo. Dios sabrá quién es buen cristiano. En mi religión nunca sufrí discriminación por ser mujer, no usamos anticonceptivos, tampoco tenemos sexo antes de casarnos. Los hombres respetan a las mujeres y viceversa. En casa hay división de roles, las mujeres limpian, cocinan, cuidan hijos, pueden trabajar... Los hombres mantienen a la familia, pintan, arreglan las cosas en casa. Todos juntos estudiamos los textos sagrados y cantamos para Dios. Estoy feliz, somos muy unidos, nos ayudamos unos a otros [Comunicación personal, abril de 2022].

Mencionó que en la escuela escuchó acerca de los movimientos sociales, pero no quiso opinar. Consideraba que es asunto político.

Jaime (27 años, estudiante de filosofía):

Quiero empezar por el asunto de la conciencia histórica y los movimientos sociales. Pienso que la conciencia ciudadana de la problemática social y política es diferente a hace cincuenta años, precisamente gracias a los movimientos sociales que se dieron en los años sesenta y setenta, pero también gracias a los medios de comunicación, especialmente a las redes sociales, que permiten más difusión de lo que sucedió y sucede en el mundo; también gracias a la difusión de la información no oficial, que el gobierno varias veces oculta. Y cuando se trata de las marchas feministas, y en general del movimiento, sí me gustaría platicar con ellas, saber algo más, quizá participar, pero me siento intimidado. Cuando trato de platicar con una casi siempre es amable, pero luego se acercan otras y se pone algo tenso. Entonces busco solo en internet para ver de qué se trata, qué piensan, que ideología tienen. No opino, por lo menos en grupos grandes, no quiero problemas. Les apoyo, estoy contra la discriminación y violencia contra las mujeres, pero me gustaría que nos incluyeran en sus discusiones y actividades [Comunicación personal, abril de 2022].

El único hombre participante dijo que la situación de las mujeres en México es muy difícil, que hay muchos pros y contra de las marchas, pero que también muchos de los excesos que se dieron en las protestas en cierto modo obligaron a una parte importante de la sociedad a reflexionar acerca de problemáticas como la violencia de género, la inseguridad o el aborto.

Conclusión

Las investigaciones sobre la educación informal en los movimientos sociales se concentran—desde hace varias décadas— en diferenciar entre viejos y nuevos movimientos. Los primeros se inspiraban principalmente en la ideología de izquierda, identificada con el marxismo y la lucha de las clases. Los movimientos sociales nuevos se basan en fenómenos culturales y en la búsqueda de identidad individual. Hay muy pocos trabajos en que se analice la conciencia histórica en los movimientos sociales recientes, lo que parece ser un componente importante para que puedan gestarse. En el análisis de las respuestas de las y el participante se observó que la conciencia histórica es más “inconsciencia”, pues todas las personas entrevistadas respondieron algo acerca de los elementos que integran el concepto mencionado, pero sin referir directamente si consideran que existe memoria y conciencia histórica de los movimientos anteriores. Por lo tanto, es importante seguir trabajando con las ideas expuestas en este trabajo, ya que consideramos que la educación informal que ocurre a través de los movimientos sociales puede aportar más conocimiento sobre el desarrollo de la conciencia histórica en la sociedad.

Referencias

- Alondra (2022, abr.). Entrevista realizada por Izabela Tkocz. Chihuahua, México.
- Cataño Balseiro, C. L. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*, (21), 223-245. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-84172011000200010&lng=en&tlng=es
- Cho, S. (2010). Politics of critical pedagogy and new social movements. *Educational Philosophy and Theory*, 42(3), 310-325. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00415.x>
- Eyerman, R., y Jamison, A. (1991). *Social movements: A cognitive approach*. The Pennsylvania State University.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom. Ethics, democracy and civic courage*. Rowman and Littlefield.
- Jaime (2022, abr.). Entrevista realizada por Izabela Tkocz. Chihuahua, México.
- Janion, M. (1972). *Romantyzm, rewolucja, marksizm* [Colloquia gdańskie]. Wydawnictwo Morskie.
- Luly (2022, abr.). Entrevista realizada por Izabela Tkocz. Chihuahua, México.
- María José (2022, abr.). Entrevista realizada por Izabela Tkocz. Chihuahua, México.
- Martha (2022, abr.). Entrevista realizada por Izabela Tkocz. Chihuahua, México.
- Mayo, P. (2006). Synthesizing Gramsci and Freire: Possibilities for the theory of radical adult education. *International Journal of Lifelong Education*, 13(2), 125-148. <https://doi.org/10.1080/0260137940130204>
- Niesz, T., Korora, A. M., Walkuski, C. B., y Foot, R. E. (2018). Social movements and educational research: Toward a united field of scholarship. *Teachers College Record*, 120(3), 1-41. <https://doi.org/10.1177/016146811812000305>
- Pérez Piñón, F. A. (2019). Editorial: Representación, escritura y conciencia histórica. *Debates por la Historia*, 7(2), 7-17. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v7i2.405>
- RAE [Real Academia Española] (2022). Fifi. *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/fif%C3%AD>
- Tkocz, I., y Trujillo Holguín, J. A. (2020). Movimientos estudiantiles en Polonia y México de 1968: un estudio comparativo. *Izquierdas*, (49), 1198-1214. <https://www.scielo.cl/pdf/izquierdas/v49/0718-5049-izquierdas-49-63.pdf>

Cómo citar este artículo:

Tkocz, I., Trujillo Holguín, J. A., y Pérez Piñón, F. A. (2022). Educación informal, conciencia histórica y movimientos sociales. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(1), 117-124, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i1.431>.



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

Lo novedoso ya se hizo: acerca de las emociones en la educación emocional y el legado emancipatorio

The novelty has already been done: about emotions in emotional education and the emancipatory legacy

Elías Julián Molteni

RESUMEN

En el presente trabajo se realiza una crítica a las propuestas de educación emocional por medio de tres perspectivas teóricas: por un lado, un enfoque sobre las problematizaciones y centrado en las tecnologías del yo; por otro lado, los diversos estudios culturales que enmarcan los objetos abocados a la felicidad de cada persona individual con las exigencias del capitalismo contemporáneo, y por último, como motor de estas reflexiones, las perspectivas pedagógicas que han sido construidas en América Latina en el siglo XX y sus intersticios para pensar los afectos en el vínculo pedagógico. Así, fundamentalmente, se pretende criticar las posiciones que se abocan a construir una educación emocional desde el paradigma del capital humano y en correlación con las implicancias de la gubernamentalidad neoliberal en las aulas. El trabajo tiene como ejes la concepción de la emoción y sobre lo social de la educación emocional, además de la discusión con la visión neurobiológica y moralista que dichas propuestas retoman. Al retomar las perspectivas críticas de la pedagogía latinoamericana, se intentará pensar el lugar de las emociones en las aulas y dar cuenta de que la postura de la educación emocional deja de lado estas aproximaciones esgrimendo una serie de connotaciones que vuelven a una perspectiva biológica, individual y de responsabilización subjetiva de los estudiantes. Con estos ejes se abordará una de las propuestas de ley, y del entramado teórico que lo sustenta, en la provincia de La Pampa, Argentina. Con este caso se quiere explicitar la distancia en la que se encuentran estas posiciones respecto al legado pedagógico de nuestra región.

Palabras clave: Educación emocional, pedagogías del sur, emociones.

ABSTRACT

In the present work, a critique of the Emotional Education proposals is carried out through three theoretical perspectives: on the one hand, a focus on problematizations and centered on the technologies of the self; on the other hand, the diverse cultural studies that frame the objects dedicated to the happiness of each individual person with the demands of contemporary capitalism; and, finally, as the engine of these reflections, the pedagogical perspectives that have been built in Latin America in the 20th century and their interstices to think the affections in the pedagogical bond. Thus, fundamentally, it is intended to criticize the positions that advocate building an emotional education from the paradigm of human capital and in correlation with the implications of neoliberal governmentality in the classroom. The work has as its axis the conception of emotion and the social aspect of Emotional Education, in addition to the discussion with the neurobiological and moralistic vision that these proposals take up. By returning to the critical perspectives of Latin American pedagogy, an attempt will be made to think about the place of emotions in the classroom and show that the position of emotional education leaves these approaches aside, brandishing a series of connotations that return to a biological, individual perspective and of subjective responsibility of the students. With these axes, one of the law proposals, and the theoretical framework that supports it, in the province of La Pampa, Argentina, will be addressed. With this case, the aim is to make explicit the distance in which these positions are with respect to the pedagogical legacy of our region.

Keywords: Emotional education, emancipatory pedagogy, emotions.

Elías Julián Molteni. Universidad de Buenos Aires, Argentina. Es Licenciado en Sociología, maestrando en Comunicación y Cultura y becario doctoral por la Universidad de Buenos Aires. Investigador en formación del Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG). Ha sido becario de estudios de grado por la UBA para ir a la Universidad Nacional Autónoma de México en el 2019. Participa del Programa de Estudios Foucaultianos, del Grupo de Estudios de Problemas Sociales y Filosóficos y del Grupo de Estudios sobre Diagnósticos y Fármacos, dependientes del IIGG. Correo electrónico: m95elias@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-2960-8354>.

Nuestra mirada

¹ Este trabajo fue presentado, en forma resumida, en la materia Pedagogía (cátedra Wainsztock) del Profesorado en Enseñanza Media, Normal y Superior en Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

² Parto del hecho de mostrar a través del lenguaje una posición política que no desconozca de las otras formas de vivir los cuerpos y los géneros, es decir, intentando no caer en la generalidad a través de lo masculino. A través de la x se intentará mostrar esta diversidad. Si bien no es enteramente legible, creo que la lectura (interna) cierra el sentido según las predisposiciones propias, quienes quieran leer en masculino o femenino, o con una e, lo podrán hacer de por sí.

El presente trabajo¹ pretende adentrarnos en las proyecciones, en las elaboraciones de una serie de saberes que abogan por una “educación emocional” en las aulas. Tomando como insumo principal del trabajo, aunque no únicamente, un proyecto de ley presentado en el 2020 ante la Cámara de Diputados de la provincia de La Pampa (Argentina) por el bloque de la U.C.R. (Unión Cívica Radical), nuestra propuesta consiste en la presentación del entramado técnico, político y teórico en el cual se sostienen y se fomentan *emociones* en los diferentes espacios de aula, y los posibles efectos de este enfoque para la producción de los afectos en lxs² estudiantes, sus consecuencias y las particularidades de su mirada. En ese sentido, intentamos valernos de los aportes referidos a la forma pedagógica de entrelazar educación y afectos a través de las “pedagogías del sur, de la ternura, latinoamericanas” (Wainsztock, 2021), al mismo tiempo que se pone en discusión con las pretensiones, sustentos y articulaciones que señala el documento de trabajo. Este proyecto de ley, así como otros, se presenta como un paradigma, es decir, un objeto que conforma y que da cuenta, a la vez, al conjunto (Agamben, 2008).

Este trabajo parte desde una intersección de tres perspectivas teóricas que, si bien disímiles, pretenden encuadrar el objeto de estudio desde una posición crítica. En primer lugar, la perspectiva de las problematizaciones (Foucault, 2001; Castel, 2001) en tanto permite considerar a las propuestas de educación emocional elementos que tienden a dar una respuesta, al mismo tiempo que problematizan, sobre la dimensión emocional en los espacios educativos. Así, observar cómo definen a las emociones y las técnicas o prácticas que posibilitan un trabajo deseado sobre las mismas es un punto central del análisis. Desde esta perspectiva, pretendo observar a la educación emocional en tanto “forma de problematización”, es decir, como un modo de articulación, históricamente contingente, de regímenes de saber, estrategias de poder y procedimientos de constitución de subjetividad (Foucault, 1996). En ese sentido, y como segunda perspectiva de análisis, hago referencia al contexto general de emergencia de técnicas y un creciente número de literatura de consejos, a partir de los estudios culturales que colocan la pregunta por la producción de emociones y sensibilidades gracias a una serie de objetos, discursos y prácticas (Ahmed, 2015; 2019; Illouz, 2007; Béjar, 2011, Papalini, 2019, entre otros trabajos). Por último, y como disparador de estas reflexiones, el trabajo retoma la perspectiva de las pedagogías que han tenido lugar en América Latina a lo largo del siglo XX y que pueden catalogarse como pedagogías del sur o de la ternura (Wainsztock, 2021) e intentaré sostener la potencia sobre los afectos que estas pedagogías desarrollaron, mostrando que aquello sostenido por la educación emocional se encontraba articulado por estas pedagogías, con claras diferencias.

Con estas coordenadas, el trabajo se organiza en dos ejes específicos. En primer lugar, se observa la dimensión emocional propuesta por la educación emocional (en adelante, EE), esto es, qué se entiende por emoción, cuáles son las habilidades que postulan como deseables, cómo emerge este enfoque y con base en qué diagnósticos inscriben su pertinencia y necesidad de establecer la EE. Cabe destacar que el trabajo toma como documento de estudio el proyecto de ley sobre EE en la provincia de La Pampa, pero que sin embargo se encuentra entrelaza, intertextualmente, con otros proyectos³ e insumos teóricos. En este punto, se retomarán algunas consideraciones de lxs diversos autorxs englobadxs en *nuestras pedagogías* y poniendo en relieve el carácter *emocional, afectivo, sensibilizador-sensible* de la práctica pedagógica y, sobre todo, enlazándola con la dimensión política que inscribe y sostiene la transmisión, contar, la narración de aquello que estamos siendo (y esas *esperanzas* de lo que vendrá). En segundo lugar, la dimensión social en las propuestas de la EE será el objeto del análisis, en qué lugar aparece lo social, si hay vínculo entre aquello que siente tal o cual persona y los problemas económicos y sociales imperantes, y por último, el vínculo con la moralidad, son cuestiones a abordar en la segunda parte. Finalmente, retomo lo señalado e intentaré establecer las divergencias entre la sensibilidad construida desde una perspectiva y la otra⁴ para dimensionar, en definitiva, la construcción de un *ethos político pedagógico*.

La educación emocional: una obviedad para unos, una solución para otros

En las décadas recientes ha surgido una serie de saberes y técnicas, muchas veces amparados o fomentados por organismos gubernamentales, internacionales u ONGs,⁵ que postulan la centralidad de la dinámica de las emociones para comprender y actuar sobre el sujeto o las subjetividades contemporáneas. Diversas

³ En Argentina pueden consultarse distintos proyectos de ley que han tenido lugar desde hace varios años, algunos de ellos aprobados en sus respectivas legislaturas. Por mencionar algunos de los proyectos, y sin pretensión de exhaustividad, en el 2016 se aprobó en la provincia de Corrientes la Ley de EE (Ley 6.398); la provincia de Misiones fue la segunda en aprobarla, en el 2018, incluye por medio de la Ley VI N° 209 la EE en el sistema educativo formal. En Formosa existe un proyecto de ley sobre EE desde el 2019, si bien no ha sido aprobada hasta el momento el gobierno provincial realizó diferentes instrumentos para trabajar sobre las emociones en las aulas (una tabla periódica de las emociones, cuadernillos interactivos, etc.) que son fácilmente consultables en su sitio web. En la provincia de Buenos Aires no hay proyecto de ley, pero sí en el 2019 se realizó un encuentro sobre la EE que contó con el apoyo del ministerio de Educación provincial. En el 2018 se presentó la ley nacional de EE, que hasta el momento se encuentra sin aprobación. Tras la pandemia de COVID-19 la propuesta de la ley nacional pareciera tomar nuevo impulso. De hecho, en el 2021 se aprobó la Ley provincial 6.244 en Jujuy que establece la creación del programa de EE en las escuelas provinciales. Por último, recientemente, en noviembre del 2022, se aprobó en la provincia de Chaco una ley destinada a integrar la EE en el sistema educativo formal; aunque con cambios, la ley se presentó en el 2016 y el 2018. En la provincia de La Pampa, el proyecto se presentó en el 2020. Cabe mencionar que estos proyectos se presentaron desde varios partidos políticos, siendo parte más bien de un entramado discursivo más amplio que las divisiones partidarias. Si bien no son los mismos proyectos, y el trabajo detenido en este corpus es algo a realizar, comparten definiciones, perspectivas de análisis y estrategias de intervención. Muchos de estos proyectos citan como antecedente lo desarrollado por la Fundación Botín en España y los materiales de la Asociación de Educación Emocional Argentina, dirigidos por el psicólogo sanjuanino Lucas Malaisi.

⁴ Por lo demás, no se trata simplemente de establecer una dicotomía, sino de comenzar a reflexionar sobre las novedades (y los maquillajes) con las que trabajan estas corrientes para inscribirse en documentos institucionales, propuestas educativas provinciales, esperanzas de gobiernos y, cuando no, un bien de mercado dispuesto por una serie de actores. A su vez, de lo que se trata es de seguir problematizando, a la luz de nuestras emergencias históricas, de nuestras *positividades*, los vínculos posibles en el aula o cualquier espacio educativo, la política en ellos y los cuerpos-emociones que estamos-siendo.

⁵ En diversos países se han implementado estrategias tendientes a establecer la obligatoriedad y la transversalidad de la edu-

cación en las emociones. Así, se encuentra una serie de antecedentes sobre la educación emocional: en el caso del Reino Unido, durante el último gobierno laborista se promovió el *Social and Emotional Aspects of Learning* (SEAL) destinado a escuelas primarias y secundarias. Por otra parte, en Estados Unidos hay instituciones educativas que parten del modelo llamado *Social and Emotional Learning* (SEL), además en este país se introdujo en el estado de Illinois desde el 2004 el Illinois Social Emotional Learning Standards, y desde los años noventa el programa CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning). Estos serían los antecedentes más directos de estas propuestas (ver Nobile, 2017; Abramowski, 2017).

⁶ En la década de 1990 se conformaron algunos de los encuadres teóricos que nutren la propuesta de la EE; en primer lugar, la psicología positiva, cuyo primer congreso fue en 1999 inaugurado por Martin Seligman; Daniel Goleman publicó en 1995 su libro de gran impacto *La inteligencia emocional*, y otras disciplinas como el *coaching* ontológico ingresaron al mercado de los discursos transformacionales en 1994 con la publicación de *La ontología del lenguaje*, de Rafael Echeverría. Sin embargo, es en la segunda mitad de este milenio que se elaboran y ensayan propuestas sobre la

corrientes de la psicología, particularmente la positiva, técnicas de sí como la programación neurolingüística, el *coaching*, entre otras, van configurando, por un lado, un saber con pretensiones científicas que dan positividad, coherencia teórica y postulaciones prácticas a, por otro lado, un conjunto de emociones, sensibilidades y competencias que consideran necesarias para un “buen” desarrollo individual. El ámbito de la educación no ha quedado exento de esta nueva propuesta epistemológica, a tal punto que nos encontramos con varios “activistas”, cursos y una amplia bibliografía para la implementación de algunas de estas técnicas y saberes en el espacio de aula, en lo curricular y en la conformación de una relación pedagógica particular.⁶

Para comenzar, es necesario hacer notar que estas corrientes, regímenes de saber, establecen un diagnóstico de las sociedades de nuestro tiempo, pero particularmente señalan que el sentido de nuestra existencia está roto y que queda en una misma cambiar ese panorama desolador.⁷ Según Mariana Nobile, las propuestas de la EE se sustentan en tres corrientes, por un lado, la psicología positiva que critica el tratamiento a las cuestiones del trauma que ha tenido la deriva psicoanalítica y propone, en cambio, una postura centrada en las cuestiones positivas, diferenciando tajantemente, claro está, algunos sentimientos como positivos y otros como negativos. En ese sentido, la psicología positiva sostiene que las instituciones y patrones culturales se encuentran oxidados y que no permiten un libre juego de la personalidad y la autenticidad de sí mismo (Nobile, 2017, p. 25). Por otro lado, la EE encuentra en las teorías de la inteligencia emocional un aliado; en efecto, el proyecto de ley presentado en La Pampa para la implementación de la EE en todos los niveles educativos refiere incluso al creador del concepto de *inteligencia emocional*, Daniel Goleman (1999), entendiéndose esta como una capacidad de racionalización de las emociones propias y de los demás, una capacidad de gestión, de control y de gobierno (conducción).

Por último, la EE se encuentra con la teoría de las competencias emocionales, particularmente se definen cinco competencias, que también se encuentran expuestas en el documento de la U.C.R., estas son: 1) autoconocimiento, entendido como un examen de sí mismo, una capacidad de introspección para el desciframiento de lo que se siente; 2) autocontrol⁸ emocional o autorregulación, o sea una capacidad de frenarse a sí mismo, de “controlar nuestros impulsos” y “no dejarnos llevar”; 3) automotivación, es decir, dirigir las emociones hacia un objetivo específico, proyectarse a sí mismo por fuera de todo contexto ya que hay que “fijar las metas en lugar de los obstáculos”; 4) la empatía como una “capacidad cognitiva” que permite “captar mensajes” de los demás, descifrarlos para diagramar cursos de acción propios y con los demás;⁹ 5) las habilidades sociales, es decir, la “capacidad de conocer los sentimientos de los demás y de poder hacer algo para transformarlos”,

de poder incidir, incitar, regular las sensaciones, emociones y cogniciones de los demás, en definitiva, se trata de “la capacidad de producir sentimientos en los demás. Esta habilidad es la base en la que se sustenta la *popularidad*, el *liderazgo* y la *eficiencia interpersonal*” (Proyecto de Ley EE, 2020, pp. 6-7. *Cursivas propias*).

Con estas coordenadas, la EE se presenta como un proceso continuo y permanente que permite desarrollar competencias emocionales en los individuos, inoculando emociones positivas y generando un bienestar individual, a la vez como un proceso que posibilitaría el ascenso social o el éxito profesional. Ahora bien, resulta sintomático que a la hora de definir la EE en el proyecto presentado por el bloque de la U.C.R. pampeana señalen que es necesario “comprender los conceptos que conforman esta definición” y solo muestren la definición de *emoción*, por lo demás concebida bajo una mirada neurobiologista: “La emoción es ese motor que todos llevamos dentro. Una energía codificada en ciertos circuitos neuronales localizados en zonas profundas de nuestro cerebro (en el sistema límbico) que nos mueve y nos empuja ‘a vivir’, a querer estar vivos en interacción constante con el mundo y con nosotros mismos” (Proyecto de Ley EE, 2020, p. 6). Si la emoción es una energía codificada, entonces se puede decodificar, traducir, transmutar mediante operaciones, técnicas, métodos; se puede intensificar o suprimir. Las emociones serían un ente susceptible de ser manipulado y que se encuentra sobre todo en el interior, pero con algún contacto con lo exterior. Las dicotomías reverberan.

Llama la atención que en una perspectiva pretendidamente crítica de las distintas modalidades en que la enseñanza sobre las emociones ha tenido lugar, aparezcan dicotomías que pueden rastrearse en uno de los inicios del concepto histórico de emoción, por los siglos XVIII y XIX, en el cual la emoción remite a un estado que existe dentro de una interioridad psíquica o yo. En este sentido, se la concibe como individual que opera al nivel de la conciencia e implica juicios valorativos (Labanyi, 2010). Las diferencias exterior-interior, estímulo-respuesta, condiciones sociales y emociones se encuentran entramadas, pero al mismo tiempo separadas. Las emociones entonces representarían una energía que acompaña a todo momento, en todo lugar, al desarrollo del sujeto, ubicada en el interior de sí, pero solo manifestada como tal a través de un estímulo que venga del exterior, algo ajeno que la active. Y, sin embargo, este hecho interno, el estado de una emoción y su significación pueden ser rearticulados por medio de una serie de instrumentos generales y prescriptivos.

Una caja de herramientas muy fructífera para este tipo de discurso han sido, y son aún, las neurociencias y la neurología. Los avances científicos y técnicos referidos al mapeo o la cartografía de las redes neuronales dieron nuevo impulso al proyecto anatómico de situar las posibilidades de la conducta, su mejora y sus

EE en algunos países (Nobile, 2017).

⁷ Un ejemplo de esto es la propuesta del *coaching* ontológico, particularmente en los escritos de Rafael Echeverría, quien señala el carácter generativo del lenguaje y la posibilidad de transformarnos por medio de un (simple) cambio de expresión lingüística (Echeverría, 1994). Un ejemplo que, corriéndonos de nuestro objeto, permite dimensionar esta concepción transformacional del lenguaje y el vínculo con la educación es, entre otros, el trabajo de Ortega Guizado (2012), quien llama directamente al *coaching* ontológico a “gerenciar” el aprendizaje.

⁸ Sobre el autocontrol, que es una dinámica extraña, por no decir paradójica, ya que se intenta establecer a las emociones como un proceso natural, cargado de verdad y transparencia, al mismo tiempo que se exige su control, su regulación, una objetivación que permita mermar los aspectos potencialmente conflictivos de las emociones según estas miradas.

⁹ La empatía se centra en la interioridad y en un fuerte pragmatismo emocional que permitiría conducir las emociones propias y las de otros. Como afirma Abramowski (2017, p. 266) no hay referencias a los desarrollos de la empatía-simpatía del siglo XVIII, con un fuerte contenido prosocial, cooperativa y benevolente hacia la otra persona.

ortopedias a la ingeniería cerebral. La neurología como instrumento médico desarrollado en el siglo XVIII pretendía otorgar un nuevo manto de científicidad y materialidad al poder desarrollado por medio de la práctica psiquiátrica (Foucault, 2020). Pasaría mucho tiempo hasta que el cerebro fuera el objeto central de toda una década (1990), financiada principalmente por agencias gubernamentales norteamericanas. A través de las décadas es posible ver la emergencia de un *yo neuroquímico*, esto es, la asunción de una serie de imágenes, representaciones y significaciones que marcan como eje central de la interioridad del sujeto sus componentes neuroquímicos y su determinación de estados de ánimos y manera de sentirse a través de ellos (Rose, 2012).

Cobra especial interés la relación entre la regulación emocional y los mapeos cerebrales si tomamos en cuenta, tal como lo hacen los diversos proyectos de EE, la noción de inteligencia emocional. Esta categoría tuvo un desarrollo múltiple a lo largo de los años 80 y fundamentalmente en la década de 1990. Entre sus precursores se encuentra la teoría de la inteligencia múltiple de Howard Gardner, psicólogo de Harvard que postulaba hacia 1983 una lista de inteligencias (siete en total) que ampliaba la noción de inteligencia reservada a lo intelectual o racional. Otros exponentes fueron Peter Salovey, John Mayer y Reuven Bar-On. Sin embargo, el libro de Daniel Goleman, *La inteligencia emocional*, ganaría, de alguna manera, la fama internacional por el concepto. En referencia a las formas en las que se vinculan el cerebro y las inteligencias, Goleman señala:

Estos dos tipos de inteligencia expresan la actividad de diferentes partes del cerebro. El intelecto se basa únicamente en el funcionamiento de la neocorteza, las capas de la parte superior, evolucionadas en tiempos más recientes. Los centros emocionales están más abajo, en la subcorteza, más antigua; la inteligencia emocional involucra estos centros emocionales, trabajando de común acuerdo con los intelectuales” [Goleman, 1999, p. 385].

Se puede observar la diferenciación de dos zonas cerebrales encargadas cada una de un tipo de inteligencia, dos zonas que, aunque trabajan juntas, se encuentran separadas tanto por el desarrollo evolutivo del ser humano como en zonas de acción predilectas. A través de esta operación se puede conjugar la positividad de estos elementos. Como afirma Rose,

...en esta nueva descripción de la persona, la psiquiatría ya no distingue entre trastornos orgánicos y funcionales. Ya no se interesa por la mente o la psiquis: la mente es, simplemente, lo que hace el cerebro. Y la patología mental no es más que la consecuencia conductual de un error o anomalía identificable y corregible, en principio, en alguno de los elementos que ahora se identifican como aspectos de ese cerebro orgánico. Se trata de un giro en la ontología humana, en las clases de personas que nos consideramos. Implica un nuevo modo de ver y juzgar la normalidad y la anormalidad humanas, y de

actuar sobre ellas. Permite que nos gobiernen de nuevos modos. Y nos permite goberarnos de manera diferente [Rose, 2012, pp. 377-378].

Ahora bien, el lenguaje sobre las emociones define, como vimos en la cita de Goleman, a estas como un componente primitivo de nuestro desarrollo evolutivo. A su vez, desde una posición feminista, varias autoras han señalado el carácter patriarcal de la separación entre razón y emoción, otorgando cualidades intrínsecas a los cuerpos feminizados y considerándolos pasivos y emocionales. “Este lenguaje nos deja ver que el pensamiento evolucionista ha sido crucial para la manera en que se comprenden las emociones: se narran como un signo de ‘nuestra’ prehistoria y de la manera en que persiste lo primitivo en el presente” (Ahmed, 2015, p. 22). Por otro lado, la deriva neurobiologista que toma las emociones redefine el campo emocional como un interior de lo interior psicológico. Si las teorías de las emociones se dividen en, por un lado, la perspectiva “del interior hacia afuera” (la emoción es “parte” de uno, de su interioridad y se esgrime como respuesta hacia lo que acontece en el exterior) y, por otra parte, de un “afuera hacia dentro” (las emociones se imponen al individuo en cuestión por parte de los grupos sociales y de lo social en tanto *hecho coercitivo*) (Ahmed, 2015), lo que produce el lenguaje neurológico aplicado a la emoción es determinarla como un hecho que opera *más profundo* que nuestro yo, al nivel del cerebro y sus interacciones.

Decíamos que es muy sintomático que no señalen una definición de educación, esto es porque se contempla, y muchas veces se ejerce, a la educación como un simple traspaso de conocimiento que desconoce a las emociones; parte del diagnóstico es la preponderancia de aspectos intelectuales por sobre los emocionales. Sin embargo, las diversas lecturas de nuestra realidad como *sureñxs* por parte de pedagogas y pedagogos, filósofas y filósofos, dan sobradas cuentas de que la educación conlleva, interpela y se funda en emociones, y en el reconocimiento que se les otorga a ellas en los espacios pedagógicos. Diversos pedagogs latinoamericanxs señalan el carácter amoroso del vínculo pedagógico posible y deseable, rompen con la dicotomía del intelecto/emoción al construir una pedagogía con una amorosidad inteligente (Wainszok, 2020). Al decir de Estela Quintar, un tipo de pedagogía que se proponga la interpelación del *estar siendo* en el mundo necesariamente introduce la dimensión afectiva o emocional en las posibles relecturas del mundo, en su aprehensión como algo más allá que la simple razón positiva y las dicotomías establecidas (Quintar, 2004, p. 10). Y es así que las derivas de nuestras pedagogías han hecho hincapié en que “El vínculo pedagógico amoroso potencia los saberes, las curiosidades, las inquietudes. Habilita el soñar, el imaginar junto a todas las otras tareas y conocimientos escolares” (Wainszok, s.f., p. 8). La enseñanza como amor y alimento. La pedagogía de la ternura y de la potencia. Aquello que se propone como objetivo la EE, en las pedagogías latinoamericanas se encuentra en la base para poder reflexionar sobre

nuestra condición de sureños y para construir conocimiento desde las aulas, sean las condiciones que sean, en una villa, en una escuela pública del conurbano, en las ruralidades y en las orillas, del lago Titicaca o de cualquier territorio. El lazo afectivo posible en el vínculo pedagógico atraviesa cuerpos, sujetos, instituciones y paisajes, porque, ¿dónde terminan la mente de uno o sus emociones y dónde empiezan las de los demás, la del todo? Para Kusch esto es muy fácil: “Nuestra vida se desparrama misteriosamente entre las cosas” (Kusch, 2017).

Decíamos que nuestras pedagogías tienen inscritas en su teoría los afectos, dar lugar a las emociones y potenciar las fuerzas solidarias de las mismas. Simplemente para ejemplificar, señalo lo que Freire especifica en *Cartas a quien pretenda enseñar*. Particularmente en su cuarta carta, Freire considera una serie de cualidades que definirían al/a docente progresista: en primer lugar, la humildad que, lejos de ser falta de respeto a las competencias propias o ajenas, es aceptar que “todos sabemos algo, todos ignoramos algo” (2002, p. 75). La humildad contribuye al gesto democrático porque permite el diálogo, la escucha al otro y la posibilidad de abrirse a los conocimientos y experiencias de las que parten lxs estudiantes. Junto a la humildad, ¿no emerge de por sí la apertura a las emociones y sentimientos que experimentan aquellxs a quienes se pretende enseñar? Más allá de la teoría, Val Gillies (2011) demostró en un estudio sobre la EE en el Reino Unido (cuyo encuadre es el programa SEAL) las aporías de esta propuesta: mientras condensa un repertorio de instrumentos y nociones para la expresión de los sentimientos la autora señala que “no hay un lenguaje pedagógicamente aceptable para hablar del miedo, la violencia, las adversidades y el racismo que atraviesan las vidas de los estudiantes que participaron en la investigación” (Gillies, 2011, pp. 9-10). La calma y el control emocional se sobreponen a las emociones (re) producidas por las condiciones de vulnerabilidad. Como se hizo notar, al dividir tajantemente a las emociones en positivas y negativas¹⁰ se pierde un cariz central para la expresión y el trabajo sobre/con lxs estudiantes: hacer hablar sin tapujos, aunque inquiete, suele ser mejor para ellxs que la calma y aceptación. ¿No es acaso lo que se exige de estas propuestas?

Sin embargo, no es nuestro objetivo señalar las falencias o las inconsistencias de la EE, sino enmarcar ese proyecto en un entramado subjetivo y político más amplio, además de acercarnos a otras teorizaciones que ponen de manifiesto la dinámica emocional en las aulas. Freire apunta entre las cualidades para lxs docentes, compartiendo un vínculo directo con la humildad, la amorosidad: no solo para los alumnos sino para el propio proceso de enseñar. Esta cualidad es un “amor armado”, es decir, “un amor luchador de quien se afirma en el derecho o en el deber de tener el derecho de luchar, de denunciar, de anunciar” (Freire, 2002, p. 77). En *Pedagogía do oprimido* (1987, p. 79), Freire dice que

¹⁰ Para Ahmed (2015, p. 23), una de las derivas de estos discursos es que la dicotomía y jerarquización entre emoción/razón queda desplazada por una jerarquía de las emociones: “algunas son ‘elevadas’ como señales de refinamiento, mientras que otras son ‘más bajas’ como señales de debilidad. La historia de la evolución se narra no solo como la historia del triunfo de la razón, sino de la capacidad de controlar las emociones y de experimentar aquellas que son ‘apropiadas’ en diferentes momentos y lugares”. Como parte de un entramado general, las propuestas de EE tienden a reforzar esta división y jerarquía entre emociones, al mismo tiempo que se postulan como necesarias para el control y regulación de las emociones más bajas, así como también la capacidad de potenciar las más elevadas.

...la conquista implícita en el diálogo es la del mundo por parte de los sujetos dialógicos, no la de uno por el otro. Conquista del mundo a través de la liberación de los hombres. Sin embargo, no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres.

La amorosidad se expresa en la resistencia y en la propuesta, en la defensa y en la apuesta; la valentía de amar se encuentra al lado de la valentía de luchar. Aquí Freire da una pista para la crítica del andamiaje teórico de la EE: estas valentías no son ajenas al miedo y no pueden prescindir de ello. Si, como señaló Gillies, hay expresiones de sentimientos que se dejan de lado en ese dispositivo concreto de EE que es SEAL (cuestión que puede ser una característica que trascienda esta propuesta, aquí solo la señalo como posible), Freire señala que “sentir miedo es manifestación de que estamos vivos” y llama a no esconder los temores; “por eso es tan importante gobernar mi miedo, *educar* mi miedo, de donde nace finalmente mi valentía” (2002, p. 78). Como se ve, el pedagogo no reniega de esa emoción y la postula como condición para algo mayor: la valentía. Extendiendo el argumento, se puede decir que las emociones no se consideran *per se* malas o buenas, sino que posibilitan cosas diferentes según se activen políticamente.

¿Dónde se encuentra lo social en la educación emocional?

Hacia la dimensión social en la propuesta de la EE es donde nos dirigimos de ahora en más. Los actores que abogan por una EE tienen un diagnóstico de la sociedad actual. En el documento citado se retoma a Lucas Malaisi, psicólogo presidente de la Fundación Educación Emocional Argentina, quien señala que la sociedad “está enferma” (citado en Proyecto de Ley EE, 2020, p. 7);¹¹ para este autor, y para las personas firmantes del proyecto, las diferentes problemáticas (por ejemplo, la violencia, la corrupción, los suicidios, etc.)¹² son expresiones de que la enseñanza se ha establecido desde el eje cognitivo, desligando a lo emocional. Así, llegan a la conclusión de que “todos estos problemas tienen como común denominador una mala gestión de las emociones” (Proyecto de Ley EE, 2020, p. 8); por lo tanto, proponen la gestión de las emociones como un elemento que permitiría revertir las tendencias *disociantes* que encuentran en la enseñanza y en las sociedades actuales.

Las emociones se presentan como un baluarte que podría cambiar las condiciones sociales en las que nos encontramos, pero la reflexión acerca de la comunidad de existencias que somos deja mucho lugar a una concepción individualista de las posibilidades de cambio. Está en cada sujeto individual poder gestionar sus emociones y así contribuir al desarrollo social, y los que no puedan desarrollar esta capacidad serán objetos de patologizaciones: “Quienes están a merced del impulso —los que carecen de autodominio— padecen de una *deficiencia moral*: la capacidad de controlar el impulso es la base de la voluntad y el carácter” (Proyecto de Ley EE, 2020, p. 8. *Cursivas propias*). Las habilidades sociales que proponen se basan en una concepción

¹¹ Es importante señalar que estas teorías y propuestas muestran un escenario de crisis para garantizar y sostener su participación en las diversas agencias gubernamentales. Como señala Ecclestone (2012), el sentido de estas propuestas consiste en poner de manifiesto, o de “inventar” un escenario de crisis sostenido por la multiplicación de diagnósticos de desórdenes conductuales. Eva Illouz (2007) señala que esto es una paradoja de la cultura terapéutica actual ya que, al encaminarse constantemente a la felicidad y cura de sus clientes, lo que produce es un constante malestar o al menos la reproducción de cierto malestar. El *ethos* terapéutico funciona a partir de la narrativa de la enfermedad y la patología (Abramowski, 2017).

¹² La enumeración de problemáticas culturales, políticas y sociales, es una de las estrategias discursivas de los propagadores de la EE. Luego de las enumeraciones de diferentes problemas estructurales, se vuelve a la idea-fuerza de que las expresiones de las emociones podrán ayudar y fomentar “valores sociales” que se fueron solapando o desplazando en nuestras sociedades.

instrumentalista de las relaciones sociales y de un pragmatismo emocional, es la capacidad del propio individuo de observar y manejar las emociones del otro, a través de diferentes formas de incitación y catalización, permitiendo el “buen” desarrollo de cada uno. La lógica económica, de costo-beneficio, y una lógica de inversión-endeudamiento, ingresa en la dimensión emocional tiñendo a cada relación posible con otro como una ampliación del *ego individual*.

Ahora bien, quisiera señalar una línea de tensión que une ciertas modulaciones de la emocionalidad en las aulas dada por la EE y una moralización creciente de las emociones. En efecto, en cada uno de los rasgos señalados que impulsarían estas propuestas, la educación moral tiene un punto central en la argumentación y, aunque no se exprese con total énfasis, se encuentra junto a ella una “nueva” definición de anormalidad o de los cursos emocionales/vitales susceptibles de evaluarse como deficientes: no controlar las emociones. A través de las habilidades que potencia la EE (automotivación, autorregulación, autoconocimiento, habilidades sociales, empatía, tomadas por otra parte de las habilidades que se desarrollarían al trabajar sobre la inteligencia emocional, ver Goleman, 1999) lo que se formula es una moralización de las prácticas y de los sentimientos. Cabe destacar que el cruce entre moralización de las prácticas y el dispositivo escolar no es para nada nuevo. De hecho, los pedagogos positivistas partían de la necesidad de entrecruzar la pedagogía con las ciencias biológicas, naturales y morales para poder reencauzar las conductas de lxs niñxs. La pedagogía como instrumento disciplinario para la formación de una moralidad específica en las infancias tiene larga trayectoria. Carli sostiene que “la estrecha articulación entre psicología y moral en los discursos educativos de corte positivista fue funcional a una visión de la sociedad como organización social normalizada vinculada a la moral del productivismo y respetuosa de los poderes existentes” (Carli, 2012, pp. 107-108).

Esta tendencia, señala Abramowski (2017), puede hacer extensible la tradición de la pedagogía positivista a las propuestas de la EE, salvo por la incorporación de un ingrediente. Ya no se trataría, en la educación moral de antaño, de una imposición desde el exterior del marco axiológico por el cual lxs estudiantes deben conducirse, sino que, abandonando cualquier “ley trascendente”, la EE “intenta que cada uno active sus propios resortes emocionales internos para lograr respuestas” *adaptativas*, en palabras del psicólogo Malaisi (a quien Abramowski estudia) (Abramowski, 2017, p. 265). Entonces, la autora se pregunta: “¿Lo novedoso aquí sería el tipo de psicología propuesta, adornada y embellecida con apelaciones al mundo emocional? [...] En resumen, ¿podría considerarse que la educación emocional es una versión contemporánea –psicologizada y emocionalizada– de educación moral?” (Abramowski, 2017, p. 263). En este sentido, menciono dos aspectos de lo que se trae a colación en el título del trabajo: en primer lugar, y tal como lo señala Abramowski, la EE representa una versión *aggionarda* de la educación moral, con una retórica que embellece sus

planteos y que estimula un manto de singularidad cuando, en rigor, prescribe cursos de acción produciendo nuevos residuos disciplinares (o, quizá cabría decir, residuos emocionales, emociones desplazadas del ámbito educativo y agentes sin las suficientes herramientas emocionales). Por otro lado, lo que irá quedando claro al final del trabajo es la apuesta desde las pedagogías críticas hacia la emocionalidad, el carácter emotivo del acto dialógico de enseñar y la puesta en marcha de otras emociones, cohabitadas por la política, en y por la educación.

Antes bien, es importante señalar, tal como afirma Ahmed (2019), que el pensamiento positivo o felicitario establece un tipo de moralidad en aquello que sentimos a través de cómo nos sentimos (si nos hace mal es malo, si hace bien es bueno). Al decir de Goleman, la autoregulación emocional lo que enseña es a “ser escrupulosos y demorar la gratificación en pos de los objetivos” (1999, p. 386), es decir, lo que enseña es una forma de pensarnos que se asemeje a las condiciones y las perspectivas reales de aquello que se da en la vida del sujeto; lo que enseña estas técnicas, *grasso modo*, es a aceptar aquello que se da a modo de realidad. Aunque consideren al cambio el fundamento de la vida del individuo y de las sociedades, y propulsen elementos para alcanzarlo, lo que se pone en juego a través de sus enseñanzas es una visión conservadora y reproductora del orden de lo real. Por lo tanto, lo que queda para el sujeto es hacer un trabajo metódico sobre sí mismo que lo ayudará a inducir sus estados emocionales positivos, y con ellos, gratificará su accionar a través de sentirse bien y lograr los objetivos propuestos que, no obstante, es uno y único para todos: ser feliz (Abramowski, 2017).

Por tanto,

Podemos inferir que el estudiante ‘modelo’ sería aquel ‘racionalmente emocional’, capaz de fomentar las emociones seguras y positivas, por tanto, deseables, así como de afrontar aquellas consideradas negativas –como el enojo, la frustración o la tristeza–, a través de estrategias de autocontrol que permitan regular su intensidad y duración” [Nobile, 2017, p. 27].

En ese sentido, según señala Lucas Malaisi, la educación emocional es una enseñanza sobre las habilidades emocionales, de tal forma que es “una enseñanza porque se basa en la transmisión de conocimientos y en la *corrección de lo erróneo*, como los comportamientos agresivos, impulsivos o *desadaptativos* en general” (Malaisi, 2012, p. 52, citado en Abramowski, 2017, p. 257). Como dijimos, en el proyecto de ley de La Pampa no se explicita qué se entiende por *educación*, ya que su definición es tradicional, se da por sentado.

Estas derivas señalan, una vez más, la *colonialidad simbólica en la configuración del mundo* (Quintar, 2004, p. 3) que pretende colonizar la subjetividad mediante operaciones axiológicas e ideológicas tendientes a la construcción de una subjetividad soberana, capaz de diagramar tanto las condiciones del mundo como de las personas que habi-

tan en y con él. Así, estas concepciones que naturalizan a las emociones en un doble juego, las ponen en tal dimensión que es un componente estrictamente natural, es decir, biológico y neuronal, y al mismo tiempo las vuelve una entidad capaz de ser manejada a gusto y discrecionalidad de cada uno; por ello, siguen estableciendo una ontologización del poder dominante como único modo posible de ser. Para Quintar (2004), la colonización y el proceso civilizatorio, en tanto cruzada contra los demás otros, se *reedita* en las reformas educativas; considero que la EE es una nueva forma de colonizar y diagramar nuestras experiencias desde las usinas de pensamiento del poder dominante, sobre todo cuando los primeros avances y entidades que la fomentan surgieron en Estados Unidos y el Reino Unido. Este carácter es particularmente manifiesto en la medida en que se concibe a la otredad como una dimensión más para el desarrollo de nuestro ser individual, sea lo que eso signifique. Si bien estos discursos generalmente retoman el concepto de comunidad, sigue apareciendo desde una sumatoria de individuos y las posibilidades de su transformación no retoman una concepción política e histórica de la práctica transformadora, quedando el foco en la capacidad generativa del lenguaje de uno mismo.

¹³ Un elemento que comparte una serie de discursos y prácticas que Béjar (2011) cataloga el código positivo, apoyándose en los trabajos sobre códigos de civilización de Elias, es su constante presentismo o la presencia del presente como eje articulador de la vida individual. De la mano de variadas posiciones psicológicas (humanistas, cognitivas, conductuales y, finalmente, positiva), el rechazo al pasado o a las condiciones pasadas como fundamento del yo (endilgado al psicoanálisis), el presente se formula tanto como una supremacía ontológica del individuo así como también un ente o ambiente maleable según deseos o voluntades individuales.

La gramática que produce esta revisión de un "nosotros mismos" desde la concepción instrumental deriva en una subordinación de todo aquello que es "positivo" para el individuo; así, la comunidad política, el común existir político, puede ser rearticulado bajo una visión enteramente individual de la vida social. Esta concepción se expresa en la subsunción de lo social a la esfera individual, "pues otorga herramientas para optimizar el desarrollo integral de la persona, tanto físico, intelectual, moral, social, emocional, como así también la posibilidad de resolver y abordar infinidad de problemas cotidianos" (Proyecto de Ley, 2020, p. 10). Como se ve, lo social aparece como un apéndice más del "desarrollo integral de la persona". La sutura de las problemáticas que diagnostican estas corrientes se logra por medio de la asunción de una posición de sujeto que exterioriza lo propio e ignora otras dimensiones que producen la emoción. Si decíamos que la EE establece un vínculo *aggiornado* con los presupuestos de la educación moral, se puede agregar, si consideramos a lo social en tanto moralidad, que esta se produce de una forma fina, aplanada porque, al decir de Béjar, "la tecnología del yo psicológico se ha liberado de exigencias morales, no solo porque establece una relación de asimetría con los demás (ya que, sobre todo, uno tiene que cuidarse de sí mismo), sino también porque orilla la comprensión social y política del mundo" (2011, p. 349). Es decir, la propuesta de la EE, al colocar el trabajo pedagógico en el corazón de un dispositivo regulador o *managerial* del yo, descontextualiza y deshistoriza¹³ las dinámicas emocionales que nos constituyen (Nobile, 2017). Desde una óptica de la sociología de los cuerpos/emociones, pensamos que, por un lado, no se puede desligar los cuerpos de las emociones, y que, por otro lado, estos responden a procesos de estructuración social que habilitan y condicionan, prescriben

y posibilitan, estructuraciones de nuestros cuerpos/emociones (Scribano, 2010). Estas políticas de las sensibilidades se esgrimen como mecanismos de soportabilidad social, es decir, estructuraciones que perpetúan las desigualdades e inequidades, muchas veces transmutadas en diferencias y señalando el “respeto” a la singularidad.

Pero esta concepción desconoce, en la compleja profundidad que nos habita, que dentro de la singularidad existe la pluralidad (Freire, 1973, p. 28), es decir, la variedad, la crítica, la disidencia. La diferencia en el sí mismo, la otredad en lo uno. En el corazón de las cosas está la diferencia, y la pluralidad es nada sin la hospitalidad, la entrada del rostro del otro (Wainszok, 2020; 2021). En otras palabras, “lo propio es la diversidad” (Wainszok, s.f., p. 12). Diversidad que se ejercita en las aulas, en las diversas aulas de nuestra región, en el Sur. Consideramos que las propuestas de la EE importan, falsifican, una vez más, una dimensión de enseñanza que se esgrime como potenciadora de nuestras sociedades en la medida que forja, en palabras de Saúl Taborda, el “individuo de la autoayuda”, aquel que es únicamente “*para sí* porque, escindido de todo sistema de fines sociales, carece de la conciencia que es el don de la resonancia de su humanidad en la humanidad que lo rodea y lo condiciona” (Taborda, citado en Wainszok, s.f., p. 12).

Incluso cuando la EE pretende dar cuenta de la dimensión social, apela a lo intersubjetivo y centra su atención en el accionar que *un/a* individuo para explicar el conjunto: cómo *me* relaciono con las otras personas, cómo *transito* los estados de desesperación, incertidumbre, cómo *fluyo*. El “giro autobiográfico” (Arfuch, 2015) opera como un vuelco a un supuesto sujeto concreto, sin conocer o simplemente enumerando condicionamientos sociales, condicionamientos respecto de la otredad con la que habitamos, los diversos colectivos y regímenes de verdad que se establecen, las luchas de esos colectivos y las derivas históricas de un *estar-siendo*. Como señalaba, las competencias o habilidades sociales diagraman los posibles cursos de acción que, sumados al autocontrol y a la automotivación, escinden un yo de los otros y pretenden (im)poner las concepciones propias por sobre las demás. El otro es uno más, y en todo caso lo que tiende a acrecentar la EE es la “eficiencia interpersonal”, es decir, explota la lógica productivista en el contacto con el otro individual.

Palabras finales

A través de estas líneas se pudo observar, o al menos comenzar a vislumbrar, a discutir, las operaciones teóricas y políticas que establecen el entramado institucional y discursivo de las expresiones de la EE. Dada la extensión del trabajo, nos remitimos a dejar algunas preguntas para seguir el debate ante estas nuevas articulaciones que desconocen, o esconden, no solo la larga tradición que sostiene un enfoque afectivo, y político, en los vínculos pedagógicos, sino también las diversas problemáticas estructurales que prescriben y construyen a las subjetividades contemporáneas.

Una primera cuestión a señalar, para seguir investigando, es la relación entre la neurobiología o las neurociencias con la propuesta de la EE; como vimos, la definición de *emoción* responde a una concepción neurobiológica, la emoción, lejos de ser un efecto de los distintos mecanismos de soportabilidad social y de las políticas de las sensibilidades inscriptas en diversas prácticas, como lo propone la sociología de los cuerpos/emociones, se encuentra en una dimensión preindividual, es decir, previa a cualquier concepción social, como una capacidad natural de los cuerpos ante las desventuras del medio. Es importante subrayar esta concepción porque, mientras se esgrime a las emociones como un ente enteramente neuronal, se calla sobre las medicalizaciones a las infancias que se produjeron en décadas recientes por el efecto, entre otros factores, de la asunción de las neurociencias y de la industria farmacológica como un nuevo grial que develaría las dimensiones de lo humano y optimizaría sus capacidades. A su vez, cabe preguntarnos si la sustancialización de las emociones y de una concepción mecánica del juego estímulo-emoción que describen no contradice, en última instancia, a la capacidad de *fluir* que pretenden erigir como condición de posibilidad para un buen desarrollo individual.

Para finalizar, resulta pertinente volver sobre la pregunta que formula Abramowski: ¿Por qué es necesario y deseable intervenir sobre las emociones? La autora señala:

Mi pregunta no apunta a negar que los procesos educativos ya de por sí intervienen sobre la vida emocional; el interrogante pretende cuestionar esta suerte de duplicación de la intrusión: si ya convivimos con reglas emocionales, si ya enseñamos y aprendemos a significar y expresar emociones, ¿por qué sería saludable reforzar la regulación e inventar una materia que se ocupe específicamente de ello?” [2017, p. 267].

En ese sentido, no se quiere desconocer el influjo emocional en las aulas, sino más bien revisar qué puede tener de beneficioso, para los amplios sectores de la sociedad, un reforzamiento de la regulación de las emociones: más bien, si ya damos por hecho que se trabaja en la expresividad y la significación de las emociones, lo que llama la atención es la insistencia en la regulación de estos componentes emocionales. ¿No será que responde a una exigencia del capitalismo tardío en que cada trabajador debe ser su propio capital y las emociones se esgrimen como un elemento central para valorizarse? ¿Y si antes de reforzar el escrutinio y la regulación, abrimos espacios de contención, de consulta y de diálogo constante con lxs estudiantes? Desde ya, esto es parte de la tarea docente más elemental, y se hace muchas veces pese a las variadas dificultades, institucionales y socioeconómicas. Una cosa es el trabajo sobre cómo se sienten, qué sienten, cuáles son los horizontes emocionales de lxs estudiantes, y otra cosa bien distinta es hacer de estos ámbitos susceptibles de ser reglados, intervenidos con una insistencia disciplinaria: visibilidad y registro del detalle, maximización de las fuerzas (emocionales).

Por tanto, sostengo, con base en lo expuesto, que la EE puede ser entendida como un mecanismo que tiende a, o tiene el objetivo de, subsanar las contradicciones que enfrentan los jóvenes en las diversas instituciones a lo largo del “ingreso a la adultez”, por decirlo de alguna manera. O sea, la EE perpetúa la misma crisis de sentido que pretende combatir a la hora de seguir sosteniendo los cambios repentinos, las interrupciones, las inseguridades ontológicas, educativas y laborales, y al desvelar las nuevas exigencias de la fuerza de trabajo en el capitalismo tardío: flexibilidad, creatividad, rapidez, autocontrol, compromiso, resiliencia, etc. Por último, una vez más insistimos, nuestras pedagogías construyen el vínculo desde una emocionalidad y desde las *esperanzas* para el “buen” desarrollo individual y las derivas más dignas de los colectivos que estamos siendo, por lo que, en este momento, se nos presenta una disputa por las emociones y el sentido de las mismas. Quizá, de lo que se trata es de habilitar otras emociones y otras maneras de esgrimir las, de problematizar las mismas y de activarlas políticamente para que no sean rearticuladas, como ha pasado con otros significantes, en entramados políticos y teóricos que reintroyectan la culpa, la culpa originaria de ser empobrecidos por el Norte y sus agentes.

Referencias

- Abramowski, A. (2017). Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de ley de Educación Emocional. En A. Abramowski y S. Canevaro (comps.), *Pensar los afectos: aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades* (pp. 251-271). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. UNAM.
- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad*. Katz.
- Arfuch, L. (2015). El “giro afectivo”. Emociones, subjetividad y política. *DeSignis*, (24), 245-254.
- Agamben, G. (2008). *El Reino y la Gloria. Por una genealogía teológica de la economía y del gobierno*. Pre-textos.
- Béjar, H. (2011). Cultura psicoterapéutica y autoayuda. El código psicológico-positivo. *Papers*, 96(2), 341-360.
- Bisquerra, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10), 61-82.
- Canal UNTREF (2020, oct. 28). *Pensar en movimiento con Carla Wainsztoke* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=zucvpGI7NDE>
- Carli, S. (2012). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina. 1880-1955*. Miño y Dávila.
- Castel, R. (2001). Presente y genealogía del presente: pensar el cambio de una forma no evolucionista. *Archipiélago: Cuadernos de Crítica de la Cultura*, (47), 67-75.
- Ecclestone, K. (2012). From emotional and psychological well-being to character education: Challenging policy discourses of behavioural science and “vulnerability”. *Research Papers in Education*, 27(4), 463-480.
- Echeverría, R. (1994). *La ontología del lenguaje*. J.C. Sáez.
- Foucault, M. (1996). *¿Qué es la Ilustración?* La Piqueta.
- Foucault, M. (2001). Polémique, politique et problématisations. En *Dits et écrits II 1976-1988*. Gallimard.
- Foucault, M. (2020). *El poder psiquiátrico. Curso del College de France 1973-1974*. Siglo XXI.
- Fundación Educación Emocional Argentina (s.f.). <https://fundacioneducacionemocional.org>

- Freire, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Gillies, V. (2011). Social and emotional pedagogies: Critiquing the new orthodoxy of emotions in classroom behaviour management. *British Journal of Sociology of Education*, 32(2), 185-201.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. <https://ciec.edu.co/>
- Goleman, D. (1999). *La inteligencia emocional en la empresa*. Vergara.
- Illouz, E. (2007). *Intimidaciones congeladas*. Katz.
- Kusch, R. (2017). Un maestro en el lago Titicaca. En *Indios, porteños y dioses*. Kakuy.
- Labanyi, J. (2010). Doing things: Emotion, affect, and materiality. *Journal of Spanish Cultural Studies*, 11(3-4), 223-233.
- Malaisi, L. (2012). *Cómo ayudar a los niños de hoy. Educación emocional*. Educación Emocional Argentina.
- Nobile, M. (2017). Sobre la “educación emocional”: subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digitum*, (20), 22-33.
- Ortega Guizado, R. (2012). El coaching ontológico como estrategia para gerenciar el aprendizaje, gestionar el conocimiento, transformar los procesos educativos y potenciar cambios significativos. *Sophia*, (13), 177-198.
- Papalini, V. (2019). *Garantías de la felicidad: estudio sobre libros de autoayuda*. Adriana Hidalgo.
- Proyecto de Ley, Cámara de Diputados de la provincia de La Pampa. www.silpa.lapampa.gob.ar
- Proyecto de Ley S-813/18, Cámara de Diputados y Senadores de la República Argentina. www.senado.gob.ar
- Quintar, E. (2004). *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. Siglo XXI.
- Rose, N. (2012). *Políticas de la vida: biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. UNIPE.
- Scribano, A. (2010). Primero hay que saber sufrir!!! Hacia una sociología de la espera. En Scribano y Lisdero (comps.), *Las sensibilidades en juego: miradas múltiples desde los estudios sociales de los cuerpos y las emociones*. CEA-CONICET.
- Wainsztok, C. (s.f.). Pedagogía del Sur. En *Diálogos Sur-Sur: pedagogías decolonizadoras*. Facultad de Ciencias Sociales UBA.
- Wainsztok, C. (2021). *Pedagogías y afectos: toda educación es sentimental*. Conferencia organizada por el Departamento de Posgrado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta.

Cómo citar este artículo:

Molteni, E. J. (2022). Lo novedoso ya se hizo: acerca de las emociones en la educación emocional y el legado emancipatorio. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(1), 125-140, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i1.440>.



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

Educación y política: el caso de la Escuela Preparatoria Católica en la prensa de la Ciudad de México, 1870-1877

*Education and politics: the case of the
Escuela Preparatoria Católica in the press of Mexico City, 1870-1877*

Laura Martínez Domínguez

RESUMEN

En este artículo se presenta cómo en la prensa de la ciudad de México se promovió y criticó a la Escuela Preparatoria de la Sociedad Católica durante el periodo de 1870 a 1877. Tras la debacle del partido conservador, sus integrantes, lejos de retirarse a sus casas y desaparecer de la vida pública, se reagruparon de manera eficiente para retener la influencia que poseían en los diferentes ámbitos nacionales. Una de las estrategias que idearon fue la de conservar la injerencia en la educación, especialmente tras la arremetida del proyecto liberal triunfador con la Ley de Instrucción Pública (1867) y la creación de la Escuela Nacional Preparatoria (1868). De esta manera, se fundó a finales de 1869 la Sociedad Católica de México, la cual orquestó una flamante campaña de resistencia tanto del catolicismo como de las redes sociales de sus adeptos, mediante la publicación de numerosos impresos, el fomento de asociaciones literarias y la formación de establecimientos educativos. En concreto, uno de los proyectos para contrarrestar a la Escuela Nacional Preparatoria fue el de impulsar una preparatoria propia como trinchera educativa, moral y política. Así, me interesa exponer cómo en los diarios de la Sociedad Católica se promovió a su Escuela Preparatoria como un faro de luz y resistencia versus la educación liberal y también como un espacio de formación política de sus futuros defensores del pensamiento católico-conservador. Igualmente expondré cómo en la prensa liberal se subestimaron los propósitos de la Preparatoria de la Sociedad Católica hasta que se hizo evidente que tras la máscara de una organización educativa estaba un bastión que luchaba contra el establecimiento de una sociedad laica que pusiera en riesgo sus creencias y los nexos de sus partidarios con el poder político, económico y cultural.

Palabras clave: Educación, poder, prensa, Escuela Preparatoria Católica, México.

ABSTRACT

This paper presents how the Mexico City press promoted and criticized the Preparatory School of the Catholic Society during the period from 1870 to 1878. After the debacle of the conservative party, its members, far from retiring to their homes and disappear from public life, they regrouped efficiently to retain the influence they possessed in the different national spheres. One of the strategies they devised was to preserve interference in education, especially after the onslaught of triumphant liberal project with the Law of Public Instruction (1867) and the creation of the National Preparatory School (1868). In this way, the Catholic Society of Mexico was founded at the end of 1869, which orchestrated a flamboyant campaign of resistance both from Catholicism and from the social networks of its followers, through the publication of numerous journals, the promotion of literary associations and the formation of educational establishments. Specifically, one of the projects to counteract the National Preparatory School was to promote its own preparatory school as an educational, moral and political trench. Thus, I am interested in exposing how in the newspapers of the Catholic Society its Preparatory School was promoted as a beacon of light and resistance against liberal education and also as a space for political training of its future defenders of Catholic-conservative thought. I will also show how the liberal press underestimated the purposes of the Preparatory School of the Catholic Society until it

Laura Martínez Domínguez. Universidad Pedagógica Nacional, México. Es Doctora en Historia por la UNAM. Su área es la historia de la prensa mexicana decimonónica. Profesora de historia, pedagogía y métodos de investigación a nivel licenciatura y posgrado en la UNAM, Universidad Panamericana, Universidad de la Comunicación, Universidad Abierta y a Distancia y Universidad Pedagógica Nacional. En el 2018 recibió el Premio “Ernesto de la Torre Villar” por su tesis de doctorado. Es miembro del SNI y perfil PRODEP. Ha participado en proyectos de investigación. Publicó capítulos y artículos en revistas arbitradas nacionales e internacionales. Participó en congresos nacionales e internacionales. Correo electrónico: lauramartinezdominguez@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-1252-2685>.

became clear that behind the mask of an educational organization was a bastion that fought against the establishment of a secular society that would jeopardize its beliefs and the links of its supporters with political, economic and cultural power.

Keywords: Education, power, press, The Escuela Preparatoria Católica, Mexico.

Introducción

En 1821 la independencia de México se concretó en gran medida gracias a la injerencia y protagonismo de la Iglesia católica, la institución más poderosa de la época, que defendió a capa y espada sus fueros y privilegios de la ofensiva liberal de las Cortes de Madrid de 1820. Con la ruptura con España, la Iglesia católica en México aseguró por un largo tiempo su papel preponderante en todos los ámbitos de la vida de las y los mexicanos. Como podemos suponer, tras las Leyes de Reforma de 1859 y 1860 que concretaron la separación de la Iglesia y el Estado, la gigantesca fuerza de la Iglesia redobló sus esfuerzos para retener su poder. De esta manera, apoyó a las fuerzas del general Zuloaga hasta el final, lo mismo que al imperio de Maximiliano. Tras el fracaso de ambas propuestas, el partido conservador que había respaldado y defendido los intereses de la Iglesia quedó prácticamente desmantelado. Sin embargo, eso no significó que los grupos de católicos en los que se encontraba una pléyade de hombres notables por su riqueza e influencia política y cultural dieran marcha atrás en la defensa y resguardo de sus creencias religiosas y mucho menos en perder uno solo de los hilos de sus redes de poder (Velasco, 2008; Vieyra, 2008).

La situación para los exmiembros del partido conservador iba de mal en peor, pues el régimen liberal de Juárez con paso firme creó instituciones cuyo propósito era desmantelar el poder casi inmutable de la Iglesia sobre la educación de los mexicanos, tal es el caso de la Escuela Nacional Preparatoria (en adelante ENP), cuyos principios estaban anclados en el pensamiento positivista en pos del progreso material y de una sociedad laica (Ramos, 2020). El gran reto de los grupos católicos, antes que conservadores (Pani, 2001), fue el de organizar una estrategia de contraataque al liberalismo secularizante que a la vista no resultara tan agresiva o militante. De tal suerte que no podían fundar un partido político en sí mismo, pero sí establecer una serie de asociaciones y establecimientos dedicados al fomento de las artes, las ciencias y la educación bajo el aparente inocente sello de la instrucción religiosa (Velasco, 2008). Como podemos observar, esto no fue un retiro de la vida pública (Pani, 2001), sino todo lo contrario. El talento de los grupos católicos radicó en aparentar navegar en aguas políticas con bandera neutral. Después de todo, la inmensa mayoría de las y los mexicanos seguían siendo profundamente católicos, asunto que no desaprovecharían para retener sus conciencias y con ello su preponderancia nacional.

Teoría y metodología

Este trabajo se inscribe dentro de la historia cultural, en la cual los objetos culturales, como la prensa, nos permiten conocer las ideas, los valores, los miedos, las representaciones y las prácticas de las sociedades. En sentido, Burke (2006) señala que es pertinente explorar “los vínculos entre política y medios de comunicación”. La metodología de investigación que seguí fue de tipo cualitativa, bajo la cual realicé un análisis de contenido de corte descriptivo, comparativo y cronológico de las informaciones de los periódicos consultados. Para ello utilicé la función de búsqueda avanzada de la Hemeroteca Nacional Digital de México (<https://hndm.iib.unam.mx/>) con los siguientes criterios de búsqueda: como título y contenido se dispuso “preparatoria católica”, se indicó que se tomaran en cuenta todos los periódicos digitalizados en México en el lapso de 1870-01-01 a 1878-12-31, con el propósito de tomar en cuenta también los registros que hubieran aparecido después del cierre de la preparatoria católica en 1877. El resultado arrojó un total de 605 entradas, las cuales fueron depuradas una por una de manera sistemática.

La Sociedad Católica Mexicana y su proyecto de influencia mediática

La Sociedad Católica Mexicana fue establecida el 25 de diciembre de 1869 (Vieyra, 2008), con toda la carga litúrgica de la fecha para tratar de simbolizar un nuevo nacimiento para la fe en México, ahora a cargo de la nueva agrupación. Entre sus integrantes había pura luminaria de la sociedad mexicana, entre los que encontramos a varios miembros del defenestrado partido conservador, exfuncionarios del imperio de Maximiliano, accionistas de ferrocarriles, destacados artistas, escritores e intelectuales, como José Dolores Ulíbarri, José de Jesús Cuevas, Manuel Carmona, Alejandro Arango, Ignacio Aguilar, José María Bassoco, Niceto de Zamacois y José María Velasco, entre muchos otros (Vieyra, 2008; Velasco, 2008; Ramírez, 2017).

De acuerdo con la *Memoria de la Sociedad Católica* (1877), entre las comisiones de esta asociación se encontraba la de Colegios, la cual se inauguró con una serie de clases de religión, francés y aritmética que se impartieron a lo largo de 1869 en la ciudad de México. Tras el éxito de sus clases, la Sociedad Católica impulsó, el 7 de febrero de 1870, el establecimiento de su Escuela Preparatoria en la ciudad de México, con dirección en la calle de San Francisco número 2, la cual tuvo actividades hasta 1877 (Velasco, 2008). Es fundamental apuntar que no cuento con el archivo de la Escuela Preparatoria ni de la misma Sociedad Católica, salvo un par de documentos, como la *Memoria* que publicaron en 1877 para dar a conocer sus trabajos, propósitos y avatares. De ahí que la prensa de la época ha funcionado como fuente obligada

para conocer la historia de la Sociedad Católica, así como para estudiar a su Escuela Preparatoria. También debo de decir que aquí no detallaré sobre sus programas de estudio y cómo se adecuaban o no al programa de la ENP. Este trabajo tampoco se ocupará de la evolución de la planta de profesores, ni de los montos, becas o concursos. Para ello encontramos la excelente tesis de Velasco (2008) sobre la Sociedad Católica. Mi objetivo es estudiar cómo en la prensa partidaria de la Sociedad Católica, e incluso en los mismos periódicos liberales, se dio difusión a la Escuela Preparatoria de la Sociedad Católica y a sus preceptos por dotar de una instrucción religiosa a la juventud mexicana para resguardar la moral y las buenas costumbres. Sin embargo, como veremos a continuación, la enseñanza de la doctrina católica era apenas la punta de lanza de una feroz campaña en contra de la difusión del pensamiento positivista que consideraba a la ciencia como la última explicación del mundo y no a Dios, a la vez que se rechazaba el avance del laicismo entre la sociedad mexicana, aspectos que se inculcaban en la ENP, lo que la convirtió en el blanco de ataque favorito de la prensa católica.

La preparatoria católica en la prensa mexicana. De la promoción a la confrontación

Una de las armas políticas más relevantes y socorridas por los grupos mexicanos del siglo XIX fue la prensa periódica (Palti, 2003), pues, entre otras cosas, permitió “tramar intrigas, generar alianzas, o bien minarlas, etc.” (Palti, 2003, p. 968). Para la Sociedad Católica Mexicana era fundamental embestir de manera eficaz los esfuerzos del gobierno de Benito Juárez para hacerse del control de la educación mediante la Ley de Instrucción Pública de 1867 y la creación de la ENP al año siguiente. (Alvarado, 2008, p. 138). Como ya señalé, la Sociedad Católica fundó varias escuelas religiosas para contrarrestar, como apunta Alvarado el “aparato educativo oficial, cuyas ‘peligrosas novedades’ ponían en riesgo la formación católica de niños y jóvenes de ambos géneros, la estabilidad de la familia y, por último, el bienestar de la sociedad en su conjunto” (Alvarado, 2008, pp. 139-140). Pero además, como apunta la *Memoria* (1877) y como han estudiado Velasco (2008) y Vieyra (2008), se conformó una Comisión de Publicaciones entre las que destacan varios periódicos, a saber: *Semanario Católico* (1869-1870), *La Sociedad Católica* (1869-1873), *La Voz de México* (1870-1875) y *El Mensajero Católico* (1875-1876) (Vieyra, 2008). Fue precisamente desde estos medios de comunicación en los que se puede localizar la promoción de la Escuela Preparatoria de la Sociedad Católica como un bastión de la fe y de la defensa de la sociedad mexicana ante la presunta amenaza de la ideología liberal.

A grandes rasgos, la campaña en la prensa de la ciudad de México a favor de la Escuela Preparatoria de la Sociedad Católica se caracterizó por un conjunto de

anuncios en los que se promocionaba la apertura del establecimiento y se reseñaban las aptitudes inmejorables e intachables de sus profesores, como el caso del maestro Joaquín de Agrega, que como catedrático de inglés de la referida escuela ofrecía sus servicios adicionales. Más sobresaliente fue la presentación del programa de enseñanza de la institución con detalle de las materias, profesores, así como otros servicios de teneduría de libros y clases de música. Igualmente se señalaron las condiciones que los alumnos debían de cubrir para poder ingresar tanto a la instrucción primaria como a los estudios preparatorios (*La Voz de México*, 7 jul. 1870). Desde el punto de vista de los diarios religiosos, la Escuela Preparatoria rendía los mejores frutos y experiencias educativas para sus estudiantes, tal como se describían los actos públicos que comúnmente se trataban de pruebas de conocimientos en áreas de religión, geografía, aritmética y francés (*La Voz de México*, 5 dic. 1872). De hecho, se estampaban altas recomendaciones que se publicaban en otros diarios, como *El Correo de los Niños*, en los que se decía que la Escuela Preparatoria de la Sociedad Católica había alcanzado tan buen éxito que se quisiera “ver implantada en todos los colegios”. En particular, les parecía acertada la celebración de los “actos de calificación” en los que mensualmente cada profesor iba presentando las notas de sus estudiantes en cuanto a su conducta, adelantos y atrasos que serían del conocimiento de sus padres o encargados para dar seguimiento a su desempeño académico (*La Voz de México*, 27 ago. 1872). Este tipo de publicidad sin afanes de encarar o desacreditar a la ENP fue muy constante en los primeros años de la Escuela Preparatoria de la Sociedad Católica, tanto en la prensa de la propia Sociedad como en la liberal más recalcitrante como *El Siglo Diez y Nueve*, tal como podemos recuperar en la sección de “Gacetilla”, en la que apenas en tres renglones refirieron que en la noche anterior se había repartido algunos premios de la Escuela Preparatoria de la Sociedad Católica (*El Siglo Diez y Nueve*, 7 dic. 1870). Así, sin pena ni gloria se despacharon brevísimas notas sobre el tránsito de este establecimiento educativo. Incluso, todavía para 1874, este mismo diario liberal promocionó en sus columnas en la sección de avisos el programa de instrucción de la Escuela Preparatoria de la Sociedad Católica, en la que se remarcaba que esta institución educativa “seguirá dando como aquí con entero ajustamiento a las Leyes vigentes sobre instrucción pública, y a las que se expidan en lo sucesivo” (*El Siglo Diez y Nueve*, 23 ene. 1874), esto quería decir que la Escuela Preparatoria de la Sociedad Católica cumplía con la ley. Pero, además, el diario liberal apuntó que la clase de religión de dicha preparatoria estaba a cargo de su director, en ese entonces, Tomás Sierra y Rosso, que rendía excelentes resultados en los exámenes públicos consagrados al arzobispo de México. Es más, se estampó con detalle la planta de profesores, entre los que sobresale el pintor José María Velasco como instructor de dibujo, quien también formaba parte de la Academia de San Carlos (*El Siglo Diez y Nueve*, 23 ene. 1874). Fue así la manera en que la Escuela Preparatoria católica recibía

publicidad y promoción tanto en las páginas de los periódicos de la Sociedad Católica como en las publicaciones liberales.

A partir de 1875, es posible observar que en la publicidad de la oferta educativa de la preparatoria católica se agregaron sendas exposiciones sobre su perfil religioso. Por ejemplo, se destinó un espacio muy amplio para informar que el licenciado Emilio Pérez y Gómez, “eclesiástico muy recomendable por su virtud, saber e ilustración”, se había incorporado como subdirector y capellán a la Escuela Preparatoria. Tras la exposición de la trayectoria formativa y académica, el diario católico afinó el argumento al dirigirse a los padres de familia para remarcar que agradecerían que hubieran confiado la educación de “sus queridos hijos”, pues la Sociedad Católica “procura el adelanto de aquel Establecimiento” para “una nueva garantía de moralidad estricta, sana doctrina y sólida instrucción” (*La Voz de México*, 31 ene. 1875). ¿Qué es lo que estaba ocurriendo con esta publicidad? El periódico *La Voz de México*, vocero de la Sociedad Católica, estaba dirigiéndose de manera frontal a los padres de familia sobre por qué esta Escuela Preparatoria era el lugar ideal para sus hijos, pues era ahí donde podían encontrar tanto una buena preparación como una moralidad estricta que beneficiara no solo a su intelecto sino a su vida misma.

Para finales de 1875, el telón había caído por completo: la ofensiva hacia la educación positivista y laica se dejó sentir en las primeras planas de los diarios católicos. Así, se cuestionaba que la Ley de Instrucción Pública adolecía de numerosos errores tanto en la instrucción primaria como en la escuela preparatoria, “ya que no habrá un solo alumno, por colosal que fuese su talento, que pueda abarcar ni superficialmente el cúmulo inmenso de materias” (*La Voz de México*, 17 dic. 1875). En este sentido, serían cada vez más frecuentes advertencias sobre lo nocivo del modelo educativo de la ENP, como veremos en el siguiente remitido que firmó el “Centinela Católico”, al señalar que “no olviden los padres de familia que la Escuela Preparatoria es un plantel donde los estudiantes aprenden principios disolventes, dejando de adquirir o perdiendo la religión, el tesoro más grande que pueda tener el hombre en la tierra” (*La Voz de México*, 28 dic. 1877). De manera adicional, el periódico *El Mensajero Católico* se dedicó largamente a reseñar los actos de la Escuela Preparatoria de la Sociedad Católica, destacando los actos públicos, lo módico de los precios y sin duda alguna la irremediable comparación con otros establecimientos educativos que no contaban con el apoyo de benefactores que mantenían los estudios de los niños y jóvenes, y que ayudaban a conducir a “los pequeñitos a la fuente del Bien, para que ellos y vosotros poseáis la vida eterna” (*El Mensajero Católico*, 16 dic. 1875). Sin tapujos, en 1877, otro diario religioso como *La Tribuna del Pueblo* en su editorial de primera plana solicitaba al presidente de la república, general Díaz, sobre las loables tareas de la Sociedad Católica al combatir “a las malignas influencias de los sofistas e innovadores, que

abusando de [la] sencillez e ignorancia [de la clase laboriosa de nuestra Sociedad], con falaces promesas, que la han hecho servir a sus bastardas miras” (*La Tribuna del Pueblo*, 20 may. 1877).

Ahora sí, frente a esta descarada promoción de la educación religiosa como la más benéfica para los niños y jóvenes, la prensa liberal finalmente reaccionó. Díaz y de Ovando señalaba hace tiempo que “la prensa conservadora lanzó una campaña implacable en contra de la Escuela Nacional Preparatoria”. Por ejemplo, recogió el caso de cómo el periódico *El Constitucional* aseguraba que en la ENP eran reinantes el escándalo y la inmoralidad, ante lo cual el mismísimo *Diario Oficial* le reclamó para que puntualizara los hechos o quedaría como un “calumniador” (Díaz y De Ovando, 1972, 49).

No tengo claridad sobre cómo y por qué exactamente cerró sus puertas la Escuela Preparatoria de la Sociedad Católica, ya que como señalé en un inicio, no se cuenta con el archivo de la institución. Al parecer, como nos señala Vieyra, hubo diferencias importantes entre los miembros de la Sociedad Católica debido a que algunos deseaban abandonar los “rencores de la irreligión” para buscar en el poder “una carga de responsabilidad” y no “un giro industrial y lucrativo” (Vieyra, 2008, p. 180). Recordemos que en el seno de esta asociación había hombres con grandes fortunas e intereses, de tal manera que es posible que se abriera una brecha entre estos que buscaban proteger sus negocios y otros más preocupados por la conservación y promoción de la religión católica.

Para 1878, la prensa liberal en voz de *La Libertad* señalaba en primera plana que, aunque un poco tarde, valía la pena contestar a la serie de impugnaciones que recibió la ENP sobre la enseñanza de la historia. Cuenta *La Libertad* que “el historiador [...] tiene por designio el ser fiel a la verdad, por más que esto irrite a *La Voz de México*”. Prosigue, “*La Voz* cree que no debe enseñarse como ciencia lo que puede estar en contradicción con el catolicismo”. También recuerda *La Libertad* cómo sus adversarios hicieron varias declaraciones al aconsejar a las familias para que no enviaran a los jóvenes a la ENP, cuestión que terminó siendo irrisoria por el fracaso del proyecto educativo contrario (*La Libertad*, 7 feb. 1878). Una vez más, el proyecto liberal se anotó otra batalla ganada por la educación pública, laica y científica, pero no sería la última vez que se librarían verdaderas contiendas por la instrucción dentro y fuera de las columnas de los diarios.

Conclusiones

Quiero cerrar este trabajo con tres puntos. El primero que destaco es que la Sociedad Católica desde luego que fue una organización política que trató de afianzar su poder social y cultural a través de la educación religiosa. Para ello se valió de varios

establecimientos educativos como la Escuela Preparatoria para difundir, mantener y afianzar los principios religiosos en oposición a la educación liberal a la que consideraba como potencialmente destructora de la moral que debía regir a la sociedad mexicana. El segundo punto es sobre la campaña en la prensa, como pude demostrar, la propaganda a favor de la Escuela Preparatoria de la Sociedad Católica tuvo dos momentos distinguibles: a) como una campaña velada y casi inofensiva de la organización de la institución, y b) para pasar a una desacreditación de la ENP por sus enseñanzas contrarias a los principios religiosos. El tercer punto tiene que ver con enfatizar el papel de la prensa como escenario de contiendas en las que se midieron dos fuerzas políticas en disputa por la educación.

Referencias

- Alvarado, M. L. (2008). La otra cara de la moneda. Las propuestas de educación “superior” del catolicismo (1868-1896). En M. L. Alvarado y L. Pérez Puentes (coords.), *Cátedras y catedráticos en la historia de las universidades e instituciones de educación superior en México. II. De la ilustración al liberalismo* (pp. 137-160). IISUE/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Burke, P. (2006). *¿Qué es la historia cultural?* Paidós Orígenes.
- Cortés Guerrero, J. D. (2007). La Escuela Nacional Preparatoria de México y la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia: lectura comparada de dos proyectos educativos modernizadores: 1867-1878. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, (34), 323-383.
- Díaz y De Ovando, C. (1972). *La escuela nacional preparatoria. Los afanes y los días, 1867-1910* (t. 1). Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones Estéticas.
- El Mensajero Católico* (1875-1876). Ciudad de México.
- El Pájaro Verde* (1877). Ciudad de México.
- El Siglo Diez y Nueve* (1870-1874). Ciudad de México.
- Hemeroteca Nacional Digital de México. <https://hndm.iib.unam.mx/>.
- La Libertad* (1878). Ciudad de México.
- La Tribuna del Pueblo* (1877). Ciudad de México.
- La Voz de México* (1870-1877). Ciudad de México.
- s. a. (1877). *Memoria de La Sociedad Católica de la nación mexicana que comprende el periodo transcurrido desde el 25 de diciembre de 1868, época de su fundación, hasta el primero de mayo de 1877*. Imprenta de Francisco R. Blanco.
- Nava Martínez, O. (2004). *La propuesta cultural conservadora a través de las revistas católicas mexicanas, 1845-1852* (Tesis de Maestría). Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México.
- Palti, E. J. (2003). La sociedad filarmónica del pito. Ópera, prensa y política en la república restaurada (México, 1867-1876). *Historia mexicana*, 52(4), 941-978.
- Pani, E. (2001). Democracia y representación política. La visión de dos periódicos católicos de fin de siglo, 1880-1910. En C. Agostoni y E. Speckman (ed.), *Modernidad, tradición y alteridad. La Ciudad de México en el cambio de siglo (XIX-XX)* (pp. 143-160). Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones Históricas.
- Pi-Suñer Llorens, A. (2001). Una gran empresa cultural de mediados del siglo XIX: el *Diccionario Universal de Historia y Geografía*. En L. Suárez de la Torre, *Empresa y cultura en tinta y papel (1800-1860)* (pp. 409-418). Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora/Universidad Nacional Autónoma de México.

- Ramírez, F. (2017). *José María Velasco, pintor de paisajes*. Fondo de Cultura Económica/Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones Estéticas.
- Ramos Lara, M. d. I. P. (2020). *La Escuela Nacional Preparatoria, un sistema complejo adaptativo*. Universidad Nacional Autónoma de México/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Ríos Zúñiga, R. (2005). *Formar ciudadanos. Sociedad civil y movilización popular en Zacatecas, 1821-1853*. Centro de Estudios sobre la Universidad/Universidad Nacional Autónoma de México/Plaza y Valdés.
- Velasco Robledo, D. (2008). *Combates por la educación. La sociedad católica de México, 1869-1877* (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vieyra Sánchez, L. (2008). *La Voz de México (1870-1875), la prensa católica y la reorganización conservadora*. Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Cómo citar este artículo:

Martínez Domínguez, L. (2022). Educación y política: el caso de la Escuela Preparatoria Católica en la prensa de la Ciudad de México, 1870-1877. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(1), 141-149, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i1.441>.



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

Bromas de escolares: ¿Un caso de acoso escolar y homicidio en 1917?

Students pranks: A case of bullying and homicide in 1917?

Leticia Fuentes Vera

RESUMEN

Una nota periodística publicada en noviembre de 1917 en el periódico *El Pueblo* detalla el homicidio de un joven estudiante a manos de un compañero de escuela, esto da pie a una indagación acerca de la normalización de la violencia en espacios escolares desde una perspectiva histórica, así como a la posibilidad de pensar en la existencia de dinámicas de acoso escolar o *bullying* las cuales no se identificaban con esos nombres en ese contexto, pero cuyos presupuestos teóricos basados en el trabajo de Dan Olweus pueden ayudar a comprender las relaciones entre pares escolares a principio de siglo XX, en las que víctima y verdugo pueden cambiar fácilmente de roles debido a sus motivaciones y al hecho de que una pelea dio un giro trágico a su prometedora trayectoria escolar.

Palabras clave: Acoso escolar, agresión, *bullying*, victimización, violencia escolar.

ABSTRACT

A journalistic note published in November 1917 in the newspaper *El Pueblo* details the murder of a young student at the hands of a schoolmate, this gives rise to an inquiry about the normalization of violence in school spaces from a historical perspective, as well as the possibility of thinking about the existence of bullying dynamics that were not identified with this name in that context, but whose theoretical assumptions based on the work of Dan Olweus can help understand relationships between school peers at first of the 20th century, where victim and executioner can easily switch roles due to their motivations and the fact that a fight took a tragic turn for their promising school career.

Keywords: School bullying, aggression, victimization, school violence.

Leticia Fuentes Vera. Universidad Autónoma Metropolitana, CDMX, México. Es Licenciada en Historia por la Escuela Nacional de Antropología e Historia, Maestra en Ciencias en Metodología de las Ciencias por el Instituto Politécnico Nacional y estudiante del Doctorado en Humanidades (área Historia) en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Becaria CONACYT y Profesora de asignatura en la ENAH. Correo electrónico: leticia.fuentes@enah.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-4406-9670>.

Introducción

La violencia en la escuela es un problema que afecta a la sociedad actual, pero su estudio no es nuevo, y al menos se puede rastrear una trayectoria de investigación sobre este tema en México desde hace casi tres décadas. Sin embargo, es mucho más reciente la preocupación de las autoridades escolares y los medios de comunicación, que trasladaron su mirada hacia prácticas arraigadas en las escuelas, donde todo tipo de vejaciones entre estudiantes fueron comunes durante años.

Bromas, golpizas, novatadas, agresiones sexuales e incluso asesinatos están presentes en las experiencias de numerosas generaciones de estudiantes en nuestro país, solo es necesario echar un vistazo a la prensa. No obstante, a estas manifestaciones de violencia no se les llamaba o relacionaba con el fenómeno del *bullying* tradicional, peor aún, no eran vistas como violencia sino como conflictos que debían resolverse en otros ámbitos o ser ocultados de forma que no afectaran a las instituciones.

Es loable el trabajo de investigación desarrollado para comprender este fenómeno desde diferentes frentes. En este sentido, la historia hace su parte al recordarnos lo poco que sabemos de las dinámicas entre iguales al interior de las escuelas en el pasado, pero también ayuda a traer a los lectores actuales las historias de vida, abuso y muerte de algunos estudiantes en un momento determinado y en esa medida lograr una reconstrucción de los hechos para la comprensión de problemas arraigados en el presente como la violencia en las escuelas.

Violencia escolar

¿Cómo hablar de aquello que sucede desde siempre, que está en la historia de las escuelas y que se ha experimentado al paso de generaciones de escolares en nuestro país? ¿Cómo llamarlo? La respuesta no es fácil, ya que son escasos los trabajos que abordan este problema desde una perspectiva histórica. No obstante, en los existentes se indica que las manifestaciones de violencia y acoso en las escuelas se han ocultado y han sido poco abordadas (Buriano et al., 2014; Furlán y Spitzer, 2013; Gómez et al., 2013; Lugones y Ramírez, 2017). Así, a las historias y anécdotas que han sobrevivido en la memoria y las fuentes no se les puede ubicar como violencia escolar, acoso escolar, agresión entre pares o *bullying*, sino que el seguimiento histórico obedece a otros tópicos, la mayoría de ellos presentes desde la normalización de la violencia en las prácticas cotidianas, por ejemplo, bromas, novatadas y conflictos que trascendieron las actividades habituales, como desmanes de fin de cursos, la falta de respeto a una autoridad y sobre todo la tragedia al interior de la escuela.

Sobre ello, Díaz (2006) incluye en su análisis datos que ayudan a conocer las interacciones entre iguales en las aulas, por ejemplo, la broma que le jugaron los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria (en adelante ENP) a Justo Sierra en

1908 cuando “habían desuncido los caballos y estaban listos para tirar de su coche” (p. 313) para demostrarle al ministro su enfado por unas declaraciones poco favorables sobre la filosofía positivista. Por otro lado, en el mismo texto se menciona brevemente que a los jóvenes de nuevo ingreso en esa institución se les llamaba *perros*, lo cual habla del estatus de los recién ingresados, situación que no habría de revertirse hasta la llegada de otra generación de estudiantes. Por su parte, en trabajos como el de Treviño (2016) se describe la novatada como un acto de disfrute para la comunidad que se ríe a boca abierta de como los recién ingresados a la secundaria son rapados, despojados de sus ropas y posteriormente vestidos de mujer y exhibidos en las calles por sus compañeros que ya cursan la preparatoria. Pese a que este autor romantiza la novatada equiparándola con una “cordial bienvenida” (p. 5), lo cierto es que con su relato pone sobre la mesa la difícil situación que atravesaron diferentes generaciones de adolescentes. Además, en ese mismo texto aparecen narraciones sobre las bromas más comunes en la Preparatoria No. 1 de Nuevo León, donde las burlas hacia los maestros, el robo y los daños a propiedad privada eran las historias dignas de recordar para los estudiantes de antaño, claro está, sin relacionarlas con alguna forma de violencia.

En cuanto a la literatura internacional destacan trabajos como el de Nuwer (2015), quien estudia las novatadas o *hazing* en el contexto universitario estadounidense en la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX y sus fatales consecuencias que en ocasiones desembocaron en la muerte de los involucrados e incluso algunos otros que nada tenían que ver. En este sentido es interesante observar en el caso mexicano los intentos de las autoridades escolares e incluso de la prensa por contener a los estudiantes, sobre todo a los preparatorianos. Sobre ello, Díaz (2006) recupera una editorial que apareció en el periódico *El Imparcial* en 1909 en la que se recomendaba a los estudiantes mantenerse alejados de las cuestiones políticas que podían corromperlos y que la mejor manera de demostrar amor a la patria era mediante la disciplina y la renuncia a la violencia; mientras que en otro editorial del mismo periódico, pero de mayo de 1907, aparece una nota titulada “Horribles novatadas. Cómo son recibidos los noveles en los colegios norteamericanos”, en la cual se señala como producto de las novatadas la muerte de dos jóvenes, el primero molido a golpes en su intento por formar parte de un equipo de fútbol americano, y el segundo mutilado por un tren después de haber sido atado a las vías y abandonado por sus compañeros de cursos superiores (HNDM, 1907, p. 6).

Finalmente, en el caso de los desmanes de fin de cursos los estudiantes de preparatoria, una vez más, son los que se salen de control, sirva de ejemplo otra nota en prensa del periódico *El Herald de México* de 1920 titulada “Los estudiantes celebran jubilosos el fin de sus clases”, en la cual se narran los festejos de los estudiantes de la ENP, los cuales consistieron en disfrazarse como mujeres o payasos y jugar “bromas

picantes y pesadas a más de un transeúnte” (HNDM, 1920, p. 4). En esta nota llama la atención el tono jocoso para contar al lector que los estudiantes no buscan más que divertirse recorriendo la ciudad repartiéndole gritos y derrochando camaradería en la serenata tradicional conocida como *gallo* y que, de acuerdo con Layna (1991), originalmente era una oración laudatoria que poco a poco fue tomando un tinte pícaro y burlesco.

En cuanto al nivel primaria destacan los trabajos de Granja (2009), quien ha estudiado los procesos mediante los cuales se clasificó y ordenó a los estudiantes durante las últimas décadas del siglo XIX y principios del XX, analizando así las transformaciones derivadas de la lucha revolucionaria y sus efectos en el contexto ciudadano como la pobreza, la violencia y el retraso escolar. Si bien, como lo señalan García y Cervera (2016), un gran número de las investigaciones sobre la historia de la educación en México se concentra en el nivel de educación primaria durante el siglo XX, el enfoque dado a estos trabajos corresponde a las escuelas rurales, la educación indígena y los procesos de apropiación del discurso educativo en el espacio rural durante la posrevolución.

En este sentido, poco sabemos de las bromas y novatadas en este nivel de estudio, aunque es posible que se presentaran agresiones y abusos de alumnos mayores hacia otros más pequeños; como sostienen Furlán y Spitzer (2013), la violencia no se hizo visible sino hasta hace poco tiempo en el ámbito académico. Así, el enfoque de estudio que imperó durante décadas para este nivel escolar ha correspondido al análisis de los cambios en torno a las dinámicas de convivencia, disciplina e indisciplina para comprender el mal comportamiento y el conflicto en la escuela desde la perspectiva pedagógica, psicología e incluso sociopolítica (Pereda et al., 2013).

En el trabajo de Dan Olweus (1993), la agresión, el acoso y la intimidación entre escolares son manifestaciones de violencia muy antiguas, que se pueden rastrear en la literatura y que a los adultos durante generaciones les han resultado familiares. El trabajo de este psicólogo surge de una necesidad de abundar sobre un problema existente, que puede utilizarse como una guía para identificar situaciones de este tipo de violencia escolar, pues el *bullying* es un fenómeno cambiante que al paso de casi 50 años de investigación ha sufrido algunas variaciones relacionadas con las transformaciones educativas, pedagógicas e incluso tecnológicas, las cuales hacen necesaria una constante revisión de los presupuestos teóricos y metodológicos establecidos para determinar que una manifestación de violencia en las aulas es o no *bullying*.

De acuerdo con esto, el *bullying*, en términos de Olweus (1993), es una situación de acoso y agresión a la que un individuo o grupo está expuesto en repetidas ocasiones durante un periodo indefinido que tiende a prolongarse, es decir, una pelea esporádica queda fuera de esta descripción. Dicha dinámica sostenida en el tiempo genera o refuerza un desequilibrio de poder, ya que la víctima normalmente no

puede defenderse de los ataques físicos, psicológicos o verbales, lo cual genera poco a poco un proceso de exclusión del afectado, quien pierde el respeto y la empatía de los otros, que fungen como audiencia, a veces silenciosa y ansiosa y otras cruel y participativa. La manifestación repetida de agresiones y el desequilibrio de poder son las principales características del fenómeno, y si se pretende aplicar esta guía metodológica a situaciones del pasado, cuando el concepto no existía, no se busca identificar el *bullying* en sí, lo cual sería anacrónico, sino observar las manifestaciones de violencia en la escuela y cómo aquellas prácticas formaron parte de la vida escolar sin dar síntomas de pronta erradicación, esto mediante la consulta de notas periodísticas que dan cuenta de diferentes situaciones que tuvieron lugar en las escuelas, dado que fenómenos como el acoso escolar y sus formas de presentarse han dado como resultado un efecto en las víctimas y en los agresores mismos, quienes experimentan emociones como la tristeza y la ira respectivamente, lo cual indica que cuando se retoma una historia de violencia en la escuela los antecedentes, desarrollo y desenlace están cargados de emociones que pueden ser negativas y llevar en el peor de los escenarios a suicidios y asesinatos.

Contexto: la escuela y el periódico *El Pueblo*

La Escuela de Jurisprudencia se incorporó a la Universidad Nacional de México en 1910 y desde esa fecha fue la institución con mayor presencia en el ámbito político mexicano debido, en un principio, a la cercanía de los profesores con el gobierno de Porfirio Díaz, y después a que entre 1910 y 1915 los estudiantes se rebelaron al movimiento revolucionario llevando a la escuela a la huelga en 1912, lo que derivó también en la fundación de la Escuela Libre de Derecho. Después de 1915 llegaron las transformaciones en la Facultad, pese a que aún varios personajes estaban ligados al antiguo régimen porfirista. En particular, en 1917, con los cambios derivados de la promulgación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se dio inicio a una nueva etapa en las instituciones, caracterizada en el caso del ámbito educativo por un proyecto que buscó la alfabetización del país y que habría de dar sus primeros pasos en la década siguiente. En este sentido, este año de transición marcó el declive del modelo positivista para dar paso al proyecto educativo revolucionario (Marsiske, 2008).

De esta Facultad egresaron los juristas más importantes del país, y se esperaba que a nivel profesional los estudiantes procedentes de ella formaran parte de las filas de la naciente administración pública posrevolucionaria o se incorporaran a la vida legislativa; mientras que a nivel social se tenía fe en que los jóvenes universitarios cubrieran un perfil relacionado con la resolución de conflictos, honor y amor a la patria. Así, la Facultad representó la vanguardia en términos políticos, educativos y

sociales, ya que la organización de sus estudiantes caracterizó el momento político y social que se vivía en la ciudad de México en las primeras dos décadas del siglo XX (Marsiske, 2008).

Por su parte, el periódico *El Pueblo* fue fundado el 1 de octubre de 1914 en la ciudad de México por Isidro Fabela, fecha en la cual se celebró en la ciudad la convención de generales y gobernadores convocada por Venustiano Carranza, jefe del ejército constitucionalista (Mendoza, 2019). *El Pueblo*, junto con otros diarios como *El Liberal* o *El Demócrata*, formó parte de la denominada “prensa oficiosa” (Navarrete, 2007, p. 29), es decir, periódicos que defendían a ultranza el discurso del gobierno en curso o publicaban por encargo de alguna facción política. Así, entre 1914 y 1915 *El Pueblo* se dedicó a desacreditar a Francisco Villa y a apoyar a la facción carrancista, posteriormente a hacer proselitismo para consolidar el proyecto constitucionalista en 1917, hasta que finalmente dejó de publicarse en 1919, sin dejar de lado una marcada línea ideológica en pro del seguimiento cabal de los ideales revolucionarios (Méndez, 2014).

Si bien en 1914 el periódico se trasladó de la ciudad de México a Veracruz, lo cierto es que la dirección y los jefes de redacción regresaron a la ciudad en 1915, por lo que se puede decir que pese a su corta trayectoria es un proyecto ciudadano, lo cual, de acuerdo con Navarrete (2007), puede ayudar a comprender las transformaciones que atravesó la capital en ese periodo en particular, como el crecimiento urbano y los cambios políticos y sociales derivados del constitucionalismo. En cuanto al contenido, gran parte de estos diarios se apegan al modelo norteamericano, caracterizado por un marcado amarillismo en notas sensacionalistas y dramáticas con encabezados escandalosos cuya finalidad era atraer a los lectores.

Sin embargo, los periódicos no solo se ocuparon de hacer apología de los gobernantes en turno, pues en su estructura se pueden encontrar notas informativas, entrevistas y columnas editoriales (Mendoza, 2019). Esto tiene que ver con los cambios en el trabajo que llevaba a cabo el *reporter*, quien después de la Revolución se convirtió en una figura que haciendo gala de su astucia no solo buscaba noticias que pudieran ocupar la primera plana sino que hacía denuncias, investigaba e indagaba sobre la noticia presentándose directamente en el lugar de los hechos donde cuestionaba a testigos e involucrados, y si bien el *reporter* daba cuenta de diferentes ámbitos de la noticia, lo cierto es que desde un momento muy temprano en esta nueva etapa del periodismo mexicano del siglo XX la nota roja comenzó a perfilarse como el género más socorrido y consultado por los lectores en la capital (Navarrete, 2007).

La importancia de un sombrero

El jueves 15 de noviembre de 1917 el periódico *El Pueblo* publicó una nota cuyo encabezado dice lo siguiente: “Fue muerto ayer el joven estudiante Rubén Moreno”;

dicha noticia en la primera plana incluye una fotografía del cuerpo sin vida de un joven de no más de 19 años, el estudiante de Derecho en la Escuela de Jurisprudencia Rubén Moreno, quien fue ultimado por un amigo y compañero suyo. Más allá de la gravedad del hecho, destaca que el autor de la nota incluye un pequeño apartado llamado “Bromas de escolares”, donde ofrece al lector detalles sobre las dinámicas al interior de ese recinto escolar, como las asignaturas, los horarios, incluso la disposición de bancas en los patios, todo ello basado en las declaraciones de compañeros y amigos de la víctima y del victimario.

Rubén se encontraba sentado en una banca al interior de la escuela cuando su compañero José Fernández se acercó y le dio un golpe en el sombrero, situación que no le pareció a Rubén, quien le dijo: “Déjame, ahora no estoy para bromas” (HNDM, 1917a, p. 1). El detalle del sombrero es interesante, porque el motivo que dio pie a la pelea en cuestión fue el golpe que José le dio en el sombrero a Rubén, y es que en este contexto ese elemento de la vestimenta tenía un gran valor para los caballeros. Como argumenta Bastarrica (2014), basándose en la prensa de principios del siglo XX, el sombrero masculino es una posesión que lo mismo servía para cubrir la calvicie que para protegerse de las inclemencias del clima, pero también denotaba estatus, linaje, procedencia o filiación política. El sombrero valía también por su manufactura, procedencia y uso, las distinciones entre bombines, sombreros de copa, paja o fieltro decían mucho sobre la estratificación social, pues permitían distinguir boleros de campesinos o billeteros de empleados domésticos con mayores ingresos; era de esperarse que entre los estudiantes de la Facultad universitaria más importante de la ciudad el sombrero denotara un cierto valor. Así, la denominada “broma escolar” consistió en el golpe que tiró el sombrero de Rubén al piso, y dado el valor de este en este contexto, golpear, destruir, tirar o robar el sombrero de otro fuera visto como una ofensa que incluso podría desembocar en homicidio.

Ante el reclamo por el primer golpe en el sombrero José respondió con un segundo, provocando una acción de la víctima, quien se defendió con una bofetada que dio origen a una pelea en la que Rubén se impuso con ayuda de un *boxer* —una manopla de acero que se coloca entre los nudillos—, lo cual le facilitó vencer a José, quien se retiró de la riña.

De acuerdo con Abramobay (2005), una agresión física entre estudiantes es el resultado de una falta de negociación y solución de problemas por vías diferentes a la violencia física; una vez que comienza la pelea, los otros estudiantes observan en multitud como si de un espectáculo se tratara y son pocos los que intervienen para que las agresiones se detengan. Por su parte, los involucrados en la pelea buscan imponerse y hacerse respetar por su contrincante y la audiencia. Pero en el desarrollo de la pelea nada puede darse por hecho, y una víctima enfrentada a su agresor puede revertir la desigualdad física, en estos casos se habla de víctimas-agresores.

En este sentido, de acuerdo con lo establecido por Olweus, la mayoría de las situaciones de acoso en que las agresiones sean físicas estarían protagonizadas por sujetos masculinos, debido a que los victimarios tienden a ser más fuertes físicamente y de esa manera imponen miedo tanto a la víctima como a los observadores o secuaces que temen sufrir lo mismo. Así, hay dos posibles escenarios.

En el primero de ellos Rubén es la víctima de agresiones previas y decidió defenderse de las vejaciones utilizando un artefacto para ayudarse a someter a su agresor, el cual podía formar parte de su grupo cercano de amigos. Y es que los testigos señalan la existencia de una relación de amistad entre Rubén y José; en la nota se menciona: “Algunos estudiantes presenciaron la riña y se opusieron a que ésta continuará entre los dos camaradas, que siempre habían conservado la más franca amistad” (HNDM, 1917a, p. 1). Sobre esto, Gómez (2005) sostiene que cuando un alumno o grupo maltrata constantemente a otro u otros, los agresores conocen a la víctima, incluso pueden llamarse sus amigos y justificar la agresión argumentando que la víctima se merece el maltrato o le gusta ser agredido; en cuanto a los secuaces, para continuar como parte del grupo deben soportar agresiones y solapar vejaciones a otros.

En este caso la riña no trasciende a las autoridades de la escuela hasta que se convierte en una tragedia que tiene lugar fuera de las instalaciones escolares, esto puede indicar que los desencuentros y peleas físicas o verbales podrían haber sido un fenómeno regular, razón por la cual los mismos estudiantes se verían obligados a defenderse por sí mismos, llevando armas y otros objetos para protegerse de sus victimarios ya que de no hacerlo podían ser vistos como cobardes o soplones al denunciar las agresiones. De esta forma, los testigos relatan la broma del sombrero como un antecedente que dio paso a un conflicto mayor; desde esta perspectiva son testigos de un homicidio, pero no de acoso o violencia escolar porque estas situaciones están fuera del radar moral de la época.

En el segundo escenario, contrario a la descripción de los hechos en la prensa, el joven muerto podría haber sido el agresor y el altercado que le cuesta la vida el resultado del hartazgo de una víctima a quien supera en fuerza física y que decidió defenderse de las vejaciones recibidas convirtiéndose en verdugo; a este tipo de víctimas se les conoce en la literatura especializada como “víctimas provocadoras”, estos suelen ser sujetos irritables que intentan repeler los abusos respondiendo con ataques verbales y físicos de manera poco eficaz, generan conflictos y tienden a agredir a su vez a otros aún más débiles (Olweus, 1993).

Así, el conflicto no terminó con un José vencido por unos golpes en el rostro, al contrario, este abandonó la escuela y se dirigió a su domicilio ubicado a unas calles y cargó un revólver de calibre 38. La tragedia tuvo lugar unas horas después, cuando Rubén salió de la escuela con otros compañeros y se situaron en la esquina de San Ildefonso y Jesús Carranza, fue en este punto donde José se presentó cubriéndose

con un abrigo, escondiendo en uno de los bolsillos el arma, enfrentó a la víctima y le reclamó el golpe recibido en el rostro y su inconformidad ante el uso de un artefacto para vencerlo. Uno de los testigos se interpuso entre los amigos, pero José lo hizo a un lado para después dispararle en el pecho a Rubén, quien rápidamente se desvaneció; minutos después un gendarme llegó para asistir al herido, quien fue trasladado al Puesto de Socorros de la Cruz Roja, donde por la gravedad de sus heridas murió al mediodía, rodeado por sus compañeros de la escuela de Jurisprudencia, como se puede observar en la Figura 1.

Figura 1
El cadáver del joven Moreno Lara en la Cruz Roja



Fuente: HNDM, 1917a, p. 1.

En una segunda nota del día 16 de noviembre de 1917 se notifica que José no había sido detenido aún, pero continuaban las pesquisas; por otro lado, los estudiantes se organizaron para velar el cuerpo de Rubén, cuya familia no se encontraba en la ciudad debido a que radicaba en el estado de Veracruz, lugar a donde el cuerpo sería llevado para sepultarlo. El periódico detalla que se buscó a las autoridades de la Universidad Nacional, en particular el secretario Alfonso Herrera, para conocer su percepción sobre los hechos del día anterior; el señor Herrera manifestó que la institución lamentaba la situación, sobre todo porque la comunidad tenía estima por los dos estudiantes, pero también recalcó un hecho importante: la portación de armas al interior de los espacios escolares pertenecientes a la Universidad estaban prohibidas, esto ante las declaraciones de los testigos sobre que esta no era la primera

vez que José Fernández había llevado un arma a la escuela. Las noticias sobre este caso cierran ese mismo 16 de noviembre, sin saberse si José fue detenido o si, como esperaba el reportero, la disciplina fuera restablecida en los centros educativos, ya que la portación de armas sin permiso de las autoridades era una práctica común no solo en las escuelas sino también en otros ámbitos.

Conclusiones

Detrás de la tragedia que conmocionó a la comunidad escolar y a la sociedad capitalina posrevolucionaria, lo que hay es un proceso de violencia en la escuela; es posible que las agresiones entre pares se presentaran constantemente y que las autoridades se dedicaran a controlar dentro de sus posibilidades a los estudiantes, ya fuera prohibiendo la portación de armas o sugiriendo que arreglaran sus conflictos fuera del recinto, como en este caso; lo cierto es que los estudiantes portaban diferentes tipos de armas al interior de la escuela, incluidas las de fuego, lo cual puede estar relacionado con dos factores: el primero, para defenderse de los otros ante la inacción de las autoridades escolares, el otro, que en el contexto capitalino posrevolucionario fuera necesario que los jóvenes de cierta edad contaran con algún artefacto u objeto que les permitiera defenderse de los peligros de las calles de la ciudad.

Debido a la naturaleza de las bromas, novatadas y desmanes de fin de cursos, se observa que estas tenían lugar en los niveles de estudio más altos, en los que la violencia estaba normalizada y se buscaba que los conflictos sean resueltos fuera del espacio escolar, debido también a la dificultad de contener la violencia de los varones y de vigilar los actos que no tenían lugar en el aula como patios o baños.

Es evidente que la víctima fue Rubén, pero al indagar un poco en las posibles motivaciones y la respuesta de José, cabe la posibilidad de pensar en este también como una víctima de la violencia experimentada en ese contexto escolar particular. Rubén, en su intento por defenderse, exaltó más a su agresor, quien a riesgo de perder el control y al verse superado en la riña decidió asesinarlo, debido a que en ese contexto se presentaban constantes enfrentamientos con armas de fuego, que quedaban impunes.

En síntesis, la violencia estaba presente en ese contexto escolar, y si bien no podemos llamarlo abiertamente *bullying* a lo experimentado por los protagonistas de esta historia, sí corresponde a situaciones de violencia entre pares en las que no se pudo gestionar las emociones negativas derivadas de la frustración después de una serie de agresiones y una pelea, en un contexto en que el honor y el orgullo dependían de posesiones tan frágiles como un sombrero de fieltro o la defensa con un *boxer*, la violencia se desencadenó cuando el sombrero cayó al suelo y la sentencia de muerte se firmó con un manotazo en la cara.

Referencias

- Abramovay, M. (2005). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 833-864. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/797>
- Bastarrica, B. (2014). El sombrero masculino entre la reforma y la revolución mexicanas: materia y metonimia. *Historia Mexicana*, 63(4), 1651-1708. <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/41>
- Buriano, A., Chaoul, M. Márquez, A., y Moreno, M. (2014). El bullying desde una perspectiva histórica de la violencia. *Correo del Maestro*, (23), 30-46. <https://www.correodelmaestro.com/product-page/n%C3%BAm-213-febrero-de-2014>
- Díaz, C. (2006). *La Escuela Nacional Preparatoria. Los afanes y los días 1867-1910*. UNAM.
- Furlán, A., y Spitzer, T. (2013). Introducción. En A. Furlán y T. Spitzer (coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 21-38). ANUIES-COMIE.
- García, M., y Cervera, C. (2016). Rasgos y tendencias de la diversidad. Un estudio sobre las revistas y los artículos. En M. Aguirre Lora (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance, 2002-2011. Vol. 1* (pp. 297-326). ANUIES-COMIE.
- Gómez, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 693-718. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/791>
- Gómez, A., Zurita, U., y López, S. (2013). *La violencia escolar en México*. Ediciones Cal y Arena.
- Granja, J. (2009). Contar y clasificar a la infancia: las categorías de la escolarización en las escuelas primarias de la Ciudad de México 1870-1930. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 217-254. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000100011&lng=es&tlng=es
- HNDM [Hemeroteca Nacional Digital de México] (1907, may. 10). *Horribles novatadas. Cómo son recibidos los noveles en los Colegios Norteamericanos*. [El Imparcial, vol. XXII, núm. 3874]. Ciudad de México. <https://hndm.iib.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558a37327d1ed64f16d47d47db?intPagina=1&tipo=pagina&palabras=novatada&anio=1907&mes=05&dia=10>
- HNDM (1917a, nov. 15). *Fue muerto ayer el joven estudiante Rubén Moreno*. [El Pueblo, año III, núm. 1099]. Ciudad de México. <https://hndm.iib.unam.mx/consulta/resultados/visualizar/558a32f47d1ed64f168d88c0?resultado=91&tipo=pagina&intPagina=1&palabras=bromas-escolares>
- HNDM (1917b, nov. 16). *No se ha logrado la detención del estudiante José F. Manero*. [El Pueblo, año III, núm. 2000]. Ciudad de México. <https://hndm.iib.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558a32f47d1ed64f168d88c0?anio=1917&mes=11&dia=16&tipo=pagina&palabras=bromas-escolares>
- HNDM (1920, oct. 9). *Los estudiantes celebran jubilosos el fin de clases*. [El Heraldo de México, año II, tomo II, núm. 530]. Ciudad de México. <https://hndm.iib.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558a38007d1ed64f16e0f355?intPagina=4&tipo=pagina&palabras=estudiantes&anio=1920&mes=10&dia=09>
- Layna, F. (1991). Ceremonias burlescas estudiantiles (siglos XVI y XVII). 1. Gallos. *Criticón*, (52), 141-162. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=129817>
- Lugones, M., y Ramírez, M. (2017). Bullying: aspectos históricos, culturales y sus consecuencias para la salud. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 33(1), 154-162. <https://revmgi.sld.cu/index.php/mgi/article/view/277>
- Marsiske, R. (2008). La Facultad de Jurisprudencia en los años de la posrevolución. En M. Alvarado y L. Pérez (coords.), *Cátedras y catedráticos en la historia de las universidades e instituciones de educación superior en México* (pp. 487-504). IISUE-UNAM.

- Méndez, F. (2014). ¿Una querrela silenciosa? La guerra de papel en el inicio de la lucha de facciones: el caso carrancista (agosto-diciembre 1914.). *Letras Históricas*, (10), 115-148. <http://www.letrashistoricas.cucsh.udg.mx/index.php/LH/article/view/1820>
- Mendoza, G. (2019). El periódico El Pueblo y la propaganda política carrancista (octubre de 1914-enero de 1915). *Bibliographica*, 2(2), 131-170. <https://doi.org/10.22201/iib.bibliographica.2019.2.51>
- Navarrete, L. (2007). *Excélsior en la vida nacional (1917-1925)*. UNAM.
- Nuwer, H. (2016). Hazing in fraternities and sororities. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, (10), 554-561. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.64092-8>
- Olweus, D. (1993). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.
- Pereda, A., Plá, S., y Osorio, E. (2013). Disciplina e indisciplina en la escuela. Un estado del conocimiento. En A. Furlán y T. Spitzer (coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 133-181). ANUIES-COMIE.
- Treviño, F. (2016). Novatadas y bromas, la sencilla vida estudiantil en Colegio Civil. *Memoria*, 7(77), 3-11. <https://memoria.uanl.mx/index.php/mu/article/view/446/445>

Cómo citar este artículo:

Fuentes Vera, L. (2022). Bromas de escolares: ¿Un caso de acoso escolar y homicidio en 1917?. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(1), 151-162, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i1.442>



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

Políticas sanitarias e higiene escolar: el caso de dos colegios de Xalapa de 1881-1920

*Sanitary policies and school hygiene:
The case of two schools in Xalapa from 1881-1920*

Ana María del Socorro García García • Julieta Arcos Chigo • Jorge Rodríguez Molina

RESUMEN

El presente texto nos muestra cómo las políticas sanitarias y la higiene escolar impactaron en la entidad veracruzana a partir del estudio de caso de dos escuelas formadoras de docentes que fueron fundamentales en la formación de niñas y jóvenes: la Escuela Superior de Niñas (hoy Escuela Industrial “Concepción Quirós Pérez”) y la Escuela Normal Primaria de Xalapa (hoy Benemérita Escuela Normal Veracruzana). En ambas instituciones se implementaron las nuevas políticas en materia educativa que pretendían la modernización en la educación y sobre todo los códigos sanitarios en que tanto énfasis se hizo a partir de los congresos educativos de finales del siglo XIX. La implantación de hábitos higiénicos a través de las propuestas de los profesores y médicos tuvo la finalidad de mejorar la salud de los niños en edad escolar en las ciudades del país, primero en las ciudades y en la tercera década del siglo XX en el medio rural.

Palabras clave: Higiene escolar, enfermedades comunes y contagiosas, inspección médica escolar para profesores/estudiantes, normatividad.

ABSTRACT

The present work shows us how sanitary policies and school hygiene had an impact in the state of Veracruz from the case study of two teacher training schools that were fundamental in the education of girls and young women, the Higher School for Girls (today the “Concepción Quirós Pérez” Industrial School) and the Normal Primary School of Xalapa (today Benemérita Escuela Normal Veracruzana). In both institutions, the new educational policies that sought to modernize education were implemented, especially the sanitary codes that were emphasized since the educational congresses at the end of the 19th century. The implementation of hygienic habits through the proposals of teachers and doctors had the purpose of improving the health of school children in the cities of the country, first in the cities and in the third decade of the twentieth century in rural areas.

Keywords: School hygiene, common and contagious diseases, school medical inspection for teachers/students, regulations.

Ana María del Socorro García García. Universidad Veracruzana, Xalapa, México. Es Doctora en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México. Sus líneas de investigación son historia de la educación con énfasis en Veracruz, siglos XIX y XX, y mujeres. Cuenta con Perfil PRODEP y es integrante del Sistema Nacional de Investigadores. Correo electrónico: mgarcia@uv.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-5641-1955>.

Julieta Arcos Chigo. Universidad Veracruzana, Xalapa, México. Es Doctora en Historia y Estudios Regionales por la Universidad Veracruzana. Sus líneas de investigación son historia, prácticas culturales y educación. Correo electrónico: jarcos@uv.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-3279-5106>.

Jorge Rodríguez Molina. Universidad Veracruzana, Xalapa, México. Es Doctor en Historia por la Universidad de Alcalá, Henares. Sus líneas de investigación son el re-pensamiento del pasado desde la poscolonialidad: política, educación y cine. Correo electrónico: jorrodriiguez@uv.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-3152-1795>.

Introducción

La historia de la humanidad nos ha dejado huellas profundas de las dificultades y quiebres que las sociedades han sufrido ante los cambios vertiginosos que se dan a través de las epidemias y pandemias, ejemplo de ello es el cambio que vivimos a raíz de la pandemia de COVID-19. El cambio de sensibilidad y prácticas sociales que se plasman durante y después de estas crisis sanitarias es esencial para el análisis histórico, es por ello que, aunque dolorosas y deshumanizadas, dejan aprendizajes, registros de nuevos hábitos y experiencias de cómo afrontaron las sociedades estas disrupciones en todos los sentidos (Arcos, 2021, p. 110).

Por otra parte, a los historiadores no nos debería de extrañar el impacto que puede ocasionar cualquier pandemia, y hasta ahora la humanidad ha soportado grandes catástrofes producto de los encuentros y contactos entre los pueblos a través de las grandes migraciones, relaciones comerciales e incluso conflictos bélicos, tal y como sucedió con la gran peste que se inició entre el siglo XVII y XVIII de nuestra era con la peste bubónica que empezó a arrasarse pueblos del Oriente lejano hasta llegar a la Europa de las monarquías en expansión, o como fue con el cólera de mediados del siglo XIX que azotó en un primer momento a los puertos europeos y se expandió a los puertos marítimos del norte de América y de Latinoamérica, extendiéndose posteriormente a los interiores de los distintos países, o la terrible influenza o gripe española que comenzó en los cuarteles estadounidenses y de ahí se extendió a los países europeos y al mundo, con cifras de muertos que van de los 30 a los 50 millones de personas (Taubenberger y Morens, 2006).

En México podemos encontrar momentos claves sobre el tema: el caso de la epidemia de viruela que golpeó a la población en tiempos de Moctezuma; algunos historiadores arguyen que fue un elemento que resquebrajó el imperio azteca para dar paso a la conquista española, su impacto fue tal que diezmo a la población indígena, pues dejó muerte y desesperación, tal como lo relatan las crónicas de aquellos tiempos (Malvido, 2010).

De esta manera, con los ejemplos anteriores y tal como se desarrolla en este trabajo, los historiadores de manera recurrente encuentran en los distintos archivos información que demuestra cómo las instituciones y las personas de cada época reaccionaron frente a problemas relacionados con las enfermedades y epidemias a través de diversas instancias, en algunas veces de manera fallida, en otras de manera más eficaz, como se demuestra en este escrito donde se hace evidente cómo las autoridades educativas del estado de Veracruz coadyuvaron en frenar la epidemia de la influenza y de otras enfermedades al interior de las escuelas y que impactaron en la sociedad en general.

Es por ello que desde el presente nos preguntamos cómo se conformó una serie de medidas y lineamientos para frenar la propagación de las enfermedades, en qué

momentos claves fue importantes la constitución de códigos sanitarios en México y especialmente en Veracruz para elaborar lineamientos y evitar la expansión de epidemias con sus funestas consecuencias, y por último y muy importante: ¿Qué papel jugaron los espacios educativos en la contención, enseñanza y nueva intersubjetividad sobre la salud, pieza clave para generar nuevos hábitos y lecciones sobre los niños y niñas que asistían a los espacios escolares?

En ese sentido, retomamos nuestro análisis en la ciudad de Xalapa, en donde tuvieron un impacto los códigos sanitarios que se implementaron en Veracruz durante el Porfiriato y las primeras décadas del siglo XX, acompañados de medidas educativas en que la higiene escolar jugó un papel estelar en los nuevos proyectos que sobre la educación se les enseñara a los futuros maestros y maestras.

Partimos del Porfiriato, ya que consideramos que se inició un proyecto civilizador que se deja ver a través de las políticas educativas que emergieron, para el caso de Xalapa, de dos instituciones claves para la etapa que va desde finales del siglo XIX hasta la tercera década del XX. Los dos faros que emanan nuevas ideas sobre salud, higiene y civilización fueron la Escuela Superior de Niñas y la Normal Primaria de Xalapa, mismas que serán nuestros espacios de análisis sobre la higiene escolar en Veracruz, ya que las disposiciones sanitarias ahí surgidas fueron entretrejidas con los programas curriculares para construir nuevas prácticas de salud, emanadas de la higiene escolar.

Enfermedades, códigos y disposiciones

Es menester subrayar el papel que médicos y educadores jugaron en la ruta que debía seguir la educación para el bienestar y desarrollo de la nación, así lo deja ver la serie de lineamientos que se propusieron para normar y dar avance certero al estado en proceso de construcción. Una de las leyes claves fue la Ley No. 123 emitida por la Legislatura del Estado Libre y Soberano de Veracruz-Llave, conocida como la “Ley Landero y Cos”, que exclusivamente hacía referencia a la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1873 que comprende los diferentes niveles escolares, incluyendo los párvulos que eran escasos en esa época. Sin ser tema de este escrito, conviene destacar que la citada ley establecía que la instrucción primaria debería ser gratuita y obligatoria a partir de los siete años de edad.

Con la llegada de Francisco Hernández y Hernández como gobernador de Veracruz, la educación “secundaria” o “superior” femenina fue alentada y acelerada. El gobernador sostenía la visión de la mujer educadora, quien, al enseñar a sus hijos, haría de ellos buenos y útiles ciudadanos. El Colegio de Niñas de Xalapa se transformó en un sitio de nivel secundario y fue altamente demandado, a diferencia de los otros colegios de niñas ubicados en otros lugares de Veracruz como Orizaba, Córdoba y Veracruz.

Florescano Mayet en su estudio afirma que Xalapa como muchos centros de población en el país no estuvo exenta de varias epidemias como la viruela y la fiebre amarilla, pero su combate comenzó a ser más organizado y efectivo, por lo que para los años de 1892-1894 se restableció en el estado la vacunación obligatoria contra la viruela a fin de poderla erradicar por completo del territorio veracruzano (Florescano, 1992, p. 63). El gobernador Dehesa reafirmaba esta indicación, además de ordenar y hacer responsables tanto a los jefes políticos como a los médicos cantonales de rendir un informe mensual y supervisar el buen funcionamiento de la vacunación (Dehesa, 1896). Los directores y directoras de los establecimientos educativos apoyaron esta medida exigiendo entre los requisitos para ingreso que los estudiantes presentaran su comprobante de vacunación o revacunación, así como un certificado médico que avalara que gozaban de cabal salud.

Para 1910 el Cabildo de Xalapa acordó enviar una circular sobre todo a las escuelas municipales para que se tomaran las medidas preventivas necesarias y evitar a toda costa las enfermedades infectocontagiosas, especialmente el sarampión y la escarlatina, tanto en los establecimientos oficiales y/o particulares, los cuales serían sometidos a inspecciones sanitarias; ejemplo de ello era que no se barrería sino se limpiaría con lienzos húmedos, los directores tendrían la obligación de reportar casos de algún alumno que padeciera una enfermedad de este tipo. El Consejo debería dictar en casos de epidemia las providencias necesarias para combatirla, entre las que destacan la de impedir la entrada en las escuelas a personas enfermas o convalecientes de escarlatina o sarampión, lo mismo que a sus parientes o a toda persona que estuviera o hubiese estado en contacto directo con el enfermo. Esta prohibición subsistiría hasta que se permitiera nuevamente la admisión de los alumnos y sus parientes, lo cual se daría siempre por escrito (AHMX, 1910).

Para 1917 con Miguel Aguilar al frente de la gubernatura se aprobó en el estado un código sanitario que incluyó muchas medidas para prevenir y combatir las enfermedades en los establecimientos educativos (capítulo II). Comenzaba por la orientación que debían tener los edificios para que estos recibieran una gran cantidad de aire y luz sin estar expuestos a los vientos dominantes; los salones, dependiendo de la asistencia, tendrían que ajustarse a las medidas señaladas; debían contar con un gabinete de aseo con un número suficiente de lavamanos, jabón y toallas, así como de escupideras; en el caso de haber una enfermedad infecciosa el plantel podía ser clausurado, o si algún estudiante padecía una enfermedad contagiosa, se debería de aislar, y no se le permitiría la entrada hasta que estuviese completamente sano; en vacaciones se debería desinfectar el plantel, o antes si se hubiera presentado alguna epidemia; por último, se debería tener cuidado de que cerca del plantel no existieran pulquerías, cantinas, cuarteles u hospitales, o algún establecimiento que perjudicase la higiene (Código Sanitario de Veracruz, 1917, pp. 17-18).

Una de las epidemias más fuertes en Veracruz fue la de la influenza, por ello Armando Deschamps, gobernador interino de 1919 a 1920, por medio de la Dirección General de Salubridad dictó medidas para enfrentarla, como elaborar cartillas acerca de los medios para reconocerla y combatirla, así como la preparación de fórmulas prácticas y de fácil preparación (Deschamps, 1919). En su informe rendido daba cuentas del número de las muertes causadas en el estado por esta y otras enfermedades durante el segundo semestre de 1918, el cual fue de 2,875 y comparando con el rendido en su periodo (1919) había bajado 50% ya que solo habían sido 581. Pensamos que esta influenza, por la época en que se propagó en la entidad veracruzana, se refiere a la terrible pandemia de la gripe española a la que también llamaron la *muerte púrpura* o *la dama española* que llevó a la muerte a más de 20 millones de personas en todo el planeta, incluso más que la COVID-19 que en los años recientes azotó y azota todavía en algunas regiones del mundo (Fujimura, 2003).

Para 1920 la Junta de Sanidad envió una nota al director de la escuela Normal, el profesor Cirilo Celis, en que se le instruye que si alguno de los profesores, alumnos o empleados de esa escuela fuese advertido de tener síntomas de “la gripa” fuera retirado a su domicilio, avisando a la Oficina; así como si tuviera conocimiento de que entre las personas que habitaran en la casa de aquellos hubiese alguna enferma se ordenara al asistente cambiar de domicilio (AHBENV, 1920).

La Escuela Superior de Niñas de Xalapa: innovación y tradición

Después de permanecer varios años sin el establecimiento de una escuela superior para señoritas, la idea se retomó con Luis Mier y Terán —primer gobernador porfirista—, para quien la instrucción pública era uno de los puntos fundamentales de todo gobierno republicano y, por ello, asumía que el gobierno debía tener un papel rector en el asunto. Si bien Xalapa —en cierta medida— tenía cubierta de manera adecuada la instrucción elemental al contar con varias escuelas particulares privadas, más las públicas para cada uno de los sexos, Mier consideraba que era conveniente enfocarse en buscar un mayor equilibrio de la educación superior, para lo cual dispuso que se creara una escuela pública superior para niñas. Así, en una carta del 21 de mayo de 1877 dirigida a José María Rodríguez, jefe político del cantón, le hizo saber la conveniencia de que “una ciudad tan culta” (AHMX, 1877) supliera de manera inmediata la carencia de un plantel de esa categoría, ordenando que se hicieran las gestiones pertinentes con el alcalde para obtener los informes conducentes a tan plausible fin.

La fundación de la Escuela Superior de Niñas fue posible hasta el 2 de abril de 1881, y fue inaugurada por el gobernador Apolinar Castillo. Su currículo era diferente al del Colegio de Niñas del Estado de 1867, en donde únicamente se preparaba a la

mujer para “las labores de su sexo”, mientras que en esta nueva institución se prepararía a las jóvenes para ejercer la docencia o para desempeñar algún oficio o actividad manual. Para dirigir el proyecto se nombró a Concepción Manuela Quirós Pérez, profesora que desde años atrás participaba en la educación de las niñas xalapeñas y había integrado la Junta Protectora de escuelas municipales (García, 2014). Los primeros diez años de vida el plantel se ubicó en la calle Principal No. 292 (actualmente calle Juan de la Luz Enríquez), casa que les rentaba don Eduardo Dondé, pero en 1891, por reparaciones a esta, tuvo que emigrar a la Calle de la Raqueta, donde permaneció hasta que en 1910 se construyó el edificio que ocupa hasta la fecha (Clavijero esquina con Juárez).

La escuela con esta modalidad contó con tres planes de estudio, el primero en 1881, el segundo en 1884 –en estos la materia era “Higiene y primeros socorros médicos”–, el tercero en 1890, en cuya elaboración intervino Enrique C. Rébsamen. Aquí hubo un cambio en la materia por “Higiene, moral y primeros socorros médicos” los cuales debían suministrarse a un enfermo, con base en una lectura explicada.

Por lo anteriormente señalado se realizó un cambio en el plan de estudios y un giro a la función de la escuela, ya no formaría docentes sino que en ella se formarían mujeres para que aprendieran “cosas útiles”; por ello, en el plan de estudios de 1908, en la materia de “Higiene, moral y primeros socorros médicos” debían estudiar lo que fuera indispensable, necesario, útil, y lo superfluo en el hogar; también nociones sumarias acerca de las principales funciones del cuerpo humano: digestión, respiración, circulación y asimilación; no podían faltar los preceptos higiénicos y descripción de funciones del funcionamiento del órgano que se estudiara, además, destacar el valor de las vacunas contra las afecciones infecto-contagiosas y breves instrucciones sobre la manera de hacer pequeñas curaciones (Zilli, 1966, p. 72). Claramente se ve el cambio, ya que no tan solo aprendían la teoría, sino que debían realizar prácticas. Por lo tanto, la profilaxis, el comportamiento social adecuado y la salud física y mental de las personas estuvieron relacionadas íntimamente (García, 2014).

Teodoro A. Dehesa, con el fin de que las escuelas de niñas estuvieran mejor vigiladas, nombró una inspectora de instrucción pública, y el nombramiento recayó en la señorita Isabel Rivadeneyra, quien presentó varios informes en los cuales advertía que los pisos donde se encontraba el plantel de la Escuela Superior de Niñas se encontraban en un estado deplorable, aparte de que era conveniente que se abrieran ventilas en la parte alta de las ventanas de las salas de estudio y de trabajo. No hay que olvidar que en el Congreso Higiénico-pedagógico de 1882 efectuado en la ciudad de México se enfatiza acerca de la ventilación, ya que se señala en la *Memoria* que es necesario que los lugares donde permanecieran los educandos tuvieran “un volumen de aire suficiente para la renovación de la atmósfera y la amplia dilución de los productos de la exhalación pulmonar” (*Memorias del Congreso Higiénico-pedagógico...*, 1883, p. 40).

La Escuela Normal Primaria de Xalapa: transformación y cambio

Después de muchos años de contemplar la creación de una escuela Normal, este anhelo se hizo realidad con el gobernador Enríquez, quien encargó hacer realidad este proyecto al profesor suizo Enrique C. Rébsamen. La Escuela Normal Primaria de Xalapa se inauguró en diciembre de 1886 y abrió sus puertas en 1887 solamente para varones; fue hasta 1889 que se dio paso a la inscripción de la primera mujer, Genoveva Cortés.

En general, los profesores que integraron el plantel destacaban por su preparación o experiencia previa en la docencia, solían publicar obras de pedagogía y sobre las materias que impartían: su trayectoria en la enseñanza era tan brillante como su carrera en la vida política local, e incluso nacional. Por la temática de este texto nos referiremos a un profesor en especial, el doctor Eduardo R. Rodríguez Coronel, médico y exalumno de los doctores Rafael Lucio y Eduardo Liceaga, autor de *Breves apuntes de higiene escolar para uso de los alumnos de las escuelas normales y de los profesores de instrucción primaria*. En la introducción Coronel señala que “todas las épocas de la vida están sujetas a las injurias de las enfermedades, pero ninguna más que la niñez, siendo esta una razón poderosa para hacer que los preceptos higiénicos se apliquen cuidadosamente en las escuelas” (1893, p. 6). También se refleja la innovación y el afán de mostrar que la ciencia era el pilar y motor del cambio social.

Las materias importantes para nuestra investigación contenidas en los planes de estudio son: en el primero de 1886 y dentro de antropología pedagógica se estudiaba introducción general a las ciencias pedagógicas, nociones de fisiología, de higiene escolar y doméstica, y psicología pedagógica a la cual se le destinaban seis horas dentro del primer año; gimnasia, asignatura de vital importancia para que los futuros profesores pudieran poner en práctica con sus estudiantes de la primaria, ya que desde el Congreso Higiénico-pedagógico de 1882 se había enfatizado en la necesidad de que los niños practicaran ejercicios gimnásticos para que estos desarrollaran su sistema muscular (*Memorias del Congreso Higiénico-pedagógico...*, 1883). En 1890 se realizaron modificaciones al plan y se llevaron a cabo hasta 1891, la gimnasia disminuyó pues solo se llevarían dos horas del primero al cuarto año; de igual forma en el plan de 1900 a 1903.

Para terminar, en 1920 hubo cambios primordiales: en primer lugar se incluyó el curso de educación secundaria, el cual tendría una duración –como hasta la actualidad– de tres años, y la inclusión de la materia de educación física del primero al quinto año, y en el sexto se cursaría higiene escolar y puericultura (Zilli, 1961).

Consideraciones finales

A finales del siglo XIX uno de los espacios donde se reflejó la modernización fue el de la educación. Si bien hay abundantes estudios sobre el impacto de esta en la economía, en los cambios de la infraestructura material, en los transportes, comunicaciones, industria, en el derecho y la administración pública, es en el aspecto educativo en el cual los síntomas del progreso y la transformación económica impactaron con mayor fuerza no en el corto plazo, como sí sucedió en los demás rubros, sino en la mediana y larga duración, como parte de un proceso que no se detuvo aun con los cambios políticos e incluso la violencia que se desató a partir de 1910 hasta bien entrada la tercera década del siglo XX.

En el presente texto se hizo énfasis en cómo las políticas educativas, reflejadas en las aulas escolares de algunas de las escuelas más importantes para la educación de los niños, así como en la formación de los maestros y maestras del estado de Veracruz, nunca se detuvieron desde que se llevaron a cabo desde el primer congreso pedagógico. Se implementaron en las aulas escolares las recomendaciones emanadas a partir de los debates y diálogos del Congreso en que participaron no tan solo maestros de escuelas, directivos y pedagogos altamente reconocidos, sino también médicos que ayudaron a que la escuela se convirtiera en un faro que guiara a los pueblos hacia el progreso.

La higiene, como un reflejo de la modernización educativa, se tradujo en disposiciones que promovieran la limpieza y la pulcritud al interior de las aulas, en la construcción de aulas escolares totalmente higiénicas donde la luz y la ventilación fueran un elemento fundamental a tomar en cuenta; cuando hubieran enfermedades que azotaran a los pueblos de la entidad veracruzana como la viruela, el sarampión, la escarlatina, la difteria, la influenza –que bien pudiéramos decir que fue la gripe española–, fueron atacadas desde las aulas escolares para impedir su propagación. No podemos dejar a un lado que, entre las disposiciones emanadas de los congresos educativos, también se implementaron materias como “ejercicios militares o la gimnasia sueca”, lo que sería los antecedentes de la educación física, esto último que no ha cuajado o terminado de cuajar hasta nuestros días como algo que debe ser fundamental en la formación de los niños de nuestro México para hacer de los que habitamos en este país un pueblo sano.

Fue tal el impacto que provocaron los distintos egresados, egresadas y profesores de la Normal Veracruzana que sus propuestas higienistas fueron imitadas en distintas escuelas Normales del país y en aquellas que fueron después fundadas por estos normalistas en diversas partes del país. Por otro lado, el impacto que tuvieron la educación física y las propuestas de comida saludable, vistas como una política de salud, fue tan determinante que desde entonces hasta los años ochenta fueron fundamentales para el mantenimiento de la salud de los mexicanos y solo fueron rebasadas hasta finales del siglo XX.

Referencias

- AHBENV [Archivo Histórico General de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana] (1908a) [Fondo: Gobierno, Sección: maestros, caja 237, legajo 3, exp. 6, foja 1]. Xalapa, Veracruz.
- AHBENV (1908b) [Fondo: Gobierno, sección: maestros, caja 237, legajo 3, exp. 5, fojas 2-3]. Xalapa, Veracruz.
- AHBENV (1920) [Fondo: Gobierno, sección: Circulares, caja 182, legajo 1, exp. 1, foja 1]. Xalapa, Veracruz.
- AHDGEP [Archivo Histórico Dirección General de Educación Popular] (1922-1932). [Fondo: Maestros, exp. 1261]. Xalapa, Veracruz.
- AHGEV [Archivo Histórico General del Estado de Veracruz] (1903). [Fondo: Ministerio de educación. 1890-1910, caja 20, exp. 43, foja 7]. Xalapa, Veracruz.
- AHMX [Archivo Histórico Municipal de Xalapa] (1876). [Fondo México Independiente, 1837-1912, caja 36, paquete 1, expediente 1, fojas 8-16]. Xalapa, Veracruz.
- AHMX (1877a). [Fondo México Independiente, 1837-1912, caja 37, paquete 1, expediente 13, foja 24]. Xalapa, Veracruz.
- AHMX (1877b). [Fondo México Independiente, 1837-1912, caja 37, paquete 1, expediente 15, foja 22]. Xalapa, Veracruz.
- Arcos, J. (2021). Diario de abordaje: desde la pantalla y en confinamiento. En G. Hernández Méndez, E. Hernández Méndez y L. Mondragón Sosa (coords.), *Narrativas de profesores de educación superior: experiencias y sentires ante la pandemia de COVID 19*. Universidad de Quintana Roo.
- Código Sanitario del Estado Libre y Soberano de Veracruz-Llave* (1917). Oficina Tipográfica del Gobierno.
- Coronel, E. (1893). *Breves apuntes de higiene escolar para uso de los alumnos de las escuelas normales y de los profesores de instrucción primaria*. Imprenta del Gobierno del Estado de Veracruz.
- Dehesa, T. (1894). Memoria presentada a la H. Legislatura del Estado Libre y Soberano de Veracruz-Llave el 16 de septiembre de 1894. En C. Blázquez Domínguez (comp.), *Estado de Veracruz. Informes de sus gobernadores 1826-1986* [pp. 5189-5270]. Gobierno del Estado de Veracruz.
- Dehesa, T. (1896). Memoria presentada a la H. Legislatura del Estado Libre y Soberano de Veracruz-Llave el 16 de septiembre de 1896. En C. Blázquez Domínguez (comp.), *Estado de Veracruz. Informes de sus gobernadores 1826-1986* [pp. 5189-5270]. Gobierno del Estado de Veracruz.
- Deschamps, A. (1919). Informe rendido ante la H. Legislatura el día 5 de mayo de 1919 y 28 de agosto de 1919. En C. Blázquez Domínguez (comp.), *Estado de Veracruz. Informe de sus gobernadores* [pp. 5273-5356]. Gobierno del Estado de Veracruz.
- Enríquez, J. (1890). *Memoria presentada ante la H. Legislatura del estado de Veracruz el 18 de septiembre de 1890*. En C. Blázquez Domínguez (comp.), *Estado de Veracruz. Informes de sus gobernadores 1826-1986* [pp. 3489-3497]. Gobierno del Estado de Veracruz.
- Fujimura, S. (2003). *La muerte púrpura: 2003*. <https://www.paho.org/es/quienes-somos/historia-ops/muerte-purpura-gran-gripe-1918>
- Florescano, S. (1992). Las epidemias y la sociedad veracruzana en el siglo XIX. *Anuario VIII* (pp. 57-96). Centro de Investigaciones Históricas, Xalapa/Instituto de Investigaciones Humanísticas, Universidad Veracruzana.
- García, A. M. S. (2014). *Un nuevo espacio educativo para las veracruzanas. La Escuela Superior de Niñas de Xalapa. 1881-1910* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ley Orgánica de Instrucción Pública y Plan de estudios Preparatorios Generales y Especiales del Estado de Veracruz Llave* (1873). Imprenta del Progreso.

- Malvido, E. (2010). Representaciones y textos de la primera pandemia de viruela en seis códices mexicanos. *Arqueología*, (45), 195-211. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/arqueologia/article/view/3496/3380>
- Memorias del Congreso Higiénico-pedagógico reunido en la ciudad de México en 1882* (1883). Imprenta del Gobierno.
- Taubenberger, J. K., y Morens, D. M. (2006). 1918 Influenza: The mother of all pandemics. *Biomed*, (17), 69-79.
- Victoria, D. (1918). Informe que rinde ante la H. Legislatura el 16 de septiembre de 1918. 26 de octubre de 1918. En C. Blázquez Domínguez (comp.), *Estado de Veracruz. Informes de sus gobernadores* [pp. 5189-5270]. Gobierno del Estado de Veracruz.
- Zilli, J. (1961). *Historia de la Escuela Normal Veracruzana*. Citlaltépetl.
- Zilli, J. (1966). *Reseña histórica de la educación en el estado de Veracruz*. Dirección General de Educación Popular, Editora de Gobierno del Estado de Veracruz.

Cómo citar este artículo:

García García, A. M. S., Arcos Chigo, J., y Rodríguez Molina, J. (2022). Políticas sanitarias e higiene escolar: el caso de dos colegios de Xalapa de 1881-1920. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(1), 163-172, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i1.443>.



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

Jesualdo Sosa, de su experiencia en Colonia de Riachuelo (Uruguay, 1928-1935) a su paso como asesor técnico en la Secretaría de Educación Pública (México, 1939-1943)

Jesualdo Sosa, from his experience in Colonia del Riachuelo (Uruguay, 1928-1935) to his time as technical advisor in the Secretaría de Educación Pública (México, 1939-1943)

Pamela Reisin

RESUMEN

En este artículo, desde una perspectiva biográfica, reconstruiremos dos etapas de trayectoria del maestro y escritor Jesualdo Sosa. La primera transcurrió en Uruguay y la segunda, menos conocida, tuvo lugar en México. Comenzaremos reconstruyendo sus primeros pasos en el magisterio (1924) hasta la publicación de su libro *Vida de un maestro* (1935); nos concentraremos en las repercusiones que causó en la vida de Jesualdo la publicación de aquel diario de escuela novelado. La segunda etapa, desconocida por la historiografía mexicana y uruguaya, comenzó a fines del año 1939 cuando el maestro fue contratado por Gonzalo Vázquez Vela, secretario de Educación Pública de México, para trabajar como técnico asesor del organismo. Jesualdo, destituido y proscrito en su país, aceptó dicha convocatoria y estuvo viviendo en México desde finales de 1939 hasta inicios de 1943. ¿Cómo llegó la invitación del gobierno mexicano a Jesualdo? ¿Qué tareas desempeñó allí? ¿Con quienes se relacionó? ¿Qué aportes realizó Jesualdo al proceso educacional mexicano? ¿Por qué decidió regresar a Uruguay en 1943? En este trabajo procuraremos responder estas preguntas analizando, principalmente, documentos personales de Jesualdo (correspondencia, manuscritos, libros inéditos, informes, etc.) que se encuentran en su archivo personal, en la Sección Archivos Literarios de la Biblioteca Nacional de Uruguay.

Palabras clave: Jesualdo Sosa, Uruguay, México, Secretaría de Educación Pública (SEP).

ABSTRACT

In this article, from a biographical perspective, we will reconstruct two stages in the career of the teacher and writer Jesualdo Sosa. The first took place in Uruguay and the second, less known, took place in Mexico. We will begin by reconstructing his first steps in teaching (1924) until the publication of his book "Vida de un maestro" (*A Teacher's Life*, 1935); we will concentrate on the repercussions that the publication of that novelized school diary caused in Jesualdo's life. The second stage, unknown by Mexican and Uruguayan historiography, begins at the end of 1939 when the teacher is hired by Vázquez Vela, Mexico's Secretary of Public Education, to work as a technical advisor to the agency. Jesualdo, dismissed and banned in his country, accepted the invitation and lived in Mexico from the end of 1939 to the beginning of 1943. How did Jesualdo come to be invited by the Mexican government; what tasks did he perform there; with whom did he interact; what contributions did Jesualdo make to the Mexican educational process; why did he decide to return to Uruguay in 1943? In this paper we will try to answer these questions by analyzing, mainly, Jesualdo's personal documents (correspondences, manuscripts, unpublished books, reports, invitations, etc.) found in his personal archive, in the Literary Archives Section of the National Library of Uruguay.

Keywords: Jesualdo Sosa, Uruguay, Mexico, Secretary of Public Education (SEP, for its acronym in Spanish).

Pamela Reisin. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Córdoba, Argentina. Es becaria doctoral de CONICET. Cursó el doctorado en Estudios Sociales en América Latina (CEA), investiga movimientos pedagógicos latinoamericanos, especializándose en la historia de la educación rural uruguaya y mexicana. Se encuentra próxima a defender su tesis doctoral titulada "La configuración de la pedagogía ruralista en Uruguay y sus conexiones con la educación rural mexicana (1930-1960)". Es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UNC). Correo electrónico: pame.reisin@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-2226-6240>.

Introducción

Jesús Aldo Sosa (1905-1982), conocido directamente como *Jesualdo*, fue un intelectual que, si bien trabajó como maestro en su juventud, gran parte de su vida laboral estuvo dedicada a la escritura de libros sobre pedagogía, política y arte. En distintas bibliotecas públicas de América Latina podemos encontrar sus publicaciones. En este artículo, desde una perspectiva biográfica, reconstruiremos dos etapas de su trayectoria; la primera transcurrió en Uruguay y la segunda, menos conocida, tuvo lugar en México. Comenzaremos reconstruyendo su juventud y su trabajo como maestro en la Escuela Experimental de Malvín (1926-1928), para luego concentrarnos en su experiencia en la Escuela Rural N° 56 de Colonia del Riachuelo (1928-1935). Analizaremos dicha experiencia y las repercusiones que causó la misma gracias a la publicación del libro *Vida de un maestro* (Sosa, 1935). La vida de Jesualdo se transformó con la publicación de este libro; la dictadura de Gabriel Terra lo destituyó en 1935 y el maestro tuvo que reacomodar su vida laboral y familiar. Nos dedicaremos a analizar qué hizo Jesualdo en este contexto político hostil y qué lugar ocupó su palabra en el magisterio uruguayo luego de su destitución.

La segunda etapa comenzó fines del año 1939 cuando el maestro fue contratado por Gonzalo Vázquez Vela, secretario de Educación Pública de México, para trabajar como técnico asesor del organismo. Jesualdo, destituido y proscrito en su país, aceptó dicha convocatoria y estuvo viviendo en México desde finales de 1939 hasta inicios de 1943. ¿Cómo llegó a invitación del gobierno mexicano a Jesualdo? ¿Qué tareas desempeño allí? ¿Con quienes se relacionó? ¿Qué aportes realizó Jesualdo al proceso educacional mexicano? ¿Por qué decidió regresar a Uruguay en 1943? En este trabajo procuraremos responder estas preguntas analizando, principalmente, documentos personales de Jesualdo (correspondencia, manuscritos, libros inéditos, informes, invitaciones, etc.) que se encuentran en su archivo personal, en la Sección Archivos Literarios de la Biblioteca Nacional de Uruguay.

Metodología

Este artículo deriva de una investigación más amplia sobre la configuración de la pedagogía ruralista en Uruguay y sus conexiones con la educación rural mexicana (1930-1960). Para la misma se ha empleado la metodología de historias conectadas combinada con la estrategia de reconstrucción de trayectorias. Jesualdo Sosa es uno de maestros uruguayos sobre los cuales se ha indagado.

Las publicaciones sobre historia de la educación uruguayana (Soler, 1987, 2005; Martinis y Redondo, 2006; Santos, 2013) destacan la actuación de Jesualdo en la Escuela Rural N° 56 de Colonia del Riachuelo, pero no se han dedicado a estudiar el recorrido posterior a dicha experiencia del maestro. Un aporte en este sentido lo

hizo Ponce de León Mata (2017), quien, si bien realizó una reconstrucción biográfica de Jesualdo, se centró en uno de los principales aportes teóricos del pedagogo, “La invención creadora”. Por otra parte, también es preciso destacar el trabajo de investigación de Carbajal sobre la obra y trayectoria de Jesualdo;¹ aunque ambas autoras mencionan el viaje de Jesualdo a México, no analizan su trabajo allí.

Consideramos que adentrarse en la experiencia de Jesualdo en México es uno de los principales aportes de este artículo. La perspectiva biográfica ayuda a la historia de la educación a romper con el énfasis asentado en lo estatal y prescriptivo. A través de la metodología de reconstrucción de trayectorias, podemos otorgarle a la figura de Jesualdo una dimensión transnacional y reconocer sus aportes en distintos lugares, así como también dar cuenta de sus contradicciones y conflictos.

Sus inicios en el magisterio

Jesualdo nació en 1905 en Tacuarembó, provenía de una familia ganadera con pocos recursos económicos. Cursó la primaria en la localidad de Rivera mientras realizaba trabajos remunerados.

Cursando 6to. Grado (1917) de enseñanza primaria, en la ciudad de Rivera, se independiza económicamente de su familia, pagando a la familia Otazú, en cuya casa se hospeda, con favores personales. Cuando dicha familia se traslada a una chacra, en las afueras de la ciudad, entre sus trabajos, diariamente hacía de “lector” al dueño de la casa, prácticamente ciego. Continúa cooperando con los trabajos de la chacra y es así que en esas circunstancias, finaliza la primaria. En 1918 ingresa al Liceo Departamental. Al sentirse exigido por los estudios, deja a la familia Otazú y comienza a trabajar como empleado de encomiendas [Ponce de León, 2017, p. 164].

Una vez finalizado el Liceo, tras rendir un concurso, obtuvo una beca para estudiar magisterio en el Instituto Normal para Varones de Montevideo, curso del cual se egresó en 1924, con la edad de 19 años. Su primera experiencia docente fue como maestro interino en la Escuela para Varones N° 1 de Rivera, ya que en esa época era usual que los maestros becados regresaran a su lugar de origen para desarrollar su profesión. Dos años después obtuvo por concurso el cargo efectivo en la Escuela Experimental N° 1 del departamento de Montevideo, también conocida como Escuela de Malvín, donde trabajó hasta 1928.² Mientras trabajó en Malvín comenzó a ejercer simultáneamente el periodismo, escribiendo para *La Razón* y en *El Telégrafo*. En 1927 publicó sus primeras obras literarias, *Lecturas, biografías y héroes de leyenda* y *Nave del alba pura* (Ponce de León Mata, 2017).

La Escuela Experimental N° 1 seguía los lineamientos pedagógicos del escolanovismo, lo cual representaba lo más avanzado para la época; sin embargo, la experiencia de Jesualdo allí no fue la que esperaba ya que no pudo establecer una buena relación con los directivos, discrepaba con el modo en que estos interpretaban y adaptaban

¹ Sobre Jesualdo, Carbajal ha publicado *La expresión creadora, Jesualdo, un precursor* (Carbajal, Pastorino y Sosa, 1995), *Jesualdo, un educador latinoamericano* (Carbajal, 2008), *Maestros de hombres libres. Jesualdo (1905-1982)* (Carbajal y Pastorino, 2005) y *Pedagogía y pensamiento crítico* (Carbajal, 2019).

² La Escuela Experimental N° 1 de Montevideo es también conocida como Escuela Experimental de Malvín, por estar ubicada en dicho barrio.

la teoría escolanovista a la práctica educativa cotidiana. Según el maestro, estas metodologías no generan ningún interés en los niños. Al respecto, Jesualdo manifestó que los maestros de la Escuela Experimental N° 1 le aconsejaban que sus estudiantes implementen ciertos métodos de aprendizaje:

—Si por lo menos usaran planes como el Dalton —insinúan...

—Entonces sí que fracasarían del todo. ¡Ja, Ja!... Entonces, sí... Dalton, Dalton. ¡Ja, Ja!
—Y me río escandalosamente de la señora Hellen Parkhust. A veces me han mirado en silencio y se habrán dicho:

—Este hombre cree demasiado en la capacidad del niño...

O en otras, cuando muy a menudo le doy la razón al niño en asuntos generales [Sosa, 1947, p. 56].

Jesualdo implementaba estrategias pedagógicas impulsadas por esta corriente, como lo eran las salidas escolares a espacios sociales, laborales o productivos, artísticos, etc., pero, por el constante control de las autoridades escolares a su tarea docente, él decidió renunciar a Malvín e irse a trabajar a una escuela rural, creyendo que allí, la lejanía con el centro urbano le permitiría desarrollar sus ideas pedagógicas con mayor libertad. Cansado de luchar contra la corriente, y estando de novio con María Cristina Zerpa, quien hacía doce años era directora de la escuela rural N° 56 en las Canteras del Riachuelo, decidió dejar de trabajar en Malvín, “esquivar el control” y trasladarse para ejercer como maestro en otra localidad. Sobre esta decisión, Jesualdo comentó:

...decidí instalarme en esa aldea de canteristas y jornaleros, sobre el Río de la Plata, a quince kilómetros de la vieja Colonia del Sacramento, como medio de esquivar el contralor tan porfiado que se realizaba en la ciudad, en la labor del maestro de banquillo [Sosa, 1945, citado en Ponce de León, 2017, p. 202].

Este era un poblado pequeño de inmigrantes europeos, sobre todo rusos e italianos, sumido en una grave crisis económica debido a que la mayoría de la población dependía casi exclusivamente del trabajo de una única empresa internacional que explotaba una cantera para proveer de materiales para la construcción del puerto en Buenos Aires; el trabajo era irregular y el pago era muy bajo. Para conseguir el traslado de Jesualdo, contrajeron matrimonio en Montevideo en 1928 y regresaron juntos a Canteras de Riachuelo. Sobre su casamiento con Jesualdo, Zerpa registró en Libro Diario de la Escuela Rural N° 56:

El día 27 de febrero [...] contraje enlace con el maestro Sr. Jesualdo Sosa recibiendo con tal motivo una afectuosa muestra de cariño por parte de los alumnos, ex alumnos y vecindario de este paraje. Me fue entregado... un artístico álbum de fino cuero con una cariñosa dedicatoria y casi mil firmas. Además se me obsequió con un rico juego de muebles de comedor regalo de todo el vecindario [Zerpa, 1945, citada en Ponce de León, 2017, p. 201].

En Canteras del Riachuelo, la noticia de que la directora de la escuela rural se casó parece haber causado, según el registro de Zerpa, alegría en el vecindario. El casamiento de la directora, además, posibilitaba la llegada de un nuevo maestro a la escuela. Una exalumna de Jesualdo, entrevistada por Ponce de León Matta (2017), recuerda la relación del maestro con la directora de la siguiente manera:

Vino Jesualdo de jovencito [...] Casado con María Cristina Zerpa, la Directora de la Escuela [...] Él ya viene casado cuando llega a Riachuelo. Se hicieron novios en Mdeo, porque ella viajaba mucho a Mdeo. Cuando vino... ya vino casado y enseguida ya tuvieron a Policho y tuvo a Gaga y a Miguita... y después no sé... cosas de la vida... se separaron” [Exalumna de Jesualdo entrevistada por Ponce de León, 2017, p. 201].

Jesualdo y Zerpa trabajaron juntos ocho años en Canteras del Riachuelo y tuvieron tres hijos. Aquí sostenemos que la confianza y el apoyo personal e institucional de Zerpa fueron claves para que la experiencia pedagógica desarrollada allí por Jesualdo, durante el Terrismo, haya sido posible. Zerpa hacía doce años que trabajaba como directora en aquella institución cuando Jesualdo llegó a las Canteras del Riachuelo; el arraigo que tenía en la localidad fue fundamental para que el maestro pudiera realizar sus principales invenciones pedagógicas allí.

Mientras Zerpa y Jesualdo trabajaban en Canteras del Riachuelo, el escenario político uruguayo dio un giro conservador y antidemocrático. En 1933 Gabriel Terra, quien era el presidente constitucional, efectuó un autogolpe de Estado. Mediante el mismo, Terra disolvió el parlamento y el Consejo Nacional de Administración e instauró una dictadura civil que le permitió tomar la efectiva conducción del gobierno y convertirse en el representante político de los sectores del poder concentrado. Si bien fue una dictadura civil, esto no significó un atenuante, ya que durante la misma se encarceló, deportó e incluso torturó a los opositores y se reprimió a la prensa. Gabriel Terra gobernó el país desde 1931 hasta 1938, pero la recuperación plena de la democracia recién se alcanzó en 1942.³

El poder de un libro

Sobre su experiencia en la Escuela Rural N° 56 Jesualdo escribió el libro que luego se convertiría en el más importante de su trayectoria, *Vida de un maestro* (1935), una novela autobiográfica centrada en su experiencia como maestro.⁴ En la narración Jesualdo entrecruzó diversos aspectos que componían la cotidianidad de su labor como maestro rural entre 1928 y 1935, hilvanando experiencias educativas, registros de clases y

³ Gabriel Terra fue presidente constitucional en 1931 y 1933. En marzo de 1933 efectuó un autogolpe de Estado; durante marzo de 1933 y mayo de 1934 estuvo al mando de un gobierno de facto. En junio de 1933 convocó a una elección de convencionales con la finalidad de elaborar una nueva Carta Constitucional. Las fracciones opositoras a la dictadura de ambos partidos tradicionales llamaron a no participar de los comicios, lo cual produjo 42% de abstención, resultado histórico para el país en donde el nivel de abstención no solía superar el 10% del electorado (Nahum et al., 2011). En 1938 se celebraron nuevamente elecciones nacionales en las cuales, finalmente, tras una larga lucha, pudieron votar por primera vez las mujeres. En estas elecciones resultó ganador nuevamente el Partido Colorado, pero el nivel de abstención siguió siendo alto para el país alcanzando el 57% del padrón. La fórmula ganadora fue la de Baldomir-Charlone, quienes no representaban al Terrismo más puro, lo cual evidenciaba el desgaste que había sufrido esta corriente política. Por su parte, el Herrerismo, sector del Partido Nacional aliado político de Terra, también vio disminuido su apoyo electoral, obteniendo solo dos intendencias en el interior del país, sector poblacional en que siempre el Partido Nacional fue muy convocante. Frente a este debilitamiento político del Terrismo y el Herrerismo, el Batllismo fue paulatinamente aliándose con el gobierno de Baldomir, quien, tras realizar un nuevo autogolpe, conocido como el “golpe bueno”, promulgó una reforma constitucional que dispuso las condiciones institucionales necesarias para que en 1942 se celebraran elecciones libres.

⁴ La primera publicación del libro *Vida de un maestro* se realizó en Buenos Aires por Ediciones de la Sociedad Amigos del Libro Rioplatense en 1935.

de las actividades desarrolladas por los estudiantes, anotaciones sobre el trabajo con las familias, comunicaciones con los inspectores, visitas a otras escuelas rurales, etc.

Los alumnos de Jesualdo desarrollaron trabajos individuales y colectivos, mediante la auto-organización, la asunción de responsabilidades y el desarrollo de distintas tareas vinculadas con la investigación de la realidad social en la que vivían e intervenían cotidianamente. Estos trabajos escolares implicaron la producción de materiales como libros de trabajos de campo, y visitas a distintos espacios sociales, productivos y naturales. Las actividades artísticas como el dibujo, el canto, la literatura, el teatro, tuvieron un lugar central en esta experiencia educativa.

Jesualdo estaba atento a los desarrollos teóricos de distintas corrientes pedagógicas en boga en esos años, principalmente los planteos de la Escuela Nueva, que proponía una educación práctica basada en las experiencias, el arte y la expresión infantil. Estudiaba y se interesaba para conocer, mas no para imitar mecánicamente. Le preocupaban las condiciones de vida de los pobladores de los campos en distintos territorios del país, la falta de desarrollo económico, social y cultural en estos espacios. Le inquietaban especialmente las condiciones de desarrollo de la infancia allí, apostaba por la educación activa, que esté vinculada e intervenga en la vida cotidiana de los y las estudiantes y sus familias.

Mientras trabajó en Canteras del Riachuelo acompañó a los padres de sus estudiantes en los reclamos hacia la patronal y en visitas a autoridades gubernamentales para demandar soluciones a sus problemas; dinamizó también un espacio de extensión cultural para los niños y las niñas que culminaban la primaria y que no tenían otra opción educativa donde seguir formándose. También desarrolló un proyecto de alfabetización para los padres y las madres de estos estudiantes, muchos de ellos inmigrantes europeos, que no habían tenido la posibilidad de aprender a hablar, leer y escribir en español. A su vez, desarrolló diversos proyectos comunitarios para poder asistir alimentariamente a sus estudiantes y mantener mínimamente las precarias condiciones edilicias de la casa alquilada donde funcionaba el salón escolar.

Este compromiso social y político del maestro, sus críticas al sistema educativo como al gobierno y al sistema capitalista en general, no se ocultaron en su libro.⁵ Jesualdo sostuvo que, sin contradecir los lineamientos curriculares, todo maestro puede promover que los niños realicen trabajos educativos en los cuales no solo se aprenda lo estipulado, sino que también se trascienda los contenidos específicos, apropiándose de estos de una manera activa, recreándolos y situándolos en la realidad social. La lectura de esta provocadora novela autobiográfica invitaba a maestros y maestras a salir del cauce de lo normado hasta entonces y emprender otros itinerarios educativos en los cuales los niños y las niñas eran protagonistas de su propio aprendizaje. En este sentido, en referencia al docente, según lo expresado en el “Pequeño prólogo a la segunda edición”, publicado en 1936, Jesualdo pretendía con su libro “llevar una

⁵ En cuanto a la participación político-partidaria de Jesualdo Sosa, durante la década de 1930 estuvo cercano al sector de izquierda del Batllismo, dentro del Partido Colorado, rama que se oponía a Terra por su giro autoritario y conservador. Luego, en “1944 se afilia al Partido Comunista” (Ponce de León Matta, 2017, p. 176).

palabra de duda al satisfecho empleado burocratizado, y, sobre todo, insistir en la falsedad con que cumple su misión nuestra escuela” (Sosa, 1947b, p. 11).

Debido a la rápida difusión que tuvo *Vida de un maestro* en el magisterio, el gobierno de Terra decidió destituirlo de su cargo de maestro rural. Según Jesualdo, su destitución se debió a que “las autoridades no compartieron las valoraciones de la sociedad, de la propiedad de la tierra y de la escuela insertas en esa obra” (Demarchi y Richiero, 1999). Si bien le habían llamado la atención mediante diversas sanciones administrativas, fue cuando el maestro publicó el libro que el gobierno decidió apartarlo del magisterio. Al respecto, Jesualdo expresaba: “Había que vengarlo todo y empezaron entonces las diatribas, los escamoteos de conceptos [...] suspensiones, sumarios repetidos, aclaraciones emitidas, traslados, separación definitiva del Magisterio Nacional)” (Sosa, 1947b, p. 12). La lectura de sus experiencias pedagógicas en dicha escuela podía generar cuestionamientos e incentivar el desarrollo de nuevas prácticas educativas entre los maestros y las maestras contemporáneas a Jesualdo.

En nuestra escuela, convertida en *centro social* de la región [...] tratamos de que esa función llegara hasta el fin como tal. Tratamos de utilizar toda la libertad que la democracia nos daba, más el poquito que pudiéramos robarle [...] utilizábamos, conscientemente aseguro sí, toda la libertad que nos daban y un poquito más de la prohibida, en un juego por demás peligroso. Y eso solo para aplicarla a lo fundamental de nuestro principio relacionado con el interés del niño... [Sosa, 2019, p. 50].

Este joven maestro no solo llevó adelante una experiencia pedagógica que forzaba los límites de lo legalmente posible y de lo pedagógicamente esperable en un contexto político autoritario, sino que además la narró en un atractivo diario de escuela novelado, que se convirtió en un libro de referencia dentro del magisterio y que atravesó las fronteras del país, haciendo que su nombre ganara reconocimiento en la región (Carbajal, 2019). Aquí consideramos que la escritura y publicación de su libro fue lo que distinguió a Jesualdo de otros maestros rurales contemporáneos a él. Gracias a este texto se hizo conocida su obra, que daba cuenta de una práctica educativa llena de creatividad y rebeldía; este fue el motivo por el cual el gobierno de Terra lo persiguió y destituyó. El Terrismo quería evitar que esta experiencia se difundiera y que otros maestros quisieran replicarla, para ello debía impedir que las ideas de Jesualdo circularan y que el maestro se convirtiera en un referente pedagógico.

La censura impuesta por el Terrismo no impidió que en los círculos vinculados con la educación la palabra de Jesualdo se difundiera y fuera reconocida por estudiantes normalistas y por maestros. En el *Boletín* de la Unión Nacional de Magisterio (U.N.M.), en 1938, se publicó una nota del maestro titulada “Carta desesperada a la maestra de mi hijo”. Fiel a su estilo autobiográfico y autorreferenciándose como “poeta”, “maestro” y “padre” de un niño que asistía a la escuela primaria, publicó en el *Boletín* una carta que, aparentemente, le habría enviado a la maestra de su hijo,

⁶ Tres años después de *Vida de un maestro* (1935), publicó un libro titulado *180 poemas de los niños de la escuela de Jesualdo* (1938), en el cual se pueden apreciar los textos y dibujos elaborados por sus alumnos y sus alumnas de las Canteras del Riachuelo. Este libro cuenta que se preocupó no solo por registrar su experiencia como maestro sino también de guardar las producciones de sus alumnos.

⁷ Jesualdo mantuvo un vínculo cercano con Argentina durante las décadas de 1930 y 1940. Recordemos que Canteras del Riachuelo, ubicado en departamento Colonia, limita con Buenos Aires. Los libros *Vida de un maestro* (1935) y *Fuera de la escuela* (1940) fueron editados por primera vez en Argentina y el maestro fue invitado por la AMSAFE (Asociación del Magisterio de Santa Fe) para brindar conferencias, principalmente entre 1936 y 1939, periodo en el cual le era prácticamente imposible desarrollarse profesionalmente en su país. Durante esta etapa mantuvo una correspondencia con Olga Cossettini, quien junto con su hermana, estaba

implorándole “desesperadamente” que no anule con sus metodologías de enseñanza la expresión creativa de su niño. La presencia de esta nota en el *Boletín* de la U.N.M. resulta llamativa, era poco usual que se publicara en un periódico gremial una carta de un maestro criticando el trabajo de una colega, pero posiblemente, al ser Jesualdo en 1938 un educador reconocido en su ámbito, desde la U.N.M. avalaron esta práctica.

En su diario de escuela novelado, Jesualdo aludió a la traumática experiencia que tuvo siendo alumno de escuela primaria con su maestro, Pascual, quien no le permitía expresarse libremente. En esta carta hizo referencia implícita a este pasaje en su libro, suponiendo que los lectores de la misma habían leído previamente *Vida de un maestro* y que podían reconocer la referencia implícita a aquel suceso de su historia personal. Tomando aquella experiencia personal como justificación, le implora a la maestra que no repita con su hijo la misma historia que le pasó a él de niño.

Por otra parte, en aquella carta Jesualdo aludió al “nudo” de su libro *Vida de un maestro*, el cual versaba en su “esfuerzo” como educador por “no matar al creador que hay en cada niño” y respetar su “modo” de expresarse. Declaró que por este objetivo se “sacrificó tantos años” y que por el mismo perdió su “laboratorio vivo y su posición material”. En este escrito Jesualdo planteó a la escuela como un “laboratorio vivo” en el cual el maestro tiene posibilidad de crear; desde esta perspectiva, se podría entender a la práctica docente como una actividad creativa por su potencialidad formativa de subjetividades y, a su vez, creativa por capacidad de invención, en un “laboratorio vivo”, de nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje (Sosa, 1938). Toda actividad que se desarrolla en un laboratorio precisa de un registro diario, ya que su finalidad inventiva trasciende a la experiencia inmediata que viven sujetos concretos. En su caso, este registro derivó en la novela pedagógica *Vida de un maestro*.⁶

Jesualdo, una vez destituido, publicó otro libro, menos conocido, titulado *Fuera de la escuela*, donde narró su experiencia cuando le prohibieron seguir ejerciendo el magisterio en su país. Ese terminó publicándose recién en 1940 en Argentina, al igual que su libro anterior.⁷ El prólogo de *Fuera de la escuela* se tituló “A manera de un pequeño testamento”; fue redactado por Jesualdo en Montevideo en el año 1939 y está dedicado a sus exalumnos de la Escuela Rural N° 56 de Canteras de Riachuelo, Aldo Faedo, Adelaida Faedo y Juan Pablo Guerra. Jesualdo, en este texto, les encomendó su legado a estos jóvenes quienes recientemente se habían recibido de maestros. En este prólogo Jesualdo se quejó de las limitaciones para ejercer su profesión en su país, mencionó que había sido bien recibido en Argentina⁸ y anunció que se iba a ir a trabajar a otro país: “estaré mañana sobre nuevas geografías componiendo este ritmo, razón de la jornada de mi vida” (Sosa, 1940, s.n.). No mencionó a cuál, pero sabemos, por la fecha en que fue redactado este prólogo, que ya había sido contactado por el gobierno de Lázaro Cárdenas para ir a trabajar como asesor de la SEP a México.

Las historias de estos exalumnos de Jesualdo se cruzaron con la de un futuro referente de la educación rural uruguaya, Miguel Soler Roca, ya que realizaron los cursos de magisterio juntos. En el libro *Réplica de un maestro agredido* (Soler, 2005), el maestro Soler Roca defendió a Jesualdo frente a las acusaciones que el Comando General del Ejército publicó sobre él en el documento “Testimonio de una nación agredida” (1978), además explicó la importancia que tuvieron las obras de Jesualdo en la formación del magisterio hacia finales de la década de 1930 y narró su experiencia como compañero normalista de los ex alumnos de Jesualdo:

Se ensaña, en primer término, con Jesualdo Sosa, a quien todos debemos reconocer su condición de pionero de la expresión libre infantil en América Latina. En su Escuela N° 56 de Canteras de Riachuelo, dirigida por su esposa María Cristina Zerpa, escribió *Vida de un maestro* y más tarde, ya destituido por la dictadura de Gabriel Terra, *Fuera de la Escuela*, obras que para quienes estudiamos magisterio al final de la década de los treinta, resultaron de una enorme influencia. Y no porque se hiciera en ellas el elogio del marxismo sino porque en la primera se presentaba la vida fresca de una escuela moderna, en medio proletario, y en la segunda la lucha de un educador por hacer valer sus derechos frente al poder dictatorial de la época. Varias fueron las obras posteriores de Jesualdo sobre educación general y sobre expresión infantil, con gran resonancia en América Latina. Testimonio...⁹ fruto de una mentalidad militarista, no puede valorar el papel que la expresión libre puede desempeñar en el desarrollo infantil y dice que Jesualdo “va formando en su torno al equipo marxista que copará definitivamente a la educación escolar, años más tarde. De su lado sale la diáspora marxista, entre ellos Aldo Faedo, Adelaida Faedo, Juan Pablo Guerra y otros”. Estos tres nombres tienen para mí cálidas resonancias, no sólo porque corresponden a niños actores de hermosa personalidad en *Vida de un maestro*, sino porque en 1939 me correspondió compartir el último curso de magisterio con ellos tres, pudiendo confirmar las virtudes que Jesualdo les había descubierto” [Soler, 2005, pp. 102 -103].

Este relato de Soler Roca da cuenta de dos contextos políticos represivos en la historia política del país, su impacto en el magisterio y particularmente en la vida de Jesualdo. Así como su obra y su palabra fue censurada durante el Terrismo, lo mismo sucedió en la dictadura militar que sufrió Uruguay entre 1973-1985. Durante esta última se le prohibió toda actuación pública y se le impidió la difusión y venta de sus libros. Si bien seguía vinculado con redes intelectuales e integraba seminarios y simposios con académicos europeos, “la situación política también en otros países hermanos facilitó el olvido de su obra” (Carbajal, 2019, p. 14).

llevando adelante una experiencia escolanova en la provincia de Santa Fe.

⁸ Luego de ser destituido de su cargo de maestro en 1935, Jesualdo Sosa continuó ejerciendo la docencia hasta 1939, pero ya no como maestro de escuela primaria rural, sino como profesor de Literatura en la Universidad, cargo que obtuvo mediante un concurso; sin embargo, se quejaba de que el gobierno le permitía dictar ni un curso o conferencia sobre creación infantil, la psicología del creador, la expresión plástica, etc. Enojado, anunciaba que se iba a trabajar a otro país y declaraba: “No tengo nada que agradecer a nadie en los círculos oficiales” (Sosa, 1940, s.n.).

⁹ Con “Testimonio...” Soler Roca hace referencia al documento “Testimonio de una nación agredida” (Comando General del Ejército, 1978).

México, incomprensible, sorpresivo y palpitante¹⁰

¹⁰ Expresión de Jesualdo Sosa, extraída de su libro inédito *Mis experiencias pedagógicas en México*. La frase textual es: “México, tal cual es, así, en momentos incomprensible, lleno de negros y blancos, sorpresivo y palpitante, México es, y eso es una gran esperanza y un seguro refugio para el porvenir” (Sosa, 1947, p. 2).

¹¹ “Las concepciones políticas y culturales impulsadas por la AIAPE también estuvieron presentes en la constitución de otras organizaciones antifascistas latinoamericanas. En el caso mexicano, se destaca la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios (LEAR) creada en México por Leopoldo Méndez, Pablo O’ Higgins, Juan de la Cabada y Luis Arenal durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940). Esta agrupación, al igual que la AIAPE también ligada al Partido Comunista, publicó sus ideas a través de su órgano de difusión, el periódico *Frente a Frente*, en el que se expresaba la necesidad de una unión entre intelectuales, artistas y escritores con el objetivo de combatir el progresivo avance fascista en su país” (Devés, 2014, p. 20).

Finalizando el año 1939, cuando el mandato de Cárdenas estaba llegando a su final, Jesualdo fue contratado por Gonzalo Vázquez Vela, secretario de Educación Pública, como técnico asesor del organismo. Finalizado el gobierno de Cárdenas en noviembre de 1940, siguió trabajando bajo la dirección del secretario Luis Sánchez Pontón, durante la presidencia de Manuel Ávila Camacho, hasta inicios del año 1943. ¿Cómo llegó este ofrecimiento del gobierno mexicano a Jesualdo? No lo conocemos con precisión, pero sí sabemos que la Unión Nacional de Magisterio (U.N.M.), asociación con la cual Jesualdo tenía vínculo, difundió noticias que llegaban de México sobre el proceso político y social que se estaba llevando adelante durante el cardenismo, siendo la reforma agraria y las escuelas rurales dos temas que le causaban especial interés (Reisin, 2021). Esto, si bien no demuestra un vínculo entre el gobierno mexicano y el magisterio uruguayo, sí da cuenta de un interés de al menos un sector del magisterio por conocer qué sucedía en México.

A su vez, resulta importante tener en cuenta que la política exterior impulsada por los gobiernos posrevolucionarios mexicanos fue proclive a la recepción de intelectuales exiliados de distintos países y a la difusión de su proyecto político y cultural en el escenario internacional; estando Jesualdo censurado y limitado su accionar profesional por razones políticas en su país, es posible que el gobierno mexicano lo haya contratado como una forma de solidarizarse con el maestro. Por último, vale mencionar que Jesualdo no solo formó parte y fue reconocido en círculos pedagógicos; el maestro y escritor fue un integrante destacado de la A.I.A.P.E., asociación antifascista fundada en 1936 en Montevideo. La acción de la A.I.A.P.E., mediante sus órganos de difusión, permitió el contacto y la circulación de ideas entre intelectuales de izquierda de distintos países de la región. Es posible que Jesualdo, mediante su participación en la asociación, haya establecido vínculos con funcionarios e intelectuales mexicanos, y que esto haya posibilitado su contratación durante el mandato de Cárdenas.¹¹ Los elementos que hemos señalado anteriormente indican que existieron distintas conexiones posibles entre Jesualdo y el gobierno de Cárdenas.

Jesualdo escribió, mas no publicó, un libro sobre su trabajo en México, titulado *Mis experiencias pedagógicas en México*. Este material inédito forma parte del archivo personal del maestro, cuenta con 270 páginas y cinco apartados. Según la información que brinda la portada de este libro, el mismo iba a ser publicado por la editorial Letras en Montevideo. La fecha en que escribió el prólogo del mismo es el año 1947. Para ese entonces hacía cinco años que él había regresado a Uruguay. En dicho prólogo explicó a quién estaba dirigido el libro:

Con este libro trato de responder a quienes desde mi regreso —y el tiempo vuela, me han preguntado y lo siguen haciendo, por México, por sus planteos y reformas educacionales y sus consiguientes trabajos prácticos [Sosa, 1947b, p. 1].

El fragmento citado nos permite advertir que Jesualdo sentía, habiendo pasado cinco años de su regreso a Montevideo, la demanda de sus lectores, en su mayoría personas vinculadas con la educación y la política, por conocer su mirada sobre el proceso de educación mexicano. ¿Por qué si existía tal demanda, Jesualdo no había publicado aún el libro?, y más aún, ¿por qué nunca fue publicado? El estado en que se encuentra este libro inédito —tachaduras, correcciones, escrituras a mano sobre el texto impreso— puede estar indicando que Jesualdo, a pesar de haber sido un experimentado escritor, no tenía en claro qué expresar, en Uruguay, sobre su experiencia en México.

Su estadía allí fue, según señaló en el libro, “de vivísima experiencia pedagógica” (APJS, 1947, p. 2), pero, no por ello se le presentaba como territorio fácil de transmitir: “México, tal cual es, así, en momentos incomprensible, lleno de negros y blancos, sorpresivo y palpitante, México *es*, y eso es una gran esperanza y un seguro refugio para el porvenir” (APJS, 1947, p. 2). Quizás esta cualidad de “incomprensible” y de contradictorio que tenía México para Jesualdo hizo que el autor decidiera no publicarlo. En su libro manifestó que no tenía la intención de “criticar ácidamente” (APJS, 1947, p. 2) el proceso educacional mexicano pero que sí pretendía señalar algunos cuestionamientos. Esta tensión, entre destacar lo positivo y señalar lo negativo, quizás haya sido una tarea intelectual difícil de clarificar y transmitir. Recordemos que a Jesualdo le tocó transitar la etapa final del gobierno de Cárdenas y los inicios del gobierno de Ávila Camacho, lo cual significó para México la transición entre el periodo conocido como “posrevolucionario” y el inicio de una etapa marcada, en tiempos de la Segunda Guerra Mundial, por la modernización e industrialización.¹²

En cuanto a la realidad mexicana y su experiencia laboral allí, Jesualdo declaró:

Sin pecar de jactancioso, sé que estoy autorizado para hablar de la materia porque creo conocerla bien, después de largos años de transitarla íntimamente y ahí en México haber cumplido diversas funciones educativas como Asesor de Educación, contratado por las secretarías del Licenciado Gonzalo Vázquez Vela, en el final del gobierno de Lázaro Cárdenas, y del Licenciado Sánchez Potón, en los principios del General Ávila Camacho. En tal función fui informante sobre el estado general de las escuelas urbana y rural, para lo cual hube de entrañarme en la realidad de su hecho pedagógico, escuela por escuela, primero en la Capital Federal, y luego en la de muchos estados. Más tarde, por medios campesinos, de Norte a Sur, y de un océano a otro, en donde el conocimiento del Valle del Mezquital fue tal vez la cifra definitiva para medir el proceso que va de una realidad a una esperanza. Desempeñé, paralelamente a mi cargo de asesor, el profesorado en Ciencias de la Educación y Literatura y Teatro Infantil en la Escuela Nacional de Maestros

¹² “En la década de los cuarenta, entre la guerra mundial y las consecuencias económicas de la expropiación petrolera (1938), iniciaría una época distinta, encauzada a la modernización e industrialización, bajo políticas más conciliadoras. En 1942 una ley de educación quitó el carácter coeducativo a la educación y en 1945 un nuevo artículo constitucional eliminó su orientación socialista para volver al laicismo planteado por los constituyentes del 1917 y encauzar un proyecto educativo modernizador y uniformador, que eliminaba el carácter especial de la educación rural que se había impulsado desde 1921” (Civera, 2011, p. 13).

¹³ Aclaración: se suprimió un breve fragmento del texto ya que se encontraba ilegible.

¹⁴ Las comillas fueron añadidas a mano por Jesualdo.

y viví entre los alumnos normalistas su proceso de aprendizaje, no sólo en las aulas de la Capital, sino en sus “prácticas intensas” tierra adentro; entre dirigentes y profesores, las inquietudes de las transformaciones [...] ¹³ docentes y ajustamiento de planes, programas y disciplinas. Secretario técnico de los Seminarios de capacitación para maestros rurales de incompleta o arcaica preparación, me sumergí en medio de los miles de profesionales, llenos de ansias de superación. En fin, en contacto con las agremiaciones, frecuenté los “políticos” ¹⁴ de la educación, dirigentes sindicalistas, y con ellos discutí fundamentos y aspiraciones para futuros movimientos continentales-. No dejé siquiera por aventar, entre los más inquietos, los mensajes de mi experiencia expresiva que llevaba como lo mejor de mi posible contribución [APJS, 1947, pp. 1-2].

El fragmento citado anteriormente da cuenta de una intensa y variada práctica laboral de Jesualdo en México. Su lugar en la SEP no parece haber sido menor. Recorrió el país y trabajó en distintas instituciones, como asesor y como profesor. En cuanto a la realidad mexicana señaló que presencié algo esperanzador en el Valle del Mezquital, localizado en el estado de Hidalgo, experiencia sobre la cual, por el momento, no tenemos más información, pero que es preciso seguir indagando.

Por otra parte, mencionó que mantuvo encuentros con “políticos de la educación” y con dirigentes sindicales; conversaciones en las cuales trató de transmitir su propuesta pedagógica, que tiempo después conceptualizaría como “expresión creadora” (Sosa, 2019). ¿Con quienes habrá conversado y qué recepción habrán tenido estas “contribuciones” de Jesualdo en aquellos “políticos de la educación” y dirigentes sindicales? Si bien no podemos elaborar una respuesta precisa a esta pregunta, sabemos que en sus años allí entabló amistad y compartió reuniones en las que se discutió sobre la realidad mexicana con diversos intelectuales, funcionarios y personas vinculadas con la actividad cultural. De las personas mencionadas por Jesualdo (APJS, 1947) hemos podido identificar a Florencio Maya (periodista vinculado con sectores de izquierda mexicana), Luis Álvarez Barret (maestro que, bajo el mandato de Cárdenas, trabajó como jefe de la Sección de Escuelas Normales del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural y como subdirector general de Educación Primaria en estados y territorios de la República), Alfonso Fabila (reconocido indigenista), Víctor M. Reyes (reconocido pintor y jefe de la Sección de Artes Plásticas de la SEP) y Roberto Moreno García (profesor). Queda pendiente, para próximos trabajos, investigar en profundidad estas conexiones. En relación a su vida personal, debemos señalar que mientras Jesualdo vivía en México se separó de Zerpa y formó pareja con la escultora argentina María Carmen Portela, con quien contrajo matrimonio en 1945.

Conocemos parte de su experiencia laboral en México gracias a las correspondencias que Jesualdo atesoró en su archivo personal. Allí se encuentra, por ejemplo, una carta que envió un docente mexicano a Jesualdo (1940); esta nota está firmada con la leyenda “maestro rural”, desconocemos el nombre del autor de la misma, pero

que su firma sea “maestro rural” puede estar dando cuenta del valor identitario que tenía para esta persona su trabajo. Este educador remitió la carta dirigida a Jesualdo a la Escuela Elemental Agrícola ubicada en Cheguigo de Ixtalpetec, Oax. Por lo que explica allí, este maestro había asistido recientemente a una conferencia que dictó Jesualdo sobre Escuela Nueva y no entendió el significado de algunos conceptos centrales, razón por la cual le escribió una carta solicitándole que le enviara una síntesis con aclaraciones. También encontramos otra carta, junto con un poema titulado “Uruguay y México”, que le envió el profesor Cayetano Gonzáles Santos el 12 de septiembre de 1940; Gonzales Santos trabajaba en la Escuela Elemental Agrícola con Jesualdo, y le escribió agradeciéndole que haya ido a “INCEMENTAR la educación en México”; la carta incluye frases en zapoteca.

Entre las comunicaciones oficiales, encontramos una nota del director federal de Educación dirigida al director nacional de la Escuela de Maestros (1940), con sello de la SEP, enviada con copia a Jesualdo, quien en ese momento tenía el cargo de jefe de las Brigadas de Alumnos de la Escuela Nacional de Maestros en el D.F. En dicha nota, el director federal de Educación le recrimina que la práctica que llevaron adelante los alumnos de Jesualdo en un viaje que hicieron no fue “suficiente” para su formación como futuros maestros y que, aparentemente, se la pasaron de vacaciones. El contenido de este mensaje nos permite advertir la existencia de tensiones laborales entre Jesualdo y sus jefes superiores; el maestro tuvo problemas para adaptarse a las órdenes que le encomendaban los directivos de la escuela de Malvín a fines de la década de 1920 en Uruguay, parece haber continuado con esta actitud trasgresora durante su trabajo como profesor de la Escuela Nacional de Maestros en el D.F.

También, vinculada con su actividad laboral, encontramos otra carta, remitida con copia a Jesualdo, enviada por Víctor M. Reyes, muralista y jefe de la Sección de Artes Plásticas (D.F., 1941). Dicha nota fue enviada desde la Dirección Extra Escolar y Estética (SEP) a profesores vinculados con dicho organismo solicitándoles asistir a una conferencia de Jesualdo sobre “dibujos de niños uruguayos”. Esta notificación da cuenta de los vínculos que Jesualdo entabló con personas relacionadas con el arte plástico en México y del lugar de referencia pedagógica que personas como Víctor M. Reyes le otorgaban al maestro uruguayo. Recordemos que en 1938 Jesualdo publicó el libro *180 poemas de los niños de la escuela de Jesualdo*, en el cual se pueden leer los escritos y observar diversos dibujos que los alumnos de la escuela rural N° 56 confeccionaron. Esta obra revela la importancia que tuvo la “expresión creadora” en la concepción pedagógica de Jesualdo desde su juventud. Por otra parte, el hecho de que Jesualdo haya brindado una conferencia sobre Escuela Nueva en una Escuela Elemental Agrícola y otra sobre dibujo infantil en el D.F. da cuenta de algunas de las enseñanzas que Jesualdo procuró transmitir en México.

Mientras Jesualdo residía en México fue invitado a exponer en la Octava Conferencia de la New Education Fellowship (NEF) que tuvo lugar del 6 a 12 de julio de 1941 en Ann Arbor, Michigan, EEUU. La invitación llegó por parte de la Progressive Education Association (PEA), asociación que no solo se ofrecía a pagarle los gastos de traslado sino que también lo convocaba a dictar conferencias en diversas universidades de Estados Unidos. Si bien en este trabajo no haremos foco en el viaje de Jesualdo a Estados Unidos, podemos señalar que, según lo expresado por Jesualdo en su artículo inédito “Figura y transfigura de 8va Conferencia Internacional de Educación en Ann Arbor, Michigan, EEUU” (APJS, s.f.), que este viaje, en lugar de acercarlo al movimiento escolanovista internacional, lo terminó alejando. El hecho de que la NEF se haya celebrado en Estados Unidos, en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, mientras Estados Unidos estaba desplegando en América Latina la política del “buen vecino”, hizo que Jesualdo desconfiara de la PEA (Rabelo, 2021) y que terminara alejándose de dicha organización. Luego de aquel viaje Jesualdo asumió un posicionamiento más crítico hacia el movimiento escolanovista, el cual consideraba un aliado de la política estadounidense. Este giro en su posicionamiento político y pedagógico lo acercó a la URSS, país con el cual entabló vínculos a partir de su afiliación al Partido Comunista Uruguayo en 1944.

Con el mandato de Ávila Camacho las políticas redistributivas del cardenismo quedaron atrás y la orientación ruralista de la educación también. Civera (2013) señala que ya en los últimos meses del mandato de Cárdenas la política educativa en relación a las escuelas Normales tomó un rumbo represivo y contrario a la orientación ruralista que tenían estas instituciones.¹⁵ Es probable que este cambio en la política mexicana haya transformado la visión que Jesualdo tenía de la misma.¹⁶ Posiblemente por este motivo, y debido al retorno de la democracia en Uruguay, Jesualdo decidió volver a su país. Cuando el presidente Juan José de Amézaga asumió su mandato en 1943, le ofreció trabajar como asesor en el Ministerio de Instrucción Pública. Jesualdo regresó a Montevideo y mediante un fallo del tribunal para destituidos durante la dictadura de Terra, le reconocieron sus años de servicio para el cómputo jubilatorio y le indemnizaron con sueldos devengados en el tiempo que duró la destitución.

Conclusiones

En este artículo nos propusimos reconstruir dos etapas en la vida de Jesualdo Sosa; comenzamos haciendo referencia a sus inicios en el magisterio, su trabajo como maestro en la Escuela Experimental de Malvín (1926-1928) y su experiencia en la Escuela Rural N° 56 de Colonia del Riachuelo (1928-1935), para luego concentrarnos en las repercusiones que causó la publicación de su libro *Vida de un maestro* (1935). La segunda etapa, mediante el análisis de correspondencias y material inédito sobre

¹⁵ “En 1940, los estudiantes, apoyados por sus maestros y por las comunidades rurales vecinas a las escuelas, hicieron una huelga para exigir condiciones mínimas para el funcionamiento de los internados. A la represión a los estudiantes siguió el cierre de casi la mitad de las escuelas, la clausura de los internados mixtos y la implantación de un currículum [sic] común para todas las escuelas normales del país que puso fin a la intención ruralista de las normales y, por lo tanto, al trabajo directo con las comunidades. Es decir que el papel de los normalistas rurales como gestores locales, si bien en parte se mantuvo, no integraba ya el currículum oficial de las escuelas” (Civera, 2013, pp. 203-204).

¹⁶ A su vez, desconocemos si el gobierno mexicano seguía precisando de su asesoría en la SEP.

la experiencia de Jesualdo en México, procuramos reconstruir su experiencia laboral en dicho país.

En cuanto a la primera etapa, resaltamos la importancia que tuvo la publicación, en un contexto político represivo, del diario de escuela novelado que escribió Jesualdo. Esta obra, si bien le impidió seguir ejerciendo el magisterio e interrumpió su experiencia en la Escuela N° 56 de Canteras de Riachuelo, le hizo ganar reconocimiento regional y nacional. Una experiencia educativa situada en una aldea pequeña a orillas del Río de la Plata, que podría haber permanecido desconocida para los educadores uruguayos y latinoamericanos, se convirtió en una provocación pedagógica, la demostración de que se puede ensanchar los límites de lo reglado y llevar adelante un proyecto educativo alternativo, dentro de la educación pública. Consideramos que el trabajo social que desplegó en aquella comunidad, con los alumnos y sus familias, sumado al trabajo personalizado que realizó con cada uno de sus estudiantes, alentando a que desarrollaran su personalidad y que pudieran desplegar su “expresión creadora”, fue el sello que distinguió su experiencia educativa en Canteras del Riachuelo.

En cuanto a la segunda etapa, consideramos que con este artículo hemos comenzado a reconstruir la amplia experiencia laboral que tuvo Jesualdo en México, pero que, lejos de concluirse, este asunto amerita continuar indagándose, ampliando las fuentes consultadas. Por el momento, el archivo personal del maestro nos ha provisto de valiosa información sobre su experiencia allí, una experiencia que es desconocida para la historiografía mexicana y mencionada de manera muy superficial en la uruguaya. A través del análisis de estas fuentes hemos podido indagar en sus funciones en la SEP, conocer algunos aspectos de su experiencia como profesor en la Escuela Nacional de Maestros y reconstruir algunas de sus vinculaciones personales con académicos, funcionarios políticos y artistas mexicanos. También procuramos identificar qué aportes realizó Jesualdo al proceso educacional mexicano; al respecto señalamos que el maestro procuró transmitir su experiencia en la Escuela Rural N° 56, fundamentalmente en lo referido a la “expresión creadora”. En cuanto a los motivos de su regreso a Montevideo a inicios de 1943, dimos cuenta de distintas razones, de tipo contextuales, que podrían haber contribuido a que el maestro decidiera regresar a su país.

La perspectiva biográfica nos ha permitido eludir el énfasis asentado en lo estatal y prescriptivo. Mediante la reconstrucción de dos etapas de la trayectoria de Jesualdo irrumpimos por fuera los relatos nacionales y analizamos cómo las ideas circulan y entran en tensión, se reconstruyen, se difunden y/o se reservan, en momentos de incertidumbre política o confusión, para la intimidad, en borradores sin publicar.

Referencias

- APJS [Archivo Personal de Jesualdo Sosa, Sección Archivos Literarios, Biblioteca Nacional de Uruguay] (1940a, sep. 12). *Correspondencia enviada por el profesor Cayetano González Santos a Jesualdo Sosa*. Montevideo.
- APJS (1940b, sep. 23). *Notificación enviada por Director Federal de Educación (SEP) al Director Nacional de la Escuela de Maestros. Asunto: relacionado con la práctica de alumnos de esa escuela*. Montevideo.
- APJS (1941a, abr. 25). *Notificación enviada por Victor Reyes-Dirección Extra Escolar y Estética (SEP)- a profesores. Asunto: invitación*. Montevideo.
- APJS (1941b, oct. 25). *Correspondencia enviada por "maestro rural" a Jesualdo Sosa*. Montevideo.
- APJS (1947). *Mis experiencias pedagógicas en México*. Montevideo.
- APJS (s.f.). *Figura y transfigura de 8va Conferencia Internacional de Educación en Ann Arbor, Michigan, EEUU*. Montevideo.
- Carbajal, N. (2019). Pedagogía y pensamiento crítico. En J. Sosa, *La expresión creadora del niño* (pp. 9-35) [colec. Pedagogía Nacional]. ANEP-FHCE.
- Civera, A. (2011). Notas sobre la historiografía de la educación rural en México. *Revista História da Educação*, 15(35), 11-31.
- Civera, A. (2013). Entre el corporativismo estatal y la redención de los pobres: los normalistas rurales en México, 1921-1969. *Prismas*, 17(2), 199-205. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=387036832009>
- Demarchi, M., y Richero, N. (1999). *La educación rural en Uruguay. Construcción y vigencia de una doctrina*. Universidad de la República/Asociación de Maestros de Montevideo.
- Devés, M. A. (2014). La cultura mexicana y el antifascismo argentino en tiempos de la Segunda Guerra Mundial: el homenaje a México realizado por la AIAPE. *Question/Cuestión*, 1(41), 16-30.
- Martinis, P., y Redondo, P. (comps.) (2006). *Igualdad y educación escrituras (entre dos orillas)*. Del Estante.
- Nahum, B., Cochi, A., Frega, A., y Trochon, Y. (2011). *Historia Uruguaya 9: Crisis política y recuperación económica, 1930-1958*. Ed. de la Banda Oriental.
- Ponce de León Mata, E. R. (2017). *Reconstrucción biográfica de Jesualdo Sosa a partir de su innovación pedagógica: la expresión creadora* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Buenos Aires. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6059>
- Rabelo, R. S. (2021). The New Education Fellowship, the Progressive Education Association, and the US Department of State: South America as part of a complex entanglement. *Paedagogica Historica*, 57(1-2), 183-199. <https://doi.org/10.1080/00309230.2021.1872660>
- Reisin, P. (2021). "¿Hay aspectos de la reforma escolar mejicana que convenga hacer nuestros?" Pregunta planteada en una reunión de la Unión Nacional de Magisterio (U.N.M) de Uruguay en 1938. *History of Education in Latin America - HistELA*, 4, e25688. <https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/25688>
- Santos, L. (2013). Campamentos Educativos y pedagogía rural: una historia de encuentros (pp. 23-39). En ANEP, *Campamentos Educativos*. ANEP. http://www.anep.edu.uy/campamentos/documentos/libro_Campamentos_EducativosWEB.pdf
- Soler Roca, M. (1987). El movimiento a favor de una nueva escuela rural. En A. M. Angione, V. Brindisi, A. Castriellón, M. Demarchi, E. Manrique, A. Mazzella, A. Prada, H. Rodríguez, M. Soler, M. Sugo Montero y Y. Vallarino, *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya. El testimonio de los protagonistas* (pp. 27-74). Edición de la Revista de la Educación del Pueblo.
- Soler Roca, M. (2005). *Réplica de un maestro agredido*. Trilce.
- Sosa, J. (1935). *Vida de un maestro*. Sociedad Amigos del Libro Rioplatense.

- Sosa, J. (1938). Carta desesperada a la maestra de mi hijo. *Boletín Unión Nacional de Magisterio (U.N.M.)*.
- Sosa, J. (1940[1939]). A manera de un pequeño testamento. En J. Sosa, *Fuera de la escuela. Segunda parte de "Vida de un maestro"* (pp. 5-9). Claridad.
- Sosa, J. (1947a). *Vida de un maestro* (3a. ed.). Losada.
- Sosa, J. (1947b[1936]). Pequeño prólogo a la segunda edición [1939]. En J. Sosa, *Vida de un maestro* (3a. ed., pp. 11-12). Losada.
- Sosa, J. (2019[1950]). *La expresión creadora del niño* [colec. Pedagogía Nacional]. ANEP-FHCE.

Cómo citar este artículo:

Reisin, P. (2022). Jesualdo Sosa, de su experiencia en Colonia de Riachuelo (Uruguay, 1928-1935) a su paso como asesor técnico en la Secretaría de Educación Pública (México, 1939-1943). *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(1), 173-189, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i1.446>.



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

Antecedentes de la educación emocional en la escuela

Background of emotional education at school

Belem Andrade González

RESUMEN

El presente artículo pretende mostrar cómo se han abordado las materias que tienen relación con los afectos y las emociones de los alumnos dentro de la historia de la educación en México. En la historia de la educación se ha hablado de una formación integral e la que el alumno se constituya desde distintos ámbitos para que sea capaz de relacionarse en diferentes aspectos sociales; en el año 2017 se puso en marcha en México el programa de estudio Aprendizajes Clave para la Educación Integral, el cual se aborda desde una visión humanista que incluye aprendizajes cognitivos, emocionales y éticos, poniendo mayor énfasis a las habilidades socioemocionales con que los alumnos serán capaces de regular sus emociones; en virtud de ello se integra la materia de educación socioemocional. Es por esto que este artículo, con el apoyo de citas de corte histórico, pretende dar cuenta del proceso de acompañamiento del docente en la enseñanza de las emociones en el salón de clase y cuáles son algunos de los antecedentes de esta asignatura desde los distintos fines educativos tomando en cuenta el Porfiriato, los años sesenta y el programa de estudio de 1993.

Palabras clave: Educación emocional, educación primaria, historia de la educación.

ABSTRACT

This article aims to show how subjects related to the affections and emotions of students have been addressed within the history of education in Mexico. In the history of education, there has been talk of an integral formation where the student is constituted from different areas so that he/she is able to relate to different social aspects; In 2017, the study program Aprendizajes Clave para la Educación Integral (Key Learning for Comprehensive Education) was launched in Mexico which is approached from a humanist vision that includes cognitive, emotional and ethical learning, placing greater emphasis on socio-emotional skills where students will be capable of regulating their emotions, by virtue of this the subject of socio-emotional education is integrated. This is the reason why this article, with the support of historical quotes, intends to account for the process of accompanying the teacher in teaching emotions in the classroom and what are some of the antecedents of this subject from the different educational purposes considering the Porfiriato, the sixties and the 1993 study program.

Keywords: Emotional education, primary education, history of education.

Introducción

Hablar de emociones podría verse como un tema nuevo en el ámbito educativo, sin embargo, las emociones son abordadas desde hace muchos años en diversas disciplinas o desde distintos ámbitos sociales. En la educación tienen amplia conexión con las buenas conductas que permiten que las personas puedan convivir en sociedad; por ello a través de las siguientes páginas pretendo abordar la historia de la forma en la cual se ha impartido la clase que tiene que ver con las emociones y cómo se han abordado en el salón de clase, tratando de mostrar lo que se ha pretendido lograr a través de diversas políticas educativas que han puesto en marcha los diferentes gobiernos, pero sobre todo, poniendo al centro al maestro y su labor académica para poder transmitir dichos contenidos.

La construcción de esta historicidad toma como punto de partida el periodo del Porfiriato, los libros de texto gratuito de la década de los sesenta y el plan de estudios de 1993; esta periodización permite entrecruzar la relación de la sociedad, las políticas educativas, la labor del docente en el salón de clase y la forma de abordar las emociones.

El objetivo principal es abonar en la construcción de la formación de la materia de educación socioemocional en los años anteriores, tratando de enfatizar que no ha sido una nueva política educativa, sino que se ha visto a lo largo de la historia con disímiles objetivos y metas, pero con un fin común: la educación de las sociedades.

De la instrucción a la educación: la moral en el salón de clase durante el Porfiriato

La etapa del Porfiriato fue muy importante para México, este periodo duró desde 1877 a 1911, cuando el país estuvo gobernado por el general Porfirio Díaz. Fueron tres décadas de grandes transformaciones, ya que se concretaron ideas que surgieron en los gobiernos anteriores. Durante este periodo surgió uno de los más importantes cambios para la educación, que fue “el surgimiento de la *escuela moderna mexicana*, la cual implicaba una instrucción [...] integral [...] no solo se limitaba al suministro de conocimientos, sino también al desarrollo intelectual, físico, moral y estético de los estudiantes” (Muñoz, 2005, p. 44).

En esta etapa de la historia de la educación se hizo explícita la preocupación de que los niños no solo se instruyeran y aprendieran a leer y escribir, sino que se planteó que la educación debía de ser de forma integral. El discurso educativo transitó hacia la formación integral del sujeto, dejando atrás solo la enseñanza de aspectos cognitivos y considerando ahora la motricidad y lo afectivo en la educación del ser humano, para que, de esta manera, fuera capaz de responder a las demandas sociales y el desarrollo moral.

La instrucción del pueblo se imponía más que nunca, era impostergable formar –ahora sí– a hombres y mujeres leales al nuevo orden liberal y republicano [...] cuya finalidad fue transformar la mentalidad de los habitantes de la nación: alcanzar la independencia moral del pasado [Sánchez, 1999, p. 64].

Cambiar la mentalidad de la población parecía algo titánico, sin embargo, se creía que con la educación se podría hacer; era tiempo de dejar atrás el pensamiento que habían dejado la Independencia de México y todas aquellas ideologías que se tenían desde la Corona española.

Mílada Bazant (2006) menciona que con los ideales de Baranda y Justo Sierra cambió el término de *instrucción* por *educación*, ya que en ese entonces las políticas educativas requerían que el pueblo fuera educado desde el cuerpo, la mente, la integridad, el respeto, el amor, y no solo hacer repetir los conocimientos; es decir, que se pretendía ir educando al niño en un ser íntegro desde la instrucción de la moral.

Por lo anterior mencionado por la autora, en dicho periodo aumentó el interés que tenía el gobierno por educar al pueblo, porque se creía que, si se instruía, se iba a crear una unificación del país y las personas iban a tener los mismos ideales:

Porfirio Díaz heredó la ley juarista de instrucción pública de 1867, que establecía los principios liberales de la educación laica, gratuita y obligatoria. Pero en su régimen se cambió de modo radical el método de enseñanza y se estableció la escuela moderna mexicana, cuyo carácter integral se basaba en el desarrollo moral, físico, intelectual y estético de los escolares [Bazant, 2006, p. 17].

La escuela moderna mexicana se fundamentó desde diferentes educadores ilustrados, uno de ellos de fines del siglo XIX fue Enrique Pestalozzi, quien mencionaba que no podía existir la educación de conocimientos si antes no se habían educado los sentimientos (Muñoz, 2005). Fue por ello que durante este periodo se le dio mucha preminencia a la enseñanza integral, pero sobre todo la obligatoriedad de la enseñanza elemental.

Mílada Bazant menciona que “para Baranda la instrucción pública aseguraba las instituciones democráticas, desarrollaba los sentimientos patrióticos y realizaba el progreso moral y material de nuestra patria” (Bazant, 2006, p. 19), motivo por el cual se le dio el carácter de obligatoria a la educación elemental que se encargaba de educar a los niños de seis a 12 años de edad, con una duración de cuatro años. “Surgió la idea de unificar la enseñanza en todo el país, y con este fin se convocó a los estados a los congresos de 1889 y 1890” (Bazant, 2006, p. 20).

En dichos congresos se hablaba del laicismo, la obligatoriedad y la gratuidad, así como de la unificación de la enseñanza. Meneses menciona que

La enseñanza primaria comprenderá las siguientes materias: instrucción moral y cívica, lengua nacional, lectura y escritura, nociones de cálculo aritmético y geometría, elemen-

tos de las ciencias fundamentales de observación y experimentación, datos elementales de geografía y nociones de historia natural, dibujo, canto coral, manejo de útiles de los oficios mecánicos, ejercicios gimnásticos, ejercicios militares (para niños de primarias superiores) y labores manuales para niñas. En la enseñanza se seguiría un mismo método: el objetivo. Todas las materias excepto las últimas serán comunes en la primaria elemental y en la superior [Meneses, 1998, p. 429].

La anterior cita da cuenta de que, en el periodo del Porfiriato, el discurso del gobierno se preocupó por la educación del pueblo, más que solamente de la instrucción, y que por lo tanto se quería impartir una educación que abarcara el desarrollo completo de los niños y no solamente la acumulación forzada de los contenidos de la enseñanza. Por lo tanto, se da muestra de que se quería formar ciudadanos capaces de responder a las necesidades de un país que aspiraba a convertirse en un Estado moderno, lo que quiere decir que estos ideales de educación integral se impulsaron desde finales del siglo XIX.

Para Justo Sierra era evidente que instrucción y educación no significaban lo mismo, pues el término de educación era el más completo, pues se debía “buscar en el niño al hombre físico, moral e intelectual; debía procurar el desarrollo armónico de sus facultades y, además, educar la facultad de concebir lo bello y formar el gusto artístico” (Bazant, 2006, p. 42).

Así mismo se menciona que dentro de la asignatura de la moral

Se pretendía despertar en el infante cualidades como la humildad, la limpieza, la obediencia, principios que se entendía debían comenzar en el hogar. Todas estas enseñanzas se llevaban a cabo mediante el ejemplo. La importancia de la moral se reflejó en el hecho de que había casos en que no sólo se dejaba bajo la responsabilidad de los maestros, sino que también los padres de familia intervenían en ella mediante la vigilancia de la conducta de los enseñantes, que eran un modelo a seguir [Muñoz, 2005, p. 56].

La reflexión de Alicia Muñoz muestra que a pesar de que en la educación dentro de la escuela se le comenzó a dar una gran importancia a la educación de la moral, nunca se le dejó del todo la enseñanza a los maestros, sino que los padres de familia debían estar involucrados en este tipo de educación, pues por ser con ellos (con los padres) con los que los niños pasaban la mayor parte de su tiempo, debían ser ellos los que actuaran con un buen ejemplo, pues de ellos dependía mayormente que los pequeños adquirieran estos elementos y se reforzaban en la escuela.

Mílada Bazant (2006) menciona que

Esta moral oficial, con principios laicos, permanencia dentro de la moral positivista, tal y como lo había definido Barrera [...] Debía formarse en los niños el espíritu recto y digno, tomando por temas el honor, la veracidad, la sinceridad, la dignidad personal, el respeto a sí mismo, la modestia, el conocimiento de los propios defectos, el orgullo,

la vanidad, etc.; por otro lado debía combatirse la pereza, la cólera, la pasividad, las supersticiones populares, la transmisión de estos valores, se insistía de manera práctica, tenía el doble propósito de erradicar en la población mexicana los atavismos culturales heredados de los españoles y deseaba crear generaciones de mexicanos trabajadores y progresistas, amantes del orden y la filantropía [Bazant, 2006, p. 61].

Las anteriores referencias son muestra de lo importante que fue la moral, ya que a partir de esta materia se querían combatir las herencias perniciosas que dejaron los españoles, para formar una nación con otros principios, con mejores ciudadanos que fueran más trabajadores, que se definieran como personas íntegras, capaces de desarrollarse en cualquier sociedad.

Así como lo menciona Sánchez, “la educación mejora notablemente el modo de ser de los pueblos y que las personas educadas cometen menos crímenes” (Sánchez, 1999, p. 66). Por ello la importancia de un pueblo educado, pero también educado desde la moral, para favorecer las relaciones en la sociedad, así como una uniformidad de pensamiento.

De acuerdo con Mílada Bazant (2006), Justo Sierra a través de la ley de instrucción pública reconocía lo importante que era la moral como esos hábitos de moralidad en la educación, y que eran los maestros los que debían de inculcar a los alumnos esas prácticas mediante las acciones que ellos hacían en el salón de clase y la observación que los niños tenían de ellos para que de esta forma los pudieran repetir; además de eso, para Justo Sierra la moral se debía inculcar en el seno familiar como una responsabilidad para que los niños pudieran ejercer su libertad individual.

Sin embargo, aunque Justo Sierra tenía esos ideales y en las leyes de instrucción pública de 1891 y 1901 se incorporó la enseñanza de la moral, para el año 1908 se suprimió, no obstante, algunos estados la incluyeron dentro de la materia de civismo, pues comprendía temas relacionados con la obediencia y la disciplina, el ejercicio de los sentimientos, las resoluciones de conflictos, producir respeto a sí mismo y el amor a la familia, a la escuela, a la patria y a los demás, con el propósito de que el pueblo mexicano fuera trabajador y progresista y que dejara a un lado las ideas y comportamientos que le habían legado los españoles (Bazant, 2006).

Todo esto deja ver que, aunque en este periodo se le dio gran importancia a la moral desde el fundamento positivista y dejando de lado la moral como religión, aún así se suprimió de la enseñanza en la instrucción primaria, pero no se dejó de lado los beneficios que tenía la materia en favor de la educación del pueblo mexicano.

La SEP y los libros de texto gratuito en los sesentas

La Secretaría de Educación Pública (SEP) fue creada por decreto el 28 de septiembre de 1921; José Vasconcelos fue el primer Secretario de Educación, él apostaba

a combatir el analfabetismo en el que se encontraba la mayoría de las personas del país, por eso creó varias estrategias para favorecer que dicho objetivo se alcanzara; una de ellas fue fomentar la igualdad y crear relaciones entre los integrantes del país, por ello pensó en sentar al indio, al blanco y al mestizo en el mismo salón de clases para que compartieran su cultura y así evitar que las razas se separaran, para formar un país más unido (Meneses, 2002).

Ya que la educación se concebía como un medio de mejorar la condición física, intelectual y moral de la comunidad, implicaba muchas áreas de la actividad humana y consiguientemente, requería los esfuerzos colectivos de un equipo de especialistas –reunidos en misión cultural– y la cooperación de varias oficinas del gobierno federal [Meneses, 2002b, p. 331].

En ese momento se le seguía dando preminencia a la educación integral del educando, sin embargo, ya no se concebía una materia que estuviera ligada con la de moral, si bien el programa de estudios propuesto por Vasconcelos atendía al niño desde una postura de dejarlo construir, manejar, manipular, experimentar, se dejó de lado educar los valores, los sentimientos y la moral del ciudadano.

El programa, por esta razón, ofrecía al niño oportunidades para continuar esa educación a que estaba sujeto fuera de la escuela, es decir, contenía una serie bien organizada de experiencias condensadas, que lo ayudarían a interpretar a las personas, sucesos y cosas con que se enfrentaba en la vida. La escuela procuraría abreviar ese proceso y ofrecería al niño experiencias ya depuradas, los conocimientos descubiertos, herencia de la civilización en que había nacido. La primaria proporcionaría al niño los instrumentos básicos para vivir en una sociedad civilizada: leer, escribir y contar, aunque [el] aprendizaje de esas materia, sería medio y no fin en sí mismo. Ya que si el objetivo primordial de las escuelas fuera sólo enseñar a leer, escribir y contar, esto sería como creer que para adiestrar a un carpintero bastaba darle las herramientas. El niño aprendería a leer y escribir para expresar su propio pensamiento, no el del maestro o el libro. El maestro debía enseñarle a pensar con claridad, a expresarse con precisión y hacerle sentir simpatía por lo bueno, lo útil y lo bello. Todo esto implicaba la educación según Vasconcelos [Meneses, 2002b, p. 369].

El programa ofrecía que el alumno no solamente fuera capaz de tener conocimientos teóricos, sino que le daría la oportunidad de reflexionar en torno a esos conocimientos, además de que se le permitía integrarse en una sociedad, estos conocimientos iban más allá de la lectura o escritura o las matemáticas; pero fue hasta el gobierno del presidente de la República mexicana Plutarco Elías Calles cuando se volvió a incorporar la importancia de la materia de la moral en la educación primaria. Se incorporó mediante un código de moral que aceptaba la responsabilidad de reconstruir en cuerpo y espíritu. Se publicó un código de estricta moralidad que fue anunciado en el *Boletín de la Secretaría de Educación* (Meneses, 2002b).

El primer postulado dice: los niños que ejercen mayor dominio sobre sí mismos pueden servir mejor a su país. De ahí se sigue el dominio de la lengua, de la cólera, de los pensamientos ruines, etcétera. Los otros postulados se refieren a la salud; la bondad (tolerancia, altruismo); el jugar correctamente: la confianza en sí mismo; el cumplimiento del deber: el ser digno de confianza; la veracidad; el empeño por hacer bien las cosas: la cooperación y la lealtad [Meneses, 2002b, p. 475].

De esta manera se puede visualizar la importancia que le dio el gobierno de Calles a la moral y cómo la volvió a incorporar al programa de estudios durante el tiempo que estuvo a cargo de la presidencia de México, ya que de alguna forma no podía concebir a los ciudadanos con un buen conocimiento intelectual pero con una moral deplorable, entonces les prometió a los padres que estaría dentro de las preocupaciones del gobierno mejorar la moral y así mejorar la educación.

Posteriormente, en el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940) se instauró la educación socialista, se hicieron reestructuraciones al artículo 3º constitucional y de esta forma se creó una reforma educativa cuya finalidad era hacer que los jóvenes tuvieran un espíritu de solidaridad humana, actitud en cuanto a la función social de la cultura y una conciencia mucho más clara en la posición del hombre en la sociedad, con el propósito de poder crear a un nuevo hombre que tuviera ideales de la conformación de una sociedad igualitaria.

Una de las finalidades y características del plan de acción de la escuela primaria socialista (1935) fue la búsqueda de una educación integral, “porque atiende a la educación del niño en los aspectos físico, intelectual y social, preconiza una ética socialista y fomenta la sensibilidad estética de nuestro pueblo, teniendo en cuenta las aptitudes infantiles y posibilidades del medio” (SEP, 1935, p. 8).

El contenido del programa se dividía en conocimientos científicos, éticos, estéticos, sociales y enseñanza manual, que se servían para realizar los propósitos de cada institución. Aquí es necesario centrarme en el punto 3, pues menciona que los niños debían adquirir experiencia respecto a:

- a) Las ideas, sentimientos, aptitudes, sistemas y costumbres que ellos asimilaban como normas de conducta de los integrantes de una sociedad socialista.
- b) Las ideas, creencias, sentimientos y actitudes creadas por el régimen individualista y de los cuales la escuela debía emancipar a las conciencias infantiles (SEP, 1935, p. 23).

Es decir, en este plan de acción se pretendía crear en los alumnos una idea arraigada de los sentimientos, de sus ideas, y que debían ser establecidas por las normas de conducta de la sociedad, entendida como una forma coercitiva de actuar que no les permitía hacer otras actividades que no se encontraran dictadas por dicha educación.

La educación socialista pretendía una educación integral, y por ello la formación moral era un factor importante para beneficiar el bien colectivo, por tanto, era posi-

tivo todo aquello que daba plenitud al alumno, como lo eran esos valores de belleza, bondad, felicidad.

...la dicha, el poder, la belleza, la bondad eran valores positivos. La plenitud de vida que engendran la dicha, el poder, la belleza, etc., proporciona los valores vitales de nobleza de alma, fidelidad, denuedo y capacidad de sacrificarse, resortes todos de la vida moral; quien los posea puede vivir bien moralmente. Labor del educador era promoverlos en la vida del educando. [...] Las técnicas de la formación moral en la educación socialista eran las siguientes: la coacción –represión de los impulsos primitivos del pequeño– con la alabanza, cuando ajustaba su conducta a las normas morales y la represión cuando se apartaba de ellas [...] la educación moral formaría personalidades autónomas, dispuestas a cooperar y a servir [Calderón, citado en Meneses, 2002b, p. 111].

La educación socialista intentaba fomentar alumnos con la capacidad de conocer sus sentimientos, acciones, aptitudes para encajar en la sociedad y seguir las normas y reglas que le permitieran desenvolverse de manera aceptable, para poder servir a los individuos con los que se relacionaban, por ello se creía que al hacer buen uso de lo establecido se traerían sentimientos y emociones de bienestar, o por el contrario cuando se realizaban cosas que no eran aceptadas por las normas sociales se tenían sentimientos de culpa, por ello se le apostaba a este tipo de educación, pues la finalidad era poder encajar en la moral impuesta por el gobierno; la educación era transmitida en la escuela para que se pudiera impartir a varias personas al mismo tiempo.

En el periodo comprendido entre 1940 y 1958, y que fue conocido como *Unidad Nacional*, Jaime Torres Bodet fue nombrado secretario de Educación en el periodo 1943-1946. La educación de México dio un nuevo giro, pues la formación primaria debía guiar a que el país se consolidara y pudiera lograr una homogeneidad en la población.

En el plan de estudios de primaria de esos años se incorporaron “materias encaminadas al conocimiento y mejoramiento de la sociedad (implican las creaciones del espíritu humano y la organización, fines y resultados de la vida social): geografía e historia; y educación cívica y ética” (Meneses, 2002b, p. 408).

Con este plan de estudios se pretendía crear en los alumnos actitudes y convicciones acerca de la humanidad y el país que tuvieran estrecha relación con la vida pública y privada, es decir, se encaminaría al alumno a mejorar su personalidad para que estas mejoras impactaran en la sociedad, con la finalidad de poder convivir en una comunidad armónica en la cual todas las personas se sintieran incluidas y bien.

En el gobierno del presidente Adolfo López Mateos (1958-1964), Jaime Torres Bodet impulsó en su gestión una estrategia llamada “Plan de once años” que tuvo como objetivo mejorar la educación mexicana.

Ernesto Meneses menciona:

...la escuela primaria tenía como objeto la educación integral del niño mexicano; su desarrollo físico e intelectual; su formación ética, estética, cívica y social; y su preparación para el trabajo productivo. La educación cívica abrazaba el amor a la patria, expresado en: el conocimiento y comprensión de los problemas nacionales; el buen uso y celosa conservación de los recursos naturales del país; el mantenimiento y acrecentamiento de la cultura nacional; la capacidad para el ejercicio de la democracia, entendida como sistema de vida, fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo y en la conciencia de su solidaridad internacional, en la independencia, la paz y la justicia [Meneses, 2002b, pp. 472, 473].

Los programas de educación cambiaron y en 1960 se dio preeminencia a la formación de un niño que pudiera entender la vida cotidiana y viera a la escuela y a la sociedad como un conjunto, es decir, para que no los viera de manera aislada sino que los percibiera asociados, los conocimientos que adquiriera en una esfera social los debía aplicar en el otro espacio de su vida y viceversa. En el programa de estudios de 1960, uno de los fines es la educación moral en la cual se debía enseñar la formación de los buenos sentimientos, las buenas costumbres y el carácter; el conocimiento se agrupaba en tres grandes conjuntos, en el tercer agrupamiento se mencionaba:

Comprensión y mejoramiento de la vida social, establece varios temas importantes de estudio: “la vida en el hogar”, en el que se destaca la indiscutible mayor influencia del hogar en el desarrollo del niño; la vida del niño en la comunidad, que abarca, entre otros puntos, las actividades cotidianas, las instituciones operantes, los problemas comunales y la conducta social, incluida la actitud de servicio; la vida del niño en la escuela, que tiene que ser consecuente con los fines de la educación y los métodos de estudio; las relaciones con la comunidad inmediata y con las distantes, que trata de los grupos humanos inmediatos con los cuales está ligada la comunidad, por nexos como: el lenguaje, la economía, la tradición, etc., los grupos que forman la nación mexicana, y los diferentes grupos que conforman otras naciones, con distintos tipos de comunicación, y que dan lugar a las relaciones internacionales, son los temas vivos que han de desarrollarse [Meneses, 2002b, p. 475].

Estas ideas se puede notar en los libros de texto gratuitos de 1960, ya que para visualizar la relevancia de la moral en dichos textos y ver qué tanto se había incorporado este tipo de contenidos en la enseñanza de esos tiempos, se puede observar que en el libro de primer grado de la materia de Civismo e Historia en las primeras páginas se incluyeron los buenos modales que se incorporaron, pues se vislumbran temas relacionados con la importancia de la familia, el respeto a los padres, a los hermanos, el trato cordial que debía existir entre hermanos, la importancia de saludar a las personas; es decir, se realza la importancia de la moral y se ve plasmado en los libros de texto que son la guía fundamental de la educación, de las buenas costumbres,

pero sobre todo se maneja que se debían aprender en casa, reforzar en la escuela y aplicar en la vida cotidiana.

Me parece relevante resaltar que este primer libro parte del código de la moral donde estaba descrito respetar el tiempo de los demás, estar atento a las clases, estudiar, obedecer, estar aseado; se puede rescatar la importancia de la unidad familiar, de la unidad o de que se quería conformar la unidad nacional, de todos los aspectos que como país se quería mejorar para conformar una mejor nación.

Así mismo, al seguir revisando los libros de texto gratuitos de otros años y materias, se encuentra uno con esa importancia que se le va dando a la moral en los demás grados, ayudar a los padres en las tareas domésticas, saludar con cariño, aumentar la amistad con las personas con las que se convive, de ayuda al prójimo. Se puede ver una frase escrita en el libro de segundo año: “En la familia, en la escuela, vivir con alegría y en la comunidad, debemos prestarnos ayuda” (SEP, 1960a, pp. 196-197). Lo anterior me pone a pensar que veían la convivencia armónica como sinónimo de estabilidad emocional, pues al tener una buena convivencia se promovía también sentirse bien con uno mismo.

En los libros de tercero a sexto grado se trabajan temas como la gratitud, el cariño, el amor al semejante, vivir en paz. De igual forma en el libro de tercer año de la materia de Historia y Civismo se puede observar una frase que menciona que “toda familia es más feliz cuando la unen el respeto y el cariño” (SEP, 1960b, p. 63). Con esto se visualiza a grandes rasgos que, si bien no estaban explícitas las emociones en el desarrollo de las clases de forma evidente, sí se muestra de forma tácita en el discurso, pues tener nobles sentimientos, respeto y cariño por las personas que rodeaban a los alumnos era sinónimo de bienestar con uno mismo, y de esta forma estar emocionalmente mejor.

Con todo lo anterior, se ve que el plan de estudios se preocupaba de manera directa por la educación integral que trataba de formar a un alumno capaz de desarrollarse en varios ámbitos de la vida, se daba importancia a la afectividad y a la relación social que debía forjar un buen ciudadano cuidando y mejorando la formación de esos buenos sentimientos y un buen carácter para así desarrollarse e incluirse en un tipo de sociedad que se quería formar.

Plan de estudios al final del siglo XX

A finales del siglo XX se dio la reforma de 1993, encabezada por el secretario de Educación Pública Ernesto Zedillo Ponce de León, quien modificó los planes y programas de estudio para buscar una mejor articulación entre los niveles preescolar, primaria y secundaria. Dicha modificación se dio a partir de 1992, y se hizo obligatoria para todo el país la educación secundaria, por ello, se reestructuraron los programas de estudio. Si bien se hizo un pilotaje de la nueva reforma, fue hasta el año de 1995

que se hizo de forma sincrónica en los tres niveles educativos.

Dentro de la reforma de 1993 a la educación primaria se buscaba brindar el derecho a la educación a todos los mexicanos, es decir, se les dio acceso a cada uno de los niños para que asistieran a la escuela, con la única visión de hacer que el analfabetismo decayera y la población se encontrara instruida. Uno de los ámbitos que se trabajaba en el programa de estudios de 1993 era “el aprecio y la práctica de los valores en la vida personal y la convivencia social” (SEP, 1993, p. 10). Se recuperó la materia de Educación Cívica, que tenía como objetivo que los alumnos se “formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de los valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional” (SEP, 1993, p. 13).

La propuesta pedagógica buscaba que el alumnado lograra una formación integral que le permitiera desarrollarse dentro de una sociedad aplicando los conocimientos que adquiriría en la escuela y pudiera hacer uso de ellos en su vida diaria. Es decir, hacer que pudiera realizar reflexiones con base en contenidos que el estudiante adquiriría y hacerlos parte de su día a día para que los visualizara de manera funcional.

En este plan de estudios se dio una carga horaria de acuerdo al grado escolar y a la asignatura, dándole mayor peso a las materias de Español y Matemáticas y dejando menor carga horaria a materias que forman parte del conocimiento social; por su parte a la materia de Educación Cívica se le dio una hora semanal de tercer grado en adelante, mientras que en primero y segundo grados, al estar dentro de los contenidos de la materia de Conocimiento del Medio, que abarcaba las materias Ciencias Naturales, Historia y Geografía, se le dio una carga de tres horas semanales (SEP, 1993).

En el enfoque de la materia de Educación Cívica se promovieron conocimientos acerca de las normas que regulan la vida en sociedad y la formación de los valores y actitudes, que consistían en que los alumnos se pudieran integrar a la vida en sociedad para que lograran participar en el mejoramiento de esta. Se pretendía que el alumnado desarrollara todas esas actitudes y valores para que fuese una persona capaz de conocer y hacerse responsable de sus derechos y obligaciones, que pudiera ser capaz de participar en la vida en sociedad, pero sobre todo en la vida democrática; de igual forma se intentó que los niños y los jóvenes pudieran ser parte de una sociedad en la cual los valores fueran la característica que los distinguiera y por ende preocuparse por la humanidad y poder analizar y comprender la diversidad de pensamiento y las diferentes acciones humanas.

Todo lo anterior con la finalidad de que el alumnado pudiera

Contribuir a la mejor convivencia humana fortaleciendo en el educando el aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, así como la convicción del interés general de la sociedad y de los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, sin privilegio de razas, religión, grupos, sexos o individuos [SEP, 1993, p. 126].

En el programa de estudio de 1993, específicamente en la materia de Educación Ética, se recuperaron las actitudes y los valores que se pretendía formar en los alumnos que recibían educación primaria, para de esa manera formar personas que supieran relacionarse con los demás y apreciar a los miembros de la sociedad, para que a partir de ello se crearan formas de convivencia armónica, ya que las relaciones humanas debían estar basadas en el respeto por el otro, el diálogo y la tolerancia.

La relación entre compañeros, la relación entre el maestro, el alumno y el grupo, el modo de resolver los conflictos cotidianos, la importancia que se le da a la participación de los alumnos en las clases, el juego, en suma, toda la actividad escolar y la que realiza fuera de la escuela son espacio para la formación de valores [SEP, 1993, p. 126].

Entre los contenidos del libro de texto gratuito titulado *Integrado* se podía visualizar la importancia que se le dio al niño; en las primeras páginas se muestran preguntas relacionadas con él, es decir, se hizo hincapié en resaltar las cualidades de los niños, potenciando las habilidades de los estudiantes para que pudieran reconocer sus fortalezas, para que identificaran qué les gustaba y qué les desagradaba, para poder reconocerse como parte de su personalidad; manejaba temas como el cuidado de lo que los rodeaba: personas, objetos y el medio ambiente; abordaba contenidos como los derechos y deberes, el derecho al amor y al respeto; tocaba temas como la comunicación entre las personas, el trabajo en equipo, la convivencia. Para los grados superiores de la educación primaria ya no se enfocaba tanto la materia al alumno como persona, es decir, no se le dio tanto auge a la relación con las emociones o a valorarse a sí mismo, sino que los contenidos ya iban más encaminados a la convivencia social, a los acuerdos, los derechos, la Constitución Política, las leyes, las normas, las garantías individuales, la República mexicana, la democracia, la justicia, etc.

Con lo anterior se puede deducir que, si bien el plan de estudios estaba encaminado a la educación integral, se miraba más desde una instrucción social y política y no tanto de forma personal; se rescatan temas en que se le da importancia al ser humano pero con el transcurso de los contenidos de forma transversal se iba perdiendo el interés por el individuo y se centraba en el conjunto, si bien considero que lo individual repercute en lo colectivo, pero no se le dio una gran importancia a este tipo de contenidos aunque el plan de estudios así lo mencionaba; considero que más que integral se trabaja para un ser inmerso en las reglas que se deben cumplir como sociedad y que pudiera ser parte de ella.

En este sentido tanto los programas de estudio y los libros de texto gratuitos fueron la fuente primaria con la que contaba el maestro para poder brindar la enseñanza requerida por las políticas educativas a los alumnos que recibían educación en las diferentes escuelas y tratar de hacer que el pueblo tuviera una identidad y una unión social.

Conclusiones

Las emociones trabajadas en la escuela son un tema abordado por las diferentes sociedades en distintas épocas que tienen en común el buen funcionamiento social que se preocupa por formar personas capaces de encajar en las distintas formas de convivencia que se han generado por los gobiernos. Es cierto que las emociones no siempre han tenido el mismo objetivo, sin embargo, la contextualización histórica me hizo pensar en las diferentes concepciones del alumno integral, que va desde la moral, las buenas conductas, el amor por su país, el respeto a los mayores, que recae en el amor a sí mismo.

De manera oficial se puede recuperar a través de los programas de estudio y de los textos de diversos autores el *deber ser* del maestro, y es muy probable que con estos elementos se hagan conclusiones de la manera en que estas directrices o normas se llevan a cabo dentro de las aulas; sin embargo, se podría deducir que con estos elementos temáticos y curriculares se ha abordado simplemente *cómo debía hacerse*, pues se desconoce verdaderamente la forma como se ha llevado a cabo.

Finalmente, una reflexión que me hago es que a partir de conocer el *deber ser* del docente y lo que se proponía en los programas de estudio a partir de la creación de la SEP probablemente se llevaba a cabo; sin embargo, posiblemente no se cumplía como estaba estipulado en los documentos oficiales. Lo que sí creo es que el discurso político estaba encaminado a reducir las situaciones generales que se presentan en la sociedad en los distintos tiempos; no obstante, me queda la pregunta si los discursos políticos querían mejorar la educación o solo forjar ciudadanos capaces de responder a demandas políticas, pues para las sociedades en los distintos tiempos ha sido importante que cumplan con un determinado conjunto de valores, y estos debían coincidir desde la familia, la escuela, la sociedad, el Estado y la Iglesia (antes de que se separaran la Iglesia y el Estado), ya que a todos los organismos les conviene regular las conductas de las nuevas generaciones.

Referencias

Bazant, M. (2006). *Historia de la educación durante el porfiriato*. El Colegio de México.

Meneses, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. CEE UIA. <https://dokumen.pub/tendencias-educativas-oficiales-en-mexico-1821-1911-tomo-i.html>

Meneses, E. (2002a). *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934. La problemática de la educación mexicana durante la Revolución y los primeros lustros de la época posrevolucionaria*. CEE UIA. <https://dokumen.pub/tendencias-educativas-oficiales-en-mexico-1911-1934-tomo-ii.html>

Meneses, E. (2002b). *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*. CEE UIA. <https://dokumen.pub/tendencias-educativas-oficiales-en-mexico-1934-1964-tomo-iii.html>

- Muñoz, A. (2005). Ideales y aplicaciones de la enseñanza moderna en México durante el porfiriato. *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, (23), 44-63.
- Sánchez, A. (1999). Finalidades de la educación pública en México: una aproximación histórica. *Revista Cero en Conducta*, 14(48), 53-68.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (1935). *Plan de acción de la escuela primaria socialista*. SEP.
- SEP (1960a). *Mi libro de segundo año*. Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.
- SEP (1960b). *Mi libro de tercer año Historia y Cívismo*. Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.
- SEP (1993). *Educación Básica. Primaria Plan y Programas de estudio*. SEP.

Cómo citar este artículo:

Andrade González, B. (2022). Antecedentes de la educación emocional en la escuela. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(1), 201-214, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i1.448>.



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

Reformas fiscales y escuelas de caja de comunidad. La escuela de la subdelegación de Chucándiro, de la Intendencia de Valladolid de Michoacán, 1790-1802

Fiscal reforms and community cash schools. The school of the Chucándiro sub-delegation of the Valladolid of Michoacán municipality, 1790-1802

María Guadalupe Cedeño Peguero

RESUMEN

El presente estudio es uno más de esta autora sobre la instalación y funcionamiento de las escuelas de caja de comunidad de la Intendencia de Valladolid de Michoacán, un nuevo testimonio de la reforma educativa del régimen borbón de finales del siglo XVIII; ejemplo de cómo se manifestó la aplicación del pensamiento ilustrado en el campo educativo. El trabajo se centra en las finanzas y la escuela de la subdelegación de Chucándiro, cabecera de la subdelegación de igual nombre, la cual se ubica muy cerca de la antigua ciudad de Valladolid, hoy Morelia, a solo cinco leguas de la misma —entre 22.5 y 25 kilómetros— (Cedeño, 1990, p. 19). El asentamiento existía ya en los tiempos prehispánicos, y aunque no es el único, las localidades que lo rodean no son indígenas, por lo que es el único reportado en la jurisdicción, y en el listado de escuelas de caja de comunidad de los pueblos de indios. Porque cuando el régimen borbón aplicó sus reformas a las comunidades indígenas en la segunda mitad del siglo XVIII, la ejercida sobre sus finanzas se inició con la reglamentación de las cajas de comunidad de estos pueblos, que estableció un financiamiento público que cubriría, precisamente, los recursos de estas localidades. Este es un análisis de lo sucedido con la escuela de Chucándiro, en relación directa con los recursos que generaba la propia organización de los naturales a través de sus propios, así como de los gastos que tenía que erogar, de acuerdo a la reglamentación que se le impuso. La documentación localizada nos permite analizar y reflexionar sobre el periodo de 13 años que van de 1790 a 1802.

Palabras claves: Escuelas, finanzas, cajas de comunidad.

ABSTRACT

The present study is one more of this author, on the installation and operation of the community cashier schools of the Municipality of Valladolid de Michoacán, a new testimony of the educational reform of the Bourbon regime at the end of the 18th century; example of how the application of Enlightenment thought was manifested in the educational field. The work focuses on the finances and the school of the sub-delegation of Chucándiro, head of the sub-delegation of the same name. It is located very close to the ancient city of Valladolid, today Morelia, just 5 leagues from it (Cedeño, 1990, p. 19) —between 22.5 and 25 kilometers—. The settlement already existed in pre-Hispanic times, and although it is not the only one, the towns that surround it are not indigenous, so it is the only one reported in the jurisdiction, and in the list of community cashier schools of Indian towns. Because when the Bourbon regime applied its reforms to the indigenous communities in the second half of the 18th century; the one exercised on its finances, began with the regulation of the community funds of these towns, which established a public financing that covered; precisely, the resources of these localities. This is an analysis of what happened with the Chucandiro school, in direct relation to the resources generated by the organization of the natives through their own resources, as well as the expenses that they had to incur, according to the regulations that were imposed on them. The located documentation allows us to analyze and reflect on the 13-year period from 1790 to 1802.

Keywords: Schools, finances, community cash.

María Guadalupe Cedeño Peguero. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México. Es Doctora en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México, cuenta con perfil PRODEP y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Cate-drática de la Facultad de Historia en programas de licenciatura y posgrado. Integrante del Núcleo Académico Básico del posgrado y del Cuerpo Académico 227. Socia y Secretaria Académica de la SOMEHIDE (2019-2021 y 2021-2023). Secretaria de Educación Sindical del Sindicato de Profesores de la Universidad Michoacana (SPUM). Correo electrónico: maria.cedeno@umich.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-8166-4276>.

Antecedentes

El pueblo de Chucándiro es un añejo asentamiento que tuvo sus orígenes desde el periodo prehispánico y ya es mencionado para el siglo XV, cuando los tarascos expandieron sus dominios hacia el norte del actual estado de Michoacán, para que este figurara como uno de los pueblos conquistado por los gobernantes michoacanos (De Alcalá, s.f., pp. 208-212). Sin embargo, en esta región ya no se ocuparon o fundaron más pueblos de indios, y fue más bien hasta la Conquista que la región se fue poblando con otras etnias, por lo que se conformaron haciendas o ranchos y no localidades de naturales. Es por esto que en la segunda mitad del siglo XVIII, cuando se llevó a efecto la reforma fiscal-educativa impuesta por el régimen borbón, solo se menciona la escuela de Chucándiro como la única comprendida en esta transformación.

Para finales de esta última centuria la Ordenanza de Intendentes de 1787 se estaba aplicando ya, y por el ordenamiento que el visitador José de Gálvez verificó, los reglamentos particulares de cada pueblo de indios se encontraban también en plena ejecución. No hemos localizado los de Chucándiro, pero sus propios¹ –que eran sus propiedades y fungieron como el principal sostén de su escuela– se encuentran registrados en los extractos de cuentas que se analizarán enseguida.

¹ Los “propios” eran, básicamente, las propiedades que poseían los pueblos de indios y que les generaban algún beneficio o renta.

La reforma fiscal

La reforma fiscal borbónica de los pueblos de indios, emprendida en Michoacán entre 1770-1790, consistió en la serie de leyes, normas y reglamentos que se impusieron a los ayuntamientos tanto indígenas como españoles, para darle orden al régimen tributario novohispano y recaudar los recursos que el gobierno requería para su funcionamiento. En el caso de los pueblos de indios el cambio consistió, básicamente, en el registro de sus recursos y gastos, los cuales después fueron reglamentados con base en las órdenes que emitieron tanto José de Gálvez como la Ordenanza de Intendentes de 1787, esta última determinó cuáles serían los gastos autorizados para cada uno de los pueblos revisados.

Dorothy Tanck de Estrada, estudiosa de la temática, afirma que entre los mecanismos a los que se recurrió en la búsqueda de un financiamiento sostenible para la manutención de las escuelas de primeras letras como dependencias del gobierno español estaba el cultivo de la milpa de comunidad, sugerida desde el siglo XVII y en la cual todos los tributarios tenían que trabajar para contribuir a la generación de fondos para los gastos generales de los habitantes del pueblo, uno de los elementos que más contribuyó a hacer posible la ejecución del proyecto de sostenimiento de los centros educativos.

Para facilitar el manejo de los recursos y promover la modernización de la economía de los pueblos a través del uso de numerario, la Corona autorizó el cambio

del trabajo en la milpa de comunidad –en especial en las localidades que carecían de ella y más tarde en todas– por el pago de un real y medio por padre de familia, con la finalidad de recabar fondos para el salario magisterial, que era uno de los pocos gastos que la Ordenanza de Intendentes había autorizado que fuera cubierto por las cajas de comunidad. Pero a pesar de ello, Tanck sostiene que, más que este fondo –que variaba mucho de acuerdo a la capacidad de los diferentes pueblos–, fueron las rentas de los propios las que pudieron soportar los gastos del servicio escolar.

Sin embargo, no obstante que la política real, con el pretexto de que las tierras no estuvieran ociosas, ordenó la renta de todos los predios que no pudieran explotar directamente los naturales, esto tampoco aseguró la manutención de los centros escolares, pues las riquezas de los poblados eran muy diferentes de uno a otro y en su mayoría no contaban con las propiedades suficientes para sostener este beneficio; fueron solo los pueblos ricos, los de mayor envergadura, los que lograban asegurar el servicio educativo.

En el caso de Chucándiro, como ya se dijo, este fue el único pueblo de indios de la jurisdicción, y por sus extractos de cuentas de bienes de comunidad se puede apreciar que desde aquellos tiempos, como en la actualidad, correspondía a las localidades modestas de la Intendencia de Valladolid de Michoacán; sus posesiones consistían en cuatro ranchos: Guaguan, La Angostura, La Rentilla y La Magueyera, además de una huerta denominada del Puente y un solar del que no se determinan dimensiones o características, todos los cuales estaban arrendados, como lo imponían las autoridades reales. En los extractos, además de las rentas de los propios, se registra también el monto que alcanzaba la contribución anual del real y medio, que como se dijo líneas atrás consistía en el pago por tributario o cabeza de familia, dato que nos permitió calcular la población de la comunidad, así como su número de escolares.

Edgar Mendoza García, estudioso de los temas fiscales en estas comunidades durante la época, afirma que este cambio en la recaudación de tributos también fue resultado de la aplicación de la política de la Corona española, que con las reformas borbónicas buscó facilitar la extracción de los dineros “sobrantes” de las cajas de comunidad (Mendoza, 2018); es decir, aquellos que quedaban anualmente después de los pagos autorizados, para ingresarlos a las cajas reales de las ciudades españolas, donde se integraban al sistema financiero español para, generalmente, no regresar a sus localidades de origen.

Cuando José de Gálvez realizó su visita a la Nueva España (1765-1772), como consecuencia de las observaciones de la misma, y con la intención de optimizar el funcionamiento de las cajas de comunidad de los pueblos de indios desde su perspectiva –ya que existían muchas quejas de abusos y extracciones de dinero de las mismas por parte de las autoridades locales, ya civiles o religiosas–, el funcionario dictó la instrucción de 30 de julio de 1765, ordenando la elaboración de reglamentos particulares

para cada una de las poblaciones de indios y villas de españoles, con lo que intentó mejorar, organizar y controlar las cuentas de las cajas de comunidad (Mendoza, 2018, p. 82); esto inició un largo proceso de ordenamiento de las finanzas indígenas, que comprendió primero la creación de las cajas donde no existían –y que eran en casi la mayoría de las localidades–, para luego exigir a los gobernadores indios los reportes de las propiedades y bienes de sus pueblos, de las cuales –a partir de esa fecha– debían rendir cuentas a través de la contabilidad que se les obligaba a llevar. Con los datos obtenidos, serían los funcionarios reales, desde su visión, los encargados de la elaboración de los reglamentos de cada uno de los pueblos que reglamentaban. En caso de resistencia o desconocimiento de las tareas por parte de la república de indios, los comisionados españoles intervenían para cumplir con el mandato real. Y ya con esta información, se registraban puntualmente los ingresos y gastos requeridos, así como los “sobrantes”, después de realizarse los correspondientes pagos autorizados, lo que dejó totalmente en manos de la organización financiera española los recursos de los pueblos autóctonos. A partir de este proceso, la contabilidad de los recursos debía efectuarse anualmente para ser enviada a la contaduría para su revisión y autorización, lo que dio origen a los expedientes de la documentación de los “extractos de cuentas de comunidad” que nos permiten ahora este análisis.

En el caso de Chucándiro, en realidad sus propios no fueron de gran importancia económica, por lo menos durante el lapso estudiado, en especial si los comparamos con los poseídos por otras jurisdicciones, pues siendo su propiedad más redituable el rancho de Guagatan, que durante este periodo le rendía 18 pesos de renta anual, esta cantidad parece poca ante los 100 pesos anuales que cobraba la renta del rancho La Comunidad del pueblo de indios de Zinapécuaro (AGN, s.f.a), y menos aún ante los 250 pesos anuales del rancho del Carrizal del pueblo de Cuitzeo (AGN, s.f.b).

Los tres ranchos restantes de Chucándiro fueron: La Angostura, La Rentilla y La Magueyera, que rendían siete pesos anuales el primero y dos pesos cuatro reales cada uno de los siguientes. Más se conseguía por la huerta del Puente, que cobraba ocho pesos, y por el mencionado solar que rendía cuatro pesos. Sin embargo, en apoyo a la manutención del servicio escolar, consistente básicamente en el pago del maestro, se contaba también con la contribución del pago del real y medio, que durante esta etapa varió en la localidad entre 26 pesos, cinco reales y 30 pesos, un real y seis granos, cantidad que sumó en los trece años de contabilidad de estos extractos un total de 362 pesos, seis granos, con un promedio de 27 o 28 pesos anuales. Todos los recursos de Chucándiro durante el periodo de estudio alcanzaron los 888 pesos, seis granos, que en promedio rendían 68 pesos anuales, suficientes para pagar al maestro su sueldo de 60 pesos por año, cinco mensuales, que era el pago mínimo, pero suficiente, digno y honorable para su sostenimiento. Dicho reembolso, aunque mínimo, superaba al de las escuelas de Zinapécuaro y sus sujetos, que en 1790 pagaban a sus maestros: 52 pesos

anuales para el de Zinapécuaro, 39 para el de Ucareo, y 34 para el de Xeráguaro. En cambio, la jurisdicción de Cuiseo, con mayores recursos, para 1791 contaba con cinco escuelas, en las siguientes localidades, que otorgaron a sus maestros los siguientes sueldos: dos escuelas en el pueblo de Cuiseo, uno en este con 120 pesos de salario, y el de su ayudante del barrio de San Agustín, con 48; Huandacareo, pueblo de su jurisdicción, pagaba 24; Copándaro 36, y su barrio de San Miguel igual cantidad. Cabe aclarar que las cantidades inferiores a los 60 pesos anuales, considerados como lo mínimo para que el docente llevara una forma digna de vida, solían solo ser una ayuda por parte de las cajas, que con frecuencia era complementada por los padres de familia para ofrecerle al docente un mejor ingreso que ayudara también a su arraigo.

Para 1795, el rancho de La Rentilla dejó de aparecer como propio de Chucándiro en las cuentas de comunidad; no se menciona nada sobre el asunto, aunque consideramos que es muy probable que se haya vendido, lo que al parecer no era raro ya que algunos pueblos de indios vendían sus propiedades, como lo testimonia Mendoza, quien afirma que en 1765 el gobernador el pueblo de Otumba, ubicado en el actual Estado de México, ante el déficit de su caja de comunidad que se encontraba sin fondos, solicitó al virrey Joaquín de Monserrat, Marqués de Cruillas (1760-1766), licencia para vender los ranchos de San Pablo, Santa Ana y Santa Inés, con lo cual se pretendía pagar lo adeudado por reales tributos y ponerse al día en la liquidación del adeudo de obvenciones. La solicitud fue concedida y algunos días después se hicieron los pregones respectivos, sin que se sepa cuánto se pagó por ellos ni a quién se les vendieron, el hecho es que para 1778-1794, temporalidad que corresponde a la relación de extractos de cuentas de fines del siglo XVIII, dichas propiedades ya no aparecen (Mendoza, 2018, p. 87).

La escuela

Por su calidad de parroquia, en cuanto a su categoría eclesiástica, es muy probable que Chucándiro haya contado ya con servicio educativo antes de la instalación de la escuela de caja de comunidad. Como he dado en conocer en otros textos (Cedeño, 2018), para mediados del siglo XVIII, como un testimonio de la aplicación del pensamiento ilustrado a la educación en el obispado de Michoacán, dentro del proyecto cultural del obispo Pedro Anselmo Sánchez de Tagle (1757-1772) se impulsó mucho la transformación de las escuelas de castellano —que impartían la doctrina en ese idioma— a escuelas parroquiales de primeras letras, en las que se dio mayor importancia al aprendizaje de la lectura, la escritura y las cuentas, sin dejarse de practicar la enseñanza religiosa, pero ya no como el centro educativo primordial. Así, es muy probable que como sucedió con las otras parroquias, sobre la escuela de este periodo se haya fundado la de caja de comunidad, aprovechando las bases materiales del instituto religioso. Por lo anterior, como se mencionó, el pago al maestro de Chucándiro,

cubierto ya por el sostenimiento público de la caja de comunidad de la república de indios, ascendió a 60 pesos anuales, sin registrarse incrementos ni disminuciones durante el periodo estudiado, como solía pasar con los sueldos magisteriales en los tiempos novohispanos.

Durante los 13 años que se revisaron (1790-1802) de los extractos de cuentas, del total de ingresos registrados en estas que fue de 888 pesos, cero reales, seis granos (888.0.6), se invirtieron en total en la escuela 780 pesos, definitivamente el mayor cargo para la caja, ya que en la misma temporalidad se pagaron diez pesos, cuatro reales para el Hospital de leprosos de San Lázaro de la ciudad de México (Uriarte, 2010), que era también un impuesto que debían pagar los naturales, y aproximadamente 15 pesos, tres reales, seis granos y 60 centavos para el pago de enterado, que era un impuesto para pagar a los administrativos encargados del trabajo burocrático del proceso.

En general, los “sobrantes” de las cajas de comunidad que quedaban en las localidades después de cubrir los gastos autorizados, por órdenes de la Corona, debían enviarse a la caja real más cercana para integrarlos a la economía española, que en ese momento se consideraba una sola con la de los indios. Sin embargo, en nuestro caso, ante la pobreza de Chucándiro, el sobrante de estos años, que se recogió para ser trasladado a la real caja de Valladolid, de la que probablemente no regresara, solo alcanzó el total de 79 pesos, cinco reales, cuatro granos y cuatro centavos en todo el periodo de estudio. Analizando el monto de los diferentes acervos de la caja de este pueblo, podemos asegurar que, contrario a lo que solía suceder en la mayoría de las localidades con mayores recursos donde sus “sobrantes” alcanzaban sumas mucho más altas, en Chucándiro el sistema implantado por los borbones fue de mayor beneficio que perjuicio, porque la mayoría de su dinero se invirtió en la educación de sus niños, y solo fueron montos bajos los que se enviaron a Valladolid, funcionando el sistema como teóricamente se expresaba.

Marta Terán, estudiosa de los pueblos de indios michoacanos de la etapa novohispana, afirma que existieron dos tendencias con respecto a las finanzas de los casi 260 pueblos de Michoacán: los de pocos ingresos, cuya mayor captación era el real y medio, los cuales, ante el retiro de los recursos “sobrantes” para enviarse a Valladolid, fueron los menos perjudicados, ya que sus caudales se invirtieron en sus localidades, principalmente en la escuela, como es el caso de Chucándiro, y por lo contrario, aquellos que contaron con mayores recursos que salían en cantidades más grandes a la real caja para ya no regresar, sin provecho para la localidad (Terán, 1999, pp. 221-244).

Pero, ¿cuáles fueron las condiciones y repercusiones sobre los escolares locales? Por lo que se ha podido apreciar, el servicio de la escuela de este pueblo fue exitoso, ya que un alto porcentaje de los niños locales asistían a ella, pues la contribución del real y medio, que fue la de mayor cantidad registrada en las cuentas de la caja, correspondía a lo cubierto por un tributario del que se ha reconocido que dependían

entre cuatro o cinco individuos,² información que nos permitió calcular la suma de habitantes durante el lapso de estudio, los cuales variaron entre 710 y 800, de acuerdo a lo tributado, y de ellos, de acuerdo con los cálculos de Dorothy Tanck, que concluyen que del total de la población el 8% debieron ser infantes en edad escolar,³ cantidad que en este caso correspondió a una variante entre 57 o 64 niños, según el año. Pero promediando las variaciones del real y medio, los alumnos asistentes fueron una media de 54 discípulos anuales, lo que nos deja ver la eficiencia del método que se siguió para que los niños pudieran ser enseñados en ese centro educativo, pues el porcentaje de ellos alcanzó montos tan altos como el 84.37 y el 94.73% del total, lo cual sin duda fue un proceso exitoso.

Además de lo anteriormente expuesto, hubo avances impuestos por esta reforma borbónica que benefició el proceso de conformación del servicio educativo, pues con ella se generalizó el pago colectivo del maestro; es decir, el sueldo salía de las arcas de comunidad en el monto que se acordaba (de 5 a 12 pesos mensuales) por la asistencia de todos los infantes de la localidad, lo que vino a desplazar el desembolso personal de los padres de familia en acuerdo con el maestro. Tradición que siguió prevaleciendo en las anteriores escuelas parroquiales, en los lugares donde las cajas no tenían capacidad de pago para cubrir el salario del docente.

Así también los salarios magisteriales fueron establecidos por las repúblicas de indios de acuerdo a su capacidad de pago, los cuales siempre estaban vigilados por las autoridades españolas, a través de los subdelegados, con el objetivo de moderar los montos y buscar que fueran equilibrados de acuerdo a las tarifas establecidas de entre 60 a 110 o 120 pesos anuales, cantidad que era considerada la necesaria para vivir decorosamente. Aquí también podemos afirmar que Chucándiro cumplió con los estándares establecidos, al pagarle a su maestro lo fundamental para vivir adecuadamente y promover su arraigo en la localidad.

Por otra parte, si se divide esta suma entre los 54 alumnos promedio, el pago para el docente por discípulo alcanzaba anualmente ocho pesos con siete reales, cantidad que supera los seis pesos, seis reales que en promedio pagaban los padres por cada uno de sus hijos cuando en la localidad se pagaba un real semanal por el servicio educativo, como sucedía en las escuelas parroquiales. Aunque esta tarifa llegaba a variar, porque hubo pueblos donde se cobraba 1 ½ reales semanal por la enseñanza de cada niño, o hasta dos, cuando se incluía el aprendizaje de la escritura. Otro factor que influyó en la consolidación del modelo escolar fue la seguridad en la percepción de los honorarios para el docente, pues en el otro paradigma clerical, al no contarse con un financiamiento público, a veces se presentaban diferencias de un periodo a otro, especialmente a la baja, pues con frecuencia los padres más pobres no alcanzaban a cubrir los gastos requeridos. Sin embargo, los avances alcanzados con la reforma fueron dando certeza al servicio para lograr la consolidación del mismo,

² Es ampliamente aceptado por los historiadores novohispanos que el cabeza de familia del periodo virreinal mantenía a cuatro o cinco integrantes o familiares. Aquí multiplicamos los cabezas de familia por cinco integrantes.

³ Dorothy Tanck calculó esta correspondencia (1999, p. 228, nota a pie de página número 5).

y que el preceptor encontrara un *modus vivendi* digno que lo convenciera de que se podía vivir bien de esta ocupación y se arraigara en su localidad.

Otro aspecto importante que no se debe pasar por alto es el impulso que la reforma imprimió a la modernización del proceso en general, al determinar que los pagos se debían hacer en dinero y no en especie, como se habían realizado desde tiempos inmemorables. Ya que el uso del numerario impulsaba el más ágil y variado intercambio de mercancías, con lo que impulsaba la creación de mercados y productos de más fácil acceso.

Para finalizar, solo agregaré que durante este lapso la subdelegación contó con tres subdelegados: Fernando de Peralta, que permaneció en el cargo durante 11 años, de 1790 a 1800, cuando fue sustituido por Carlos Rafael de Lemos, el cual solo aparece este año, para ser sustituido por Nicolás Francisco Rincón para el periodo de 1801-1802. Los datos impresionan como que los dos últimos funcionarios fueron interinos, pero se necesitaría seguir investigando el periodo y la localidad para precisar que fue lo pasó en este renglón.

Conclusiones

Contrariamente a lo que predomina en el conocimiento común sobre la educación novohispana de que en este sector solo se trataban temas religiosos, el proyecto borbón de mantenimiento de escuelas de primeras letras desmiente dicha idea y nos da a conocer, intendencia por intendencia, la existencia de los centros educativos, que aunque sí preservaban las costumbres y las prácticas católicas de la época, ya tenían otra visión de lo que debía ser la enseñanza, influenciada por la Ilustración que concedía a la lectura, escritura y cuentas la importancia que tenía la preparación de los individuos para funcionar adecuadamente en sus respectivas comunidades.

Por lo que respecta a nuestro caso, si bien Chucándiro durante el lapso estudiado distó de ser un pueblo rico y aún en la actualidad es calificado como un pueblo promedio, apreciado más bien como modesto que como sobresaliente en el esquema productivo estatal, sin embargo, en nuestro periodo de estudio vimos que sí pudo aprovechar algunas ventajas que la reforma fiscal borbona le permitió, pues el dinero que sus recursos proporcionaron a la caja de comunidad pudo mayoritariamente invertirse en la educación de sus infantes, para que la escuela de primeras letras pudiera proporcionar un servicio estable, ininterrumpido y confiable, que seguramente debe haber influido en el alto porcentaje de asistencia de los escolares chucandirenses.

Referencias

- AGN [Archivo General de la Nación] (s.f.a). Ayuntamiento [vol. 220, exp. 1, Zinapécuaro]. Ciudad de México.
AGN (s.f.b). Ayuntamiento [vol. 220, exp. 2, Cuiseo de la Laguna]. Ciudad de México.

- Bustamante Vismara, J. (2012). La contribución directa y las escuelas elementales en el valle de Toluca, 1820-1874. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 33(132bis), http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-39292012000500007
- Cajas de la Real Hacienda de la América Española, siglos XVI a principios del siglo XIX (s.f.). *Ingresos y egresos de la Real Hacienda de Nueva España*. <https://realhacienda.colmex.mx/introduccion-ingresos-y-egresos-de-la-real-hacienda-de-nueva-espana/>
- Cedeño Peguero, M. G. (1990). *El general Epitacio Huerta y su Hacienda de Chucándiro 1860-1892*. Instituto Michoacano de Cultura.
- Cedeño Peguero, M. G. (2018). *Historia y educación. La educación elemental en el Michoacán virreinal. De las escuelas de doctrina a las de caja de comunidad, siglo XVI al XVIII*. Universidad Michoacana.
- De Alcalá, F. J. (s.f.). La relación de Michoacán, México [colec. Cien de México]. Secretaría de Educación Pública.
- Florescano, E. (1989). *Historia general de Michoacán* [vol. 1]. Gobierno del Estado de Michoacán.
- García Martínez, B. (2022). *El tributo en Nueva España*. <https://arqueologiamexicana.mx/mexico-antiguo/el-tributo-en-nueva-espana>
- Mendoza García, E. (2018). Crecimiento económico de las cajas de comunidad en la jurisdicción de Otumba, siglo XVIII. *Estudios de Historia Novohispana*, (58). <http://dx.doi.org/10.22201/iih.24486922e.2018.58.63063>
- Nava Oteo, G. (1971). Cajas de Bienes de Comunidades Indígenas. *Anales del Museo Nacional de México*, (2), 349-359. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2887657>
- Pietschmann, H. (2016). Las reformas fiscales novohispanas del siglo XVIII, en sus dimensiones históricas múltiples. *Tempus Revista en Historia General Medellín*, (4), 205-238.
- Tanck de Estrada, D. (1999). *Pueblos de indios y educación en el México Colonial, 1750-1821*. El Colegio de México.
- Terán, M. (1994). Reflexiones sobre las reformas borbónicas en los pueblos de indios (y vecindarios) michoacanos 1790-1810. En C. Paredes Martínez (coord.), *Lengua y etnohistoria purépecha. Homenaje a Benedict Warren* (pp. 333-357). Universidad Michoacana/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Terán, M. (1999). La relación de las cajas de comunidad de los pueblos indígenas michoacanos con la Real Hacienda entre 1779-1810. En B. Skinfill Nogal y A. Carrillo Cázares (coords.), *Estudios michoacanos VIII*. El Colegio de Michoacán.
- Uriarte, M. del C. (2010). El Hospital de San Lázaro de la ciudad de México y los leprosos novohispanos durante la segunda mitad del siglo XVI. *EHN*, (42), 81-113. <http://www.ejournal.unam.mx/ehn/ehn42/EHN000004203.pdf>

Cómo citar este artículo:

Cedeño Peguero, M. G. (2022). Reformas fiscales y escuelas de caja de comunidad. La escuela de la subdelegación de Chucándiro, de la Intendencia de Valladolid de Michoacán, 1790-1802. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(1), 215-223, <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i1.471>.



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