

Las disertaciones

Certificar y titular al alumnado
de la Escuela Normal Primaria
de Xalapa, 1890-1911

Una ventana
a la cultura escolar

Ana María del Socorro García García
Julieta Arcos Chigo
Diana Karent Sáenz Díaz
(Coordinadoras)



Universidad Veracruzana
Dirección Editorial



Biblioteca **Digital**
de Humanidades

Las disertaciones

Certificar y titular al alumnado
de la Escuela Normal Primaria
de Xalapa, 1890-1911

Una ventana
a la cultura escolar

Ana María del Socorro García García
Julieta Arcos Chigo
Diana Karent Sáenz Díaz
(Coordinadoras)



Universidad Veracruzana
Dirección Editorial



Biblioteca **Digital**
de Humanidades

Universidad Veracruzana

Dr. Martín Gerardo Aguilar Sánchez
Rectoría

Dra. Elena Rustrián Portilla
Secretaría Académica

Mtra. Lizbeth Margarita Viveros Cancino
Secretaría de Administración y Finanzas

Dra. Jaqueline del Carmen Jongitud Zamora
Secretaría de Desarrollo Institucional

Lic. Agustín del Moral Tejeda
Dirección Editorial

Dra. Yolanda Francisca González Molohua
Dirección General del Área Académica de Humanidades

Las disertaciones. Certificar y titular al alumnado de la Escuela Normal Primaria de Xalapa, 1890-1911. Una ventana a la cultura escolar

Ana María del Socorro García García, Julieta Arcos Chigo,
Diana Karent Sáenz Díaz (Coordinadoras)

ISBN: 978-607-502-996-2

Primera edición, 2022

Coordinación editorial: César González

Corrección de estilo: Andrea López Monroy

Diseño de portada e interiores: Héctor Opochna

D.R. © 2022, Biblioteca Digital de Humanidades

Área Académica de Humanidades

Edif. A de Rectoría Lomas del Estadio s/n

Col. Centro, Zona Universitaria Xalapa, Veracruz, CP 91000

bdh@uv.mx

Tel. (228) 8 42 17 00, ext. 11174

D.R. © 2022, Universidad Veracruzana

Dirección Editorial

Nogueira 7, col. Centro, Xalapa, Veracruz, CP 91000

direccioneditorial@uv.mx

Tel. / fax: (228) 8 18 59 80 | 8 18 13 88

Índice

Prólogo	8
Abel Juárez Martínez	
Introducción	11
Ana María del Socorro García García	
Julieta Arcos Chigo	
Diana Karent Sáenz Díaz	
MÉTODOS DE ENSEÑANZA	
El canto: elemento para el perfeccionamiento físico, intelectual y moral del individuo. Reflexiones de un profesor normalista veracruzano	17
Ana María del Socorro García García	
Principios pedagógicos y metodológicos de la enseñanza objetiva, 1890-1911. Un recuento desde las voces del profesorado de la Escuela Normal Primaria de Xalapa	28
Diana Karent Sáenz Díaz	
El método de la enseñanza de la escritura-lectura: la disertación de Isidro García León, 1904	41
Verónica Méndez Andrade	
Hilda Marisela Partido Calvat	
FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS	
El fin material, formal e ideal como bases fundamentales de la enseñanza en la época del porfiriato	52
Guadalupe de los Ángeles González Santiago	
Santos Guzmán Jiménez	
Elvia Vergara Álvarez	
Elementos pedagógicos para la educación infantil en el porfiriato	65
Emma Montuy Jiménez	
El ferrocarril llega a su destino: formar para educar	77
José Francisco Javier Kuri Camacho	
Instituto de Antropología de la uv	

Filosofía y teología en la educación. La perspectiva de normalistas de la Escuela Normal Primaria de Xalapa, Veracruz	91
Luis Alfonso Torres Estañol Amira Salvador Avendaño	
Comenio en las disertaciones de la Escuela Normal Veracruzana, 1892-1905	105
Oliva Solís Hernández	
LA FORMACIÓN DE CIUDADANOS	
"Inventar" al ciudadano desde las aulas: los profesores normalistas de Xalapa y la educación del hombre moderno a finales del siglo XIX	121
Jorge Rodríguez Molina Jorge A. Rivero Mora	
La educación moral en las disertaciones de los maestros de la Escuela Normal de Xalapa	131
Pablo Martínez Carmona	
Higiene escolar: la escuela como proyecto civilizador	144
Julieta Arcos Chigo	
"Ser servidor de la patria". El modelo educativo y "deber ser" en las disertaciones del profesorado, 1887-1911	161
Elva Rivera Gómez	
LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES	
La inclusión de las mujeres en las disertaciones de las y los estudiantes normalistas	177
Gloria A. Tirado Villegas José Manuel Pedroza Cervantes	
Economía doméstica como ideal educativo femenino. La ambigua ciudadanía	190
Yolanda Fca. González Molohua Mayabel Ranero Castro	
"Indeseables" en la educación: un análisis a partir de tres disertaciones de estudiantes de la Normal de Veracruz a finales del siglo XIX	207
Norma Gutiérrez Hernández	
Mujeres y educación en el porfiriato	224
María del Carmen Chan Lezama Guadalupe de los Ángeles González Santiago	

LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

La organización escolar en las disertaciones en la Escuela Normal Veracruzana (1887-1911). Una reflexión historiográfica 237

Jorge A. Rivero Mora
Jorge Rodríguez Molina

El uso de los premios y castigos en el aula escolar. Percepciones de los egresados de Instrucción Primaria Elemental durante el periodo 1887-1901 250

Lily Ariadna Silva Blanco
Griselda Hernández Méndez
Susano Malpica Ichante

Impensar la disciplina escolar, los premios y los castigos durante el porfiriato: un abordaje sociohistórico 262

José Carlos López Hernández
Jesús Argenis Muñoz López

LOS SABERES Y LAS DISCIPLINAS

Historia de la educación: un recuento sobre los procesos educativos a través del pensamiento normalista 276

Ana María del Socorro García García
Diana Karent Sáenz Díaz

La enseñanza de historia en la escuela primaria. Una mirada a través de las disertaciones de las y los normalistas de la Escuela Normal Primaria de Xalapa 290

Laura Rubio Hernández
Laura Guadalupe Aguilar Rubio

Las materias de enseñanza en el primer año escolar de Instrucción Primaria Elemental. Disertaciones de los normalistas en la época del porfiriato 303

Lily Ariadna Silva Blanco
Alejandro Juárez Torres

Acerca de las autoras y los autores 316

Prólogo

Abel Juárez Martínez¹

*Lo que disertamos en nuestros claustros educativos
contribuye a alcanzar el camino al éxito.*

*Tanto leer o escribir no admiten imperativos. No se
le puede ordenar a un joven que escriba como no
se le puede ordenar que ame o que sueñe. Nuestras
disertaciones deben ser un acto de placer y no tiene
que estar signado por el temor, temor a una nota,
temor a perder un curso, temor a una amonestación
de parte de padres o maestros.²*

Al partir de la premisa de que la escritura no es un acto mecánico sino una tarea que exige la participación interesada, activa e inteligente del escritor y discente que se vale de "algunas estrategias didácticas precisas"³ para realizar su tarea, nos hemos topado con el interesante texto *Las disertaciones. Certificar y titular al alumnado de la Escuela Normal Primaria de Xalapa 1890-1911. Una ventana a la cultura escolar*, cuyas coordinadoras –Ana María del Socorro García García, Julieta Arcos Chigo y Diana Karent Sáenz Díaz– han lanzado a la luz pública.

Esta obra contiene una cuidadosa y atinada selección de las disertaciones formuladas por egresados de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen", que después de una acuciosa investigación las coordinadoras confirman que fueron estructuradas y emitidas en su momento por profesoras y profesores de manera lógica y coherente, desde las aristas que en su momento permeaban la teoría y metodología en el campo de la educación normalista.

Desde este ángulo, me parece muy destacable la mirada holística con la que autores y autoras llevan a cabo su tratamiento, a través del cual comprenden y asumen las temáticas desarrolladas por los diferentes mentores que abrevaron primero y al final dejaron sus luces superiores en el recinto pedagógico veracruzano y que conllevan buena parte de su acervo cultural, asimilado durante su tránsito por las aulas de tan noble institución.

1. Investigador de la Universidad Veracruzana, donde también es profesor en las facultades de Historia e Idiomas. Coordinador del Doctorado en Historia Contemporánea de la Universidad del País Vasco, Bilbao, España e investigador nacional Conacyt.

2. Daniel Penac en *Como una novela*, en Gallardo Álvarez, Isabel, "Lectura de textos literarios en el colegio. ¿Por qué no leen los estudiantes?", en *Revista Educación*, vol. 30, núm.1, 2006, p. 157.

3. Alba Martínez, *Libro para el maestro de español*, México, Subsecretaría de Educación Básica, SEP, 1999, p. 16.

En este libro resulta muy evidente el interés que las profesoras y los profesores de las *disertaciones* pusieron en ampliar su pensamiento en el campo formativo con un énfasis enciclopédico; asimismo, la búsqueda de las interpretaciones y saberes de los filósofos clásicos, pensadores medievales, renacentistas, científicos ilustrados y educadores contemporáneos en torno al impacto cultural que originaron los proyectos pedagógicos absorbidos por las colectividades.

La aventura cultural en la que me sumergí mediante el saber pedagógico como yo lo concibo fue sustantivamente atractiva, no solo por la diversidad de las representaciones europeas y americanas empleadas para analizar e interpretar el fenómeno educativo, sino porque detrás de dichas perspectivas se filtran de forma categórica las visiones del mundo, que nos revelan que cada propuesta educativa y didáctica atiende necesariamente a las circunstancias estructurales donde nacen y se desarrollan los planteamientos, y que de alguna manera se rige por los vaivenes políticos, económicos y filosóficos, así como por los signos del tiempo histórico que favorecen en todo a la construcción de un proyecto civilizatorio, que desde sus comienzos implica una utopía cosmopolita, pero que con el decurso de los siglos poco a poco, al aplicarse, se torna hegemónica.

Con base en lo señalado y después de haber leído y disfrutado el texto prologado, mi deber como académico comprometido con los cambios e innovaciones que se van construyendo en procesos histórico-educativos de aprendizajes permanentes, desde mi modesta mirada, es decir que creo fehaciente en que la presente indagación debe ser publicada por nuestra *Alma Mater* de manera íntegra, para que de esa forma los saberes de las maestras y los maestros normalistas de un pasado remoto sigan alimentando las mentes de tantos jóvenes que aún guardan el entusiasmo de alcanzar una renovación intelectual y pedagógica en su existencia.

Si bien es cierto que actualmente nos hallamos bajo la influencia de la parafernalia mediática en el escenario educativo, es precisamente por esta razón por la que *las intenciones* de este libro tienen pertinencia, específicamente en lo referente al reto que afrontan todos los profesores y directivos de las escuelas para la transmisión recomendable de los conocimientos históricos y pedagógicos escritos por maestros amantes de la sabiduría en el contexto de una inminente era virtual.⁴

Para sellar el presente prólogo hago nuestras las aseveraciones del filósofo de la educación Fernando Savater, quien define a la lectura y escritura como "un acto civilizador, una disciplina, una introspección que estimula la capacidad y la creación de una subjetividad".⁵ Y agregaría, además, que es una estrategia de aprendizaje, una forma de vida y de vislumbrar el mundo que nos rodea. Se convierte así en la búsqueda de significados de la existencia misma, de sentido del propio yo y al mismo tiempo de los lectores potenciales, en la construcción de nuevos paradigmas que nos permitan percibir la naturaleza de los fenómenos que cada día se van construyendo en nuestros espacios vecinos.

4. Régis Debray, *Introducción a la Mediología*, México, Ed. Planeta, 2001.

5. Fernando Savater, *El valor de educar*, Barcelona, Editorial Ariel, 1997, p. 94.

Bibliografía

DEBRAY, Regis, *Introducción a la Mediología*, México, Ed. Planeta, 2001.

MARTÍNEZ Olivé, Alba, *Libro para el maestro de español*, México, Subsecretaría de Educación Básica, SEP, 1999, p. 16.

PENNAC, Daniel, *Como una novela*, en Gallardo Álvarez, Isabel, "Lectura de textos literarios en el colegio. ¿Por qué no leen los estudiantes?", en *Revista Educación*, vol. 30, núm.1, 2006, p. 157.

SAVATER, Fernando, *El valor de educar*, Barcelona, Editorial Ariel, 1997, p. 94.

Introducción

Ana María del Socorro García García
Julieta Arcos Chigo
Diana Karent Sáenz Díaz

En el último cuarto del siglo XIX y la primera década del XX se puso en marcha, en el periodo conocido como porfiriato, un nuevo modelo educativo bajo el enfoque de la enseñanza objetiva. El escenario que caracterizó al país en esta época experimentó grandes transformaciones político-económicas y socio-culturales, acompañadas por la ideología positivista propuesta por Auguste Comte, desde la cual el orden y el progreso se convirtieron en estandarte y lema en distintos países latinoamericanos. Tras un periodo de conflicto armado, pobreza y desilusión, la idea de progreso se instauró como tópico cultural del siglo XIX; de esta manera, la modernidad se extendió por distintos territorios geográficos e impactó en las formas de organización de las sociedades, en los medios de producción y acumulación de capital, y en los modos de pensar y de actuar en el mundo. El cambio de las sociedades tradicionales a las sociedades modernas condujo a procesos muy particulares, entre ellos la defensa por un sistema económico capitalista con la consecuente creación de infraestructura que permitió consolidar la unidad nacional a través del tan anhelado progreso material.

En este escenario de convulsión política y cultural se afianzó la creencia en la ciencia, la prosperidad y la modernización, y es en esta atmósfera en que la educación se vio interpelada por un proceso de renovación. El nuevo aliento a las artes y la filosofía, y la proyección del pensamiento occidental introdujeron nuevos planteamientos que reformaron el modelo educativo y con ello la cultura escolar. El desarrollo de las facultades integrales, el proceso evolutivo y natural del niño, así como la intuición, el juego, la observación, la manipulación y el análisis de los objetos se perfilaron como premisas centrales de la enseñanza objetiva. Su puesta en práctica cuestionó algunos métodos del modelo lancasteriano – implementado en la primera mitad del siglo XIX –, sobre todo aquellos de carácter memorístico, enciclopédico, rutinarios y altamente disciplinarios. Su registro en México se ubica en 1822 y se mantuvo presente durante siete décadas. El cambio educativo que se experimentó en nuestro país estuvo mediado por diversos acontecimientos; si bien se reconoce que a partir de la Independencia bajo la idea de justicia social se inició un movimiento de educación popular, además de la presencia activa del Estado en cuestiones sociales, también se identifican otros periodos, como la época de la Reforma, la Constitución de 1857 y la proliferación de centros escolares, así como de diversas propuestas para construir un plan educativo que se concretó a partir de las discusiones emanadas de los Congresos Higiénico Pedagógicos y los de Instrucción durante el porfiriato.

Es a partir de 1867 que en México se experimentó un ambiente de discusiones pedagógicas que lograron institucionalizarse, ejemplo de ello es la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, mejor conocida como Ley Barreda, en la que se manifiesta un cambio en el pensamiento educativo derivado de las críticas al sistema lancasteriano para dar paso a la enseñanza objetiva como parte de una nueva concepción de la enseñanza y del aprendizaje. Este método no solo representó un proceso de renovación pedagógica, sino que fue un vehículo para la proyección del nacionalismo, para la creación de un tipo de ciudadano dócil, obediente, patriótico y civilizado. Para los fines que le correspondían al Estado, se convirtió en una corriente pedagógica dominante en la enseñanza primaria. Numerosos profesores y profesoras se involucraron en el abordaje teórico-metodológico y filosófico-epistemológico de dicha propuesta educativa, ya que a partir de la misma construyeron y patentaron diversos materiales didácticos, además de una amplia producción intelectual vertida y difundida en la prensa pedagógica.

En esta fase de institucionalización educativa, en el caso veracruzano se reconoce la formulación de la Ley de Educación del Estado 123, promulgada por Landero y Cos en 1873, con el objeto de fundar una Escuela Normal para la formación de profesores de instrucción primaria. Como resultado de este proceso, se creó la Escuela Modelo de Orizaba y después la Academia Normal en ese mismo lugar, dirigidas por Enrique Laubscher bajo las administraciones de Apolinar Castillo y Juan Enríquez, ya que en esa época Orizaba era capital del estado de Veracruz. Posteriormente se fundó en 1886 la Escuela Normal Primaria de Xalapa, bajo la dirección de Enrique C. Rébsamen. Cabe destacar que Rébsamen contó con una pléyade de docentes como Hugo Topf, para impartir inglés; Graciano Valenzuela, antropología y matemáticas; Luis Pérez Milicua, geografía; Juan Manuel Betancourt, instrucción cívica; y en historia natural, física y química contaba con José Limón y Mendoza; como subdirector de la Escuela Práctica Anexa se nombró a Casiano Conzatti. Juntos promovieron y consolidaron esta institución reconocida a nivel nacional e internacional.⁶

Un año después de que se promulgara la primera ley que decretó la enseñanza obligatoria de la educación elemental, en 1888, con Justo Sierra en su calidad de ministro de Instrucción Pública, los temas centrales fueron la obligatoriedad, la uniformidad, homogeneidad, racionalidad y el control únicamente por parte del Estado. Así, pues, la necesidad de una enseñanza nacional se relacionó con la demanda de una educación primaria obligatoria, laica y gratuita, características de la escolarización moderna. Estas exigencias hicieron posible la creación de un sistema nacional de educación y más adelante la profesionalización del magisterio.

Vale la pena destacar que se reconocen como importantes los esfuerzos por alfabetizar a la población mexicana; no obstante, es preciso advertir que la época del porfiriato presenta contrastes en la dinámica estatal y una serie de contradicciones que hacen que la trama educativa sea tensa para el análisis pedagógico. En tal caso, la obligatoriedad y gratuidad de la educación se ex-

6. S. a., "El General Enríquez y la Instrucción Pública, en México Intelectual, 1889, p. 106.

perimentaron de manera diferenciada; esto, por las limitaciones económicas, geográficas y sociales de la población, en tanto que la mayor parte pertenecía al sector rural, de manera que la legislación educativa mexicana en esta época se distinguió por su carácter ideal y utópico, lo cual permite comprender sus aportes en calidad más que en cantidad. De ahí que resulte interesante analizar el corpus teórico-metodológico que se entreteje en los debates pedagógicos que forman parte de la producción intelectual de las y los normalistas. Indagar sobre la educación moderna resulta interesante y necesario en tanto que dentro de la genealogía del sistema educativo mexicano, la educación en la época del porfiriato representa un reflejo de la pedagogía moderna y la base de la enseñanza actual.

Recuperar el debate pedagógico de fines del siglo XIX y principios del XX ha interesado a un grupo de profesoras de la Universidad Veracruzana, quienes propusimos la elaboración de un libro colectivo. Dicha propuesta se enmarca en el proyecto "La Disertación Profesional en la Escuela Normal Primaria de Xalapa, Veracruz. El discurso pedagógico y la uniformidad educativa en el México Porfirista", coordinado por la historiadora Ana María del Socorro García García, avalado por el Sistema de Registro y Evaluación de la Investigación (SIREI) de la Universidad Veracruzana. Esta investigación tuvo diversas fases metodológicas, la primera de ellas comprendió trabajo de archivo (2014-2018), en la que García recopiló las disertaciones de los profesores y las profesoras que obtuvieron su título de Instrucción Primaria Elemental y de Instrucción Primaria Superior de 1890 a 1911, correspondiente a la época del porfiriato. De acuerdo con el Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (AHBENV), se contabilizaron 421 disertaciones, las cuales fueron certificadas en diversas administraciones gubernamentales: Juan de la Luz Enríquez, Julián J. Herrera, Leandro M. Alcolea, Eliezer Espinoza y Teodoro A. Dehesa. Los lugares de residencia de los estudiantes fueron: Xalapa, Tantoyuca, Chicontepec, Coatepec, Córdoba, Papantla, Veracruz, Misantla, Tuxpan, Jalacingo, Altotonga, por mencionar algunos; así como otros estados, entre ellos Puebla, Distrito Federal (hoy Ciudad de México), Tlaxcala, Oaxaca, Jalisco, Tamaulipas, Sonora, Chiapas, Campeche, Hidalgo, e incluso otros países como la isla de Cuba.

Las y los 421 normalistas se distribuyeron de la siguiente manera: 95 profesoras y 202 profesores de Instrucción Primaria Elemental; 44 profesoras y 80 profesores de Primaria Superior. En este periodo se titularon 282 hombres y 139 mujeres. El rango de sus edades para graduarse fue amplio, en general osciló entre los 18 y los 35 para las mujeres; en tanto que para los varones se ubicó entre los 18 y los 41 años. Si bien la inauguración de la Escuela Normal Primaria se realizó en diciembre de 1886, las clases en esta institución comenzaron en enero de 1887. Los títulos que ofrecía a sus estudiantes eran los de profesor y profesora de Instrucción Primaria Elemental y Superior. Quienes obtenían el título de profesor o profesora de Primaria Superior podían hacerse cargo de cualquier grupo de primero a sexto grado, pero las y los de primaria elemental solamente podían impartir cursos de primero a cuarto grado. Las disertaciones profesionales fueron definidas por Julio Izaquita como "peque-

ños escritos pedagógicos o breves composiciones didácticas",⁷ nosotras las consideramos como valiosas y novedosas fuentes para la historia de la educación, ya que muestran cómo los normalistas adquirieron y desarrollaron un saber instrumental, la escritura que implicó un esfuerzo y práctica porque en el último tercio del siglo XIX se transitó al método de lectoescritura simultánea, lo que supone una transformación en el dominio de esta habilidad. Las disertaciones fueron analizadas en 14 categorías, organizadas de la siguiente forma: 1) Métodos de enseñanza y aprendizaje, 2) Formación del ciudadano, 3) Formación docente, 4) Educación física, 5) Disciplina escolar, 6) Organización escolar, 7) Higiene escolar, 8) Planes y programas, 9) Teorías de la educación, 10) Historia de la educación, 11) Educación de la mujer, 12) Estudios de la lengua, 13) Sistema educativo y 14) Teóricos de la educación.

En la segunda etapa de la investigación (2019-2021) se propuso presentar los primeros resultados del análisis de las disertaciones a través de la participación en eventos académicos, entre ellos, los que organiza la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Posteriormente se efectuó un seminario que aglutinó a 25 académicos y académicas de la Universidad Veracruzana, de la Universidad Autónoma de Zacatecas, de la Universidad Autónoma de Querétaro, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y de la Escuela Normal Urbana de Balancán. El objetivo fue reflexionar en torno a la importancia de las disertaciones profesionales de normalistas formados en la época porfiriana; para ello se distribuyeron los escritos entre las personas que participaron en la actividad, con la intención de construir un capítulo de libro referente a alguna de las categorías analíticas mencionadas en el párrafo anterior. La propuesta de libro tiene como hilo conductor el concepto de cultura escolar,⁸ ya que a través de este es posible indagar sobre los saberes, haceres y sentimientos de las y los normalistas en relación con el proyecto educativo moderno. Cabe destacar que la colaboración de las autoras y los autores aporta una mirada multidisciplinaria sobre la cultura escolar y la práctica docente, ya que desde perspectivas históricas, antropológicas, sociológicas y pedagógicas se entretije una trama compleja sobre el discurso de las y los normalistas de la Escuela Normal Primaria de Xalapa.

Algunos ejemplos de las obras producto de la aplicación del enfoque cultural en la historia de la educación en México son los libros colectivos coordinados por el grupo de Luz Elena Galván Lafarga (†), Lucía Martínez Moctezuma y Oresta López, que hasta hace poco tenía su núcleo en el CIESAS; otro grupo es el que desde el CINVESTAV encabezaba Josefina Granja Castro (†) y que ahora lidera Inés Dussel. Cabe señalar que las aportaciones de estos equipos de trabajo se pueden agrupar en la denominada historia material de la escuela. Las nuevas propuestas de análisis y la ampliación en el acceso a

7. Julio Izaquita, *Disertaciones. Escritos pedagógicos en las Escuelas Normales del Siglo XIX*, México, Tunja, 2017, p. 2.

8. Dominique Julia, "La cultura escolar como objeto de estudio", en *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica, métodos y fuentes*, M. Menegus y E. González (coords.), México, unam, 1995; Agustín Escolano, *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.

las fuentes han incidido en la diversificación de las investigaciones de historia de la educación, como lo demuestran las dos vertientes en las que se trabaja actualmente: la intrahistoria de la educación y la historia material de la enseñanza, las cuales se apoyan en el enfoque cultural que se nutre con paradigmas teóricos y herramientas metodológicas de la etnología y la antropología, a fin de aproximarse a la vida cotidiana de un establecimiento escolar. Es justamente en la línea de la historia material de la enseñanza desarrollada como parte del giro etnográfico en historia de la educación que se inserta la presente obra colectiva sobre el estudio de las disertaciones profesionales redactadas en la Escuela Normal Primaria de Xalapa.

Los 22 capítulos que conforman esta publicación se organizaron en seis apartados: 1) Métodos de enseñanza, 2) Fundamentos pedagógicos, 3) La formación de ciudadanos, 4) La educación de las mujeres, 5) La organización escolar y 6) Los saberes y las disciplinas, en donde destacan las estrategias metodológicas de carácter intuitivo, el debate pedagógico en los congresos higiénicos y de instrucción pública, la discusión sobre el ingreso e inclusión de las mujeres al magisterio y el currículum sexuado. En estos capítulos también se reflexiona sobre la organización escolar y el control como elemento unificador, además de un discurso filosófico acerca de la tarea del profesorado y la transición de la instrucción a una educación integral. Estas orientaciones teórico-metodológicas nos parecen un insumo importante que aporta a la producción de estudios que permitan reconstruir la historia del pensamiento pedagógico en América Latina y sobre todo de nuestro país, a partir de las voces de las implicadas y los implicados en una época de cambio y de transformaciones político-ideológicas.

15

15

Bibliografía

- ESCOLANO Benito, Agustín, *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.
- IZAQUITA, Julio, *Disertaciones. Escritos pedagógicos en las Escuelas Normales del Siglo XIX*, México, Tunja, 2017, p. 2.
- JULIA, Dominique, "La cultura escolar como objeto de estudio", en *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica, métodos y fuentes*, M. Menegus y E. González (coords.), México, UNAM, 1995.
- s. A., "El General Enríquez y la Instrucción Pública, en México Intelectual, 1889, pp. 105-107.

16

Métodos de enseñanza

16

El canto: elemento para el perfeccionamiento físico, intelectual y moral del individuo. Reflexiones de un profesor normalista veracruzano

Ana María del Socorro García García
Facultad de Historia, UV

*Niños, cantemos: los sinsabores
Aun no perturban nuestra inquietud;
En nuestra senda, senda de flores
Que riega un ángel: ¡la juventud!*¹

Introducción

El concepto de canto proviene del vocablo latino *cantus*, y se refiere al acto y la consecuencia de cantar. Esta acción, que puede ser desarrollada por un ser humano o un animal, consiste en generar sonidos que resultan melódicos y, por lo general, agradables al oído de las personas. Bajo la perspectiva de la *cultura escolar* propuesta por Dominique Julia,² en este texto se reflexiona sobre el canto, ya que constituyó una materia importante que formó parte de la educación musical; para ello se analiza la disertación de Gonzalo Reyes, normalista que obtuvo su título de profesor en Instrucción Primaria Superior en abril de 1895. Con base en la perspectiva que orienta el análisis de la disertación es posible asumir a la educación musical como objeto de estudio histórico que permite comprender el modelo educativo de la época, su metodología y su evidencia pragmática como resultado del proceso educativo; desde otras aristas posibilita comprender su papel en el desarrollo y desenvolvimiento civilizatorio. A lo largo de la historia educativa podemos advertir que la educación en el arte ha ocupado distintos lugares y niveles de importancia. Específicamente la expresión musical se puede entender como una extensión de múltiples manifestaciones de la vida cotidiana; desde la antigua Grecia hasta nuestros días se ha destacado como un arte para ser ejecutado desde el campo educativo.

El canto en tanto materia de estudio recibió especial atención durante el gobierno de Porfirio Díaz. Dejó de ser una materia de ornato y se tomó

1. L. Jiménez, "Cantos Escolares. 3. ¡Cantemos!", *Revista México Pedagógico*, núm. 1, julio-diciembre, 1904, p. 205.

2. Dominique Julia, "La cultura escolar", en *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica: métodos y fuentes*, M. Menegus y E. González y González (coords.), México, CESUE-UNAM, 1995, pp. 131-151.

como una indispensable para el desarrollo integral de los educandos, ya que el cantar proporcionaba a las personas mucha tranquilidad, paz y felicidad. De acuerdo con Cristina Cruz,³ la consolidación de un Estado moderno, con todas sus implicaciones políticas, sociales y culturales, forjó las bases de la identidad y una de sus proyecciones se dio a través de la música. De forma que el porfiriato fue un periodo en el que se destaca la música mexicana, aunque la autora afirma lo siguiente: "se trataron de imitar las corrientes del Viejo Mundo, cuyo fin era el fortalecimiento del desarrollo cultural de la clase alta mexicana. [...] Díaz tenía predilección por la cultura francesa".⁴ En tal sentido, el proyecto musical de esta época fue de élite, en la que la música europea se visualizó como un modelo a seguir en la construcción de las "buenas costumbres" de los mexicanos, según advierte Mercado.⁵

El canto como parte de la educación integral

Como ya se mencionó, la música fue una de las artes mayormente favorecidas en el régimen de Díaz; algunos antecedentes que permiten comprender la incorporación del canto en la escuela primaria son los conservatorios y escuelas de música, entre ellos, el Conservatorio Nacional de Música planeado desde 1825, el cual se convirtió en un referente importante en el desarrollo del arte en México. Posteriormente se abrieron espacios para el estudio y práctica de instrumentales de aliento, cuerdas y percusiones, así como la formación de grupos musicales, al destacar la banda de música de viento y la orquesta. Con ello se fundó la música del Primer Batallón de las Fuerzas del Estado, la banda de música de la Escuela de Artes y Oficios y una estudiantina de mujeres en la Academia de Niñas.⁶

Los profesores, quienes fueron difusores de los nuevos métodos y de aplicar lo aprendido en la Escuela Normal Primaria de Xalapa en sus centros de trabajo y quienes bajo el Reglamento de Alumnos de la Escuela Normal trabajaron en el estado de Veracruz, se encargaron de propagar dichos métodos de enseñanza ya no solo en la entidad veracruzana, sino en otras donde fueron profesores de escuelas, fundadores de escuelas normales, directores de educación y unos verdaderos asesores de los gobernadores y de la dirección General de Instrucción Pública. A la llegada al poder de Porfirio Díaz y durante su largo mandato, varios fueron los encargados del Despacho de Justicia e Instrucción Pública, destacándose entre ellos Joaquín Baranda (1881-1901) y Justo Sierra (1905-1911). También en Veracruz las administraciones de los gobernadores porfiristas abonaron a la mejora educativa, entre ellos se reconoce a Luis Mier y Terán, Apolinar Castillo, Juan de la Luz Enríquez y Teodoro A. Dehesa.

3. Cristina Cruz, "La búsqueda de la identidad musical en el México Posrevolucionario de los ritmos regionales a los nacionales", en *Diálogos. Revista electrónica de Historia*, vol. 20, núm. 1, 2019, pp. 78-93.

4. *Ibid.*, p. 81.

5. Alejandro Mercado, "Lo europeo frente a lo mexicano en la música: el caso de Euterpe, revista de música, literatura y variedades, 1892-1894", en *Revista Transcultural de Música*, núm. 19, 2015, pp. 1-16.

6. *Idem.*

En su memoria presentada en 1878, Mier y Terán presumía el progreso de Veracruz en materia educativa, ya que lo asentaba como “el primero de la Federación en materia de instrucción pública”, pues argumentaba que era el estado con “mayor número de establecimientos de educación gratuita, y el que cuenta con mayor número de educandos a los planteles”. La idea de formar al niño era inculcar en su espíritu la idea del bien, que sintiera aversión por lo que no fuera “noble y digno, honrado y justo”; además de infundir el “amor a la familia y a la patria”; “el respeto y cariño de sus padres”, merecer por su conducta, la estimación y el respeto de la sociedad, todo ello para “hacer buenos hijos, buenos padres de familia y buenos ciudadanos”.⁷ Con lo anterior se da cuenta de que la educación y su contenido fueron pensados desde un proyecto de nación que produjera un tipo de ciudadano moral, íntegro y próspero, muy a tono con el lema del régimen: “Orden y progreso”.

Otra evidencia de querer mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje fue el establecimiento de la clase de pedagogía en los colegios preparatorios y en las escuelas superiores para señoritas. “A dicha materia asistirían las profesoras y los profesores de las escuelas municipales y del estado; esta duraría un año académico, en ella se explicaría lo relativo a sistemas, métodos y procedimientos de enseñanza, moral profesional y legislación pedagógica”.⁸ La responsabilidad de impartir este curso recaería en las personalidades más honorables: los rectores de los colegios preparatorios, las directoras de las escuelas superiores para señoritas o, en su defecto, las profesoras o los profesores más antiguos del plantel,⁹ lo cual estaba en consonancia con el anhelo de contar con docentes preparados, al carecer entonces los maestros de estrategias para transmitir los conocimientos a sus alumnos.

A principios de 1881, el gobernador Apolinar Castillo incentivó a personas distinguidas del cantón de Xalapa para que trabajaran conjuntamente en pro de la instalación de una Escuela de Enseñanza Superior en esa ciudad. Esta nueva escuela marcó un cambio en el objetivo gubernamental, ya que en esta institución se prepararía a las jóvenes para ejercer la docencia o para desempeñar algún oficio o actividad manual. Fue inaugurada el 2 de abril de ese mismo año y dirigida por la conocida profesora Concepción Manuela Quirós Pérez, quien además de ocupar varios cargos honoríficos como el de ser integrante de la Junta Protectora de escuelas municipales, contaba con su escuela particular de enseñanza primaria superior.¹⁰

Con respecto a las escuelas elementales, Castillo emitió las *Disposiciones sobre la organización de las escuelas elementales*, por medio de la circular del 24 de diciembre de 1882 en la que formuló una crítica sobre la manera de impartir la instrucción, ya que esta “Se ha reducido a fatigar la memoria de

7. Luis Mier, “Memoria presentada 17 de septiembre de 1878”, en *Estado de Veracruz, Informe de sus gobernadores, 1826-1986*, Carmen Blázquez (comp.), México, Gobierno del estado de Veracruz, iv, 1986, pp. 1940-1943.

8. *Ibid.*, pp. 268-270.

9. Ángel J. Hermida, *Legislación educativa de Veracruz. De 1824 a 1884*, II (i), México, Gobierno del estado de Veracruz, Secretaría de Educación y Cultura, 1990, pp. 268-270.

10. Ana Ma. del Socorro García, *Un nuevo espacio educativo de las veracruzanas. La Escuela Superior de Niñas de Xalapa 1881-1910*, Tesis de doctorado, México, UNAM, 2014.

los niños con una enseñanza automática y por lo mismo estéril".¹¹ Por lo que concierne a las materias que deberían cursarse en la escuela primaria elemental, eran las siguientes: moral, español, (incluyéndose ejercicios del lenguaje, lectura y escritura), aritmética mental y práctica con nociones de geometría, dibujo, historia, geografía, conocimientos de la naturaleza (historia natural, física), canto, gimnasia para los varones y trabajos manuales para las niñas. Con estas disposiciones se buscaba lograr la uniformidad de la enseñanza en el estado y las horas de cada asignatura variarían según las secciones de la escuela. En esta selección de materias se nota la influencia del Congreso Higiénico Pedagógico que se había celebrado en la ciudad de México en enero de 1882, sobre todo al incluir canto y gimnasia.

De los temas principales abordados en el citado Congreso Higiénico Pedagógico, además de señalar las condiciones higiénicas indispensables tanto para los alumnos como para los libros de texto y edificios escolares, nos interesa en este estudio lo relativo al método de enseñanza, ya que en sus memorias se da respuesta a la pregunta ¿Qué ejercicios musculares deben practicarse para el desarrollo corporal? La respuesta fue los juegos al aire libre y los ejercicios gimnásticos. Dentro de las actividades musculares sistematizadas se incluyeron los ejercicios de la marcha, los del aparato respiratorio, o sea el canto, la equitación, la natación y la esgrima.

Específicamente el canto, que es el tema que nos ocupa, según el discurso oficial de la época se indica que es necesario ejercitarlo tanto para favorecer el desarrollo del aparato respiratorio como para robustecer la voz. Este señalamiento permitió su incorporación como asignatura desde los primeros años, y no solo sería impartida a las niñas, sino también a los niños, con el fin de que se lograra una entonación varonil en la voz de los educandos.¹² En ese entonces Veracruz contó con varios educadores que hicieron posible que se concretara una revolución educativa. Castillo, quien conoció la labor desarrollada por Enrique Laubscher, lo nombró director en 1883 de una escuela en la que era capital del estado, Orizaba; este centro fue nombrado como "Escuela Modelo", la cual fue guía para las demás escuelas de la entidad y del país. En la inauguración, Laubscher emitió un discurso, del cual resalto el siguiente apartado:

Todo mi afán consistirá en inculcar a los niños las más sanas ideas de la moral; en hacerles amar la verdad y la justicia; en formar hombres útiles para la sociedad y la patria; hombres, que más tarde, por su ilustración y patriotismo ocuparán los más altos puestos de la sociedad y del poder público, y llegarán a ser la honra de sus familias y la gloria del Estado de Veracruz.¹³

Las materias del programa original fueron "moral, idioma español, aritmética, geometría, dibujo, geografía, historia, ciencias naturales, física, francés, inglés,

11. En Ángel J. Hermida, *op. cit.*, p. 309.

12. *Memorias del Primer Congreso Higiénico Pedagógico reunido en la ciudad de México (1882)*, México, Imprenta del Gobierno en Palacio.

13. Enrique García, *Laubscher en Orizaba*, Xalapa, Gobierno del Estado de Veracruz, 1983, p. 15.

música vocal y gimnasia",¹⁴ aunque después se hicieron algunos cambios; por ejemplo, música vocal quedó como canto coral. Castillo, con el propósito de que los nuevos métodos pedagógicos se difundieran, dispuso que los ayuntamientos enviaran a los directores y profesores los sábados por las mañanas para que adquirieran los conocimientos prácticos de la enseñanza objetiva. Desafortunadamente los eventos políticos generalmente afectan a los educativos y este fue el caso, ya que Apolinar Castillo no concluyó su periodo como gobernador y lo sustituyó de manera provisional el coronel José Cortés y Frías, quien no apoyó al establecimiento. Sin embargo, en diciembre de 1884 obtuvo la gubernatura el general Juan Enríquez, quien dispuso que se impartiera en la Academia de Orizaba un curso normal teórico-práctico para profesores. Los alumnos fueron maestros de escuelas en los diversos cantones y al egresar como profesores de enseñanza objetiva tenían derecho de ser los directores de las escuelas cantonales que se fundaron por el decreto No. 82 del 25 de diciembre de 1885 en los 18 cantones veracruzanos. La tarea de estos maestros era difundir entre los profesores y profesoras del cantón los nuevos lineamientos pedagógicos aprendidos, los principios de la enseñanza objetiva y los de la didáctica.

Enríquez trasladó los poderes de Orizaba a Xalapa, con lo cual le dio un nuevo auge a la ciudad al promulgar el decreto del 17 de agosto de 1886 y crear la Escuela Normal Primaria que albergaría a estudiantes procedentes de los 18 cantones. Ellos podían obtener a los tres años de estudio el título de profesores de Instrucción Primaria Elemental y al egresar desempeñarse como maestros de los tres primeros grados de instrucción elemental (1º, 2º y 3º); y a los cinco años de formación el de profesor de instrucción primaria superior y hacerse cargo de los tres últimos grados (4º, 5º y 6º). Una comisión presidida por Enrique C. Rébsamen, Juan Manuel Betancourt, José Antonio de la Peña y Pedro Coyula se encargó de redactar tanto el reglamento como el plan de estudios de la institución.¹⁵ La inauguración se llevó a cabo el 30 de noviembre de 1886 y el 22 de enero de 1887, en el salón de actos del edificio del ex convento de "San Ignacio", se inició la apertura de cursos. Los primeros años ingresaron solo alumnos y fue hasta 1889 que ingresó la primera mujer, Genoveva Cortés, convirtiéndose esta escuela en mixta, como pocas en su época.

Para poder obtener el título de instrucción primaria elemental o superior, los futuros docentes debían presentar una serie de exámenes y prácticas. Por la temática que nos ocupa explicaré más detalladamente el primer paso, que consistía en presentar una disertación por escrito de un tema. A los candidatos de primaria elemental les correspondía desarrollar un tema de pedagogía, de higiene, de metodología o disciplina sorteado al azar de un ánfora; lo debían escribir sin auxilio de ningún tipo, en un tiempo máximo de dos horas, el cual después de ser revisado por un jurado debía ser defendido. A diferencia de los primeros, los candidatos a titularse de primaria superior redactarían

14. *Ibid.*, p. 17.

15. Juan de la Luz Enríquez, "Memoria presentada el 1º. de julio de 1876 al 30 de junio de 1888", en *Estado de Veracruz, Informe de sus gobernadores, 1826-1986*, C. Blázquez, (comp.), México, Gobierno del estado de Veracruz, v, 1986, p. 2727.

una disertación sobre algún tema escogido por ellos, presentándola dos días antes de su examen y tenían que defenderla ante sinodales. Entre los exámenes prácticos ambos candidatos presentaban gimnasia y canto, examen oral de todas las asignaturas, así como una demostración de clase en la Escuela Práctica Anexa.

Para obtener su título de profesor de primaria superior, Gonzalo Reyes¹⁶ presentó su disertación, la que versó sobre el canto en la escuela primaria. Antes de reflexionar sobre el escrito de este normalista, parece importante reconocer un texto de Pedro Aedo en la *Revista México Intelectual*, ya que nos ofrece un panorama de los referentes y concepciones de diversos autores sobre la inclusión y finalidades del canto como materia de estudio. En el escrito de Aedo se encontraron diversas miradas que apuntalan al canto como una herramienta para la educación integral con énfasis en el despliegue de valores morales; por ejemplo, White dice: "El cultivo de la voz para cantar y hablar es la base de una verdadera educación y de la cultura moral". Por su parte, Clemente de Alejandría sostiene: "Si quieres pertenecer al coro de los cristianos, si deseas ensalzar y alabar a Dios, canta con nosotros y como nosotros".¹⁷

En la disertación se recuperan diversas concepciones sobre el canto, entre ellas se encuentra la de Platón, quien ha dicho: "Los niños deben aprender canciones exquisitas para que den a su alma el sentimiento de ritmo y armonía. Así serán más moderados e idóneos para hablar y obrar." Aedo dijo: "El hombre posee la Facultad de hablar y cantar; lo que cantamos con alegría, se graba hondamente en el corazón; una vez propiedad de él, la más insignificante excitación hace vibrar todas sus cuerdas, é influyen nuestros pensamientos y sentimientos. Cuando un pueblo celebra una festividad patria, cada ciudadano se haya movido por el patriotismo e involuntariamente entonó una canción patriótica; si marcha a la guerra, el son de las cornetas le entusiasma"; asimismo, Aedo define al canto como "el único arte bajado del cielo".¹⁸

En su disertación, Reyes expone que el canto nació con la humanidad y no hay etapa en la historia en que el canto no haya sido importante, por ejemplo, menciona que:

Para los griegos la música desempeñaba un gran papel. Se promulgaban las leyes cantando y era necesario para llenar cumplidamente sus deberes religiosos; el saber cantar Napoleón I le daba tal importancia que consideraba a una buena pieza de música con mucha más influencia que un buen libro.¹⁹

Afirmó también que el culto que se tiene por la música es universal y que corresponde a las necesidades innatas del hombre por naturaleza; la gran ma-

16. Gonzalo Reyes, originario de la ciudad de Xalapa, obtuvo su título en abril de 1895. Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Superior, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1890, caja 4, legajo 4, exp. 22, fs. 10-13, 1895.

17. Pedro Aedo, "Enseñanza del canto", en *Revista México Intelectual Revista pedagógica y científico-literaria*, núm. 15, 1896, p. 41

18. *Ibid.*, p. 40.

19. Gonzalo Reyes, *op. cit.*, p. 10.

yoría se siente emocionado ante una composición musical bien interpretada, pues nos transmite los sentimientos o ideas del autor, además de inspirarnos emociones diversas cuando estamos alegres, tristes, proyectándonos fuerza y valor. Por todo ello, se asevera que la música ejerce poderosa influencia sobre las costumbres, por lo que se reconoce y se valora su importancia como medio para la educación y como un auxiliar transcendental para que la escuela logre sus fines. Reyes estudia la influencia de dos países importantes, Alemania y Suiza, quienes le dieron al canto su valor educativo, liberándolo de su carácter solamente artístico.

En el artículo "El valor higiénico del canto", tomado de una revista argentina y dado a conocer en la revista pedagógica *México Intelectual*, se enfatiza que el canto depende de la respiración, por lo que el ejercicio del canto aumenta extraordinariamente la cantidad de aire en los pulmones, ya que al cantar se ejercita la respiración, a la vez que una gran parte de la musculatura del cuerpo, sobre todo del tronco y del cuello. También refiere que se debe tomar en cuenta que el canto requiere de un escrupuloso aseo de la boca y de la nariz, entonces concluye que el canto es un ejercicio corporal de mayor influencia para la salud y el bienestar del hombre.²⁰

Para Gonzalo Reyes, el canto, sobre todo el canto coral, fomenta los valores de la solidaridad, la imaginación, la belleza, y se debe aprovechar para fomentar también el amor a la patria. Según Pedro Aedo, Lutero lo comprendía también así, ya que afirmaba que: "La música forma hombres virtuosos y buenos, los acostumbra a la disciplina, al orden y buenas maneras, haciendo que sean ciudadanos dóciles, razonables y morales".²¹ Por otro lado, y al recordar lo establecido en el Congreso Higiénico Pedagógico, el canto debía considerarse como un educador de oído y de la voz; pero sobre todo un medio para fortificar los órganos vocales y respiratorios.

Reyes, al igual que otros educadores, coincide en que la introducción del canto en la enseñanza no es para formar artistas en el arte musical, sino para contribuir a la realización del "fin que persigue la pedagogía: el perfeccionamiento físico, intelectual y moral del individuo".²² Para ello, el maestro debe procurar en sus clases la educación del oído y de la voz, lo cual alcanzará con la práctica, deberá fomentar el canto antes de dar a conocer lo que es el pentagrama y cita a Pestalozzi, quien enseñó que "del mismo modo que el niño aprende a hablar antes de saber leer, aprende a cantar antes de conocer los signos convencionales de la música".²³

En el plan de estudios de la Escuela Normal Veracruzana, aparte de las materias teóricas, científicas y pedagógicas, se encontraban otras prácticas como caligrafía, dibujo, canto y gimnasia, con lo cual se les proveían las herramientas teórico-metodológicas a los futuros docentes para que pudieran ejercer su trabajo preferentemente en las escuelas primarias donde prestarían

20. Enrique C. Rébsamen, "El valor higiénico del canto", en *Revista México Intelectual Revista pedagógica y científico-literaria*, 23, 1900, pp. 262-264.

21. Pedro Aedo, *op. cit.*, p. 40.

22. Gonzalo Reyes, *op. cit.*, p. 11.

23. *Ibid.*, p. 12.

sus servicios. Por tal motivo, el maestro debía saber elegir los cantos que sus alumnos aprenderían, procurar buscar textos sencillos, cortos, acordes con la edad y la inteligencia de los discípulos, pues como lo afirma el disertante, "un canto largo es más difícil de retener que otro corto"²⁴ y todo debe ir de acuerdo con la edad de los niños y las niñas. El profesor o profesora debe ser cuidadoso de no excluir a los alumnos que no tengan buen oído, ya que la constancia, la voluntad y el esfuerzo vencen las dificultades. Ya cuando esté en años superiores se les darán nociones de la teoría musical, compases y solfeo.

Las recomendaciones que Aedo plantea para la enseñanza del canto se resumen en las siguientes: con respecto al maestro, este debía cuidar que el niño aprendiera no solo la melodía, sino también los versos con que debía cantarla, aquí se desarrolla la memoria. El niño tenía que formarse una idea cabal del tono que cantarían, por lo que se fomentaría la enseñanza intuitiva; debía procurar que los tonos emitidos fuesen limpios y timbrados, aquí se debía cuidar la posición del cuerpo y la libre respiración. Debía vigilar que el niño tomara una conveniente posición y que respirara libremente, con lo cual ensancharía convenientemente sus pulmones. No se debía cantar inmediatamente después de haber comido o después de una clase de gimnasia. Se debía cantar poco, pero con cuidado, para no forzar la laringe de los niños ni tampoco fatigarlos o aburrirlos.²⁵

Reyes hace un comparativo de las sesiones y horas que tenía la clase de canto en las escuelas primarias en Veracruz y en Oaxaca. Mientras que en Veracruz se impartían dos sesiones por semana, en la otra entidad se impartían en primer y segundo año cuatro sesiones y a partir de tercero a sexto dos sesiones, pero su duración era mayor. También señala la metodología que debían seguir los profesores al impartir la clase: ser el primero en ejecutar el canto, después hacerlo con todos los alumnos, posteriormente seleccionar a los estudiantes que lo hicieran mejor, los estudiantes que manifestaran menos aptitud procurarían seguir a sus condiscípulos que ya lo realizaran bien, el maestro escribiría en el pizarrón los ejercicios de la lección; vigilaría que sus estudiantes mantuvieran una buena postura, además de que los mismos entendieran el sentido del texto, y para qué serviría lo aprendido. Recomendaba no permitir a los alumnos cantar con toda la fuerza de sus pulmones.

Por otro lado se encuentran las influencias de Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) y de Fröebel (1782-1852). El primero de ellos propuso en su obra célebre *Emilio* un método de enseñanza musical con el que a través de canciones sencillas se pretendía enseñar a los niños el solfeo y la escritura, además de vincular la importancia de la rítmica y la armonía. El segundo de ellos también recuperó las ideas pedagógicas en torno a la enseñanza de la música iniciadas por Rousseau; a diferencia de este último, Pestalozzi consideraba partir de una teoría musical para que posteriormente se enseñara el canto. Lo que nos parece sobresaliente de estos planteamientos y que coincide con la disertación de Reyes, es la consideración de la música

24. *Ibid.*, p.13.

25. Pedro Aedo, *op. cit.*

como un instrumento que modula el carácter, lo cual tiene incidencia en el desarrollo moral. Otra idea relevante es que a través de la música se proyecta la cultura y en la época que nos ocupa parecía importante emular la cultura europea como símbolo de superioridad, progreso y desarrollo. Con respecto a los aportes de Fröebel, reconoce trascendental la obra *Canciones para la madre y el niño*, de la que destaca la relevancia de despertar el interés del canto como una manifestación del desarrollo psicomotor, además de un tipo de aprendizaje lúdico y sensorial.

A manera de conclusión

El canto como parte de la educación artística en el proyecto educativo del porfiriato puede entenderse como una expresión del pensamiento intelectual modernizador, ya que según advierte Mercado,²⁶ el arte fue objeto de la tendencia modernizadora y una manera de construir la sociedad del siglo XIX. El amplio estudio que realizó Mercado le permitió ofrecer tres reflexiones sobre la relevancia que tuvo la educación en el arte, en el contexto que nos ocupa: 1) la educación musical fue impulsada por parte del Estado y la intelectualidad mexicana, 2) el modelo educativo estuvo orientado por el ideal civilizatorio de grupos de élite y 3) la evidencia pragmática de la educación musical se definió a partir del carácter festivo de la sociedad mexicana decimonónica. Estas reflexiones nos parecen notables, ya que nos permiten complejizar, ampliar, comparar y tejer algunos matices derivados de nuestro estudio con otros similares.

Se subraya la función social del canto como extensión de la educación musical. Es preciso recordar que si bien el avance cultural que se experimentó en el porfiriato permite comprender la influencia de las artes en la construcción de una sociedad civilizada, se encuentran las raíces de la ideología positivista de fondo. Al observar lo ritualístico y ceremonial que consolidó el carácter festivo de los mexicanos, se identifica que la música y el canto jugaron un papel medular en el fomento del amor a la patria, de la identidad mexicana, de la construcción de la civilidad, además del fomento de la sociabilidad en plazas y lugares públicos.

En tal caso, se concuerda que la élite política e intelectual consideraba que la educación representaba una herramienta para formar un tipo de ciudadano y de civilización, en ambos casos, bajo la orientación de la cultura europea. El arte que se desarrolló en México implicó el cultivo de la literatura, las artes plásticas y la música europea; no obstante, también se registran en estratos populares los huapangos, sones y canciones populares. Por otro lado, en el marco de los actos cívicos y los festejos culturales, el canto y la música se convirtieron en elementos esenciales en el contexto de alguna fecha significativa. Aunque esta última idea que sostiene Mercado sobre incluir asignaturas de música como respuesta a las necesidades de diversión de la sociedad

26. Alejandro Mercado, *op. cit.*

mexicana nos parece interesante, consideramos que también se corresponde con un interés higiénico, tal como se argumenta en este texto con base en la disertación de Reyes.

El análisis de la disertación expuesta, así como las obras de profesores tanto de primaria elemental y superior, nos señalan las prácticas docentes en el porfiriato y cómo los profesores normalistas adquirieron y enriquecieron un saber instrumental, la escritura. Específicamente en esta disertación estudiada se resalta el cambio que experimentó el canto, de ser materia de ornato a convertirse en materia básica para el desarrollo físico. Esta es, quizás, una de las aportaciones que ofrece el análisis vertido en este texto, ya que no solo se reconoce la inclusión del canto como parte del proyecto cultural de la modernización educativa en el porfiriato, sino también como una asignatura que permitía la integralidad de la educación. En este sentido, el canto como parte de la educación artística promovía el desarrollo personal y el despliegue de habilidades de expresión y comprensión oral, además posibilitaba desarrollar otras habilidades relacionadas con la disciplina, hábitos de trabajo y estudio, creatividad y afectividad. De esta manera se alcanzaba el crecimiento integral, pues las áreas que se intentaban favorecer se relacionaban con lo físico, lo psicológico, social y emocional.

En cuanto al desarrollo físico o psicomotor, se considera relevante tomar en cuenta los cambios producidos en el cuerpo, que se relacionan con el movimiento y la coordinación corporal, ya que como se mencionó en la disertación, aumenta la precisión, la fuerza muscular, la resistencia y el equilibrio para ejecutar movimientos. El canto en la educación primaria, desde la parte psicológica, tiene relevancia en tanto que le permite a los menores adquirir expresión oral, pero también porque a través de él reflejan sentimientos profundos, identidad y una descripción del mundo que los rodea. Con base en lo anterior, niños y niñas desarrollan mejor su cognición y adquieren una mejora en su interacción social y comunicativa con los demás. Es por ello que, ante el despliegue de dichas habilidades, el canto constituyó una materia de vital importancia para el perfeccionamiento físico, intelectual y moral del individuo.

Bibliografía

- AEDO, Pedro, "Enseñanza del canto", en *Revista México Intelectual Revista pedagógica y científico-literaria*, núm. 15, 1896, pp. 40-41.
- CASTILLO, Apolinar, "Disposiciones sobre la escuela elemental", Circular 24 de diciembre de 1882, en *Legislación educativa de Veracruz de 1824 a 1884*, Ángel J. Hermida (comp.), México, Gobierno del estado de Veracruz, Secretaría de Educación y Cultura, 1990.
- CRUZ, Cristina, "La búsqueda de la identidad musical en el México Posrevolucionario de los ritmos regionales a los nacionales", en *Diálogos. Revista electrónica de Historia*, vol. 20, núm. 1, 2019, pp. 78-93. Consultado en <https://www.scielo.sa.cr/pdf/dreh/v20n1/1409-469X-dreh-20-01-78.pdf>
- ENRÍQUEZ, Juan de la Luz, "Memoria presentada el 1º. de julio de 1876 al 30 de junio de 1888", en *Estado de Veracruz, Informe de sus gobernadores*,

1826-1986, C. Blázquez, (comp.), México, Gobierno del estado de Veracruz, v, 1986, pp. 2715-2845.

EXÁMENES profesionales en la Escuela Normal, *Revista México Intelectual Revista pedagógica y científico-literaria*, núm. 4, 1890, pp. 91-93.

GARCÍA, Enrique, *Laubscher en Orizaba*, Xalapa, Gobierno del Estado de Veracruz, 1983.

GARCÍA, Ana Ma. del Socorro, *Un nuevo espacio educativo de las veracruzanas. La Escuela Superior de Niñas de Xalapa 1881-1910*, Tesis de doctorado, México, UNAM, 2014.

HERMIDA, Ángel J., *Legislación educativa de Veracruz. De 1824 a 1884*, II (I), México, Gobierno del estado de Veracruz, Secretaría de Educación y Cultura, 1990.

JIMÉNEZ, L., "Cantos Escolares. 3. ¡Cantemos!", *Revista México Pedagógico*, núm. 1, julio-diciembre, 1904, pp. 107-363.

JULIA, Dominique, "La cultura escolar", en *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica: métodos y fuentes*, M. Menegus y E. González y González (coords.), México, cesue-unam, 1995, pp. 131-151.

LA REFORMA de Buenos Aires, "El valor higiénico del canto", en *Revista México Intelectual Revista pedagógica y científico-literaria*, núm. 23, 1900, pp. 262-264.

MEMORIAS del Primer Congreso Higiénico Pedagógico reunido en la ciudad de México (1882), México, Imprenta del Gobierno en Palacio.

MERCADO, Alejandro, "Lo europeo frente a lo mexicano en la música: el caso de Euterpe, revista de música, literatura y variedades, 1892-1894", en *Revista Transcultural de Música*, núm. 19, 2015, pp. 1-16. Consultado en <https://www.redalyc.org/pdf/822/82242883011.pdf>

_____, "La educación musical en México. Estudio de caso en tres ciudades porfirianas", en *Artista*, núm. 15, 2018, pp. 18-29. Consultado en <https://www.redalyc.org/jatsRepo/874/87457958004/html/index.html>

MIER, Luis, "Memoria presentada 17 de septiembre de 1878", en *Estado de Veracruz, Informe de sus gobernadores, 1826-1986*, Carmen Blázquez (comp.), IV, México, Gobierno del estado de Veracruz, 1986, pp. 1940-1943.

_____, "Decreto para el establecimiento para la cátedra de pedagogía en los colegios preparatorios y las escuelas superiores para señoritas", en *Legislación educativa de Veracruz. De 1824 a 1884*, A. J. Hermida (comp.), II, México, Gobierno del estado de Veracruz, Secretaría de Educación y Cultura, 1990, 268-270.

RÉBSAMEN, Enrique C., "El valor higiénico del canto", en *Revista México Intelectual Revista pedagógica y científico-literaria*, 23, 1900, pp. 262-264.

ROUSSEAU, Jean Jacques, *Emilio o De la Educación*, trad. de Edu Rosby, España. Consultado en <https://www.textos.info/jean-jacques-rousseau/emilio-o-de-la-educacion/descargar-pdf>

Principios pedagógicos y metodológicos de la enseñanza objetiva, 1890-1911. Un recuento desde las voces del profesorado de la Escuela Normal Primaria de Xalapa

Diana Karent Sáenz Díaz
Facultad de Sociología, UV

Introducción

Recuperar el debate pedagógico que caracterizó al modelo educativo moderno de finales del siglo XIX y principios del XX es un acto complejo que implica una vinculación de tramas de distinto orden. No obstante, se esbozan en las siguientes líneas algunos aspectos que llaman la atención para entender el contexto y la emergencia de los “nuevos” métodos de enseñanza propuestos durante el porfirato, frente a la enseñanza memorística, rutinaria. La manifestación de este corpus pedagógico se correspondió con los cambios en el sector productivo, con el establecimiento de un bloque político y con la disputa con el clero. De manera que la conformación del Estado buscaría garantizar y promover los ideales de orden y progreso en las diversas áreas de la vida social. Bajo la influencia de la civilización europea, se trasladaron varias ideas no solo en el sector político y económico, sino que se proyectaron en el ámbito social, cultural y educativo: el nacionalismo, la cohesión social y la consolidación del Estado liberal.

Los cambios que se observan en el proyecto educativo mexicano tras el abandono del sistema Lancasteriano (1822-1945) no son de carácter cuantitativo en cuanto a cobertura, sino más bien son de carácter cualitativo en tanto que se destaca un corpus teórico-pedagógico y una amplia producción legislativa gracias al afán del sector político e intelectual, en el que destacan Carlos A. Carrillo, Abraham Castellanos, Juan Manuel Betancourt, Manuel Altamirano, Luis E. Ruiz, Enrique Laubscher y Enrique C. Rébsamen. Lo anterior permitió que en el último cuarto del siglo XIX e inicios del XX –bajo la administración de Porfirio Díaz y con Joaquín Baranda como ministro de Justicia e Instrucción Pública– se consolidara la organización del sistema educativo nacional. Las políticas educativas promovidas por Baranda y Justo Sierra buscaban mejorar la instrucción pública y abatir el analfabetismo.¹

1. Patricia Ducoing, “Rébsamen: algunas aportaciones conceptuales al proyecto modernizador de la educación en México”, en *Revista Perfiles educativos*, vol. 35, núm. 140, 2012, pp. 149-168.

En el caso del estado de Veracruz, se reconoce la fundación de la Escuela Modelo en Orizaba en 1883, a cargo de Enrique Laubscher, una de las primeras instituciones formadoras de docentes bajo los principios pedagógicos de la enseñanza objetiva; así como la creación de la Escuela Normal de Xalapa en 1886, con la dirección de Enrique C. Rébsamen, bajo la administración de Apolinar Castillo y de Juan de la Luz Enríquez, respectivamente, y que representan el proyecto de reforma educativa liberal. En este contexto, el análisis de las disertaciones profesionales de la Escuela Normal Primaria de Xalapa durante el porfiriato nos permite reflexionar sobre la cultura escolar y la práctica docente, a partir de los significados de la práctica escolar veracruzana y los constructos teórico, pedagógico-filosóficos y epistemológico-metodológicos, en tanto reflejo e interpretación de su realidad. Para la construcción del capítulo, los testimonios y la producción intelectual de las y los normalistas representan una trama compleja para analizar los principios pedagógicos de la llamada enseñanza objetiva.

Del sistema mutuo a la enseñanza objetiva: aproximaciones al método

Si bien la enseñanza en el contexto del porfiriato representó un conjunto de innovaciones metodológicas y articulaciones teóricas de carácter filosófico y didáctico-pedagógico, resulta pertinente cuidar algunos matices en comparación con la escuela antigua. Sin soslayar que la educación antigua constituye un antecedente sobre el cual se erige una reflexión profunda acerca de la educación y sus principios, se realiza un recuento de sus características metodológicas, ya que el método se ha constituido en una temática de interés para las y los intelectuales de la educación y la agenda pública. Tan es así, que en el contexto en el cual se esbozan estas reflexiones se perfila como un elemento conceptual primordial de la educación moderna del siglo XIX y de la conformación de la pedagogía en general, y particularmente de la didáctica.

Después del movimiento independentista, la instrucción pública quedó a cargo de la Compañía Lancasteriana, una vez instituida como Dirección General de Instrucción Primaria entre 1942 y 1945, promovió el método simultáneo o sistema mutuo durante 70 años.² Esta asociación buscaba impulsar la educación primaria entre las clases pobres, a través de la colaboración de políticos, escritores y el clero. Según Tanck,³ este método de enseñanza mutua ya era conocido en España desde 1589 por el pedagogo y fonetista Juan de la Cuesta. Existen otras evidencias sobre la aplicación de este método, en la India se utilizó durante el siglo XVIII para enseñar escritura y también se registró en 1696 la obra *El maestro de escribir*, por Lorenzo Ortiz. Su mayor difusión y promoción la encabezó Joseph Lancaster y Andrew Bell en Inglaterra.⁴ El reco-

2. *Ibid.*

3. Dorothy Tanck, "Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México, 1822-1842", en *Historia Mexicana*, núm. 22, vol. 4, 1973, pp. 494-513.

4. Diana Karent Sáenz, Ana Ma. del Socorro García y Susano Malpica, "Disertaciones de normalistas en la época del Porfiriato: política educativa y pensamiento pedagógico", en *Memoria electrónica. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Acapulco, Guerrero, México, 2019, pp. 1-9.

nocimiento de la enseñanza recíproca se difundió en países del norte, además tuvo gran incidencia en Latinoamérica.

En 1822, en México se registraron 71 escuelas con aproximadamente 3,800 alumnos, de las cuales tres instituciones particulares, dos conventos y la escuela de la Compañía Lancasteriana implementaron la metodología de la enseñanza mutua.⁵ Para 1842, el gobierno nacional delegó a la Compañía Lancasteriana la dirección de la instrucción primaria de toda la República mexicana, con más de 100 escuelas primarias en la capital. Esta técnica pedagógica buscaba hacer eficaz el aprendizaje de la lectura y la escritura del método antiguo con ayuda de los monitores. Estos últimos eran alumnos de mayor edad y más desenvueltos que instruían a los más pequeños y menos avanzados, de forma que repetían las lecciones después de escuchar al maestro a grupos de entre 10 y 20 niños, quienes debían sentarse en semicírculo alrededor del monitor.⁶ Estas escuelas incorporaron un sistema elaborado de premios y castigos, además de diversos materiales diseñados para actividades específicas (mapas, carteles, areneros). También se enseñaba la doctrina cristiana, para ello efectuaban lecturas y se organizaban en círculo para memorizar fragmentos del catecismo.⁷

De acuerdo con García,⁸ el establecimiento de escuelas de enseñanza mutua en México representó un primer impulso para la educación popular con el empleo de los monitores. A pesar de las contradicciones y del poco éxito que tuvo la Compañía para llegar a la población pobre y las clases populares, se reconoce el esfuerzo sistemático en la educación pública de esta época ante la falta de maestros. Al respecto, el autor señala tres elementos importantes de la Compañía Lancasteriana: 1) constituye un antecedente importante en la enseñanza primaria popular; 2) la iniciativa y organización de la ciudadanía en materia de educación condujo a que el Estado asumiera la obligación de proporcionar este derecho; 3) debido al contexto de turbulencias políticas e ideológicas, la Compañía Lancasteriana es un ejemplo de tolerancia religiosa, cuestión que actualmente es debatida en el sistema educativo público mexicano.

Según las apreciaciones de Rébsamen, la escuela antigua "ha ensalzado indebidamente el valor de los conocimientos verbales y ha proclamado la falsa ciencia de las palabras, de la que fue hija de la filosofía escolástica".⁹ Para Rébsamen, la educación antigua se preocupaba por la instrucción y por el desarrollo de una de las facultades intelectuales: la memoria. Los conceptos y las definiciones se visualizan como la piedra angular de la instrucción, en contraste con la enseñanza moderna, en la que las definiciones son producto del intelecto, es decir, de un proceso reflexivo que rompe con la mecanización y la memorización de las palabras y del texto.

5. Dorothy Tanck, *op. cit.*

6. Miguel Huerta, *Educación. Enciclopedia de México*, tomo 4, México, Secretaría de Educación Pública, 1987.

7. Diana Karent Sáenz, Ana Ma. del Socorro García y Susano Malpica, *op. cit.*

8. José Félix García, "La escuela Lancasteriana en México y en América Latina como solución del estado liberal ante el vacío dejado por la Iglesia", en *Boletín Virtual*, vol. 4, núm. 5, 2015, pp. 48-66.

9. Ángel J. Hermida, *Obras completas de Enrique C. Rébsamen*, tomo I, Xalapa, Veracruz, sec. Colección de Textos Pedagógicos, 2001, p. 3.

En vez de principiar con percepciones objetivas, enseña definiciones; en vez de ir de lo indefinido a lo definido, en vez de proceder de lo simple a lo compuesto, de lo concreto a lo abstracto, de lo empírico a lo racional, empieza con generalizaciones y abstracciones, sin haberse ocupado nunca de acumular en la mente del niño el número suficiente de casos particulares y concretos, sin los cuales es imposible llegar al concepto.¹⁰

La enseñanza antigua orientada por el método deductivo a la vista de Rébsamen se encuentra en oposición con el desenvolvimiento espontáneo de las facultades, ya que para este pedagogo suizo parece importante el despliegue de facultades perceptivas antes que el raciocinio. La enseñanza objetiva adoptada desde 1870 bajo la influencia de Pestalozzi consistió en un modelo pedagógico que fomentaba el desarrollo gradual de las facultades mediante la observación, manipulación y el análisis de las características y propiedades del entorno y los objetos. Lo anterior se refleja en las voces de las y los normalistas: "El objeto de la enseñanza es educar, esto es desarrollar armónicamente todas las facultades del niño y esto solo se consigue adaptando la enseñanza, del todo, a las leyes que definen el desenvolvimiento físico, intelectual, ético y estético del individuo".¹¹ De forma que la educación moderna busca el desarrollo simultáneo de las facultades intelectuales; favorecer el desenvolvimiento natural del niño implica, por consiguiente, considerar una de las premisas de Jean Rousseau (1712-1778) sobre el respeto al desarrollo biológico y psicológico de los menores, además del abordaje de materias prácticas.

31

31

Principios pedagógicos del método de la enseñanza primaria

La importancia del método en la enseñanza moderna comprende un conjunto de principios didácticos generales y otros específicos; plantea que el método educativo debe reproducir la historia de la civilización de modo gradual y progresivo. De acuerdo con Rébsamen, "método, en general, es todo proceder ordenado y sujeto a las mejores reglas, para llegar de una manera segura y pronta a un fin que se conoce y determina de antemano".¹² La palabra *método* deriva de las voces griegas *meta*, que significa "hacia" o "en" y *hódos*, "camino", y se traduce como *camino hacia determinado fin*. El *método de enseñanza* se encuentra definido por dos elementos esenciales: "el sujeto, o sea el alumno, y el objeto, o sea, la materia que se le enseña".¹³ El primer elemento es denominado *subjetivo o psicológico* y atiende a la naturaleza física, psíquica y biológica del alumno. Respecto del segundo factor que representaría el elemento *objetivo*, es decir, las materias de enseñanza, estas deben articularse

10. *Ibid.*, p. 4.

11. G. Meraz, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Superior, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1906, caja 16, legajo 3, exp. 18, fs. 16-25.

12. En Ángel J. Hermida, *op. cit.*, p. 113.

13. Enrique C. Rébsamen, 1998, en Patricia Ducoing, *op. cit.*, p. 163.

con el primer elemento, en una especie de mediación que permita vincular los conocimientos con el desarrollo natural del niño, para no solo poder interiorizarlos, sino que dichos conocimientos puedan generar el despliegue de facultades intelectuales.

Estos planteamientos formulados desde hace poco más de un siglo resultan interesantes, ya que su influencia trasciende y se ve reflejada en las articulaciones teóricas sobre la psicología del aprendizaje propuestas por Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934) y David Ausubel (1918-2008). Las aportaciones de estos epistemólogos, psicólogos y pedagogos tienen relevancia en la actualidad. El primero de ellos expuso la corriente constructivista del desarrollo de la inteligencia (fundamento pedagógico de los actuales programas educativos en México) siguiendo las aportaciones de la filosofía evolutiva de Herbert Spencer (1875-1937); su relación con las reflexiones de Rébsamen reside en la propuesta evolutiva de interacción entre el sujeto y el objeto. El segundo, fundador de la psicología histórico-cultural, y el tercero de ellos construyeron la teoría del aprendizaje significativo, gracias a sus estudios sobre psicología del desarrollo.

Desde estas perspectivas, Rébsamen advierte la importancia tanto de la Antropología pedagógica como de la Psicología pedagógica en el abordaje teórico y metodológico de la enseñanza. Así pues, establece que "la metodología general estudia las condiciones generales del método de enseñanza, mientras que el estudio de los métodos particulares de escritura, lectura, etcétera, es objeto de la metodología aplicada".¹⁴ Vale la pena aclarar que en este periodo de la historia de la educación, "método de enseñanza", "método pedagógico" y "método didáctico" representan sinónimos para el pedagogo suizo. No obstante, es importante comentar que los tres términos surgen en el contexto de la enseñanza elemental, en cuyo caso el método inductivo es el que se implementará, a diferencia de la enseñanza superior (escuela secundaria y profesional). De tal manera que el método didáctico ha de entenderse como el *método de enseñanza en la escuela primaria*, el cual se compone de dos elementos: el *subjetivo* o psicológico y el *objetivo* o lógico. En tanto que la denominación método pedagógico se emplea para distinguir el método lógico que sigue la actividad científica.

Ha quedado claro que el método constituye la ruta o el camino general que traza el maestro para lograr los fines de la enseñanza. En tal caso, el método de la enseñanza primaria requiere de un conjunto de *procedimientos* o formas particulares o prácticas para alcanzar el objetivo que se establece en el mismo. Se hace alusión a los procedimientos en tanto "medios más o menos mecánicos que se emplean para alcanzar los fines que se propone la enseñanza".¹⁵ Los procedimientos generales pueden ser de tres categorías: de *exposición*, de *aplicación* y de *corrección*. Los primeros los emplea el maestro al dar sus clases; los segundos son los que emplean los alumnos en las ocupaciones de silencio, por ejemplo en los trabajos que implican escritura; los

14. En Ángel J. Hermida, *op. cit.*, p. 114.

15. *Ibid.*, p. 116.

últimos son los que ambos realizan sobre todo para verificar y retroalimentar sus ejercicios. Estos están pensados para ser empleados en la mayoría de las asignaturas, mientras que los procedimientos específicos se aplican en una sola. Por ejemplo, para la enseñanza de la lectura y la escritura, algunos procedimientos podrían ser diagramas, trazos de algunas letras, el alfabeto móvil, copiar del pizarrón o del libro escolar, etcétera. Así pues, los procedimientos se perfilan como elementos esenciales para garantizar la práctica y la eficacia de la enseñanza.

Con la finalidad de reflexionar sobre este punto se presenta una tabla señalando los principios del método didáctico de la pedagogía moderna o de la enseñanza objetiva, a partir de identificar los tres factores clave que hacen posible el proyecto educativo: el factor subjetivo (el alumno), el factor objetivo (las materias) y el factor individual (el maestro), mismos que a continuación se describen y analizan.

Tabla 1. Principios pedagógicos del método de la enseñanza primaria

Factor subjetivo (el alumno)	Factor objetivo (las materias)	Factor individual (el maestro)
La enseñanza en vinculación con las leyes psicológicas y fisiológicas	Subdivisión del programa de estudios	Enseñanza atractiva
Enseñanza intuitiva	b) Enseñanza sólida	b) Expresión sencilla, clara y energética
c) Despertar el interés por el estudio y desenvolvimiento espontáneo	c) Para cada ramo escogerá el método más adecuado	c) Progreso continuo
d) Conocimiento práctico y útil para la vida	d) Correlación entre materias	d) Enseñanza contextualizada

Fuente: Elaboración propia.

El factor subjetivo: la observación y la intuición como fundamentos absolutos de todo saber

La vinculación del desarrollo natural del niño –es decir, el elemento gradual y progresivo en las facultades físicas, psíquicas y morales– constituye el principio fundamental de la enseñanza moderna proclamada por Enrique Laubscher y con mayor contundencia por Enrique C. Rébsamen. Este último retomó diversas aportaciones de pedagogos y filósofos, entre ellos: Bacon (1561-1626), Comenio (1592-1670), John Locke (1632-1704), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Fröbel (1782-1852) y Spencer (1820-1903).

La verdadera enseñanza no es la que transmite las nociones ya completas, explicadas del todo, sino la que pone al alumno en condiciones de formarse asimismo nociones buenas. El maestro inte-

ligente y hábil se enfrentará a dar impulso a la voluntad del niño, guiando su inteligencia por la senda que lo ha de llevar a conquistar la ciencia; para el efecto, hará que su discípulo trabaje asimismo antes de la lección, mientras y después, antes para reflexionar sobre la materia que se ha de tratar; mientras para que haga esfuerzos para asimilársela y después para que busque el modo para aplicar el conocimiento adquirido siendo tanto más eficaz la enseñanza cuanto más consiga el maestro que el alumno observe, piense, hable o escriba.¹⁶

La enseñanza intuitiva u objetiva que formó parte del proyecto educativo moderno en el porfiriato tomó como referencia los planteamientos de uno de los pensadores más influyentes del empirismo, John Locke. Para este filósofo el conocimiento tiene por materia a las ideas. Sus obras, enmarcadas en la teoría política y educativa, representan una postura crítica a la escolástica aristotélica; sus planteamientos, desde el empirismo, sostienen que la experiencia es la fuente de todo conocimiento. Al respecto menciona lo siguiente en su *Ensayo sobre el entendimiento humano*:

Todo aquello que la mente percibe en sí misma, o todo aquello que es el objeto inmediato de percepción, de pensamiento o de entendimiento, a eso llamo idea; y a la potencia para producir cualquier idea en la mente, llamo cualidad del sujeto en quien reside ese poder. Así, una bola de nieve tiene la potencia de producir en nosotros las ideas de blanco, frío y redondo; a esas potencias para producir en nosotros esas ideas, en cuanto que están en la bola de nieve, las llamo cualidades [...].¹⁷

De acuerdo con el fragmento anterior, se entiende que la sensación es la fuente principal para la producción de las ideas. Para Locke (1999), la realidad tiene dos dimensiones, puede ser interna (el yo) o externa (las cosas naturales). Las *ideas de reflexión* surgen del sentido interno, el cual da cabida a diversas operaciones cognitivas, por ejemplo: el pensamiento, el razonamiento, el conocimiento, la voluntad y la duda. Mientras que las *ideas de sensación* se derivan del sentido externo, por ejemplo, las ideas asociadas a la bola de nieve del fragmento anterior (blanco, frío y redondo). De tal manera que las ideas pueden ser simples o complejas: las primeras provienen de la experiencia y las segundas implican una combinación entre las ideas simples y un proceso cognitivo reflexivo. Resulta interesante reflexionar sobre estos planteamientos en tanto que las y los normalistas advierten que el corpus pedagógico que gira sobre la propuesta de la enseñanza intuitiva se complementa con diversos postulados en los que es preciso considerar la relación entre experiencia y conocimiento. Siguiendo con Locke, el conocimiento es resultado de la per-

16. G. Meraz, *op. cit.*, p. 3.

17. John Locke, *Ensayos sobre el entendimiento humano*. Libro segundo, México, FCE, 1999, p. 1.

cepción de un acuerdo o desacuerdo de ideas entre sí, generando dos tipos de conocimiento: el *intuitivo* y el *demostrativo*.

Según la compilación de obras completas de Rébsamen, llevada a cabo por Ángel Hermida (2001), el pedagogo suizo medita sobre la *verdad psicológica* que plantea Locke, puesto que recupera la idea de que *no hay nada en el entendimiento que no haya pasado por los sentidos*. Lo anterior se concreta a través de la observación y la manipulación de los objetos mismos, con la intención de generar un conjunto de percepciones táctiles, gustativas, olfativas, auditivas y visuales. En el caso de no contar con los objetos o la falta de acceso a los escenarios para el desarrollo de la clase, Rébsamen recomienda hacer uso de algunos materiales didácticos tales como estampas, grabados, imágenes o dibujos alusivos a la situación o cosa que se quiere representar, además de otros recursos como descripciones, comparaciones o historietas. Relacionando los planteamientos señalados por Locke (1999), parece relevante reconocer la relación entre pensamiento y lenguaje, ya que para Rébsamen resulta importante la experiencia y el contacto con el objeto, la situación o el escenario de aprendizaje; y en segundo término se encuentra el nombre de aquello, según sostiene: "lo que importa conocer son las cosas más que los símbolos".¹⁸

Así, pues, la enseñanza intuitiva se refiere a aquella que parte de las sensaciones y percepciones que permiten dar paso a lo complejo o lo abstracto. Y para ello, el desarrollo de la observación y la experiencia son fundamentales.

[...] la enseñanza moderna trata de desenvolver, por medio de los ejercicios convenientes y continuos, las facultades intelectuales todas del niño: la atención, observación y percepción, la memoria, la imaginación, el juicio y raciocinio, la abstracción y concepción sin establecer preferencias entre ellas.¹⁹

El factor objetivo: la marcha y la forma de la enseñanza

En el apartado anterior se recuperaron algunos fundamentos filosóficos y pedagógicos que dan sentido al método didáctico de la enseñanza intuitiva; no obstante, es preciso advertir a lectoras y lectores que los factores que comprende dicho método no se deben pensar de manera aislada. Se ha realizado una discusión por apartados solo para fines analíticos, empero, su abordaje es complejo. Así, atendiendo los testimonios de las y los normalistas en su producción intelectual, parece relevante el siguiente fragmento: "La enseñanza, como dije antes, se adaptará a la marcha natural de la evolución mental, dándoles solo aquellos conocimientos que la sustancia pensante de los niños esté en actitud de digerir, pues es imposible laborar en un terreno insuficientemente preparado para un género de especulación especial".²⁰

18. En Ángel J. Hermida, *op. cit.*, p. 2.

19. *Idem*.

20. G. Meraz, *op. cit.*, p. 5.

Sobre la selección de los contenidos, Rébsamen distingue tres niveles de lo que denomina programas: 1) el programa general de estudios, lo que actualmente conocemos como mapa curricular, 2) el programa detallado, en el que se encuentran desglosados los contenidos de cada asignatura de acuerdo con el grado escolar y 3) la subdivisión del programa.²¹ La formación del programa general y del detallado están a cargo de los gobiernos y de los cuerpos facultativos, es decir, de las escuelas normales, los Consejos de Instrucción, Inspección y Técnicos, mientras que la subdivisión del programa representa una tarea del profesorado. A partir de la noción de método pedagógico se reconocen tres funciones de éste: *escoger*, *ordenar* y *exponer*, de forma que la selección y el ordenamiento del contenido cobre relevancia para su conducción y tratamiento. Como se ha planteado en los apartados anteriores, el método didáctico de la enseñanza primaria debe reconocer las cuestiones psíquicas del alumno, las cuales varían por las condiciones diferenciadas de los mismos; no obstante, aquellos obedecen a leyes fijas, lo cual determina la naturaleza lógica de la materia de enseñanza.

Entonces, la función selectiva de los contenidos debe obedecer a conocimientos que posean utilidad práctica (fines instructivos), dicho planteamiento se relaciona con la noción de aprendizajes significativos y educación para la vida. Por otro lado, la referida selección debe estar en correspondencia, como ya se ha expuesto, con el elemento subjetivo (fines educativos).

36

Con su famosa palabra "aprender a aprender" quiso expresar [Pestalozzi] que el fin principal de la enseñanza elemental no debe consistir en suministrar a los niños un gran caudal de conocimientos que quizá no puedan digerir, sino que debe consistir en el desenvolver y acrecentar las fuerzas de su inteligencia, e inspirarles el amor al saber, para ponerlos en aptitud de adquirir más tarde, en la vida, y por sí mismos, todos los conocimientos que les pueda hacer falta.²²

36

Para Rébsamen la mezcla de los métodos instructivo o educativo constituye el *método natural*, el cual se orienta por algunas interrogantes enfocadas en identificar si los conocimientos seleccionados son útiles para la vida práctica y si éstos se corresponden con el nivel intelectual de los estudiantes. Una vez resuelta esta función, la segunda es la de *ordenar*, que tiene que ver con precisar el lugar que les corresponden a los diversos contenidos involucrados en la asignatura, a esto se le denominada la *marcha de la enseñanza*, explicado de la siguiente manera: el orden o la marcha de la enseñanza es la manera de disponer de los diversos ejercicios educativos y enlazar los conocimientos que quieran inculcarse a los alumnos.²³ Se distinguen cuatro marchas en la enseñanza primaria: 1) la analítica, 2) la sintética, 3) la progresiva y 4) la regresiva. La primera implica el abordaje en conjunto para después identificar con más detalle los componentes. En el caso de la segunda, su operación es inversa a

21. En Patricia Ducoing, *op. cit.*

22. Enrique C. Rébsamen en Ángel J. Hermida, *op. cit.*, p. 118.

23. Segundo Congreso Nacional de Instrucción, 1891, p. 34.

la marcha analítica, ya que se le presentan primero al alumno las partes para conformar posteriormente el todo. En el caso de la tercera, el contenido se aborda de la causa al efecto y la cuarta, la marcha regresiva, lo hace de manera contraria que la progresiva.

La tercera función, la de *exponer*, tiene que ver con la *forma de la enseñanza*. Rébsamen consideraba que es la de mayor importancia, puesto que ella determina la conexión del *fin instructivo* y del *fin educativo*, "de ella depende en gran parte que los niños concurren con gusto a la escuela, que se dediquen con afán a las labores intelectuales y que la enseñanza produzca los resultados apetecidos".²⁴ De acuerdo con lo anterior, la *forma de enseñanza* puede darse desde la exposición y la interrogación. Para el *fin educativo* es de mayor interés la forma interrogativa, ya que sitúa al alumno en un rol más activo, además implica el desarrollo del lenguaje y fomenta la independencia del juicio. La forma dialogada, las preguntas hábilmente enlazadas, despierta y mantiene la atención y el interés del estudiante, lo cual es una condición necesaria para la formación de *ideas claras* y la adquisición de *conocimientos sólidos*. Finalmente, aumenta el *ascendente moral* del maestro.

Esta triple función (la manera de *escoger*, *ordenar* y *exponer* la materia de enseñanza) del método didáctico demandó un proceso creativo por parte del profesor, ya que si bien debe dar prioridad a lo *subjetivo*, en algunas ocasiones, según la naturaleza lógica de la materia, puede enfatizarse lo *objetivo*. "[...] la competencia metodológica del maestro consiste precisamente en saber discernir en cada paso particular cuál es lo simple para el niño, y en escoger en consonancia el punto de partida y la marcha que mejor respondan a sus necesidades psicológicas".²⁵ En estas cuestiones estribó la importancia del rol docente.

El factor individual: la individualidad pedagógica

Las disertaciones de las y los normalistas que apuntalaron la relevancia de los procedimientos generales y particulares, en tanto medios prácticos que permitieron alcanzar los fines del método, partieron de la noción de *individualidad pedagógica* proclamada por Enrique C. Rébsamen. Este pedagogo suizo propuso tres elementos importantes para la enseñanza ligados al ejercicio del docente: a) modo atractivo y animado, b) sensibilidad moral, noble y generosa y c) voluntad firme e inquebrantable. De acuerdo con las reflexiones metodológicas de los apartados anteriores, conviene destacar que las formas en que el profesor organice su enseñanza pueden ser: 1) *individual*, 2) *mutuo* y 3) *simultáneo*, además de combinaciones entre estos tres que dan lugar a los *modos mixtos*. Como su nombre lo indica, el primer modo tiene que ver con la atención y seguimiento de cada alumno en particular. Cuando el maestro se vale de los mismos alumnos para socializar los conocimientos y que entre ellos se genere el aprendizaje, se aplica el segundo modo. Cuando el maestro realiza procedimientos que se apegan a la instrucción y a la educación a la vez sobre todos sus alumnos, se implementa el tercer modo.

24. Enrique C. Rébsamen en Ángel J. Hermida, *op. cit.*, p. 128.

25. *Ibid.*, p. 123.

Se reconoce que el papel del profesor en esta época fue de gran relevancia, su figura estuvo relacionada con el progreso. Algunas de las características que los maestros debían poseer eran: rectitud, patriotismo, competencia y amor por la juventud, esta profesión se pensó como un verdadero apostolado. Como parte de las competencias que tenían que desplegar, se consideró trascendente el cuidado del cuerpo, basado en conocimientos sobre medicina y las ciencias naturales; en las disertaciones se recuperan algunos saberes sobre la maternidad y los primeros cuidados de los infantes, aspectos sobre la higiene y la nutrición, educación física y la exploración y conocimiento del mundo natural. El papel del profesorado se visualizó como el de un agente político, puesto que se le encomendó la tarea de abonar a la construcción de ciudadanía a través de la educación cívica y moral, con sentido y significado por medio de la conexión y la exploración de la naturaleza. Todo ello, bajo el dominio de contenidos, el control del grupo, pero sobre todo con elementos didácticos y atractivos para la enseñanza. No obstante, la incursión de la mujer en la docencia se relacionó con la dimensión moral y afectiva, aspectos que actualmente parecen relevantes en la práctica docente.

Reflexiones finales

Bajo la idea de orden social y progreso material, Porfirio Díaz se ocupó no solo de la reorganización política y económica del país, sino que también le dio difusión y unificación al sistema de enseñanza, mediante el auspicio de los Congresos Nacionales de Pedagogía, con el propósito de convertir a la instrucción la base de la prosperidad. El análisis de las disertaciones de los y las normalistas de la Escuela Normal Primaria de Xalapa permitió identificar la trayectoria del pensamiento pedagógico hacia nuevas corrientes que advirtieron un cambio en el sistema de enseñanza. Dicho cambio se evidenció en el abandono de técnicas rutinarias y memorísticas para dar paso a la enseñanza objetiva. Los diversos temas abordados en las disertaciones resaltan la esfera moral, el razonamiento, la importancia de la gramática, la educación física, la lengua y las ciencias. En cuanto a los métodos pedagógicos, se reconoce la papel de la observación y la experimentación, del juego como un medio lúdico para el aprendizaje y el desarrollo motor, además del método fonético, los procesos de aprendizaje se distinguían por considerar las capacidades del alumno. Como puede verse, en el discurso de las disertaciones se encierra un campo ideológico hacia la conformación de un plan educativo de amplias perspectivas, el cual consideró al alumno integralmente y con un rol más activo. El corpus pedagógico que se destaca en las disertaciones conforma la llamada pedagogía moderna, a diferencia de los preceptos de la educación monacal, se pretendía fomentar la observación y la indagación.

De los planteamientos de Rébsamen, coincidimos con seis reflexiones que podemos complementar a partir de la lectura de Ducoing sobre el método: 1) *Un tratamiento integrador del método*, el cual parte de la crítica de la enseñanza memorística y rutinaria que atenta contra las condiciones físicas,

psíquicas y biológicas del niño; por tanto, es preciso advertir una trama compleja de elementos referidos al sujeto de la educación (el alumno) en un papel más activo y contar con un conjunto de procedimientos que permitan la mejor conducción de la enseñanza. 2) *Una dimensión epistémica*, en este punto nos parece de suma relevancia subrayar el posicionamiento que permea a la educación en la época del porfiriato, ya que se hace una distinción entre los términos instrucción y educación, entre conocimiento y aprendizaje. En relación con el primer par de palabras, la instrucción tiene que ver con la forma de enseñanza de la escuela antigua, en donde se prioriza la palabra, es decir, el contenido, mientras que la educación busca el desarrollo de las facultades de forma simultánea, a través de conocimientos prácticos y útiles para la vida. 3) *Una visión integradora del quehacer docente*. De acuerdo con los postulados de Rébsamen, Justo Sierra y Joaquín Baranda, el papel del docente no solo se reduce a las prácticas educativas en el contexto institucional, nos parece que va más allá, puesto que su labor se concatena a un proyecto de nación, el cual en esa época buscaba la formación de ciudadanos dóciles y obedientes que mostrarán amor a la patria, a su nación y así construir la nacionalidad y la cohesión social. 4) El reconocimiento de la *psicología de la infancia*. Como punto de partida, el reconocimiento natural del niño nos parece una aportación destacada que se conecta con un corpus epistemológico, filosófico y biológico del funcionamiento cognitivo del niño. Recordemos que el estudio científico del menor empieza a cobrar relevancia en la segunda mitad del siglo XIX con el naturalismo pedagógico que se introduce en la historia de la educación. 6) Precisiones entre el método de la ciencia (lógico) y el *método pedagógico*, este último referido exclusivamente a la enseñanza en la escuela primaria.

39

39

Archivos

Archivo Histórico Benemérita Escuela Normal Veracruzana. Xalapa, Veracruz, México. Fondo *Gobierno*, Serie *Celebraciones, Certificados y Títulos* 1890-1955.

Archivo Histórico Benemérita Escuela Normal Veracruzana. Xalapa, Veracruz, México.

Fondo *Estudiantes*. 1890-1911.

Bibliografía

DUCOING, Patricia, "Rébsamen: algunas aportaciones conceptuales al proyecto modernizador de la educación en México", en *Revista Perfiles educativos*, vol. 35, núm. 140, 2012, pp. 149-168. Consultado en <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n140/v35n140a10.pdf>

GARCÍA, José Félix, "La escuela Lancasteriana en México y en América Latina como solución del estado liberal ante el vacío dejado por la Iglesia", en *Boletín Virtual*, vol. 4, núm. 5, 2015, pp. 48-66. Consultado en <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/download/371/368>

- HERMIDA, Ángel. J. (comp.), *Obras completas de Enrique C. Rébsamen*, tomo I, Xalapa, Veracruz, sec, Colección de Textos Pedagógicos, 2001.
- HUERTA, Miguel, *Educación. Enciclopedia de México*, tomo 4, México, Secretaría de Educación Pública, 1987.
- LOCKE, John, *Ensayos sobre el entendimiento humano. Libro segundo*, México, fce, 1999. Consultado en https://puntocritico.com/ausajpuntocritico/documentos/Locke_JohnEnsayo_sobre_el_entendimiento_humano.pdf
- SÁENZ, Diana Karent, García Ana Ma. del Socorro y Malpica, Susano, Disertaciones de normalistas en la época del Porfiriato: política educativa y pensamiento pedagógico, en *Memoria electrónica. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Acapulco, Guerrero, México, 2019, pp. 1-9. Consultado en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0703.pdf>
- SEGUNDO Congreso de Nacional de Instrucción Pública, *Informes y resoluciones*, Universidad Autónoma de Nuevo León, 1891. Consultado en <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080101476/1080101476.PDF>
- TANCK de Estrada, Dorothy, "Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México, 1822-1842", en *Historia Mexicana*, núm. 22, vol. 4, 1973, pp. 494-513. Consultado en <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2929>

El método de la enseñanza de la escritura-lectura: la disertación de Isidro García León, 1904

Verónica Méndez Andrade
Maestría en Ciencias Sociales, IHS-UV

Hilda Marisela Partido Calvat
Instituto de Investigaciones en Educación, UV

El maestro regula el trabajo del niño, escoge los objetos materiales que ha de observar y los textos que ha de leer, traza en el pizarrón el modelo de las letras que ha de escribir y, en fin él es quién sirve de guía segura y de inspirador en todo.¹

41

Introducción

41

El objetivo de este capítulo es analizar e identificar los métodos de enseñanza de la escritura-lectura utilizados y modificados en el periodo del porfiriato, tomándose como punto de partida la disertación del profesor Isidro García León,² *Las bases fundamentales de la metodología en la enseñanza de escritura-lectura*, egresado de la Escuela Normal Primaria de Xalapa. El capítulo consta de dos apartados: "La enseñanza de la lectura-escritura: el fonetismo y la simultaneidad en el siglo XIX" y "El método de Rébsamen".

En el año de 1822 la Compañía Lancasteriana formó parte de una asociación privada, la cual cobró relevancia en la integración de escuelas gratuitas; sin embargo, a partir de 1867 se estableció la Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios de la Federación, legislación que transformó la enseñanza e impulsó el derrocamiento de la instrucción religiosa de todos los niveles escolares y se modificaron los planes de estudio, a los que se sumaron las materias de moral e instrucción cívica. Como lo señala Nivón, "Los principios de laicidad en el aprendizaje animaron el interés de grupos liberales por el conocimiento de diferentes campos, lo que incidió en las prácticas escolares y en la producción de iniciativas pedagógicas por parte del profesorado".³

1. Isidro García, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Superior, AHBENV, Fondo de Estudiantes, año 1899, caja 10, legajo 3, exp.14, fs.26-38, p. 26.

2. *Ibid.*

3. Amalia Nivón, "Iniciativas sobre la enseñanza del español en México a finales del siglo XIX", en *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, núm. 14, vol. 7, 2019, p. 224.

El periodo que se denominó porfiriato (1876-1910) estableció el proyecto educativo de ideología liberal, el cual buscó establecer un sistema educativo nacional, federal, uniforme, homogéneo, racional, laico y controlado únicamente por el Estado. Se siguió el ejemplo de los países europeos y las principales premisas del discurso positivista fueron el orden y el progreso.

Con la inclusión de la pedagogía moderna en la práctica educativa en México se proporcionó al estudiante una formación científica, humanística, física, manual y artística; es decir, una formación armónica, la cual otorgó científicidad a la profesionalización docente, de esta forma el Estado ejerció control sobre la sociedad. La enseñanza de la lectoescritura fue ejercida por los educadores a partir de sus nociones filosóficas y metodológicas. Como lo indica Bazant,⁴ el auge de las escuelas normales buscó la reflexión de los pedagogos sobre la parte vital que desempeñaba el maestro en tanto medio esencial para la educación del niño.

Las fiestas por la apertura de la Escuela Normal Primaria de Xalapa iniciaron el 30 de noviembre y terminaron el 1° de diciembre de 1886; días antes, el 23 de noviembre, en el *Periódico Oficial* se publicaron el plan de estudios, el reglamento para la admisión de alumnos al que se sujetaría el plantel y la convocatoria para asignar a los maestros de las cátedras de español, caligrafía, matemáticas y dibujo lineal.⁵

Para obtener el título de profesor de primaria superior, García *et al.* afirman que el estudiante elegía un tema de su interés, se le otorgaban dos días para desarrollar un escrito al respecto, vencido este plazo se recogía el trabajo al que el sustentante daba lectura ante el jurado y cuando concluía, lo tenía que defender. Posterior a ello se le aplicaba un examen oral de las asignaturas, seguido de una prueba práctica de canto y gimnasia. Por último, preparaba una clase para después impartirla a los alumnos del tercer año de la escuela anexa.⁶

La enseñanza de la lectura-escritura: el fonetismo y la simultaneidad en el siglo XIX

En el siglo XIX se desplegaron nuevas iniciativas sobre la enseñanza simultánea de la lectura y escritura, así lo expresó el profesor García: "se ha descornado la densa niebla que ventilaba la ruta que debía conducir a los sabios a la meta de sus esfuerzos, y ha podido establecerse el método racional para el aprendizaje de la escritura".⁷

4. Milada Bazant, "Lecturas del Porfiriato", en *Historia de la lectura en México*, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 2010, pp. 205-242.

5. Ángel J. Hermida, *Historia de la educación del estado de Veracruz*, México, Ediciones Normal Veracruzana, 1986.

6. Ana Ma. del Socorro García, Hilda Marisela Partido y Susano Malpica, "El magisterio es un verdadero apostolado. Un acercamiento al ideal docente construido en la Escuela Normal Primaria de Xalapa durante el Porfiriato", en *Práctica docente y ética profesional. Estudios en Educación*, H. M. Partido, A. M. S. García y R. Álvarez (coords.), México, Universidad Veracruzana, 2020, pp. 117-137.

7. Isidro García, *op. cit.*, 1899, p. 28.

La enseñanza elemental; guía teórico práctica para la instrucción primaria en la enseñanza objetiva, gimnástica de la mente y del discurso, el dibujo, la escritura, la recitación, la lectura, el canto y la aritmética, escrito por J. Manuel Guillé y publicado en 1877 refleja la enseñanza de la lectura y escritura;⁸ además, destacó el libro de texto para uso de las escuelas primarias de Antonio P. Castilla, *El Método racional de Lectura*, obra que superaba el procedimiento del silabeo, publicada alrededor de 1870. Otra aportación pedagógica fue la del profesor Vicente Hugo Alcaraz, *La Educación Moderna*.⁹

Nivón sostiene que "las principales editoriales que difundieron estas propuestas de enseñanza y ejercicios de lectura se encuentran las tipografías Appleton de Nueva York, Herrero Hermanos y de la viuda de Ch. Bouret, cuyas publicaciones alcanzaron una amplia difusión".¹⁰

El periódico *La enseñanza objetiva* en un inicio se dedicó al "pueblo" y después a la "juventud", elevó la "necesidad urgente de educar al pueblo", lo que condujo a la publicación de una "revista popular", con el objetivo de divulgar los conocimientos para lograr una "buena educación". "No hay que olvidar que en México nació la vida independiente y se perfiló como uno de sus principales objetivos educar al pueblo, con la idea de contribuir al progreso del país".¹¹

En 1877, las autoridades porteñas veracruzanas llamaron a un distinguido pedagogo español nacionalizado mexicano, Antonio P. Castilla, quien años atrás había editado en la ciudad de México la revista *La Voz de la instrucción*. Hermida señala: "fue uno de los precursores y dirigentes de la reforma. Las autoridades le encomendaron trabajos científicos para la aplicación de la enseñanza objetiva".¹²

Con la finalidad de centralizar cada vez más el funcionamiento de los colegios preparatorios en la entidad veracruzana, en 1881 se estableció la Junta Directiva de la Instrucción Pública Secundaria del estado, compuesta por siete vocales, encabezada por el gobernador Apolinar Castillo y regulada por el jefe de la sección de Instrucción Pública de la Secretaría de Gobierno. Designaron a los vocales con atribución del Ejecutivo estatal; el ejercicio de este cargo era de dos años que podían ampliarse por un año al ser reelectos una vez. "Las funciones de la Junta eran las de proponer al gobierno para su aprobación o reprobación cuatro meses antes de la terminación del año escolar los libros que deban servir de texto en el año siguiente en los colegios preparatorios".¹³

A su vez, a partir de la enseñanza objetiva y los procedimientos educativos modernos aplicados en Suiza, Enrique Laubscher introdujo el fonetismo en

8. Ma. de los Ángeles Rodríguez y Sara Griselda Martínez, "El umbral de la pedagogía mexicana, José Manuel Guillé 1845-1886", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, 2005, pp. 931-950.

9. Francisco Larroyo, *Historia comparada de la educación en México*, México, Porrúa, 1973, pp. 294 y 297.

10. Amalia Nivón, *op. cit.*, p. 224.

11. Luz Elena Galván, "Un encuentro con los niños a través de sus lecturas en el siglo XIX", en *Rostros históricos de la educación: miradas, estilos y recuerdos*, M. E. Aguirre (coord.), México, unam, 2001, pp. 104-109.

12. Ángel J. Hermida, *La reforma educativa liberal*, México, Gobierno del estado de Veracruz, 1983, p. 46.

13. Ángel J. Hermida (comp.), *Legislación educativa en Veracruz*, México, Gobierno del estado de Veracruz, 1990, 273

la enseñanza de la lectura, escritura y la simultaneidad de ambas; llevó a cabo una transformación didáctica en el puerto de Alvarado. El maestro Laubscher, de origen alemán, continuó su labor educativa en Orizaba en 1883; la Escuela Modelo, llamada "cuna de la Reforma Escolar de la República Mexicana", había conseguido un prestigio como resultado del alcance de sus objetivos para que los profesores adquirieran el conocimiento práctico de la enseñanza objetiva y se ejerciera en todas las escuelas de instrucción primaria.¹⁴ En 1885 se transforma la "Escuela Modelo" en la "Academia Normal de Orizaba", orientada a la formación de profesores de educación primaria.

Laubscher fue el autor del libro *Escribe y lee*; utilizado en el primer año escolar, cuyo principal elemento fue la simultaneidad. De acuerdo con Figueroa, Laubscher expresó: "El discípulo debe aprender la lectura por medio de la escritura. Lo que ha de leer debe previamente escribirlo; lo que escriba debe ser leído, y lo que lea, entendido".¹⁵

Otro libro difundido en las escuelas primarias municipales del entonces Distrito Federal, en los estados y ampliamente aceptado en 1887 por la Junta Académica de las Escuelas Normales de Xalapa y de México fue el método simultáneo, fonético analítico-sintético del chileno Claudio Matte (1858-1956), el cual Carlos A. Carrillo difundió a través del periódico *La Reforma a la escuela elemental* (1885-1891), como una manera de ofrecer a los maestros una guía para llevar a cabo la simultaneidad de la lectura y escritura.¹⁶

Carrillo afirma que en 1880 la iniciativa de Matte tuvo a su favor el interés de los grupos de profesores de escuelas primarias por abandonar el método de deletreo e iniciarse en el fonetismo, el razonamiento objetivo y la lógica basada en la experiencia intuitiva. En el caso particular de Carlos A. Carrillo, escribió lecciones elementales de lenguaje, del sistema métrico decimal y geometría aplicada para las clases de geografía, historia natural, fisiología, recitación y lecturas selectas de moral, quien junto con el político y empresario Antonio Matías Rebolledo editó en Coatepec, Veracruz, un semanario llamado *El instructor* (1883-1885) y dos años después el periódico *La Reforma de la escuela elemental*.¹⁷ En diciembre de 1885, Carrillo expresó:

Tan pronto como un niño comienza la lectura debe de dar principio a la escritura, al contrario de lo que se practicaba antiguamente. Pero eso no es todo: ambos estudios no solo deben hacerse al mismo tiempo, sino que deben caminar al mismo paso, combinarse y prestarse auxilio mutuamente. Quiero decir esto que, si comienzo por enseñar al niño las vocales, debo también enseñarle a escribirlas al mismo tiempo que las va conociendo; si empiezo, al contrario, por enseñarle a leer primeramente una frase completa como esta: la vaca da leche, lo que primero que escriba será precisamente la misma frase.¹⁸

14. Ángel J. Hermida, *op. cit.*, 1983.

15. Rodolfo Figueroa, *Laubscher en Alvarado*, Xalapa, Gobierno del Estado, 1981, pp. 35-36.

16. Carlos A. Carrillo, *Artículos Pedagógicos*, México, Herrero Hermanos, 1907.

17. Laura Mora, *Centenario de la reforma educativa liberal*. Carlos A. Carrillo, México, Gobierno del estado de Veracruz-Llave, 1982.

18. Eduardo Pérez, "Carlos A. Carrillo, precursor de los métodos globales para la enseñanza-apren-

La reforma educativa liberal en Veracruz se convirtió en la fuerza motora que propició su implantación en el país; no fue solo obra de Carrillo, sino que además del ilustre maestro mexicano participaron los educadores extranjeros Enrique Laubscher (alemán) y Enrique C. Rébsamen (suizo).

El método de Rébsamen

Enrique C. Rébsamen fue un profesor suizo que trabajó en la Academia Normal de Orizaba; las responsabilidades de la academia se dividían en dos áreas: la práctica y la teórica. Se consideraba que la parte metodológica era la más difícil, porque se requerían de conocimientos y de saber cómo aplicarlos. Hermida nos dice que "quedó a cargo de Enrique Laubscher la enseñanza de la lectura y escritura, la aritmética y la geografía. La parte de teoría fue conducida por Enrique C. Rébsamen".¹⁹

El gobernador Juan de la Luz Enríquez proclamó oficialmente a Xalapa como capital del estado ante la legislatura el 4 de junio de 1885; la ley orgánica de Instrucción pública prometió desde su expedición el establecimiento de una Escuela Normal, con el objetivo de formar en ella buenos profesores de instrucción primaria. En la memoria de los informes de Enríquez se lee lo siguiente:

Los esfuerzos de los reformadores educativos de Orizaba impulsaron la formación y el funcionamiento de una Academia Normal para profesores con representantes de los respectivos cantones de: Acayucan, el C. Ángel Carrión y Carvallo; Coatepec, Vicente Mora; Cosamaloapan, Juan Fentanes; Chicontepepec, los CC. Emilio N. Lara, Eulogio Prior Martínez, Graciano Valenzuela y Miguel Meriótegui; Huatusco, el C. Ismael Sehara; Jalapa, Everardo Vázquez Trigos; Minatitlán, Manuel P. Hernández; Papantla, Antonio Vives; Tantoyuca, Rodrigo Z. Meraz; Tuxpan, Florencio Veyro y Zongolica, Ignacio B. Cabañas.²⁰

Muñoz argumenta que para Rébsamen la función del maestro en la enseñanza era más importante que el mismo sistema, ya que este último tenía un factor individual, lo que equivalía a decir que cada profesor tenía un estilo propio para enseñar y de él dependía saber manejar un instrumento.²¹

El Plan de Estudios de la Escuela Normal Primaria de Xalapa abarcó cinco años; formó profesores para la educación primaria completa (elemental y

dizaje de la lecto-escritura", en *Centenario de la reforma educativa liberal*. Carlos A. Carrillo, L. Mora (coord.), México, Gobierno del estado de Veracruz, 1982, p. 38.

19. Ángel J. Hermida, *op. cit.*, 1983, pp. 142-143.

20. Juan de la Luz Enríquez, "Memoria que comprende el período administrativo del 1° de enero de 1885 al 30 de junio de 1886", en *Estado de Veracruz. Informes de sus gobernadores, 1826-1986*, Carmen Blázquez (comp.), v, México, Gobierno del estado de Veracruz, 1986, pp. 2263-2714., p. 2389.

21. Alicia Muñoz, "El caso de la educación primaria. Ideales y aplicaciones de la enseñanza moderna en México durante el porfiriato", en *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, núm. 233, 2005, pp. 44-63.

superior), aunque quienes lo desearan podían prepararse solo para la elemental, estudiando los tres primeros años. En la memoria del 17 de septiembre de 1888, el gobernador Enríquez expresó:

Se ha procurado formar un conjunto armónico, de manera que los profesores de instrucción primaria elemental que deben permanecer en la escuela el menor tiempo, o sea solo los primeros años, adquieran nociones del mayor número de conocimientos útiles para que desarrollado en ellos el amor a la ciencia, puedan continuar por sí mismos los estudios superiores, reservándose en el plan de estudios aquellas materias que requieren un estudio más profundo y detenido para los dos años subsecuentes que únicamente cursarán los profesores de instrucción primaria superior.²²

Dos años antes, en 1886, Rébsamen redactó las bases para la organización y el funcionamiento de la Escuela Normal Primaria de Xalapa, cuya influencia pedagógica se extendió en las normales de Oaxaca en 1891, Jalisco en 1892 y Guanajuato en 1894; fue así como se diseminó la enseñanza Normal en la República mexicana. En palabras de Rébsamen:

Hoy, con diez años más de experiencia, cedemos a las indicaciones de nuestros discípulos y de distinguidos compañeros que visitaron esta Escuela Normal con el objeto de estudiar sus métodos. Más de cincuenta profesores han salido de esta Escuela Normal, en el lapso de catorce años que tiene de fundada y ellos han llevado nuestro método, no solo por los ámbitos del estado, sino aún por una gran parte del territorio nacional. Los resultados obtenidos han correspondido a nuestras esperanzas y aun las han superado. ¡Sirvan, pues, esta monografía y el librito del alumno, que publicamos al mismo tiempo, para afianzar y consolidar más lo ya conquistado, y para seguir nuevos adeptos a la causa de la Reforma Escolar en la República!²³

Rébsamen promovió en el país las ideas más avanzadas en el campo de la pedagogía; desarrolló el modo simultáneo de enseñanza, que consistía en clasificar a los alumnos de una escuela en grupos homogéneos y sustituyó el modo mutuo o lancasteriano, el cual incorporaba a los niños según sus conocimientos en grupos a los que les enseñaba un monitor (alumno) de un grado superior. "El nuevo modo de enseñanza revalorizaba el papel del maestro como agente educador, fundamento ideológico del llamado movimiento normalista".²⁴ Y como advierte el profesor García en su disertación:

22. Juan de la Luz Enríquez, *op. cit.*, 1986, p. 2999.

23. En Ángel J. Hermida (comp.), *Obras Completas de Enrique C. Rébsamen*, IV, México, Gobierno del estado de Veracruz, 2002, p. 103.

24. Gilberto Guevara, *Clásicos del pensamiento pedagógico mexicano (antología histórica)*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM), 2011, p. 95.

Todo es cuestión de método. Y aquí está previamente un hecho que nos demuestra que los métodos de enseñanza no son una cosa cualquiera. El maestro inteligente y trabajador llega a estrellarse contra la terrible roca de su mal designio por falta de método a la vez que una medianía le supera porque tiene un método bueno.²⁵

Por lo tanto, Rébsamen propone la simultaneidad de la enseñanza de ambas habilidades, lectura y escritura, critica la enseñanza de la lectura a través del deletreo y sugiere el remplazo de los nombres de las letras por el sonido fonético de las mismas. Al respecto, Pensado y Sánchez afirman: "Con el nuevo método se intenta romper 'la letra con sangre entra', propone la utilización de la imagen a color y el juego como estrategia didáctica de enseñanza para hacer las clases amenas".²⁶

En 1889 Rébsamen asiste como delegado por Veracruz a los Congresos Nacionales de Instrucción Pública el de 1889-1890 y 1890-1891; da a conocer en el Congreso Nacional de Instrucción Pública el texto de su autoría "Método Rébsamen", que se aplicó desde 1886 en la Escuela Normal Primaria de Xalapa a partir del fonetismo y el proceso analítico-sintético.

La metodología que empleó Rébsamen se destacó como un elemento pedagógico en relación con el idioma y la experiencia del estudiante; Nivón señala que la exposición visual y la interrogación que siguiera el profesor a través de preguntas dirigidas sería fundamental para la comprensión de la lectura y escritura, idea que ocultó las dificultades de aquellos estudiantes que no hablaban español.²⁷

Una resolución del Primer Congreso de instrucción pública fue la edición de guías metodológicas para la enseñanza de las nuevas materias del plan de estudio, siendo un material auxiliar y eficaz en la aplicación del nuevo método, procedimientos pedagógicos y didácticos.

Rébsamen hizo dos guías elementales para la formación profesional de los maestros y el aprendizaje de los niños: *Guía metodológica para la enseñanza de la historia y Método de escritura y lectura a partir del primer grado*. Al método Rébsamen también se le llamó palabras normales y se caracterizó por ser parcial, al considerarse el fonetismo, la simultaneidad y otros aspectos analíticos.

Es importante destacar que el método de escritura-lectura no era meramente de Rébsamen, ya que contenía principios educativos de distintas teorías europeas, como el idealismo de Rousseau y Pestalozzi, así la influencia del alemán Vogel en su propuesta de enseñar 50 palabras familiares al niño, de una o dos sílabas máximas.²⁸

25. Isidro García, *op. cit.*, 1899, p. 28.

26. Lizeth Pensado y Elida Sánchez, "Enrique C. Rébsamen", en *Grandes educadores de México y América Latina*, J. Borjón y E. Vásquez (coords.), México, Secretaría de Educación de Veracruz, 2013, p. 75.

27. Amalia Nivón, *op. cit.*, p. 234.

28. Ma. de los Ángeles Rodríguez, "Rébsamen versus Torres Quintero. Dos métodos de lecto-escritura que rivalizan en México durante el siglo xx", en *Memoria III Foro Colima y su región arqueología, antropología e historia*, México, Gobierno del Estado de Colima Secretaría de Cultura, 2007.

El profesor García destaca tres elementos que constituyen el método, al igual que Rébsamen: la simultaneidad de la escritura-lectura, el fonetismo y la marcha analítica-sintética, además de que puntualiza en lo siguiente:

La marcha que se sigue en la enseñanza de la doble asignatura en la escuela nos resulta cinco ejercicios que los niños deben de practicar, a saber: ejercicios intuitivos, ejercicios de lenguaje, ejercicios de dibujo, ejercicios de escritura y ejercicios de lectura. Todos estos ejercicios deben practicarse simultáneamente, es decir, uno inmediatamente después de otro, de manera que todos se practiquen en una misma lección. El principio didáctico de la simultaneidad de esta enseñanza se basa en la relación que existe entre las dos asignaturas: "Escribir y leer son actos correlativos y no podemos concebir uno sin la existencia del otro".²⁹

A partir de los congresos pedagógicos, Rébsamen reorientó la edición de la revista *México Intelectual* al incorporar la sección de lecturas estéticas y recitaciones, "bajo la idea de presentar composiciones escogidas tanto en lo que respecta al fondo como a la forma, encaminadas a fomentar el gusto por las lecturas artísticas".³⁰ El otro método de lectura-escritura fue el onomatopéyico del maestro Gregorio Torres Quintero, se caracterizó por ser sintético-analítico y recorrería el país.

48

48

Conclusiones

Con el establecimiento de la Compañía Lancasteriana se implementó el sistema de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras en los estados de la República mexicana; a partir de la enseñanza objetiva se dejó a un lado el aprendizaje memorístico y fue pieza clave para fijar nuevas bases en la educación; los Congresos Nacionales de Instrucción Pública 1889-1891 contribuyeron a identificar las distintas preocupaciones de educadores y normalistas acerca del significado de enseñar a leer y escribir en la lengua materna y el español como lengua nacional. Los profesores Enrique C. Rébsamen, Enrique Laubscher, Carlos A. Carrillo y otros destacados pedagogos desarrollaron novedosas concepciones pedagógicas derivadas de la enseñanza objetiva.

La innovación y división de la pedagogía en general, histórica y práctica, así como la distinción entre educación e instrucción le permitieron a Enrique C. Rébsamen crear un método de enseñanza que fomentó la verdadera educación en el desarrollo de las capacidades físicas, intelectuales, éticas y estéticas del niño.

La Escuela Normal Primaria de Xalapa fue la institución educativa pionera en el país en revolucionar el método de enseñanza y semillero de edu-

29. Isidro García, *op. cit.*, 1899, p. 30.

30. Amalia Nivón, *op. cit.*, p. 235.

cadores que difundieron los nuevos principios pedagógicos en la entidad y en el resto del país, como lo sostiene el profesor Isidro García León en su disertación.

Archivo

ARCHIVO Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, Fondo Estudiantes, 1890-1911.

Bibliografía

BAZANT, Milada, "Lecturas del Porfiriato", en *Historia de la lectura en México*, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 2010, pp. 205-242.

CARRILLO, C. A., *Artículos Pedagógicos*, México, Herrero Hermanos, 1907.

ENRÍQUEZ, Juan de la Luz, "Memoria que comprende el período administrativo del 1° de enero de 1885 al 30 de junio de 1886", en *Estado de Veracruz. Informes de sus gobernadores, 1826-1986*, Carmen Blázquez (comp.), tomo v, México, Gobierno del estado de Veracruz, 1986, pp. 2263-2714.

_____, "Memoria que comprende el período administrativo del 1° de julio de 1886 a 30 de junio de 1888", en *Estado de Veracruz. Informes de sus gobernadores, 1826-1986*, Carmen Blázquez (comp.), vi, México, Gobierno del estado de Veracruz, 1986, pp. 2849-3408.

FIGUEROA, Rodolfo, *Laubscher en Alvarado*, Xalapa, Gobierno del Estado, 1981.

GALVÁN, Luz Elena, "Un encuentro con los niños a través de sus lecturas en el siglo XIX", en *Rostros históricos de la educación: miradas, estilos y recuerdos*, M. E. Aguirre (coord.), México, UNAM, 2001, pp. 104-109.

GARCÍA, Ana Ma. del Socorro, Partido, Hilda Marisela y Malpica, Susano, "El magisterio es un verdadero apostolado. Un acercamiento al ideal docente construido en la Escuela Normal Primaria de Xalapa durante el Porfiriato", en *Práctica docente y ética profesional. Estudios en Educación*, H. M. Partido, A. M. S. García y R. Álvarez (coords.), México, Universidad Veracruzana, 2020, pp. 117-137.

GUEVARA, Gilberto, *Clásicos del pensamiento pedagógico mexicano (antología histórica)*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM), 2011.

HERMIDA, Ángel. J., *La reforma educativa liberal*, México, Gobierno del estado de Veracruz, 1983.

_____, *Historia de la educación del estado de Veracruz*, México, Ediciones Normal Veracruzana, 1986.

_____ (comp.), *Legislación educativa en Veracruz*, México, Gobierno del estado de Veracruz, 1990.

_____ (comp.), *Obras Completas de Enrique C. Rébsamen*, iv, México, Gobierno del estado de Veracruz, 2002.

- LARRROYO, Francisco, *Historia comparada de la educación en México*, México, Porrúa, 1973.
- MUÑOZ, Alicia, "El caso de la educación primaria. Ideales y aplicaciones de la enseñanza moderna en México durante el porfiriato", en *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, núm. 233, 2005, pp. 44-63. Consultado en <http://www.revistauniversitaria.uady.mx/pdf/233/ru2335.pdf>
- MORA, Laura, *Centenario de la reforma educativa liberal. Carlos A. Carrillo*, México, Gobierno del estado de Veracruz-Llave, 1982.
- NIVÓN, Amalia, "Iniciativas sobre la enseñanza del español en México a finales del siglo xix", en *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, núm. 14, vol. 7, 2019, pp. 219-240. Consultado en <https://doi.org/10.29351/rmhe.v7i14.197>
- PENSADO, Lizeth y Sánchez, Élide, "Enrique C. Rébsamen", en *Grandes educadores de México y América Latina*, J: Borjón y E. Vásquez (coords.), México, Secretaría de Educación de Veracruz, 2013, pp. 62-79.
- PÉREZ, Eduardo, "Carlos A. Carrillo, precursor de los métodos globales para la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura", en *Centenario de la reforma educativa liberal. Carlos A. Carrillo*, L. Mora (coord.), México, Gobierno del estado de Veracruz, 1982, pp. 37-42.
- RODRÍGUEZ, Ma. de los Ángeles y Martínez, Sara Griselda, "El umbral de la pedagogía mexicana, José Manuel Guillé 1845-1886", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, 2005, pp. 931-950. Consultado en <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002615.pdf>
- RODRÍGUEZ, Ma. de los Ángeles, "Rébsamen versus Torres Quintero. Dos métodos de lecto-escritura que rivalizan en México durante el siglo xx, en *Memoria III Foro Colima y su región arqueología, antropología e historia*, México, Gobierno del Estado de Colima Secretaría de Cultura, 2007. Consultado en <http://www.culturacolima.gob.mx/imagenes/foroscolima/3/20.pdf>

51

Fundamentos pedagógicos

51

El fin material, formal e ideal como bases fundamentales de la enseñanza en la época del porfiriato

Guadalupe de los Ángeles González Santiago
Santos Guzmán Jiménez
Elvia Vergara Álvarez
Escuela Normal Urbana de Balancán, Tabasco

Debate pedagógico en la época del porfiriato hacia la conformación de la pedagogía moderna

Durante la administración de Porfirio Díaz se celebraron dos congresos de instrucción pública en los cuales se discutió sobre la educación nacional y su legalidad. La unidad nacional, la enseñanza elemental, la educación laica y la individualidad pedagógica constituyeron los ejes que comprendió el debate pedagógico durante el porfiriato. Si bien la uniformidad se consideró una medida propia de esa época, la gratuidad, la obligatoriedad y el laicismo se fueron gestando poco después de la Independencia. Al respecto, Mílada Bazant da cuenta que desde 1823 la gratuidad se estableció como uno de los preceptos del Proyecto de Reglamento General de Instrucción Primaria, plasmado en la ley juarista de 1867 y retomado por Joaquín Baranda en 1889 durante el Primer Congreso de Instrucción.¹

De acuerdo con Bazant,² la obligatoriedad la estableció como principio educativo Antonio López de Santa Anna en 1842, concebida como un "deber del padre", a diferencia de la gratuidad y el laicismo en tanto "deber del Estado". Fue en el periodo de Maximiliano que se establecerían las multas a aquellos padres que no mandaran a sus hijos a las escuelas, cuestión que resulta paradójica como lo plantea Bazant por las condiciones de analfabetismo (80 %), precarización y marginación que experimentaban las familias mexicanas, la gran mayoría indígena. Aunque las autoridades porfirianas intentaron aplicar este precepto a través de la convicción antes que de la coerción, considerando la situación económica este criterio resultó impracticable. Con respecto a la laicidad, su antecedente se registra a partir de la separación de la Iglesia y el Estado en 1859, cuando la Ley de Instrucción Pública de 1861 sustituyó la

1. Mílada Bazant, *Debate pedagógico durante el Porfiriato*, México, Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Cultura, Dirección General de Publicaciones, 1985.

2. Mílada Bazant, "El abismo entre la ley y la práctica de los preceptos educativos: 1876-1911", en *La génesis de los derechos humanos en México*, M. Moreno y M. R. González (coords.), México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2006, pp. 63-84.

clase de religión por una clase de moral. No obstante, el Estado otorgaba total libertad de enseñanza para que en los planteles privados se impartiese religión con la condición de abordar el resto de las materias oficiales.

Como advierte Milada Bazant, estos mandatos legales experimentaron matices diferenciados, ya que los contextos de su aplicación representaron una ejecución y circunstancias desiguales. A diferencia de estos tres principios educativos, la medida de uniformidad resaltó dos cuestiones interesantes, desde nuestro punto de vista: la primera es la marcada preocupación por la organización nacional particularmente en la instrucción pública y la segunda es la actividad educativa pensada como instrumento para la formación de ciudadanos conscientes, obedientes y disciplinados, la cual requería de una preparación de profesionales bajo la vigilancia del Estado. Joaquín Baranda advertía la necesidad de uniformar la enseñanza y convertirla en una estrategia que permitiera consolidar un nuevo sentido de identidad y cohesión nacional. "La unión de las diversas etnias, vía un programa educativo común, resultaba imprescindible en un país cuyos habitantes, en su mayoría, no tenían noción de pertenencia".³ Para Baranda el progreso de la patria tendría que fundarse a través de la instrucción popular.

En contraposición, el escritor Francisco G. Cosmes planteaba que dada la heterogeneidad de "razas" no era posible ni pertinente uniformar los sistemas educativos, ya que resultaba importante considerar no solo el contexto sino también las condiciones socioculturales de la población. La definición de una identidad nacional estaba asociada con la de una comunidad étnica; por tanto, este fue un punto central en la conformación de la expresión de la mexicanidad: lo hispano, lo mestizo y lo indígena aparecieron en el debate ideológico para definir la "raza mexicana" y sobre todo para identificar a los sujetos dignos de formar.⁴ En concordancia con Granados, nos parece que la búsqueda de la reivindicación de lo indígena por parte de Cosmes fue un esfuerzo adelantado para su época, en tanto que las preocupaciones estaban centradas en el reclamo de las tierras, a diferencia de nuestros días en que hay un mayor protagonismo de pueblos originarios.

El debate ideológico que colocó Cosmes asociado con la historia, la vida política y los aspectos socioculturales de México se enfocó en la crítica por el esfuerzo en consolidar un Estado nacional, cultural y étnicamente homogéneo. Estas ideas estaban influenciadas por el positivismo y el darwinismo social, diversos planteamientos se adscribieron en los discursos raciales que pretendían mejorar la raza mexicana para alcanzar el progreso social y económico.⁵ Como se puede notar, el indígena representó un asunto en la discusión política e intelectual. Asimismo, los hermanos Santiago y Justo Sierra fundaron el periódico *La libertad* en el que discutían sobre las leyes sociales y el evolucionismo en México. Sin duda, esta controversia implica un recuento más amplio; por cuestiones de espacio y extensión nos permitiremos expo-

3. Joaquín Baranda en Bazant, *op. cit.*, 1985, p. 77.

4. Aimer Granados, "Francisco G. Cosmes y la definición de la 'raza mexicana' durante el Porfiriato", en *Perfiles Revista de la universidad*, 2003.

5. *Ibid.*

ner desde una mirada crítica la influencia eurocentrista en la concepción del espíritu nacional, entendido bajo la herencia europea, específicamente con el legado de la conquista. No obstante, la uniformidad educativa se estableció en la federación en 1891 y para lograr el objetivo de la "uniformidad científica" se instrumentaron dos programas educativos; uno amplio y otro reducido para aquellas localidades bajo condiciones económicas precarias.

Otras de las ideas que configuraron el debate pedagógico en esta época fueron las de Justo Sierra, quien, preocupado por la educación laica, la anunció no como un ataque a la libertad, sino como una confirmación de un derecho y un deber superior del gobierno. Impugnó sobre la Ley de Educación de 1857 por su exacerbado carácter liberal utópico y anárquico para transitar a un liberalismo realista, un conservadurismo liberal. Bajo las influencias del positivismo (introducido en México por el filósofo Gabino Barreda), Sierra concebía a la libertad como medio, al orden como base y al progreso como fin. "La emancipación mental por medio de la educación adecuada [...] Una educación que liberase a los mexicanos de viejas servidumbres, de viejos hábitos heredados de la colonia. El nuevo orden dependía de este cambio".⁶ Consideramos relevante el posicionamiento político-educativo de Justo Sierra, cuyo eje central es la educación como primera empresa del Estado, quien reiterará con su llegada a la Cámara de Diputados en 1880 la necesidad de una instrucción cívica. Bajos estos ideales se aprobó la Ley de Educación Primaria en 1908 con carácter oficial, nacional y obligatoria para los menores de entre seis y 14 años. También se reconocen sus aportaciones en la reorganización de la Escuela Nacional Preparatoria, la reforma de la Escuela Normal para Profesores de enseñanza elemental primaria, la creación de los jardines de niños y la fundación de la Universidad Nacional de México.

Por su parte, Enrique Rébsamen estableció algunas bases fundamentales para la enseñanza, las cuales partieron de la creatividad, ánimo y energía del profesor, además de un conjunto de disposiciones heurísticas, axiológicas y afectivas. El ideario educativo de este pedagogo suizo fue vertido en las revistas pedagógicas más prestigiadas del momento: *México Intelectual* y *La reforma de la escuela elemental*. Después del primer Congreso Pedagógico 1889-1890 elaboró una serie de guías metodológicas sobre las nuevas técnicas pedagógicas que fortalecieran la unidad nacional. Por sus numerosas contribuciones, su destacado nombramiento como director de la Enseñanza Normal (expedido el 24 de agosto de 1901) y su encomienda de fundar la Normal Veracruzana vale la pena cuestionarse acerca de la concepción de educación y la propuesta pedagógica de Rébsamen. La educación para este pedagogo implicaba el cultivo, despliegue y movilización de ciertas facultades en el hombre, en cuyo caso se tienen que trabajar desde la infancia. Según esta idea, *la actividad del educador* está implícita, requiere de un conjunto de herramientas e instrumentos para su ejecución, además de "una conciencia clara de lo que se va a hacer y de las condiciones que influyen en el éxito" para el aprendizaje.⁷

6. En Javier Ocampo, "Justo Sierra, el maestro de América. Fundador de la Universidad Nacional de México", en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, núm. 15, 2010, p. 19.

7. Enrique C. Rébsamen en Ángel J. Hermida (comp.), *Obras completas de Enrique C. Rébsamen*, I, Xalapa, sec, Colección de Textos Pedagógicos, 2001, p. 16.

La condición anterior posiciona a la *actividad del educador* como compleja, que conlleva compromiso y responsabilidad, pero sobre todo que requiere de "un conjunto sistemático de saberes seguros, obtenidos por el estudio de la naturaleza humana y de las causas exteriores que influyen en el desarrollo de esta".⁸ Dicho conjunto sistemático es lo que reconoce como pedagogía, la cual se complementa con los aportes de otras ciencias, ya que para cumplir con el desarrollo armónico de todas las facultades (intelectuales, éticas y estéticas) se consideraba necesario el estudio de la *naturaleza humana*. Rébsamen denominó a esta ciencia antropología pedagógica, la cual aporta información sobre anatomía. En este bagaje de conocimientos ubicó a la fisiología, la higiene y la psicología, cuya aplicación comprende los tres órdenes: *conocimientos, sentimientos y voliciones*.⁹

Este debate educativo permitió la construcción de escuelas oficiales en donde la educación destacaba frente a la instrucción, ya que esta última era considerada solo como un medio de la educación. En este contexto, la educación primaria proyectaría el amor a la patria y a sus instituciones. Si bien hasta el momento se han destacado elementos político-educativos basados en el positivismo a través de las ideas de Augusto Comte y Herbert Spencer, esto nos permite comprender el acento en el progreso y el orden como condiciones necesarias para llegar a la libertad. La conformación de dichos elementos en la legislación educativa moderna del porfiriato representa una propuesta muy elaborada basada en una realidad idealizada de difícil aplicación y de delicado cumplimiento. A partir de estas ansias por transformar la realidad a través de la instrucción pública, nos parece de suma relevancia reflexionar y examinar los elementos que fundamentaron la propuesta pedagógica en la formación de profesores para la enseñanza primaria a partir de los testimonios de normalistas de la Escuela Normal Primaria de Xalapa en la época del porfiriato. La llamada educación o pedagogía moderna hace referencia por lo menos a cuatro aspectos identificados en las disertaciones de las y los normalistas:

- 1) Finalidades y objetivos que perseguía la escuela en el contexto del porfiriato
- 2) Corpus de saberes escolares proyectados por los contenidos únicos y universales
- 3) Modalidades que configuran el método pedagógico y que forman parte de la enseñanza objetiva
- 4) Papel y características del maestro.

8. *Idem.*

9. *Ibid.*

Tabla 1. Disertaciones de profesoras de la Escuela Normal Primaria de Xalapa

Nombre	Nivel	Procedencia	Fecha	Título de la disertación
María Jara Carrasco ¹⁰	Primaria elemental	Nogales, Veracruz	1907	Bases fundamentales de la enseñanza
Sara M. García ¹¹	Primaria elemental	Tlapacoyan, Veracruz pensionada por el Cantón de Jalacingo	1907	Bases fundamentales de la enseñanza. Relación que debe existir entre las mismas
Catalina Fortis ¹²	Primaria elemental	Xalapa, Veracruz	1905	¿Qué papel desempeña la pedagogía en la escuela primaria elemental?

Fuente: Elaboración propia con base en el AHBENV, Fondo Estudiantes, 1890-1911.

Finalidades de la enseñanza: material, formal e ideal

En el ideario educativo de Rébsamen resultan fundamentales la educación, la escuela y el docente para comprender las finalidades de la enseñanza. El concepto de educación para este pedagogo suizo va más allá de la instrucción, puesto que la formación integral cobra sentido al esperar que el desarrollo de capacidades permita al educando transformar su realidad. "Educación quiere decir desarrollo, desenvolvimiento. Su función consiste en desenvolver gradual y progresivamente todas las facultades humanas (educación en general)".¹³ Según esta idea, la escuela se convierte en la instancia formadora y educadora de ciudadanos, por tanto, la labor del docente demanda amplios conocimientos, habilidades, valores y destrezas para cumplir con los fines de la educación. Siguiendo con el autor, la enseñanza tiene triple finalidad: una inmediata, que tiene ver con la comunicación del conocimiento; una mediata o educativo, que se relaciona con el despliegue de las facultades intelectuales del niño y una indirecta, vinculada con el cultivo de los sentimientos y la voluntad. El primer carácter constituye el objetivo material o instructivo de la enseñanza, que abona al proceso formativo llamado fin formal, según las aportaciones de Pestalozzi, quien consideraba que los estudios en los primeros años constituían un espacio para fijar la atención, robustecerla y activar todas las funciones intelectuales del niño.

A continuación se señalan algunas particularidades de cada una de las tres finalidades de la enseñanza a partir del ideario educativo de Rébsamen y de los testimonios de las y los normalistas.

10. María Jara, Disertación en su examen de profesora de Instrucción Primaria Elemental, Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1907, caja 17, Legajo 4, exp. 16, fs.10-18.

11. Sara García, Disertación en su examen de profesora de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1907, caja 17, legajo 2, exp. 8, fs. 7-15.

12. Catalina Fortis, Disertación en su examen de profesora de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1905, caja 15, Legajo 2, exp. 10, fs. 15-22.

13. Enrique C. Rébsamen, *Antología pedagógica*, Xalapa, Gobierno del Estado de Veracruz-Dirección General de Educación Popular, 1977, p. 134.

1) Fin material o práctico (conocimientos)

La utilidad práctica distingue a este fin de la enseñanza; la transmisión de conocimientos en este sentido no está pensada para sobresalir en la escuela, sino más bien para enfrentar situaciones y resolver problemáticas de la vida. "Los alumnos deben adquirir la capacidad de resolver todos aquellos problemas que la vida común les propone a cada paso, v. gr.: calcular el precio de mercancías, ganancia o pérdida, interés y capital, etcétera".¹⁴ La atención en la vida y la experiencia del niño se identifican como el principio pedagógico que diferencia a la educación antigua de la moderna. Este cambio de enfoque fue anunciado en el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882, en donde médicos y pedagogos debatieron sobre las condiciones para un ambiente de aprendizaje saludable y estimulante.¹⁵ Este nuevo enfoque en la educación soslayaba la instrucción enciclopedista basada en la memorización. El plan de estudios contemplado en la propuesta de Enrique Laubscher comprendía: lenguaje, cálculo, geometría, dibujo, geografía, historia, ciencias naturales, inglés, francés, moral, música y gimnasia, el cual se implementó en 1883 en la Escuela Modelo de Orizaba.¹⁶

Los siguientes fragmentos ilustran el discurso oficial de la época, testimonios que condensan una serie de reflexiones epistemológicas y que permiten visibilizar los principios pedagógicos de la educación objetiva: 1) proceder de lo simple a lo complejo en la enseñanza de cada ramo de la ciencia y con todo conocimiento, 2) las lecciones deben partir de lo concreto a lo abstracto, 3) la educación del niño debe estar de acuerdo con la educación de la humanidad históricamente.

57

57

Considerada la enseñanza como instrucción, consiste en la adquisición de conocimientos dirigidos por el maestro que debe adaptarlos al desarrollo progresivo de la inteligencia del niño, a su edad, así como a su constitución física procurando que dichos conocimientos sean bastante sólidos y no en gran cantidad debiendo ser en los primeros años únicamente medios que robustezcan y activen las facultades del niño [...] Debe estudiarse al niño, o sea al elemento subjetivo, porque conociendo sus aptitudes, su desenvolvimiento físico y la índole psíquica logra el maestro con mayor o menor dificultad el desarrollo de todas las facultades inculcándoles conocimientos que se adaptarán al grado de su desenvolvimiento intelectual del niño siguiendo la marcha natural de la evolución tanto física como psíquica.¹⁷

Los conocimientos que hay que transmitir son más ó menos extensos según el grado de enseñanza: primaria, secundaria y profesional; pero en todas partes, así en la más humilde escuela de pueblo como

14. Enrique C. Rébsamen en Ángel J. Hermida, *op. cit.*, p. 87.

15. Egracia Loyo y Anne Staples, "Fin de siglo y de un régimen", en *La educación en México*, Dorothy Tanck de Estrada (coord.), México, El Colegio de México, 2010.

16. Carmen Ramos, "Enrique C. Rébsamen, ideólogo educativo", en *Primer Anuario*, 1977, pp. 72-92.

17. Sara García, *op. cit.*, p. 3.

en los cursos más elevados de la universidad, el fin mayor es formar los espíritus, formar inteligencias sanas, sólidas y robustas, y no solamente provistas de cierto saber, sino capaces de aumentarle, de adquirir, por sí mismos, nuevos conocimientos.¹⁸

Se consideran interesantes los planteamientos de Sara García y de María Jara, ya que podemos reflexionar dos aspectos: el primero de ellos se relaciona con la acotación sobre el papel de la instrucción en la enseñanza, el cual se entiende como un proceso mediático que permite la "adquisición de conocimientos"; podemos darnos cuenta de que la palabra adquisición coloca en el centro de este proceso al educando. El segundo aspecto hace alusión al papel del maestro, quien dirige y adapta dichos conocimientos al "desarrollo progresivo de la inteligencia del niño", cuestión que podría analizarse desde la crítica que realiza Paulo Freire a la educación bancaria, en la que el docente es un mero transmisor de conocimientos y el niño una especie de contenedor en el cual se depositan dichos conocimientos. Más aún, es interesante este cambio de funciones del docente en tanto que debe tomar en cuenta el desarrollo evolutivo del niño. Lo anterior puede entenderse ante la emergencia del movimiento higienista y el estudio científico de la infancia, a mediados del siglo XIX.

2) Fin formal (Desarrollo de facultades)

"Esta enseñanza sirve de medio para formar la inteligencia de los niños, para enseñarles a pensar, discurrir, raciocinar".¹⁹ A nuestro juicio, este fin está inspirado en la obra *Emilio o De la educación*, de Rousseau, quien presenta la figura del educador como alguien que acerca a la naturaleza y al desarrollo de las facultades del menor en una relación armónica con la enseñanza física, intelectual, manual y moral.²⁰ A partir de esta concepción, Pestalozzi, Herbert y Fröebel produjeron una innovación educativa a través del replanteamiento de enfoques y cambios radicales en los métodos de enseñanza. De acuerdo con Pestalozzi, el desarrollo de las facultades intelectuales de los niños se lograba a través de la observación y manipulación de los objetos que los rodeaban, este tipo de enseñanza fue denominada *objetiva*, puesto que daba paso al conocimiento del mundo natural para comprender el entorno y la vida misma. Para Herbert, el fin principal de la educación tendría que dar mayor prioridad a la sociabilidad, más que a las facultades de la mente. Por su parte, el aprender haciendo fue una de las premisas froebelianas con las que se fundaron los jardines de niños (*kindergarten*).

La materia de enseñanza es la que debe amoldarse a la mente del niño; una vez venciendo las primeras dificultades se observará que en unos niños se desarrollan más unas facultades que otras, por ejemplo, en unos la imaginación, la memoria, etc., etc., pero todo se

18. María Jara, *op. cit.*, p. 2.

19. Enrique C. Rébsamen en Ángel J. Hermida, *op. cit.*, p. 87.

20. Jean Jacques Rousseau, *Emilio o De la educación*, traducción de Ricardo Viñas, Elaleph, 2000.

debe tener presente y deberán fortalecer aquellas facultades que estén más débiles.²¹

Respecto de la educación intelectual se impone, aún con más fuerza, la necesidad de los conocimientos físico-lógicos. Cuando hay que escoger los mejores métodos de enseñanza apropiados a las fuerzas del discípulo y conformarlos al progreso de su inteligencia, no basta conocer bien lo que se enseña: historia, geometría, etc., sino que es necesario conocer el funcionamiento de las facultades intelectuales.²²

[...] los métodos en general, o sea la manera de escoger, ordenar y exponer la materia de enseñanza, es decir, tratan de las marchas que el maestro debe seguir y de las formas que debe aplicar para obtener su fin supremo, así como de los procedimientos o conjunto de medios de que se vale el maestro para llegar a lo mismo.²³

A pesar de las múltiples contradicciones que se experimentaron en la educación en la época del porfiriato (elevadas tasas de analfabetismo, currículum sexuado, bajos salarios al profesorado, etcétera), resultan relevantes los testimonios de las y los normalistas en tanto que presentan una mirada articulada con el desarrollo de las facultades intelectuales, morales y estéticas. La enseñanza objetiva promovía el rechazo por el dogmatismo y la memorización, para dar paso al uso de la razón, la observación, la experimentación y la manipulación. Así pues, el positivismo permeó no solo los estudios preparatorios y superiores, sin que también tuvo su influencia en las escuelas primarias, a través de la asignatura "Lecciones de cosas" (ejercicios sobre objetos y fenómenos que rodeaban al niño), lo que actualmente equivaldría a las ciencias naturales y física. Estas orientaciones permitieron el establecimiento de principios pedagógicos que caracterizaron el método de enseñanza. Al respecto, una de las normalistas lo expone de la siguiente manera:

El método de enseñanza debe adaptarse siempre a estas tres reglas generales:

1ª. La naturaleza y el carácter de los conocimientos que se comunican al niño.

2ª. Las leyes de la evolución progresiva del espíritu en las diferentes épocas de la vida escolar.

3ª. El fin y la extensión propicias de cada grado de instrucción.²⁴

La defensa de métodos acordes con las características naturales de los niños y niñas fue expuesta por diversos intelectuales, entre ellos el veracruzano

21. Sara García, *op. cit.*, p. 3.

22. María Jara, *op. cit.*, p. 3.

23. Catalina Fortis, *op. cit.*, p. 2.

24. María Jara, *op. cit.*, p. 6.

Carlos A. Carrillo, quien en sus obras *La enseñanza objetiva* y *La Reforma de la Escuela Elemental* propuso la transformación de la escuela y sus métodos enciclopédicos, ya que advertía que el abuso de los libros de texto hacía del alumno una máquina repetidora de pensamientos ajenos. Esta última cuestión resulta interesante, puesto que se deja ver la intención por fomentar el espíritu crítico en el alumnado. A la par de estas recomendaciones se encuentran las de Enrique Laubscher, quien estableció la Escuela Modelo en Orizaba y difundió el método fonético en la enseñanza de la lectura. Por su parte, el pedagogo suizo Enrique Rébsamen dejó huella educativa con su revista *México Intelectual*, además de que consideró importante la función del maestro, el cual más allá de ser un técnico o un aplicador de los métodos y procedimientos, debía poseer espíritu de vocación y sobre todo su personalidad aseguraría la transmisión de saberes, en tanto que el método didáctico es individual.²⁵

3) Fin ideal o regulador (Moral y sentimientos)

Este fin complementa a los dos primeros, ya que como expuso Rébsamen, la verdadera educación no únicamente promueve el intelecto, sino también moviliza capacidades físicas, éticas y estéticas. Según se ha mencionado, la Reforma Educativa Liberal estuvo acompañada de grandes transformaciones pedagógicas influenciadas por la Ilustración, de manera que la educación se concibió como un derecho y se reformularon los métodos de enseñanza anacrónicos;²⁶ también se pensó como un mecanismo, una herramienta para fomentar el nacionalismo y forjar un ideal moral en la ciudadanía. Así pues, el desarrollo de México significó un arduo trabajo que transitó hacia la conversión de la nueva República en una nación civilizada. En este escenario, la organización de un sistema de instrucción pública buscó que a través de ella se inculcaran los valores patrióticos y cívicos como una tarea esencial y obligatoria en el programa educativo, en cuyo caso, el profesorado se convertiría en un mediador para impulsar la identidad nacional y la enseñanza moral,²⁷ tal como lo reflejan los testimonios de las normalistas:

El niño no va a la escuela solamente para instruirse, sino también para hacerse mejor, para contraer costumbres virtuosas. Las facultades morales se distinguen de las facultades intelectuales en que su objeto es la acción y no el conocimiento, forman el carácter en vez de la inteligencia. La educación intelectual es ya una preparación para la educación moral. Las cualidades de la inteligencia, el juicio, el raciocinio y la reflexión son los mejores estímulos para la formación de las cualidades morales.²⁸

25. Egracia Loyo y Anne Staples, *op. cit.*

26. Alberto Flores, "En el centenario de Enrique C. Rébsamen", en *Revista Ethos Educativo*, núm.30, 2004, pp. 79-90.

27. Patricia Ducoing, "Rébsamen: algunas aportaciones conceptuales al proyecto modernizador de la educación en México", en *Perfiles educativos*, vol. 35, núm. 140, 2013, pp. 149-168.

28. María Jara, *op. cit.*, p. 2.

También podemos decir que la enseñanza contribuye a la formación del carácter. Además de estar a cargo exclusivo de la madre los primeros cuidados de educación moral, al maestro le toca desarrollar por medio de su enseñanza las facultades morales, lograr perfeccionar sus sentimientos y su voluntad y formar más tarde en el niño su carácter firme y bondadoso.²⁹

Desde el momento que la pedagogía, según la opinión general, abraza el conjunto del desarrollo humano (físico, intelectual y moral), se refiere a todas las edades del mismo y tiene reglas aplicables a cada una de ellas. [...] Esto nos hace ver que la palabra pedagogía abraza un campo más ancho de lo que su etimología indica, porque según lo dicho en el párrafo anterior, su estudio se extiende no solo a la educación de los niños sino a la educación integral del hombre esto es, la educación humana y no solo la del niño.³⁰

Podemos observar que en los tres testimonios la idea de la educación integral está presente, el despliegue de facultades no nada más obedece a aquellas de carácter cognitivo, en tanto que las reflexiones vertidas en los congresos higiénicos y pedagógicos de la época propugnaban por una educación que contemplara diversas áreas del ser humano. Como ya hemos mencionado, la enseñanza moral se correspondía con el proyecto político-económico; no obstante, en el plano educativo, la legislación establecida en 1908 parece atractiva debido a los planteamientos expuestos por Justo Sierra, ya que dentro de las características de la educación se propuso que esta sería:

1) nacional, es decir, se propondrá desarrollar en todos los educandos el amor a la patria mexicana y a sus instituciones; 2) integral, esto es, tenderá a producir simultáneamente el desenvolvimiento moral, físico, intelectual y estético de los escolares; 3) laica o, lo que es lo mismo, neutral respecto a todas las creencias religiosas, y se abstendrá en consecuencia de enseñar o atacar ninguna de ellas; y 4) gratuita.³¹

La preocupación de Sierra, entre muchas otras, exigía una serie de innovaciones pedagógicas, una legislación sobre instrucción pública en donde el gobierno asumiera la tarea de educar, el replanteamiento del término instrucción, así como del fomento de la cultura moral, la cual según Sierra debía ir aparejada del sentimiento y la emoción. “[...] el fin de toda instrucción debe formar el médium psicológico, interno, propicio al desarrollo moral, de la voluntad, del carácter, de la conciencia, de la responsabilidad, normarán vuestros criterios y presentarán vuestras opiniones”.³² Esta búsqueda del desarrollo armónico

29. Sara García, *op. cit.*, p. 3.

30. Catalina Fortis, *op. cit.*, p. 1.

31. Justo Sierra en Mílada Bazant, *op. cit.*, p. 25.

32. *Ibid.*, p. 28.

ligada a la enseñanza de la moral ha sido un aspecto clave desde el siglo XIX hasta nuestros días y en el periodo del porfiriato adquirió especial importancia para la unidad nacional. Es así como el desarrollo integral de las facultades se concibió con fin de la educación primaria elemental, reflejado en el artículo 4º de la legislación educativa, la cual promovía cuatro aspectos: la cultura moral, la cultural intelectual, la cultura física y la cultura estética. La que en este caso nos ocupa plantea lo siguiente: "se llevará a cabo suscitando la información del carácter por medio de la obediencia y la disciplina, así como por el constante y racional ejercicio de sentimientos, resoluciones y actos, encaminados a producir el respecto a sí mismo y el amor a la familia, a la escuela, a la patria y a los demás".³³ De acuerdo con Ducoing,³⁴ la implementación de la educación moral en el sistema educativo en la época referida implicó el desplazamiento de la religión y la erradicación de supersticiones y creencias basadas en la magia y fetiches para dar lugar a la verdad científica.

A modo de cierre

A lo largo del texto se discutió sobre la obra educativa del porfiriato, una de las más importantes en la genealogía del sistema educativo mexicano. A pesar de sus múltiples contradicciones, su legado resulta importante para el análisis de los elementos epistemológicos y metodológicos que planteó. Fue a partir de 1867 que surgieron las revoluciones pedagógicas en México con la Ley orgánica de instrucción pública en el Distrito Federal, mejor conocida como "Ley Barreda", en la que se plasmaron los cambios educativos orientados por el positivismo y la Ilustración.³⁵ Así, la denominada pedagogía moderna se construyó por diversos debates y aportaciones de especialistas y teóricos que promovieron otras prácticas de enseñanza bajo la influencia de Comenio, Pestalozzi, Rousseau y Fröbel, principalmente. Sus aportaciones conformaron la llamada enseñanza objetiva, la cual, a través de los sentidos, la observación y la experimentación, podría generar conocimientos. Esta premisa revolucionaría la enseñanza, la que tuvo como bases fundamentales: el fin material, el fin formal y el fin ideal. Como Calkins advirtió en su obra *Manual de enseñanza objetiva*,³⁶ uno de los pasos fundamentales para la educación de los niños es el conocimiento de su propia naturaleza, de sus condiciones fisiológicas y psicológicas, sus medios de desarrollo, además de conocer y aplicar los procedimientos más adecuados para así obtener el desarrollo de sus facultades.

La consideración anterior queda reflejada en el ideario educativo de Rébsamen,³⁷ así como en los testimonios de las normalistas. Aunque la idea

33. *Ibid.*, p. 33.

34. Patricia Ducoing, *op. cit.*

35. María de los Ángeles Álvarez y Sara Griselda Covarrubias, "En el umbral de la pedagogía mexicana. José Manuel Guillé 1845-1886", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, 2005, pp. 931-950.

36. Norman Calkins, *Manual de enseñanza objetiva*, México, Herrero Hermanos Sucesores, 1886.

37. Enrique C. Rébsamen, *op. cit.*

del conocimiento natural de los niños, la progresión en los contenidos y las recomendaciones expuestas hoy en día parecen claras y fundamentales en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, hace poco más de cien años representaron ideas revolucionarias. El nuevo modo de enseñanza que cuestionaba la enseñanza libresca y memorística revalorizaba el papel del maestro como agente educador y mediador. En el escenario nacional, sobresalen las producciones de José Manuel Guillé, Carlos A. Carrillo, Abraham Castellanos, Juan Manuel Betancourt, Manuel Altamirano, Luis E. Ruiz, Enrique Laubscher y Enrique Rébsamen, quienes bajo las innovaciones provenientes de Europa trataron de superar el sistema mutuo de las escuelas lancasterianas al proponer el sistema simultáneo o mixto; todo ello, al impulsar la reforma con la cual se convertirían conventos en escuelas y logrando que el Estado asumiera a la educación como un deber. Acorde con el progreso económico e industrial que vivió el país (en condiciones desiguales y de represión para pacificar el país), la enseñanza objetiva se asumió como uno de los elementos de modernización educativa. Cabe destacar que a pesar del basto desarrollo teórico y procedimental para la aplicación de la enseñanza objetiva, su experimentación y su puesta en práctica fue diferenciada, limitada y en algunos casos confundida.³⁸

A pesar de las dificultades enunciadas, se reconocen propuestas interesantes que reformularon la enseñanza de la escritura y la lectura, del canto, el cultivo del cuerpo, la higiene, así como una amplia producción de métodos de enseñanza. Presentar este texto supone una versión resumida de una historia compleja y de una producción intelectual de normalistas que requiere un análisis profundo. De forma que este capítulo ha expuesto aproximativa y descriptivamente el ideario educativo de Rébsamen y su vinculación con los testimonios de las normalitas, de tal modo que permitiera articular una reflexión en torno a las finalidades de la enseñanza objetiva experimentada por la educación mexicana a finales del siglo XIX y principios del XX. Con todo este recuento, finalmente se sostiene que la concepción acerca de la formación del magisterio posicionó a la pedagogía como una disciplina científica articulada con la historia, la filosofía, la psicología y la antropología; asimismo, la formación de los niños trascendió el término de instrucción al de educación como un proceso integral.

Archivo

Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, Fondo Estudiantes, 1890-1911.

Bibliografía

ÁLVAREZ, Ma. de los Ángeles y Covarrubias, Sara Griselda, "En el umbral de la pedagogía mexicana. José Manuel Guillé 1845-1886", en *Revista Mexi-*

38. María de los Ángeles Álvarez y Sara Griselda Covarrubias, *op. cit.*; Alberto Flores, *op. cit.*

- cana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, 2005, pp. 931-950. Consultado en <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002615.pdf>
- BAZANT, Milada, *Debate pedagógico durante el Porfiriato*, México, Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Cultura, Dirección General de Publicaciones, 1985.
- _____, "El abismo entre la ley y la práctica de los preceptos educativos: 1876-1911", en *La génesis de los derechos humanos en México*, M. Moreno y M. R. González (coords.), México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2006, pp. 63-84.
- CALKINS, Norman, *Manual de enseñanza objetiva*, México, Herrero Hermanos Sucesores, 1886.
- DUCOING, Patricia "Rébsamen: algunas aportaciones conceptuales al proyecto modernizador de la educación en México", en *Perfiles educativos*, vol. 35, núm. 140, 2013, pp. 149-168.
- FLORES, Alberto, "En el centenario de Enrique C. Rébsamen", en *Revista Ethos Educativo*, núm.30, 2004, pp. 79-90. Consultado en <http://www.imced.edu.mx/Ethos/Archivo/30-79.pdf>
- GRANADOS, Aimer, "Francisco G. Cosmes y la definición de la 'raza mexicana' durante el Porfiriato", en *Perfiles Revista de la universidad*, 2003. Consultado en <https://www.revistadelauniversidad.mx/archive/2003>
- HERMIDA, Ángel J. (comp.), *Obras completas de Enrique C. Rébsamen*, I, Xalapa, sec, Colección de Textos Pedagógicos, 2001.
- LOYO, Egracia y Staples, Anne, "Fin de siglo y de un régimen", en *La educación en México*, Dorothy Tanck de Estrada (coord.), México, El Colegio de México, 2010, pp. 112-134.
- OCAMPO, Javier, "Justo Sierra, el maestro de América. Fundador de la Universidad Nacional de México", en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, núm. 15, 2010, pp. 13-38.
- RAMOS, Carmen, "Enrique C. Rébsamen, ideólogo educativo", en *Primer Anuario*, 1977, pp. 72-92. Consultado en <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/7990>
- RÉBSAMEN, Enrique C., *Antología pedagógica*, Xalapa, Gobierno del Estado de Veracruz-Dirección General de Educación Popular, 1977.
- ROUSSEAU, Jean Jacques, *Emilio o De la educación*, traducción de Ricardo Viñas, Elaleph, 2000. Consultado en <http://www.heterogenesis.com/PoesiayLiteratura/BibliotecaDigital/PDFs/Jean-JacquesRouseeau-Emilioaeducacin0.pdf>

Elementos pedagógicos para la educación infantil en el porfiriato

Emma Montuy Jiménez
Escuela Normal Urbana de Balancán, Tabasco

Introducción

Dentro de su proyecto de nación, Porfirio Díaz vio a la educación como elemento unificador del sentimiento patriótico y la moral de los buenos ciudadanos. Frente al alto grado de analfabetismo (85 %) que se registró en el siglo XIX –la población alfabetizada correspondió al 15 % y esta se concentró en el entonces Distrito Federal–,¹ se buscó que la enseñanza elemental y de artes y oficios llegara a más personas. La idea de modernidad que permeaba todas las esferas de la vida nacional permitió un replanteamiento en las ideologías y metodologías adoptadas, favoreció debates diversos sobre el rumbo y la finalidad de la educación, así como la introducción de la pedagogía moderna y el fortalecimiento de la educación superior.² Durante aquella época se promovió una serie de congresos educativos cuyos resultados se vieron plasmados en diversas reformas que transformaron la instrucción memorística en un proceso enfocado a desarrollar las facultades intelectuales, físicas y morales de educandas y educandos.

Los avances en materia de educación en este periodo se registraron más bien en el plano ideal y teórico, dadas las complejas y diversas realidades que se vivían en las distintas regiones del país, y los retos que esto representaba para el sistema educativo en su conjunto, así como para las maestras y los maestros a quienes se encargó la titánica tarea de enseñar en todos los rincones del México porfirista. Con estas reformas, la educación legalmente obligatoria, laica y gratuita pasó a ser responsabilidad del Estado, mismo que no solo abordó el tema de la instrucción para niñas y niños, sino que también se ocupó de la formación de profesionistas, entre los que figuraron maestros y maestras. Tales esfuerzos se reflejaron en la creación de varias escuelas normales a lo largo de todo el territorio nacional, y sus correspondientes reglamentaciones y transformaciones.

En el presente capítulo se hace un breve recorrido de los contenidos de la enseñanza primaria elemental y la superior, y el surgimiento de la escuela de párvulos, para dar paso al análisis de los elementos pedagógicos que les dieron forma, fuertemente influenciados por los postulados de Johann

1. Secretaría de Economía, *Estadísticas Sociales del Porfiriato 1877-1910*, México, Dirección General de Estadística, 1956.

2. Mílada Bazant, *Historia de la Educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, 2006.

Heinrich Pestalozzi y Friedrich Fröbel. Finalmente, se hace un análisis comparativo de la propuesta de estos dos autores y su impacto en las prácticas educativas actuales.

La educación primaria en el porfiriato

Con Joaquín Baranda como ministro de Justicia e Instrucción Pública, en 1889 se llevó a cabo el Primer Congreso de Instrucción, en el que se discutió la importancia de federalizar la enseñanza, con la finalidad de que llegara a todo el territorio nacional y que esta quedara en manos del Estado para lograr su unificación y la aplicación de su obligatoriedad. Se trataba, pues, de:

fundar la escuela nacional mexicana; de impartir la enseñanza obligatoria y de fijar, por consiguiente, el mínimo de instrucción que el estado tiene obligación de proporcionar a todos sus hijos [...] minimum [...] que [...] deben poseer para llenar sus deberes como hombres y como ciudadanos, y hacer uso de los derechos que como tales les garantiza [la] Constitución.³

En ese Congreso se dio un paso importante hacia el cambio de conceptos, se substituyó el de *instrucción* por el de *educación*, al señalar que el objetivo de la enseñanza era el desarrollo de las facultades físicas, morales e intelectuales de niños, y no solo la repetición mecánica de letras y números para aprender a leer y contar. Para 1891, con la aprobación de la Ley reglamentaria de educación elemental, la enseñanza primaria quedó dividida en elemental y superior, y se definieron las materias que corresponderían a cada nivel, así como los programas de estas.⁴

Al ser considerada como uno de los elementos que llevarían a México a la modernidad deseada, la formación primaria se discutió en el resto de los congresos de instrucción que se celebraron y sufrió cuantiosas modificaciones en sus programas y alcances, muchas de las cuales dependieron de los estados y las necesidades que cada uno identificaba en su población, así como de las posibilidades que tenían de asignar presupuestos para su implementación. A grandes rasgos, los cambios más significativos sucedieron en torno a incorporar la enseñanza objetiva como práctica pedagógica y a diferenciar entre los conocimientos *básicos* y los *superiores* que debían impartirse a las alumnas y alumnos; se establecieron las materias a cursar en cada grado y se definió la duración de cada etapa. De igual manera, se procuró que durante el tiempo que niñas y niños acudían a la escuela aprendieran oficios que les permitieran trabajar y ganarse la vida desde el momento en que dejaran la escuela, ya fuese porque concluían su formación primaria, o por deserción (recordemos que en ese momento había una tasa muy alta de abandono escolar, influenciado en

3. Joaquín Baranda en Alejandro Martínez, "La educación elemental en el Porfiriato", en *Historia Mexicana*, vol. 22, núm. 4, 1973, pp. 528-529.

4. *Ibid.*

parte por la incorporación de la niñez en diversos ámbitos laborales). Bazant menciona que "El énfasis que se puso en la enseñanza práctica se hizo sentir desde la educación primaria; era importante no solo proporcionar a los niños conocimientos básicos sino también instruirlos en algún oficio que les ayudara a abrirse paso en la vida".⁵

Así, la educación primaria quedó establecida para todas las menores de entre 6 y 12 años de edad, y se dividió en dos: elemental y superior. En un primer momento, la primaria elemental tenía una duración de cuatro años, durante los que se impartían materias como aritmética, gramática, geografía, historia, gimnasia, canto y labores manuales. Por su parte, la primaria superior consistía en dos años que únicamente eran obligatorios para quienes querían continuar con sus estudios preparatorios, y en estos años se cursaban las mismas materias de la primaria elemental, pero de manera más extensa. Después de múltiples modificaciones a lo largo de varios años, la duración de la primaria elemental quedó establecida en seis años (cuatro de elemental obligatorios, más dos de superior obligatorios), y la superior en dos, con las respectivas diferencias en los oficios, además de las formaciones diferenciadas por el sexo.⁶

Es importante mencionar que, dentro de los programas tanto de la primaria elemental como de la superior, se incluían materias diferenciadas para hombres y mujeres que se establecían de acuerdo con sus "caracteres naturales", los cuales determinaban la realización de ciertas actividades. Esto se hizo así también en la enseñanza profesional y en la formación obtenida en las escuelas normales, en las que "tuvieron clases apropiadas para cada sexo. Para los hombres, ejercicios militares, y para las mujeres, economía doméstica y corte y confección".⁷

Un ámbito en el que esto resultó aún más marcado fue el de la educación de los más pequeños, que se consideró debía estar a cargo exclusivamente de mujeres, ya que ellas eran las únicas que podían brindar los cuidados maternales y delicados que se necesitaban: "era un sobreentendido que ciertos rasgos de su carácter, como el amor, la bondad y la paciencia, la capacitaban mejor que al hombre para desempeñar el magisterio".⁸ Lo anterior evidencia que, una vez más, se consideró a las mujeres desde un punto de vista utilitario:

La educación secundaria femenina revestía importancia en la medida que permitía la formación de buenos ciudadanos dada la influencia que, según el gobernador, ejercían las mujeres sobre los varones, sin considerar la necesidad de su preparación como un mecanismo de cambio social. Únicamente se consideraban útiles sus servicios en la medida que podían responder a los propósitos gubernamentales. Y aunque el gobernador Hernández y Hernández se interesó por am-

5. Mílada Bazant, *op. cit.*, p. 38.

6. Mílada Bazant, *op. cit.*; Soledad García, "Profesoras normalistas en Veracruz durante el Porfiriato", en *Ulúa*, vol. 1, núm. 2, 2003, pp. 171-203.

7. Mílada Bazant, *op. cit.*, p. 134.

8. *Ibid.*, p. 133.

pliar los horizontes educativos de las mujeres, no por ello auspició la igualdad de condiciones en los colegios de niñas y de varones.⁹

Esto se sumó a una serie de desigualdades que enfrentaron las mujeres que estudiaban para ser maestras y las que ya ejercían la profesión, entre las que estaban no solo las que tenían que ver con la diferenciación en su formación profesional, sino que también recibían menores pensiones (apoyos económicos por parte de los cantones para cursar sus estudios) y menores salarios con respecto a los varones, a pesar de que eran consideradas piezas fundamentales para la formación de los buenos ciudadanos que necesitaba el México moderno. "Las cantonales para las mujeres no rebasaban los 25 pesos, mientras que para los varones recibieron hasta 30. Las del ejecutivo eran de 15 pesos para las mujeres y 20 para los varones".¹⁰ Sin duda, este es un tema de suma importancia que escapa a los propósitos de este capítulo; no obstante, se considera fundamental abordarlo, ya que muestra las condiciones en las que se ejercía la práctica docente en las escuelas de párvulos, además de que evidencia las condiciones de desigualdad estructural e histórica que han vivido las mujeres.

Escuelas de párvulos como parte de la educación elemental

68

Como parte de la reflexión en torno a la educación primaria, hubo también debates sobre las escuelas para párvulos, que se identificaron como necesarias para iniciar la formación de los niños y niñas que aún no estaban en edad de cursar la primaria (tres a seis años), pero que ya precisaban iniciar con su preparación física, intelectual y moral. Si bien estas escuelas ya existían aisladamente desde años atrás, y la pertinencia de su creación exprofeso se planteó desde el primer congreso de instrucción en 1889, las primeras escuelas de párvulos como tales se crearon hasta 1904, adoptando el sistema que se aplicaba en Estados Unidos y Europa. Sin embargo, a pesar de las discusiones y las leyes que se aprobaron a este respecto, la mayoría quedaron adscritas a las primarias elementales, en muchos casos por falta de recursos que pudieran ser destinados específicamente para ellas. De igual manera, se estableció que "estarían dirigidas por mujeres, y que se basarían en juegos libres y gimnásticos, dones de Fröebel, conversaciones maternas, cantos, trabajos manuales y jardinería".¹¹

68

Como parte de la profesionalización de la práctica docente se instituyeron las escuelas normales, en las que se "enseñaba a enseñar" y que fueron un espacio en el que las mujeres tuvieron especial oportunidad de formarse. No obstante, como ya se mencionó, dicha formación tuvo marcadas diferencias respecto a la recibida por los varones, ya que las materias que unas y otros tomaban como obligatorias estaban determinadas por las capacidades

9. Soledad García, *op. cit.*, pp. 175-176.

10. *Ibid.*, p. 187.

11. Milada Bazant, *op. cit.*, p. 26.

“naturales” que se reconocían como propias de cada sexo. En el caso de ellas, se argumentaba que poseían cualidades como la bondad y el amor, que las hacían más adecuadas para desempeñar la profesión. Esta fue la razón por la que se decidió que las mujeres eran las más aptas, naturalmente, para estar a cargo de la instrucción de los niños y niñas de entre tres y seis años, argumentando que la primera educación que necesitaban recibir debía provenir de una persona tierna y amorosa que reemplazara a la madre que no podía brindar tal educación, ya fuera por falta de tiempo (debida al trabajo) o por falta de capacidades. Por ejemplo, en su disertación Carlos Aquino hace referencia a los postulados de Fröebel, diciendo que:

El niño debería estar a cargo de las madres hasta la edad de los tres años y de esta edad a los seis pasaría al kindergarten y con razón, porque no todas las madres tienen las aptitudes para realizar el ideal de Fröebel. Las madres de la clase obrera, por ejemplo, tienen que trabajar para mantener a sus hijos, para ver por su propia subsistencia, por lo tanto, no tiene tiempo a la educación de sus hijos, y si agregamos a esto, la ignorancia o la indolencia de ellas, veremos que no es posible encontrar en ellas otra Cornelia que considera a sus hijos, los gracos, como sus mayores prendas de lujo.¹²

Por otro lado, la primera escuela para párvulos en México fue creada por Enrique Laubscher en el puerto de Veracruz, en 1883.¹³ Como maestro normalista trabajó en distintas escuelas tanto públicas como privadas del estado, y como discípulo directo de Fröebel puso en marcha sus procedimientos de enseñanza, con buenos resultados; sin embargo, uno de los primeros maestros mexicanos en recuperar el trabajo de Fröebel fue Manuel Guillé, que equiparaba la enseñanza objetiva con el método froebeliano y criticaba lo que para él era la incorrecta interpretación que se hacía del pedagogo en nuestro país, al implementar su doctrina en las escuelas primarias.¹⁴ Antes que Laubscher ya había estado Guillé, quien tenía una propuesta metodológica completa y bien estructurada, pero a pesar de ello no tuvo tanta popularidad como la de Laubscher.¹⁵

Ideada por Pestalozzi y perfeccionada por Fröebel, la educación para los niños y niñas de tres a seis años se concibió desde la filosofía del “aprender haciendo” a través de actividades muy sencillas que les enseñaban aspectos de la vida que de otro modo solo podrían conocer mediante la lectura, aspecto que aún no llegaban a conocer.¹⁶ Por su parte, Martínez¹⁷ comenta que la

12. Carlos Aquino, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Superior, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1906, caja 16, legajo 1, exp. 4, fs. 18-22, p. 4.

13. Milada Bazant, *op. cit.*

14. Élica Lucila Campos, “Federico Fröebel y la educación en México”, en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 2011.

15. María de los Ángeles Rodríguez y Sara Griselda Martínez, “En el umbral de la pedagogía mexicana. José Manuel Guillé 1845-1886”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, 2005, pp. 931-950.

16. Milada Bazant, *op. cit.*, p. 39.

17. Alejandro Martínez, *op. cit.*

difusión de los métodos de Fröebel a través de Laubscher, como parte fundamental de su teoría, tuvieron una aplicación errónea, ya que se adaptaron con lo que se buscaba y necesitaba en México. Esto tuvo como resultado que volvieran más rígidos y ordenados los juegos, sistemáticos, para que niñas y niños aprendieran disciplina y obediencia.

Tomando en cuenta lo anterior, resulta indispensable hacer un análisis de las propuestas teóricas y metodológicas formuladas por estos educadores, Pestalozzi y Fröebel, a fin de distinguir sus aportes a la pedagogía mexicana –en el trabajo de maestros, maestras y pensadores de la educación– y su influencia en el territorio veracruzano mediante el estudio de sus doctrinas en la Escuela Normal Primaria de Xalapa.

La influencia de Pestalozzi y Fröebel

Como se mencionó anteriormente, la educación formal de niñas y niños más pequeños estuvo descuidada por mucho tiempo, incluso desvalorada, ya que no se consideraba necesario que recibieran instrucción alguna más allá de la que adquirirían de sus madres.¹⁸ Con la aparición de las escuelas de párvulos se comenzó a prestar atención a las necesidades específicas de las niñas y niños que aún no estaban en edad escolar y se hizo imperativo generar una metodología particular para abordar su enseñanza.

Fue así que en México se inició la búsqueda de corrientes pedagógicas para fortalecer el proceso educativo de niñas y niños de entre tres y seis años; enviando a varias profesoras de primaria, con experiencia en párvulos, a estudiar al extranjero para que conocieran lo que se estaba llevando a cabo en otros países en torno a esa materia. De esta manera llegan a nuestro país las ideas de los pedagogos Pestalozzi y Fröebel, que tuvieron gran difusión en la prensa especializada y también en las escuelas normales, siguiendo los modelos europeos que se habían ido a aprender. La *enseñanza objetiva* comprendía las doctrinas de ambos pensadores, unidas en un mismo "paquete" pedagógico: "Pestalozzi daba el fundamento teórico pedagógico y Fröebel el método práctico del mismo".¹⁹

Johann Heinrich Pestalozzi fue un pedagogo de origen suizo que se interesó en erradicar la educación memorística, árida e intelectual y propuso la teoría de la educación intuitiva,²⁰ la cual propone que "todo conocimiento debe proceder de la intuición y poder ser reconducido a la intuición [...], reconociendo en la intuición el fundamento absoluto de todo conocimiento", de lo que deriva que se deba enseñar las cosas antes que las palabras, "juntamente con la revolución de la impresión que el objeto produce en los sentidos".²¹

18. Luz Elena Galván, "Historia de un invisible: los párvulos y su educación (1883-1973)", en *Pedagogía Revista especializada en Educación*, vol. 1, núm. 2, 1995, pp. 26-35.

19. Élica Lucila Campos, *op. cit.*, p. 7.

20. Ma. Isabel Vilchis, *Federico Froebel y el surgimiento del Jardín de Niños durante el Porfiriato*, Monografía presentada para obtener el grado de Licenciada en Pedagogía, México, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, 2012.

21. Juan Enrique Pestalozzi en María de los Ángeles Rodríguez y Sara Griselda Martínez, *op. cit.*, p. 935.

Estas ideas tuvieron gran repercusión en Friedrich Fröbel, pedagogo nacido en Alemania, quien las retoma de manera crítica. Consideraba que Pestalozzi únicamente se refería a los niños y niñas a partir de 10 años, que ya estaban recibiendo una educación formal y científica, y decide centrar sus propios planteamientos en la educación de niñas y niños de tres a seis años. En este sentido, Fröbel propone una pedagogía enfocada en la individualidad de las y los infantes, con procedimientos y materiales específicos, y adecuados a su edad, con los que pudieran desarrollar plenamente todas sus facultades. Promovía "una educación que estuviera en armonía con el interés del niño, por la observación de la naturaleza, por el estudio y enseñanza de las matemáticas y por el conocimiento de las lenguas".²² Su filosofía de "aprender haciendo" involucraba actividades sencillas que permitieran enseñar objetivamente todos los aspectos de la vida cotidiana.

Esta doctrina partía de la concepción de que el hombre está constituido por dos niveles, la vida interna y la vida externa, y que se debía buscar el conocimiento de ambas mediante la educación temprana. Consideraba que desde los primeros momentos de su vida el niño precisaba ser puesto en contacto con la naturaleza y tener ocupados sus sentidos y mente, de modo que empezara a distinguir su mundo interior del exterior. Fröbel se preocupa tanto por el desarrollo integral de niñas y niños, que da consejos a los padres y madres para que los velen todo el tiempo, que no los dejen solos, e incluso sugiere qué es lo que deberían comer y cómo vestir.²³

Respecto a la escuela como tal, dicho educador proponía crear un lugar especial para los niños y las niñas de las edades mencionadas, un espacio en el que recibirían los mismos cuidados maternos, complementados con los estímulos necesarios para desarrollar plenamente sus facultades intelectuales, morales y físicas. Es cuando surge el concepto de *kindergarten*, un "jardín de niños" en el que ellos son considerados como flores, plantas que se están desarrollando hacia la madurez, y para alcanzarla es necesario hacerlos felices a través de su educación integral, llevarlos a distinguir el mundo exterior mediante juegos al aire libre, observación de la naturaleza, así como formar su cuerpo con ejercicios adecuados a su edad y capacidades.

La implantación del *kindergarten* comprendió el desarrollo de siete objetivos propuestos por Fröbel: 1) encargarse de cuidar a los infantes en edad no preescolar, 2) ejercer una influencia benéfica en su crecimiento y naturaleza individual, 3) promover el desenvolvimiento de sus facultades corporales, 4) ejercitar sus sentidos, 5) agilizar la cognición y mantener el interés, 6) vincular a los infantes con el mundo que les rodea, con la naturaleza y con el ser humano, y 7) guiar su corazón y alma según los preceptos divinos.²⁴ A pesar de la difusión que tuvieron estas ideas en nuestro país, varios autores sostienen que no fueron puestas en marcha de la manera más adecuada en la mayoría de los casos, ya que no se conocían a fondo los postulados que las sustentaban, además de que se adaptaron a las características y necesidades que aquí prevalecían. Elida Campos afirma que:

22. Luz Elena Galván Lafarga, s/f, p. 2.

23. Ma. Isabel Vilchis, *op. cit.*

24. Zoraida Pineda, *Educación de párvulos en México*, México, Fernández Editores S. A., 1964.

[...] en realidad los profesores desconocían sus fundamentos filosóficos y sus procedimientos metodológicos exactos. Incluso no existía claridad en cuanto a sus destinatarios, situación que generó que en un primer momento se llevaran a cabo distintos intentos por incorporar esta corriente en la currícula y organización de las escuelas primarias.²⁵

La autora agrega que una de las características preponderantes de la apropiación de las ideas de Fröebel en México fue la sistematización del juego libre y de las técnicas didácticas, con lo que se buscaba que la disciplina y el orden rigieran el desenvolvimiento al interior del *jardín*, quedando "solamente un conjunto de técnicas didácticas exageradamente normadas para ser seguidas en estricto apego por las maestras".²⁶ Parte de esta apropiación, así como de las discusiones que se sostuvieron en torno a los postulados metodológicos abordados, ocurrieron al interior de las escuelas normales, en las que se formaron las maestras que se harían cargo de esta *primera educación*.²⁷ A continuación, se explora la mirada que se tuvo sobre este tema en la Escuela Normal Primaria de Xalapa, a través de las disertaciones presentadas por sus alumnos y alumnas al final de su formación.

Entre la abnegación y la teoría: el caso de las disertaciones de la Escuela Normal Primaria de Xalapa

72

72

Fundada en 1886, La Escuela Normal Primaria de Xalapa fue otro de los resultados de la llamada reforma educativa durante el porfiriato. Heredera de las primeras transformaciones que se habían gestado en la Escuela Modelo de Orizaba, la de Xalapa fue una institución clave en la formación de las maestras y maestros que instrumentarían esa transformación con su práctica docente: "Desde esta fecha se fueron estableciendo los lineamientos normativos y la estructura del sistema educativo moderno en el México de finales del siglo XIX".²⁸

Respecto a las reflexiones que se dieron al interior de esta escuela, en el marco de la formación académica que recibían las futuras maestras y maestros, se cuenta con una importante fuente de información que nos permite mirar las discusiones imperantes: las disertaciones que se presentaban para recibir el título de profesor o profesora de enseñanza primaria, ya fuese elemental o superior. Es necesario recordar que los escritos, que en el caso que nos compete se redactaron para merecer el título de educación primaria superior, se preparaban con dos días de anticipación, después de haber elegido un tema al azar, y se acompañaban de una defensa oral, entre otros requisitos.²⁹

25. Élida Lucila Campos, 2011, p. 7.

26. *Ibid.*, p. 4.

27. Ma. Isabel Vilchis, *op. cit.*

28. Ana Ma. del Socorro García, "La práctica docente en las disertaciones de la Escuela Normal Primaria de Xalapa en el Porfiriato", en *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, núm. 2, 2019, p. 22.

29. *Ibid.*

En lo que concierne a las disertaciones que abordaron el tema de las propuestas pedagógicas de Fröebel y Pestalozzi, encontramos únicamente dos que, a pesar de ser pocas, nos sirven de evidencia parcial del pensamiento que prevaleció en la institución. En estos textos encontramos acercamientos distintos a la reflexión pedagógica. Por un lado, se reconoce la importancia de los aportes teóricos de ambos pedagogos, así como las ideas que se retomaron para poner en marcha la reforma educativa, que estaba ocurriendo en ese momento. Por otro lado, se hace énfasis en las características que habían de evidenciar los futuros profesores y profesoras. Es el caso de la disertación presentada por Raquel Mejía,³⁰ quien escribe sobre Juan Enrique Pestalozzi; si bien menciona algunas de las ideas principales de su propuesta metodológica, decide no centrarse en eso y sí en hacer una reseña biográfica del educador, resaltando la abnegación en su práctica docente y los sacrificios y penurias que pasó a lo largo de su vida, que lo llevaron a elaborar sus teorías: "quedando en la miseria y en esa miseria horrible, le hizo tomar una determinación heroica; él, que no podía sostenerse a sí propio, abrió puertas de su finca a los niños pobres, fundaba un asilo para niños pobres. Rodeado de niños harapientos, pensó en enseñarles y llegó a ser un gran instructor".³¹

Por su parte, Carlos Aquino ofrece una mirada más completa de la obra de Federico Fröebel, buscando retomar a fondo su propuesta para señalar las repercusiones que esta ha tenido en la educación en México, e incluso hace una crítica de cómo se han aplicado sus técnicas, de manera errónea, a su parecer:

El sistema de Fröebel ha dado lugar, como dije antes, por falsas ideas, por malas interpretaciones, a consecuencias malas [...] Esto se ha debido a que algunos educadores han equivocado sus papeles, han introducido los dones de Fröebel en la escuela primaria y al kindergarten han llevado asignaturas de orden superior [...] Si esos educadores hacen esto, es porque no han interpretado bien lo que es el kindergarten, ni tienen conocimiento del espíritu del niño. Aquí precisamente el mérito de Fröebel.³²

Resulta interesante hacer notar que si bien las disertaciones abordan temáticas relacionadas con la educación de la segunda infancia (tres a seis años), estas corresponden a trabajos presentados para obtener el título de profesora y profesor, respectivamente, de educación primaria superior, lo que probablemente sea reflejo de la importancia que se le daba a las doctrinas de los referidos pedagogos en la formación docente en general, seguramente como parte de la preponderancia que tuvo la enseñanza objetiva en aquel momento.

30. Raquel Mejía, Disertación en su examen de profesora de Instrucción Primaria Superior, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1905, caja 15, Legajo 3, exp. 19, fs. 33-39, 1910.

31. Raquel Mejía, *op. cit.*, p. 2.

32. Carlos Aquino, *op. cit.*, p. 3.

Conclusiones

El establecimiento de la escuela moderna mexicana plantea elementos valiosos de resaltar, algunos de ellos enfocados a la extensa discusión teórico-metodológica de los principios pedagógicos que se aplicarían durante el régimen porfiriano. Aunque en este periodo la educación no llegó a las masas, la legislación educativa representó el camino para poder hacerlo posteriormente. Otras reflexiones giran en torno al abordaje diferenciado de materias relacionadas con las artes y oficios para niñas y niños. A pesar de las dificultades que pudiéramos señalar, el porfiriato estuvo lleno de contradicciones: surgió la clase media y se despojó a la clase baja, es importante reconocer que la educación fue parte de eso, porque la mayoría de las personas que tenían acceso a ella eran las familias acomodadas, lo cual dificultaba el acceso al resto de la población. No obstante, nos parece necesario destacar el constructo pedagógico que orientó a la educación infantil, el cual no solo estuvo enfocado en las cuestiones meramente cognitivas/racionales, sino que se le dio lugar central a los aspectos afectivo-emocionales, a través de amplios métodos didácticos que favorecieron el desarrollo psicomotor, la socialización, el trabajo en equipo y el despliegue de valores como parte de una educación integral.

Para cerrar la discusión de este capítulo, se quiere hacer hincapié en la importancia de la educación infantil, ya que el discurso pedagógico que recupera las aportaciones de Pestalozzi y de Fröbel se consideran aportes relevantes en la constitución de las escuelas de párvulos y de la escuela primaria. Como es sabido, la infancia obedece a una construcción histórica, social y cultural; en tal sentido, como construcción social ha tenido diversos matices, concepciones y connotaciones que influyen en la dimensión operativa, no nada más en las pautas de crianza, sino también en la relación con las instituciones, entre ellas la educativa. Si bien desde la antigua Grecia la noción de desarrollo integral estuvo ligado al cultivo del cuerpo y la mente, estas orientaciones permitieron pensar en la parte metodológica para su cultivo a través del juego, la educación física y el deporte.³³

La vinculación entre el desarrollo integral y lo lúdico fue retomado en el siglo XVIII y en el XIX por Friedrich Fröbel, a quien se le atribuye haber acuñado el término *kindergarten* (jardín de niños). Como se ha señalado en las disertaciones, en esta etapa evolutiva es determinante el desenvolvimiento natural de niñas y niños mediante la didáctica, llamado "dones" por este pedagogo alemán. Las coincidencias o el apego a sus preceptos y su metodología en el contexto mexicano pueden ubicarse por la importancia del juego al aire libre y los paseos escolares que, en ambos casos, buscaban la vinculación con la naturaleza y el fomento del pensamiento intuitivo gracias a la observación y la manipulación de los objetos. Sin embargo, como señaló Aquino, su puesta en marcha tuvo algunas limitaciones en tanto que uno de los preceptos de Fröbel apuntaba al rechazo de toda forma de coacción y autoritarismo por parte del

33. Julia Victoria Escobar, María Nataly González y Andrés Manco, "Mirada pedagógica a la concepción de infancia y prácticas de crianza como alternativa para refundar la educación infantil", en *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 47, febrero-mayo 2016, pp. 64-81.

educador, cuestión que difícilmente pudo ser resuelta en la época del porfiriato. Además, recordemos que bajo las ideas del positivismo, el orden, el control y la disciplina fueron elementos que se trasladaron al campo educativo.

Lo que podemos destacar de los planteamientos tanto de Pestalozzi como de Fröebel es la centralidad del niño en el proceso educativo, en tanto protagonista de su propia educación. Esta cuestión es sumamente importante, ya que pone la atención en una etapa evolutiva del ser humano que no había sido considerada cultivar y, más allá de su instrucción, concebirla como una fase diferente a la vida adulta. Esta consideración trascendió, puesto que en la Edad Media la concepción de infancia estuvo relacionada con una posición de inferioridad, desde la cual tenía que conducirse al niño hacia el cuidado físico, intelectual, disciplinar y el amor a Dios.³⁴ Así, pues, bajo las ideas del Renacimiento y la Ilustración, un enfoque más humanista replanteó la noción de infancia. Aunque en el periodo que nos ocupa persistieron en la práctica los castigos y la disciplina a veces severa, emergió un debate interesante para ponerle fin a esta situación y dar paso a una educación infantil basada en el amor, el ambiente de aprendizaje y los intereses y necesidades de las niñas y los niños.

Archivo

Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, Fondo Estudiantes, 1890-1911.

Bibliografía

- BAZANT, Milada, *Historia de la Educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, 2006.
- CAMPOS, Élica Lucila, "Federico Fröebel y la educación en México", en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 2011. Consultado en http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_09/1306.pdf
- ENESCO, Ileana, *El concepto de infancia a lo largo de la historia*, 2000. Consultado en http://webs.ucm.es/info/psicoevo/Profes/IleanaEnesco/Desarrollo/La_infancia_en_la_historia.pdf
- ESCOBAR, Julia Victoria, González, Ma. Nataly y Manco, Andrés, "Mirada pedagógica a la concepción de infancia y prácticas de crianza como alternativa para refundar la educación infantil", en *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 47, febrero-mayo 2016, pp. 64-81. Consultado en <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/742/1268>
- GALVÁN-LAFARGA, Luz Elena, *De las escuelas de párvulos al preescolar. Una historia por contar*, s/f. Consultado en http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm

34. Ileana Enesco, *El concepto de infancia a lo largo de la historia*, 2000.

- _____, "Historia de un invisible: los párvulos y su educación (1883-1973)", en *Pedagogía Revista especializada en Educación*, vol. 1, núm. 2, 1995, pp. 26-35.
- GARCÍA, Ana Ma. del Socorro, "La práctica docente en las disertaciones de la Escuela Normal Primaria de Xalapa en el Porfiriato", en *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, núm. 2, 2019, pp. 19-27.
- GARCÍA, Soledad, "Profesoras normalistas en Veracruz durante el Porfiriato", en *Ulúa*, vol. 1, núm. 2, 2003, pp. 171-203. Consultado en <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/8879>
- MARTÍNEZ, Alejandro, "La educación elemental en el Porfiriato", en *Historia Mexicana*, vol. 22, núm. 4, 1973, pp. 514-552. Consultado en <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2931/2438>
- PINEDA, Zoraida, *Educación de párvulos en México*, México, Fernández Editores S. A., 1964.
- RODRÍGUEZ, M. A. y Martínez, S. G., "En el umbral de la pedagogía mexicana. José Manuel Guillé 1845-1886", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, 2005, pp. 931-950. Consultado en <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002615.pdf>
- SECRETARÍA de Economía, *Estadísticas Sociales del Porfiriato 1877-1910*, México, Dirección General de Estadística, 1956.
- VILCHIS, Ma. Isabel, *Federico Froebel y el surgimiento del Jardín de Niños durante el Porfiriato*, Monografía presentada para obtener el Título de Licenciada en Pedagogía, México, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, 2012.

El ferrocarril llega a su destino: formar para educar

José Francisco Javier Kuri Camacho
Instituto de Antropología de la UV

Introducción

Iniciar el proceso de análisis de las disertaciones de profesoras y profesores en un lapso de tiempo que va de 1886 a 1906 exige adentrarse a ese horizonte histórico de transformaciones fundamentales no solo en Veracruz y la nación, sino también en el mundo. Ese horizonte histórico que Gadamer nos invita a recorrer en los relatos, considerando que "cada texto debe ser comprendido desde sí mismo"; su lectura debe ser concebida describiendo las relaciones de "interpenetración" mutua entre el intérprete y la tradición. Más aún, dice Gadamer:

La anticipación de sentido que guía nuestra comprensión de un texto no es un acto de la subjetividad sino que se determina desde la comunidad que nos une con la tradición. Pero en nuestra relación con la tradición, esta comunidad está sometida a un proceso de continua formación.¹

Se debe agregar que la comprensión está establecida por algún contenido de las disertaciones escritas por las y los docentes. Esto supone el sentido inseparable entre algunos de los contenidos y la interpretación del lector, "la comprensión de este está guiada constantemente por expectativas de sentido trascendentes que surgen de su relación con la verdad de lo referido por el texto".²

A esta manera de comprender los textos Gadamer agrega un elemento más: quien quiere comprender debe sujetarse "al asunto que se expresa en la tradición",³ pero también en el lenguaje como nos los trasmite la tradición, por eso el asombro y la naturalidad con lo que representa para nosotros la tradición, es el punto de intersección "entre la objetividad de la distancia histórica y la pertenencia a una tradición."⁴

1. Hans Gadamer, "La historicidad de la comprensión como principio hermenéutico", en *Verdad y método*, Salamanca, Ediciones Sígueme, 2001, p. 363.

2. *Ibid.*, p. 364.

3. Gadamer entiende la tradición como el "comportamiento histórico-hermenéutico" que tiene un sentido de pertenencia y que "se realiza a través de la comunidad de prejuicios fundamentales y sustentadores" (*Ibid.*, p. 365).

4. *Idem.*

Por tanto, comprender los textos no significa que el intérprete sea capaz de identificarse con los autores originales, "sino que por el contrario, remite a una diferencia que está dada por la distancia histórica".⁵ La originalidad de un texto de una determinada época hace la diferencia.

Ahora veamos otra perspectiva de análisis de las disertaciones. Agnes Heller, a través de la metáfora de la estación del ferrocarril, nos sitúa en los símbolos y representaciones del siglo XIX. Así, la autora nos introduce al mundo de la imaginación histórica, ahí donde el ferrocarril es uno de los elementos simbólicos medulares de la referida centuria.

Para Heller, a mediados del XIX, "El tren y la estación de ferrocarril comienza a dominar, de manera consciente o inconsciente, la imaginación histórica. El tren físico y el tren metafísico se funden en las imágenes de la fantasía social".⁶ Ambos elementos simbólicos pasaron de lo desconocido a lo conocido. El ferrocarril se había convertido en esa fuerza que atrajo una oleada de movimientos constantes en todas las ciudades europeas y que llegó a México, con sus poderosas locomotoras que viajaban siempre hacia adelante, hacia un destino final: el progreso. El ferrocarril fue la representación que diseñó imágenes de los nuevos procesos civilizatorios. La historia también tendría ese movimiento hacia adelante con sus "leyes inmanentes", sin ellas no se puede seguir, esa era una forma de concebir la historia.

En ese entonces, la segunda revolución industrial ya se había dejado sentir en varios países, se inician nuevos cambios, el ferrocarril es fundamental para mover al mundo. México participa de esas grandes transformaciones con la construcción de vías férreas para conectar nuestro territorio. La imaginación histórica también había alcanzado a la educación. Ahora, el tren con su poderosa locomotora tenía su acompañante, la educación; la misión de ambos era edificar la nación.

El ferrocarril y la educación en México representaron no solo el progreso, la paz y la unidad nacional, sino también la entrada al mundo de la modernidad; este ingreso presupuso que el país tenía que transformarse, a partir de diferenciarse con lo premoderno, lo atrasado, lo estancado. Esta manera de concebir a la nación marcó, reconstruyó y encasilló a campesinos e indígenas y regiones al nombrarlas como estancadas.⁷ La burguesía se había cansado de guerras, invasiones y de poblaciones campesinas e indígenas que se habían rezagado y que no respondían a los nuevos aires de un México pujante a los nuevos tiempos.

Del mismo modo que el ferrocarril avanza hacia adelante, la educación también florece como un medio para el progreso civilizatorio, que culminará en grandes cambios que permitan la formación de un nuevo ser humano integral.

5. *Ibid.*, p. 366.

6. Agnes Heller, "En la estación de ferrocarril", en *Una filosofía de la historia en fragmentos*, Barcelona, Editorial Gedisa, 1999, p. 286.

7. Carla Pasquinelli, "El concepto de cultura entre modernidad y posmodernidad", en G. Jiménez Montiel (coord.), *Teoría y el análisis de la cultura*, México, Conaculta-ICOCULT, 2005, pp. 214-237.

Así, la educación en México, especialmente en Veracruz, inició un proceso inédito de experimentación mediante la creación de la Escuela Normal en Xalapa, en 1886.⁸

El ferrocarril se mueve con la educación hacia el progreso

La locomotora del ferrocarril inicia con un ruido estruendoso, el humo matiza, baña, oscurece y deja su semblante para irse disipando conforme avanza hacia adelante. El ferrocarril es pesado, poderoso, destructivo, y solo hasta que llega a su destino se puede observar con detenimiento su esplendor, cuando cesa por un momento, después continuará su camino siempre hacia adelante. Con el ferrocarril, los pasajeros se transportan recreando las "imágenes de la fantasía social", los llevará a un futuro mejor, al progreso que permitirá mejores condiciones de vida y de trabajo; el ferrocarril es el vehículo para conocer lo desconocido, es una aventura que fascina.⁹ Lo acompaña la educación para llegar a la estación, ahí donde se podrá construir el destino: una "patria, humana y generosa".

El ferrocarril conduce al ascenso, perpetuamente hacia adelante, "de estación a estación".¹⁰ Para Heller, la historia que se construye y reescribe es como el tren siempre allende:

79

La metafísica del tren es la metafísica de la historia lineal. La locomotora lleva el tren hacia adelante, siempre hacia adelante, sobre los rieles de la historia. El tren no conoce ningún obstáculo. El mar carece de importancia, dado que en el siglo XIX, historia "universal" significa historia "euro-pea". Los pasajeros no importan mucho menos en esta concepción.¹¹

79

El ferrocarril no nada más creó fantasías, la historia era parte de ese mundo imaginario al cual la educación podía convertir en la posibilidad de forjar un futuro mejor, mediante los caminos del progreso. Pero esos caminos solo podían realizarse con la modernización capitalista. Los países occidentales estaban transitando y disfrutando de mejores condiciones de vida material con la segunda revolución industrial. Semo nos recuerda que:

La maquinaria moderna predominantemente impulsada por el vapor sustituyó todas las otras formas de producir, al mismo tiempo aparecieron nuevas fuentes de energía: la electricidad y el motor de gasolina. [...] Alrededor de cien mil locomotoras, arrastrando sus tres millones de vagones, cruzaban el mundo industrial.¹²

8. Christian A. Velo, *Los alumnos de la primera generación de la escuela normal de Jalapa: orígenes, formación y destinos. (1886-1889)*, Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, México, Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, 2011, 102.

9. Agnes Heller, *op. cit.*, p. 286.

10. *Ibid.*, p. 287.

11. *Ibid.*, p. 293.

12. Enrique Semo, "La modernización porfiriana", en *México: del antiguo régimen a la modernidad. Reforma y revolución*, México, UACJ-UNAM, 2012, p. 448.

El mundo inicia una transformación imponente; las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales se estaban modificando muy rápidamente.

En México, Porfirio Díaz y el grupo de los *científicos* sabían que con la modernización del país podrían gozar de las condiciones materiales que se estaban produciendo en Europa y Estados Unidos. Una vía inmediata fue la entrada de la inversión extranjera y con ello, el inicio de una conexión de vías férreas en todo el territorio nacional; el ferrocarril era el medio, no solo era integrar un mercado interno, sino también cambiar las regiones y los regionalismos que lideraban los caudillos y caciques.

Mientras tanto, en Veracruz, con esta infraestructura de comunicación estratégica, se unía el centro y el sureste. Jiménez observa que:

Era necesario unir la Ciudad de México con el puerto de Veracruz, y lograr un medio de comunicación entre el Golfo de México y el Océano Pacífico a través del Istmo de Tehuantepec. En 1887 se construyó el Ferrocarril Interoceánico que conectaba al puerto de Veracruz con el de Acapulco, pasando por Jalapa, Perote y México.

Con esta conexión de vías férreas, por donde el ferrocarril hacía su aparición con su marcha majestuosa entre caminos sinuosos, iniciaba una red de comunicación en las regiones del estado de Veracruz, al modificar el paisaje natural y cultural, transformando las prácticas sociales, dinamizando nuevas áreas económicas, pero también desapareciendo o dividiendo lugares, desplazando a gente, siempre con un fin: establecer una red de comunicación que apresuraría la transformación del país.

80

80

La educación ha llegado a su destino: constituir la nación

La élite política y aristocrática porfiriana, igual que con la entrada de capitales, continuaba maravillada por las novedades europeas, especialmente por esos aires afrancesados que se observaban en la indumentaria, los perfumes, la degustación de la repostería y pastelerías que se ofrecían en los pomposos cafés y restaurantes franceses,¹³ además del empedrado de las calles de la ciudad de México.

Mientras los aromas franceses seguían asombrando a la élite política y aristocrática, los intelectuales mexicanos daban un giro a sus gustos y fascinaciones para investigar qué se estaba haciendo en otros países y que abonara a la construcción de la modernidad del país, aún recordaban la invasión francesa que desde luego les despertaba la necesidad de buscar otros horizontes culturales.¹⁴ La educación era fundamental para cambiar las mentalidades que México exigía, los avances en el conocimiento de las ciencias

13. Marcela Suárez, "De viandas, lujos y sabores. La burguesía mexicana y sus delicias culinarias a finales del siglo XIX", en *Caravelle, Senteurs et saveurs d'Amérique latine*, núm. 71, 1998, p. 40.

14. José Luis Martínez, "México en busca de su expresión", en *Historia general de México*, México, El Colegio de México, 1977.

naturales, la filosofía y la literatura en Europa seguía sorprendiendo, sin embargo era necesario hacer una distinción entre la intelectualidad francesa y la intelectualidad alemana que Ignacio Manuel Altamirano ya había expresado en la revista *Renacimiento*, fundada por él en 1869: "Los franceses traducen; los alemanes piensan y crean. Las ciencias naturales, la literatura, la crítica hoy están resplandeciendo en Alemania".¹⁵

La transformación educativa se tendría que forjar con educadores que llegaron a México con teorías y metodologías desde sus países de origen, especialmente de Suiza y Alemania, conocimientos que al llegar a algunas regiones mexicanas les dieron la posibilidad de impulsar reformas educativas, adecuándolas a la realidad que se vivía a fines del siglo XIX, sus procesos de conocimiento y reconocimiento de un lugar que les era ajeno y extraño.

La declaración de hacer obligatoria la Instrucción Primaria Elemental en México 1887 fortaleció los cambios que se necesitaban para transformar las orientaciones lancasterianas. El primer paso fue la institucionalización de la educación, central para la formación de normales en algunas ciudades como Xalapa, Guanajuato, Guadalajara y Saltillo.¹⁶ El solo hecho de crear una dirección general exprofeso para coordinar las escuelas de educación primaria era un gran esfuerzo de institucionalización que se impulsaba desde el gobierno de Porfirio Díaz.

Los educadores coincidían con el proyecto porfirista, se necesitaba una formación que creara nuevos seres humanos integrales, que avivara el amor a la patria y que fuera útil para el desarrollo económico que contrastaba con el poder de "la oligarquía de los grandes terratenientes y empresarios" que se habían consolidado y que querían dirigir el país. "Díaz se alió muy pronto con los capitalistas europeos y estadounidenses ofreciéndoles condiciones inmejorables para atraer capitales que lo ayudarían a modernizar el país y pacificarlo. [...] Para 1910 se había invertido 2 700 millones de dólares, el 70 % de las inversiones del país".¹⁷

Escribano expresa que las oligarquías en América Latina eran "retrógradas y burocráticas",¹⁸ no solo por sus concepciones, sino me parece que por sus prácticas que se mostraban con su exquisitez, disociándose de las necesidades de la mayoría de la población.

La educación y la cultura se habían adherido al proyecto de orden y progreso, por lo que se requería un cambio educativo en los seres humanos, el impulso a la ciencia y a la industria eran otras de las vías que demandaba la nación, pero la educación fue el camino más adecuado para cambiar las mentalidades de las poblaciones que todavía se encontraban en el atraso. La cultura y la educación eran las rutas que conducían al destierro del analfabe-

15. En José Luis Martínez, *op. cit.*, p. 318.

16. Jesús Jiménez Castillo, "Los proyectos políticos y la construcción del Estado nacional", en *México: territorios, sociedades y nación. Perspectivas veracruzanas*, Xalapa, Universidad Veracruzana, 2013, p. 307.

17. Enrique Semo, *op. cit.*, pp. 448-449.

18. Elmys Escribano, "La educación en América Latina: desarrollo y perspectivas", en *Revista Actualidades investigativas en educación*, vol. 17, núm. 2, 2017, p. 8.

tismo y a la "reconstrucción espiritual de México",¹⁹ elementos fundamentales para invocar a la unidad nacional.

Los caminos de la cientificidad del siglo XIX

Explorar la cientificidad del siglo XIX significa reconocer cómo el proyecto de la modernidad había iniciado el proceso de configuración y constitución de las ciencias naturales y ciencias sociales, mediante la concepción positivista dominante que tenía como finalidad, por un lado, encontrar la objetividad como medio para demostrar a través del método científico el estatus del hombre frente a la naturaleza, y por el otro, que todos los pueblos tienen que transitar inevitablemente hacia la civilización; esta ley teleológica naturalizaba el proceso civilizatorio de la cultura burguesa como universal.

Con esta concepción positivista las ciencias naturales y sociales debían "formalizar un método científico que les permitiera medir y controlar su objeto de estudio", en "un mundo único y objetivo".²⁰ Además:

Esta gran oleada del positivismo empezó a incidir en los gobiernos europeos, la necesidad de impulsar la unidad nacional a través de la educación cultivaba a la población, además de la objetividad de las nuevas disciplinas entre ellas, la historia y la psicología, el proceso de profesionalización de las disciplinas entraba a una nueva fase de conocimiento de la historia de la humanidad.²¹

La nación mexicana no era ajena a los procesos que se venían gestando en Europa y es en el periodo de Porfirio Díaz que adquiere un proceso de profesionalización inusitado, como veremos en el siguiente apartado.

La antropología pedagógica y la historia

En México, el proceso de profesionalización y modernización de la educación durante el porfirato fue fundamental para delinear "una suerte de decálogo para los directivos de las escuelas normales que subsecuentemente se fueron formando a lo largo y ancho del país".²² En dicho proceso surgieron varias leyes, una de las que destaca es la emitida el 28 de mayo de 1888, que establecía que la educación primaria elemental debía ser gratuita, obligatoria y laica; también dividía a la educación primaria en dos niveles: Primaria elemental, que se cursaría en cuatro años, y Primaria superior, que

19. José Luis Martínez, *op. cit.*, p. 314.

20. Graciela Velázquez, "Un espacio abierto: la interdisciplina en algunas corrientes historiográficas del siglo XX", en G. Bernal Ruiz (coord.), *Reflexiones sobre historia e interdisciplina. Planteamientos teóricos, metodológicos y estudios de caso*, Guanajuato, Universidad de Guanajuato, 2012, p. 48.

21. Peter Burke, "Teóricos e historiadores", en *Historia y teoría social*, México, Instituto Mora, 1997, p. 16.

22. Ana María del Socorro, Marisela Partido y Susano Malpica, "La administración escolar: un saber hacer de los maestros normalistas en Veracruz durante el Porfirato", en *Revista Interconectando Saberes*, vol. 3, núm. 5, Xalapa, IIESES-UV, 2018, p. 7.

se podría cursar en dos años. "Esta ley de 1888 permitía que se educara a los niños en la casa, pero después se tenían que certificar sus estudios mediante un examen oficial. Asimismo se refería a otras escuelas sin radicación fija, encomendada a maestros ambulantes que recorrerían los lugares poco poblados".²³

La educación era el vehículo para cultivar a la población sobre sus derechos y deberes en la sociedad. La escuela formaría ciudadanos integrales que contribuyeran al desarrollo del país, pero "No bastaba con un ciudadano instruido, además tenía que ser patriota, moral, industrioso y virtuoso".²⁴

Durante el porfiriato, esta nueva educación se convirtió en uno de los ejes de modernización y de estabilidad social más importantes; era entendida "como una educación científica, racional y laica, en tanto que la pedagogía moderna tomaba en cuenta al sujeto de enseñanza con todas sus potencialidades y al objeto o contenido de la enseñanza".²⁵ En Veracruz adquirió una importancia fundamental, ya que existían las condiciones para una educación pública, al tener 623 escuelas de nivel primaria.²⁶

La fundación de la Escuela Normal de Xalapa en 1886 representó un momento crucial para la educación en el estado y para el país. Significó construir y establecer un punto fijo de orientación que diera certeza en la preparación de profesores, con un sistema de valores que lograría construir "una patria para todos", como lo había dicho Justo Sierra.²⁷

Algunas de las materias que conformaban el plan de estudios de la Escuela Normal de Xalapa que los normalistas tendrían que cursar eran antropología pedagógica, psicología pedagógica e historia. Antropología pedagógica era una materia científica; psicología pedagógica tenía bases pedagógico-metodológicas; en cambio, historia era de carácter general.

Las materias como antropología pedagógica y psicología pedagógica se centraban en "cómo enseñar, por qué y para qué", características fundamentales en la "formación pedagógica en la Escuela Normal de Xalapa".²⁸ La antropología pedagógica de Rébsamen se centraba en el estudio de las actividades físicas, entendidas como:

[el] conjunto de los movimientos de nuestro cuerpo. [...] Por esto decimos que los movimientos de nuestro cuerpo dependen del juego de los nervios y músculos y, por consiguiente, son fenómenos fisiológicos. Pero estos movimientos son a la vez, en parte a los fenómenos psicológicos, puesto que obedecen a causas internas, oscuras e in-

23. Luz Elena Galván, "Hacia la formación del sistema educativo mexicano 1867-1910", en *Derecho a la educación*, México, UNAM, s/f., p. 60.

24. Lilia Santiago, *Formación docente en la escuela normal de Xalapa. 1886-1901*, Tesis para obtener el grado de Doctora, en Pedagogía, Ciudad de México, UNAM, 2019, p. 56.

25. *Ibid.*, p. 62.

26. *Ibid.*, p. 95.

27. Justo Sierra Méndez, "Larga etapa de desarrollo", en *Construyendo la patria. Ensayo histórico de México*, I, selección de textos de Ernesto de la Torre Villar, México, UNAM, 2007, p. 845.

28. *Ibid.*, p. 155.

conscientes al principio de la vida, pero pronto caen bajo el dominio de la sensibilidad, la inteligencia y la voluntad.²⁹

Rébsamen, aunque reconocía la importancia de la psicología pedagógica, consideraba que las actividades físicas eran un medio fundamental en la formación del hombre; es decir, ambas, la fisiología y la psicología, eran los componentes pedagógicos de la educación.

Además de la antropología pedagógica estaba la historia, esencial no solo para el conocimiento de la historia universal, sino para crear conciencia de una historia nacional que fomentara la unidad, pero también la integración política. Peter Burke nos recuerda que la historia política había recobrado una posición hegemónica, no solo porque la historia era el medio para la educación de los ciudadanos encaminado a la unidad nacional, sino que estaba acompañada de la revolución rankiana en historia, que eran los intelectuales orgánicos del Estado.³⁰

Las disertaciones: forjando patria

En la Escuela Normal de Xalapa se pretendía formar profesores en los dos niveles (Instrucción Primaria Elemental e Instrucción Primaria Superior), que se cultivaran con amor a la ciencia y a la patria. Los planes de estudios elaborados estaban basados en la pedagogía moderna, teorías que planteaban que la educación debía partir de los intereses del niño y de su propia evolución física y psíquica. Cabe mencionar que Abraham Castellanos ya había propuesto realizar adecuaciones al plan de estudios de acuerdo con la realidad nacional.³¹

Las disciplinas que estructuraban el plan de estudios formaban a las y los normalistas para poder educar en los cantones donde regresarían a trabajar; sin embargo, el reto de las y los normalistas era no únicamente apropiarse de las teorías y metodologías consideradas en los contenidos de las disciplinas y lo concerniente a la administración escolar, además de presentar por escrito su evaluación final para obtener el título de profesora o profesor, sino aplicarlos con niñas y niños en los cantones³² adonde regresaban a laborar.³³

29. Enrique C. Rébsamen, *México Intelectual. Revista Pedagógica*. Órgano Oficial para la República Mexicana., vol. XXI, núm 3, Julio-diciembre, Jalapa-Enríquez, Veracruz, Imprenta del Progreso-Tercera de Zaragoza, 1899, pp. 89-90.

30. Burke dice que la revolución rankiana era "sobre todo, una revolución de las fuentes y los métodos, un viaje del uso de las historias o 'crónicas' anteriores hacia el uso de los registros oficiales de los gobiernos. Los historiadores empezaron a trabajar regularmente en los archivos y elaboraron técnicas cada vez más sofisticadas para evaluar la confiabilidad de esos documentos. Y sostenían que, debido a eso, sus historias eran más objetivas y más 'científicas' que la de sus predecesores" (Peter Burke, *op. cit.*, p. 16).

31. Lilia Santiago, *op. cit.*, pp. 133 y 147.

32. Según García, "en cada una de las cabeceras de los dieciocho cantones que conformaban el estado las escuelas cantonales funcionarían como escuelas primarias completas al englobar la enseñanza, tanto elemental como superior, tendrían una duración de seis años" (Ana María del Socorro García, "La práctica docente en las disertaciones de la Escuela Normal Primaria de Xalapa en el Porfiriato", en *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, vol. 1, núm. 2, 2019, p. 21).

33. Ana Ma. del Socorro García, Marisela Partido y Susano Malpica, *op. cit.*, p. 10.

Antes de examinar las disertaciones es conveniente explicar el procedimiento de evaluación de las y los normalistas, puesto que tendrían que mostrar sus conocimientos a partir de una serie de requisitos. Para los de Instrucción Primaria Elemental eran los siguientes: a) "Una disertación por escrito sobre un tema pedagógico correspondiente a una bola que el candidato extraía de un ánfora, esto en el momento en el que se va a dar principio al acto. Se conceden al sustentante dos horas para desarrollar su tema, no contaban con ayuda de ningún tipo. Tenía que defender sus conceptos y planteamientos de las réplicas de los sinodales", b) "Examen teórico oral sobre las siguientes catorce materias", c) "Examen práctico" y d) "Lección de prueba con los niños del primer y segundo departamento de la Escuela Práctica". El nivel de Instrucción primaria superior tenía mayor exigencia en los incisos a) y b).³⁴

Llegados a este punto pasamos al análisis de las disertaciones. El total de disertaciones que se estudiaron son siete, de las cuales cinco fueron escritas por hombres y dos por mujeres. Como se puede observar en el Cuadro 1, solo dos mujeres participaron en el examen profesional para obtener su grado de Instrucción primaria, pero hay una diferencia: Isabel Batiza se tituló en Instrucción Primaria Superior, su situación y posición social estaba en mejores condiciones; además de ser de Xalapa, podía pagar sus estudios y vivir fuera del plantel, por lo que su calidad distintiva aparece en la categoría de *libre*. En cambio, el grado de Isabel Alor fue de Instrucción Primaria Elemental y su categoría fue pensionada,³⁵ igual que los cinco hombres que estudiaron en la Normal y que obtuvieron dicho título.

La temporalidad de titulación de los y las normalistas va de 1886 a 1908, momentos de reorganización política, económica y administrativa desde la capital del país y del estado de Veracruz. Las procedencias son muy importantes, debido a que el traslado –ya fuese del norte o del sur de la entidad– era sumamente difícil, ya que hasta 1871 se reportaba la construcción de caminos en cantones que iban desde Orizaba hasta Papantla, si a esto le agregamos que el ferrocarril interoceánico se construyó hasta 1887 dimensionaremos el gran esfuerzo que representaba para las y los normalistas desplazarse hasta Xalapa. Dos normalistas y una normalista procedían del sur del estado, dos eran del centro y solo uno del norte. Un alumno provenía del estado de Puebla.

Las y los normalistas en algunos casos eran pensionados por el cantón de origen, como fue el caso de Cosamaloapan y Chicontepec, mientras que tres estaban pensionados por cantones distintos de su lugar de procedencia; por ejemplo, Luis Murillo era de Teziutlán, Puebla, y la beca la obtuvo del cantón de Tantoyuca. La condición de ser pensionado, fuese por algún cantón o por el Gobierno del estado de Veracruz, su compromiso era trabajar durante cinco años como maestro, una vez obtenido el título.³⁶ De ese universo, únicamente dos marcan la diferencia y es enorme, primero porque se trata de una

34. Christian A. Velo, *op. cit.*, pp. 120-121.

35. Ser pensionada o pensionado en la Escuela Normal de Xalapa significaba gozar de una beca, además de que "podían vivir como internos en la normal y disfrutaban de una generosa beca económica" (*Ibid.*, p. 115).

36. *Ibid.*, p. 116

mujer y el hecho de serlo marcaba una diferencia sustancial en aquel tiempo, no dependía de las pensiones y era *libre*, por tanto, con capacidad de decidir en dónde trabajar; segundo, porque alcanzó el grado de Instrucción primaria superior y no elemental. El otro alumno era hombre y también era *libre*, originario del sur del estado y con capacidad de pago para sostener sus estudios.

Aunque no todo se dirigía en un solo sentido, tomando en cuenta que los conocimientos que adquirirían las y los normalistas venían de teorías y metodologías de educadores europeos como Rébsamen, por un lado; pero por otro, los educadores europeos al ir conociendo las regiones del país contagiaban un entusiasmo de aprender las tradiciones y conocimientos de los microcosmos de sus pobladores, era un aprendizaje de la historia social y cultural de México.

Cuadro 1. Tipo de estudiante y temas de las disertaciones entre 1886 y 1906

Alumnos y alumnas	Sexo	Año	Procedencia	Calidad de alumnos y alumnas	Examen profesional	Temas	Asignatura
Luis Murillo	M	1887	Teziutlán, Puebla	Pensionado por el cantón de Tantoyuca.	Instrucción Primaria Elemental	Importancia pedagógica de la historia y los métodos de enseñanza de esta asignatura en lo general	Historia
Luis Beauregard	M	1888	Cosamaloapan, Veracruz	Pensionado por el cantón de Cosamaloapan	Instrucción Primaria Elemental	Importancia pedagógica de la historia y los métodos de la enseñanza en general	Historia
Isabel Batiza	F	1896	Xalapa, Veracruz	Libre	Instrucción Primaria Superior	La enseñanza debe estar en concordancia con las leyes fisiológicas y psicológicas	Antropología pedagógica
Carlos Aquino	M	1906	Chicontepec, Veracruz	Pensionado por el cantón de Chicontepec.	Instrucción Primaria Elemental	Importancia del estudio de la antropología pedagógica	Antropología pedagógica
Félix Santander	M	1906	Acazacatlan, Veracruz	Libre	Instrucción Primaria Elemental	Geometría	Geometría
Isabel Alor	F	1906	Cosoleacaque, Veracruz	Pensionado por el cantón de Minatitlán	Instrucción Primaria Elemental	Utilidad del estudio de la psicología pedagógica para la profesión del magisterio	Psicología pedagógica
Ángel Calatayud	M	1908	Córdoba, Veracruz	Pensionado por el cantón de Zongolica	Instrucción Primaria Elemental	Utilidad de la psicología pedagógica para la profesión del magisterio	Psicología pedagógica

Fuente: elaboración propia a partir de las disertaciones de 1887 a 1908, AHBENV.

Por otro lado, para titularse como profesora o profesor en Instrucción primaria elemental, las y los normalistas desarrollarían temas sobre las disciplinas que habían sido sorteadas y que habían extraído de un ánfora, por lo que se complicaba su tratamiento, ya que solo disponían de dos horas; no obstante, de ellos siete, Isabel Batiza fue la única que seleccionó su tema y dispuso de dos días para preparar y presentar ante los sinodales su disertación.

Un primer elemento común es que la mayoría de las y los normalistas recurrieron a filósofos griegos para sustentar sus argumentos sobre la importancia de la enseñanza, pero especialmente de la disciplina que razonaban.

Segundo, sabían del carácter científico de las disciplinas, ya que partían de que estudiar los fenómenos psíquicos o los acontecimientos considerando que las leyes los regían, además de seguir un método para demostrar a través de la descripción, observación o experimentación los fenómenos que estudiaban y que resultaban fundamentales para la enseñanza de los niños.

Tercero, el método era muy importante debido a que la educación moderna ponía énfasis que los menores debían ser el centro de la enseñanza; para ello se tenía que partir siempre de lo conocido y concreto –es decir, del entorno del niño– hasta llegar a lo desconocido y abstracto, por ello la enseñanza tenía que empezar desde lo empírico. Así, por ejemplo, el "precepto didáctico 'ir de lo concreto a lo abstracto', se darán los conceptos geométricos expresados, valiéndose del mismo salón de la escuela y de los muebles y útiles que en él se encuentran".³⁷

Cuarto, el conocimiento de las características fisiológicas y psíquicas de los niños "al estudiarlos en la experimentación, y descubrir por medio de la observación y el análisis las leyes y relaciones que es posible descubrir en los fenómenos mentales", por tanto, adecuar la enseñanza, a partir de "las ideas que forman la diversidad de costumbres".³⁸

Quinto, todas y todos consideran explícita o implícitamente la necesidad de fomentar el amor a la patria a través de la formación de buenos ciudadanos, con la finalidad de impulsar el progreso de la sociedad; aunque, por supuesto, las disertaciones sobre la importancia pedagógica de la historia harán mayor énfasis en desarrollar con "la historia los sentimientos de hermosura, justicia, verdad y sirve además para despertar el amor a la patria y a la humanidad".³⁹

Los elementos diferenciales son los siguientes: se observó que la y los normalistas Isabel Alor (1906), Carlos Aquino (1906) y Félix Santander (1906) tuvieron mayores facilidades para disertar con amplitud en su escritura.

Es de destacar que su formación y conocimiento les permitía percibir el mundo en el que vivieron como los grandes misioneros que podían cambiar el país, ya que expresan concepciones de que los individuos se encuentran en la ignorancia, desconocen las virtudes de las ciencias y no hay un amor a la patria, estas ideas de la vida y del mundo serían la encomienda de las y los maestros que construirían, cimentarían las bases de ese nuevo rostro en las escuelas del cantón. El atraso o el estancamiento de los pueblos se podría transformar al educar a los niños, germen de una nueva vida, de una nueva patria, como lo expresó Justo Sierra: "Nos falta producir un cambio completo en la mentalidad del indígena por medio de la escuela educativa. Esta, desde el punto de vista

37. Félix Santander, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AH-BENV, Fondo Estudiantes, Año 1906, Caja 16, legajo 6, exp.30, fs. 28-47, p. 2., 1910, p. 3.

38. Ángel Calatayud, Disertación en su examen de profesora de Instrucción Primaria Elemental, AH-BENV, Fondo Estudiantes, Año 1908, Caja 18, legajo 2, exp.2, fs. 7-14, p. 10.

39. Luis Beauregard, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria elemental, AH-BENV, Fondo Estudiantes, año 1888, caja 2, legajo 4, Exp. 2, fs. 8-9, p. 4.

mexicano, es la obra suprema que se presenta a un tiempo con caracteres de urgente e ingente. Obra magna y rápida, porque o ella, o la muerte".⁴⁰

La escuela se había convertido en uno de los pilares fundamentales de transformación del país que, junto al ferrocarril, conduciría al progreso y a la felicidad, y remata Justo Sierra, cultivar a los nativos "en un valor social", convirtiéndolos "en el principal colono", es construir un Estado-nación que identifique:

Su espíritu y el nuestro por medio de la unidad de idioma, de aspiraciones, de amores y de odios, de criterio mental y de criterio moral; encender ante él el ideal divino de una patria para todos, de una patria grande y feliz; crear, en suma, el alma nacional, esta es la meta asignada al esfuerzo del porvenir, ese es el programa de la educación nacional.⁴¹

Las disertaciones de las y los normalistas demuestran que las aspiraciones y deseos "de una patria para todos" se lograrían no únicamente con un deber ser, sino también con un "saber hacer las cosas" en las escuelas primarias para formar buenos ciudadanos, útiles y respetuosos de las instituciones. La educación era el modelo para modernizar el Estado-nación y contribuir al progreso.

Reflexiones finales

Como se observó en las disertaciones, las y los normalistas eran estudiantes bien preparados para ejercer su profesión en los cantones a lo largo del estado de Veracruz y más allá de sus fronteras, así como para dirigir las escuelas o cargos directivos que les asignaran.

También poseían cabal conciencia de la importancia de las ciencias y que estas los conduciría al destino deseado: el progreso. Esto únicamente podría ser si se fomentaba el amor a la patria, los campos de conocimiento ajenos a los cantones del estado de Veracruz, para las maestras y los maestros normalistas significaba un reto aplicarlos.

Desde luego, significaba que el proceso de conocimiento y reconocimiento de las características particulares de los cantones podrían enseñar, transformar el ser, el deber ser y hacer de los ciudadanos. Ciudadanos que conocieran sus derechos y deberes en una sociedad que formaría patria, aunque las resistencias que se afrontaron en los cantones es una de las vetas a investigar.

Como se ha demostrado, la educación –y de manera particular las disertaciones– producen y reproducen la fuerza que detonó la idea de país que se deseaba. Las y los normalistas estaban convencidos de un deber ser, que, al igual que el ferrocarril, tenía la fuerza, el poderío de cambiar a este país y

40. Justo Sierra, *op. cit.*, p. 843.

41. *Ibid.*, p. 845.

llevarlo a su destino final: un nacionalismo mexicano con deseos de paz, orden y progreso, a costa de reorganizar los regionalismos, el caciquismo y las prácticas de las comunidades que no obedecían al proyecto modernizador.

Finalmente, crear el Estado-nación fuerte, representó contar con una legislación que estableciera los derechos y obligaciones de los ciudadanos; una infraestructura de interconexión y comunicación a lo largo y ancho del país, un sistema educativo y la inclusión de una clase media en ascenso y de la élite política e intelectual fueron los elementos que forjaron la patria a costa de la exclusión de los pueblos campesinos e indígenas.

Archivo

Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, Fondo Estudiantes, 1887-1911.

Bibliografía

- BURKE, Peter, "Teóricos e historiadores", en *Historia y teoría social*, México, Instituto Mora, 1997, pp. 11-33.
- ESCRIBANO, Elmys, "La educación en América Latina: desarrollo y perspectivas", en *Revista Actualidades investigativas en educación*, vol. 17, núm. 2, 2017, pp. 1-23.
- GADAMER, Hans, "La historicidad de la comprensión como principio hermenéutico", en *Verdad y método*, Salamanca, Ediciones Sígueme, 2001, pp. 11-33.
- GALVÁN, Luz Elena, "Hacia la formación del sistema educativo mexicano 1867-1910", en *Derecho a la educación*, México, UNAM, s/f., pp. 55-82.
- GARCÍA, Ana Ma. del Socorro, Partido Calva, Marisela y Malpica Ichante, Susano, "La administración escolar: un saber hacer de los maestros normalistas en Veracruz durante el Porfiriato", en *Revista Interconectando Saberes*, vol. 3, núm. 5, Xalapa, IIESES-UV, 2018, pp. 1-18.
- GARCÍA, Ana Ma. del Socorro., "La práctica docente en las disertaciones de la Escuela Normal Primaria de Xalapa en el Porfiriato", en *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, vol. 1, núm. 2, 2019, pp. 19-27. Consultado en <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i2.228>
- HELLER, Agnes, "En la estación de ferrocarril", en *Una filosofía de la historia en fragmentos*, Barcelona, Editorial Gedisa, 1999, pp. 286-320.
- JIMÉNEZ, Castillo Jesús, "Los proyectos políticos y la construcción del Estado nacional", en *México: territorios, sociedades y nación. Perspectivas veracruzanas*, Xalapa, Universidad Veracruzana, 2013, pp. 249-324.
- MARTÍNEZ, José Luis, "México en busca de su expresión", en *Historia general de México*, México, El Colegio de México, 1977, pp. 283-337.
- PASQUINELLI, Carla, "El concepto de cultura entre modernidad y posmodernidad", en G. Jiménez Montiel (coord.), *Teoría y el análisis de la cultura*,

- México, Conaculta-ICOCULT, 2005, pp. 214-237.
- RÉBSAMEN, Enrique C., *México Intelectual. Revista Pedagógica. Órgano Oficial para la República Mexicana.*, vol. XXI, núm 3, Julio-diciembre, Jalapa-Enríquez, Veracruz, Imprenta del Progreso-Tercera de Zaragoza, 1899.
- SANTIAGO Ramos, Lilia, *Formación docente en la escuela normal de Xalapa. 1886-1901*, Tesis de doctorado en Pedagogía, Ciudad de México, UNAM, 2019.
- SEMO, Enrique, "La modernización porfiriana", en *México: del antiguo régimen a la modernidad. Reforma y revolución*, México, UACJ-UNAM, 2012, pp. 448-452
- SIERRA Méndez, Justo, "Larga etapa de desarrollo", en *Construyendo la patria. Ensayo histórico de México*, 1, selección de textos de Ernesto de la Torre Villar, México, UNAM, 2007.
- SUÁREZ, Marcela, "De viandas, lujos y sabores. La burguesía mexicana y sus delicias culinarias a finales del siglo XIX", en *Caravelle, Senteurs et saveurs d'Amérique latine*, núm. 71, 1998, pp. 37-52.
- VELÁZQUEZ, Graciela, "Un espacio abierto: la interdisciplina en algunas corrientes historiográficas del siglo XX", en G. Bernal Ruiz (coord.), *Reflexiones sobre historia e interdisciplina. Planteamientos teóricos, metodológicos y estudios de caso*, Guanajuato, Universidad de Guanajuato, 2012, pp. 47-73.
- VELO Conde, Christian Amabile, *Los alumnos de la primera generación de la escuela normal de Jalapa: orígenes, formación y destinos. (1886-1889)*, Tesis de maestría en Desarrollo Educativo, México, Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, 2011.

Filosofía y teología en la educación. La perspectiva de normalistas de la Escuela Normal Primaria de Xalapa, Veracruz

Luis Alfonso Torres Estañol
Amira Salvador Avendaño
Escuela Normal Urbana de Balancán, Tabasco

Introducción

En los primeros años del siglo XIX, la educación respondió al orden religioso y teológico, ya que estaba en manos de la Iglesia, institución encargada de definir los conocimientos y valores que se consideraban necesarios para la vida de aquel momento. De ahí que se considere que tenía un carácter moralizante, basado en la doctrina religiosa, misma que establecía estilos de vida y códigos de comportamiento.

Cuando el régimen de Porfirio Díaz tomó las riendas de la administración política, se encargó de generar estrategias políticas para desplazar las acciones de la Iglesia y establecer un sistema de paz y orden, elementos que –según los liberales– guiarían a la patria al progreso material. Por ello, “el liberalismo apoyado del positivismo consolidó el binomio por el cual Díaz logró establecer orden social que desde los tiempos de José María Luis Mora no se había podido obtener”.¹ De esta manera, se propuso que la educación sería el medio para transmitir códigos de conducta, a través de los catecismos escolares.

El presente trabajo está basado en el análisis de las disertaciones de algunas/os normalistas aspirantes a profesores de Educación Primaria Superior en la Escuela Normal Primaria de Xalapa, entre 1894 y 1902. Los autores explicaron la postura filosófica-pedagógica y moral de filósofos clásicos, con el objetivo de avizorar las contribuciones filosóficas insertas en la moralidad porfiriana. De igual manera, a través del examen de los textos fue posible vislumbrar las aportaciones del campo filosófico a los códigos de conducta del periodo de estudio y su relación con la educación. Al hacer una revisión exhaustiva, identificamos que los disertantes establecieron un diálogo crítico con las posturas de algunos pensadores, con el objetivo de explicar la moral y su vinculación con la enseñanza objetiva. Sirvan estas palabras introductorias para abordar una dimensión descriptiva de las disertaciones normalistas, de las cuales hemos señalado aportaciones en torno al estudio profesional de los alumnos y el reconocimiento de corrientes filosóficas para generar reflexiones, críticas, perspectivas y enfoques para comprender su tiempo y contexto histórico.

1. José Manuel Pedroza, *Una oportunidad de profesionalización docente: las pensiones de los estudiantes normalistas del Estado de Veracruz durante el periodo porfirista*, Tesis para obtener el grado de Licenciatura, Xalapa, Universidad Veracruzana, 2018, p. 22.

Filosofía y educación

Las contribuciones que los filósofos griegos hicieron en el ámbito de la educación son incalculables; la presencia de su pensamiento se puede rastrear hasta en las disertaciones y el modelo educativo del porfiriato. En esta ocasión nos centraremos en hacer una breve revisión de los postulados de Sócrates y Aristóteles en los trabajos recepcionales y sus aportes a la educación moral. Dicha tarea no resulta fácil, sobre todo cuando son escasos sus escritos originales y sus ideas se interpretan a través de otros autores.

La primera disertación que aborda las ideas de Sócrates es la de Agustín Blancas,² quien describió la mayéutica como un método para acercarse a los seres humanos, a fin de tener una fuente directa sobre diversos temas y menciona que uno de sus propósitos era convencer a los sofistas de sus errores y a los jóvenes presuntuosos enseñarles la verdad que ignoraban. Se podría considerar que Sócrates nunca estuvo satisfecho con ninguna respuesta, nunca se cierra a la expectativa, al cuestionamiento, dejando ver que la verdad absoluta –sobre todo en los actos humanos– es inexistente y acercarse a ella implica un largo proceso hacia el fenómeno, donde la investigación, el análisis, la reflexión de lo fenomenológico y lo esencial son determinantes.

La propuesta de Blancas es valiosa en tanto que vincula la filosofía con la educación. La apropiación del discurso filosófico pretendió justificar la moral de la época; de este modo, en algunas ocasiones el discurso pedagógico se valió de la filosofía clásica. Citando a Cicerón, señala que Sócrates llevó su filosofía al pueblo, popularizándola:

Él fue el primero, dice Cicerón, que pensó en hacer descender la filosofía del cielo, llevarla a las ciudades, introducirla bajo el techo de las casas humanizándola por decirlo así, y haciéndola familiar a todos los usos de la vida [...] La grande innovación de Sócrates que levantó contra sí a los supersticiosos y a los hipócritas fue la de distribuir la luz a todos y si podemos decirlo así, de vulgarizar a Dios.³

De igual manera, el disertante describió el pensamiento de Platón, quien fuera alumno de Sócrates y cuyos trabajos permiten los conocimientos de su maestro.⁴ Blancas menciona que Platón era partidario del arte como medio para moralizar:

Para moralizar a los hombres Platón confiaba más en el arte que en el sentimiento religioso. Amar las letras, mantener comercio con las musas, practicar la música y el baile; tal es para los grandes espíritus de Atenas el natural encadenamiento hacia la perfección moral. En su

2. Agustín F. Blancas, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Superior, AH-BENV, Fondo Estudiantes, año 1891, caja 4, legajo 5, exp. 2, fs. 8-14, 1896.

3. *Ibid.*, p. 3.

4. Nicola Abbagnano y Aldo Visalbergui, *Historia de la pedagogía*, México, FCE, 1992.

juicio, la educación moral es sobre todo una educación artística y el alumno se eleva al bien por lo bello.⁵

Es importante mencionar que el sustentante tiene una postura crítica frente a los postulados de los filósofos, a quienes cuestiona principalmente su justificación de las desigualdades entre clases sociales: “[Sócrates] reconoce entre los hombres desigualdades naturales, bastante transmitidas que son para ellos la base de las divisiones sociales. Ahí está la injusticia”.⁶ La disertación de Blancas resulta interesante por su capacidad de reflexión en una época en la que el positivismo sostenía una lucha intensa en las distintas disciplinas contra la visión educativa basada en el subjetivismo de la religión. El estudio de su texto revela bajo qué condiciones morales las personas del porfiriato debían relacionarse, comportarse e interactuar las unas con las otras. Es importante señalar que el abordaje que Blancas realizó respondió a las necesidades sociales de la época, en donde la población instruida, conocer de arte y ciencia, respondería a las demandas del régimen y participaría en el proceso de modernización y estado de bienestar social.

Por su parte, Wilfrido García (1894)⁷ formuló algunas reflexiones con base en el trabajo de Aristóteles, y en la misma línea crítica de Blancas, menciona que este adolecía del mismo defecto de todos los escritores griegos, ser aristocrático. En tal sentido, ambos profesores coinciden con Sánchez, quien afirma que “Aristóteles consideraba que unos hombres eran libres y otros esclavos por naturaleza y que esta distinción era justa y útil”.⁸ Ni Sócrates, ni Platón ni Aristóteles concibieron la esclavitud como actos de inmoralidad, sino que consideraban la servidumbre como un hecho moral bueno. De acuerdo con esta concepción, que respondía a las ideas dominantes de la época, los esclavos eran objeto de un trato despiadado, feroz, que ninguno de los grandes filósofos de aquel tiempo calificó como inmoral. Por el contrario, ellos mismos justificaron la desigualdad y la esclavitud: “Los trabajadores son casi todos esclavos, sentencia Aristóteles, nunca una república bien ordenada los admitirá entre los ciudadanos o si los admite, no les concederá la totalidad de los derechos cívicos, derechos que deben de ser reservados para los que no necesitan trabajar para vivir”.⁹

García también rescata la propuesta de este filósofo respecto a que la educación debe estar en manos del Estado y plantea que sea a partir de los siete años, edad en que los niños ya tienen capacidad de ser educados:

[Aristóteles] es de parecer que la educación sea pública y común
“Como existe dice Aristóteles un objeto único, en fin, que es el mismo para toda sociedad civil y que consiste en aprender la virtud, dedúce-

5. Agustín F. Blancas, *op. cit.*, p. 4.

6. *Ibid.*, p. 6.

7. Wilfrido García, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Superior, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1894, caja 6, legajo 2, exp. 12. fs. 12-17.

8. Adolfo Sánchez, *Ética*, México, Grijalva, 1969, p. 39.

9. En Aníbal Ponce, *Educación y lucha*, México, Quinto sol, 1934, p. 37.

se que la educación debe ser una e igual para todos los miembros de la sociedad. Al legislador corresponde reglamentar ese objeto para todos los ciudadanos".¹⁰

Aunque Aristóteles no llevó esta pedagogía a la base popular como Sócrates, sus ideas han sido retomadas por otros grandes pedagogos, entre ellos Rousseau, Makárenko o Fröebel, por ejemplo lo que respecta a los tres grados de desarrollo del hombre, en los que da prioridad al desarrollo físico, posteriormente al instinto y luego la razón. Aunque el autor de la disertación adjudica esta tendencia al hecho de que el padre de Aristóteles era médico y su pensamiento se vio influenciado por él, este principio aparece en la máxima griega "mente sana en cuerpo sano".

También en Aristóteles se distingue la importancia de la educación como modeladora de ciudadanos, aspecto que García señala puntualmente al mencionar que:

Aristóteles [...] hacer notar que la educación es, de todo punto, indispensable porque forma las costumbres y las costumbres afirman los Estados. No hay vida social sin educación, y la educación cambiará de carácter, según que sea dada en una sociedad aristocrática o democrática [y] quiere que el Estado se encargue de la educación de la juventud en general, y se declara en contra de la educación privada. Aristóteles deja el niño a cargo de sus padres hasta la edad de siete años, pero al concluirlos el Estado es el que se encarga de la formación de este niño.¹¹

En relación con la educación moral, el autor sostiene que Aristóteles tenía una elevada idea de la justicia, definiéndola como el bien del otro, aunque "la justicia por sí sola no basta, es necesaria otra virtud: la amistad como la nombraba Aristóteles y que hoy la denominaremos con el nombre de caridad o la fraternidad".¹²

Teología y educación: aportes de la Reforma y la Contrarreforma a la pedagogía moderna

Además de la filosofía clásica, la educación ha recibido influencia de muchas otras corrientes de pensamiento, como es el caso de la teología o el pensamiento religioso. Es necesario recordar que en el siglo XVI la educación estaba reservada para las élites y era impartida por el clero. En este sentido, los movimientos religiosos de la Reforma protestante y la llamada Contrarreforma católica tuvieron un efecto directo en el campo educativo, ya que los cambios que promovieron, o sucedieron como consecuencia de ellas, impactaron en

10. Wilfrido García, *op. cit.*, p. 2.

11. *Ibid.*, p. 4.

12. *Ibid.*, p. 5.

muchas áreas de la vida de aquel momento, con resultados rastreables hasta nuestros días. Iniciaremos con una exploración de las ideas de Lutero, que promovieron la reforma protestante, analizando algunos de sus postulados para dar paso a la respuesta que tuvo por parte de la Iglesia católica, y los movimientos sociales y religiosos que desencadenaron. Lo anterior, con la finalidad de revisar las implicaciones que dichas transformaciones tuvieron en el ámbito de la pedagogía y, al mismo tiempo, examinarlas bajo la mirada de los maestros que egresaron de la Escuela Normal Primaria de Xalapa durante el porfiriato.

Martín Lutero y los inicios de la educación universal

Durante el siglo XVI hubo una fuerte crítica a las bases filosóficas que sustentaban la educación y que la colocaban fuera del alcance de la gente común. Pero es importante mencionar que esto sucedió dentro del ámbito religioso, en el que se empezaron a cuestionar las estructuras y prácticas religiosas tradicionales. Según Abbagnano y Visalbergui, Erasmo fue el primero en proponer que la manera de alejarse de la filosofía teológica docta era volver a las fuentes del cristianismo, es decir, a la Biblia:

Todos los temas de la polémica protestante contra la Iglesia y el Papado se encuentran ya en la obra de Erasmo. En el *Enchyridion militis christian* contraponen la fe religiosa, que forma soldados de Cristo, a la cultura teológica, que forma teólogos o literatos. El arma principal del soldado cristiano es la lectura y la interpretación de la Biblia. Y al estudio de la Biblia, sobre todo del Nuevo Testamento, se dedicó Erasmo estableciendo el texto crítico, del que luego hizo la traducción, y en cuyo preámbulo sostenía que la Biblia debía ser leída y comprendida por todos.¹³

Así, es posible advertir que ya se estaban sentando las bases de las transformaciones que traería la Reforma, ya que al proponer la lectura de la Biblia como medio para acercarse a Dios, Erasmo estaba sugiriendo que todas las personas debían saber leer. Esto marcaría el inicio de lo que se convertiría en la educación universal, idea que posteriormente sería afianzada por otros grandes pensadores de la época. Es Martín Lutero quien consolida los cambios en la Iglesia, al negar por completo las tradiciones cristianas que establecían mediaciones entre Dios y el hombre a través de prácticas que establecían claras diferencias entre los sacerdotes y la jerarquía eclesiástica y el mundo laico. Al igual que Erasmo, Lutero plantea el retorno al evangelio como base de la fe cristiana, pero complementa esta idea de salvación mediante la fe con una dimensión social en la que buscaba que se pusieran en práctica las enseñanzas de la Biblia:

13. Nicola Abbagnano y Aldo Visalbergui, *op. cit.*, p. 171.

Las buenas obras que son el fruto de la salvación no consisten en ritos y ceremonias, sino en las obras de la convivencia civil. Todo hombre desempeña un trabajo mediante el cual sirve a los demás: ese trabajo es el único servicio divino, la única obra con que el cristiano da testimonio de su fe interior. La vida social es el campo en que la fe religiosa debe manifestarse y mostrarse activa [...] La doctrina de Lutero hizo valer en el dominio religioso el retorno a los orígenes que había sido la preocupación central del Renacimiento, haciendo que el hombre se empeñara, como lo había intentado el Renacimiento, en las obras de la vida, y sustrayéndolo así a las ceremonias y al culto externo.¹⁴

Lo anterior resulta de gran importancia, porque con esta postura Lutero estaba proponiendo cambios que repercutirían en distintos niveles de la vida social de aquella época, los cuales de alguna manera serían estructurales, más allá de las implicaciones específicas que tendrían para la Iglesia como institución. Todas estas fueron las razones por las que, una vez ordenado monje agustino, fue severamente criticado y excomulgado.

A pesar de todas las grandes innovaciones que Lutero introdujo en el ámbito pedagógico, es relevante mencionar que también reprodujo las desigualdades entre clases. Aunque ciertamente proponía que todas las personas supieran leer para poder leer la Biblia, dejó la instrucción propiamente dicha únicamente para las clases dominantes, que eran las que estarían a cargo de gobernar. En relación con su obra pedagógica, Ponce escribió:

La instrucción era para la burguesía una fuente de riquezas y de poder, estuvo muy lejos de extender esos beneficios para las masas. Las muchedumbres miserables le inspiraban por igual el desprecio y el temor. Usaba para designarlas una expresión pintoresca: Herr Omnes, es decir el señor todo el mundo. No hay que bromear mucho con el señor todo el mundo escribía. Por eso es que Dios ha constituido autoridades, porque quiere que haya orden aquí abajo.¹⁵

De igual manera, este reformador dejó fuera de la educación a las mujeres, a quienes relegó al ámbito doméstico. Salvador Torres Berdón apunta: "Una nota curiosa que debemos colocar aquí es la de este beneficio que, mal o bien, la instrucción acarreará, eran excluidas las niñas; para ellas no existiría esta educación, existiría quizás otra distinta pero que la historia no nos mencionó jamás por lo que toca a aquella época".¹⁶ Idea que es complementada por Vera al parafrasear a Lutero:

[existen] razones suficientes para crear, por todas partes, las mejores escuelas para los niños y para las niñas: el mundo necesita de hom-

14. *Ibid.*, p. 172.

15. Aníbal Ponce, *op. cit.*, p. 123.

16. Salvador Torres Berdón, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Superior, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1895, caja 7, legajo 3, exp. 24, fs. 16-22, p. 4.

bres y mujeres instruidos, necesita de hombres que sepan gobernar a los hombres y a las cosas, y de mujeres que sepan conducir a sus hijos, a su casa y a sus criados. Así, pues necesario es que los niños lleguen a ser tales hombres y las niñas tales mujeres y preciso es también educarlas para esto.¹⁷

Como se puede ver, a pesar de que Lutero promovía que el Estado y los gobernantes alemanes proveyeran de educación a todas las mujeres y hombres, también establecía claras diferencias tanto entre la formación que debían recibir unas y otros, así como entre:

el tipo de instrucción útil para las clases trabajadoras y la que convenía a los adinerados [...] Por lo tanto, a quien estaba destinado a un oficio manual le bastaría frecuentar la escuela una o dos horas al día, lo suficiente para aprender a leer y escribir en vulgar, dedicando el resto de su tiempo al aprendizaje de un oficio.¹⁸

Por otro lado, en sus reflexiones en torno a los escritos de Lutero, vertidas en la disertación que escribió para obtener el título de profesor de Educación Primaria Superior, Miguel Vera también comenta que el reformador proponía hacer énfasis en educar a los jóvenes porque en ellos está el futuro de la sociedad, y afirma que debe ser responsabilidad de los gobiernos procurar tanto las escuelas como la asistencia a ellas, aun si esto implicara hacer uso de la fuerza:

Estimo, proclama, que es deber del gobierno forzar a los súbditos a frecuentar las escuelas [...] Ahora bien, si el gobierno puede obligar a los súbditos a que empuñen el mosquete y la pica y a que escalen las murallas y otras cosas más cuando estalla la guerra, con cuanta mayor razón debe forzarlos a que envíen a sus hijos a la escuela, puesto que se trata aquí de una guerra igualmente terrible.¹⁹

En su ensayo, Vera concluye que Martín Lutero fue un gran informador y, sobre todo, que revolucionó las viejas jerarquías eclesiásticas, creando una nueva corriente religiosa: el protestantismo, tarea que no fue fácil debido al poder económico y político que ostentaba la Iglesia católica en aquel momento. Su labor pedagógica también es valorada por el sustentante como trascendente, principalmente por arremeter contra las enseñanzas de lectura y escritura que se hacía en lengua bárbara, al igual que las misas en latín, y de las que el pueblo no entendía nada.

Por otro lado, es necesario referir que el reformador alemán estuvo muy ligado a la oligarquía de su época, apoyándose en los poderes políticos ya constituidos. En contraposición, Calvino, otro de los grandes reformadores de

17. Miguel Vera, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Superior, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1894, caja 6, legajo 4, exp. 30, fs. 15-21, p. 5, 1899.

18. Nicola Abbagnano y Aldo Visalbergui, *op. cit.*, p. 174.

19. Miguel Vera, *op. cit.*, pp. 6-7.

la Iglesia, obtuvo el respaldo de las pequeñas burguesías de Ginebra (donde ejerció todo su "magisterio religioso"), debido a que:

Carecía de poderes políticos organizados en que apoyarse, en vista de lo cual vióse obligado a disciplinar y explotar al máximo las capacidades de autogobierno de la pequeña y media burguesía [...] El calvinismo se difundió rápidamente entre las burguesías urbanas de otros países (Renania, Países Bajos, Escocia, Inglaterra y, más tarde, las colonias inglesas de América) ligado siempre a formas de autogobierno político-administrativo.²⁰

Lo anterior resulta de vital importancia porque además de exponer las diferencias que establecerían una variedad de dogmas religiosos a partir de ese momento, también nos muestra que se trató de "movimientos que tenían como base diferentes fuerzas sociales", y que cosecharon resultados distintos: "Lutero formó buenos súbditos, Calvino buenos ciudadanos". Abbagnano y Visalbergui resumen las consecuencias de la reforma protestante en cuatro, que estuvieron directamente ligadas a los cambios que ocurrieron en las estructuras educativas: "1) la afirmación del principio de la instrucción universal; 2) la formación de escuelas populares destinadas a las clases pobres, en todo diversas de las escuelas clásicas de las clases ricas; 3) el control casi total de la instrucción por parte de autoridades laicas; 4) una creciente fisonomía nacional de la educación en los diversos países".²¹

98

98

Contrarreforma católica y el surgimiento de la Compañía de Jesús

Frente a las críticas que recibió por parte de Lutero y Calvino, y sus seguidores, la Iglesia católica respondió con una serie de medidas para fortalecer sus estructuras institucionales, así como sus comunidades de feligreses. Si bien la necesidad de generar modificaciones al interior de la institución religiosa ya se había estado haciendo patente desde varias décadas antes, la reforma protestante llegó para potenciar los cambios que se estaban empezando a gestar en todas las esferas del pensamiento católico, su vida religiosa y la estructura misma. Este movimiento se llamó Contrarreforma, por contraponerse a la Reforma luterana; sin embargo, abarca tanto la lucha contra el protestantismo como la transformación interna de la Iglesia católica.²² Ahondar en todos los cambios que se registraron a partir de ambos movimientos excede los límites del presente trabajo, no obstante, es necesario mencionar que los elementos constitutivos de este momento fueron los siguientes, y que retomamos resumidos de Blenda Plans: "1) La reforma de la espiritualidad: movimientos de observancia de las Órdenes religiosas y la aparición de nuevas Congregacio-

20. Nicola Abbagnano y Aldo Visalbergui, *op. cit.*, p. 174.

21. *Idem.*

22. *Ibid.*; Juan Blenda Plans, "Reforma católica y Reforma protestante. Su incidencia cultural. Hipo-grifo", en *Revista de literatura y cultura del Siglo de Oro*, vol. 7, núm. 2, 2019, pp. 333-347.

nes. 2) La reforma teológica e intelectual: la Teología renovada de Salamanca y Alcalá. 3) La reforma disciplinar y doctrinal: la obra del Concilio de Trento".²³

El Concilio de Trento (1545-1563) se convertiría en el triunfo de la reforma católica, la puesta en marcha de sus transformaciones. Este documento, que pasó por varias etapas hasta su consolidación final, sintetizó los decretos que buscaban dar respuesta a las necesidades de renovación ya mencionadas. Blenda Plans señala como sus "hitos más importantes la definición de la doctrina sobre la Sagrada Escritura y la Tradición Apostólica (canon bíblico, exégesis e interpretación, etc.); la doctrina sobre el pecado original y la justificación cristiana; la doctrina sobre los siete sacramentos, en especial la Eucaristía y el matrimonio".²⁴

Sin duda, uno de los momentos que marcó un antes y un después en la historia de la religión católica, así como de la humanidad, fue la creación de la Compañía de Jesús, que significó una de las primeras acciones de la llamada Contrarreforma. Fundada en París en 1543 por Ignacio López de Recalde y Loyola, esta nueva orden religiosa tuvo un impacto basado principalmente en su voto de obediencia total al Papa, en un momento en el que, como ya se ha mencionado, su autoridad estaba siendo fuertemente cuestionada. Siendo caballero, Loyola conformó la orden bajo un alto grado de disciplina militar, con la finalidad de "propagar la fe con las misiones, luchar contra los infieles y herejes y educar a los jóvenes".²⁵ En el plano de la educación, los jesuitas concentraron sus esfuerzos en la enseñanza secundaria, además de dirigirse específicamente a las clases altas, y se les reconoce una "excepcional eficacia práctica". Abbagnano y Visalbergui mencionan que tenían una innegable "habilidad pedagógica o por lo menos didáctica. No solo estaban inteligente y minuciosamente reglamentados estudio y recreo, sino que se recurría sistemáticamente al *sentimiento de emulación* como importante aliciente a la laboriosidad".²⁶

Por su parte, en la disertación que redactó para obtener el título de profesora de Educación Superior, Ana Sherwell retoma a Compayré, quien afirma que los jesuitas hacían "hombres brillantes pero no conciencias ilustradas ni caracteres firmes; [promovían una] disciplina que exigía la obediencia pasiva haciendo que los superiores fueran obedecidos".²⁷ Lo anterior nos hace reflexionar que en cada época de la sociedad ha habido un ideal educativo diferente, acorde con las clases sociales dominantes:

La educación de ese periodo obedecía a las características socioeconómicas políticas e ideológicas prevalecientes en la sociedad. Las únicas a las cuales las masas populares podían concurrir no se les enseñaba a leer y escribir, tenían por objeto no instruir sino familiar-

23. Blenda Plans, *op. cit.*, p. 336.

24. *Ibid.*, p. 341.

25. Nicola Abbagnano y Aldo Visalbergui, *op. cit.*, p. 177.

26. *Ibid.*, p. 178.

27. Ana Sherwell, González, Disertación en su examen de profesora de Instrucción Primaria Superior, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1897, caja 9, legajo 2, exp. 26, fs. 12-30, p. 13, 1902.

zar a las masas campesinas con las doctrinas cristianas y mantenerlas por lo tanto en la docilidad y el conformismo.²⁸

La influencia de la filosofía y los movimientos religiosos en México durante el porfiriato

No es la finalidad de este trabajo ahondar en los postulados filosóficos de los grandes pensadores griegos, ni detallar la serie de cambios que ocurrieron en el siglo XVI en torno a las reformas religiosas, o las consecuencias que estas tuvieron. Únicamente se intenta rastrear los elementos que llevaron a la conformación del sistema educativo mexicano actual, que empezó a definirse durante el porfiriato, y cuyas ideas sustentantes son herederas directas de los movimientos reformistas que se han mencionado. En este sentido, la somera revisión hecha hasta el momento nos permite saber que la educación estaba estrechamente ligada a las posturas filosóficas y religiosas antes citadas, que buscaban la construcción de un hombre concreto, que sirviera a Dios y alcanzara su salvación a través de medios específicos, y que participara de la vida social también de forma específica.

Como es sabido, México ha sido un país mayoritariamente católico durante gran parte de su historia, lo que significó que esta doctrina religiosa tuviera gran influencia en todos los ámbitos de la vida nacional. El campo de la educación no fue la excepción. Durante el periodo que nos atañe, el porfiriato (1876-1911), el país estaba afrontando una serie de cambios políticos, económicos y sociales que habían sido impulsados por las Leyes de Reforma comandadas por Benito Juárez, mismas que, entre otras cosas, establecieron la separación entre Estado e Iglesia, lo que implicó que la educación pasara a promoverse laica: "Ciertamente, Porfirio Díaz heredó la ley juarista de instrucción pública de 1867, que establecía los principios liberales de una 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".²⁹

En efecto, Díaz intentaba construir un país moderno, vanguardista y *afrancesado*, que tuviera como ejes el desarrollo económico y el progreso, para lo cual requería que la población compartiera los nuevos principios nacionales y así lograr que todos hicieran caminar a México hacia su meta de modernidad. De manera que el tema de la educación se volvió central para el gobierno, considerándola el mejor medio para concretar el proyecto de nación que se estaba poniendo en marcha:

Además de educar a la población en cuestiones propiamente académicas, ampliar el número de alfabetizados, desarrollar el espíritu cívico y mejorar las condiciones higiénicas, quienes detentaron el poder

28. Aníbal Ponce, *op. cit.*, p. 90.

29. Milada Bazant, "El abismo entre la ley y la práctica de los preceptos educativos: 1876-1911", en *La génesis de los derechos humanos en México*, M. Moreno y M. R. González (coords.), México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2006, pp. 63-84, p. 17.

durante ese siglo procuraron, de manera muy significativa, reforzar o interiorizar los valores morales de la sociedad y arraigar entre los mexicanos códigos de conducta que favorecieran el desarrollo del país, copiando para ello modos y modas de países "civilizados". Para ellos, la ecuación era casi perfecta, a mayor educación, mayor civilización y progreso.³⁰

Por lo tanto, la educación adquirió un carácter moralizante, que buscaba moldear nuevos ciudadanos que día a día trabajaran para alcanzar el ideal de progreso. La interiorización de estos nuevos principios se promovía tanto en el ámbito de la educación formal, como en el de la informal, que jugaba un papel muy importante en la transmisión de información y conocimientos en un México mayoritariamente rural y analfabeta.³¹ Pero esta moral estaba impuesta por las élites, que eran las que dictaban las reglas a seguir de acuerdo con sus intereses y posibilidades, tanto en la esfera política como económica, pero también social y cultural. De lo anterior derivó que la mayoría de la población fuera ajena al cumplimiento de los principios fomentados, o que escapara de sus posibilidades acatarlos, así como un aumento de las desigualdades en un país que enfrentaba un desarrollo muy dispar en todos los aspectos: "la mayoría de estos preceptos los imponían las clases altas, y a partir de la independencia, reflejan, según sea el caso, los intereses de la burguesía liberal o de los conservadores, dependiendo de quiénes ostentaran el poder. En todo caso, se veía a la inmoralidad como un freno para el progreso y desarrollo del país".³² Considerando que durante este periodo México estuvo enfrentado entre liberales y conservadores, se debe precisar que este proceso moralizador se dio por parte de ambos grupos: tanto la Iglesia y sus allegados como los gobiernos promovieron sus valores entre la población:

Evidentemente, la intención de frenar ciertas actitudes "inmorales" fue consistente tanto por parte de la Iglesia como del Estado [...] Sin embargo, cabe señalar que el proceso de "moralizar" a la población no fue unilineal ni unilateral, sino que los argumentos, la condena y el castigo que se proponían para quienes se extraviaban, se modificó según las creencias, convicciones e ideología de aquellos que las trataron de imponer, así por ejemplo, no era lo mismo blasfemar en un ambiente religioso, que bajo un gobierno liberal.³³

Asimismo, se debe decir que el proceso de secularización de la educación en México estuvo fuertemente influenciado por el positivismo, corriente de pensamiento que posicionaba a la ciencia y el conocimiento como único medio para llegar a la verdad. Partiendo de esta posición, las autoridades impulsa-

30. Lilian Briseño, "La moral en acción. Teoría y práctica durante el porfiriato", en *Historia Mexicana*, vol. 55, núm. 2, 2005, p. 428.

31. Milada Bazant, *op. cit.*; Lilian Briseño, *op. cit.*

32. Lilian Briseño, *op. cit.*, p. 422.

33. *Ibid.*, p. 425.

ron un proyecto educativo que, por ejemplo, en el caso de la Escuela Nacional Preparatoria:

Reconocía el paso de la educación moral de los periodos teológico y metafísico al positivo, mencionando la escuela de Comte y de Spencer. También destacaba la relación entre la moral y la psicología, y entre la moral y la higiene, planteando de hecho la posibilidad de formar una moral absoluta o universal, lo que colocaba de suyo a este programa en un plano completamente moderno.³⁴

Sin embargo, muchos de estos postulados permanecieron únicamente en el plano ideal, tanto en el entorno social como en el educativo, ya que los objetivos que se buscaban alcanzar eran demasiado ambiciosos y México, un país con desigualdades cada vez más profundas y condiciones de vida claramente diferenciadas. Al mismo tiempo se puede distinguir que a pesar de que los principios morales vinieran del bando liberal o del conservador, los roles que se asignaban a hombres y mujeres correspondían a valores tradicionales que apostaban por que los primeros tuvieran acceso a la vida pública y política del país, con las concesiones que esto implicaba en términos de comportamientos permitidos o bien vistos. Por otro lado, a las mujeres se les imponían no solo los atributos asociados a la buena ciudadanía (justicia, libertad, amor al trabajo, progreso, etcétera), sino que además debían acatar un código de comportamiento exclusivo para ellas que las recluía al ámbito doméstico, en un papel meramente reproductivo y familiar: "las mujeres debían cumplir con algunos otros requisitos para ser realmente íntegras y morales, como la virginidad, la obediencia al marido, la prudencia, la sumisión, la abnegación, la conducción de los hogares y velar por la buena educación de los hijos".³⁵

Otro factor importante en el desarrollo del país durante este periodo fue la llamada política de conciliación de Porfirio Díaz, con la cual logró un frágil equilibrio entre sus intereses políticos y los de la cúpula de la Iglesia católica apostada en México, que recuperó su posición de privilegios, perdida años antes con las Leyes de Reforma. La línea era delgada entre la tolerancia y el hostigamiento, los límites movibles, pero la relación permanecía, siempre trayendo ventajas a ambos grupos. Jorge Iturribarria apunta que "El general Díaz, secundado por el señor Limantour, no solo abrió sus brazos al catolicismo con su magnífica y aplaudida política de conciliación, sino que fue más allá: a la preferencia del gobierno del país por los aristócratas multimillonarios y católicos".³⁶

Lo anterior tuvo consecuencias directas en el ámbito educativo en México, ya que se volvieron a permitir las escuelas católicas privadas, muchas de las cuales pertenecieron a la orden de los jesuitas, aunque bajo constante vigilancia y teniendo que apegarse a los programas oficiales de corte posi-

34. *Ibid.*, p. 440.

35. *Ibid.*, p. 443.

36. Bulnes en Jorge Fernando Iturribarria, "La política de conciliación del general Díaz y el arzobispo Gillow", en *Historia Mexicana*, vol. 14, núm. 1, 1964, p. 101.

vista que ya se han mencionado, lo que sin duda causaba malestar entre los conservadores católicos. Por otro lado, el gobierno tuvo que hacerse cargo de la moralización de la población del país a través de la educación que impartía, que si bien se basaba en principios de una moral laica y cívica, muchas veces tuvo puntos de confluencia con la moral religiosa.

A modo de conclusión

A pesar de lo breve que ha resultado este repaso histórico, es posible notar que todas las ideas y acontecimientos expuestos han tenido impacto directo en la conformación del sistema educativo, construido durante el porfirato. Se puede señalar que la visión filosófica y pedagógica de Sócrates y de Aristóteles fue clasista, así como la perspectiva moral, porque justificaron la esclavitud, el dominio, la explotación, la discriminación y las exclusiones, como en el caso de la mujer. Bajo este orden de ideas, fue posible analizar los conocimientos que algunas/os disertantes tuvieron en cuanto a la filosofía. Conocer sobre estos textos permitió a ellas y a ellos desarrollar descripciones de los temas y relacionarlos con su tiempo y su contexto, ya que varios de esos contenidos espejaron en cierta medida la vida porfirista.

Los aportes de la reforma promovida por Lutero generaron cambios en lo concerniente a las religiones involucradas; sus preceptos promovieron modificaciones en la concepción y conformación de la escuela, con lo que hubo también transformaciones en la disciplina pedagógica. La preocupación por la creación de escuelas nacionales que partieran de las características y necesidades de un pueblo en particular es un ejemplo de esto, de tal modo que el conocimiento filosófico y su articulación con la pedagogía moderna fue el artifice para la trasmisión de códigos de conducta y sistema de valores para ellas y para ellos. Aprender filosofía y establecer paralelismos con su contexto produjo entendimiento y comprensión de las imposiciones del régimen, por tal motivo ellas y ellos debían conocer, examinar y descifrar los códigos en el lenguaje de la filosofía clásica.

Alumnas y alumnos se vincularon con la filosofía y cada una/o de ellas/os significaron las contribuciones con base en su práctica profesional. Conocer las aportaciones de los filósofos en la historia e identificar procesos sociales fue importante para el profesorado en lo relativo a legitimar acciones, posturas y propuestas. Como hemos explicado, el reconocimiento de las coyunturas históricas por parte de las y los estudiantes fue significativo, ya que a partir de la reflexión y el estudio de esos procesos se enseñaban las representaciones políticas, económicas, sociales y culturales a sus educandos.

En último lugar, advertimos que las aportaciones de las y los disertantes estuvieron orientadas a deshacer todo tipo de fanatismo entre los habitantes con la Iglesia. Eliminar la idolatría y formar a hombres y mujeres con uso de razón bajo los preceptos de la pedagogía moderna fue el eje que articuló el deber ser de ellas y ellos, promoviendo estereotipos para cada género y encomendando tareas específicas. El panorama aquí presentado brinda un acerca-

miento a los conocimientos profesionales de las y los profesores, y conduce al análisis de los saberes que justificaron las posturas del régimen porfirista.

Archivo

Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, Fondo Estudiantes, 1890-1911.

Bibliografía

ABBAGNANO, Nicola y Visalberghi, Aldo, *Historia de la pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1992.

BAZANT, Milada, *Historia de la Educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, 1993.

———, "El abismo entre la ley y la práctica de los preceptos educativos: 1876-1911", en *La génesis de los derechos humanos en México*, M. Moreno y M. R. González (coords.), México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2006, pp. 63-84

BELDA Plans, Juan, "Reforma católica y Reforma protestante. Su incidencia cultural. Hipogrifo", en *Revista de literatura y cultura del Siglo de Oro*, vol. 7, núm. 2, 2019, pp. 333-347. Consultado en <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5175/517561582026/html/index.html>

BRISEÑO, Lilian, "La moral en acción. Teoría y práctica durante el porfiriato", en *Historia Mexicana*, vol. 55, núm. 2, 2005, pp. 419-460. Consultado en <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/1530>

ITURRIBARRÍA, Jorge Fernando, "La política de conciliación del general Díaz y el arzobispo Gillow", en *Historia Mexicana*, vol. 14, núm. 1, 1964. Consultado en <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/1003/894>

PEDROZA, José Manuel, *Una oportunidad de profesionalización docente: las pensiones de los estudiantes normalistas del Estado de Veracruz durante el período porfirista*, Tesis de licenciatura, Xalapa, México, Universidad Veracruzana, 2018.

PONCE, Adolfo, *Educación y lucha*, México, Quinto sol, 1934.

SÁNCHEZ, Adolfo, *Ética*, México, Grijalva, 1969.

Comenio en las disertaciones de la Escuela Normal Veracruzana, 1892-1905

Oliva Solís Hernández
*Facultad de Ciencias Políticas y Sociales,
Universidad Autónoma de Querétaro*

Reflexionar sobre las propuestas epistemológicas y metodológicas para la enseñanza debiera ser parte sustancial del quehacer cotidiano del docente. En los momentos que escribo esto, México está atravesando por una crisis derivada de la pandemia del COVID-19 que nos ha obligado a migrar la enseñanza de lo presencial a lo virtual. Ello ha supuesto el rompimiento de un modelo educativo y la entrada, a marchas forzadas, a ensayar una nueva forma de enseñar y formar. Estos rompimientos, que son vividos por profesores y estudiantes como momentos de crisis, pueden ser también espacios para la reflexión y la innovación, tal como ocurrió en la segunda mitad del siglo XIX, cuando las nuevas propuestas educativas gestadas en Europa comenzaron a irrumpir e institucionalizarse, desestructurando, convulsionando, revolucionando y volviendo a estructurar el naciente sistema educativo en México. Bajo esta óptica resulta relevante revisar las aportaciones que Comenio hizo a la nueva pedagogía y la forma en que profesores y profesoras se apropiaron de su pensamiento en un momento de cambio.

La educación en México durante el siglo XIX puede dividirse en dos momentos: el primero, más cercano a la educación colonial, está fundado en las escuelas que dependían de las órdenes religiosas y que más tarde se transformaron en colegios nacionales o colegios civiles, y las llamadas escuelas de amigas. Las primeras tenían un carácter formal, sin embargo, sus alcances estuvieron muy limitados por sus recursos (tanto monetarios como humanos) y las propias condiciones del contexto geográfico, económico y cultural de la población. Las escuelas de amigas (consideradas por algunos como el germen de la educación infantil) cumplían funciones sociales que iban desde el custodiar hasta el enseñar,¹ y en parte vinieron a subsanar las limitaciones de la educación formal, pero los conocimientos ahí adquiridos eran muy limitados.² García y Arcos³ recuperan las impresiones de los poetas Ignacio

1. Clara Revuelta y Rufino Cano, "Las escuelas de amiga: espacios femeninos de trabajo y educación de párvulos y de niñas", en *Aula*, núm. 16, 2010, pp. 155-185.

2. Sobre las escuelas de amigas, sus características y funciones, existen menciones tanto en la literatura como en la pintura. A partir de estos testimonios es que se ha podido reconstruir su funcionamiento, peculiaridades y finalidades, tanto en Francia como en España y México. Al respecto, puede consultarse Clara Revuelta y Rufino Cano (*op. cit.*), quienes analizan su papel no solo como guardería o escuela de párvulos y de niñas, sino también como espacios de trabajo para mujeres.

3. Ana Ma. del Socorro García y Julieta Arcos, "Acercamiento a un modelo de práctica docente: los casos de las profesoras Clemencia Ostos y Manuela Contreras", en G. Hernández, L. Mondragón, y S. Malpica (coords.), *Transformar la enseñanza. Travesías y re-virajes*, México, Red Internacional

Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano en torno a la formación que recibieron en estos centros, lo cual coincide con lo consignado por Concepción Lombardo respecto de su instrucción en las escuelas de amigas.⁴ El segundo momento, que a decir de Rodríguez y Martínez comenzó en 1867, a partir de la promulgación de la Ley Barreda, refiere a la propuesta de una política pública encaminada no solo a incrementar la educación en México, sino también a formar a los profesores que se encargarían de ello, lo que desató una "euforia pedagógica".⁵ Esta transición es importante porque vemos una intencionalidad clara de formar a partir de una propuesta pedagógica acorde con los tiempos y una función social clara de la escuela, muy distante de las muy generalizadas escuelas de amigas o de otras pedagogías consideradas anticuadas, como el lancasterismo. A este segundo momento corresponde el objeto de estudio que nos proponemos en el presente trabajo.

Las condiciones socioeconómicas y políticas que caracterizaron el siglo XIX mexicano impidieron que la educación prosperara para llegar al mayor número posible de educandos, de modo que al tomar el poder Porfirio Díaz, la situación era lastimera en prácticamente todo el territorio nacional, lo que nos sumía en el atraso. Algo, sin embargo, había comenzado a germinar. A mediados del de la mencionada centuria surgió un grupo de pedagogos críticos que propusieron el cambio hacia nuevos modelos educativos, recomendando ampliamente el modelo objetivo. Entre ellos, Martínez y Rodríguez destacan a Eugene Rendu, Claudio Matte, Norman A. Calkins, Antonio P. Castilla, J. Manuel Guillé y Vicente Hugo Alcaraz.

Fue en el periodo porfiriano cuando, como parte de la modernización del país, se impulsó la educación no únicamente en términos del número de escuelas o de estudiantes, sino también en función de las teorías y metodologías que debían sustentarla. Así, la educación moderna, científica, positiva, se convirtió en el patrón que había que seguir, en oposición a la enseñanza mutua del lancasterianismo.⁶ El razonamiento debía dejar atrás la memorización y el castigo, del que todos se quejaban y al cual culpaban del abandono de la escuela.

El nuevo modelo –introducido al país por los insignes profesores y pedagogos citados en los párrafos anteriores– tenía sus cimientos en las enseñanzas de Juan Amós Comenius (Comenio), Fröebel, Pestalozzi, Spencer, Rébsamen, Justo Sierra y otros. Comenio, sobre todo, era citado por algunos autores de propuestas y métodos de enseñanza, como el fraile Matías de Córdoba (1825), quien escribió su *Nuevo Método de Enseñanza Primaria*, o el también fraile Víctor María Flores, quien publicó en 1840 su *Método doméstico y*

"Cultura e Innovación de la Práctica Docente en Educación Superior" y Cuerpo Académico Estudios en Educación, Secretaría de Educación Guerrero, Col. Palabra al Margen, 2020, pp. 73-85.

4. Concepción Lombardo, *Memorias de Concepción Lombardo de Miramón*, México, Miguel Ángel Porrúa, 1980.

5. Ma. de los Ángeles Rodríguez y Sara Griselda Martínez, "En el umbral de la pedagogía mexicana. José Manuel Guillé 1845-1886", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, julio-septiembre 2005, p. 935.

6. Ana Ma. del Socorro García y Julieta Arcos, *op. cit.*; Ma. de los Ángeles Rodríguez y Sara Griselda Martínez, *op. cit.*

experimentado para enseñar a leer y escribir en 62 lecciones. Ambos destacaban las virtudes de la propuesta de enseñar a leer y escribir de forma simultánea, y de vincular la enseñanza con las cosas. Siguiendo a Pedroza, para el caso de Veracruz sobresalen algunos profesores-pedagogos que además de enseñar, escribieron algunas obras:

Enrique Laubscher con "lecciones de cosas"; su método "Escribe y Lee", Enrique C. Rébsamen con su método: "Método Rébsamen", el cual se basó en la enseñanza del niño a partir de sus intereses y conocimiento y Carlos A. Carrillo con la publicación de "La Reforma de la Escuela Elemental"; "La enseñanza objetiva"; que revolucionó junto con los métodos la nueva enseñanza objetiva del estado y del país.⁷

El nuevo modelo educativo fue luego introducido en las escuelas normales, otra de las creaciones del porfirismo. La Escuela Normal intentaba ser el espacio para la formación del profesor, en oposición al profesor anterior que muchas veces apenas sabía leer y escribir.⁸ Así, en las normales se pretendió instruir en teoría (enseñanza objetiva), metodología (enseñanza simultánea) y administración, procurando en todo momento que la educación recibida sirviera no nada más para el ornato, sino que fuera de utilidad y ayudara a mejorar las condiciones de vida de las familias.⁹

Según señalan García y Arcos, el cambio de modelo educativo intentó impregnarse en los estudiantes normalistas para cambiar la forma de ser del profesorado, lo que les permitiría distinguirse de los maestros lancasterianos y, al mismo tiempo, mostrar la profesionalización de la enseñanza frente a la improvisación anterior.

La apropiación de las ideas de la educación objetiva, gradual y simultánea puede ser observada en las disertaciones redactadas por los normalistas que aspiraban a un título, así como en el alcance tanto numérico como formativo que tuvieron sus profesores, pues según Pedroza:

en el transcurso de 1889 a 1911, certificó [la escuela Normal] a un total de 424 profesores y profesoras; 203 títulos otorgados a varones que cursaron la Instrucción Primaria Elemental, 80 títulos a profesores de Instrucción Primaria Superior; 97 títulos a profesoras de Instrucción Primaria Elemental y 44 títulos de Profesoras de Instrucción Primaria Superior.¹⁰

Estos profesores, empapados de los conceptos de la educación moderna, viajaron luego a otras zonas del propio Veracruz e incluso de la República mexicana, llevando con ellos el nuevo *ethos* del profesorado y las nuevas ideas.¹¹

7. José Manuel Pedroza, *Una oportunidad de profesionalización docente: las pensiones de los estudiantes normalistas del estado de Veracruz durante el periodo porfirista*, Tesis de Licenciatura, Xalapa, Universidad Veracruzana, 2018, p. 73.

8. Concepción Lombardo, *op. cit.*

9. Ana Ma. del Socorro García y Julieta Arcos, *op. cit.*

10. José Manuel Pedroza, *op. cit.*, p. 74.

11. Irma Moreno, *Redes académicas de los primeros normalistas de Jalapa (1886-1901)*, s. f.

Las disertaciones, nuestro objeto de estudio, son pequeños escritos pedagógicos o pequeñas composiciones didáctica¹² presentadas por los y las estudiantes normalistas al terminar su formación. Son pequeñas porque no se componen de más de cuatro cuartillas. Según ha señalado Ana María del Socorro García, los temas que se trataban en estas disertaciones (que van desde el papel de la educación física y los paseos escolares hasta la forma en que la educación contribuye a la preparación de buenos ciudadanos, pasando por la importancia de la higiene y la disciplina) podían ser elegidos (para el caso de los que optaban por el título de Primaria Superior) o sorteados (para los de Primaria Elemental). Cuando el tema era escogido, el estudiante contaba con dos días para desarrollarlo; cuando se sorteaba contaba con dos horas para escribir y no contaba con materiales para consultar.¹³

Las disertaciones veracruzanas ya han sido objeto de estudio. En algunos casos como referencias para ilustrar una serie de ideas y en otras como fuentes para reconstruir una cultura escolar¹⁴ y una ética laboral basada en el supuesto del magisterio como un apostolado, la constante preparación del maestro y una vida intachable que sirviera de modelo a imitar por los niños y la comunidad. En el caso de las disertaciones poblanas, también ya han sido estudiadas,¹⁵ mostrando cómo a través de ellas se reproduce la moralidad y la ética femenina para la docilidad y el sometimiento.

En este trabajo reflexionamos sobre cómo las ideas de Comenio fueron recuperadas por las y los normalistas en sus disertaciones. ¿Qué ideas predominaron?, ¿a qué obras aludieron?, ¿cómo pretendían aplicarlas? A estas preguntas damos respuesta en este capítulo, el cual está integrado por dos apartados; en el primero presentamos de manera sintética la vida y el pensamiento de Comenio para, en el segundo apartado, dar cuenta de cómo estas ideas fueron recuperadas en los trabajos escritos por las y los normalistas de la Escuela Normal Veracruzana, destacando las ideas que predominan, los autores a los que se refieren y sus obras, el estilo de la disertación, las posibles diferencias entre varones y mujeres, así como las propuestas.¹⁶

12. Ana Ma. del Socorro García, *La importancia de las disertaciones profesionales en la Escuela Normal Primaria de Xalapa durante el Porfiriato*, Conferencia Magistral dentro del 1er Seminario Cultura escolar y práctica docente: Las disertaciones profesionales en la Escuela Normal Primaria de Xalapa, Xalapa, Universidad Veracruzana, 2020.

13. Ana Ma. del Socorro García, Hilda Marisela Partido y Susano Malpica, "El magisterio es un verdadero apostolado. Un acercamiento al ideal docente construido en la Escuela Normal Primaria de Xalapa durante el Porfiriato", en *Práctica docente y ética profesional*, H. Partido, A. García, y R. Álvarez, (coords.), Xalapa, México, Universidad Veracruzana, Estudios en Educación. Cuerpo Académico Estudios en Educación, 2020, pp. 117-137.

14. Ana Ma. del Socorro García y Julieta Arcos, *op. cit.*; Ana Ma. del Socorro García, *op. cit.*

15. Carmen Ramos, "Historia, educación y género en el fin de siglo poblano, 1894-1906", en *Cátedras y catedráticos en la historia de las universidades e instituciones de educación superior en México. II. De la ilustración al liberalismo*, Lourdes Alvarado M. y Leticia Pérez Puente (coords.), México, unam, 2016, pp. 455-485.

16. Metodológicamente, las disertaciones fueron organizadas, primeramente, en orden cronológico. Luego, a la luz de las preguntas planteadas, se fueron identificando en cada una de ellas a el autor o la autora, los textos que mencionan, las frases que citan, la forma en que argumentan, el estilo de la disertación y las propuestas que hacen. A partir de estas dimensiones se buscaron las coincidencias o las diferencias, intentando a la vez identificar si esas diferencias o coincidencias podían estar vin-

Comenius

La vida y obra de Juan Amós Comenio o Comenius ha sido ampliamente abordada por los estudiosos de la educación y la pedagogía. Los trabajos que se le han dedicado a su vasta producción son numerosos y detallados, de forma que no abordaremos en este breve espacio sus aportaciones, en tanto que lo que nos interesa es más bien dar cuenta de cómo los profesores normalistas se apropiaron de sus ideas y las reflejaron en sus disertaciones. Diremos solamente que, siguiendo a García,¹⁷ Juan Amós Comenio nació en Nivnice, Moravia, República Checa, el 28 de marzo de 1592. Desde pequeño, según relatan sus biografías, dio muestras de una notable inteligencia, motivo por el cual fue apoyado por diversos benefactores para que pudiera continuar su formación hasta terminar sus estudios en la Universidad de Heidelberg. La época en la que vivió se caracterizó, por un lado, por el cuestionamiento de la escolástica y el resquebrajamiento del orden feudal que dio paso a la modernidad y, por el otro, por el conflicto entre el catolicismo y las religiones reformadas, lo que dio origen a la Guerra de los Treinta Años.

Comenio, formado en el protestantismo evangélico (pertenecía a la Unidad de Hermanos Moravos), vivió en carne propia la persecución que la Iglesia católica y la inquisición implementaron en contra de las herejías. Por ser protestante padeció buena parte de su vida este señalamiento, además del destierro, la persecución y la destrucción de una parte de su obra. Sin embargo, pese al contexto de enfermedad, muerte y persecución, también fue reconocido por grandes pensadores y gobernantes, como el propio Descartes y la reina Cristina de Suecia.¹⁸

En medio de este clima de caos, Comenio encontró el espacio para escribir¹⁹ y enseñar, reconociéndosele su dedicación a los niños y la búsqueda de un método que permitiera aprender sin dolor y sufrimiento. En ese sentido, Comenio compartía con Descartes la crítica hacia el modelo educativo imperante en las escuelas, basado en la repetición, memorización y principio de autoridad. Ambos autores señalan la necesidad de aprender a leer en el libro del mundo antes que solamente repetir lo que ya otros han dicho antes de ellos, resignificando el sentido que debiera tener la escuela. Dice De la Mora:

La palabra escuela en griego se expresa por una voz que significa juego; por tanto, en toda escuela los niños deben estar contentos, como si jugaran. Oficina o taller es aquel lugar en donde, mediante ciertos instrumentos, los artesanos hacen lo que tienen que hacer, conforme a las reglas de su arte. Se requieren tres cosas: instrumen-

culadas con la temporalidad o el género del autor.

17. Jorge García, *El pensamiento de Juan Amós Comenio*, Tesis para obtener el grado de Maestro en Investigación Educativa, Facultad de Humanidades, Universidad de San Carlos, Guatemala, 2005, 2005.

18. *Ibid.*

19. Gabriel de la Mora, en el prólogo a la *Didáctica Magna*, enlista 29 textos atribuidos al autor, dedicados todos a la enseñanza, ya sea de las lenguas o en general ("Prólogo", en *Didáctica Magna*, Juan Amós Comenio, México, Ed. Porrúa, 1997).

tos, operarios y métodos. Humanidad es la naturaleza humana con sus tres operaciones: pensar, obrar y hablar. Estas tres acciones: «Sapere, Agere, Loqui», forman la voz SAL con sus iniciales. La sal es un elemento natural que preserva de la corrupción, como debe hacerlo también la escuela. Ingeniosamente hace Comenio un acróstico con el triple objetivo escolar, en esta forma:

Sapienter Cogitare : Con sabiduría pensar.

La escuela es para Honestate Operati : Con honestidad actuar.

Loqui Argute : Hablar con propiedad.²⁰

La obra del pensador moravo, pese a lo que se ha perdido, fue muy amplia. Algunos libros, sobre todo los relacionados con el aprendizaje de las lenguas, gozaron de amplia aceptación.²¹ Muchos otros se quedaron en el olvido y fue hasta el siglo XIX cuando se comenzaron a difundir, convirtiéndose en la base de la denominada educación moderna. De entre sus publicaciones destacan:

Didáctica Magna, que circuló, primeramente, manuscrita en lengua checa y después en latín, y no se imprimió sino hasta 1657 en Ámsterdam como parte de la Opera didactica omnia, y el Pansophiae prodromus (1639), el libro que le valió la invitación a Inglaterra. Pero su fama estuvo ligada mucho tiempo sobre todo a dos manuales escolásticos para el estudio de las lenguas, la Janua linguarum reserata (1631) y el Orbis sensualium pictus (1650, pero publicado en 1658). La Janua se tradujo a casi todos los idiomas europeos e incluso al árabe y al persa. Contiene una presentación gradual de vocablos y construcciones gramaticales en latín y en una lengua vulgar. El Orbis es prácticamente el primer texto escolar ilustrado.²²

La muerte de Comenio aconteció el 15 de noviembre de 1670, a los 78 años. "Su cuerpo inmóvil y corpulento cual montaña sagrada, fue sepultado en la iglesia de Naarden, en Holanda".²³

La revisión de su pensamiento se hacía como parte de las clases relacionadas con la pedagogía, las cuales, a decir de Velo,²⁴ eran uno de los ejes estructurales del plan de estudios. Moreno detalla este aspecto y muestra que a lo largo de la formación, tanto de la Primaria Elemental como de la Superior, se tomaban materias relacionadas con la pedagogía.

La apropiación de las ideas de Comenio la podemos ver no únicamente en las disertaciones, de las cuales hablaremos enseguida, sino también en las

20. *Ibid.*, p. 23.

21. Nicola Abbagnano y Aldo Visalberghi, *Historia de la Pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1992.

22. *Ibid.*, p. 205.

23. Jorge García, *op. cit.*, p. 7.

24. Christian Velo, *Los alumnos de la primera generación de la escuela normal de Jalapa: orígenes, formación y destinos*, (1886-1889), Tesis para obtener el grado de Maestra en Desarrollo Educativo, México, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, 2011.

conferencias pedagógicas en las que participaban los profesores; por ejemplo, Víctor Lara presentó una conferencia titulada "La educación en el hogar, Comenio el Bacon de la educación".²⁵ Pasemos ahora a hablar de las disertaciones.

Las disertaciones

Del total de las disertaciones, que son 424 (283 de Primaria Elemental y 141 de Primaria Superior) se seleccionaron aquellas que tienen que ver con la pedagogía de Comenio. Las 15 disertaciones que analizamos se presentaron para obtener el título de profesor en Instrucción Primaria Elemental. Por qué no hay disertaciones con esta temática para la Primaria Superior, no lo sabemos, pero vale la pena reflexionar sobre ello en otro momento. El título general de las disertaciones, a lo largo de los años revisados, que van de 1892 a 1905, es "Los niños necesitan ejemplos y cosas que puedan ver y no reglas abstractas". Todas están ubicadas en el Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, en el Fondo Estudiantes. Las disertaciones contienen el título a desarrollar, el nombre del o la estudiante y en la mayoría de los casos el lugar y la fecha de presentación. La extensión de los textos va de dos a cuatro cuartillas; algunas están dirigidas al director de la escuela, a los catedráticos o a ambos.

Cuadro 1. Listado de disertaciones que desarrollan el principio de Comenio

Autor (a)	Año	Lugar de origen	Condición
Francisco Torres	2 de mayo de 1892	Acayucan, Ver.	Pensionado por el mismo cantón
Gonzalo Rodríguez	16 de agosto de 1892	Jalapa, Ver.	Pensionado por el cantón de Huatusco
Félix Licona	20 de septiembre de 1893	Jalapa, Ver.	Alumno libre
Joaquín Barcárcel	13 de febrero de 1895	Jalapa, Ver.	Pensionado por el cantón de Jalapa
Manuel Jiménez	14 de septiembre de 1895	Veracruz, Ver.	Alumno libre
Ricardo Campillo	s/f (probablemente 1893, por su ubicación en el archivo)	Coatepec, Ver.	Pensionado por el cantón de Cosamaloapan
Isidro A. Torres	1 de enero de 1897	Purga, Veracruz	Pensionado por el cantón de Minatitlán
Miguel C. Vera	12 de enero de 1898	Jalapa, Ver.	Alumno libre
Soledad Ramos	16 de enero de 1899	Jalapa, Ver.	Pensionada por el Superior Gobierno de Veracruz
Josefina Mendizábal y Vanegas	27 de enero de 1900	Orizaba, Ver.	Alumna libre
Manuel Villaraus	20 de enero de 1901	Misantla, Ver.	Pensionado por el mismo cantón
Antonio Nava	24 de enero de 1902	Ixhuatlán, Ver.	Pensionado por el cantón de Chicontepec
Micaela Fernández	s/f Probablemente 1899, año de su ubicación en el archivo	Jalapa, Ver.	Alumna libre y pensionada por el Gobierno del Estado
Gonzalo R. Cortina	s/f (probablemente 1900, año de su ubicación en el archivo)	Coatepec, Ver.	Pensionado por el mismo cantón
Aurelia Zurita	17 de enero de 1905	Veracruz, Ver.	Alumna libre

Fuente: Elaboración propia a partir de la muestra, AHBENV, Fondo Estudiantes (1892-1905).

25. Irma Moreno, *op. cit.*, p. 5.

Del total de las disertaciones expuestas en los años de estudio, cuatro fueron elaboradas por mujeres, es decir, casi la tercera parte de la muestra. En su desarrollo podemos encontrar algunos elementos comunes: primero, que todos los disertantes apuntan que Comenio es el padre de la pedagogía moderna²⁶ y que, a partir de su principio, enunciado en el propio título de la disertación, se puede distinguir la escuela moderna de la antigua. Barcárcel (1895) y Jiménez (1895), por ejemplo, recurren a la analogía de la Edad Media y el Renacimiento para decir que a la primera época corresponde la escuela antigua y a la segunda, la moderna. La primera es una época de oscuridad, la segunda, de luz que viene a disipar las tinieblas. Y abonando al rechazo de lo antiguo. Dice Torres:

Hoy felizmente, han pasado ya aquellas viejas y odiosas costumbres de obligar al niño a aprender de memoria textos enteros que no puedan nunca comprender y que tantas lágrimas les costaban; la pedagogía moderna, a la vez que presenta a los niños las materias de enseñanza de una manera propia y fácil para aprender, se las hace agradables y no puede dudarse del inmenso progreso que tendrá la instrucción pública en todos aquellos países que sigan medios tan adecuados y fáciles para instruir a las nuevas generaciones.²⁷

De lo anterior se colegie que lo antiguo, viejo y odioso cedió el paso a lo moderno, fácil y agradable. Siguiendo con las analogías, dicen los y las disertantes que los profesores y pedagogos son apóstoles y que Comenio es el primer evangelista. La comparación religiosa es muy clara; por un lado, como apóstoles, les corresponde a los profesores ir por el mundo a predicar el nuevo evangelio. El evangelio es el de Comenio y los profesores, ellos mismos, son sus seguidores, dispuestos a perecer y padecer por predicar la buena nueva. Esto último es la evidencia de la disputa que al interior del campo educativo se estaba librando entre las pedagogías viejas y la pedagogía objetiva o moderna.

Pasan luego a caracterizar la escuela antigua y a señalar sus defectos, entre los cuales están que se basa en la memorización, que abusa de las reglas, que el profesor no conoce a sus estudiantes, pues se concreta solo a tomar lecciones y más tarde a despacharlos y que, por ello mismo, no puede llevar a cabo una verdadera educación. Esta idea se repite, casi con las mismas palabras, en varias disertaciones, lo que nos habla de la apropiación de esta representación. Lo mismo sucede con el hecho de que la propuesta de

26. Esta era una idea ya establecida entre la comunidad de pedagogos y maestros. Según lo han mostrado Rodríguez y Martínez, ya Calkins lo había reconocido y esas ideas fueron luego recuperadas por los secretarios de Instrucción Pública, como Antonio Martínez de Castro (1867-1868), José Díaz Covarrubias (1872-1876), Ignacio Ramírez (1876-1877), Protasio Pérez de Tagle (1877-1880) y luego todos los ministros porfirianos quienes, desde su posición, defendieron el cambio pedagógico para establecer la educación integral u objetiva (Ma. de los Ángeles Rodríguez y Sara Martínez, "En el umbral de la pedagogía mexicana. José Manuel Guillé 1845-1886", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, julio-septiembre 2005, pp. 931-950).

27. Francisco Torres, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1889, caja 3, legajo 2, exp. 20, fs. 6-7.

Comenio no se llevó a la práctica sino hasta la llegada de Pestalozzi. Esta es otra premisa que se reitera.

Un segundo elemento que destacar es la idea de que la educación moderna es científica y que está basada en los avances de disciplinas como la psicología (específicamente la infantil), la propia pedagogía y el progreso de otras disciplinas (como las ciencias naturales y la medicina). En la perspectiva de esta nueva escuela se asume que el maestro no nada más instruye, sino que enseña, es guía y compañero al mismo tiempo; que la enseñanza no se limita a atemorizar y castigar, sino que es una invitación permanente a que el niño aprenda no de memoria, sino a través de la aplicación y que, como señaló Descartes y más tarde Comenio, había que ir a estudiar en el libro del mundo. Este es un planteamiento que se menciona con mucha frecuencia.

En las disertaciones se citan a varios autores: por un lado, se menciona a Aristóteles y a J. Locke para recuperar la aseveración de que nada hay en nuestra mente que no haya pasado antes por los sentidos. Esta propuesta epistemológica va acorde con el método de Comenio para la enseñanza: partir de lo concreto a lo abstracto. En esta línea, los estudiantes, siguiendo al autor, parecería que se decantan por el empirismo, lo que podemos constatar cuando Rodríguez dice: "Es preciso ofrecer a la juventud no las sombras de las cosas, sino las cosas mismas que hagan impresión sobre los sentidos y la imaginación".²⁸ Aquí se separan de Platón para abrazar el aristotelismo. De J. Locke recuperan también otra frase que se repite una y otra vez: "Pues los sentidos, como dijo sabiamente Locke, son las ventanas por donde entra la luz al cerebro que de por sí es oscuro".²⁹ Esta frase la utilizan para argumentar el uso de la experiencia y la intuición como forma de conocimiento.

Mencionan también a otros pensadores, a quienes presentan como pedagogos precursores: Bacon, Erasmo de Rotterdam, Rabelais, Montaigne, Lutero, Ratik, Leibnitz, Rousseau, Michelet (de quien retoman el epíteto del primer evangelista de la pedagogía moderna), Diesternvey y Justo Sierra. De Leibnitz recuperan la frase "Dadme durante algunos años la dirección de la educación y me encargo de transformar el mundo",³⁰ la cual aparece en varias ocasiones a lo largo de las disertaciones y que sirve no únicamente para encomiar a Comenio, sino también para enfatizar el trabajo del profesor como transformador, en una clara analogía con la frase de "dadme un punto de apoyo y moveré al mundo", de Arquímedes.

Es también reiterada la idea de que Comenio fue discípulo de Bacon. Esta afirmación resulta interesante si sabemos que no fue así directamente; sus maestros fueron Wolfgang Ratke (Ratichius, 1571-1635), Juan Enrique Alsted (1588-1638) y Juan Valentin Andrëa (1586-1654). El primero sí fue discípulo de Bacon y fue a través de ellos que llegaron a Comenio las ideas de

28. Gonzalo Rodríguez, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1889, caja 3, legajo 2, exp. 16, fs. 5.

29. Félix Licona, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1890, caja 4, legajo 2, exp. 10, fs. 7.

30. Gonzalo Rodríguez, *op. cit.*

reformular la enseñanza usando métodos más prácticos.³¹ En la misma sintonía está la idea de que fue "el gran Pestalozzi"³² a quien cupo el honor de hacer la difusión de sus ideas.

El tercer elemento para resaltar tiene que ver, por un lado, con el método de enseñanza y, por el otro, con una posición epistemológica. Como método, en la escuela antigua, dicen los y las disertantes, el aprendizaje sucedía de lo abstracto a lo concreto, mientras que en la escuela moderna es al revés: de lo concreto a lo abstracto, privilegiando el estudio de las cosas, de forma que los saberes adquiridos pudieran luego ser aplicados en la vida cotidiana. Aseguran que el método de la escuela antigua tiene muchos perjuicios, entre ellos, que termina por embotar la mente de los niños; en cambio, la escuela moderna abre nuevos horizontes, incita al vuelo, propiciando tanto la observación como la reflexión, al mismo tiempo que invita a la actividad física, sacando a la escuela de los salones para llevarla al mundo. En términos epistemológicos, la defensa es por el empirismo y el aprendizaje inductivo e intuitivo. El conocimiento se adquiere a partir de las cosas, de su observación, descripción y clasificación, desde lo cual se puede abstraer y construir teorías.

Entre las aseveraciones más recurrentes respecto de la propuesta de Comenio está también la de incentivar el desarrollo del niño de forma gradual, armónica e integral, de manera que no se ejercite solo la memoria, sino propiciar que el niño busque, observe, analice, compare, reflexione y use los conocimientos que va adquiriendo para el resto de la vida.

Respecto del estilo de las disertaciones, varía en unos sentidos y en otros se replica. Hay quienes escriben muy concisamente; otros, más poéticamente y otros más enfáticamente, tratando de convencer para llevar a una acción. Algunos emplean frases retóricas que intentan disculpar las posibles deficiencias, aduciendo sus pocas luces; por ejemplo, Francisco Torres dice: "Para apreciar en todas sus proporciones el principio de este insigne educador es necesario examinar a la luz de las modernas teorías pedagógicas la escuela antigua y la escuela moderna, siquiera sea de una manera deficiente a causa de mis pocas buenas luces y más que esto a suma de mi escasa inteligencia".³³ En el caso de Félix Licona hay una incitación: "Necesario es eliminar el libro de texto, supuesto que con él desterramos las lecciones mecánicas, las cuales generalmente constan de palabras incomprensibles muchas veces para las tiernas inteligencias".³⁴ Esto mismo lo reitera más tarde Miguel C. Vera (1898). Y están también los grandilocuentes, Jiménez, por ejemplo, sostiene: "Comenio al dar a luz sus teorías pedagógicas sustentadas sobre bases psicológicas echó por tierra el claudicante edificio de la enseñanza antigua, sustituyendo, en consecuencia, al domine de otros días por el maestro".³⁵

31. Nicola Abbagnano y Aldo Visalberghi, *op. cit.*

32. Ricardo Campillo, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1893, caja 5, legajo 3, exp. 4, fs. 10.

33. Francisco Torres, *op. cit.*, fs. 6.

34. Félix Licona, *op. cit.*, fs. 8.

35. Manuel Jiménez, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1892, caja 1, legajo 5, exp. 10, fs. 12.

En algunas disertaciones hay errores. Por ejemplo, el propio Jiménez afirma que Comenio surgió a la vida pública en los albores del siglo XVIII, lo cual es erróneo, pues nuestro personaje murió en 1670 y cuando lo hizo ya era una figura pública, reconocida y perseguida al mismo tiempo.

Debemos destacar también el tono con el que hablan respecto del "moravo", como casi siempre lo refieren. Para estos futuros profesores, Comenius era como un prócer: él había roto con la tradición y había abierto las puertas a una nueva forma de entender la educación, de concebir al maestro, de pensar en el estudiante y asumir la tarea de enseñar. En este sentido, las disertaciones terminan siendo un panegírico, como lo podemos observar en este fragmento:

Con estas breves palabras he tratado a grandes rasgos el principio de Comenius, del gran reformador de la enseñanza, del que dio a la educación una base psicológica, pidiendo que las facultades sean desarrolladas en su orden natural; del que estableció el dogma en el cual está descansando la base de la ciencia pedagógica moderna.³⁶

Otros disertantes le llaman revolucionario del mundo pedagógico, gloria de la educación intuitiva, gran reformador de la educación, creador del dogma sobre el cual descansa la educación moderna, apóstol de la educación (junto con Pestalozzi) y reformador de la humanidad, atleta formidable o incansable obrero del progreso, por citar algunos de los calificativos que le expresaron. En algunos casos destacan los avatares de su vida para más engrandecerlo, lo que al mismo tiempo les sirve para dignificar la profesión y presentarse también como apóstoles dispuestos a vivir la calumnia, la persecución o el infortunio. Esto es importante de subrayar, en tanto que en aquella época, con la creación de las escuelas normales se comenzó a profesionalizar, dignificar y transformar el papel del profesor en la construcción del Estado-nación moderno, pasando de ser las/os viejas/os ignorantes y castigadoras/es de las escuelas de amigas a ser las científicas y los científicos sabias y sabios que acompañan a los niños en el camino del aprendizaje para la vida.

De las obras del autor citan, explícitamente, el *Janua Linguarum Reservata* y el *Orbis Pictus*. A los otros apelan a través de sus ideas, aunque debemos resaltar que no mencionan explícitamente la *Didáctica Magna*, por ejemplo, la cual es considerada como su obra cumbre. Esto valdría la pena reflexionarlo también a la luz del total de las disertaciones.

En párrafo aparte quiero dar cuenta de los trabajos producidos por las mujeres. En ellos sobresale el símil que hacen entre la labor del maestro con la de la madre, aduciendo que la propuesta de Comenio es algo que las madres conocen muy bien, pues cuando el niño pregunta algo, no responden con definiciones, sino que intentan mostrar la cosa y explicarla, para que luego el niño pueda usarla en su vida cotidiana.

Destaca también que sean las mujeres las que enfatizan la necesidad de diseñar la clase, dice Soledad Ramos "preparar las lecciones".³⁷ Son también

36. Gonzalo Rodríguez, *op. cit.*, fs. 6.

37. Soledad Ramos, Disertación en su examen de profesora de Instrucción Primaria Elemental, AH-BENV, Fondo Estudiantes, año 1895, caja 7, legajo 3, exp. 23, f. 8.

ellas las que aluden a la moralidad. Ramos misma afirma: "Además, por medio de los ejemplos morales que recibe diariamente su alma va fortificándose y sus sentimientos serán elevados y nobles".³⁸ Solo un varón, Antonio Nava, recuperó también la parte ética y estética de la enseñanza:

Si aplicamos el principio de Comenio a la educación moral en su doble aspecto de ético y estética, nos dará igualmente magníficos resultados; pues "el mejor libro de moral es el ejemplo, ahí está la Historia de donde podemos tomar magníficos ejemplos, para desarrollar en el niño nobles y elevados sentimientos y hacerlos de carácter firme y bondadosos a la vez."³⁹

En este ejemplo (y lo mismo que señala Gonzalo R. Cortina en su disertación de 1900), la Historia aparece como maestra de vida y como lo percibieron algunos, como repositorio del cual extraer ejemplos dignos de imitar.

Las mujeres también difieren un poco del orden de las disertaciones de los varones. Por ejemplo, Josefina Mendizábal⁴⁰ describe con claridad los avatares que sufrió Comenio cuando trató de implementar su propuesta, sin dejar de lado las ideas que integran su pedagogía. Sin embargo, al terminar de leer las disertaciones no podemos dejar de preguntarnos si estas variaciones en el contenido tienen que ver con el género o si están relacionadas con algún cambio en los contenidos de los programas o los maestros que los impartían. La respuesta que propongo es que no tiene que ver con el género y lo sostengo en la idea de que lo que al inicio se distinguió del resto de las disertaciones, después se volvió recurrente.

Finalmente, debo destacar una disertación que rompe el molde: la de Aurelia Zurita, presentada en 1905. Es un texto un poco más largo y al mismo tiempo mejor engarzado en su argumentación. No recurre a frases hechas o a afirmaciones grandilocuentes, sino que va argumentando el pensamiento de Comenio y la forma en que se puede implementar, no invocando los ejemplos repetidos, sino ejemplos que muestran que los principios se han comprendido. Esta es una disertación diferente que merece subrayarse.

Reflexiones finales

El elogio de Comenio como el fundador de la escuela moderna es una constante establecida no nada más entre los disertantes, sino entre la comunidad docente. La recuperación de sus bases científicas, sobre todo psicológicas, es común; la posición epistemológica empirista, la defensa de la idea de que a través de la educación se puede transformar la vida de los niños, haciéndolos

38. *Ídem*.

39. Antonio Nava, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1898, caja 9, legajo 6, exp. 22, fs. 5.

40. Josefina Mendizábal, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1896, caja 8, legajo 2, exp. 23, fs. 5-6.

personas de bien que aprenden para la vida, además de que a través de ella se puede cambiar a la sociedad al potenciar todas las facultades del individuo, impulsándolo a la acción y no atrofiándolo con nociones que no comprende, son la base de las disertaciones.

Los textos examinados nos permiten ver cómo los futuros profesores y profesoras se apropiaron de los conceptos que la nueva pedagogía estaba tratando de implementar en la Escuela Normal Veracruzana y en otras escuelas normales del resto de la República, asumiendo que con la mejora de la educación se podía impulsar el progreso del país para ponerlo en el concierto de las naciones. Vemos también cómo mediante las disertaciones no solo se distingue la escuela antigua de la moderna, sino también cómo se piensa al niño, el conocimiento, la escuela y, sobre todo, al profesor, mostrado como un profesional, científico, compañero y guía, apóstol de una causa noble que supone la construcción del Estado-nación moderno que estaba gestando el porfiriato.

La lectura de las 15 disertaciones revela ver la existencia de una estructura discursiva legitimada. Joaquín Barcárcel⁴¹ y Micaela Fernández⁴² son un ejemplo de cómo se reproducen los discursos y se institucionalizan. La persistencia de las prácticas normaliza no únicamente los procesos, sino también los contenidos. El hecho de que los temas no cambien y que los estudiantes sepan cuál es la mecánica de los exámenes conduce a que se repliquen hasta el desgaste las mismas ideas. En este sentido, ¿qué tanto las propuestas pedagógicas fueron apropiadas por los estudiantes como un reto para lo establecido o qué tanto sirvieron para perpetuar una idea que en algún momento fue nueva y luego se anquilosó? Considero que más bien ocurrió lo segundo. La persistencia de las estructuras y la casi idéntica repetición de los textos nos lo muestra.

En una de las disertaciones se menciona el texto *Historia de la Pedagogía*, de Gabriel Compayré. Resulta interesante este hecho cuando los propios disertantes dicen que Comenio recomienda desterrar los libros de texto y, a la vez, recurran a ellos para estudiar esta materia. ¿En qué medida los estudiantes se apropiaron de este volumen? Esta es una pregunta que puede quedar como una nueva línea de investigación.

A lo largo de este trabajo, que se inserta en un momento de cambio coyuntural como el que estamos viviendo en estos momentos, hemos mostrado cuáles fueron las ideas que predominaron, así como las obras y pensadores a los que aludieron. En las disertaciones se proponen ejemplos de cómo se podían aplicar estas propuestas para innovar en la pedagogía; sin embargo, a partir de estas fuentes no tenemos elementos para saber si realmente lo llevaron a la práctica, cuáles fueron los problemas que enfrentaron y los resultados obtenidos, lo cual, por supuesto, puede quedar como una tarea pendiente.

41. Joaquín Barcárcel, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AH-BENV, Fondo Estudiantes, año 1891, caja 4, legajo 1, exp. 1, fs. 5-6.

42. Micaela Fernández, Disertación en su examen de profesora de Instrucción Primaria Elemental, AH-BENV, Fondo Estudiantes, año 1899, caja 10, legajo 3, exp. 12, fs. 7-10.

Archivo

Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, Fondo Estudiantes, 1892-1905.

Bibliografía

- ABBAGNANO, Nicola y Visalberghi, Aldo, *Historia de la Pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1992. Consultado en http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/SandroMunevar_Recursos_didacticos/Abbagnano-Historia-de-La-Pedagogia.pdf
- DE LA MORA, Gabriel, "Prólogo", en *Didáctica Magna*, Juan Amós Comenio, México, editorial Porrúa, 1997.
- GARCÍA, Ana Ma. del Socorro, "La práctica docente en las disertaciones de la Escuela Normal Primaria de Xalapa en el Porfiriato", en *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, núm. 2, 2019, pp. 19-27. Consultado en <http://www.rmhe.somehide.org/index.php/anuario/article/view/228/302>
- _____, *La importancia de las disertaciones profesionales en la Escuela Normal Primaria de Xalapa durante el Porfiriato*, Conferencia Magistral dentro del 1er Seminario Cultura escolar y práctica docente: Las disertaciones profesionales en la Escuela Normal Primaria de Xalapa, Xalapa, Universidad Veracruzana, 2020.
- GARCÍA, Jorge, *El pensamiento de Juan Amós Comenio*, Tesis de maestría en Investigación Educativa, Facultad de Humanidades, Universidad de San Carlos, Guatemala, 2005. Consultado en http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/07/07_1784.pdf
- GARCÍA, Ana Ma. del Socorro y Arcos, Julieta, "Acercamiento a un modelo de práctica docente: los casos de las profesoras Clemencia Ostos y Manuela Contreras", en G. Hernández, L. Mondragón, y S. Malpica (coords.), *Transformar la enseñanza. Travesías y re-virajes*, México, Red Internacional "Cultura e Innovación de la Práctica Docente en Educación Superior" y Cuerpo Académico Estudios en Educación, Secretaría de Educación Guerrero, Col. Palabra al Margen, 2020, pp. 73-85.
- GARCÍA, Ana, Partido, Hilda. y Malpica, Susano, "El magisterio es un verdadero apostolado. Un acercamiento al ideal docente construido en la Escuela Normal Primaria de Xalapa durante el Porfiriato", en *Práctica docente y ética profesional*, H. Partido, A. García, y R. Álvarez, (coords.), Xalapa, México, Universidad Veracruzana, Estudios en Educación, Cuerpo Académico Estudios en Educación, 2020, pp. 117-137.
- LOMBARDO, Concepción, *Memorias de Concepción Lombardo de Miramón*, México, Miguel Ángel Porrúa, 1980.
- MORENO, Irma, *Redes académicas de los primeros normalistas de Jalapa (1886-1901)*. Consultado en <https://drive.google.com/file/d/1kPo2N-mckoHv7CiENI8cfaG0B3vTCNgLw/view>

- PEDROZA Cervantes, José Manuel, *Una oportunidad de profesionalización docente: las pensiones de los estudiantes normalistas del estado de Veracruz durante el periodo porfirista*, Tesis de licenciatura, Xalapa, Universidad Veracruzana, 2018.
- RAMOS Escandón, Carmen, "Historia, educación y género en el fin de siglo poblano, 1894-1906", en *Cátedras y catedráticos en la historia de las universidades e instituciones de educación superior en México. II. De la ilustración al liberalismo*, Lourdes Alvarado M. y Leticia Pérez Puente (coords.), México, unam, 2016, pp. 455-485. Consultado en <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/catedras-y-catedraticos-en-la-historia-de-las-universidades-e-instituciones-de-educacion-superior-en-mexico-ii-de-la-ilustracion-al-liberalismo>
- REVUELTA, Clara y Cano, Rufino, "Las escuelas de amigas: espacios femeninos de trabajo y educación de párvulos y de niñas", en *Aula*, núm. 16, 2010, pp. 155-185. Consultado en link.gale.com/apps/doc/A257127152/IF-ME?u=anon~f1e51217&sid=googleScholar&xid=dd916253
- RODRÍGUEZ, Ma. de los Ángeles y Martínez, Sara Griselda, "En el umbral de la pedagogía mexicana. José Manuel Guillé 1845-1886", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, julio-septiembre 2005, pp. 931-950. Consultado en <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002615.pdf>
- VALDEZ, Geowanny, "El modelo pedagógico de Juan Amós Comenio y el desarrollo de la revolución económica del Siglo xvii", 2020. Consultado en https://www.researchgate.net/publication/320710262_EL_MODELO_PEDAGOGICO_DE_JUAN_AMOS_COMENIO_Y_EL_DESARROLLO_DE_LA_REVOLUCION_ECONOMICA_DEL_SIGLO_XVII
- VELO, Christian, *Los alumnos de la primera generación de la escuela normal de Jalapa: orígenes, formación y destinos, (1886-1889)*, Tesis de maestría en Desarrollo Educativo. México, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, 2011.

120

La formación de ciudadanos

120

“Inventar” al ciudadano desde las aulas: los profesores normalistas de Xalapa y la educación del hombre moderno a finales del siglo XIX

Jorge Rodríguez Molina
Jorge A. Rivero Mora
Facultad de Historia, UV

Introducción

El objetivo de este capítulo es revisar el papel que desempeñaron los profesores normalistas de Xalapa durante el porfiriato en la promoción del ideal del ciudadano moderno formado a través de la educación proporcionada en las aulas de una escuela. Es necesario enfatizar que en aquellos años, para crear el prototipo del ciudadano mexicano, la población tenía que asimilar el nuevo tipo de persona, acorde con el modelo político y económico del liberalismo, que requería gente pacífica, ordenada y trabajadora que a partir del ejercicio de su ciudadanía contribuyera al progreso y la modernización del país; anhelo que hizo suyo el régimen porfirista al impulsar el ingreso de México al concierto de los países organizados en torno al mercado.

Para realizar este acercamiento al ideal del ciudadano moderno promovido desde las aulas de la Escuela Normal Primaria de Xalapa se recurre al análisis del discurso que una serie de normalistas plasmaron en las disertaciones que les permitieron obtener su título como profesores. Con la intención de ilustrar cómo los normalistas de Xalapa concebían al ciudadano modelo, se retoma un fragmento del texto legado por la pluma de Ernesto Alconedo, quien anotó lo siguiente:

La instrucción cívica da a conocer al niño los derechos y obligaciones que ligan al hombre para con la patria y sus conciudadanos, alejando de él la tendencia a aceptar a los gobernantes como tiranos y a los gobernados como siervos de aquellos; en tanto que la economía política le da fructífera enseñanza sobre la influencia del trabajo en la riqueza, haciéndole ver que el despilfarro solo trae consigo el malestar de los hombres y de los pueblos, mientras que la economía aumenta la hacienda tornándoles prósperos y felices; finalmente la historia y me refiero al modo de enseñarla en la actualidad en las escuelas bien orga-

nizadas, completa felizmente la obra de las anteriores materias, pues que halla en ella el niño saludables ejemplos con que nutrir su espíritu.¹

Hoy en día es pertinente mirar al pasado para entender los vertiginosos cambios que afectan al mundo, a América Latina y México; por ejemplo, los efectos de las políticas de carácter liberal y neoliberal que incidieron e influyen no solamente en el funcionamiento de los sistemas de educación y salud, sino también en las estructuras sociales y científicas sobre los que está asentado el mundo contemporáneo, a partir de un modelo que en los últimos 40 años ha producido formidables cambios. Sin embargo, estos cambios provocaron grandes y graves desigualdades económicas y sociales a cambio de que el Estado asumiera una posición menor, permitiendo una mayor libertad económica del mercado con la finalidad de salir lo más rápidamente de la que se llamó la "década perdida" y a la vez promover la aparición de una nueva generación de personas "emprendedoras" y capaces de competir, que asumieran el crecimiento, la modernización y el bienestar del país y a la vez que la aparición de esos nuevos actores sociales lograría extender desde arriba y a todas partes la democratización que pedían los grupos oposición que habían surgido al interior del partido en el gobierno.²

La lectura del pasado resulta conveniente porque funciona como un espejo en el que es posible contrastar y comprender las transformaciones provocadas por la puesta en marcha de políticas públicas ligadas al liberalismo, como en el porfiriismo, y las vinculadas al neoliberalismo como las instauradas en el final del régimen autoritario priista durante el periodo 1980-2000 y en los gobiernos siguientes, de la supuesta transición a la democracia. En ambos casos se afirmó que lo que se pretendía era superar las crisis económicas y políticas que les antecedieron, por lo que sus promotores impulsaron una serie de reformas constitucionales que incentivaron la modernización productiva, la desregulación laboral y una liberalización política.³

Los intentos de transformar la educación en nuestro país para ajustarla a las propuestas políticas y económicas de cada gobierno, que pretendía afianzar al régimen del partido hegemónico, no siempre fueron llevados a buen fin. En los años 30 y 60 hubo sendos intentos de reformar el sistema educativo; sin embargo, la resistencia de grupos de presión económicos y políticos no lo permitieron, además de que la coyuntura internacional tampoco lo permitió. Fue hasta fines de los 80 y principios de los 90 del siglo pasado cuando se logró cohesionar el interés del gobierno con los grupos económicos defensores del libre mercado, modificándose estructuralmente las bases del Estado para fomentar el modelo neoliberal.⁴

1. Ernesto Alconedo, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Superior, AH-BENV, Fondo Estudiantes, año 1892, caja 5, legajo 1, exp. 1, f. 2.

2. Pedro Pérez, "Apertura externa, crecimiento económico y desequilibrios regionales en México durante el porfiriato 1877-1910", en *Travesía Revista de historia económica y social*, vol. 5, núm. 6, 2001, pp. 75-126.

3. Roberto Cortés, *Historia económica mundial: desde el medioevo hasta los tiempos contemporáneos*, Argentina, Ariel, 2003.

4. Josefina Zoraida Vázquez, "Renovación y crisis", en *Historia mínima ilustrada de la educación en*

Vale la pena no perder de vista que, en este conjunto de variables comunes a la política liberal del porfiriato y a las reformas neoliberales del autoritarismo priista, al sistema educativo se le designó una importante tarea, la de contribuir para que la población asumiera las nuevas formas de pensar, de vivir y de participar; es decir, allanar el camino de la transición hacia el modelo de sociedad liberal donde prevalecería el individuo y se relegaría a la comunidad.⁵ Esto no fue algo que sucedió únicamente en nuestro país ni ha sido privativo de esta época, pues forma parte de muchos procesos históricos que se han registrado a lo largo del tiempo y en la formación de las sociedades modernas; en el caso de la educación, las instituciones destinadas a ello reproducían y reproducen los ideales de los poderes hegemónicos aliados o que están por encima del Estado, y para fines del siglo XIX en México el dinero, y como consecuencia los mercados, comenzaron a ser la forma dominante de la sociedad.⁶

Una mirada atenta a estas transformaciones permite identificar el rol activo del Estado, así como su aspiración por un cambio en el paradigma económico, político y cultural, que a su vez le imprimió ritmos distintos a cada una de estas modificaciones, ya que en ambos periodos históricos la prioridad se le otorgó al aspecto económico por encima de lo político y lo cultural, por lo que es posible afirmar que tanto en el porfirismo como en el régimen autoritario del priismo hubo crecimiento económico, pero sin desarrollo político ni social.

123

123

Un Estado liberal, un nuevo régimen político y la modernización económica y educativa

Con el arribo del nuevo régimen se buscó asegurar la estabilidad política de la cual había carecido el país desde sus inicios como Estado-nación independiente. La necesidad de un gobierno que asegurara la pacificación mediante la negociación entre las élites del centro y las regiones resultaba indispensable, ya que unas habían apoyado las administraciones de Juárez y Lerdo y otras acompañaron a Porfirio Díaz en su lucha por obtener el poder; además, el uso de la violencia selectiva como una estrategia contra las comunidades agrarias y los grupos de obreros que se oponían o no aceptaban la imposición y la pacificación cimentó el proceso modernizador de la economía mexicana, sustentada principalmente en actividades mineras, agrícolas y la industria de la transformación para la exportación, sostenidas por la inversión extranjera. Por otro lado, para acelerar el proceso modernizador, el gobierno federal creó una infraestructura ferroviaria y de comunicaciones.

México, Dorothy Tanck (coord.), México, El Colegio de México, 2011, pp. 331-373.

5. Bernardo Mabire, "Políticas culturales y educativas del estado mexicano de 1970 a 2006", en *Una historia contemporánea de México*, las políticas, I. Bizberg et al. (coords.), México, Océano-El Colegio de México, 2009, pp. 247-295.

6. Andrea Sánchez Q., "Reflexiones sobre la historia que se enseña", en *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, Luz Elena Galván (coord.). México, Academia Mexicana de la Historia, 2006, pp. 19-45.

Como parte de las transformaciones política, económica y social, se intentó llevar a cabo, aunque no con la misma velocidad y tampoco con la misma extensión, la modernización educativa requerida para compaginar el cambio de las estructuras económicas con las culturales. Desde los primeros años del régimen de Díaz se trató de reformar el artículo 3o. constitucional para reglamentar la educación; sin embargo, el esfuerzo fue infructuoso desde la óptica de lograr la centralización de la enseñanza mediante la denominada federalización. Pero esto no impidió el establecimiento de una normatividad que promovió cierta uniformidad en las propuestas educativas acordes con el ideal positivista, no sin resistencias, como se observó en los congresos nacionales de instrucción pública de 1889 y 1890.⁷

En cuanto a los debates en torno a la educación laica no hubo fuerte oposición y se reconoció la necesidad de su inserción en las instituciones de instrucción pública. En las escuelas normales como la de Xalapa, de acuerdo con Arnaut,⁸ es posible observar la influencia del positivismo a través de la acción de sus egresados al promover la doctrina de la ciencia, tal y como se reflejó en las disertaciones con las que cerraron su ciclo como estudiantes.

Aun cuando el paradigma liberal había llegado a México décadas atrás y en materia educativa había impulsado un cambio o trataba de hacerlo, con la implementación de leyes e instituciones de educación que promovieron los ideales de una nueva sociedad con nuevos valores políticos centrados en la ciudadanía, no tenía un terreno fértil que le permitiera crecer. Había que impulsar la transformación desde el interior de las aulas, con nuevos programas educativos, con leyes en materia de instrucción que respondieran al afán modernizador del régimen. La paz se había alcanzado, se contaba con hombres educados para dirigir y crear, algunos de ellos se formaron en el extranjero y otros en el país, pero en ambos casos se encontraban imbuidos de liberalismo; no obstante, faltaban las instituciones y los centros de trasmisión de la doctrina liberal para los educadores, individuos preparados para socializar los nuevos valores que garantizaran el orden y el progreso.

El espacio vivido del normalista, Veracruz a finales del siglo XIX

Para finales del siglo XIX, el espacio físico de montañas y las llanuras costeras del Golfo veracruzano ya poseía las características que lo definieron hasta los años 70, cuando las olas migratorias a los polos de crecimiento económico de la entidad empezaron a modificar el espacio vivido que había sido muy heterogéneo. Se trataba de una serie de lugares de donde provenían los estudiantes normalistas, en donde los grupos de población se integraron en los pueblos,

7. Salvador Moreno, "El porfiriato. Primera etapa 1876-1901", en *Historia de la educación pública en México*, Fernando Solana et al. (coords.), México, SEP-FCE, 1982, pp. 41-82; Clara Carpy Navarro, *Los congresos nacionales de instrucción pública de 1889-90 y 1890-91: Debates y resoluciones*, Tesis para obtener el grado de doctora, México, UNAM, 2004.

8. Alberto Arnaut, *La federalización educativa en México, 1889-1994*, México, Secretaría de Educación Pública, 1998.

las comunidades indígenas y las ciudades mestizas que por diversos factores permanecieron sin muchos cambios desde mediados del siglo XIX hasta la primera mitad del XX, a excepción de los centros poblacionales ligados al crecimiento industrial y mercantil, fue el caso de los corredores industriales y ciudades como Orizaba-Córdoba, Minatitlán-Coatzacoalcos, Poza Rica y el puerto de Veracruz.⁹

El territorio veracruzano, con fundamento en lo establecido por la Constitución local de 1857, se dividió políticamente en 18 cantones: Minatitlán, Acayucan, Los Tuxtlas, Cosamaloapan, Veracruz, Zongolica, Orizaba, Córdoba, Huatusco, Coatepec, Xalapa, Misantla, Jalacingo, Papantla, Chicontepec, Tuxpan, Tantoyuca y Ozuluama. Estos fueron los espacios territoriales donde los jefes políticos ejercieron su autoridad.¹⁰ Sin embargo, ello no impidió que tanto las autoridades como los habitantes extendieran sus redes políticas, económicas y sociales más allá de sus espacios y zonas, permitiendo la existencia de un entramado complejo y a la vez un rasgo que distinguía a una región de otra.¹¹ Estas prácticas también incluyeron el otorgamiento de las pensiones o becas que los jefes políticos concedieron a diversos estudiantes de la Escuela Normal Primaria de Xalapa, aun cuando estos no eran oriundos del cantón.¹²

Hubo cantones que por diversas actividades económicas y políticas tuvieron un constante crecimiento demográfico; por ejemplo, Tantoyuca, Tuxpan, Córdoba y Minatitlán, aunque los cantones de la zona central –donde estaban los mejores caminos, vías pluviales y comunicaciones, la sede de los poderes estatales y el desarrollo agrícola, industrial, comercial y cultural– fueron los más poblados. Es necesario señalar que los cantones de Chicontepec, Papantla, Zongolica, Misantla y Acayucan tenían una mayoría de población indígena y se caracterizaban por un comercio regional y actividades agrícolas de subsistencia. Los cantones de Tuxpan y Minatitlán contaron con puertos de cabotaje y de altura, aun cuando tenían un clima insalubre, experimentaron una fuerte inmigración extranjera, sumada a los negocios de exportación e importación.

A partir del triunfo de los liberales, y especialmente con la llegada de Porfirio Díaz a la presidencia, se inició la reestructuración política y económica país, se dio impulso a varios aspectos económicos y la población creció a largo del estado apoyada en el sistema de comunicaciones pluviales, la cual permitió el surgimiento de una extensa red de pueblos y ciudades cuyas activi-

9. Existen diferencias en torno al número y espacios que ocupan las regiones naturales de Veracruz. Las discusiones al respecto se han sostenido durante todo el siglo XX (Lucio Sampieri, *Geografía de Veracruz*, Xalapa, Gobierno del estado de Veracruz-Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, 1997).

10. Jorge Rodríguez, *Élites políticas, articulación del poder y liberalismo en Veracruz*, México (1876-1917), Tesis de doctorado, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 2010, pp. 148-158.

11. Los cambios en las delimitaciones políticas que ampliaron o redujeron algunos cantones fueron consecuencia de cambios de límites políticos derivados de cuestiones políticas o jurídicas (Soledad García y Ricardo Corzo, *Sumaria Historia de Veracruz: Porfiriato y Revolución mexicana*, vol. 3, Xalapa, Gobierno del estado de Veracruz, Colección V centenario, 1990).

12. José Manuel Pedroza, *Una oportunidad de profesionalización docente: las pensiones de los estudiantes normalistas del estado de Veracruz durante el periodo porfirista*, Tesis de licenciatura, Xalapa, Universidad Veracruzana, 2018, pp. 82-87.

dades económicas y sociales se centraron en una vigorosa actividad mercantil y alta producción agrícola.

La contribución de la escuela en la “invención” de la ciudadanía

El constructo social de lo socialmente individual surgió con la noción de crear lo privado separándolo de todo lo público, una de las características de lo que los historiadores llamaron la sociedad del antiguo régimen, intentar cambiarla fue parte de un proceso que llevó siglos. Establecida de alguna manera la mencionada división entre lo privado y lo público con la modernidad, esta necesitaba de una nueva imagen que la representara y fue la ciudadanía, por lo que se necesitaron espacios para su invención.¹³

En el transcurso de la historia moderna a la escuela se le ha considerado un laboratorio cuyo objetivo es modelar personas que se ajusten a los parámetros de una nueva sociedad, de un nuevo país que pretendía ser moderno, en el contexto político y económico. En ella se reproducían y transmitían los conocimientos mediante las actividades que se enseñaban, así como la ejemplificación de prácticas consideradas civilizadas y correctas para el ejercicio de la ciudadanía. En este sentido, las disertaciones de los normalistas fueron el punto de partida, convertidas en propuestas de carácter pedagógico que se utilizarían, a través de las prácticas cotidianas de los maestros y maestras en las aulas, con los niños y niñas que asistían a formarse para ejercer su futura ciudadanía dentro de la nación. De esta manera, los maestros se apropiaron de la postura del positivismo, que expresaban debía ser el único medio utilizado en la educación para lograr el progreso del país.

No puede negarse la gran influencia que ejercen los centros que, como las escuelas, cooperan poderosamente a la formación y engrandecimiento de las naciones y más aún el papel que desempeñan aquellas en el adelanto, cultura y civilización de los pueblos. Fácil es comprender, que así como los seres mejor dotados para la lucha por la existencia son los que se distinguen y preponderan sobre los demás disfrutando de las ventajas y comodidades que dicha superioridad les ofrece, del mismo modo las naciones que aspiran a esa superioridad necesitan proporcionar a sus innumerables y distintos miembros los elementos indispensables y más adecuados, para que fortalecidos cada uno de ellos y en función armónica puedan constituir un todo simbolizado en el ideal de la unidad nacional. He aquí el porqué de la ingente necesidad de las escuelas de esos luminares a cuya luz desaparecen y disipan las brumas de la ignorancia.¹⁴

13. Fernando Escalante, *Ciudadanos imaginarios*, México, El Colegio de México, 1998.

14. Francisco Cuervo, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1899, caja 10, legajo 3, exp. 9, f. 1.

Era innegable que las y los normalistas terminaban sus estudios con la firme convicción de su papel transformador en la sociedad, al ejercer cotidianamente como profesores, por lo que se reafirmaba que al interior de la Escuela Normal Primaria de Xalapa se infundía el rol transformador de quienes ahí ingresaban, ya fuera como parte del plantel de profesores o como estudiantes. Aunque esto no significaba que todos pensarán de la misma manera. Los intentos por “civilizar” y “ciudadanizar” a la población mexicana fueron complejos e incompletos; pese a que la población en México era fundamentalmente rural, la transformación educativa se vería reflejada primordialmente en las ciudades y los centros de población vinculados a los mercados nacionales e internacionales.

El ideal de formar ciudadanos libres pero responsables de sus acciones y con obligaciones para con la patria y el Estado se trató de cristalizar en la niñez, para formar personas honradas, pacíficas, de buenos modales y que cumplieran con sus deberes democráticos y fiscales. Así, pues, se enfatizó el papel de la escuela como una institución educativa formal reproductora de los intereses de las élites políticas y económicas del régimen, quienes promovieron un modelo cívico en el que se relacionaron los impuestos con el orden republicano, la confianza en el Estado como institución defensora del orden y el progreso.

El maestro enseñará en la escuela a sus alumnos a servir a la patria cuando esta necesite del servicio de sus hijos; les dirá a todos los ciudadanos que tienen el deber de pagar las contribuciones, puesto que estas sirven para cubrir los gastos públicos; les dirá con qué fin se constituyeron los gobiernos y que necesidades obedeció su constitución; les dirá las distintas clases de gobierno que hay, indicándoles aquellas que ofrecen mayores garantías, lo que está más en conformidad con la naturaleza humana; les dirá también algunos consejos para cuando sean ciudadanos; así, por ejemplo, les hará comprender las inconveniencias de dejarse llevar por los hombres revoltosos, amantes del desorden que atraen a multitudes con palabras engañosas con el fin de explotarlas y de que les ayuden a conseguir los bastardos fines.¹⁵

A lo largo de sus disertaciones los normalistas bosquejaron su proceso de apropiación del discurso cívico de orden, progreso y su relación con el forjamiento del carácter y de los deberes para con la patria. El ideal de Estado-nación que las élites moldearon e impulsaron desde el alba del México independiente, a través de la lucha armada, los conflictos políticos, la legislación de corpus jurídicos plasmados en sendas constituciones, en el porfiriato pareció estar encarnado por los forjadores de hombres y mujeres en las aulas.

El reflejo del positivismo en los planes de estudio de la Escuela Normal Primaria de Xalapa hace pensar en su éxito al estar frente a la formación de

15. A. S. Rodríguez, *¿De qué manera contribuye la escuela para la educación del ciudadano?*, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1900, caja 11, legajo 3, exp. 22, fs. 1-2.

los maestros, quienes se percibieron como los constructores de la ciudadanía, con los recursos metodológicos y pedagógicos aprendidos para impulsar con la educación integral el desarrollo de sus capacidades, a la vez presentes en el progreso material de los individuos y de los pueblos, casi como consecuencia de las leyes inmutables de la naturaleza.

La moral modela la conciencia humana, forma el carácter, depura y ennoblece los sentimientos, es la higiene del espíritu. La instrucción cívica enseña el camino social, establece la íntima correlación entre el derecho y el deber, da a conocer cuando se relaciona con la organización política y administrativa del Estado en suma enseña derecho público. La economía política, al decir cómo influye la naturaleza de la producción, cómo el trabajo fecunda la riqueza y cómo el capital preside a la producción, toda enseña que la alta y la baja en la hacienda de los pueblos está sujeta a leyes inmutables; cuando aconseja el ahorro, cuando pinta los horrores de la disipación y el despilfarro; incrusta en la medula social hábitos saludables, cuyas consecuencias inmediatas serán la prosperidad nacional. Así forma la escuela ciudadanos.¹⁶

Con lo hasta ahora revisado se busca mostrar hasta que los disertantes se apropiaron del discurso liberal y positivista esgrimido por el régimen para sostener un nuevo modelo político y económico que buscaba la transformación del país y llevarlo a la altura de las naciones modernas. Para los y las docentes que estaban por egresar, además de externar su admiración por la paz aparente que se disfrutaba en México, expresaron que la enseñanza se proponía ir más allá de la utilización de nuevos libros de texto y nuevas técnicas y metodologías de trabajo modernas, y subrayaron la vocación del magisterio por formar y transformar el espíritu de los niños y niñas, creando un ambiente propicio para resaltar la necesidad de colaborar en la marcha de la evolución de las naciones y del progreso universal, siempre a través de la permanente y viva vocación del maestro. En fin, estaban convencidos de que el positivismo en la educación era el instrumento necesario para la creación de un nuevo ser, que al convertirse en hombres y mujeres, mediante esas prácticas cotidianas enseñadas y dirigidas desde la niñez ejercerían la ciudadanía.

Conclusiones

El fin del siglo decimonono trajo aparejado un nuevo horizonte, una nueva forma de resolver los problemas, se trató de dejar atrás cualquier rastro persistente de las prácticas sociales, culturales, políticas y económicas de lo que la historiografía insiste en llamar el "antiguo régimen" que se resistía a mo-

16. J. Negrete, *¿De qué manera contribuye la escuela para la educación del ciudadano?*, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, ahbenv, Fondo Estudiantes, año 1891, caja 4, legajo 5, exp. 8, f. 2.

rir. Persistencia que continuó vigente hasta bien entrado el siglo **xxi**, a través de formas de pensamiento de carácter positivista que privilegiaban el dato duro de la realidad y contradictoriamente en algunos espacios se exaltaban los valores y símbolos religiosos para influir en la forma en que se debía de movilizar la participación política, las formas de convivencia, propias de un mundo privado que se trasladan a la esfera pública y a las instituciones gubernamentales, donde se establece como norma no escrita pero sí generalizada, la aceptación del autoritarismo y el clientelismo como canal de reproducción de los grupos sociales y de poder.

El esfuerzo de los normalistas por transformar las mentes de los niños con la aplicación de metodologías y técnicas pedagógicas percibidas como las más adelantadas de la época no ocultaba, en ningún momento, el discurso oficial del régimen en el sentido de que el orden y el progreso llevaría al país al nivel de las naciones modernas. Tampoco se ocultó que, tras la idea de progreso, las aspiraciones de los promotores del liberalismo económico empezaron a permear entre las clases sociales intermedias y trabajadoras urbanas a las que se dirigieron los esfuerzos gubernamentales a través de la creación de nuevos edificios escolares, pero sobre todo, con la formación de profesores que habían asimilado la ideología del régimen que auguraba una nación nueva, vigorosa, económicamente fuerte, basada en un nuevo modelo económico que promovió el desarrollo de las actividades mercantiles, agrícolas, de exportación, industriales y de comunicaciones; sin embargo, las contradicciones que generaron derivaron años después en una guerra civil y una posterior transformación del rumbo político y económico.

El análisis de las disertaciones muestra que el pensamiento dominante de la época se trasladó a las instituciones educativas obedeciendo a los intereses y objetivos de los creadores de las políticas nacionales que tenían nexos con el mercado internacional de bienes y servicios. Estos discursos no solo reflejan la enseñanza de las corrientes pedagógicas modernas aprendidas en las aulas normalistas, sino el impulso a modelos de conducta donde los ideales de orden, progreso y ciencia fueron los medios únicos para transformarse individualmente y mejorar tanto material como espiritualmente, y al mismo tiempo colaborar en el proceso de fortalecer a la nación moldeando a los niños y niñas con saberes y prácticas propias del nuevo ejercicio de la ciudadanía.

Archivo

Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, Fondo Estudiantes, 1890-1911.

Bibliografía

ARNAUT, Alberto, *La federalización educativa en México, 1889-1994*, México, Secretaría de Educación Pública, 1998.

- CARPY Navarro, Clara, *Los congresos nacionales de instrucción pública de 1889-90 y 1890-91: Debates y resoluciones*, Tesis de doctorado, México, unam, 2004.
- CORTÉS, Roberto, *Historia económica mundial: desde el medioevo hasta los tiempos contemporáneos*, Argentina, Ariel, 2003.
- ESCALANTE, Fernando, *Ciudadanos imaginarios*, México, El Colegio de México, 1998.
- GARCÍA, Socorro y Corzo, Ricardo *Sumaria Historia de Veracruz: Porfiriato y Revolución mexicana*, vol. 3, Xalapa, Gobierno del estado de Veracruz, Colección V centenario, 1990.
- MABIRE, Bernardo, "Políticas culturales y educativas del estado mexicano de 1970 a 2006", en *Una historia contemporánea de México, las políticas*, I. Bizberg et al. (coords.), México, Océano-El Colegio de México, 2009, pp. 247-295.
- MORENO y K., Salvador, "El porfiriato. Primera etapa 1876-1901", en *Historia de la educación pública en México*, Fernando Solana et al. (coords.), México, sep-fce, 1982, pp. 41-82.
- PEDROZA, José Manuel, *Una oportunidad de profesionalización docente: las pensiones de los estudiantes normalistas del estado de Veracruz durante el periodo porfirista*, Tesis de licenciatura, Xalapa, Universidad Veracruzana, 2018.
- PÉREZ, Pedro, "Apertura externa, crecimiento económico y desequilibrios regionales en México durante el porfiriato 1877-1910", en *Travesía Revista de historia económica y social*, vol. 5, núm. 6, 2001, pp. 75-126.
- RODRÍGUEZ, Jorge, *Élites políticas, articulación del poder y liberalismo en Veracruz, México (1876-1917)*, Tesis de doctorado, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 2010.
- SAMPIERI, Lucio, *Geografía de Veracruz*, Xalapa, Gobierno del estado de Veracruz-Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, 1997.
- SÁNCHEZ Q., Andrea, "Reflexiones sobre la historia que se enseña", en *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, Luz Elena Galván (coord.). México, Academia Mexicana de la Historia, 2006, pp. 19-45.
- VÁZQUEZ, Josefina Zoraida, "Renovación y crisis", en *Historia mínima ilustrada de la educación en México*, Dorothy Tanck (coord.), México, El Colegio de México, 2011, pp. 331-373.

La educación moral en las disertaciones de los maestros de la Escuela Normal de Xalapa

Pablo Martínez Carmona
CIESAS México

Introducción

En este capítulo se muestran los resultados acerca de las representaciones de la educación moral construidas por algunos maestros y maestras egresados de la Escuela Normal de Xalapa en relación con la escuela primaria. Para ello se estudian cinco disertaciones presentadas entre 1892 y 1911, en el marco de la introducción de la moral como materia de estudio durante el porfiriato. La historiografía de la educación moral es abundante. En primer lugar, destacan los textos escritos por los pedagogos de la época; por ejemplo, Carlos A. Carrillo insistía en que la moral debía constituirse como una asignatura, para lo cual delimita los ramos de enseñanza y establece la diferencia entre instrucción cívica, relacionada con el conocimiento de la organización territorial y administrativa del Estado, y la moral entendida como reglas de comportamiento y su enseñanza, que debía transmitir hábitos, los cuales no se adquieren, sino que se ejecutan y repiten como actos morales.¹

Por parte de los escritos académicos, por mencionar algunos ejemplos, Bazant "dedica un apartado a la moral en su historia de la educación durante el porfiriato". Señala la insistencia de los pedagogos en que se incluyera como materia de enseñanza desde el primer año de la primaria.² Por su parte, Torres analiza las reglas de urbanidad o también llamadas buenas maneras, cortesía, civilidad, moral y civismo, las cuales en el siglo XIX tuvieron una carga religiosa manifiesta.³ Asimismo, Briseño revisa los códigos de comportamiento aceptados y examina la moral porfiriana enlazando teoría y práctica.⁴ A tono con esto, también existen diversos estudios sobre catecismos religiosos y políticos y otros textos para la enseñanza de la moral. Aquí también se inscriben los estudios sobre la formación ciudadana desde la escuela de la primera mitad del

1. Carlos A. Carrillo, 1985, pp. 81-91.

2. Milada Bazant, *Historia de la Educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, 1993, pp. 60-62.

3. Valentina Torres, "Notas sobre urbanidad y buenas maneras: de Erasmo al manual de Carreño", en *Historia y nación (actas del Congreso en homenaje a Josefina Zoraida Vázquez)*, I. *Historia de la educación y enseñanza de la historia*, P. Gonzalbo (coord.), México, El Colegio de México, 1998, pp. 89-111.

4. Lilian Briseño, "La moral en acción. Teoría y práctica durante el porfiriato", en *Historia Mexicana*, vol. LV, núm. 2, 2005, pp. 419-446.

siglo XIX, los cuales señalan el interés marcado de las autoridades por incluir a una diversidad de sectores sociales en los caminos de la ciudadanía. En este sentido, Ríos afirma que a pesar de las diferencias abismales con alumnos de otros niveles educativos, la escuela primaria abrió expectativas a individuos vistos como ciudadanos potenciales. Se trataba de una ciudadanía en construcción, lo cual "no fue producto de un diseño de las elites sino del conflicto, el debate y la negociación entre los grupos sociales por la inclusión y/o exclusión de los individuos en el sistema político".⁵

Siguen faltando, no obstante, trabajos sobre la educación moral desde el punto de vista de los maestros, pues ellos fueron los actores principales que estuvieron frente a los alumnos de las escuelas. Para esto, una ruta que conduzca a un análisis histórico de las disertaciones se puede trazar siguiendo algunos planteamientos de Josefina Granja acerca de la construcción de entramados de significación,⁶ "en este caso los escritos de los maestros se consideran como producciones culturales"; es decir, escritos que al mismo tiempo sirven de rituales de institución de nuevos significados y prácticas. Si bien en este caso no se pretende revisar cómo se producen los discursos, se retoma la perspectiva de Foucault,⁷ pues en el contexto del porfiriato había algunos propósitos y dispositivos temporales que determinaban esa producción de discursos y moldeaban la escritura de los maestros. Este planteamiento de la producción de significados se articula con el análisis y la interpretación de tres conceptos básicos de carácter empírico, los cuales a su vez definen algunas categorías de análisis.

Dos conceptos centrales son moral⁸ y educación moral, las cuales antes de las Leyes de Reforma aparecían juntas con la moral religiosa y la cívica relacionada con el Estado liberal (sobre su definición se abunda en el primer apartado), por eso la historiografía de la educación sobre esa etapa suele estudiarla como instrucción cívica y moral. El tercer concepto es disertación, esto es, la obra escrita por los maestros,⁹ la cual contiene normas y prácticas

5. Rosalina Ríos, *Formar ciudadanos: sociedad civil y movilización popular en Zacatecas, 1821-1853*, México, CESU-UNAM-Plaza y Valdés, 2005, pp. 14 y 37-177.

6. Josefina Granja, "Análisis conceptual del discurso: lineamientos para una perspectiva emergente", en *Configuraciones discursivas en el campo educativo*, R. N. Buenfil (coord.), México, Plaza y Valdés, 2002, p. 236.

7. Michel Foucault, *El orden del discurso*, traducción de Alberto González Troyano, Barcelona, Tusquets, 1973, pp. 11 y 26.

8. Según la Real Academia Española, a finales de la época colonial circulaban varias concepciones de la moral. La más notoria la definía como la *scientia* de lo lícito o ilícito de las "costumbres" o "las acciones humanas", la cual aún pervivía durante el porfiriato y ha llegado hasta la actualidad como la "ciencia que trata del bien en general, y de las acciones humanas en orden a su bondad ó malicia". Existía una versión más corriente, la cual también subsiste hasta el día de hoy ligada a la educación en tanto que se definía como "Doctrina, ó enseñanza" de las "buenas costumbres y arreglo de la vida" y con la simple "cualidad de las acciones humanas que las hace buenas". En 1884 surgió una nueva noción, que también sigue vigente y que sitúa a la moral fuera de los sentidos, pues concretamente es una apreciación del entendimiento o de la conciencia (RAE, 1780, 1817, 1884, 1925, 1992: S.v. "moral" y "moralidad").

9. Eran escritos en prosa que maestros y maestras preparaban para titularse de primaria elemental (para este nivel se redactaban en el momento del examen, incluía un examen oral de las asignaturas, una prueba didáctica e impartir una lección a los niños de la escuela anexa) y superior (para éste, el proceso era parecido, pero con algunas diferencias, sobre todo en la elección del tema de la diser-

que definen saberes y conductas a inculcar, pues, siguiendo algunas ideas de Aguirre,¹⁰ eran propuestas pedagógicas para formar comportamientos civilizados y crear subjetividades desde la escolarización. Con base en esto se delimitaron algunas categorías de análisis histórico, las cuales se abordan en tres apartados. En el primero se revisan los tipos de moral y las perspectivas y obstáculos que los profesores advertían; en el segundo se examinan los propósitos, contribuciones y fuentes de la educación moral; en la última sección se aborda el lugar que los maestros le atribuían a la educación moral en los programas de estudio y sus propuestas sobre cómo debían impartirse.

A partir de lo anterior se formularon las siguientes preguntas: ¿cuál era su visión de la educación moral? ¿Qué tipos de moral distinguían? ¿Qué atributos le conferían? ¿Cuáles textos y autores habían leído? y ¿cómo la concebían en relación con los programas de estudio y las prácticas de enseñanza en las escuelas? El supuesto a demostrar es que a través de las disertaciones los maestros se apropiaban de la educación moral cívica y planteaban sus escritos desde esta perspectiva, la cual debía ser incorporada como asignatura en la escuela primaria y enseñada a través de la educación moderna. Debido a cierta presión institucional e histórica, tendiente hacia afirmar que los docentes eran fundamentales en la trasmisión de la moral cívica, ésta aparece como una verdad incuestionable y como la única opción. Esa condición no excluía la posibilidad de que algunos maestros tuvieran su propio concepto de educación moral, pues construían representaciones y significados sobre ella.

133

133

Tipos de moral, perspectivas y obstáculos

En general, los maestros seguían dos enfoques al escribir sus disertaciones. El primero era de carácter histórico y político, de uso común en el siglo XIX, de una larga tradición que se remonta a la época colonial. Consistía básicamente en imitar las formas de abordar los discursos e incluir ejemplos de la antigüedad clásica y de la historia universal; en este caso, para ilustrar el devenir de la moral y demostrar la necesidad de incluirla desde el primer año de la educación primaria. Esta es la postura del maestro Petronilo Vicencio¹¹ en su

tación) (Ma. del Socorro García, Marisela Partido y Susano Malpica, "El magisterio es un verdadero apostolado. Un acercamiento al ideal docente construido en la Escuela Normal Primaria de Xalapa durante el Porfiriato", en *Práctica docente y ética profesional. Estudios en Educación*, H. M. Partido, A. García y S. Malpica [coords.], Xalapa, Universidad Veracruzana, 2020, p. 126).

10. Ma. Esther Aguirre, "Ciudadanos del papel, mexicanos por decreto", en *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, T. S. Popkewitz, Barry M. Franklin y Miguel A. Pereyra (coords.), Barcelona, México, Pomares, 2003, pp. 297-331.

11. Petronilo Vicencio, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Superior, Archivo Histórico Benemérita Escuela Normal Veracruzana Xalapa, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1888, caja 2, legajo 6, exp. 2, fs. 8-12, 1894. Vicencio era originario de Tamiahua y pensionado por el cantón de Tuxpan. Fue alumno de la segunda generación de la Escuela Normal Primaria (1888), en la que obtuvo el título de Elemental y Superior. Nació en 1864 e ingresó en 1888, a los 24 años, procedente del Colegio Preparatorio de Altotonga. En 1891, a los 27 años, recibió su título de manos del gobernador Juan de la Luz Enríquez (José Manuel Pedroza, *Una oportunidad de profesionalización docente: las pensiones de los estudiantes normalistas del estado de Veracruz durante el periodo porfirista*,

discurso sobre la importancia de la moral en la escuela primaria. El maestro Manuel C. Tello,¹² originario de Córdoba y pensionado por el mismo cantón, también hace un recuento histórico desde el punto de vista pedagógico-filosófico y afirma que había una predestinación del hombre a ser buen ciudadano; sugiere templar la condescendencia y el rigor para no entorpecer el trabajo del buen maestro. En este mismo sentido se puede situar el argumento de la maestra Clemencia Ostos¹³ acerca de la responsabilidad directa del educador para lograr un perfeccionamiento moral de sus educandos. Además, se advierte que estos profesores seguían refiriendo posturas ilustradas optimistas sobre el progreso de la sociedad. Por ejemplo, aunque Tello no menciona sus lecturas, se percibe aún el peso de la Ilustración española que planteaba lograr una perfecta educación para el ejercicio, entre otros aspectos, de las virtudes y la inteligencia, y con ello lograr avances para el bien de la sociedad y el Estado. Pero adaptaban estas ideas a su contexto específico porfiriano, cuyo referente es el discurso del positivismo, la ciencia y, sobre todo, la pedagogía moderna.

Había una segunda perspectiva que si bien retoma la postura histórico-política, centra la atención en el aspecto pedagógico y didáctico de la moral en la escuela primaria. En este caso, los maestros Elpidio Sainz Tejada¹⁴ y Josefa Domínguez¹⁵ –ella proveniente de Papantla y pensionada por el Superior Gobierno del Estado– emplean esta nueva forma de concebir los discursos; es decir, recurren con más entereza al discurso del positivismo y la ciencia moderna.

Pero ¿cuál era el concepto de la moral de los maestros y las maestras en sus disertaciones y qué significados construyen? Al respecto, según Lilián Briseño,¹⁶ en el siglo XIX coexistieron la moral de la Iglesia y la del Estado. La religiosa, un modelo normativo proveniente de los conservadores que veía a la inmoralidad como un freno para el progreso y desarrollo del país, circunscribía valores y virtudes como los de ser caritativos, buenos y honrados o en el caso de las mujeres jóvenes ser devotas, castas y recatadas. Incluía asistir a misa y los fragmentos de la Biblia con los cuales se adornaban las aulas para

134

134

Tesis de licenciatura en Historia, Xalapa, Universidad Veracruzana, 2018, pp. 55 y 83).

12. Manuel C. Tello, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Superior, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1899, caja 10, legajo 5, exp. 25, fs. 17-27, 1904.

13. Clemencia Ostos, Disertación en su examen de profesora de Instrucción Primaria Superior, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1896, caja 8, legajo 3, exp. 26, fs. 22-25, 1902. Ostos era originaria de Platón Sánchez y pensionada por el cantón de Tantoyuca. Ingresó a la normal de Xalapa en 1896; fue una intelectual que obtuvo estancias en el extranjero y escritora de la prensa pedagógica del siglo XX (García y Morales, "La voz femenina en la prensa pedagógica mexicana: el caso de la profesora Clemencia Ostos a principios del siglo XX, en *Caminar por senderos propios. Las mujeres en los siglos XVII-XX*, G. A. Tirado y E. Rivera (coords.), México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y Universidad Autónoma de Querétaro, 2018, pp. 69-86).

14. Elpidio Sainz Tejada, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Superior, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1892, caja 5, legajo 2, exp. 17, fs. 11-28. Sainz nació en 1874 en Huamantla, Tlaxcala. Perteneció a la sexta generación de 1891, a la cual ingresó a la edad de 17 años y pensionado por el cantón de Coatepec, procedente de la escuela práctica y obtuvo el título de Elemental y Superior (José Manuel Pedroza, *op. cit.*, p. 101).

15. Josefa Domínguez, Disertación en su examen de profesora de Instrucción Primaria Superior, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1906, caja 16, legajo 2, exp. 9, fs. 30-34, 1911.

16. Lilián Briseño, *op. cit.*, pp. 421, 422 y 432.

moralizar a los alumnos; cartas pastorales, diarios, revistas conservadoras, la familia, los actos públicos y la predicación en las iglesias, lo cual se complementaba con aspectos civiles, como las formalidades de obediencia e imitación a diversas figuras religiosas, heroicas y civiles que se practicaban dentro y fuera de las escuelas.

En general, la moral del Estado –de orígenes ilustrados y liberales– era promovida por la burguesía liberal y se podía encontrar en manuales de buenas costumbres, libros de moral, novelas, cuentos, revistas literarias y periódicos, lectura en voz alta, las obras de moral, los catecismos cívicos y religiosos, los manuales de urbanidad, los códigos civil y penal, así como en los bandos de policía. Se expresaba en escuelas oficiales, las tertulias, los cafés, los discursos de los intelectuales, las leyes, los reglamentos y códigos, y tenía sus propios valores y virtudes, como forjar ciudadanos bajo los principios de representatividad, igualdad, justicia y amor al trabajo.¹⁷

Hasta antes de 1867 eran vistas como complementarias porque ambas aleccionaban a la población y estaban de acuerdo en la necesidad de moralizar, pues es sabido que hasta entonces no hubo separación de estas esferas, propias de un Estado confesional o católico. Pero sucedieron dos cambios importantes: con la supresión de la doctrina cristiana y la historia sagrada, oficialmente las escuelas dejaron de transmitir la moral religiosa, la cual se fue confinando a la esfera privada, los maestros poco a poco a dejaron de asociarla con la educación pública y quedó vinculada con la educación privada. Por su parte, la moral del Estado se impregnó del positivismo y de la secularización, esto es, con un carácter laico y cívico. Por eso, Justo Sierra la entendía como actos de moralidad “que los maestros inculcarían en los niños mediante la observación y la práctica de buenas acciones”.¹⁸ Este era el nuevo contexto de enunciación que los maestros imitaban, a su modo, en sus disertaciones, pues instituyen la costumbre de mostrar una postura secular en la esfera pública y la religiosa confinarla al ámbito privado.

Los maestros se apropiaban del concepto secular de la moral, pues en sus disertaciones no hacen referencias a la moral religiosa, lo cual no quiere decir que los valores religiosos siguieran teniendo un papel relevante en su vida privada. La cuestión es que, en su época, la sociedad y hasta los catedráticos de la normal les demandaban asumir un distinto comportamiento y construir subjetividades en torno a ese nuevo concepto, y ellos tenían que seguir la visión oficial. De hecho, la disertación estaba escrita para ser defendida ante los sinodales y estos rituales pueden ser vistos, siguiendo el planteamiento de Quantz sobre la función del *performance*,¹⁹ como un acto que transforma los objetos en símbolos sagrados; es decir, en este caso naturaliza nuevas concepciones sobre la moral, pero también podía generar la posibilidad de transformarlas. De hecho, la mayoría de los disertantes emplea la perspectiva histórico-política para argumentar y difundir una moral teórica,

17. *Ibid.*, pp. 421, 428, 434.

18. Mílada Bazant, *op. cit.*, p. 60.

19. Richard A. Quantz, “School Ritual as Performance: A Reconstruction of Durkheim’s and Turner’s Uses of Ritual”, en *Educational Theory*, vol. 49, núm. 3, 1999, pp. 497 y 499.

que hace alusión a la filosofía y al conocimiento. Pero, sobre todo, es práctica y ese pragmatismo moral, como señala Bazant,²⁰ es precisamente el método de la escuela moderna tendiente a fomentar el desarrollo moral, físico, intelectual y estético de los escolares. En este sentido, por influencia del positivismo, Domínguez se refiere a la conciencia que supuestamente se adquiriría de la moral. Tello alude a la importancia de la educación cívica con que un niño comprendía poco a poco sus deberes de ciudadano, sus deberes sociales y patrióticos, con lo cual formaba su carácter y voluntad. De manera idéntica, Sainz argumenta sobre "el perfeccionamiento del individuo" por medio de la "escuela moderna", una concepción armónica y progresiva que abarcaba el ser físico, intelectual y moral. Por su parte, Vicencio defiende abiertamente la libertad de cultos y señala un aspecto fundamental: que todavía había maestros que la confundían (algunos quizá a propósito) con la moral religiosa y la enseñaban de esa manera, lo cual confirma el proceso de apropiación en el que, sobre todo en las prácticas, aún prevalecía el uso corriente de viejos esquemas moralistas religiosos.

La moral era, pues, un modelo formativo, un conjunto de normas y deberes que insistían en modificar las conductas, lo cual no era fácil. Al respecto, la historia humana está llena de acciones relajadas, transgresiones y formas de negociación. Y a eso se refieren también los disertantes cuando señalan las tendencias viciosas, la ignorancia y malas costumbres, producto del temperamento (teorías criminales de la época sobre la influencia del ambiente) y de una mala educación,²¹ y por la mala influencia y ejemplo que el propio maestro daba y, principalmente, los propios padres de familia.²²

Propósito y contribución de la educación moral

El proceso descrito anteriormente refleja el arraigo de mecanismos que delimitaban objetivos específicos de la educación moral. Por su parte, los disertantes imitan esos referentes, pues los habían recibido durante su formación docente normalista. Como se ha visto, desde la Colonia existía una instrucción cívica y moral que abarcaba las esferas civil y religiosa y, por lo mismo, comprendía los aspectos de la vida pública y privada. Después de la Independencia se adecuó a los cambios, como el creciente interés de las élites por moralizar a los nuevos ciudadanos. En este sentido, surgieron las prácticas ceremoniales de iniciación y conversión que servían, según Roldán, para convertir simbólicamente a los niños no formados ("salvajes") en individuos formados y autorizados de esa forma para participar en la economía y la política de la sociedad moderna.²³

20. Milada Bazant, *op. cit.*, p. 17.

21. Petronilo Vicencio, *op. cit.*

22. Clemencia Ostos, *op. cit.*

23. Eugenia Roldán, "La escuela mexicana decimonónica como iniciación ceremonial a la ciudadanía: normas, catecismos y exámenes públicos", en *Ciudadanos inesperados: espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*, A. Acevedo y P. López (coords.), México, El Colegio de México, 2012, p. 39.

Para lograrlo, el propósito de la escuela como institución material y formal y, sobre todo, ideal era utilizar sus mecanismos concretos para moldear a los buenos y honrados ciudadanos, incluso sin el consentimiento de los escolares, como refirió Vicencio. Es decir, formar a la niñez con buenos modos de sentir, buenas maneras de obrar y proceder, buenas costumbres, para que cumplieran honradamente y con conciencia las obligaciones de la vida, y fueran capaces de transmitir deberes para sí mismos, para con la familia, la escuela y las autoridades.²⁴ Aquí Sainz definió a la educación moral como un conjunto de obligaciones esenciales para todas las clases sociales y que contribuían a sostener a un pueblo. Por su parte, Ostos señaló que se trataba de crear hombres útiles a la familia, a la sociedad, a la patria, y a la humanidad, ciudadanos honrados y laboriosos, con nobles y generosos sentimientos; mientras que Tello agregó: desarrollar el amor al trabajo, los conocimientos, el carácter y la voluntad. La educación moral también debía forjar el carácter, el cual se planteaba como el desarrollo armónico de todas las facultades del niño, especialmente, su voluntad firme y fuerte, así como sus sentimientos nobles y elevados.²⁵

Los disertantes también se apropiaban de la idea de progreso, la cual tenía raíces providencialistas e ilustradas adaptadas al capitalismo y la ciencia moderna. De hecho, ya en el porfiriato, como señalan García, Partido y Malpica²⁶, las ideas dominantes eran el pensamiento liberal y positivista y el uso de la ciencia para explicar y conducir el comportamiento de la sociedad a fin de alcanzar el progreso. Por eso, a través de sus disertaciones los profesores enlazan la idea de prosperidad con la moralización de los individuos, a fin de formar ciudadanos ávidos de conocimientos científicos y que al mismo tiempo controlen sus pasiones y desenfrenos, a los cuales atribuyen las causas de la decadencia y la desaparición de los pueblos, por lo que era relevante la regeneración y el progreso de los mismos. La educación moral tenía, pues, la función de normalizar las conductas, anticipándose a "sobreponernos al impetuoso torrente de las pasiones que [...] nos arrastran por el camino del vicio y de la abyección hasta igualarnos con las bestias".²⁷

La educación moral en los programas de estudio y su enseñanza

La significación más notable que los maestros plantean en sus disertaciones, siguiendo las ideas de los pedagogos de la época, es la necesidad de que la educación moral se incorporara como una asignatura de la escuela primaria, para lo cual los objetivos de aquella se constituyen en normas y saberes escolares, cuya finalidad es modificar las conductas. En la disertación de Sainz se advierten las lecturas que había hecho acerca de aspectos de la modernidad y la historia de la pedagogía, lo cual comprueba la suposición sobre el uso común de la perspectiva histórico-política. Había leído, o había recibido la in-

24. Petronilo Vicencio, *op. cit.*

25. Petronilo Vicencio, *op. cit.*; Elpidio Sainz, *op. cit.*

26. Ana García, Hilda Marisela Partido y Susano Malpica, *op. cit.*, 2020.

27. Petronilo Vicencio, *op. cit.*

fluencia como estudiante de la normal de Xalapa, a reconocidos pedagogos y los cita para fundamentar su planteamiento de que la educación moral debía añadirse al currículo de la escuela primaria.²⁸ Antes del porfiriato la educación moral no estuvo, como materia de enseñanza y con ese nombre, en los planes de estudio. El pedagogo alemán Enrique Laubscher fue uno de los precursores, quien la introdujo en la Escuela Modelo fundada por él en Orizaba, en 1883²⁹ y también se incorporó al plan de estudios de 1887 de la Escuela Normal de Xalapa. Desde entonces, como se ha señalado, los pedagogos como Carlos A. Carrillo insistían en que se incluyera desde el primer año de primaria, pero según Bazant, en 1907 de nuevo fue suprimida en algunos estados, pero en otros se fusionó con el civismo.

Como se ve, en sus disertaciones los maestros exponen la necesidad de que la educación moral estuviera en los programas. Este es su objetivo principal, por eso abordan el debate sobre su enseñanza en el contexto de los postulados de la educación moderna y se apropian, desde luego, de los principios de la moralidad cívica. Vicencio discute este problema en su discurso y señala que la educación moral ya existía en el nivel de secundaria y que en las escuelas primarias francesas apenas se había introducido hacia 1882. A nivel nacional, en las escuelas primarias recién se había agregado como asignatura y en Veracruz solo se impartía en algunas escuelas. En suma, la educación moral debía estar en la escuela primaria y el argumento pedagógico de Domínguez es que en ese nivel de estudios se establecían las bases y era el momento idóneo porque el alma de un niño era blanda y moldeable.

Los maestros no imaginaban algo nuevo, sino que partían de saberes ya elaborados. En su disertación Sainz hace referencias y Vicencio reproduce textualmente el "programa detallado de estudios para la Escuela Práctica anexa a la Normal de Profesores del estado de Oaxaca", del educador suizo Enrique Rébsamen, elaborado en 1891 durante una visita a ese estado. A grandes rasgos, los contenidos estaban divididos en los cuatro años de la primaria elemental. Primer año: historias sobre cosas prácticas para que los niños ejerciten el discernimiento sobre la puntualidad, la obediencia, el desinterés, la abnegación y demás deberes, y virtudes que entran en su esfera de acción; segundo: conversaciones socráticas para preceptos prácticos que deben normar su conducta de acuerdo con la justicia; tercero: conversaciones sobre un espíritu recto y digno, con temas como 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 resultante de la ignorancia, la pereza y la cólera; el valor activo y pasivo, preocupaciones y supersticiones populares y modo de combatirlos; cuarto: deberes con la humanidad como la justicia, la filantropía, la tolerancia, la fraternidad y el bien común.

28. Algunos de esos autores eran François Rabelais, escritor, médico y humanista francés del siglo xv; John Locke, reconocido filósofo y médico, representante del empirismo inglés y del liberalismo clásico del siglo xvii; Jean Jacques Rousseau, uno de los ilustrados más reconocidos del siglo xviii, así como Enrique Pestalozzi, pedagogo, educador y reformador ilustrado de origen suizo.

29. Carmen Ramos, "Enrique C. Rébsamen, ideólogo educativo", en *Anuario Centro de Estudios Históricos*, 1977, p. 74.

Otro aspecto relevante son las propuestas de los disertantes acerca de cómo debía ser la enseñanza de la moral, para lo cual también recogen planteamientos pedagógicos de la época. Vale la pena advertir que detrás de esas posturas subyacían perspectivas acerca de la naturaleza del niño; por ejemplo, Sainz evoca el pesimismo de Spencer, quien afirmaba que los niños son malos por naturaleza desde el nacimiento, o el optimismo de Rousseau en *El Emilio*, en cuanto a que nacían buenos pero la sociedad los corrompía. Para ambas posturas la moralización resultaba imprescindible y la escuela era la indicada para hacerlo. Para ello, Vicencio menciona la figura de la jardinera de Comenio y Froebel. Es decir, la metáfora biológica que según Aguirre³⁰ aparece vinculada con los procesos de crecimiento propios de las plantas, tal y como ocurre en la naturaleza, cuyo cuidado y disposición remite a las labores propias de la jardinería. En otras palabras, el cultivo de la naturaleza es un modelo pedagógico que consiste en plantar la naturaleza humana y eliminar los males sociales.

De acuerdo con lo anterior, la enseñanza de la moral debía seguir cuestiones metodológicas y pedagógicas de origen positivista, porque tenían que partir de casos prácticos. Al respecto, Vicencio hizo la distinción entre maestros instructores (la mayoría que se limitaba a enseñar y que Carlos A. Carrillo llamaba defensores de la educación enciclopédica) y educadores (los pocos quienes seguían los principios de la educación integral). Esta desproporción impedía una enseñanza efectiva de la moral, pues los educadores eran los únicos capacitados para hacerlo. Vicencio seguía las ideas de su profesor de la normal Carlos A. Carrillo, sobre todo en su crítica a la forma catequética que continuaba vigente y consistía en dar libros con preguntas y respuestas aprendidas de memoria, lo cual no tenía aplicación práctica,³¹ así como el escepticismo por la enseñanza de la moral en tanto cuerpo de doctrina, como una clase que se enseñara en un horario determinado. ¿De qué manera se debía moralizar al niño? Vicencio, basándose en los postulados del filósofo y pedagogo francés Gabriel Compayré³² –lectura que pudo ser sugerida por el mismo Carrillo, porque este también defendía la misma idea– propone partir de la inteligencia y el corazón, pues solo de esa forma el niño trasladaría lo aprendido a su casa; así llevaría impresos los valores, no los olvidaría y los practicaría. Había que relacionar la moral con todas las asignaturas y ser práctico al abarcar todas las acciones del niño en el aula (juegos, cantos, modo de sentarse y conducirse), utilizando cuentos e historietas; es decir, se le debía dar mucho peso a las lecturas morales. Para Domínguez, el conocimiento de lo moral era simple presunción, el reto consistía en habituarse o acostumbrarse

30. Ma. Esther Aguirre, "Un jardín para la infancia. Metáfora comeniana recreada en nuestros tiempos", *Historia y Memoria de la Educación*, núm. 9, 2019, pp. 322 y 330.

31. Petronilo Vicencio, *op. cit.*

32. Para Compayré (1843-1913), la moral es necesaria para la educación pública, para controlar las pasiones y eliminar los vicios, y hallar la felicidad. Es posible que Vicencio hubiera leído las traducciones de los textos de Compayré que se publicaron en la revista *México Intelectual* (E. Fuentes, "Gabriel Compayré, Introducción a un curso de moral teórica y práctica", en *México Intelectual*, Xalapa, Imprenta del Gobierno del Estado, 1892), sobre todo el curso moral teórica y práctica, en la que se demuestra que la moral es una ciencia y se puede enseñar a través de ejemplos prácticos.

en la práctica a ser moral.

Los disertantes se apropiaron también de la concepción de la educación que se había planteado desde la República restaurada de lograr el desarrollo armónico de las capacidades físicas, intelectuales y morales.³³ Para ello Vicensio, además del programa de Rébsamen, habría leído al político francés Julio Ferry, quien desde las ideas del positivismo y la laicidad proponía que la enseñanza de la moral no debía ceñirse a un procedimiento didáctico con lecciones y libros, sino ser un proceso de enseñanza permanente y generalizado, salir del corazón del maestro y crear una atmósfera moral.³⁴ Otro aspecto era el pedagógico que, como ya se mencionó, Sainz remontó a la antigüedad clásica griega y ubicó a la moral en una historia de la pedagogía en autores como Rabelais, Locke, Rousseau y Pestalozzi. Por esa razón permanecía vigente la recomendación de usar el método socrático de las conversaciones.³⁵ Se trata, en suma, de elegir la opción práctica, ajustada a las capacidades del niño: ir de lo fácil a lo difícil, de lo concreto a lo abstracto, de lo empírico a lo racional, buscando siempre la moraleja. Esta forma de enseñanza debía ser permanente y en todo momento, no limitada a cierta cantidad de lecciones.

Había que pasar de las emociones a los actos para la vida real. Los niños desarrollarían la moral a través del amor que les tuviera el maestro (sin sentimentalismos), la admiración y obediencia que lograra en ellos y desde su propia moralidad. Por eso la labor del profesor era ardua y delicada, pues desde una enseñanza atractiva tenían que comprender las razones de ciertas prohibiciones con independencia y convertirse en seres pensantes.³⁶ Los maestros debían desarrollar el aspecto físico del niño con ejercicios gimnásticos, juegos y cantos, como medio para desplegar sus facultades intelectuales y un progresivo (de lo simple a lo complejo, de lo particular a lo general) desarrollo moral, con el buen ejemplo, formando a la mujer para que contribuyera a ese mismo fin.³⁷

Consideraciones finales

El análisis de las disertaciones permite observar que sus autores creaban significaciones de la educación moral según propósitos y dispositivos específicos surgidos en el último tercio del siglo XIX. Los maestros disertantes parecen dispuestos a reproducir lo que su época esperaba de ellos: discursos automoralizantes y tendientes a representar la nueva concepción de la moral en boga que demandaba moralizar a los niños desde métodos y prácticas con-

33. Manuel C. Tello, *op. cit.*

34. Como ministro de Instrucción Pública de Francia de 1879 a 1882, Ferry (1832-1893) había transformado los cursos de educación moral y religiosa en instrucción moral y cívica. Ferry, según Fernández, daba un papel fundamental al maestro y al manual en la educación moral y cívica del futuro ciudadano (Juan Manuel Fernández, "La 'carta a los maestros' de Jules Ferry (1883) y el laicismo escolar de la IIIª república francesa", en *Historia de la educación*, núm. 24, 2005, pp. 423-462).

35. Elpidio Sainz, *op. cit.*; Josefa Domínguez, *op. cit.*

36. Clemencia Ostos, *op. cit.*

37. Manuel C. Tello, *op. cit.*

cretas y efectivas. Estos discursos moldean el contenido y dan un uso y objetivo concretos a las formas heredadas de escribir. Utilizan la perspectiva histórico-política, en la cual adaptan sus aspectos ilustrados y liberales al discurso del positivismo, la noción de progreso y la ciencia moderna para argumentar que la educación moral debía estar en la escuela primaria como materia de estudio. Por lo mismo, esta forma de retórica tiende a disminuir, porque otros profesores optan por argumentar en el mismo sentido, pero partiendo únicamente desde los aspectos pedagógico y didáctico.

Las disertaciones también se escribían para satisfacer contextos pragmáticos y específicos de enunciación relacionados con la educación normal, los rituales de presentación de los textos para la titulación y los posibles requerimientos de los sinodales. Estos contextos buscan generar varios desplazamientos: los maestros debían confinar lo religioso al ámbito privado, adoptar la moral cívica y enseñarla desde lo práctico. Por eso había algunos procedimientos de exclusión que ejercían cierta presión desde el exterior y condicionaban la producción de las disertaciones, si se redactaban para titularse debían decir lo que los sinodales deseaban escuchar y de esa forma ser aprobados. De ahí la generación de significados y prácticas, como la postura de que el niño de escuela primaria tenía la edad idónea para infundirle esa formación moral. Ligado con esto, también se produce la significación en torno a la polémica de cómo impartir la moral, la cual no necesariamente debía estar como asignatura, sino permeando todas las actividades y situaciones de la escuela, a manera de una formación integral y aunque es difícil precisar, muestra a la vez la vigencia de la moral religiosa en la actuación de maestros en la escuela y en formas de enseñanza que ya no encajaban.

La educación moral estaba arraigando nuevos saberes ligados con la educación formal, como las propuestas de enseñar la moral concebida como una acción práctica que permea todo el contexto escolar. Buscaba generar nuevas prácticas, es decir, comportamientos y subjetividades en torno al maestro educador y no el instructor, lo cual se relaciona con las ineficiencias de otros educadores calificados como meros instructores, la vigencia de una moralidad que ya no encajaba, las actitudes diversas de los padres de familia que no permitían implementar los cambios y los propios niños con quienes había que normalizar las conductas. Para una mayor comprensión del tema de las disertaciones falta profundizar en los métodos de enseñanza de la moral en las escuelas y los posibles éxitos y fracasos obtenidos, ver sus contradicciones y tensiones con que se tropezaron los proyectos pedagógicos. Para ello se podría seguir la noción de cultura escolar, que Dominique Julia explica como "un conjunto de normas que definen saberes a enseñar y conductas a inculcar y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos conocimientos".³⁸

38. Dominique Julia, "La cultura escolar como objeto histórico", en Menegus M. y González E. (coords.), *Historia de las Universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*, México, CESU/UNAM, 1995, p. 131.

Archivo

Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, Fondo Estudiantes, 1890-1911.

Bibliografía

- AGUIRRE, Ma. Esther., "Ciudadanos del papel, mexicanos por decreto", en *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, T. S. Popkewitz, Barry M. Franklin y Miguel A. Pereyra (coords.), Barcelona, México, Pomares, 2003, pp. 297-331.
- _____, "Un jardín para la infancia. Metáfora comeniana recreada en nuestros tiempos", *Historia y Memoria de la Educación*, núm. 9, 2019, pp. 319-341. Consultado en <http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/22668>
- BAZANT, Milada, *Historia de la Educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, 1993.
- BRISEÑO, Lilian, "La moral en acción. Teoría y práctica durante el porfiriato", en *Historia Mexicana*, vol. Iv, núm. 2, 2005, pp. 419-446.
- CARRILLO, Carlos, "Ramos de enseñanza", en *Debate pedagógico durante el Porfiriato*, M. Bazant (comp.) México, sep/Ediciones El Caballito, 1985, pp. 81-91.
- FOUCAULT, Michel, *El orden del discurso*, traducción de Alberto González Troyano, Barcelona, Tusquets, 1973.
- FERNÁNDEZ, Juan Manuel, "La 'carta a los maestros' de Jules Ferry (1883) y el laicismo escolar de la IIIª república francesa", en *Historia de la educación*, núm. 24, 2005, pp. 423-462. Consultado en <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6691>
- FUENTES, E. (trad.), "Gabriel Compayré, Introducción a un curso de moral teórica y práctica", en *México Intelectual*, Xalapa, Imprenta del Gobierno del Estado, 1892, pp. 270-273.
- GARCÍA, Ana Ma., Partido Hilda Marisela y Malpica, Susano, "El magisterio es un verdadero apostolado. Un acercamiento al ideal docente construido en la Escuela Normal Primaria de Xalapa durante el Porfiriato", en *Práctica docente y ética profesional. Estudios en Educación*, Partido H. M., García, A., y Álvarez S. (coords.), Xalapa, Universidad Veracruzana, 2020, pp. 117-138.
- GARCÍA, Ana Ma., y Morales, E. A., "La voz femenina en la prensa pedagógica mexicana: el caso de la profesora Clemencia Ostos a principios del siglo XX", en *Caminar por senderos propios. Las mujeres en los siglos XVII-XX*, G. A. Tirado y E. Rivera (coords.), México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y Universidad Autónoma de Querétaro, 2018, pp. 69-86.
- GRANJA, Josefina, "Análisis conceptual del discurso: lineamientos para una perspectiva emergente", en *Configuraciones discursivas en el campo educativo*, R. N. Buenfil (coord.), México, Plaza y Valdés, 2002, pp. 235-249.

- INSTITUTO de Investigación Rafael Lapesa de la Real Academia Española, *Mapa de diccionarios académicos* [en línea], 2013. Consultado en <http://web.frl.es/ntllet>
- JULIA, Dominique, "La cultura escolar como objeto histórico", en *Historia de las Universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*, M. Menegus y E. González (coords.), México, CESU/UNAM, 1995, pp. 131-153.
- PEDROZA, José Manuel, *Una oportunidad de profesionalización docente: las pensiones de los estudiantes normalistas del estado de Veracruz durante el periodo porfirista*, Tesis de licenciatura en Historia, Xalapa, Universidad Veracruzana, 2018.
- QUANTZ, Richard, "School Ritual as Performance: A Reconstruction of Durkheim's and Turner's Uses of Ritual", en *Educational Theory*, vol. 49, núm. 3, 1999, pp. 493-513.
- RAMOS, Carmen, "Enrique C. Rébsamen, ideólogo educativo", en *Anuario Centro de Estudios Históricos*, 1977, pp. 72-92. Consultado en <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/7990/anua-lpag72-92pdf;jsessionid=E5BE8547BFF27E6754B61ED04B7FB8FD?sequence=2>
- RÍOS, Rosalina, *Formar ciudadanos: sociedad civil y movilización popular en Zacatecas, 1821-1853*, México, CESU-UNAM-Plaza y Valdés, 2005.
- ROLDÁN, Eugenia, "La escuela mexicana decimonónica como iniciación ceremonial a la ciudadanía: normas, catecismos y exámenes públicos", en *Ciudadanos inesperados: espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*, A. Acevedo y P. López (coords.), México, El Colegio de México, 2012, pp. 39-69.
- TORRES, Valentina, "Notas sobre urbanidad y buenas maneras: de Erasmo al manual de Carreño", en *Historia y nación (actas del Congreso en homenaje a Josefina Zoraida Vázquez)*, I. *Historia de la educación y enseñanza de la historia*, P. Gonzalbo (coord.), México, El Colegio de México, 1998, pp. 89-111.

Higiene escolar. la escuela como proyecto civilizador

Julieta Arcos Chigo
Facultad de Historia, UV

Introducción

El desarrollo de los procesos educativos en el México del siglo XIX implicó un importante esfuerzo para sus grupos gobernantes, tanto por la amplitud del territorio como por la pluralidad de la población, que vislumbraron en la diversidad social los retos económicos y los conflictos bélicos que enfrentaron en aquella época. Hoy en día es posible seguir la pista de los referidos procesos educativos de aquel siglo a través de los rastros dejados en las políticas y reformas educativas que promovieron nuevos métodos y novedosas técnicas de enseñanza.

Visto de este modo, el siglo XIX es rico en testimonios de las políticas impulsadas por los gobiernos en turno, que buscaron poner en marcha medidas de corte educativo que paliaran la desigualdad que impedía a los niños y las niñas asistir a la escuela. Sin embargo, observamos cómo en el último tercio de la referida centuria se promovieron las condiciones para organizar un proyecto de nación y políticas educativas con la finalidad de fortalecer al Estado mexicano que transitaba a la modernidad.

Este periodo estuvo permeado por una serie de postulados, según los cuales la educación era un recurso fundamental para lograr el progreso; este nuevo orden educativo concebía al individuo como un componente fundamental para lograr cambios en la sociedad. Para ello, una preocupación fue la formación de los maestros, quienes serían la piedra de toque en la formación de esos nuevos ciudadanos, fue así que en el caso de Veracruz la Escuela Normal Primaria de Xalapa se convirtió en el recinto de donde egresaron los profesores de vanguardia, que estudiaban la nueva escuela moderna influenciada por el positivismo y donde se promovió la escuela objetiva o la pedagogía moderna.¹

Bajo estos lineamientos emanados de las ideas de la modernidad se instruyeron los profesores y como paso final para el ejercicio de su profesión, preparaban por escrito su disertación, documento en el que expresaban algunas de las preocupaciones e intereses más apremiantes de la educación en la época, entrelazada con la vida cotidiana de su espacio inmediato y la directriz

1. Ana Ma. del Socorro García, "La práctica docente en las disertaciones de la Escuela Normal Primaria de Xalapa en el Porfiriato", en *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, núm. 2, 2019, pp. 19-27.

de la institución que les indicaba el área en que debían concentrarse.

En este capítulo se analiza, a través de las disertaciones de estos maestros de finales del siglo XIX, cuáles fueron los proyectos y problemas que en torno a la higiene escolar plasmaron en sus escritos los normalistas.

Frente a la necesidad de implementar en las ciudades medidas contra la insalubridad y la enfermedad, la escuela se convirtió en una aliada para promover las condiciones que dieran paso al progreso y civilización del país, que ingresaba a las nuevas circunstancias internacionales.² Los egresados de la Escuela Normal de Xalapa debían reproducir el discurso higiénico construido por los médicos, quienes legitimaban las nuevas políticas escolares.

De igual forma, es importante identificar los elementos del proyecto educativo porfiriano elaborado por los profesores de la Escuela Normal Primaria de Xalapa para fortalecer o echar a andar un programa sanitario, porque esta institución formadora de educadores se constituyó en un faro del nuevo plan civilizador. Lo anterior invita a reflexionar respecto a cómo los profesores observaron la aplicación de la higiene, es decir, qué inquietudes y cuidados identificaron como indispensables de acuerdo con las regiones, clima, barrio, o bien, si su formación en la Normal de Xalapa solamente los preparaba para homogeneizar la enseñanza, para mostrar la eficacia de la modernización con miras al progreso y la civilización. Por último, se busca resaltar la influencia de los profesores de la Escuela Normal de Xalapa en la construcción de un proyecto de higiene escolar cimentado por los egresados.

145

145

Higiene y salud. El binomio entre la vida pública y la privada

La historia ha documentado las intrincadas relaciones e interpretaciones que la humanidad ha establecido para convivir con la enfermedad y la muerte, de cómo se unificaron interpretaciones alrededor de estos fenómenos y procesos para explicar y resolver las epidemias que azotaron ciudades y villas, y cómo se consideró que la salud era parte de un bien común, aunque la práctica resultó un equilibrio complejo e incluso precario.

Es sabido que las civilizaciones mesoamericanas interpretaron estos pasos de la vida desde una cosmovisión mítica, mientras que los novohispanos tuvieron una visión del mundo eminentemente católica, por tanto, desde ahí se explicó cómo tratar y enfrentar ambos momentos trascendentales en la vida de los creyentes. Sin embargo, asistimos a otra ruptura con la llegada de los liberales al poder, quienes acudieron a la ciencia para explicar la importancia de la salud y construir nuevos cimientos respecto de la higiene y las políticas sanitarias para erradicar la insalubridad de los espacios públicos y privados, para el tratamiento de las enfermedades y la disminución de la mortalidad.³

2. Ana Ma. del Socorro García, Marisela Partido y Susano Malpica, "La administración escolar: un saber hacer de los maestros normalistas en Veracruz durante el Porfiriato", en *Interconectando saberes*, núm. 5, 2018, pp. 1-18.

3. José Ronzón, *Sociedad y modernización en los puertos del Alto Caribe 1870-1913*, México, Univer-

Uno de los pilares de la Ilustración se manifestó a través de la aspiración de alcanzar el bien común, y por tanto la necesidad de implementar medidas sanitarias, aparejadas al auge de la Revolución Industrial que cambió la fisonomía de las ciudades; estas ideas trascendieron y se arraigaron en las sociedades de occidente. A partir de tales sucesos se manifestó la urgente necesidad de enfrentar la enfermedad y la muerte, buscando sus causas y tratando de erradicarlas.⁴ Con ello se pretendió ganar la batalla a la enfermedad y a la muerte, con acciones racionales y fincadas en la ciencia bajo políticas de gobierno encaminadas a la búsqueda de la salud pública.⁵

Con los hallazgos en microbiología que realizaron el médico alemán Robert Koch (1882-1883) y el químico francés Louis Pasteur (1885), relacionados con la transmisión de padecimientos tales como la tuberculosis, el cólera y la rabia, se diseñaron programas sanitarios para el control de la higiene en la vida pública y privada, especialmente en las grandes ciudades como Ciudad de México, Guadalajara, Monterrey y Puebla.⁶ Ante la constante alarma por las epidemias y el aumento poblacional en las localidades de pujante desarrollo, que requerían de mano de obra para construir infraestructura, para el comercio y la industria, fue necesario implementar medidas de saneamiento urbano que contrarrestaran el mal olor y los miasmas tan perjudiciales para la convivencia social.

De cara a la situación planteada se implementó la limpieza de las calles, mercados, panteones, canales de desagüe, entre otros espacios públicos. Por otro lado, en la vida privada los hogares y sus moradores también fueron objeto de atención, especialmente los más pobres que eran considerados como aquellos donde proliferaban las enfermedades.⁷ Se observa cómo la higiene se constituyó en una nueva técnica para disciplinar al cuerpo tanto social como individual, ahora convertido en un ciudadano, que debía adquirir estas nuevas enseñanzas a través de la escuela y lo cotidiano, con las medidas que los cabildos adoptaran para la mejora de la vida pública.

Por lo tanto, la salubridad y la higiene durante el porfiriato dejaron de concebirse como medidas emergentes ante la aparición de epidemias, para convertirse en un corpus de disposiciones destinadas a ordenar, desde el gobierno, las costumbres sociales de la población. Esto respondió al proyecto modernizador del Estado para así competir en los mercados mundiales, por la tanto era una prioridad controlar la sanidad. Asimismo, el gremio de los médicos agrupados en el Consejo Superior de Salubridad se convirtió en el eje

sidad Autónoma Metropolitana-Miguel Ángel Porrúa, 2004.

4. Anne Staples, "Primeros pasos de la Higiene escolar decimonónica", en *Curar, sanar y educar. Enfermedad y sociedad en México siglo XIX y XX*, C. Agostoni (coord.), México, Universidad Nacional Autónoma de México-Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2008, pp. 17-42.

5. Arturo Fierros, "Concepto e historia de la salud pública en México (siglos XVIII a XX)", en *Gaceta Médica de México*, núm. 150, 2014, pp. 195-199.

6. Ana Ma. Carrillo, "Del miedo a la enfermedad al miedo a los pobres. Las luchas contra el tifo en el México porfirista", en *Los miedos en la Historia*, E. Speckman, C. Agostoni y P. Gonzalbo (eds.), México, El Colegio de México-Universidad Nacional Autónoma de México, 2009, pp. 113-148.

7. Ana Ma. Carrillo, "Del miedo a la enfermedad al miedo a los pobres. Las luchas contra el tifo en el México porfirista", en *Los miedos en la Historia*, E. Speckman, C. Agostoni y P. Gonzalbo (eds.), México, El Colegio de México-Universidad Nacional Autónoma de México, 2009, pp. 113-148

rector de las políticas sanitarias, dado su conocimiento de los avances científicos relacionados con la microbiología de la época.⁸

Higiene y política sanitaria

Para el Estado moderno mexicano de finales del siglo XIX, el progreso de la nación estaba relacionado íntimamente con la salud pública, ya que iba de la mano con el bienestar social y por tanto con un pueblo trabajador y sano, a ello se debió la construcción de una política sanitaria que pretendía mejorar los espacios laborales, el tránsito y la convivencia en la ciudad.

Durante aquella época proliferaron iniciativas de limpieza en plazas, jardines, hospitales, cementerios, la construcción de obras públicas como drenaje, distribución del agua, establecimiento de baños, propagación de vacunas, acompañadas de la expedición de códigos y reglamentos sanitarios. El discurso médico legitimó las medidas implementadas por las instituciones estatales para intentar recomponer la esfera pública que, desde luego, transformó la vida privada.

Cabe destacar que tales medidas fueron discutidas en el Congreso Higiénico Pedagógico celebrado en 1882, ahí los médicos tuvieron un papel determinante para incorporar en la sociedad acciones puntuales para la mejora de la salud y hacer hincapié en la escuela como el medio para lograr mayor eficacia, con el apoyo de los profesores de las normales que se educaban bajo esta nueva pedagogía moderna.⁹

Es importante destacar las estrategias puestas en marcha desde la escuela ante la enfermedad, la pobreza y la muerte, especialmente la infantil, convirtiéndose en un problema de salud pública, aunque una de las creencias era que este fenómeno tenía su explicación en las costumbres del individuo que padecía la enfermedad y estaba relacionada con la falta de higiene. En síntesis, lo sucio y el vicio eran considerados como las causas de las enfermedades y la muerte, aunque debemos subrayar que la aglomeración de personas en espacios oscuros y sin ventilación contribuían al aumento del riesgo de padecer enfermedades endémicas, por ser focos de infección y de epidemias. Por tanto, el objetivo era llevar a las personas incivilizadas hacia el progreso. Además de la asepsia en ciudades, espacios públicos y viviendas, también se prestó atención al aseo de los individuos, tanto en el cuerpo como en sus ropas.¹⁰

8. José Ronzón, *op. cit.*; Nydia Cruz, "La higiene y la política sanitaria durante el Porfiriato. Su difusión y ejercicio en Puebla", en *La Palabra y el Hombre*, núm. 83, 1992, pp. 255-273.

9. José Ronzón, *op. cit.*; Ana Cecilia Rodríguez, "Los médicos como gremio de poder en el Porfiriato", en *Boletín Mexicano de Historia y Filosofía de la Medicina*, vol. 5, núm. 2, 2002, pp. 4-9.

10. Rebeca Ballín, *El Congreso Higiénico Pedagógico 1882*, Tesis de maestría en Historia, Morelia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2008.

Educación, civilización y progreso

La civilización es un componente indispensable de las teorías de la evolución social propuestas por los pensadores del siglo XIX, entre ellos destacó el sociólogo francés Augusto Comte (Montpellier, 1798-París, 1857), quien sostuvo que las sociedades evolucionaban con dirección al progreso. De modo que las sociedades avanzan continuamente, su paso se observa a partir del desarrollo económico acompañado de la civilización colectiva, que en consecuencia nos lleva a la mejora y a la modernidad de los Estados.

De acuerdo con estas teorías, una institución estratégica era la escuela, donde la educación fungía como un elemento para alcanzar el progreso.¹¹ No obstante, se convertía en un reto convencer a los padres de familia de la necesidad de enviar a sus hijos a los nuevos espacios para establecer una organización del día a día con la que los niños debían cumplir un horario, aprender nuevas formas y desenvolverse en otras actividades.¹²

Dentro del panorama educativo el Estado moderno porfiriano consideró al individuo como un componente importante de la sociedad, por tanto, había que redefinir esta figura y transformarla en la del ciudadano moderno, con obligaciones y responsabilidades, para que respondiera de forma positiva como trabajador. Desde luego que para ello un factor clave era erradicar las patologías sociales que obstaculizaban el avance, por ejemplo, la falta de higiene y el alto consumo de alcohol que denigraban a las personas y las alejaban de sus deberes.

Por otro lado, a través de la escuela se fomentaron los valores morales y cívicos, otro eje rector para consolidar a este ciudadano que se distinguió por su patriotismo y principios cívicos; en resumen, se aspiraba a implementar un nuevo orden educativo de tendencia positivista que apuntalara el régimen a través de la nueva educación objetiva, que dejaba atrás el modelo de instrucción lancasteriana tan criticada. De este modo, en esencia el nuevo sistema educativo positivista pretendía formar nuevos ciudadanos.¹³

La escuela fue el vehículo de transmisión de la enseñanza liberal que aspiró a formar niños con ideales nacionalistas que además posteriormente fueran actores económicos independientes que construyeran a la nación.¹⁴ Para ello era fundamental una educación integral con pretensiones de formar personas libres y responsables.

Educación e higiene social, individual y escolar

La escuela se tornó en el sitio donde las ideas de civilización y progreso iluminaban a la sociedad, ya que eran enseñadas a los niños para formar a esos nuevos ciudadanos. La higiene se constituyó en uno de los elementos claves

11. *Ibid.*

12. Ma. Eugenia Choul, "La higiene escolar en la ciudad de México en los inicios del siglo XX", en *Historia Mexicana*, vol. 62, núm. 1, 2012, pp. 249-304.

13. Rebeca Ballín, *op. cit.*

14. François Xavier Guerra, *Del Antiguo Régimen a la Revolución*, I, México, FCE, 1991.

para el éxito de este proyecto de nación. Acudimos, por tanto, a una propuesta de integración de saberes para educar a los nuevos trabajadores de la nación y con ello participar en el concierto de naciones de la era moderna. A estos elementos habría que agregar una patología social: la falta de salud; aunque es multifactorial hablar de eso, en el momento del proyecto porfiriano era una causa de retraso que debía corregirse y reproducir el deber ser del discurso higiénico, pero para llevarlo a la práctica. Esta fórmula podía lograrse gracias a profesores educados para tal fin, de ahí la importancia de los egresados de la Escuela Normal de Xalapa.

Primeramente, debemos considerar que según la Real Académica Española de la Lengua (RAE), la palabra higiene es parte de la medicina y tiene por objeto la conservación de la salud y la prevención de la enfermedad. Durante el siglo XIX era considerada una virtud. La higiene en los años porfirianos se entendía como "una serie de pasos y prácticas para conservar la salud para no caer en la enfermedad y realizar las funciones individuales y sociales",¹⁵ razón por la cual era social. Así que la higiene pública o social concebía a la salud de forma social, al atender al individuo con su entorno.

Durante el referido siglo se incluía como parte de la higiene social el ambiente físico, como el suelo, el agua, la vegetación, el aire. De este modo la higiene pública contemplaba las viviendas, los edificios y los espacios públicos, así como su buen funcionamiento. Al incorporar estos tres últimos elementos al estudio de la higiene resultaba más fácil explicar el funcionamiento de las epidemias, las enfermedades endémicas y las vacunas. Desde luego que durante este periodo se experimentó el incremento de propuestas urbanas destinadas a mejorar las avenidas, los mercados, la construcción de hospitales y el manejo de reglamentos de espacios, entre las que destacaron las escuelas.¹⁶

Por otro lado, la higiene individual o privada refería al aspecto personal, se relacionaba con el cuidado físico y mental. De suma relevancia resultaba la atención al cuerpo vinculada con la ropa, la comida, el descanso y la actividad física, así como con el baño diario, sin olvidar aquello que debía ir de la mano con una conducta moral que se deseaba contribuyera a la consolidación de la higiene pública.

El discurso médico de la higiene promovía valores que distinguían al individuo civilizado, sano y limpio del incivilizado caracterizado por la enfermedad y la suciedad, lo que fortalecía su proyecto moralizador de la ciencia y la razón que aspiraba a integrar a las personas al trabajo en las mejores condiciones para lograr el progreso del Estado.¹⁷

15. Rebeca Ballín, *op. cit.*, p. 102.

16. Carlos Ortega, "Historia Política de la Tecnología: una propuesta metodológica para la historia de la arquitectura escolar (Ciudad de México, 1880-1920)", en *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. 3, núm. 6, 2015, pp. 159-180; Rebeca Ballín, *op. cit.*

17. Rebeca Ballín, *op. cit.*; Antonio Viñao, "Higiene, salud y educación en su perspectiva histórica", en *Educación*, núm. 36, pp. 181-213; Ma. Eugenia Choul, *op. cit.*

Higiene escolar: la escuela como proyecto civilizador

Civilización, progreso y modernidad fueron las insignias del nuevo Estado porfiriano, ante los avances económicos que se registraron a causa de la Revolución Industrial, a los cuales México no fue ajeno; se consideró que su éxito dependía de la transformación de un sinfín de áreas, pero la política sanitaria era calificada como pieza clave del engranaje del progreso. Así, el desarrollo dependía del equilibrio de la higiene social, individual y escolar para crear una nueva cultura de la salud, de la prevención de la enfermedad y la muerte. La cultura de la higiene extendida por los diversos rincones del país aspiraba a formar ciudadanos fuertes, sanos, trabajadores y respetuosos de las instituciones.

Para el análisis de estos procesos es indispensable retomar el hábito escolar, concebido desde la perspectiva de Dominique Julia como "un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas que se deben inculcar, construidas en el seno de la institución educativa".¹⁸ En ese contexto la escuela se convirtió en un espacio social clave para instruir y moldear las conciencias de los educandos acerca de la importancia de las prácticas de limpieza y cuidado del cuerpo, y por tanto del hogar y la coexistencia social; las enseñanzas llegaban a las familias para modificar sus prácticas higiénicas y promover nuevos hábitos como el lavado de manos, el aseo personal diario, el lavado de la ropa y la vacunación, entre otras.

La escuela no solo incorporó asignaturas donde se enseñara la importancia del aseo y la salud, sino que transformó la experiencia cotidiana del lugar que se habita y su construcción; es decir, se prestó atención a la edificación de las escuelas, la distribución de los espacios en las mismas y la utilización de mobiliario, la enseñanza traspasó los muros de la escuela para transmitir a través de los educandos el cuidado del cuerpo y las medidas sanitarias para prevenir o superar la enfermedad, lo que se notó en la preocupación de las autoridades por la limpieza de la vida pública. Estos elementos se reflejan en las disertaciones de los profesores, quienes indicaban que los niños bien educados serían el motor de las sociedades modernas, como citamos a continuación:

Pero no llegan hasta aquí los límites de la higiene al relacionarse con la escuela, puesto que el niño debe, más tarde, llegar a ser miembro activo de la sociedad, necesita algo que le lleve a su fin y esto es los consejos que la higiene da y que los recibe el niño en la escuela no tan solo para el bienestar de él, sino también más tarde para el de su familia, porque conociendo le da la importancia de las reglas prescritas por la higiene y las observaciones estrictamente.¹⁹

18. Dominique Julia, "La cultura escolar", en *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica: métodos y fuentes*, M. Menegus y E. González (coords.), México, CE-SUE / UNAM, 1995, p. 131.

19. María Dolores Merino, Disertación en su examen de profesora de Instrucción Primaria Superior, ahbenv, fondo Estudiantes, año 1893, caja 5, legajo 4, exp. 14, fs. 9-11.

En este contexto, es indispensable analizar la higiene escolar en las disertaciones de los profesores de la Escuela Normal Primaria de Xalapa desde la historia social de la educación, ya que permitirá indagar desde los diversos ámbitos sociales, económicos, culturales y políticos en que el hecho educativo tiene lugar, así como las interacciones que se establecen entre estos aspectos. Cabe mencionar la importancia de contrastar los problemas de insalubridad que vivía la ciudad de Xalapa, cuna de la Normal, de donde egresaron estos profesores con la misión de transformar la práctica escolar en Veracruz y cualquier rincón del país adonde llegaron a trabajar.²⁰

En cuanto a los profesores de la Escuela Normal Primaria de Xalapa, dispuestos a convertirse en ese faro que diera luz a los niños para avivar el interés por la ciencia y formar ciudadanos respetuosos de las instituciones, también fueron conscientes de la necesidad de transformar el imaginario del profesor de la vieja escuela lancasteriana, representado por el castigador y el memorista, para convertirse en hombres de ciencia y amor por la educación. Este empeño se fortaleció con la profesionalización de la enseñanza y el compromiso de las normales para incorporar el discurso oficial, convencidos de la necesidad de un cambio en la formación de los niños, sus espacios y políticas educativas.²¹

Esta misión del profesor como agente transformador se dejó sentir en la pluma de un disertante, como se muestra a continuación:

Pues basándome en los firmes pedestales de la razón justamente podemos afirmar que la escuela moderna es la encargada de sacar al hombre de la nada, a fin de convertirlo en obrero infatigable a cuyos supremos esfuerzos hará más tarde que un soñado y grandioso porvenir se convierta en la halagadora realidad.²²

Un grupo de profesores y profesoras de la Escuela Normal de Xalapa disertaron en torno a los postulados de la higiene escolar. El cuadro siguiente detalla los egresados de la Normal Primaria de Xalapa que abordaron el tema:

20. La ciudad de Xalapa también experimentó el avance de la modernidad en la infraestructura urbana que, de igual forma, mejoró la salubridad de los espacios públicos, por ello el cabildo se propuso el revestimiento de pisos para evitar la humedad y el estancamiento de aguas sucias, el resultado fue el empedrado de las calles del centro de la ciudad, así como la introducción de alumbrado en esos espacios. Del mismo modo, el embate por el agua fue pieza clave del progreso de la ciudad, aunque se pretendió llevar el vital líquido a todos los espacios, la escasez fue una demanda para el ayuntamiento, dejando ver que el agua de los manantiales era aprovechada por los particulares que contaban con los medios para financiar la tubería de barro hasta sus casas, mientras que los hogares pobres la obtenían de las fuentes públicas que regularmente se encontraban en condiciones insalubres (Nelly León, *Los debates por el agua en Xalapa, 1838-1882*, Xalapa, Universidad Veracruzana, 2009).

21. Ana Ma. del Socoro García, Marisela Partido y Susano Malpica, *op. cit.*

22. Emma Hernández, Disertación en su examen de profesora de Instrucción Primaria Elemental, ahbenv, Fondo Estudiantes, año 1896, caja 8, legajo2, exp. 16, fs. 29-30.

Cuadro 1. Tipo de estudiante y temas de las disertaciones 1886-1906

Alumnos y alumnas	Sexo	Año	Procedencia	Calidad de alumnos y alumnas	Examen profesional	Temas
Miguel A. López	M	1887	Coatepec, Veracruz	Pensionado por el cantón de Veracruz	Instrucción Primaria Elemental	Condiciones higiénicas de la casa-escuela y medidas que debe tomar el maestro para conservar la salud de sus alumnos
Ismael Chisten	M	1888	Misantla, Veracruz	Pensionado por el cantón de Misantla	Instrucción Primaria Elemental	Condiciones higiénicas de la casa-escuela y medidas que debe tomar el maestro para conservar la salud de sus alumnos
Octaviano Medellín	M	1888	Tantoyuca, Veracruz	Pensionado por el cantón de Tantoyuca	Instrucción Primaria Elemental	Condiciones higiénicas de la casa-escuela y medidas que debe tomar el maestro para conservar la salud de sus alumnos
José Garizurieta	M	1889	Tuxpan, Veracruz	Pensionado por el cantón de Tuxpan	Instrucción Primaria Elemental	Condiciones higiénicas de la casa-escuela y medidas que debe tomar el maestro para conservar la salud de sus educandos
Adalberto Nava	M	1890	Xalapa, Veracruz	Pensionado por el cantón de Minatitlán	Instrucción Primaria Elemental	Condiciones higiénicas de la casa-escuela y medidas que debe tomar el maestro para conservar la salud de sus educandos
Francisco Hernández	M	1890	Cosamaloapan, Veracruz	Pensionado por el cantón de Cosamaloapan	Instrucción Primaria Elemental	Condiciones higiénicas de la casa-escuela y medidas que debe tomar el maestro para conservar la salud de sus educandos
Nicolás M. Olivares	M	1891	Chicontepec, Veracruz	Pensionado por el cantón de Chicontepec	Instrucción Primaria Elemental	Condiciones higiénicas de la casa-escuela y medidas que debe tomar el maestro para conservar la salud de sus educandos
Juan León	M	1893	Tantoyuca, Veracruz	Pensionado por el cantón de Tantoyuca	Instrucción Primaria Elemental	Condiciones higiénicas de la casa-escuela y medidas que debe tomar el maestro para conservar la salud de sus educandos
María Dolores Merino	F	1893	Tuxpan, Veracruz	Pensionada por el Gobierno del Estado	Instrucción Primaria Superior	La Higiene en la Escuela

Emma Hernández	F	1896	Jico, Veracruz	Alumna Libre	Instrucción Primaria Elemental	Condiciones higiénicas de la casa-escuela y medidas que debe tomar el maestro para conservar la salud de sus educandos
A. Manuel Alcaraz	M	1896	Perote, Veracruz	Pensionado por el cantón de Jalacingo	Instrucción Primaria Elemental	Condiciones higiénicas de la casa-escuela y medidas que debe tomar el maestro para conservar la salud de sus educandos
Ana Sherwell González	F	1897	Córdoba, Veracruz	Pensionada por el cantón de Córdoba	Instrucción Primaria Elemental	Condiciones higiénicas de la casa-escuela y medidas que debe tomar el maestro para conservar la salud de sus educandos
Carmen Carpio	F	1898	Gutiérrez Zamora, Veracruz	Alumna libre	Instrucción Primaria Elemental	Condiciones higiénicas de la casa-escuela y medidas que debe tomar el maestro para conservar la salud de sus educandos
Emilio León	M	1899	Jalapa, Veracruz	Alumno libre	Instrucción Primaria Elemental	Condiciones higiénicas de la casa-escuela y medidas que debe tomar el maestro para conservar la salud de sus educandos
Marina Camacho	F	1894	Tuxpan, Veracruz	Pensionado por el cantón de Tuxpan	Instrucción Primaria Elemental	Condiciones higiénicas de la casa escuela y medidas que debe tomar el maestro para conservar la salud de sus educandos
Francisco Pavón Carvallo	M	1900	San Juan Evangelista, Veracruz	Pensionado por el cantón de San Juan Evangelista	Instrucción Primaria Elemental	Condiciones higiénicas de la casa escuela y medidas que debe tomar el maestro para conservar la salud de sus educandos
Filiberto Vargas	M	1900	Chicontepec, Veracruz	Pensionado por el cantón de Chicontepec	Instrucción Primaria Elemental	Condiciones higiénicas de la casa escuela y medidas que debe tomar el maestro para conservar la salud de sus educandos
Carmen Micaela Columba de la Luz Huerta	F	1906	Tampico, Tamaulipas	Alumna supernumeraria libre	Instrucción Primaria Elemental	De qué medios debe valer el maestro para conservar la salud de sus educandos

Fuente: elaboración propia a partir de las Disertaciones de 1887 a 1906, AHBENV.

Los argumentos para este escrito estaban formulados en dos premisas clave, la primera refería a las condiciones higiénicas de la casa-escuela para el éxito de los principios pedagógicos de la escuela moderna y la segunda detallaba las medidas que debía tomar el maestro para conservar la salud de los

educandos bajo su cuidado y cómo este aprendizaje necesariamente se veía influido por el entorno, aunque al mismo tiempo argumentaron que la escuela también transformaba –a través de sus educandos– a la sociedad.

Con relación a estas dos tesis encontramos 18 disertaciones presentadas entre 1886 y 1906. De este total, seis las presentaron mujeres y 12, hombres; además, se encontró únicamente a María Dolores Merino como disertante para sustentar su examen profesional de Instrucción Primaria Superior, las restantes se remitieron al examen para Instrucción Primaria Elemental. Asimismo, encontramos que el apoyo de los cantones fue esencial para que lograran concluir sus estudios, ya que 14 estudiantes estaban pensionados por un cantón y solo cuatro estudiaban como alumnos libres.

Los abordajes de los profesores en sus disertaciones estaban determinados institucionalmente, esto es, mediante un sorteo se asignaba el tema y el grupo de estudio que presentamos son aquellos que debían analizar la higiene escolar. En este sentido, podemos argüir que los escritos redactados indican que los profesores tenían un conocimiento estructurado y podía decirse que hasta homogéneo de los postulados de este tema; las variantes se identifican en algunos énfasis que se dejan ver en sus argumentos. Sin embargo, es posible observar que la educación de la Normal de Xalapa es un proyecto porfiriano de modernización del Estado, cuyos egresados estaban preparados para apuntalar el proyecto nacional de ese momento.

154

La higiene escolar: problemas y propuestas de los profesores de la Normal Primaria de Xalapa

154

Las disertaciones de los profesores referentes a la higiene escolar se concentraron primeramente en el análisis del edificio, no únicamente como un espacio donde los niños aprendieran a leer y escribir, sino como una obra que representó los ideales de los higienistas de la época, un símbolo de la ciencia y la razón. Su diseño correspondía a los preceptos de salud pública consignados en reglamentos, bandos y leyes. La edificación en el discurso que se enseñaba a los profesores en su proceso formativo constituía un ejemplo de lo que implicaba el progreso del Estado moderno, que no vacilaba en el menor detalle para convertir las aulas y su entorno en verdaderos santuarios de la razón y la civilidad, para el bien de los niños y niñas. Un fragmento de una disertación lo expresa así:

La casa-escuela ha de estar situada y construida con condiciones especialísimas; no se debe creer que cualquier edificio puede servir indistintamente para el caso, pues esta da consecuencias muy malas; si queriendo ahorrar, utiliza un ayuntamiento un edificio que fue construido para servir como cuartel u otro cualquiera por la sola circunstancia de que es grande, sin atender en nada a las condiciones higiénicas que necesita esa casa, en la cual deben pasar los niños la mayor parte del día; si esto hace, digo, dañaría sin saberlo, a

todos los seres infantiles que ahí se eduquen, los cuales adquirirán, indudablemente, por el mal cuidado de que son objetos, gérmenes de enfermedades que irán desarbolándose en ellos y de que tal vez no podrán curarse en toda su vida.²³

Sin embargo, dejan constancia del trabajo de convencimiento que debía hacerse ante la ignorancia de integrantes del Ayuntamiento, quienes no entendían la relevancia de estas construcciones, al desdeñar el diseño arquitectónico, la ubicación y las características internas esenciales en la educación de los futuros ciudadanos, pero esta aseveración la encontramos en dos disertaciones, testimonios valiosos que reflejan la preocupación de los profesores ante las dificultades para edificar la nueva escuela moderna:

Un Ayuntamiento queriendo ahorrar utiliza un edificio que fue considerado para servir de cuartel u otro cualquiera; por la sola circunstancia de que es grande, sin atender para nada las condiciones que la higiene previene para la construcción de una casa-escuela, a esa escuela donde los niños pasan la mayor parte del día.²⁴

Otro elemento por distinguir es que las disertaciones que abordan temas de higiene escolar en sus líneas, sin excepción, integraron con detalle los lineamientos que se debían seguir para la construcción de la escuela:

1. La naturaleza del terreno
2. Situación
3. Orientación
4. Distribución y dimensiones del edificio
5. Ventilación
6. Iluminación.

Las diferencias se hallan en el énfasis que cada disertante hizo de estos aspectos, pero en general hay un entendido de los profesores en relación con la necesidad de subrayar la importancia de contar con ventilación en los salones para evitar las epidemias y contagios. Un punto que llama la atención es la trascendencia de la ubicación de la escuela dentro de la ciudad para evitar malos ejemplos que perjudiquen la formación de los niños. A continuación mostramos un parte de una disertación: "Debe huirse de la promiscuidad de casas públicas, tabernas, carteles, donde los niños adquieran muy a menudo malos ejemplos. Esto, como fácilmente se comprenderá, es para atender a la higiene del espíritu."²⁵

23. Adalberto Nava, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1890, caja 4, legajo 3, exp. 16, fs. 5-6.

24. Francisco Hernández, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1890, caja 4, legajo 2, exp. 7, fs. 7-8.

25. *Idem.*

Resulta interesante que en sus escritos los profesores coincidan en mencionar los lugares de riesgo para formar a los niños y en la necesidad de alejarlos de los sitios donde podría obstruirse la educación de una persona de bien. Aquí otro ejemplo: "La escuela no debe estar distante del centro de la población y sí retirada de fábricas, cantinas o cualquier otro lugar cuyo movimiento interrumpa las tareas escolares, o exponga a los niños a presenciar actos inmorales".²⁶

De esta forma, podemos identificar que la higiene escolar hace hincapié en dos importantes ramas que se encuentran en la disertaciones de los profesores: la que tiene que ver con las condiciones materiales, donde se toman en cuenta los edificios escolares, el mobiliario que sigue ciertas especificaciones para evitar las enfermedades de los niños relacionadas con malformaciones, a raíz de posiciones poco adecuadas al utilizar los mesabancos, así como con los materiales de enseñanza acerca de los cuidados de su uso. Ahora compartimos la reflexión de un profesor al respecto:

Debe cuidarse mucho de que la tinta no esté hecha de alguna sustancia venenosa, pues muchas veces los niños se llevan la pluma a la boca, también la pluma es causa de algunos accidentes y por eso el maestro debe tener bastante cuidadoso con el uso de esta. El portaplumas debe ser de una sustancia ligera y además gruesa.²⁷

156

La otra rama de la higiene escolar tiene que ver con los cuidados particulares de la salud de los alumnos entre ellos mismos, sus compañeros y los ejercicios escolares. En esta área los profesores escribieron que el entorno es un elemento que influye en la enseñanza y que debe tomarse en cuenta para incidir en la transformación real y definitiva de los educandos:

156

El medio en que el niño va a encontrarse, que es la escuela, es distinto de la casa y deben tenerse peculiares precauciones puesto que va a estar sometido a la reunión con los otros y obligado a desempeñar diferentes trabajos en común con ellos. Todas las diferencias que existen entre la escuela y la casa del niño exigen, por lo que respecta a la escuela, cuidados higiénicos especiales distintos de los que la higiene privada aconseja generalmente.²⁸

Este fragmento nos recuerda que la escuela es un receptáculo de los vaivenes de la vida familiar, de la dinámica de los barrios; la vida cotidiana de los hogares refleja las prácticas de los niños en los salones de clase. La higiene escolar era una aliada para el profesor que se instruía para llegar al aula y no solo

26. Filiberto Vargas, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1900, caja 11, legajo 3, exp. 26, fs. 19-24.

27. Juan León, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, ahbenv, Fondo Estudiantes, año 1893, caja 5, legajo 3, exp. 10, fs. 6-7.

28. Carmen de la Luz Huerta, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1906, caja 16, legajo 3, exp. 14, fs. 10-21.

enseñar higiene, sino también identificar enfermedades endémicas, epidemias y promover hábitos que beneficiaran la salud, con la finalidad de fortalecer a los futuros hombres. En las disertaciones de la Escuela Normal de Xalapa encontramos un especial interés por la atención a la limpieza de los niños para cuidar su salud; primeramente, lo relacionado con su higiene personal, formar un individuo limpio que de esta manera fortalezca su espíritu. Encontramos algunos ejemplos que ahora se exponen:

El maestro para conservar la salud de sus educandos debe hacer lo siguiente: exigirles a los niños que asistan limpios a la escuela de la cara y las manos, así como el mayor aseo de sus vestidos, también es conveniente que les hagan algunas advertencias para evitar los peligros que pueden verse expuestos fuera de la escuela por ejemplo no comer fruta verde, no jugar con pólvora o armas de fuego, cortantes, etc.²⁹

Para conservar la salud, los hábitos higiénicos debían estar integrados en la vida diaria. Enseguida se expone un ejemplo: "Tanto como por disciplina como por acostumbrarlos a los niños a la práctica de buenas maneras, debe el buen maestro exigir a los niños que a la escuela concurran no solo con los vestidos, sino que también diariamente dediquen un tiempo al aseo de sus cuerpos".³⁰

Una preocupación latente en la sociedad porfiriana fue el impacto de las epidemias y las enfermedades contagiosas que provocaron verdaderos desastres sanitarios y que con la vacuna y las medidas sanitarias en los espacios públicos, así como con la higiene individual, pretendían afrontar. Esta situación también fue considerada en las acciones de la higiene escolar. Un profesor legó su testimonio respecto a la importancia de la vacunación para el ingreso a los centros educativos, así como las medidas tomadas ante los contagios de cualquier tipo, propios de las edades de los alumnos: "Debería exigirse al niño que estuviese vacunado y que no padeciera ninguna enfermedad contagiosa. El maestro debe ejercer sobre sus alumnos una vigilancia extrema para conservar la salud de estos".³¹

El contagio representó el azote que las epidemias dejaban en las sociedades en los recuentos de daños; la pedagogía moderna impulsada por Rébsamen propició una visión de largo alcance. Para efectos de este texto se rescatan la higiene y los postulados que debía conocer el egresado de la Normal Primaria de Xalapa, dirigida por este insigne educador. Entre las ocupaciones de los profesores se incluía su preparación para identificar el brote de una enfermedad que pudiese provocar alarma, no solo en la escuela sino en la población, al mismo tiempo que debía apoyar al estudiante que padecía alguna enfermedad. Aquí se retoma un ejemplo de este conocimiento:

29. Manuel Alcaraz, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1896, caja 7, legajo 1, exp. 1, fs. 6-7.

30. Miguel A. López, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1896, caja 2, legajo 2, exp. 20, fs. 7-8, 1887.

31. José Garizurieta, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1899, caja 3, legajo 1, exp. 8, fs. 5-6, 1889.

Si el maestro notó que a la escuela concurre un niño afectado por la tiña, por ejemplo, debe aislarlo inmediatamente de sus compañeros y designar un lugar especial para que coloque su sombrero porque sucede, muy a menudo, que los niños al salir de clase tomen otros sombreros en lugar de los suyos y, de esta manera, entraría el contagio en todos ellos. El mismo cuidado debe tener el maestro cuando hay un niño con mal de San Vito, debe ponerlo de manera que sus compañeros no lo vean, para que no suceda que, por el instinto de imitación, (tan desarrollado en los niños), llegue a contagiarse toda la clase.³²

En este fragmento observamos a una generación de profesores que impulsó mediante la higiene escolar el proyecto educativo del porfiriato.

Reflexiones finales

Las disertaciones muestran cómo los recién egresados de la Escuela Normal de Xalapa habían aprendido los principios pedagógicos de la enseñanza moderna y que la higiene era concebida como un medio indispensable para el progreso de la sociedad; por tanto, el edificio, sus componentes y sus materiales didácticos debían estar acorde con los tiempos y, desde luego, transmitir a los educandos conocimientos para fortalecer su salud física y espiritual. También se dotó al profesor para enfrentar la adversidad relacionada con las interacciones sociales propias de los ayuntamientos y las localidades a donde llegaran, y las relaciones con los padres de los niños. Por último, se les inculcó que como agentes de cambio debían estar preparados para encarar y modificar hábitos, además de prevenir enfermedades en la vida cotidiana.

La higiene escolar en las escuelas transformó la forma de visualizar estos recintos, que conformaron un proyecto para institucionalizar no solo el aspecto material de su construcción, sino los espacios y las prácticas en su interior. No obstante que en las disertaciones se observa el dominio de los profesores sobre el tema, es importante destacar que al mismo tiempo se percibe que estos cambios se lograron mediante acuerdos entre los cabildos, los barrios y desde luego con los padres de familia.

Por otro lado, las disertaciones referentes a la higiene escolar son fructíferas no nada más para valorar el dominio del discurso de la época sino para preguntarse cómo integrar estas enseñanzas combinadas con los distintos espacios de México, caracterizados por su diversidad étnica, los distintos climas y apoyos institucionales.

32. Francisco Hernández, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1890, caja 4, legajo 2, exp. 7, fs. 7-8.

Archivo

Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, Fondo Estudiantes, 1886-1906.

Bibliografía

- BALLÍN, Rebeca, *El Congreso Higiénico Pedagógico 1882*, Tesis de maestría en Historia, Morelia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2008. Consultado en http://bibliotecavirtual.dgb.umich.mx:8083/xmlui/handle/DGB_UMICH/248
- BAZANT, Milada, *Historia de la Educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, 1993.
- CARRILLO, Ana Ma., "El inicio de la higiene escolar en México: Congreso Higiénico Pedagógico de 1882", en *Revista Mexicana de Pediatría*, vol. 2, núm. 66, 1999, pp. 71-74. Consultado en <https://www.medigraphic.com/pdfs/pediat/sp-1999/sp992i.pdf>
- _____, "Del miedo a la enfermedad al miedo a los pobres. Las luchas contra el tifo en el México porfirista", en *Los miedos en la Historia*, E. Speckman, C. Agostoni y P. Gonzalbo (eds.), México, El Colegio de México-Universidad Nacional Autónoma de México, 2009, pp. 113-148.
- CRUZ B., Nydia, "La higiene y la política sanitaria durante el Porfiriato. Su difusión y ejercicio en Puebla", en *La Palabra y el Hombre*, núm. 83, 1992, pp. 255-273. Consultado en <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/1576/199283P255.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- CHOUL, Ma. Eugenia, "La higiene escolar en la ciudad de México en los inicios del siglo xx", en *Historia Mexicana*, vol. 62, núm. 1, 2012, pp. 249-304. Consultado en <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/205/182>
- FIERROS H., Arturo, "Concepto e historia de la salud pública en México (siglos xviii a xx)", en *Gaceta Médica de México*, núm. 150, 2014, pp. 195-199. Consultado en https://www.anmm.org.mx/GMM/2014/n2/GMM_150_2014_2_195-199.pdf
- GARCÍA, Ana Ma. del Socorro, Partido Calva, Marisela y Malpica I., Susano, "La administración escolar: un saber hacer de los maestros normalistas en Veracruz durante el Porfiriato", en *Interconectando saberes*, núm. 5, 2018, pp. 1-18. Consultado en <file:///C:/Users/UV/Downloads/2553-12106-1-PB.pdf>
- GARCÍA, Ana Ma. del Socorro, "La práctica docente en las disertaciones de la Escuela Normal Primaria de Xalapa en el Porfiriato", en *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, núm. 2, 2019, pp. 19-27. Consultado en <http://www.rmhe.somehide.org/index.php/anuario/article/view/228/302>
- _____, "El magisterio es un verdadero apostolado. Un acercamiento al ideal docente construido en la Escuela Normal Primaria de Xalapa durante el Porfiriato", en *Práctica Docente y Ética Profesional*, M. Partido Calva,

- García, A. M. S. y Álvarez, R. (coords.), Xalapa, Universidad Veracruzana, 2020, pp. 117-137.
- GARCÍA, Ana Ma. del Socorro y Arcos Chigo, Julieta, "Acercamiento a un modelo de práctica docente: los casos de las profesoras Clemencia Ostos y Manuela Contreras", en *Transformar la enseñanza. Travesías y re-virajes*, G. Hernández Méndez, L. Mondragón Sosa y S. Malpica Ichante (coords.), Chilpancingo, Secretaría de Educación de Guerrero-Centenario Escuela Normal del Estado "Ignacio Manuel Altamirano", 2020, pp. 73-85.
- GUERRA, François Xavier, *Del Antiguo Régimen a la Revolución*, I, México, FCE, 1991.
- JULIA, D., "La cultura escolar", en *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica: métodos y fuentes*, M. Menegus y E. González (coords.), México, CE-SUE / UNAM, 1995, pp. 131-151.
- LEÓN, Nelly, *Los debates por el agua en Xalapa, 1838-1882*, Xalapa, Universidad Veracruzana, 2009.
- ORTEGA, Carlos, "Historia Política de la Tecnología: una propuesta metodológica para la historia de la arquitectura escolar (Ciudad de México, 1880-1920)", en *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. 3, núm. 6, 2015, pp. 159-180. Consultado en <http://www.rmhe.somehide.org/index.php/revista/article/view/63/73>
- RODRÍGUEZ, Ana Cecilia, "Los médicos como gremio de poder en el Porfiriato", en *Boletín Mexicano de Historia y Filosofía de la Medicina*, vol. 5, núm. 2, 2002, pp. 4-9. Consultado en <https://www.medigraphic.com/pdfs/bmh-fm/hf-2002/hf022b.pdf>
- RONZÓN, José, "Dominio y control. La participación de los médicos en la construcción de la política sanitaria del Porfiriato", en *La Palabra y el Hombre*, núm. 116, 2000, pp. 147-157. Consultado en <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/719/2000116P147.pdf>
- _____, *Sociedad y modernización en los puertos del Alto Caribe 1870-1913*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Miguel Ángel Porrúa, 2004.
- STAPLES, Anne, "Primeros pasos de la Higiene escolar decimonónica", en *Curar, sanar y educar. Enfermedad y sociedad en México siglo xix y xx*, C. Agostoni (coord.), México, Universidad Nacional Autónoma de México-Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2008, pp. 17-42.
- VIÑAO, Antonio, "Higiene, salud y educación en su perspectiva histórica", en *Educación*, núm. 36, pp. 181-213.

"Ser servidor de la patria". El modelo educativo y "deber ser" en las disertaciones del profesorado, 1887-1911

Elva Rivera Gómez
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Por educación entendemos el desarrollo armónico de todas las facultades del hombre, a saber: físicas, intelectuales, éticas y estéticas.¹

Introducción

Los estudios recientes dedicados a la historia de la Normal de Profesores de Xalapa durante el porfiriato han centrado su atención en los antecedentes y la creación de dicho centro de estudios,² en la formación de profesores,³ en las primeras generaciones de estudiantes y en las pensiones de los estudiantes normalistas.⁴ Estos trabajos han contribuido a la historiografía y han develado nuevos sujetos, fuentes y líneas de investigación. Entre las publicaciones pioneras dedicadas al tema de las disertaciones del alumnado normalista y sobre el estudio de las mujeres profesoras durante el porfiriato destacan las aportaciones de Ana María García García.⁵

1. Genoveva Cortés, Disertación en su examen de profesora de Instrucción Primaria Elemental, AH-BENV, Fondo Estudiantes, año 1889, caja 3, legajo 1, exp. 2, f. 9-11.

2. Ana Ma. del Socorro García, *Un nuevo espacio educativo para las veracruzanas. La escuela superior de niñas de Xalapa, 1881-1910*, Tesis de doctorado en Historia, México, UNAM, 2014; Lilia Santiago, *El nacimiento de la Escuela Normal de Xalapa y la implantación de las concepciones decimonónica sobre la educación y los educadores, el proyecto fundacional, 1886- 1901*, Tesis de maestría en Desarrollo Educativo, México, UPN, 2011.

3. Belinda Arteaga y Siddharta Camargo, "El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales", en *Integra Educativa*, núm.3, vol. 2, 2009, pp. 121-133; Lilia Santiago, *op. cit.*

4. Christian Velo, *Los alumnos de la primera generación de la escuela normal de Jalapa: orígenes, formación y destino, 1886-1899*, Tesis de maestría en Desarrollo Educativo, México, UPN, 2011; José Manuel Pedroza, *Una oportunidad de profesionalización docente: las pensiones de los estudiantes normalista del Estado de Veracruz durante el periodo porfirista*, Tesis de licenciatura en Historia, Xalapa, Universidad Veracruzana, 2018.

5. A quien le agradezco todo el apoyo brindado para la elaboración de este trabajo (Ana Ma. García, "La práctica docente en las disertaciones de la Escuela Normal Primaria de Xalapa en el Porfiriato", en *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, núm. 2, 2019, pp. 19-27; Ana Ma. del Socorro García García, Ma. del Socorro Ochoa García y Julieta Arcos Chigo, "Los inicios del discurso feminista en Veracruz en las disertaciones de las maestras normalista, 1895-1904", en *De las rebeliones a los movimientos sociales. Memoria, trayectorias y fuentes sobre la participación de las mujeres en México*, E. Rivera Gómez, G. Tirado Villegas y A. M. S. García García (coords.), México, UV, 2019, pp. 63-77.

Se revisaron las disertaciones centradas en el tema del modelo educativo y el "deber ser" del maestro, presentadas para obtener el título de profesor/a de Primaria Elemental, procedentes del fondo estudiantes del Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana. Partimos de las siguientes interrogantes: quiénes fueron los beneficiados y las beneficiadas económicamente para estudiar en esta institución y cuáles fueron los preceptos y modelos pedagógicos que se abordaron en las disertaciones.

En primer lugar, se explora el modelo pedagógico liberal-moral del periodo de estudio, enseguida se describe el plan de estudios y finalmente se analiza el modelo educativo y el "deber ser" en las disertaciones presentadas para ser profesor/a de primaria nivel elemental, en el periodo de 1887 a 1911.

El modelo pedagógico liberal-moral porfiriano

El último tercio del siglo XIX se caracterizó por el desarrollo de ideas modernizadoras sustentadas en el liberalismo económico y la filosofía capitalista. Durante el porfirato se celebraron algunos congresos pedagógicos, el de 1882, 1889 y 1890-1, encabezados por Justo Sierra, con el objetivo de uniformar la enseñanza a nivel nacional.

En dichos encuentros se puso énfasis en la moral, la cortesía y la urbanidad. Así, se estableció un horario mixto: por la mañana, las lecciones, y por la tarde, las lecciones de urbanidad con clases de higiene. A pesar de las propuestas modernizadoras educativas liberales, hubo continuidad en las tradicionales y conservadoras. Justo Sierra, durante la audiencia ante la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Diputados, exigió la impartición de "la antigua y sana moral de nuestros padres" en las clases de cívica y moral de las escuelas primarias, al pedir que se enseñaran "las reglas ordinarias, el sentido común y las obligaciones del hombre para consigo mismo como para sus semejantes".⁶

La urbanidad, o "moral práctica", quedó incorporada en el programa oficial de instrucción pública del primero al cuarto año de primaria. Al término de los cuatro años de primaria obligatoria, este modelo educativo nacional, además de proporcionar los conocimientos científicos al alumnado, refrendó los aspectos básicos de la moral y las "buenas costumbres" porfirianas.

Estos contenidos educativos transmitidos a la niñez también se reprodujeron en la formación del profesorado. Por ello, es de suma importancia revisar no solo el plan de estudios, sino también cómo se combinaron los principios científicos y morales en las denominadas disertaciones relacionadas con el modelo pedagógico de la Escuela Normal Primaria de Xalapa durante los años 1887-1911.

6. Víctor Manuel Macías, "Hombres de mundo: la masculinidad, el consumo, y los manuales de urbanidad y buenas maneras", en *Orden social e identidad de género México, siglos XIX y XX*, M. T. Fernández Aceves, C. Ramos Escandón y S. Porter (coords.), México, CIESAS-Universidad de Guadalajara, 2006, p. 284.

El plan de estudios de la Escuela Normal Veracruzana

La formación del futuro profesorado normalista, en el último tercio del siglo XIX, reprodujo el modelo educativo androcéntrico, con tintes de modernidad y progreso.

Los trabajos previos de la Escuela Normal Veracruzana y la Escuela Práctica Anexa iniciaron en 1886, en la ciudad de Xalapa, cuando era gobernador Juan de la Luz Enríquez. En la elaboración del modelo educativo, del plan de estudios y del reglamento participó Enrique Conrado Rébsamen Egloff, Carlos A. Carrillo⁷ y la Comisión de Instrucción Pública compuesta por un amplio número de profesores reconocidos.⁸

Para ser profesor de Instrucción Primaria Elemental se debía estudiar tres años. El plan de estudios incluía un total de 37 materias y 97 horas. En el primer año se cursaban 10 materias, cubriendo un total de 31 horas a la semana.⁹ Además, se realizaban prácticas en la Escuela Anexa, con la niñez del primero y segundo año de primaria.

Si se optaba por obtener el título de profesor de Instrucción Primaria Superior se debía cursar el plan complementario, dos años más. En el cuarto año se cursaban nueve materias y un total de 27 horas semanales. El quinto año incluía cinco materias y un total de 20 horas. Además, el alumnado realizaba las prácticas en la Escuela Anexa. Las y los estudiantes de cuarto año de la Normal daban clases a niños y niñas de tercero y cuarto de primaria; y los de quinto año, a los de quinto y sexto grado.

La Escuela Normal tuvo alumnos matriculados como "pensionados", es decir, ellos y ellas recibían apoyos económicos otorgados por el cantón¹⁰ de procedencia o por el gobernador del estado, para apoyar total o parcialmente las trayectorias educativas en esta casa de estudios. Al respecto, José Manuel Pedroza refiere que:

Los alumnos pensionados recibían 25.00 pesos mensuales [de acuerdo con el desempeño escolar]. El gobierno [...] decidió otorgar las pensiones a jóvenes con menores posibilidades económicas de ingresar, y una vez concluida su formación, la administración, a través del Decreto 82 de la Legislatura del estado hacía una selección de egresados para enviarlos a cumplir su compromiso 'servir con la enseñanza de la educación científica'.¹¹

Por lo tanto, la pensión se perdía cuando se acumulaban 30 faltas sin justificación, por mala conducta o por reprobar cursos, entre otros. Los estudios

7. Pedagogo y autor de la obra *La enseñanza objetiva*.

8. José Manuel Pedroza, *op. cit.*

9. *Idem*.

10. Después de 1857 el territorio veracruzano se dividió en 18 cantones: Acayucan, Coatepec, Córdoba, Cosamaloapan, Chicontepec, Huatusco, Jalacingo, Xalapa, Minatitlán, Misantla, Orizaba, Papantla, Zongolica, Tampico [Ozuluama], Tuxpan, Tantoyuca, Tuxtla y Veracruz (Juan Ortiz, *Historia General de Veracruz*, Xalapa, Gobierno del Estado de Veracruz, 2011, p. 238).

11. José Manuel Pedroza, *op. cit.*, p. 49.

del alumnado libre fueron subsidiados por sus familias o "Al tener buen rendimiento algunos de ellos [y ellas] lograron obtener una pensión".¹²

Los hombres fueron quienes dominaron el campo de la educación decimonónica y el plantel normalista de Xalapa no fue la excepción. El ingreso de las mujeres provocó críticas debido a los prejuicios, al pensamiento y la cultura conservadora dominante; por eso cobra relevancia saber que Genoveva Cortés fue una de las primeras mujeres que ingresó a la Normal de Rébsamen en calidad de alumna libre, en 1889. Su presencia "incidió para convertir el plantel en mixto y que las mujeres accedieran a la educación profesional".¹³ Por lo tanto, las primeras alumnas inscritas no tuvieron la posibilidad de recibir pensión.

Las disertaciones, preámbulo del examen profesional

Al finalizar los estudios profesionales en la Normal de Xalapa, el alumnado de ambos géneros debía presentar una disertación escrita y otra oral para obtener el título de profesor/a de Instrucción Elemental. Ana María García García sostiene que "debido a que los docentes fungirían como los propagadores de la transformación social, forzosamente ellos debían recibir y adoptar la filosofía positivista y el credo del liberalismo".¹⁴

Al concluir el plan de estudios de profesor de Primaria Elemental en la Normal, para titularse los aspirantes debían presentar cuatro pruebas. García afirma que Rébsamen (1893) estableció cuáles deberían ser estas:

[...] en primer lugar produjeran una disertación a partir de un tema elegido al azar, y se les concedía a los sustentantes dos horas para desarrollar su tema sin apoyo de ningún material escrito ante sus sinodales. En segundo lugar, se procedía a un examen oral relativo a las asignaturas cursadas durante sus años de estudios. El tercer momento de la prueba implicaba un examen práctico de caligrafía, dibujo, canto y gimnasia. La cuarta acción consistía en impartir una lección a los alumnos del primero o segundo año de la escuela anexa.¹⁵

García, Ochoa y Arcos aseguran que en algunas disertaciones presentadas en la Normal se reprodujeron discursos morales y patriarcales como:

[...] "normal o natural" el ideal tradicional de lo femenino para enaltecer el papel de las mujeres en la sociedad, es decir, basados en la

12. *Ibid.*, p. 1.

13. *Ibid.*, pp. 40 y 63.

14. Ana Ma. del Socorro García, "El magisterio es un verdadero apostolado. Un acercamiento al ideal docente construido en la Escuela Normal Primaria de Xalapa durante el porfiriato", en *Práctica docente y ética profesional. Estudios en Educación*, H. M. Partido Calva, A. M. S. García García y R. Álvarez Santos (coords.), México, Universidad Veracruzana, 2020, p. 120.

15. *Ibid.*, p. 126.

ideología patriarcal asentaron que la naturaleza era que les había otorgado a las mujeres el rol de esposa y madre; no se percataban de que en realidad la sociedad había sido la que les asignó tales funciones.¹⁶

Para desarrollar el presente trabajo se revisaron 23 disertaciones procedentes del Fondo Estudiantes, del Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana que aludieron al modelo educativo y al “deber ser” del profesorado. Estas las presentaron para obtener el título de profesor de Primaria Elemental. Entre el alumnado se puede distinguir dos tipos de estudiantes: pensionados y alumnos libres. En el primero fueron 14, 10 hombres y cuatro mujeres; en el segundo, nueve estudiantes, siete hombres y dos mujeres. Entre las alumnas pensionadas ubicamos a Juana Mejía, María Inocencia Galván, Luz Clara Quirós, y Raquel Jara Carrasco, y como alumna libre a Raquel Mejía y Adela Insástegui. Véase la siguiente Tabla.

Tabla 1. Alumnado de Instrucción Primaria Elemental, 1887-1911, Xalapa, Veracruz, por sexo, pensionados y libres

Pensionados/as		Libres		Total
Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
10	4	7	2	23

Fuente: elaboración propia con base en los expedientes del AHBENNV, Fondo Estudiantes, 1887-1911.

Los temas de las disertaciones eran elegidos al azar y solo contaban con dos horas para la escritura y sin ningún apoyo bibliográfico, la posible razón por la que los títulos son muy similares en algunos casos, tanto en el alumnado pensionado como en el libre.

En el Cuadro 1 presentamos el listado de las disertaciones de los alumnos pensionados, donde se puede apreciar el origen de ellas y ellos, así como los cantones que les otorgaron los recursos económicos para cursar sus estudios en la Normal. En 10 de éstos el título es el mismo con un contenido similar, y fueron escritos entre los años de 1892-1903; tres de ellos los presentaron Juana Mejía, en 1897, María Inocencia Galván, en 1899, y Luz Clara Quirós, después de 1903.

16. Ana Ma. del Socorro García, Ma. del Socorro Ochoa García y Julieta Arcos Chigo, *op. cit.*, p. 70.

Cuadro 1. Alumnado pensionado de Instrucción Primaria Elemental, por nombre, título de la disertación, fecha, origen y cantón de pensión, años 1887-1911

Nombre	Título	Fecha	origen	Pensionado por el cantón
Cirilo Celis	¿De qué puede disponer el maestro para su propio perfeccionamiento?	1887	Misantla, Ver.	Veracruz
Rafael Aguirre	¿De qué puede disponer el maestro para su propio perfeccionamiento?	1888	Acazacan, Ver.	S/N
Gonzalo Romero Alfaro	Condiciones especiales que debe tener el maestro	1888	Xalapa, Ver.	Ozuluama
Canuto Domínguez	Medios de que dispone el maestro para hacer la enseñanza atractiva	2 de mayo de 1892	San Luis Evangelista, Ver.	Minatitlán
Pedro Romero	Medios de que dispone el maestro para hacer la enseñanza atractiva	16 de agosto de 1892	Papantla, Ver.	Papantla
Tomás Merino	Medios de que dispone el maestro para hacer la enseñanza atractiva	9 de agosto de 1893	Atzacan, Ver.	Orizaba
Guillermo Álvarez	Medios de que dispone el maestro para hacer la enseñanza atractiva	11 de septiembre de 1895	Coatepec, Ver.	Huatusco
Juana Mejía	Medios de que dispone el maestro para hacer la enseñanza atractiva	11 de enero de 1897	Jalapa, Ver.	Veracruz
María Inocencia Galván	Medios de que dispone el maestro para hacer la enseñanza atractiva	16 de enero 1899	Xico, Ver.	Xico
José Manuel Ramos	Medios de que dispone el maestro para hacer la enseñanza atractiva	1897	Xalapa, Ver.	Xalapa
Juan de Dios Palma	Medios de que dispone el maestro para hacer la enseñanza atractiva	s/f	Santiago Tuxtla, Ver.	Santiago Tuxtla
Luis Melo	Medios de que dispone el maestro para hacer la enseñanza atractiva	27 de enero de 1903	Chicontepec, Ver.	Chicontepec
Luz Clara Quirós Alumna libre, después pensionada	Medios de que dispone el maestro para hacer la enseñanza atractiva	s/f	Xico, Ver.	Coatepec
Raquel Jara Carrasco	Medios de que debe valerse el maestro, para desempeñar con acierto su noble profesión	11 de marzo de 1911	Pachuca, Hidalgo	Orizaba

Fuente: Elaboración propia con información del AHBENV, Fondo Estudiantes, años 1887-1911.

A continuación, de manera sintética se aborda el contenido de las disertaciones del alumnado pensionado que aludió al modelo educativo y "al deber ser" del profesor, presentadas entre 1887 y 1911.

Cirilo Celis y Rafael Aguirre anotaron un título de la disertación muy similar. El primero la intituló "¿De qué puede disponer el maestro para su propio perfeccionamiento?",¹⁷ y fue sustentada en 1887; el segundo, "¿De qué medios dispone el maestro para su propio perfeccionamiento?"¹⁸ Celis reconoce que al egresar de la Normal el maestro debe continuar preparándose, así como conocer a sus alumnos, de ahí que la observación y la experiencia sean centrales en su práctica. También exhorta a la preparación continua, pues sí se deja de estudiar, sería "la muerte de sus facultades intelectuales"; mientras que Aguirre reproduce el discurso propio del modelo modernizador porfiriano y recomienda suscribirse a revistas pedagógicas, escribir un diario que recopile sus experiencias, pues este es un ejercicio que aporta un valor pedagógico, razón por la que es muy importante la visita a las escuelas dirigidas por maestros de reconocida competencia.

Gonzalo Romero Alfaro, en la disertación "Condiciones especiales que debe tener el maestro",¹⁹ propone que para ser respetado por su alumnado debe: hacerse respetar de sus discípulos, adquirir sobre ellos autoridad, pues de lo contrario pierde su influencia; tener una conducta sin tacha, así también debe vestir con decencia, decoro y limpieza. En este punto predomina una valoración de orden moral, al destacar que "[...] Un maestro jugador o ebrio no es respetado por sus alumnos, ni por los padres de estos, ni por nadie. Si el maestro adquiere una conducta sin tacha, tiene cierta superioridad moral sobre los demás".²⁰

La disertación intitulada "Medios de que dispone el maestro para hacer la enseñanza atractiva" fue presentada con el mismo título por Canuto Domínguez,²¹ el 2 de mayo de 1892; por Pedro A. Romero,²² el 16 de agosto de 1892; por Tomás Merino,²³ el 9 de agosto de 1893; por Guillermo Álvarez,²⁴ el 11 de septiembre de 1895; por Juana Mejía,²⁵ el 11 de enero de 1897; por María Ino-

167

167

17. Cirilo Celis, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1887, caja 2, legajo 1, exp. 9, f. 5. José Pedroza refiere que fue pensionado por el cantón de Misantla y que se tituló de Normal Primaria Elemental. Después de egresar fue el responsable de la dirección de la Escuela Cantonal "Gutiérrez Zamora" en Misantla (José Manuel Pedroza, *op. cit.*, p. 51).

18. Rafael Aguirre, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1888, caja 2, legajo 4, exp. 1, f. 8. En Huatulco fue director de la Escuela Cantonal "Sánchez Oropeza". Se tituló como profesor de Primaria Elemental y Superior (*Ibid.*, p. 55).

19. Gonzalo Romero Alfaro, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1888, caja 2, legajo 5, exp. 18, f. 5. Fue ayudante de la Escuela Cantonal de Papantla. Se tituló de Profesor de Primaria Elemental (*Ibid.*, p. 56).

20. Gonzalo Romero Alfaro, *op. cit.*, s. f.

21. Canuto Domínguez, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1889, caja 3, legajo 1, exp. 6, fs. 5-10.

22. Pedro Romero, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1889, caja 3, legajo 2, exp. 1, f. 10.

23. Tomás Merino, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1890, caja 4, legajo 3, exp. 13, fs. 5-6.

24. Guillermo Álvarez, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1892, caja 5, legajo 1, exp. 2, fs. 12.

25. Juana Mejía, Disertación en su examen de profesora de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1895, caja 7, legajo 2, exp. 20, fs. 4.

cencia Galván,²⁶ el 16 de enero de 1899; por José Manuel Ramos,²⁷ en 1897; por Juan de Dios Palma,²⁸ sin fecha; por Luis Melo,²⁹ el 27 de enero de 1903; y por Luz Clara Quirós,³⁰ sin fecha.

Canuto Domínguez alude a la pedagogía moderna y sugiere que el educador debe despertar en el alumnado entusiasmo y simpatía por sus lecciones; plantea lo siguiente: "A. Variedad en los procedimientos, B. Cierta animación en tono de la enseñanza; y C. Entusiasmo del maestro por su noble profesión".³¹ Mientras que Pedro A. Romero subraya que una habilidad del maestro es desarrollar la atención en los niños; propone utilizar los medios modernos de enseñanza, como el método interrogativo socrático y los tres medios de la enseñanza intuitiva: "[...] darles animación y atractivo a las clases, [...] mostrando, oportunamente, el objeto en modelo, [...] recibirán placer al observar y descubrir ellos mismos [...], y en último caso, poniendo en juego los niños su imaginación".³²

Por su parte, Tomás Merino retoma los postulados de John Locke y de Herbert Spencer. Subraya la importancia de la comunicación del maestro, pues de este depende la atención e interés de educandas y educandos. Al igual que Domínguez, Merino dice que para que la enseñanza sea atractiva, el maestro debe considerar: "1. Variedad en los procedimientos, 2. Cierta animación en la clase, 3. Entusiasmo del maestro por su noble profesión".³³

Por otra parte, el educador Guillermo Álvarez resaltó el modelo educativo del "progreso", que se caracterizó por la voz cariñosa del profesorado, los medios para llamar la atención del alumno, la aritmética que, según él, ofreció problemas graciosos y sus cálculos sobre cosas que "los niños gustan que se les hable como de naranjas, peras, etc. Hacer la enseñanza atractiva por medio de experimentos, dramatizaciones y así evitar la monotonía y fastidio de los niños".³⁴

Juana Mejía recomendó tres preceptos antes referidos de una clase atractiva: "1) Variedad en los procedimientos, 2) Cierta animación por parte del maestro sin caer en bufonería, y 3) Entusiasmo por la noble misión del magisterio, aunque muy suficientemente he hecho patente, hasta donde ha sido posible, la gran importancia del precepto: "El maestro haga la enseñanza atractiva".³⁵

26. María Inocencia Galván, Disertación en su examen de profesora de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1895, caja 7, legajo 1, exp. 10, fs. 8-9.

27. José Manuel Ramos, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1897, caja 9, legajo 1, exp. 22, fs. 16-19.

28. Juan de Dios Palma, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1899, caja 10, legajo 4, exp. 21, fs. 8-12.

29. Luis Melo, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1899, caja 10, legajo 4, exp. 17, fs. 5-8.

30. Luz Clara Quirós, Disertación en su examen de profesora de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1901, caja 12, legajo 1, exp. 14, fs. 16-19.

31. Canuto Domínguez, *op. cit.*, s. f.

32. Pedro Romero, *op. cit.*, s. f.

33. Tomás Merino, *op. cit.*, s. f.

34. Guillermo Álvarez, *op. cit.*, s. f.

35. Juana Mejía, *op. cit.*, s. f.

María Inocencia Galván destacaba las dotes que debía reunir el maestro: precisión en el lenguaje, voz sonora, jovialidad, cariño, ser entusiasta y tierno. Para ella, la enseñanza atractiva de la pedagogía moderna consistió en tres momentos:

[...] 1º El maestro debe tener mucho entusiasmo y animación, sobre todo en la voz; sin pasar los límites del respeto, dignidad y orden que deben caracterizarle. 2º Procurar imprimir la mayor vanidad posible en el modo de exponer la materia de enseñanza, usando los procedimientos más adecuados al género, de órganos que intervengan en el aprendizaje de determinada asignatura, y 3º El maestro debe ser patriota y, sobre todo, tener amor a la humanidad, es decir, no debe considerar a su profesión como un medio para medrar, sino como una noble misión que le ha encomendado la patria y como el cumplimiento de un principio: "Enseñar al que no sabe".³⁶

Para José Manuel Ramos, la imaginación y el amor a la ciencia es un recurso que debe emplear el maestro: "Lo mejor para esta enseñanza [Historia] es que el maestro de a conocer en forma de cuentos lo que en tal o cual lugar pasó para que puesto a la vista lo bueno, sea imitado por los niños y odiado a muerte lo malo. [...] El maestro como un medio de ideales escolares, uso de experimentos, inculcar amor por la ciencia".³⁷

Por otro lado, el descubrimiento fue el tema central de la disertación de Juan de Dios Palma. En ella afirma que a través del método socrático el niño aprendía más fácilmente, por lo que se inclina por el procedimiento intuitivo, a través del cual "[...] los niños palpan las verdades que el maestro desea inculcarles y obtienen percepciones más claras de estas mismas cosas: basta presentar a los niños un objeto desconocido para que se despierte en ellos el interés de saber lo que es y para qué sirve".³⁸

La escuela como segundo hogar es el tema central de la disertación de Luis Melo, por esta razón debe infundirse en el niño el amor por el estudio, ambición por saber, estudiar por placer. Además, el maestro debe ser humilde y cariñoso, así como "[...] dar clase con entusiasmo, importancia en el cuidado de las instalaciones y material de enseñanza".³⁹

Luz Clara Quirós, coincide con Luis Melo en la descripción de la escuela moderna. En relación con el maestro y la enseñanza señala tres cosas que influían en el éxito: "[...] el edificio, el mobiliario escolar, los libros y útiles. [...] Amabilidad en la enseñanza, aplicar conceptos pedagógicos para infundir amor al conocimiento, evitar la monotonía, hacer la enseñanza atractiva visualmente".⁴⁰

Finalmente, Raquel Jara Carrasco, en "Medios de que dispone el maestro para desempeñar con acierto su noble profesión, subrayó que la misión del

36. María Inocencia Galván, *op. cit.* s. f.

37. José Manuel Ramos, *op. cit.*, s. f.

38. Juan de Dios Palma, *op. cit.*, s. f.

39. Luis Melo, *op. cit.*, s. f.

40. Luz Clara Quirós, *op. cit.*, s. f.

maestro es ser noble, guía moral y servidor de la patria. Para lograr la premisa anterior, arguye que el maestro debía prepararse:

[en] "una Escuela Normal, [...] donde la enseñanza es esencialmente filosófica y práctica [...] a fin de que aprecie el origen de los principios científicos, su valor positivo, su jerarquía, utilidades y aplicaciones y adquiera ese conjunto de principios metodológicos indispensables para llegar a interpretar [...] la naturaleza humana [...]".⁴¹

Con relación a la actualización del maestro, repite lo que han señalado algunas otras disertaciones.

En el Cuadro 2 presentamos el listado de nueve estudiantes libres, en el que destacan solo dos estudiantes mujeres: Raquel Mejía y Adela Insáustegui. La primera disertación fue presentada en 1889, de la autoría de Alberto Bouchez; y la última se escribió en 1911 y fue presentada por Insáustegui. Es importante señalar que la disertación intitulada "El maestro debe hacer la enseñanza atractiva" fue presentada por Alberto Bouchez⁴² en 1889; por Enrique Jaimes,⁴³ el 20 de septiembre de 1893; por Rodolfo González Llorca,⁴⁴ sin fecha; por Juan Suárez Peredo,⁴⁵ el 27 de enero de 1900; y por Manuel M. González,⁴⁶ el 24 de enero de 1910.

Cuadro 2. Alumnado libre de Instrucción Primaria Elemental, 1889-1911, Xalapa, Veracruz, por nombre, título de la disertación, fecha y origen

Nombre	Título	Fecha	Origen
Alberto Bouchez	El maestro debe hacer la enseñanza atractiva	1889	Xalapa, Ver.
Enrique Jaimes	El maestro debe hacer la enseñanza atractiva	20 de septiembre de 1893	Altotonga, Ver.
Rodolfo González Llorca	El maestro debe hacer la enseñanza atractiva	s/f	Xalapa, Ver.
Juan Suárez Peredo	El maestro debe hacer la enseñanza atractiva	27 de enero de 1900	Xalapa, Ver.
Manuel M. González	El maestro debe hacer la enseñanza atractiva	24 de enero de 1902	Xalapa, Ver.

41. Raquel Jara Carrasco, Disertación en su examen de profesora de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1907, caja 17, legajo 4, exp. 17, fs. 6-16.

42. Alberto Bouchez, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1889, caja 3, legajo 1, exp. 1, fs. 5-7. Después de titularse fue responsable de la dirección de la Escuela Cantonal de Coatepec; se tituló de Profesor de Primaria Elemental (José Manuel Pedroza, *op. cit.*, p. 66).

43. Enrique Jaimes, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1890, caja 4, legajo 2, exp. 8, fs. 8-9.

44. Rodolfo González Llorca, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1895, caja 7, legajo 1, exp. 13, fs. 14-15.

45. Juan Suárez Peredo, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1896, caja 8, legajo 4, exp. 31, fs. 9-10.

46. Manuel M. González, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1898, caja 9, legajo 5, exp. 15, fs. 9-12.

Adolfo Contreras	Medios que debe valerse el maestro para desempeñar con acierto su noble profesión	21 de enero de 1910	Coatepec, Ver.
Cirilo Gavida	Medios de que dispone el maestro para formar, conservar y hacer valer su personalidad pedagógica	s/f (1900?)	Jalapa, Ver
Raquel Mejía	Medios de que se vale el maestro para hacer la enseñanza atractiva	24 de enero de 1910	Jalapa, Ver
Adela Insástegui	Medios de que se vale el maestro para hacer la enseñanza atractiva	23 de febrero de 1911	El Carmen, Campeche

Fuente: Elaboración propia con información del AHBENV, Fondo Estudiantes, años 1889-1911.

Para Alberto Bouchez, la memorización impedía comprender el significado de las palabras. Además, reconoce de la escuela moderna las siguientes condiciones: "1. Suma variedad en cuanto a los métodos y procedimientos de que sirva el profesor, y 2. El maestro debe tener entusiasmo por su noble misión. Referente al atractivo de la enseñanza con respecto a las materias de instrucción, entre las cuales ubica a las matemáticas, historia, geografía, las ciencias naturales".⁴⁷ Bouchez cierra con el tema de las excursiones al campo y el cultivo de un lote para fomentar el amor a la naturaleza; así también, recurre a las recreaciones como medio para fomentar la disciplina y la enseñanza.

Enrique Jaimes, al igual que su compañero Tomás Merino, repite las características de la enseñanza atractiva. En tanto que, Rodolfo González Llorca precisó las dotes didácticas del maestro: "[...] es bueno que sepan [...] la manera de impartir la instrucción, no se puede hacer que esta vaya a donde la dirigen los esfuerzos y los afanes de una vida consagrada a la labor de ilustrar".⁴⁸

Juan Suárez Peredo dice que debían impartirse los preceptos morales por medio de historias, anécdotas, objetos históricos y representación de sucesos. Para él, la enseñanza intuitiva implicaba que el maestro tuviera la capacidad de hacer agradable su clase, y para ello debía ser creativo en el uso los objetos a su disponibilidad. También sugirió combinar el trabajo intelectual con el físico. Mientras que Manuel M. González criticó la memorización y el aprendizaje mecánico, por eso retomó el procedimiento intuitivo, para ser aplicado a partir de los objetos reales al niño en las lecciones de cosas, física, zoología, matemáticas, geografía, matemáticas. Es decir, despertar el interés para descubrir jugando.

47. Alberto Bouchez, *op. cit.*, s. f.

48. Rodolfo González, *op. cit.*, s. f.

Adolfo Contreras, en la disertación "Medios que debe valerse el maestro para desempeñar con acierto su noble profesión", hizo una crítica al sistema lancasteriano, particularmente a los monitores. Al igual que otros disertantes, escribió sobre el método intuitivo, el comparativo, mnemónico, demostrativo, lógico, etimológico y tabular, de ahí que haya recuperado las cuatro operaciones del método lógico de Bain: "[...] la observación, la inducción, la deducción y la definición. [...] se refiere que la observación es la base o el fundamento de todo saber. [...] Para la observación externa se dispone de los métodos experimental e intuitivo y para la interna el analógico y el antitético".⁴⁹

Cirilo Gavidia, en "Medios de que dispone el maestro para formar, conservar y hacer valer su personalidad pedagógica", abordó la disciplina escolar. Según él, esta perseguía dos fines: "1º La conservación del orden en la Escuela. 2º La conservación de las buenas costumbres en los jóvenes al entrar en la vida pública". Por esta razón debía valerse de buenas resoluciones, procurar la obediencia del alumno, ejercer autoridad moral, demostrar con modestia los conocimientos que poseía, ser firme de carácter, ser imparcial y tener personalidad. Entre los medios disciplinarios que podía emplear el maestro con el alumno: prevenir, mediante advertencias, que está presente en todas partes, hacer una amonestación cuando el alumno cometiera una falta, imponer castigos ligeros cuando lo prescribiera la ley, entre los cuales propone los siguientes: "a) mirada severa o gesto por parte del maestro; b) privar del recreo, de excursiones escolares, detenerlos después de clase (dos horas) al alumno; c) hacer valer su representación pedagógica; d) castigos extraordinarias a los alumnos faltistas (recreo o después de clase); e) castigos que causen vergüenza".⁵⁰

Raquel Mejía, en su disertación titulada "Medios de que se vale el maestro para hacer la enseñanza atractiva", distinguió el método didáctico y lo definió como: "[...] la manera de escoger, ordenar y exponer la materia de enseñanza; claramente aparece con tres funciones íntimamente ligadas, inseparables y que deben realizarse en toda enseñanza en lo general y en lo particular. En lo general, cuando haya de escogerse, ordenarse y exponerse toda una materia completa [...]".⁵¹ Por lo tanto, el conocimiento debía ser de utilidad práctica para la vida. Además, reconoció dos factores del método didáctico: el sujeto, o sea el alumno, y el objeto, es decir, la materia que se le enseña, además de que cuestionó el aprendizaje de memoria exigida al alumno y señaló que esta era una característica del maestro indolente. Por eso puso atención a las formas oral, expositiva y la interrogativa de la enseñanza por parte del docente. La forma expositiva, sostiene Mejía, "condena al alumno un papel pasivo y este no es el fin de la enseñanza". La forma interrogativa, apunta la disertante, es:

49. Adolfo Contreras, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1906, caja 16, Legajo 1, exp. 5, fs. 13-19.

50. Cirilo Gavidia, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1900, Caja 10, Legajo 6, exp. 7, fs. 16-23.

51. Raquel Mejía, Disertación en su examen de profesora de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1905, caja 15, Legajo 3, exp. 19, fs. 11-25.

aquella en la que el maestro imparte su enseñanza por medio de conversaciones con sus alumnos a los cuales interroga [...] haciendo lo posible porque ellos traten de descubrir por sí mismos las verdades [...] obliga a sus discípulos a pensar, y poner en juego sus facultades intelectuales, [...] y satisfacer su curiosidad científica; desarrollando su lenguaje y consiguiendo la independencia del juicio.⁵²

Además, subraya que dicha forma es la que más se presta para hacer atractiva la enseñanza. En la disertación alude a los medios que debe emplear el maestro para conseguir este propósito: "1ª.- Las preguntas deben guardar una relación conveniente con el estado de desenvolvimiento intelectual y el agrado de su instrucción. 2ª.- La forma de las preguntas será concisa, precisa (completa), comprensible y correcta. 3ª.- Deben conservar un enlace lógico".⁵³ También subrayó el papel de la narración intuitiva, donde el maestro debe estar inspirado.

Adela Insáustegui, en "Medios de que dispone el maestro para hacer atractiva su enseñanza",⁵⁴ parte de la afirmación de que algunos conocimientos deben ser brindados por el gobierno de forma gratuita, obligatoria y laica. Para ella, el papel del maestro fue primordial, por eso retomó algunas características que debía cubrir, tales como ser amigo y compañero que facilitara la enseñanza. Además, hizo referencia a dos elementos de la educación. "El primero es el subjetivo de índole psíquico y físico, es decir desarrollar las facultades del niño durante el Kindergarten y los primeros años de la escuela primaria elemental; el segundo es el objetivo, es decir, la materia de enseñanza que será gradualmente acorde al año escolar".⁵⁵ Insaústegui retoma la pedagogía moderna, a partir del descubrimiento del conocimiento y concluye la disertación reconociendo el apostolado del maestro, al destacar que a ellos se les debía considerar padres espirituales del niño, y agrega: "[...] los maestros poseen en su persona el porvenir de muchas y que la influencia que ejercen sobre el espíritu humano es la manifestación de la obra más grande que hay sobre la tierra".

Palabras finales

A partir de la revisión de las 23 disertaciones procedentes del fondo Estudiantes del AHBENV, identificamos que la mayoría de los beneficiados con pensiones fueron los hombres. Sin embargo, únicamente en un caso hubo una mujer que ingresó como alumna libre y más tarde logró ser pensionada. Así también, encontramos que la mayoría de ellas y ellos procedieron de los cantones de Veracruz, y solo una alumna fue foránea.

52. *Ibid.*

53. *Idem.*

54. Adela Insáustegui, Disertación en su examen de profesora de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1908, caja18, legajo 4, exp. 18, fs. 6-13.

55. *Ibid.*

Las disertaciones exaltaron el modelo educativo y los cánones de una ciencia pedagógica liberal-moral, propia de un modelo capitalista en expansión centrada en: I. Modelo educativo: a) ciencia-progreso-educación, b) el método interrogativo-descubrir el conocimiento-verdad, es decir, emplear la forma oral, expositiva y la interrogativa en la enseñanza, c) escuela-progreso-educación para la vida. II. "Deber ser" del maestro: a) actualizado en la pedagogía, b) visitar escuelas, c) promover en el niño buenas costumbres; d) padre pedagógico. III. Guía Moral: a) padre espiritual, b) educar en la disciplina, c) obediencia, entre otros. Además, reprodujeron teorías y prácticas escolares androcéntricas –a pesar de vanagloriarse del progreso y modernidad científica– en el aula y en los contenidos educativos, que para este tiempo fueron novedosos, al cuestionar la memorización del lancasterianismo y conminar al empleo del método intuitivo, a resaltar la autoridad del profesorado en el empleo de la disciplina mental y física, a través de un conjunto de recomendaciones sobre cómo usar el modelo, cómo enseñar y cómo controlar a la niñez mediante la disciplina e imponer la autoridad moral del maestro.

Archivo

Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, Fondo Estudiantes, 1887-1911.

Bibliografía

- ARTEAGA, Belinda y Camargo A., Siddharta, "El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales", en *Integra Educativa*, núm.3, vol. 2, 2009, pp. 121-133. Consultado en <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n3/n03a06.pdf>
- GARCÍA, Ana Ma. del Socorro, *Un nuevo espacio educativo para las veracruzanas. La escuela superior de niñas de Xalapa, 1881-1910*, Tesis de doctorado en Historia, México, unam, 2014.
- _____, "La práctica docente en las disertaciones de la Escuela Normal Primaria de Xalapa en el Porfiriato", en *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, núm. 2, 2019, pp. 19-27. Consultado en <http://www.rmhe.somehide.org/index.php/anuario/article/view/228/302>
- _____, "El magisterio es un verdadero apostolado. Un acercamiento al ideal docente construido en la Escuela Normal Primaria de Xalapa durante el porfiriato", en *Práctica docente y ética profesional. Estudios en Educación*, H. M. Partido Calva, A. M. S. García García y R. Álvarez Santos (coords.), México, Universidad Veracruzana, 2020, pp. 117-138.
- GARCÍA García, Ana Ma. del Socorro, Ochoa García, Ma. del Socorro y Arcos Chigo, Julieta, "Los inicios del discurso feminista en Veracruz en las disertaciones de las maestras normalista, 1895-1904", en *De las rebelio-*

- nes a los movimientos sociales. Memoria, trayectorias y fuentes sobre la participación de las mujeres en México, E. Rivera Gómez, G. Tirado Villegas y A. M. S. García García (coords.), México, UV, 2019, pp. 63-77. Consultado en <https://www.uv.mx/bdh/files/2020/02/Rebeliones.pdf>
- MACÍAS, Víctor Manuel, "Hombres de mundo: la masculinidad, el consumo, y los manuales de urbanidad y buenas maneras", en *Orden social e identidad de género México, siglos XIX y XX*, M. T. Fernández Aceves, C. Ramos Escandón y S. Porter (coords.), México, CIESAS-Universidad de Guadalajara, 2006, pp. 267-297.
- ORTIZ, Juan, *Historia General de Veracruz*, Xalapa, Gobierno del Estado de Veracruz, 2011.
- PEDROZA, José Manuel, *Una oportunidad de profesionalización docente: las pensiones de los estudiantes normalista del Estado de Veracruz durante el periodo porfirista*, Tesis de licenciatura en Historia, Xalapa, Universidad Veracruzana, 2018.
- SANTIAGO, Lilia, *El nacimiento de la Escuela Normal de Xalapa y la implantación de las concepciones decimonónica sobre la educación y los educadores, el proyecto fundacional, 1886- 1901*, Tesis de maestría en Desarrollo Educativo, México, upn, 2011.
- , *Formación docente en la Escuela Normal de Xalapa, 1886-1901*, Tesis de doctorado en Pedagogía, México, unam, 2019. Consultado en <http://132.248.9.195/ptd2019/octubre/0797076/Index.html>
- VELO, Christian Amabile, *Los alumnos de la primera generación de la escuela normal de Jalapa: orígenes, formación y destino, 1886-1899*, Tesis de maestría en Desarrollo Educativo, México, UPN, 2011. Consultado en <http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/27878.pdf>

La educación de las mujeres

176

176

La inclusión de las mujeres en las disertaciones de las y los estudiantes normalistas

Gloria A. Tirado Villegas
José Manuel Pedroza Cervantes
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Introducción

En la historiografía sobre la educación se ha aceptado la feminización del profesorado normalista a partir de una premisa: con cierto sesgo se consideró que la relación entre enseñanza femenina e infancia se vinculaba estrechamente con la maternidad. Sin embargo, el acceso de las mujeres a la instrucción tuvo un trayecto sinuoso. ¿Qué tan rápido se feminizó la enseñanza? ¿Cómo y quiénes iniciaron sus estudios en las escuelas normales? ¿Cuál fue la política educativa que coadyuvó a esa inclusión? Con estas interrogantes retomamos las preocupaciones de las y los disertantes.

Desde mediados del siglo XIX los gobiernos liberales tuvieron la intención de instruir a las mujeres; no obstante, el campo de desarrollo para ellas era limitado. En la mayoría de las familias se consideraba que debían prepararse para llevar una casa y atender la crianza de sus hijos. Para ellas la educación se centraba en la moral y la Iglesia intervenía con la enseñanza del catecismo. Los liberales tuvieron serias discrepancias con esta visión, porque pensaban que la enseñanza debía ser laica e impartirse en la escuela pública.

A finales de la mencionada centuria surgieron otras opciones; una de ellas fue la escuela Normal, aunque con otros preceptos. A diferencia del periodo anterior, cuando la mayoría de las mujeres aprendía las primeras letras en las escuelas de las amigas y las diferencias en su formación respecto de los varones eran profundas, en el porfiriato se rompió con estas formas de enseñanza, tanto la lancasteriana, como de las amigas; se trataba de superar también una educación memorista. Aunque la escuela Normal no surgió al mismo tiempo en todos los estados del país, destaca que en Veracruz –y por supuesto Xalapa– se registró un proceso sinigual apoyado en las medidas impulsadas por los gobernadores liberales Juan de la Luz Enríquez (1884-1892) y Teodoro A. Dehesa (1892-1911).

En esa atmósfera porfiriana mujeres de distintos sectores productivos se incorporaron a las actividades económicas que surgían con el desarrollo de las comunicaciones y los servicios. Las oportunidades fueron distintas, según la condición económica de las mujeres: las de la burguesía debían seguir las normas de conducta, con un doble corsé; sobre todo en cuestiones

177

177

de moral sexual su comportamiento estaba minuciosamente reglamentado y codificado.¹

A diferencia de ellas, las de la clase trabajadora se insertaron en el abanico de oportunidades en el mundo laboral, a las que se agregó la educación, la apertura de escuelas de artes y oficios y de educación superior. El paso del mundo privado al público fue rápido en algunos ámbitos y en otros no tanto, como en las escuelas de educación superior, más lento que en las de enseñanza primaria o secundaria. En gran medida su incorporación a las tareas educativas se debió a la aceptación social que el profesorado tenía. Muchas de las actividades a las que las mujeres se sumaron se consideraron propias de su sexo, por la delicadeza que requerían. Sin duda, el magisterio se clasificó como una labor propia del sexo femenino. Se abrió la Escuela Normal de Xalapa y poco a poco a ella llegaron a estudiar mujeres de diferentes cantones. En otros estados ocurrió lo mismo, las jóvenes abrazaron con gusto la carrera magisterial; solo con vocación genuina podían hacerlo, porque no faltaban voces que expresaban su crítica o dudaban de su capacidad intelectual. Aunque los liberales, y por supuesto los gobernadores, alentaron que ellas estudiaran, había también profesores que desalentaban su formación, no creían en su capacidad y en muchos casos ni en su familia las apoyaban.

Eso ocurrió también en el ámbito de la educación superior. El término "superior" lo entrecorrimos porque realmente correspondía a los niveles escolares que hoy se denominan educación media superior. Si las estudiantes de educación superior encontraron rémoras, mayores fueron los obstáculos para quienes desearon estudiar una carrera superior, propiamente universitaria. Es el caso sobresaliente de Matilde Petra Montoya Lafragua, quien se convirtió en la primera cirujana partera la tarde del 24 de agosto de 1887 en la Escuela Nacional de Medicina.²

El ejemplo antes mencionado, como otros casos, mostraron su fortaleza y su vocación; estudiaron en instituciones masculinizadas, abrieron brecha a muchas más profesionistas, se sobrepusieron a todas las voces que les impedían seguir desarrollándose. Más aún, las profesoras y todo tipo de trabajadoras asumieron la asimetría salarial, no únicamente porque era algo impuesto por el sistema patriarcal, sino por su vulnerabilidad para organizarse, ya que en varios ámbitos eran minoría. No así las obreras, que recurrieron en distintos momentos a la huelga.

En todos los oficios modernos permanecía el símbolo de la maternidad, debido al modelo religioso; la virtuosidad fue atendida por el buen comportamiento, por sumisión. De ser posible se empleaba a mujeres siempre y cuando no fuesen casadas. Su entereza podemos valorarla en su capacidad intelectual; eran buenas estudiantes y continuaron al depositar en sus alumnos el conocimiento para mejorar su vida y entorno. Sirvan estas palabras introductorias para conocer cómo se formaron las mujeres en la Escuela

1. Carmen Ramos E., "Señoritas porfirianas: mujer e ideología en el México progresista, 1880-1910", en *Presencia y transparencia: La mujer en la historia de México*, México, I, El Colegio de México, 1987, pp. 162.

2. Ana Ma. Carrillo, *Matilde Montoya: primera médica mexicana*, México, Premios DEMAC 2001-2002, 2002.

Normal de Xalapa.

La escuela mixta, un proceso distinto en Xalapa

Durante las últimas dos décadas del porfiriato, al seguir las directrices de los liberales, la formación escolar debía ser laica, gratuita y obligatoria, además de incorporar la instrucción de las mujeres. La educación para ellas implicaba, entre otros aspectos, aprender a escribir, a leer, a bordar, a coser, y artes y oficios. Muchas de estas actividades se impartían en la Escuela de Enseñanza Superior para Niñas, cuya primera directora fue la señorita María Concepción Quirós Pérez. La educación transmitida en el plantel tuvo como objetivo complementar su instrucción en un grado superior, es decir, proporcionaba a las señoritas la especialización en una materia y se les enseñaba un oficio, con el propósito de insertarlas en el mercado de trabajo como profesoras o artesanas.³ Sin embargo, al egresar del plantel no recibían un título profesional que las avalara como maestras, solo obtenían un diploma. Esta situación detonó; en años posteriores algunas alumnas renunciaron a la preparación en esa escuela y solicitaron su ingreso a la matrícula de la Escuela Normal de Xalapa, donde se enseñaban los fundamentos teóricos y prácticos de la pedagogía moderna.

Hasta antes de la fundación de la Escuela para Señoritas no existió otra que preparara a las mujeres como sucedió ahí, porque su instrucción estaba limitada a la educación primaria elemental y superior. Muchas veces ellas no ingresaban a los estudios superiores por falta de recursos económicos, por la prohibición de los padres o por los prejuicios de la época: "que se daban al considerar que las mujeres y las niñas debían de estar protegidas entre los muros de la casa y si se educaban lo debían de hacer solo con personas del mismo sexo, por lo que la coeducación era mal vista".⁴

Por su condición económica y social, muchas mujeres tuvieron la necesidad de salir de sus hogares para trabajar y varias para estudiar. Fue una opción bien recibida y estados como Veracruz se caracterizaron por incluirlas en los espacios profesionales, con el propósito de acelerar el proceso de modernización y estar en la vanguardia educativa mundial. La educación para ambos géneros tuvo como objetivo formar ciudadanos virtuosos, honorables y renovados con los cánones más exigentes de conducta; se consideraba que los grupos que alteraban el orden público eran una amenaza para el progreso del país.

Gran parte de los ideales que abanderaba el liberalismo del porfiriato se sustentaban en la educación, en la que participaran ambos sexos. En el caso de Xalapa las gubernaturas de Enríquez y Dehesa apoyaron incondicionalmente la reforma educativa en todos los niveles, convencidos de que era la salvación para todo malestar o anarquía social. Uno de los impedimentos

3. Ana Ma. del Socorro García, "El ideal femenino y la formación de las maestras", en *Ulúa, Revista de historia, sociedad y cultura*, núm. 27, enero-junio de 2016, pp. 159-180.

4. Mayabel Ranero, "La educación de las mujeres al final del siglo xix. La Escuela Industrial de Xalapa", en *Mujeres en Veracruz. Fragmentos de una historia*, vol. 3, F. Núñez y R. M. Spinoso (coords.), Xalapa, Editora del Gobierno del estado de Veracruz, 2013, p. 76.

para concretar los proyectos educativos fue el pensamiento patriarcal, que en algunos casos utilizó el poder político para excluir a las mujeres de las "cosas de varones".

En repetidas ocasiones apartarlas de las dinámicas económicas, sociales y educativas fue el eje articulador para que grupos de poder se legitimaran y crearan una cultura hecha por y para hombres. Es cierto que a mediados del siglo xix la ciencia y los procesos educativos en el mundo apuntaban a una educación igualitaria y moderna, en la que ambos géneros tuvieran las mismas oportunidades de nutrirse intelectualmente, por lo que las y los estudiantes leyeron y escucharon opiniones distintas que provocaron que no solo mujeres alzaran la voz para exigir igualdad, sino que también varones abogaron por incluirlas en la ciencia y la enseñanza.

La igualdad educativa fue un proceso que la cultura porfiriana tuvo dificultades para asimilar y aceptar. La integración del *bello sexo* a los espacios escolares fue sustancial para que la educación moderna y científica brillara en las últimas dos décadas del porfiriato. A pesar de abrir nuevos espacios educativos, algunos gobiernos "tradicionalistas" no estaban de acuerdo con que las mujeres se instruyeran en los mismos espacios que los varones, por eso se abrieron escuelas exclusivamente para ellas. Ejemplos de esto son las escuelas normales para señoritas de la Ciudad de México, Nuevo León, Puebla, Zacatecas, Coahuila, Guanajuato y Guerrero. En los últimos dos decenios del siglo xix, las mujeres ganaron lugares en la educación básica y superior, y avanzaron en la feminización del magisterio. Muchas profesoras hicieron de sus pasiones una profesión.

Aunque las mujeres engrosaron las matrículas escolares, la cultura patriarcal les exigió rígidos códigos de conducta; las buenas costumbres articulaban su *deber ser* y se les impuso mostrar un carácter serio, digno y acorde para desarrollarse dentro y fuera de casa. En este contexto las profesoras pasaron a la acción y se enrolaron en las nuevas actividades laborales encaminadas a la enseñanza, la divulgación, la producción de textos científicos y la prensa. En palabras de Oresta López, "las maestras fueron la representación femenina de la formación intelectual en el campo de la pedagogía y de la literatura desde finales del siglo xix".⁵ Las mujeres, instruidas y alentadas por la renovación de las dinámicas culturales, reformularon sus ideas y pensamientos con la finalidad de eliminar los prejuicios, preocupaciones, temores y recelos que durante muchos años ofuscaron su mente y eclipsaron su intelecto. Asumirse como "modernas" implicaba romper estereotipos y modelos socioculturales que descalificaban sus propias capacidades intelectuales, de tal manera que la ciencia las liberó y las volvió independientes.

La llegada de profesores extranjeros a territorio mexicano fue de gran significación, su experiencia y conocimientos en materia pedagógica influyó la instrucción nacional. Como ejemplo de este impacto baste mencionar

5. Oresta López, "Gabriela Mistral en Veracruz: el bálsamo breve para una maestra poetisa, tan premiada como dolida", en *Historia de la educación en Veracruz*, L. Galván Lafarga, y G. A. Galindo (coords.), Colección Veracruz Siglo xx, México, Gobierno del Estado de Veracruz-sep Veracruz, 70 Aniversario de la Universidad Veracruzana, 2014, p. 329.

los dos congresos de instrucción pública encabezados por Justo Sierra, celebrados en la Ciudad de México en 1889-1890 y 1890-1891 y en los que participó gran número de profesores encargados de sentar las bases de la reforma educativa a nivel nacional.

Para entonces las ideas pedagógicas del alemán Enrique Laubscher, encaminadas a la enseñanza objetiva, ya se habían puesto en práctica, y el suizo Enrique C. Rébsamen figuraba como el mayor exponente de la pedagogía moderna y la educación científica. Fue fundador y director de la Escuela Normal Primaria de Xalapa en 1886 y coordinador de la revista *México Intelectual*. Ambos pedagogos pusieron sus conocimientos a disposición del profesorado veracruzano, además habían convertido la Escuela Modelo de Orizaba, en 1883, en una institución referente a nivel nacional.

Rébsamen fue un hombre de su época, siempre estuvo a la vanguardia en cuanto a la instrucción, gracias a sus capacidades intelectuales y a la extensa red de relaciones profesionales que tuvo en todas partes del mundo. El tema de la profesionalización de las mujeres no fue ajeno a las modernas propuestas educativas; convencido de la inclusión de las mujeres en la enseñanza, las invitó a participar y exhortó a las autoridades estatales a que las aceptaran en los espacios de instrucción. Citamos palabras del "Quetzalcóatl de la educación", que expresan sus pensamientos referidos a la educación mixta:

[...] ¿por qué este temor á la enseñanza mixta, á la reunión de los dos sexos en lugares que son sagrados por su noble objeto, y en los cuales se ejerce constante y cuidadosa vigilancia? La educación es uno de los factores más para morigerar las costumbres, y lo hubiera hecho ya entre nosotros si no se le impidiese precisamente esa práctica de la separación de los sexos en la Escuela, que se ha considerado como el medio más eficaz para proteger á la mujer y que produce en realidad el resultado contrario. Para que aprendan a respetarse mutuamente los dos sexos, hay que educarlos juntos, proporcionándoles de esta manera la oportunidad para practicar, bajo las enseñanzas que á este respecto reciben en la escuela, y que hoy son, en la mayoría de los casos, completamente estériles, precisamente porque falta la ocasión de practicarlas en la presencia de los maestros. Ya nuestra República ha dado los primeros pasos para la introducción del principio que me ocupo, puesto que las escuelas de párvulos en todo el país son mixtas y que importantes planteles superiores como la Escuela Preparatoria y la de Medicina de México, así como la Escuela Normal de Jalapa, han abierto sus puertas al sexo débil.⁶

La educación avanzó a grandes pasos, la pedagogía se volvió una atracción en la que las mujeres deseaban participar; sabían que con ella se modificarían los hábitos y costumbres de ciudadanas y ciudadanos, quienes contribuirían

6. Enrique C. Rébsamen en José Manuel Pedroza, *La profesionalización docente: voces y quehaceres de las mujeres de la Escuela Normal Primaria de Xalapa: 1892-1920*, Tesis de maestría en Historia, México, Posgrado en Historia-ICS y H-BUAP, 2021 (en curso), p. 8.

al proyecto de nación liberal. La Escuela Normal Primaria de Xalapa abrió sus puertas a Genoveva Cortés en 1889, su ingreso marcó un parteaguas en la historia de la educación de las mujeres. Luego de su ingreso muchas señoritas participaban año con año en los cursos profesionales, lo que significó la transformación de un plantel mixto donde ambos géneros recibían educación científica.⁷

Que las mujeres ingresaran a la educación mixta y profesional se debe al pedagogo Rébsamen, su pensamiento moderno fue la columna vertebral que sostuvo a la Escuela Normal de Xalapa. Los resultados fueron favorables para la educación de ellas, pese a que en el inicio no se les apoyó con una pensión para costear sus gastos escolares. El gobierno veracruzano y los científicos de la época confiaban en las capacidades intelectuales de las mujeres. Ante lo mencionado, Rébsamen publicó en *México Intelectual* lo siguiente:

[...] al principio solo se admitieron pocas Señoritas, porque hubo necesidad de experimentar primero el sistema mixto, dada la preocupación social que tuvo en su contra y que lo hacía aparecer como una innovación peligrosa. Las primeras Señoritas que ingresaron no contaron con el apoyo pecuniario del Gobierno, é hicieron sus estudios en calidad de alumnas libres; pero pronto adquirió el sistema mixto tal confianza de parte de la sociedad entera, de las autoridades y de las familias, que varios Cantones solicitaron al Gobierno el permiso para mandar Señoritas en lugar de varones, las cuales entonces gozaron de la pensión que la Ley asigna á los representantes de los Cantones. [...] yo, por mi parte, no he tenido que arrepentirme de haber propuesto al Gobierno esa innovación; antes, al contrario, la experiencia práctica ha venido á comprobar plenamente las convicciones teóricas que siempre he abrigado á este respecto. La comunidad de los dos sexos en las cátedras, lejos de ofrecer dificultades que pudiesen comprometer el éxito de los estudios, es un estímulo poderoso para ambas partes, é influye favorablemente en la educación tanto intelectual como moral.⁸

El papel que las mujeres desarrollaron en las letras fue visible gracias al trabajo de algunos intelectuales y a las capacidades demostradas por ellas. En los documentos escritos por egresadas y egresados de la Escuela Normal es posible avizorar la importancia de educarlas junto con los varones. Se afirmaba que al interactuar se establecían vínculos afectivos entre ambos géneros y se fortalecía el perfeccionamiento de la inteligencia y la convivencia.

La finalidad de la educación mixta fue que mujeres y varones recibieran el credo liberal, lo trasmitiesen dentro y fuera del espacio privado y fueran preceptoras y preceptores *sin tacha*, es decir, sin errores y sin faltas morales. En el siguiente apartado, a partir de cuatro disertaciones escritas por varones y

7. José Manuel Pedroza, *Una oportunidad de profesionalización docente: las pensiones de los estudiantes normalistas del estado de Veracruz durante el período porfirista*, Tesis de licenciatura en Historia, México, Facultad de Historia-Universidad Veracruzana, 2018.

8. Enrique C. Rébsamen en José Manuel Pedroza, *op. cit.*, 2021, p. 9.

mujeres, damos cuenta de cómo veían la educación para ellas, cuáles fueron sus propuestas, sus preocupaciones y, por supuesto, sus obstáculos.

Entre lo invisible y lo visible en las disertaciones: la educación moderna de las mujeres

En los albores del siglo XIX la educación femenina fue un tema que interesó a mujeres y hombres, y tuvo como resultado un cuantioso número de publicaciones en periódicos y revistas hacia finales de dicho siglo. Algunos de los espacios donde se socializaban las propuestas, métodos, posturas y avances en materia educativa fueron *La Mujer Mexicana*, *La Enseñanza Normal* y *México Intelectual*. No obstante, algunas de las aportaciones intelectuales de las y los normalistas de Veracruz se reflejan en sus disertaciones. Con este propósito, se revisan cuatro ensayos que comparten la temática sobre la instrucción de las mujeres. De acuerdo con los datos recuperados en los expedientes de las alumnas y los alumnos egresados de Instrucción Primaria Superior, se presenta la siguiente información:

Cuadro 1. Exposición de los disertantes sobre la educación de la mujer

Tema: La educación de la mujer	Rufina Ochoa	Carmen Martínez Aguilar	Luis Gil	Gildardo F. Avilés
Condición de inscripción	Alumna libre, posteriormente pensionada por el Gobierno del estado	Alumna pensionada por el superior Gobierno de Veracruz	Alumno pensionado por el cantón de Misantla	Alumno pensionado por el cantón de Misantla
Lugar de origen	Tlapacoyan, Ver.	Teziutlán, Puebla	Misantla, Ver.	Ilamatlán, Ver.

Fuente: elaboración propia con base en información del AHBENV.

En primera instancia se puede observar que para finales del siglo XIX las mujeres habían logrado involucrarse en asuntos de su propio sexo, cuestionar la cultura androcéntrica e incentivar la igualdad femenina en las instituciones educativas. Por su parte, la preceptora Rufina Ochoa, en su disertación presentada en 1904, respondió en su discurso dos preguntas introductorias que articularon la temática a tratar: ¿cuál ha sido el origen de la mujer? y ¿cuál ha sido su nacimiento? Para dar respuesta se apoyó en un recuento histórico de las mujeres en distintas culturas antiguas de oriente y occidente. Su análisis visibiliza la exclusión y desprecio de los hombres hacia el *sexo débil*, la división sexual del trabajo y el entorno misógino del que eran presas. En palabras de la disertante recuperamos lo siguiente:

Felizmente ha principiado el siglo XIX y con él se han abierto a la mujer las puertas de la instrucción. Hoy ya no es considerada como la

esclava de su señor y amo, de quien tenía el derecho de vida o muerte, sino que es la compañera fiel y amante que compartirá con el hombre sus placeres, y dolores, sus gustos, amarguras y miserias.⁹

La crítica atinada de Ochoa dio cuenta de la invisibilidad de las mujeres en la historia y del cambio de pensamiento de su época influenciado por Rébsamen y la élite política, enfocado en darles oportunidad a las mujeres de educarse bajo los principios de la ciencia moderna y ocupar nuevos roles en la sociedad. Sobre este tema la alumna consideraba que el perfeccionamiento de ellas impactaría no solo en la educación de los alumnos, sino también las fortalecería como madres y esposas, además de inculcar en sus hijos los códigos morales del porfiriato. La futura profesora señaló que no convenía tener madres ignorantes; al contrario, apostó por las mujeres cultas y civilizadas con herramientas científicas, con el propósito de enfrentar las adversidades económicas y las necesidades sociales de los grupos más vulnerables a la ignorancia y el alfabetismo. Es decir, la igualdad de conocimientos.

Allí tenemos a la economía doméstica, sin la cual la mujer no sabe la dirección que debe dar a su hogar, que no sabe lo que entra y sale de ella, que no se da cuenta del valor de las cosas y por consiguiente cómo acaba el dinero. En las mismas condiciones se encuentra la enseñanza de la moral, de los ejercicios físicos, de la higiene, de la pedagogía materna y muy particularmente en lo que sí debe insistirse es en la enseñanza de las labores manuales.¹⁰

Sus palabras dejan entrever que la formación de las mujeres de su época no se redujo al espacio privado, sino las motivó a movilizarse a los espacios educativos, de difusión e investigación científica. Cuestionó la enseñanza de las manualidades, especialmente bordados, flores y demás, y proponía la enseñanza de corte y confección con fines prácticos.

Las maestras se han basado sobre principios falsos, como son las flores, bordados y demás vanidades que solo sirven para gastar inútilmente trabajos, tiempo y dinero. Como un medio para evitar estas consecuencias, implementemos las labores de la manera siguiente: procuremos que las niñas pequeñas vistan sus muñecas, cosa bastante amena y divertida para ellas, que son amantes de los rorros y muñecas; enseguida, enseñémoslas a hacer camisitas, gorritos, zapatitos, baberitos, etc. Más tarde a coser camisetas y calzoncillos de sus hermanos pequeños.¹¹

Para Ochoa, el magisterio fue la mayor expresión de libertad donde las mujeres demostraron sus capacidades intelectuales y rompieron con la condición

9. Rufina Ochoa, Disertación en su examen de profesora de Instrucción Primaria Superior, AHBENV, Fondo de Estudiantes, año 1899, caja 10, legajo 4, exp.20, s. f.

10. *Idem.*

11. *Idem.*

tradicional que por muchos años las apartó de la educación. En su escrito conocemos la valentía con la que las exhortó a participar en el ámbito intelectual, su postura abierta a la educación profesional para su mismo género y la igualdad en los derechos para las personas de los dos sexos. Ideas muy adelantadas para su tiempo fueron las que plasmó en este aspecto en marzo de 1904.

Con claridad y en el mismo sentido, la profesora Carmen Martínez Aguilar escribió en su disertación que las mujeres debían saberlo todo. Hace referencia a que ellas debían nutrirse intelectualmente para las cosas útiles de la vida, "porque talentos bien esclarecidos los han formado escogiendo de preferencia lo que sea de utilidad práctica".¹² Estos conocimientos estaban relacionados con economía doméstica, política, higiene, moral, civismo y algunos quehaceres del hogar, como la cocina, lavado y planchado, pues se creía que "el que lo sabe hacer lo sabe mandar".¹³ La instrucción para las mujeres, según la disertante, tuvo doble sentido: prepararlas para el hogar y para la vida fuera de él. Despliega una dura crítica a los estorbos por los que las mujeres estaban limitadas y no asistían a las escuelas. Démosle la palabra a Martínez para conocer el contexto:

Hay padres que no quieren que sus hijas sepan escribir por ideas erróneas nacidas en su ignorancia. Otros solo quieren que aprendan a leer para cuando sea necesario tomen algún devocionario, prohibiéndoles todos los libros restantes. No me parecería malo que no se le confiase a una niña de pocos años alguna novela, sobre todo si es muy sentimental, pero no comprendo por qué quieren evitarle toda otra lectura [que] pudiera instruir las o moralizarlas. La mujer debe saberlo todo, a fin de que en las dificultades de la vida encuentre fácil solución recordando las enseñanzas que recibió.¹⁴

En el fragmento anterior se reconocen algunos de los impedimentos en la educación de las mujeres relacionados con la cultura familiar. Dicho de otro modo, una de las barreras que limitó su acercamiento a las primeras letras y a la ciencia fue la ignorancia de los padres, quienes no apoyaban en muchas ocasiones la vocación de sus hijas para el estudio y la enseñanza. Martínez explicó la importante función de los padres en la educación de sus hijas e hijos, pues si ellos estaban educados esta tradición pasaría a las siguientes generaciones y establecería cambios significativos en la cultura porfiriana.

Como mujer moderna y profesora, escribió en su ensayo un juicio puntual de la situación educativa de las mujeres con base en las posturas de grandes pensadores. Por ejemplo, apela a los planteamientos de Platón, Jenofonte, San Gerónimo y Rousseau, con el propósito de hacer un balance histórico que justificó la importancia de la instrucción para las mujeres, los nuevos roles en la casa, la escuela y la sociedad. No hay que perder de vista que esos

12. Carmen Martínez Aguilar, Disertación en su examen de profesora de Instrucción Primaria Superior, AHBENV, Fondo de Estudiantes, año 1897, caja 9, legajo 1, exp.17, s. f.

13. *Idem.*

14. *Idem.*

filósofos y pensadores en muchas ocasiones argumentaron la imposibilidad de la instrucción de las mujeres al justificar, hasta cierto punto, la condición de inferioridad femenina. La disertante mantiene un diálogo crítico y valora las actividades y funciones sociales de su género, así ellas desarrollarían sus habilidades intelectuales como pensar, observar, comparar, analizar, decidir y, sobre todo, enseñar a transmitir conocimientos dentro y fuera de casa.

Cierto es que la preparación intelectual para ellas y su lugar como factor de la vida social estaba en fase evolutiva, pero ni duda cabe que sus propuestas apuntan a establecer un régimen educativo que satisficiera armónicamente las necesidades educativas, económicas y sociales para ellas. La disertante pensaba que las mujeres educadas y que sabían trabajar no se complicarían la existencia ni iban a mendigar el pan, mucho menos buscarlo por medios vergonzosos. Estamos convencidos de que la profesora poblana apoyó la emancipación de su sexo y rompió los esquemas tradicionales de su época, aprovechando la escritura de su ensayo final para plasmar sus posturas, propuestas y conocimientos:

Si mis razones no bastan, suplico a las personas que no estén de acuerdo conmigo que dirijan la vista a uno de los pueblos más avanzados del mundo: los Estados Unidos, donde la mujer es verdaderamente respetada y ocupa el papel que le corresponde en la sociedad y más aún, en el hogar, y verán allí que la educación es mixta.¹⁵

186

Estas líneas muestran un alto grado de conciencia relacionado con la importancia de los planteles mixtos y no hay que perder de vista que la instrucción de las mujeres formó parte del progreso de las naciones civilizadas. Recordemos que en el caso mexicano, específicamente en el estado de Veracruz, hubo grupos conservadores que no vieron con buenos ojos la coeducación. Sin embargo, fue tarea de profesoras y profesores y de las autoridades gubernamentales modificar las viejas costumbres mediante el ejemplo y la disciplina.

Resulta un gran adelanto que varones como Luis Gil se interesaran por la educación de las mujeres y expusieran sus pensamientos y posturas basados en otros ideólogos del siglo XIX. Compayré y Rousseau fueron algunos de los pensadores que Gil citó en su disertación de 1891 para demostrar el papel activo de las mujeres en la educación de los hijos. La propuesta que el disertante expuso abordó las responsabilidades de las madres con sus descendientes en los primeros seis años de vida; estas actividades estuvieron relacionadas con la lactancia, la educación intelectual, moral y física. Las mujeres que supieran cómo llevar a cabo estas tareas serían capaces de ser buenas madres y profesoras también.

En este sentido, el carácter que Gil sugirió a las preceptoras estaba relacionado con la afabilidad, el cariño, el amor, la confianza y el respeto. Con estas cualidades lograría sembrar los conocimientos en el tierno corazón de niñas y niños, y al mismo tiempo cuestionaba la enseñanza con el catecismo:

15. *Idem.*

186

Rechaza la enseñanza por medio del texto, pugna por desterrar ese aprendizaje de memoria. Debiese procurar que la niña sepa discernir sobre lo que ha aprendido. Ningún provecho se sacará que la alumna responda de memoria algunas preguntas del catecismo del padre Ripalda, pues las respuestas que diere, de igual modo, las podría repetir un perico.¹⁶

Si se analiza cuidadosamente el ensayo de Luis Gil puede leerse entre líneas su crítica a la postura de la ideología misógina a través de la historia, la cual mantuvo por muchos años a las mujeres sumergidas en la ignorancia y las calificaba como bestias. A este respecto, el autor hizo un llamado a la instrucción y profesionalización de ellas y advierte lo siguiente: “una vez que hayan perdido el miedo a la pluma y que le sea muy agradable escribir, se les hará ver el gran papel que desempeña en la vida total de la humanidad, pues gracias a la escritura los adelantos de la ciencia han podido perpetuarse”.¹⁷

Por su parte, Gildardo F. Avilés escribió en marzo de 1901 su posición ante el tema del que hemos hablado. En las primeras cuartillas de su ensayo se muestra con una posición inflexible y hasta cierto punto áspera hacia la educación de ellas, pues –igual que Rufina Ochoa– pensaba que a las mujeres “se les ha criado en medio de frivolidades; enseñándoles a prepararse más por los adornos de sus vestidos y por los bailes y paseos, que por aquello verdaderamente útil” [la ciencia].¹⁸ Formula tres preguntas que informan el trascendental problema de la cultura femenina: “¿Conviene que la mujer reciba una educación especial o debe ser idéntica a la que el hombre recibe? ¿Es posible que la instrucción de la mujer llegue, cualitativa y cuantitativamente, hablando a la altura en que la del hombre se encuentra?, y ¿qué materias deben de ser el objeto de la instrucción femenina?”.¹⁹

Continúa párrafos adelante y aclara su opinión respecto de la primera interrogante:

Quando hija, desde que empieza a entrar en el uso de su razón, se le hace saber que no debe hacer absolutamente nada si antes no ha consultado y obtenido la aquiescencia de sus padres o tutores; más tarde, en vísperas de separarse de la casa paterna para recibir el nombre de esposa, por sus mismos padres tiene la noticia y por el esposo después que no debe dar ni un solo paso sin que, previamente, consulte y obtenga el consentimiento del mismo esposo.²⁰

16. Luis Gil, *Teorías del pensador mexicano sobre la educación de la mujer*, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Superior, AHBENV, Fondo de Estudiantes, año 1891, caja 4, legajo 5, exp.5, s. f.

17. *Ibid.*

18. Gildardo F. Avilés, *La instrucción de la mujer*, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Superior, AHBENV, Fondo de Estudiantes, año 1896, caja 7, legajo 1, exp.4, s. f.

19. *Idem.*

20. *Idem.* Las siguientes citas también fueron tomadas de esta fuente.

Es decir, cuestiona cómo han sido educadas las mujeres y afirma que tienen capacidad para lograr prepararse igual que los varones. Les atribuye varias cualidades, una es la de observar: "también es cierto que el espíritu de observación no puede negárseles, a menos que se incurra en falsedad tremenda. En efecto, el espíritu de observación es una de las cualidades femeninas que mayor desarrollo ha alcanzado". Y prosigue: "si esa facultad observadora se cultivase cuidadosamente podría, hasta cierto restringido límite, suplir el amor y la voluntad para el estudio".

Al responder la segunda pregunta se contradice, pues considera que las mujeres no pueden recibir la misma instrucción que los hombres. Traemos sus palabras: "La realidad de las cosas, que la mujer jamás rivalizará con el hombre en asuntos de la cultura de la inteligencia; si no es posible que las mujeres alcancen a ser tan sabias como los verdaderos sabios de entre los hombres, ¿cómo va a ser posible que la instrucción deba ser idéntica para uno y otro sexo?".

Este caso muestra cómo los profesores participaban en la inclusión de las mujeres y en cierto sentido las motivaban a dejar las viejas costumbres y tradiciones que por muchos años las mantuvieron en el encierro. Asimismo, su pensamiento es producto de la época, al mismo tiempo que concibe que ellas deben prepararse, encuentran rémoras en su igualdad con los varones.

Consideraciones finales

Este trabajo evidencia el pensamiento de cuatro disertantes que estudiaban en la Escuela Normal de Xalapa; sus narrativas contribuyen a conocer su pensamiento, sus propuestas y su posición ante los cambios educativos que se suscitaron al llegar el siglo XX, sobre todo cómo consideraban la inclusión de las mujeres en las actividades productivas. Las conductas y los modos de vida para ellas a partir de la *educación mixta* modificaron sus roles.

El deber ser femenino y la participación en el ámbito público de las egresadas de la Escuela Normal influyó no solo en la región, sino que fueron ejemplo para que la juventud femenina de otras latitudes se interesara en los asuntos de la ciencia y no nada más de la educación o la enseñanza, también en otras disciplinas. Lo que se ha analizado hasta ahora permite suponer cómo las y los estudiantes rompieron los esquemas tradicionales al reconocer en la cultura patriarcal una limitante para la educación de las mujeres.

Las propuestas en sus disertaciones atienden preocupaciones prácticas en la enseñanza, como en la costura, por ejemplo. Proponen que las niñas aprendan conocimientos básicos para elaborar prendas al jugar con sus muñecas; que conozcan las funciones sociales de su género porque así desarrollarían sus habilidades intelectuales, como pensar, observar, comparar, analizar y decidir. Se cuestionan la forma en que han sido educadas las mujeres, especialmente en la familia, porque provoca que reciban una educación para obedecer y no para indagar ni pensar científicamente. Pese a las diferencias en las disertaciones de los autores que estudiaban en la Normal, los cuatro coin-

ciden en la inclusión de las mujeres en la educación. Aún queda mucho por indagar en las dinámicas políticas, culturales y educativas que mantuvieron por mucho tiempo invisibles a las mujeres.

Archivo

Archivo Histórico de la Benemérita Normal de Veracruz, AHBENV, Fondo de Estudiantes.

Bibliografía

- CARRILLO, Ana Ma., *Matilde Montoya: primera médica mexicana*, México, Premios DEMAC 2001-2002, 2002.
- GARCÍA, Ana Ma. del Socorro, "El ideal femenino y la formación de las maestras", en *Ulúa, Revista de historia, sociedad y cultura*, núm. 27, enero-junio de 2016, pp. 159-180.
- GARCÍA, Ana Ma. del Socorro y Arcos, J., "Acercamiento a un modelo de práctica docente: los casos de las profesoras Clemencia Ostos y Manuela Contreras", en *Transformar la enseñanza. Travesías y re-virajes*, G. Hernández, L. Mondragón y S. Malpica (coords.), México, Secretaría de Educación de Guerrero-Cuerpo Académico de Estudios de la Educación, 2020, pp. 73-86.
- LÓPEZ, Oresta, "Gabriela Mistral en Veracruz: el bálsamo breve para una maestra poetisa, tan premiada como dolida", en *Historia de la educación en Veracruz*, L. Galván Lafarga, y G. A. Galindo (coords.), Colección Veracruz Siglo xx, México, Gobierno del Estado de Veracruz-sep Veracruz, 70 Aniversario de la Universidad Veracruzana, 2014, pp. 329-346.
- PEDROZA, José Manuel, *Una oportunidad de profesionalización docente: las pensiones de los estudiantes normalistas del estado de Veracruz durante el período porfirista*, Tesis de licenciatura en Historia, México, Facultad de Historia-Universidad Veracruzana, 2018.
- _____, *La profesionalización docente: voces y quehaceres de las mujeres de la Escuela Normal Primaria de Xalapa: 1892-1920*, Tesis de maestría en Historia, México, Posgrado en Historia-ICSYH-BUAP, 2021.
- RAMOS E., Carmen., "Señoritas porfirianas: mujer e ideología en el México progresista, 1880-1910", en *Presencia y transparencia: La mujer en la historia de México*, México, I, Colegio de México, 1987, pp. 162.
- RANERO, Mayabel, "La educación de las mujeres al final del siglo xix. La Escuela Industrial de Xalapa", en *Mujeres en Veracruz. Fragmentos de una historia*, vol. 3, F. Núñez y R. M. Spinoso (coords.), Xalapa, Editora del Gobierno del estado de Veracruz, 2013, pp. 75-100.

Economía doméstica como ideal educativo femenil. La ambigua ciudadanía

Yolanda Fca. González Molohua
Mayabel Ranero Castro
Facultad de Sociología, UV

Introducción

En el proyecto educativo del porfiriato, el estado de Veracruz se distinguió por ser la avanzada pedagógica nacional. Dentro de sus componentes modernos estuvo el acceso de las mujeres a las instituciones escolares, primero de educación básica, posteriormente secundaria y a la pionera Escuela Normal. La formación que recibieron en esta última institución da cuenta de un currículo sexuado donde destacó la economía doméstica, materia que condensa el ideal femenino de ese tiempo, que en su versión escolar o académica incorporaba a las mujeres a una ciudadanía *sui generis* del naciente proyecto nacional. Para acercarnos a los contenidos de ese currículo sexuado –que impartieron todas las instituciones educativas femeniles de principios del xx– analizaremos los contenidos de dos libros de texto señeros con los que se vincularon las disertaciones profesionales redactadas por alumnas y alumnos de la Normal Veracruzana para titularse de profesoras y profesores. Específicamente realizaremos un análisis discursivo de los cinco núcleos temáticos sobre los que desarrollaron las disertaciones y que fueron: 1) ideas sobre el desarrollo histórico y su beneficio para las mujeres, 2) higiene, 3) economía doméstica, 4) didáctica de la economía doméstica y 5) trabajo femenil.

La educación en la construcción sociohistórica del ser-mujer

Liberales y conservadores de la primera mitad del siglo xix debatieron, dentro de otras batallas culturales, la pertinencia de la educación de las mujeres. El sentido de la misma se asociaba a controversias cuyas principales notas eran su capacidad o incapacidad mental, la preeminencia de los destinos materno-familiar y, especialmente, si el desarrollo intelectual favorecía o entorpecía tal destino prioritario. Otra preocupación asociada era la finalidad laboral de los estudios, es decir, si las mujeres debían trabajar por pobreza familiar, viudez o abandono.¹

1. Ma. de Lourdes Alvarado, *La educación "superior" femenina en el México del siglo xix: demanda social y reto gubernamental*, México, UNAM-CESU, Plaza y Valdés, 2004; Mílada Bazant, *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, 1993.

En la República Restaurada la educación básica o elemental se declaró por la vía legal como obligatoria para ambos sexos; también se impulsó el crecimiento del nivel secundario, que en esa época se consideraba profesionalizante. El ingreso de muchos varones a escuelas secundarias se consideró positivo, no así para las mujeres: en ese momento el trabajo femenino era poco apreciado fuera del entorno doméstico, por lo que se discutía la inconveniencia de impulsar este nivel educativo. En el caso de hacerlo, de fundar escuelas secundarias para niñas y mujeres, era importante establecer qué carácter tendrían estas y cuáles serían los trabajos a los que se podrían dedicar ellas. En tales controversias, uno de los pocos acuerdos a los que se llegó fue reconocer la idoneidad de las mujeres para la enseñanza, pues ello se asociaba a su *instinto* materno. Este conjunto de debates filosóficos, médicos, pedagógicos y económicos relativos a la fundación y cierre de instituciones son antecedente directo al ingreso de las mujeres a la Escuela Normal y a la formación que allí debían recibir.

Educación femenil o hacia la domesticidad cívica

En la formación liberal y republicana del México de fines del siglo XIX a las mujeres se les ofreció un *locus* social particular: el hogareño, donde se construyó un *deber, hacer y tener* del que se ocupó la educación de las mujeres. Ese largo proceso sociocultural lo sintetiza Pedraza para las sociedades hispanoamericanas de la siguiente manera:

Por su condición de ama de casa, la mujer se insertó de una forma nueva en la vida ciudadana. Las obligaciones recientemente adquiridas no significaron que las mujeres abandonaran las prácticas asociadas a las virtudes católicas, pero sí acarrearón un cambio del sentido de estas prácticas en el hogar, porque la casa dejó de ser el sitio de retiro de la vida pública para convertirse en bisagra del vínculo con el mundo público, y el hogar pasó a ser el lugar donde se comenzó a administrar técnicamente la economía doméstica y a generar la riqueza de la nación. En el hogar y en el cumplimiento de los deberes de la hacienda doméstica, la mujer ocupó un nuevo lugar práctico y simbolismo donde encarnar las virtudes que hasta la Colonia debía cumplir preferentemente en el aislamiento y la clausura de la devoción. En el nuevo escenario las actividades domésticas se transmutaron en expresión de virtud católica, y esta innovación llevaría paulatinamente a las mujeres a construir un sentido moral afincado en la conducción del hogar y en la identidad del "ama de casa".²

2. Zandra Pedraza, "La 'educación de las mujeres': el avance de las formas modernas de feminidad en Colombia", en *Revista de Estudios Sociales*, núm. 41, 2011, p. 73.

Subrayamos la función de bisagra entre lo público y lo privado que en el desempeño de la función hogareña les fue asignada a las mujeres. De esa mediatizada forma participaron en una ciudadanía fundamentada en el papel de ama de casa, pero el ejercicio de tal función requería de ciertos recursos y saberes que tenían por objeto el ahorro, la limpieza y la felicidad de su hogar. Tales haceres conllevaban un *ser*, pues quien así las realizase se configuraba como una “buena mujer”. Por otro lado, el no cumplimiento de tales deberes y obligaciones suponía una sanción que podía ser simbólica, pero también material.

¿De qué manera se capacitó a las buenas amas de casa? ¿Cuándo surgió el término economía doméstica y cómo se enseñó en las instituciones escolares? Es importante señalar que los aprendizajes para la vida doméstica se llevaron atávicamente en el mismo hogar; pero en el siglo XIX, con la inicial industrialización, higienismo y medicalización en curso se empezó a considerar que tal educación era inconveniente, dado los modernos criterios higiénicos, médicos y pedagógicos, por lo que debía ser enseñada mediante la capacitación escolar. En ese espíritu general fue que nacieron las materias de economía doméstica en todos los currículos femeniles de las últimas dos décadas de la mencionada centuria. Dentro de la institución normalista fueron aún más importantes para la formación de las “futuras madres de la nación” las niñas a las que se educaba en las crecientes escuelas del porfiriato.

192

Educación de las mujeres y escuelas normales

192

La fundación de escuelas en el porfiriato tuvo aparejada la necesidad de formar profesoras y profesores, que hasta entonces se capacitaban “empíricamente” o de preferencia en las escasas escuelas secundarias. Para mejorar dicha capacitación en las últimas dos décadas del XIX se fundaron escuelas normales en las principales ciudades mexicanas. La de Veracruz se hizo tempranamente, un lustro después de haberse creado en la entidad escuelas cantonales, así como las contadas escuelas secundarias que inicialmente prepararon para la docencia en niveles elementales.³

A la Escuela Normal Veracruzana primero ingresaron solo varones y posteriormente mujeres; en los primeros años, estas llevaron las mismas materias que sus compañeros, pero al cambio de siglo se vio la necesidad de establecer distingos. Así, mujeres y varones cursaron los estudios con currículos diferenciados, segregación por sexos característica de ese momento histórico.⁴ A las alumnas se les enseñaron labores de hilo y aguja, y más adelan-

3. Soledad García, “Profesoras normalistas en Veracruz durante el Porfiriato”, en Ulúa, Revista de historia, sociedad y cultura, núm. Xalapa, Universidad Veracruzana, 2003; Mayabel Ranero, “La educación de las mujeres al final del siglo XIX. La Escuela Industrial de Xalapa”, en *Mujeres en Veracruz 3. Fragmentos de una historia*, Xalapa, Editora de Gobierno del Estado de Veracruz, 2013.

4. Oresta López, “Currículum sexuado y poder: miradas a la educación liberal diferenciada para hombres y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX en México”, en *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, vol. 29, núm. 113, 2013, pp. 33-68.

te economía doméstica, que agrupaba deberes y labores que las preparaban para el cuidado y felicidad del hogar. Esta capacitación como buenas amas de casa les hacía partícipes del programa social nacional moderno, apelativo que comprende no solo componentes económicos y políticos, sino también axiológicos y hasta estéticos.⁵ El decidido fomento gubernamental a este imperativo económico, político y cultural de formación de determinado *constructo* femenino, de perfilar una mujer moderna pero hogareña y subordinada al mandato masculino, es una novedad en la historia de las mujeres mexicanas. Se implementó en el gremio docente, aunque ya había aparecido en medios culturales del segundo tercio del siglo XIX.

La Escuela Normal Veracruzana

Cuando la Escuela Normal Veracruzana recibió a sus primeras alumnas en 1899, el fundador Enrique Rébsamen solicitó autorización al gobierno del Estado para incorporar la asignatura de labores femeniles,⁶ lo que denota el inicio del currículo sexuado,⁷ formación diferente para mujeres y hombres para distintos proyectos de vida, trabajo, destino social. A las alumnas se les enseñaron, además del fundamento pedagógico, materias de economía doméstica y manualidades, y se les excluyó de disciplinas científicas que se consideraron aptas para los varones.⁸ Una de las características del currículo sexuado es que la separación de atribuciones y competencias de hombres y mujeres es un acuerdo social, es funcional a la economía, política y moralidad de una época. Este diseño diferenciado de los docentes, que correspondía al distinto modelamiento social que se hacía de cada sexo, lo podemos ver ratificado en el siguiente dictamen de 1891:

[...] lo que en realidad constituye la preparación especial de la futura ama de casa y madre de familia [...] consiste esencialmente en el conocimiento de los principios relativos al gobierno de la casa, y a la crianza y educación de los hijos; en la habilidad para las labores de verdadera utilidad en el hogar, como la costura en blanco, el zurcido, el corte y confección de ropa, y en la práctica de trabajos domésticos propiamente dichos, como son la preparación y condimentación de los alimentos, el arreglo interior de diversos departamentos de la casa, etc.⁹

5. Zandra Pedraza, *op. cit.*

6. Marisol Jácome, *La formación de profesoras en la Normal Veracruzana durante la primera parte del siglo XX. Currículo sexuado y trayectorias profesionales (1906-1950)*, Tesis de maestría en Ciencias Sociales, Xalapa, IIN-S, Universidad Veracruzana, 2019, p. 59.

7. Oresta López, *op. cit.*

8. Lilia Santiago, *El nacimiento de la Escuela Normal de Xalapa y la implantación de las concepciones decimonónicas sobre la educación y los educadores: el proyecto fundacional, 1886-1901*, Tesis de maestría en Desarrollo Educativo, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2011, p. 105.

9. Ángel J. Hermida, 2001, en Marisol Jácome, *op. cit.*, p. 62.

De labores de hilo a economía doméstica

En las instituciones educativas, las primeras materias femeniles fueron labores de hilo y aguja; posteriormente se adicionaron tareas de limpieza, cocina y cuidado de hijos y parientes: todo ello se consideró competencia de las mujeres en la segunda mitad de la centuria, cuando los desarrollos de la higiene y puericultura impulsaron la decidida participación de las amas de casa. Antes de ello no existían para las mujeres casadas imperativos nutricionales, de limpieza o desinfección hogareñas, y en la crianza y cuidados familiares lo que privaban eran lineamientos devocionales y religiosos.¹⁰

Uno de los campos mayores y más importantes de las competencias femeninas fue la higiene, entendida esta de forma amplia. El movimiento higienista del siglo XIX tuvo notorios resultados en la limpieza de ciudades y casas, que por efecto de la Revolución Industrial y el capitalismo salvaje impulsaron la urbanización caótica, donde la gente vivía en el hacinamiento, entre detritus humanos y animales. La limpieza de vecindarios, la conducción de aguas limpias y expulsión de las sucias y contaminadas con los primeros drenajes de la vida moderna pudieron paliar epidemias y mejorar directamente los niveles de morbimortalidad decimonónicas.¹¹ En términos de domesticidad familiar la higiene supuso la vigilancia y cuidado de las aguas y aires de la casa, limpieza de espacios domésticos ante plagas e infestaciones, vestidos adecuados, práctica de la sana alimentación y movimiento del cuerpo.

¿Cómo se enseñó economía en el México científico del siglo XIX? Como asignatura, se encontraba en algunos currículos de estudios secundarios y comerciales; esos establecimientos de alumnado masculino dotaba de miras sociales nacionales e internacionales a los estudiantes que se desempeñarían en los ámbitos de la vida pública, política, industrial y comercial. En contraparte, la visión economicista revestía a los hogares domésticos como miniespacios económicos y políticos que debían cuidar también –como los países– la relación entre sus ingresos y gastos, eficiencia de sus recursos, necesario ahorro, distribución de trabajos y labores; esta perspectiva conformó la asignatura de economía doméstica eminentemente femenil y se pasó de las labores de mano y textiles, a la administración de bienes domésticos, ahorro, limpieza, desinfección y adecuada educación de la prole.

La economía doméstica tenía componentes prácticos (*saber-hacer*), así como éticos y axiológicos (*deber-ser*). Una de sus definiciones fue formulada por Dolores Correa en el libro de texto que escribió para el uso de estudiantes de escuelas normales, entre ellas la de Veracruz: "Arte científico de gobernar la casa, haciendo la felicidad de la familia, enseñando a la niña o mujer a multiplicar su atención en el hogar para producir el bien de la familia, la salud del cuerpo y el alma, educando íntegramente a la mujer".¹² Este texto, junto al de

10. Nicole Arnaud-Duc, "Las contradicciones del derecho", en *Historia de las Mujeres. IV. El siglo XIX*, G. Fraisse y M. Perrot (dirs.), Madrid, Taurus, 1993, pp. 91-125.

11. René Jules Dubos, *El espejismo de la salud: utopías y cambio biológico*, México, FCE, 1975.

12. Dolores Correa, *La mujer en el hogar. Nociones de economía doméstica*, 1902, p. 34.

Laura Méndez de Cuenca¹³ se enmarcan en la corriente de pensadoras latinoamericanas dedicadas a escribir literatura didáctica, gastronómica y doméstica para niñas y mujeres, así como elevadas composiciones literarias.¹⁴

Textos de economía doméstica

El texto de Dolores Correa, *La mujer en el hogar. Nociones de economía doméstica*, fue adoptado en varias escuelas normales (de Veracruz y del Estado de México) y como libro de lectura en las escuelas de instrucción primaria. Por su parte, el de Laura Méndez se tituló *El hogar mexicano. Nociones de Economía Doméstica para uso de alumnas de instrucción primaria*. Las dos obras tuvieron numerosas reimpressiones y fueron parte importante de la trayectoria de ambas intelectuales que impulsaron proyectos culturales para elevación de las mujeres, por ejemplo la revista *La Mujer mexicana* y *El Imparcial*.¹⁵

El texto de Dolores Correa tuvo como epígrafe: "La felicidad de los pueblos se elabora en el hogar", ilustrativo del sentido ciudadano y patriótico que se otorgaba a las labores domésticas de la mujer. Se divide en dos tomos; en el primero se habla de la casa, las habitaciones, agricultura, alimentos, vestido, peligros del hogar, descanso, ahorro, así como algunas labores de cuidado de enfermos, parecido a enfermería básica. El tomo dos desarrolla los deberes de la mujer, la madre, educación física y moral. En general, el tono de la obra busca ser ameno y didáctico; tiene un marcado componente literario, que por medio de narraciones cortas ejemplificaba las situaciones familiares de buen o mal orden, cuidado, disciplina, bondad y devoción. Las ilustraciones que se incluyen en ambos textos muestran grupos familiares con vestidos y enseres domésticos propios del uso de las élites, que se orientaban hacia la moda de influencia inglesa y afrancesada.

El libro de Méndez tuvo como destinatarias a las niñas mexicanas. Es interesante anotar que siendo Méndez una destacada literata, no incluye narraciones de las que hace uso Correa para ejemplificar asuntos familiares y morales. Los tópicos didácticamente tratados son bases de higiene, educación y dieta; destaca la bondad y necesidad del aire, correcta ventilación, sustancias deletéreas y sales purificantes. Como resultado del conocimiento que la autora tuvo de la organización escolar y educativa de otros países donde estuvo comisionada, frecuentemente compara los recursos que en esos sitios se contaba para el baño, dieta, artefactos domésticos, etcétera, y cómo ello era distinto a lo que privaba en México. Ambos textos esbozan prácticas y modos de vida, que si bien pueden tratarse someramente en los espacios educativos, en realidad impulsan cambios de organización y consumo de cada hogar. ¿Qué podía plantearse en una programática escolar, de dos o cuatro horas se-

13. Laura Méndez, *El hogar mexicano. Nociones de Economía Doméstica para uso de alumnas de instrucción primaria*, 1910.

14. Leticia Romero, "Laura Méndez de Cuenca: el canon de la vida literaria decimonónica mexicana", en *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, vol. 29, núm. 113, 2008, pp. 107-141.

15. *Ibid.*

manales? Son algunas de esas concreciones las que encontramos detalladas en las disertaciones que adelante analizaremos.

Análisis de las disertaciones de la Benemérita Normal Veracruzana

En las líneas que siguen examinaremos cuatro disertaciones de alumnos de la Escuela Normal Veracruzana que escribieron sobre economía doméstica. Dicho curso se estableció en marzo de 1910 y se impartía a las alumnas del cuarto año durante dos horas a la semana.¹⁶ Realizaremos de ellas un análisis discursivo¹⁷ con el que identificamos cinco núcleos temáticos sobre los que desarrollan sus escritos; el orden en que se presentan es el siguiente: a) ideas sobre el desarrollo histórico y cómo eso beneficia a las mujeres, b) higiene, c) economía doméstica: qué es, qué labores comprende, cómo debe gobernarse la casa, d) didáctica de la economía doméstica: cómo se enseñará a las niñas, y e) trabajo femenino. Abordaremos analíticamente cada uno de los mencionados núcleos, los cuales guardan estrecha correspondencia con los textos examinados de Correa y Méndez. Al ser libros de texto, orientaban las formas de concebir la forma y contenido de la economía doméstica, que es decir cómo entender el ser y el hacer de las mujeres.

196

Núcleos temáticos en las disertaciones:

196

a) Desarrollo histórico de las mujeres

Es generalizada la mención en las disertaciones de un desarrollo histórico que partió del atraso y esclavitud, para avanzar y posibilitar a las mujeres alcanzar grados elevados del espíritu. Acorde al ánimo positivista del momento, se consideraba avance notorio que las mujeres ya se incorporaran al saber y al progreso. Soledad Ramos a ese respecto escribe:

Dirigiendo una rápida mirada a la vida de la mujer en las distintas etapas por que ha ido pasando la humanidad, la encontramos siendo primero la esclava del hombre que la había adquirido por medio de la compra o del robo y no poca veces como un regalo [...] en los pueblos que han caído en el dominio de la Historia, la cual nos habla de sus costumbres e instituciones, vemos que la mujer sigue siempre sometida a la voluntad del padre o del esposo, que pueden también disponer de su vida sin que ella oponga la menor resistencia...¹⁸

Ramos apuntó cómo habían sucedido los cambios históricos en la vida de las mujeres, que han hecho que en las sociedades modernas puedan vivir de for-

16. Marisol Jácome, *op. cit.*, p. 76.

17. Teun A. van Dijk, *Sociedad y discurso*, Barcelona, Gedisa, 2011.

18. Soledad Ramos, Disertación en su examen de profesora de Instrucción Primaria Superior, AH-BENV, Fondo Estudiantes, año 1895, caja 7, legajo 3, exp. 23, f. 11.

ma distinta a como lo habían hecho en el pasado. Se remarca el carácter sometido y esclavo que padecían y la concepción de que su trabajo, rudo y tosco, complementaba el de su marido, dueño de su vida y afanes. Esta importante transformación se debe al desarrollo educativo:

Las causas poderosísimas que han influido en ella las encontramos en el progresivo desarrollo intelectual y moral de las sociedades que, paulatinamente, han verificado este grandioso trabajo; obra de tantos siglos y generaciones y que seguirá perfeccionando más y más a los distintos miembros que la componen. No hay duda que es obra de la educación e instrucción con que se le ha venido dotando, muy limitadas, por cierto, pero que la han emancipado, poco a poco, de las viejas costumbres que la subyugaban por completo.¹⁹

Nótese la importancia que se otorga a la educación e instrucción para la liberación femenil, a pesar de ser limitada. Volviendo a la idea del desarrollo histórico ascendente, encontramos en el escrito de Carmen Carpio el uso del símil esclavista para aludir al progreso que va de los momentos más oscuros y atrasados a las ventajas, luces o racionalidades del presente, todo ello debido a la educación.

De todos nosotros es bien sabido el estado pasivo que guardaba la mujer en los primitivos tiempos y aún a principios del pasado siglo de las luces; pero por fortuna para la humanidad, la mujer va adquiriendo poco a poco, los derechos que el sexo fuerte, por egoísmo le quitara; en el siglo que principia, también para la débil mujer una era de engrandecimiento; pues ya no es la esclava, sujeta con razón o sin ella, a la voluntad del marido, que le tocara en suerte y muchas veces que ni siquiera conocía ni de vista. ¡Pobre mujer! sin ideas propias, no podía esperar otra cosa que la humillación. Sí, señores, el siglo XX se muestra muy favorable para la mujer, desde a fines del pasado se empezó a tomar empeño a fin de desarrollar sus facultades físicas, intelectuales y morales, y ahora se torna aún mejor; se le educa al igual del hombre y, como no, cuando educar a la mujer quiere decir educar a las futuras generaciones.²⁰

La condición atrasada de las mujeres, que en su tiempo fueron esclavas, se supera porque el favorable siglo xx les posibilita el desarrollo de todas sus facultades. Paradoja del momento, expresa a la vez igualdad y diferencia con respecto al hombre, siendo su carácter materno la particularidad de la que depende el desarrollo de las "futuras generaciones."

Otro planteamiento interesante es el que escribió Juan Suárez Peredo, el único alumno varón y además no pensionado. Inicia su texto con una sumatoria de hechos de la historia reciente, que bien pudiera calificarse de "extra-

19. *Ibid.*, p. 12.

20. Carmen Carpio, Disertación en su examen de profesora de Instrucción Primaria Superior, AH-BENV, Fondo Estudiantes, año 1898, caja 9, legajo 4, exp. 6, f. 28.

vagante", por la forma de describir las nefastas consecuencias de la evolución científica. Hace uso de complejas figuras retóricas que podrían acercarse a la ironía; así, se pregunta si no hay opción ante un fatídico desenvolvimiento, si no hay forma de que el desarrollo histórico corriese por otros cauces, frente a lo cual apunta una posibilidad más optimista o utilitaria del progreso:

¿Mas esta misma perfección nuestra podría ser causa suficiente y justa para renunciar a adquirir su perfeccionamiento cada vez; si bien no aspirando a uno absoluto y por ende imposible? ¡No!, de ninguna manera. Como en todos sentidos estamos mal, son así mismo los numerosos medios de que nos podemos valer, más o menos, para obtener la mejora a que se aspira con justicia. Son numerosos los desaciertos que se cometen, pero cuando por su maléfica trascendencia y su relativa facilidad de corrección, naturalmente invita a ocuparse de ellos.²¹

Tal ocupación viene expresada a continuación y se trata justamente de la educación. Y con esta alusión a lo educativo, aquí mencionado como instrucción, pasa a ocuparse de los asuntos más puntuales del trabajo y la formación de las mujeres, sobre lo que volveremos en un apartado posterior:

Es indudable que la instrucción pública adelanta notablemente en nuestro país, pero no en todas sus manifestaciones; si para el hombre se fundan escuelas y se le apoya en todos sentidos, a la mujer o no se le educa o se le educa mal. El hombre, en mayor o menor grado, entra a la vida bien acondicionado y, si sucumbe, se debe a su falta de valor o constancia; en tanto que la mujer en cuanto abandona los establecimientos de educación, rara vez, rarísima puede vivir de su trabajo, y muchas veces ni aun para la vida del hogar está apta.²²

b) Higiene

Este es un tópico transversal en las disertaciones; resultado de los imperativos sociohistóricos del momento, comprendía lineamientos amplios de cuidado general de la salud, buena crianza, dietética, gimnasia, ejercicios. También abarcaba instrucciones y consejos precisos de cuidado personal y doméstico, desinfección y dosificación de agentes limpiadores, abrasivos u odoríficos. Resaltamos su presentación didáctica, pues se enuncian particulares medidas higiénicas a fomentar entre las alumnas y en otros casos se plantea toda la justificación de por qué son necesarias, cómo era la situación antes y cómo debía ser de entonces en adelante.

Quien mejor desarrolla estos asuntos es Soledad Ramos en un modalización frecuente de las mujeres que participan en asuntos públicos: antes de entrar en materia se declara "incapaz" para abordar cuestiones trascendentales.

21. Juan Suárez P., Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Superior, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1896, caja 8, legajo 4, exp. 31, f. 14. Todos los subrayados son nuestros.

22. *Idem*.

les, por lo que apela así a sus lectores: “confío en vuestra indulgencia al presentar este humilde trabajo”.²³ Para ella la higiene “tiene por objeto conservar la salud y perfeccionarla”.²⁴ De allí expone la importancia que tiene la buena salud tanto en adultos como en jóvenes estudiantes. En la expresión de estos asuntos observamos un estilo literario que utiliza expresiones de júbilo o dolor como preámbulo, y de esa manera capta la atención del lector:

[...] debemos fijarnos en que la teoría debe regular a la práctica y también que más seguros serán los resultados si empleamos los mejores medios; tratándose aquí de nuestra salud, mejor podremos conservarla si nos son conocidas las causas que la perfeccionan y las que la perjudican, por lo que procuraremos seguir las primeras y huir de las segundas o al menos estar prevenidos para que no nos ataquen con fuerza, y lucharemos oponiendo una resistencia tenaz con la práctica de los preceptos higiénicos, ahuyentando de ese modo a un gran número de enemigos invisibles que constantemente amargan nuestra salud y que no pocas veces se encuentran germen en el mismo individuo, quien los ha heredado de sus padres; pero que puede destruirlos o al menos debilitarlos, oponiéndose con su vida ordenada al desarrollo de los mismos. No hay duda que será imposible huir del peligro si se desconoce o aun conociéndolo si no poseemos medios para contrarrestarlos y puede darse el caso que debido a su ignorancia, se siga una vía completamente torcida al fin que se persigue.²⁵

199

199

Resaltamos el uso de los símiles bélicos de que hace uso Ramos para aludir a la causa de las enfermedades: los agentes productores de enfermedad son “enemigos invisibles que atacan con fuerza”. Frente a esa idea, lo que se debe hacer es destruirlos, debilitarlos o contrarrestarlos, entre otras cosas. También sobresale su postura gradual en la enseñanza, pues en la didáctica de la higiene primero debía despertarse el interés de los infantes y luego ir aumentando los saberes; consideraba que no se puede enseñar todo, porque es escaso el tiempo de que se dispone en la escuela, como detalla:

En los primeros años no se da directamente esta enseñanza, pero la maestra puede y debe aprovechar los momentos oportunos y dar consejos sencillos y familiares a sus alumnas a fin de ir las dotando de hábitos higiénicos, procurando despertar el amor por los mismos; manifestándoles las ventajas de su práctica en la vida.

Más tarde ya podrá dar esta asignatura en clases separadas por medio de pequeñas conversaciones tomando parte directamente las alumnas, procurando que ellas formulen, por lo que se les ha enseñado, los

23. Soledad Ramos, *op. cit.*, p. 11.

24. *Ibid.*, p. 15.

25. *Ibid.*, p. 16.

preactos que copiarán después de terminada la clase en un cuaderno especial y que servirán de resumen a lo aprendido con el objeto de que retengan mejor la enseñanza que se desea inculcarles.²⁶

En su disertación, Inés Pérez²⁷ (única de Instrucción Primaria Elemental) describe los componentes de la higiene y su vinculación con el deber ser femenino: "La higiene, el cuidado con los niños, con los enfermos, el gobierno de criadas y, en fin, la economía pecuniaria en general, son deberes sagrados que pesan sobre la mujer, esa cara mitad del género humano, de ahí la necesidad de instruirla en el hogar y en la escuela en estas obligaciones".²⁸ Es interesante aplicar el calificativo de sagrado deber a las labores femeniles, que elocuentemente son aludidas como obligaciones, énfasis del deber ser que trasciende con mucho la preparación para un trabajo u oficio, como era el docente.

c) *Economía doméstica*

En la disertación de Soledad Ramos encontramos puntualmente descritos muchos de los rasgos valorativos que la economía doméstica como materia buscaba sembrar y desarrollar entre las mujeres primero y en las familias después, y lo fundante que tales cuidados y provisiones eran considerados para la felicidad de los individuos y sus familias. Tal y como anotamos anteriormente, tener la *felicidad* como objetivo de vida y trabajo fue lineamiento ontológico para muchas mujeres, y de la capacitación en ese sentido debía encargarse la materia economía doméstica.

Se nos presentan en esta asignatura puntos que influirán mucho en la conducta que guarde en el hogar como son los que se refieren al trabajo y división del mismo que podrán proporcionarle, llevando una vida ordenada; [...] insistiremos mucho en desarrollar hábitos de previsión y ahorro para lo cual procuraremos despertar en ella el espíritu de observación, llamando su atención en lo que la rodea, insinuándole a que busque el porqué de las cosas, el lazo que une el efecto a la causa con el objeto de encaminarla a que por sí sola reconozca la utilidad que le reporta ser previsora; lo mismo que las comodidades que puede proporcionar el ahorro y, en general, la maestra no debe olvidar que está entre sus manos la felicidad de estas tiernas criaturas.²⁹

En la disertación de Inés Pérez podemos encontrar, además de la exposición pragmática de sus componentes, una definición de la economía doméstica entendida como "conjunto de leyes que rigen el gobierno de la casa y la familia; que enseñan a emplear bien el tiempo en el hogar, el trabajo y el dinero y, siendo esto de tanta importancia se comprende la necesidad de enseñarla

26. *Ibid.*, p. 17.

27. Inés Pérez, Disertación en su examen de profesora de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1906, caja 16, legajo 4, exp. 25, fs. 4-12.

28. *Ibid.*, p. 5.

29. Soledad Ramos, *op. cit.*, p. 14

en la escuela primaria".³⁰ Con la finalidad de que tal empresa fuera exitosa, remarca la necesidad de coordinarse con las madres de familia para que efectivamente pueda enseñarse la materia:

Para que la maestra haga verdaderos progresos en la enseñanza de la economía doméstica debe esforzarse por obtener el concurso de las madres de familia, a fin de que las niñas ejecuten en sus casas trabajos, cuya importancia se les ha hecho notar en la escuela, tales como: barrido de las habitaciones, sacudir los muebles, mondar las legumbres, ayudar a poner la mesa, lavar los trastos, peinarse y vestirse sin ayuda de nadie; sembrar semillas en tiestos o en el suelo si hay jardín en la casa, regar las plantas, lavar las jaulas de los pájaros y ponerles su alimento, lavar la ropa, plancharla, etc., etc., y cuando la niña tenga cierta edad, llevará el gasto.³¹

Pérez también señala ciertos "principios que deben regular el trabajo de la mujer en el hogar", que son el cuidado del tiempo y del dinero, para lo cual propone lineamientos precisos, cuya modalización podemos aquí advertir: "Levantarse temprano, economiza tiempo. Seis u ocho horas de sueño reparan las fuerzas y despejan el cerebro. No hay que desperdiciar los ratos perdidos. Diez minutos de pérdida al día, hacen 300 al mes, 3,600 al año y en 10 años 36,000 o sean 600 horas. Mucho tiempo se economiza teniendo todo en orden."³²

d) Trabajo de las mujeres y educación

La única disertación que alude a la problemática del trabajo femenino fuera del hogar es la de Juan Suárez Peredo, que como dijimos líneas atrás, despliega particulares elecciones tópicas y temáticas que aquí comentaremos en lo relativo a lo laboral, a la necesidad de capacitación doméstica que a su juicio las mujeres necesitan, así como las dificultades que reviste su trabajo extradoméstico. "[...] la mujer en sus trabajos habituales: la costura, lavado y planchado de ropa, etc., gana tan miserables sueldos que sorprende que pueda vivir de esos recursos y solo se explica recordando su economía; ahora bien, ¿no es de esperarse que al ver abierto delante de ella un porvenir desahogado lo abrace con gran entusiasmo?"³³

Posteriormente, el estudiante expresa su parecer respecto a la capacitación para los trabajos femeniles que en ese tiempo existían, testimonio pues nos permite observar algunos de los oficios propios de mujeres que en ese momento podían estudiarse en algunas escuelas secundarias, comerciales y de artes y oficios, como la teneduría de libros, que él llama "[...] llevar contabilidades, llevar despacho en los almacenes de ropa y mercerías".

30. Inés Pérez, *op. cit.*, p. 4.

31. *Idem.*

32. *Ibid.*, p. 5.

33. Juan Suárez, *op. cit.*, p. 15

Si en las escuelas de telegrafistas admitieran exclusivamente mujeres se había prestado un gran apoyo a la mujer. Bien visto el trabajo de telegrafista más propio se encuentra para una señorita que para un varón que, indiscutiblemente, debe estar dotado para otro trabajo más en consonancia con su complexión. Se puede aplicar esto a otras ocupaciones como la de escribir, llevar contabilidades, llevar despacho en los almacenes de ropa y mercerías; boticas, dulcerías, algunos trabajos en las oficinas de correos, oficinas de teléfonos con gran beneficio directo con la mitad del mundo e indirecto de la otra mitad.³⁴

Estos oficios femeniles, novedosos para su tiempo (telegrafía, farmacia, teneduría de libros), se aunaban a los tradicionales, como cocina y lavado de ropa, que a veces eran desempeñados por algunos varones, reprochable para el estudiante Suárez Peredo, y más criticable aún era que dichos trabajos fueran realizados por chinos, que dominaban los establecimientos de lavanderías y tintorerías de ese periodo histórico. Así lo apunta: "los celestiales hijos de Confucio que son una calamidad para monopolizar el trabajo femenino".³⁵

Finalmente queremos referirnos a lo que Suárez Peredo llama "piadosas torpezas", fallos graves en que las mujeres incurrieran durante el cuidado de los infantes, que a su juicio deben ser enseñados y corregidos en las instituciones escolares. Nos parece importante porque sintetiza ese constructo ideológico de nulidad femenil, de incapacidad incluso en asuntos relativos a su propia biología o cultura doméstica; en este caso se señala la forma de maternal, calificada la torpeza de "piadosa", crítica proveniente del campo semántico religioso:

La mujer destinada por la naturaleza a la más santa de las misiones, la de la madre, da con su cariño exclusivo a ella vida a sus hijos y les forma ese paraíso que, ni los años ni amistades, son capaces de hacer olvidar: la infancia. Más cuantas veces ese cariño no corresponde a los cuidados prestados por ella misma y no por falta de voluntad, sino por falsas ideas relacionadas con esos cuidados.

Apenas nace el niño comienzan las piadosas torpezas de la madre: envolviendo con pañales y abrigos, lo cual lo deja sin libertad para moverse. Le "amoldan" la cabeza con una jícara o taza calentada. Le atan las manos si las mueve mucho para que no sea "tentón". No hay práctica más nociva como atar al niño para que no se mueva, pues su desarrollo pide libertad completa para moverse; esos movimientos son necesarios.³⁶

Esa falta de capacitación en la educación y cuidados de la primera infancia se extiende a otros campos, los que ahora llamaríamos partería y pediatría; en

34. *Ibid.*, p. 16.

35. *Idem.*

36. *Ibid.* p. 18.

esto último, por ejemplo, enlista una serie de errores, algunos en la crianza y cuidados del andar, caminar, sentarse y comer infantiles; otros más relativos al cuidado de enfermedades, aparejadas a los negativos consejos de curanderas que atienden padecimientos que ahora llamamos "enfermedades tradicionales". En general, en este listado de errores se advierte el paternalismo y descalificación de los saberes femeniles tradicionales (partería y curanderismo, por ejemplo) que era común entre los profesionales de ese momento histórico.³⁷ A continuación veamos otras menciones a tales insuficiencias:

Hemos entresacado algunas de las torpezas que las madres cometen en la crianza de sus hijos y de ninguna manera todas o la mayor parte, pues eso resultaría interminable. Y se ven algunas incalificables como darles licores espirituosos o humedecer los labios con ellos a los niños que solo cuentan con meses de edad. No creemos que esto, es en su totalidad, provenga de la mala educación que se le da a la mujer en la escuela, pero sí en gran parte.

Auxiliar a la mujer en todos sus estados, en todas sus situaciones es deber que se impone. Aunque sea por egoísmo. Pensemos que todo lo que por ella se hace recae en beneficio sobre nosotros. La mujer es la base del hogar es el principio, el origen de la Patria. Y, sobre todo, pensemos que nuestra madre es mujer.³⁸

203

En las líneas finales de la disertación se observa una modalización que podríamos llamar piedad compasiva de un hablante varón que establece el deber de auxiliar a quien *no sabe-no o no-puede*. Lleva ese imperativo de lo personal familiar (todos venimos de mujer) a una especie de "egoísmo" patriótico. Refuerza la necesidad moral de "auxiliar a la mujer en todos sus estados, en todas sus situaciones es deber que se impone". Huelga señalar la amplia descalificación que tales expresiones suponen, pero que el futuro maestro considera son males que remediará una adecuada educación escolar.

203

Conclusiones

En la historia de las mujeres mexicanas, la posibilidad de ingresar a las escuelas normales fue un logro educativo y laboral; lo primero les posibilitaba acceder a la educación superior con el respaldo gubernamental y aprobación social, lo que a su vez les permitía desempeñar uno de los pocos trabajos femeniles bien vistos en esa época. En su formación académica, las alumnas de la Normal cursaron un currículo diferenciado en el que sobresalía la materia economía doméstica como síntesis del ideal sociocultural que las ubicaba

37. Claudia Agostoni, "Médicos y parteras en la ciudad de México durante el Porfiriato", en *Cuatro estudios de género en el México urbano del siglo XIX*, G. Cano y G. Valenzuela (coords.), México, UNAM-PUEG, Porrúa, 2001, pp. 71-95.

38. Juan Suárez, *op. cit.*, p. 19.

como amas de casa higiénicas, ahorrativas y laboriosas; madres que educaban a sus hijos correctamente. Para lograrlo, se requería una capacitación que ya no se enseñaba en casa, sino en la escuela, por lo que en todos los centros educativos secundarios para niñas y mujeres existió la mencionada materia, donde se concentraba preceptivamente el ideal materno-doméstico adjudicado a las mujeres.

La inclusión de economía doméstica en el currículo de la Escuela Normal –a nuestro juicio– va más allá, pues las maestras educarían a niñas que a en su momento se encargarían de formar “buenas familias” y garantizarían la felicidad de esas familias y de la patria. En esta raigambre patriótica se fundamentó su contribución al proyecto nacional, que así les consideraba ciudadanas: a través de la mediatización doméstica. No por el ejercicio de derechos políticos o participaciones económicas, que es la visión política tradicional, sino como ahorrativas amas de casa que gestionaban en su hogar lo esencial para la reproducción material: alimentos, ropa, remedios y cuidados. En lo valorativo se enfatizaba que el jefe de la familia era el hombre, pero la jefatura doméstica debía ser responsabilidad y felicidad femenil. Así se configuró que una buena mujer era ahorrativa, hacendosa, piadosa, buena madre y buena cocinera, además de enfermera y maestra cuando fuera menester, figuraciones todas que se presentaron sintética y expresivamente en los textos de Dolores Correa y Laura Méndez.

Esta serie de lineamientos económicos, políticos y actitudinales les encontramos asumidos e interpretados en las disertaciones que presentaron tres mujeres y un hombre al concluir sus estudios de Instrucción Primaria Elemental y de Instrucción Primaria Superior entre 1895 y 1906 en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana. Allí recibieron ambos sexos una diferenciada formación que se refleja, además de en la práctica educativa, en la escritural; a las mujeres les asignaban materias de asuntos domésticos y a los varones formación de corte cientificista, de trabajos físicos y mecánicos.

Los temas de sus disertaciones refieren a lo aprendido en economía doméstica, donde se simboliza buena parte de los considerandos sobre *el ser* y *el hacer* de las mujeres, garantes de la felicidad del hogar y del país. De allí la ciudadanización de carácter ambiguo que se ofreció a ellas: no pasó primero por el acceso al voto que hacía de las mujeres ciudadanas formales, sino que se les pensaba como madres de buenos ciudadanos y correctas administradoras del hogar, para lo cual las educaban en las escuelas normales. Este proceso fue teniendo resultantes complejas y diversas, como el hecho de que algunas formadas en estas instituciones, y que luego se incorporaron como docentes, directivas o autoras de sus libros de texto, como Dolores Correa y Laura Méndez de Cuenca, contribuyeron a formar corrientes de pensamiento emancipatorias, que ahora consideramos antecedentes del movimiento feminista nacional.

Archivo

Archivo Histórico Benemérita Escuela Normal Veracruzana Xalapa, Veracruz, México. Caja 170 Fondo: Gobierno, Serie Celebraciones, certificados y títulos 1890-1955, Libro 1, fs. 1-78.

Bibliografía

- AGOSTONI, Claudia, "Médicos y parteras en la ciudad de México durante el Porfiriato", en *Cuatro estudios de género en el México urbano del siglo XIX*, G. Cano y G. Valenzuela (coords.), México, UNAM-PUEG, Porrúa, 2001, pp. 71-95.
- ALVARADO, Ma. de Lourdes, *La educación "superior" femenina en el México del siglo XIX: demanda social y reto gubernamental*, México, UNAM-CESU, Plaza y Valdés, 2004.
- ARNAUD-DUC, Nicola, "Las contradicciones del derecho", en *Historia de las Mujeres. IV. El siglo XIX*, G. Fraisse y M. Perrot (dirs.), Madrid, Taurus, 1993, pp. 91-125.
- ARTEAGA, Belinda y Camargo, Siddharta, "Formar profesores y normalizar la enseñanza: el destino de las escuelas normales a finales del siglo XIX y la fundación de la Normal Veracruzana", en *Historia de la educación en Veracruz. Construcción de una cultura escolar*, L. Galván y G. Galindo (coords.), México, Universidad Veracruzana, sev, Gobierno del Estado de Veracruz, 2014.
- BAZANT, Milada, *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, 1993.
- CORREA, Dolores, *La mujer en el hogar*, París-México, Librería de la Vda. De Ch. Bouret, 1902.
- DIJK, Teun A. van, *Sociedad y discurso*, Barcelona, Gedisa, 2011.
- DUBOS, René Jules, *El espejismo de la salud: utopías y cambio biológico*, México, FCE, 1975.
- GARCÍA, Soledad, "Profesoras normalistas en Veracruz durante el Porfiriato", en *Ulúa, Revista de historia, sociedad y cultura*, núm. 2, Xalapa, Universidad Veracruzana, 2003, pp. 171-203.
- GALVÁN, Luz Elena y Galindo, Gerardo, (coords.), *Historia de la educación en Veracruz. Construcción de una cultura escolar*, México, Universidad Veracruzana, sev, Gobierno del Estado de Veracruz, 2014.
- JÁCOME, Marisol, *La formación de profesoras en la Normal Veracruzana durante la primera parte del siglo XX. Currículum sexuado y trayectorias profesionales (1906-1950)*, Tesis de maestría en Ciencias Sociales, Xalapa, iih-s, Universidad Veracruzana, 2019.
- LÓPEZ, Oresta, *De la costilla de Adán al útero de Eva: el cuerpo femenino en el imaginario médico y social del siglo XIX*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2007.
- _____, "Currículum sexuado y poder: miradas a la educación liberal diferenciada para hombres y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX en

México", en *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, vol. 29, núm. 113, 2013, pp. 33-68.

MÉNDEZ, Laura, *El hogar mexicano: Nociones de economía doméstica para uso de las alumnas de instrucción primaria*, 2 vols., México, Herrera Hermanos, 1910.

PEDRAZA, Zandra, "La 'educación de las mujeres': el avance de las formas modernas de feminidad en Colombia", en *Revista de Estudios Sociales*, núm. 41, 2011, pp. 72-83. Consultado en <https://journals.openedition.org/revestudsoc/6772>

RAMOS, Carmen, "Enrique C. Rébsamen ideólogo educativo", en *Primer Anuario*, Xalapa, Centro de Estudios Históricos, Facultad de Humanidades, Universidad Veracruzana, 1977, pp. 45-71.

RANERO, Mayabel, "La educación de las mujeres al final del siglo xix. La Escuela Industrial de Xalapa", en *Mujeres en Veracruz 3. Fragmentos de una historia*, Xalapa, Editora de Gobierno del Estado de Veracruz, 2013, pp. 75-100.

ROMERO, Leticia, "Laura Méndez de Cuenca: el canon de la vida literaria decimonónica mexicana", en *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, vol. 29, núm. 113, 2008, pp. 107-141. Consultado en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-39292008000100107&lng=es&tIng=es

SANTIAGO, Lilia, *El nacimiento de la Escuela Normal de Xalapa y la implantación de las concepciones decimonónicas sobre la educación y los educadores: el proyecto fundacional, 1886-1901*, Tesis de maestría en Desarrollo Educativo, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2011.

“Indeseables” en la educación: un análisis a partir de tres disertaciones de estudiantes de la Normal de Veracruz a finales del siglo XIX

Norma Gutiérrez Hernández
Universidad Autónoma de Zacatecas

Marco introductorio

El siglo XIX en Veracruz, a tono con el escenario nacional, fue el periodo en el que las mujeres pudieron acceder a posibilidades educativas de formación poselemental, hecho que se tradujo en una incorporación paulatina de mexicanas a la esfera pública, insertándose en puestos laborales asalariados desde un capital educativo. Sin embargo, es importante subrayar que no se está hablando de un ingreso masivo a las aulas de educación superior. En realidad, la matrícula femenina nacional en los recintos de formación profesional tuvo como escenario la segunda mitad del siglo XX, con diferentes matices, dependiendo del desarrollo educativo y el ordenamiento social de las entidades, particularmente de género.¹

La admisión tardía de las mexicanas en los centros educativos de formación superior no fue exclusiva de nuestro país.² En este sentido, existe una:

Tortuosa historia de la exclusión de las mujeres de los ámbitos de la educación formal. Una antigua tradición occidental que se remonta, por lo menos a los siglos XII y XIII, durante los cuales –en un mundo donde el saber estaba completamente monopolizado por la iglesia católica– a las religiosas que se dedicaban a la “vida del espíritu” en muchos monasterios a lo largo de Europa, y que hasta ese momento

1. De acuerdo con Rocha, “el género no es simplemente un conjunto de creencias en razón de las diferencias sexuales, sino supone un orden social a partir del cual se organiza el mundo y se establecen formas diferenciadas según las cuales se distribuyen las actividades, el acceso y control de recursos, las oportunidades, tareas, responsabilidades, prohibiciones, etc., de maneras concretas y particulares para las personas en función de su condición sexual” (Tania Esmeralda Rocha, “La socialización de género en el entorno familiar: un espacio crucial para generar cambios y promover la igualdad de género”, en *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias*, G. Delgado [coord.], México, UNAM-IISUE, 2017, p. 62).

2. Más aún, en pleno siglo XXI, hay mujeres que todavía están librando esta batalla, pugnando por ingresar a los recintos del saber. Al respecto, se señala el ilustrativo caso de la ganadora en el 2014 del Premio Nobel de la Paz, Malala Yousafzai (Malala Yousafzai, *Yo soy Malala. La joven que defendió el derecho a la educación y fue tiroteada por los talibanes*, México, Alianza Editorial, 2015).

habían compartido con sus homólogos varones el privilegio de la cultura, se las despojó del acceso a la autoridad.³

La separación de las mujeres de los centros del saber estuvo sustentada en una cláusula que no fue cuestionada: "La ordenación era un requisito para estudiar y, hacia el siglo XIII este sacramento y el sacerdocio fueron oficialmente vetados a las mujeres". Así:

Las universidades nacieron, pues, como instituciones masculinas y así permanecieron durante más de siete siglos [...] a las mujeres [...] se las destina a las tareas inferiores e inferiorizantes del cuidado y la domesticidad; de esta forma, se crea un espacio de exclusividad masculina [...] es el espacio por excelencia para el desarrollo de las aptitudes intelectuales.⁴

Por consiguiente, no fue gratuito que las primeras mexicanas que incursionaron en los estudios profesionales lo hayan hecho en carreras que eran una extensión de su género,⁵ como el magisterio, la obstetricia, carreras comerciales y enfermería, ya que estas centraban su atención en el "deber ser femenino".⁶ Así, como diría Perrot⁷ para el caso europeo, estas primeras mujeres fueron "indeseables" en los centros académicos, lo que fue un denominador común en México durante toda la centuria decimonónica y las primeras décadas del siglo xx.

Este panorama estuvo sustentado por la orquestación de distintas instituciones en el orden social como la Iglesia, el Estado, la familia y la escuela; de tal forma que, se educó a los niños y las niñas en directrices formativas asimétricas y su respectivo papel en el ordenamiento social, particularmente, en el "oficio de ser hombre" o en el "oficio de ser mujer". Así, el mundo social no fue el mismo para uno y otro sexo.⁸

3. Ana Buquet, Jennifer Cooper, Araceli Mingo y Hortensia Moreno, *Intrusas en la Universidad, México*, UNAM, 2013, p. 26.

4. *Ibid.*, pp. 26 y 27.

5. Se retoma este concepto como una construcción social del sexo, como un concepto eminentemente histórico, conformado por "creencias, valores, actitudes, formas de comportamiento, rasgos de personalidad e, incluso, actividades que sustentan y ejercen hombres y mujeres y que son, precisamente, las que hacen la diferencia y jerarquía social entre unos y otras" (Julia Tuñón, "Porque Clío era mujer: buscando caminos para su historia", en *Problemas en torno a la historia de las mujeres*, Cuaderno 55, México, UAM, 1991, pp. 8 y 9). De igual forma, en la óptica de Scott: "el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales, las cuales se basan en las diferencias percibidas entre los sexos, y el género es una forma primaria de las relaciones simbólicas de poder" (Joan Scott, *Género e historia*, México, FCE-Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2008, p. 65).

6. Norma Gutiérrez, *Mujeres que abrieron camino. La educación femenina en la ciudad de Zacatecas durante el Porfiriato*, México, Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho"-Universidad Autónoma de Zacatecas, 2013.

7. Michelle Perrot, *Mi historia de las mujeres*, México, FCE, 2008.

8. En sintonía con Jiménez, "el oficio es un *capital* que resulta de la combinación de varios capitales, y otorga a las mujeres y a los hombres su pasaporte en el mundo social. Con este capital se *posicionan* y toman *posición*. Pero también son *posicionados*" (Jiménez, 1998, p. 8, en Pierre Bourdieu, *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama, 2006, p. 8). Cursivas en el original.

A continuación se verá cómo fueron posicionadas las mexicanas del último tercio del siglo XIX, cómo asumieron dicha posición y cómo fueron conceptualizadas por sus compañeros; lo anterior, a la luz de la formación educativa magisterial en la Escuela Normal Primaria de Xalapa, Veracruz, por lo que se examinarán tres disertaciones redactadas para obtener el grado en Instrucción Primaria Superior durante los años de 1895, 1896 y 1898, cuya autoría corresponde a dos egresadas y un egresado. Antes de pasar a este análisis, se considerarán algunos elementos contextuales de las escuelas normales en México.

Las normales en el ocaso del siglo XIX en México: baluartes del Estado educador

Las normales durante el último tercio del siglo XIX fueron un brazo del Estado; su fundación hizo eco a la importancia que desde principios de ese siglo todos los gobiernos le otorgaron a la educación, frente a los altos índices de analfabetismo que privaban en el país.

Sin embargo, aunque hubo algunas normales lancasterianas en la primera mitad de esta centuria,⁹ no fue sino hasta el triunfo republicano de 1867 que se llevaron a cabo acciones más concretas para abatir las altas cifras de la población carente de instrucción, por lo que se establecieron normales para atender la formación del profesorado. Al mismo tiempo se abrieron más escuelas para niños y niñas (considerando que en esta época la educación era unisexual), se atendió la enseñanza de las personas adultas (educación reparadora), se establecieron planteles en las cárceles, se fomentó la alfabetización de los soldados, se impulsó la formación de profesionistas en los institutos de ciencias (ubicados en las capitales de la mayoría de las entidades), se brindaron conferencias a la población, se desarrolló una rica prensa y se promovió la capacitación en artes y oficios, sobre todo, para los sectores más vulnerables.¹⁰

El mensaje que envió el gobierno porfirista con estas decisiones tuvo un claro objetivo: atacar la ignorancia de la mayoría de la población desde diferentes frentes e inscribirla, por medio de una formación educativa, en el mundo social. En otras palabras, la escuela permitiría moralizar, civilizar, identificar, racionalizar y, a la par, desarrollar una cultura del trabajo.¹¹ Lo anterior, sustentado en un panorama desolador: "de los más de 12 millones de habitantes con los que contaba el país hacia finales del siglo XIX, solo 17 % sabía leer y escribir. La lectura no era ni con mucho un hábito generalizado, y la educación todavía se mostraba muy deficiente y escasa".¹²

9. Martha Eugenia Curiel, "La educación normal", en *Historia de la educación pública en México*, F. Solana et al. (coords.), México, sep-fce, 1982.

10. Norma Gutiérrez, *op. cit.*

11. Soledad García, "Profesoras normalistas en Veracruz durante el Porfiriato", en *Ulúa, Revista de historia, sociedad y cultura*, núm. 2, 2003, pp.171-203.

12. Ricardo Pérez Monfort, "La cultura: nacionalismo y modernidad", en *Juicio al Porfiriato. Cien años de la muerte de Porfirio Díaz*. Segunda Parte, México, Proceso, 2015, p. 47.

Era necesario combatir esta problemática, de la cual dependería el que México se enrolara en la modernización y pudiera transitar al escenario de las naciones progresistas, por lo que se llevaron a cabo congresos nacionales de instrucción pública en torno a un proyecto común de educación primaria: laica, uniforme, gratuita y obligatoria; también se modificó el plan de estudios, dividiéndose en primaria elemental (cuatro años) y superior (dos años). Esta última, necesaria para estudios poselementales.¹³

Así, las normales fueron impulsadas y protegidas por los gobiernos estatales, respaldando el proyecto del Estado educador, por lo que promovieron su establecimiento y otorgaron becas a su alumnado;¹⁴ asimismo, también avalaron la creación de normales particulares, católicas y de misiones protestantes.¹⁵ Para el Estado docente, toda ayuda era buena, dadas las dimensiones del problema educativo.

Finalmente, es importante poner de relieve que las normales durante el siglo XIX fueron partícipes de lineamientos educativos de género, a tono con la ideología sobre la pertenencia de las mujeres en los espacios privados, presidiendo las esferas doméstica y familiar. Sin embargo, debido a esto, en el último tercio de esta centuria y, como resultado de su incursión en espacios educativos formales como educandas y profesoras; así como, el avance del feminismo, muchas de ellas demandaron mejores condiciones para su sexo, resaltando la desigualdad educativa y las asimetrías que tenían en el escenario laboral. Paradójicamente, la formación educativa que habían recibido, fue un detonante de estos señalamientos, como se advierte en una de las disertaciones.

La Escuela Normal Primaria de Xalapa, Veracruz: tan solo una mirada

La Normal de Veracruz fue fundada a finales de 1886 por el gobierno del Estado. Originalmente la institución estuvo dirigida solo a varones, pero dos años después se aceptaron alumnas. El carácter mixto del plantel atendió a lineamientos de la educación moderna de la época, emulando la experiencia exitosa de algunas naciones y para ir construyendo mejores parámetros de convivencia entre los sexos. En palabras de su artífice, se subraya lo siguiente:

La comunidad de los dos sexos en las cátedras, lejos de ofrecer dificultades que pudiesen comprometer el éxito de los estudios, es, al contrario, un estímulo poderoso para ambas partes e influye favorablemente en la educación tanto intelectual, como moral. Se han confirmado a este respecto entre nosotros las experiencias recogidas,

13. Ma. Guadalupe González, *Los pilares de la educación nacional (Tres Congresos Decimonónicos)*, México, UPN, 2006.

14. Martha Eugenia Curiel, *op. cit.*

15. Entre 1870 y 1910, las sociedades misioneras protestantes metodista y presbiteriana crearon siete normales en distintos estados y en 1882, en la Ciudad de México, se fundó el Instituto Normal Presbiteriano (Rosa Ma. González, *Las maestras en México. Re-cuento de una historia, col. Historia, ciudadanía y magisterio*, México, UPN, 2008, p. 66; Concepción Jiménez, *Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*, México, SEP, 1987).

desde tiempo ha, en los Estados Unidos y en Suiza. Esa comunidad es, sin duda, el medio más eficaz para sembrar el mutuo respeto entre los dos sexos y tiene la enorme ventaja de que siendo uno el criterio científico y pedagógico que preside a la formación de maestros y maestras, se extirpará con el tiempo el funesto antagonismo en ideas que se ha procurado mantener entre los dos sexos por intereses de partido. He aquí cómo se logrará la verdadera unificación de la enseñanza nacional, llamada a influir tan poderosamente en los futuros destinos del país.¹⁶

Gradualmente, esta visionaria percepción permitió que se incorporaran más mujeres; aunque, al menos durante los primeros años del porfiriato, no llegaron a superar en número a sus compañeros, porque del total de 134 normalistas en 1893, solo 16 eran alumnas,¹⁷ lo que equivalió a 12 %. No obstante, tiempo después, al igual que en otras entidades del país,¹⁸ la feminización del normalismo y profesorado en la Normal de Xalapa fue una realidad, tal como lo precisa García: "La matrícula escolar [...] revela que si bien en los primeros años de funcionamiento [...] el número de varones era mayor, con el tiempo las mujeres los igualaron en número, e incluso los superaron".¹⁹

La Normal Veracruzana ofertaba dos salidas terminales: Primaria Elemental (tres años) y Primaria Superior (cinco años).²⁰ Esta situación fue común en otras normales, variando el número de años para una u otra.²¹

Una vez que se concluía con la formación profesional en la Normal de Xalapa, como sucede hoy en día, el alumnado cumplía con una serie de requisitos para obtener su título. En el caso de quienes habían cursado la carrera de Primaria Superior, existían cuatro puntos que debían realizar:

- a. Una disertación oral sobre el tema pedagógico que escoja el candidato. Tiene que presentar su tesis con dos días de anticipación y sostenerla contra las réplicas de los sinodales.
- b. Examen teórico oral, en la misma forma que se ha indicado en el 1er examen profesional, y que versa sobre las siguientes 11 asignaturas: Gramática general y Literatura, Inglés, Álgebra, Trigonometría

16. Enrique C. Rébsamen, "Datos estadísticos relativos a los alumnos de este plantel (Normal)", en México Intelectual. Revista Pedagógica y Científica Literaria, t. IX, enero-junio, 1893. p. 202. Agradezco profundamente a la historiadora veracruzana Ana María García García el haberme proporcionado algunas fuentes primarias paleografiadas para la elaboración de este trabajo.

17. *Ibid.*

18. Luz Elena Galván y Oresta López, (coords.), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, México, CIESAS-El Colegio de San Luis-UNAM, 2008.

19. Soledad García, *op. cit.*, p. 189. En 1900 "al parecer, 91 % de los estudiantes de normal en el país eran mujeres. En 1907, de los 15,525 profesores, solo 23 % eran varones. En menos de 30 años, la profesión de maestro de primaria se había convertido en una actividad femenina" (Egracia Loyo y Anne Staples, "Fin de siglo y de un régimen", en *Historia mínima de la educación en México*, D. Tanck [coord.], México, El Colegio de México, 2010, pp. 135-136).

20. *Periódico Oficial*, núm. 140, T. VI, Dirección Secretaría de Gobierno, Xalapa, Veracruz, 23 de noviembre de 1886.

21. Norma Gutiérrez, *op. cit.*

rectilínea y nociones de Agrimensura, Ciencias Naturales (Física y Química con mayor extensión), Geografía astronómica, Filosofía de la Historia, Lógica, Moral, Economía política, Pedagogía e Historia de la misma.

c. Examen práctico sobre las siguientes 2 materias: Canto y Gimnasia.

d. Lección de prueba con los niños del 3er departamento de la Escuela Práctica en la forma ya indicada.²²

De acuerdo con García,²³ en cada una de las cabeceras de las 18 divisiones territoriales del estado de Veracruz se establecieron escuelas primarias completas; es decir, tanto de educación elemental (cuatro años), como superior (dos años), por lo que existía demanda en la Normal veracruzana para la carrera de instrucción primaria superior.

Enseguida se analizarán tres disertaciones que presentaron dos alumnas y un alumno para acreditar su formación en la Instrucción Primaria Superior en dicha Normal, todas ellas en torno a un tema común: la educación y la condición de las mujeres.

La voz de y sobre las mujeres en las disertaciones profesionales en la Normal de Xalapa, durante el porfiriato

El contexto de finales del siglo XIX y principios del XX, tanto en Veracruz como en México y otras naciones occidentales, no fue indiferente a la importancia de la educación femenina y el mejoramiento de su condición; de hecho, fue uno de los objetivos prioritarios del Estado educador, no se podía concebir un saneamiento social y transitar al progreso si antes no se retomaba también la educación del llamado "sexo débil", particularmente por su función en el orden social como amas de casa, esposas y madres republicanas, presidiendo el espacio doméstico y familiar.

En razón de esto, tales contenidos fueron parte del currículum formal en los espacios educativos de todos los niveles y desde diferentes posibilidades fue la cultura escolar²⁴ que permeó los planes de estudio y la organización institucional, en correspondencia con el ordenamiento social de género en la época.

22. Enrique C. Rébsamen, *op. cit.*, pp. 204-205.

23. Ana Ma. del Socorro García, "La práctica docente en las disertaciones de la Escuela Normal Primaria de Xalapa en el Porfiriato", en *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, vol. 1, núm. 2, 2019, pp. 19-27.

24. Dominique Julia precisa que una cultura escolar se conceptualiza como "un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la trasmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos; normas y prácticas subordinadas a unas finalidades que pueden variar según las épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas o simplemente socialización)" (Dominique Julia, "La cultura escolar como objeto de estudio", en *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*, M. Menegus y E. González [coords.], México, unam, 1995, p. 131). El autor señala que para analizar las normas y prácticas de una cultura escolar es indispensable considerar "el cuerpo profesional de los agentes que están llamados a obedecer estas normas y, por tanto, a establecer los dispositivos pedagógicos encargados de facilitar su aplicación" (*Idem*). *Cursivas en el original.*

Por consiguiente, esta cultura escolar se materializó en los contenidos de una asignatura, en cursos cuyo título definía claramente una orientación de género: economía doméstica, nociones de higiene escolar y doméstica, moral, costura, etcétera; a la par, en los libros de texto y la práctica docente cotidiana. Esta última, también desde un currículum oculto²⁵ que compartía el profesorado y que no era tan oculto, sino completamente evidente, ventilado en los contextos familiares, religiosos, sociales y en los medios de comunicación, como los periódicos y las revistas.

Por otro lado, algunas mujeres que sí pudieron acceder a una educación formal elemental y superior e insertarse en un mercado laboral, fueron artífices de una incipiente conciencia de género.²⁶ Por consiguiente, fue común que una temática de esta naturaleza estuviera presente en las disertaciones, de hecho, también formó parte de algunas intervenciones públicas que pronunciaron alumnas normalistas de otras entidades.²⁷

Las tres disertaciones que se analizan son de diferente extensión: 10, cuatro y tres cuartillas, lo que denota que no existían lineamientos para elaborarlas, sino que dependía de la formación, el talento y la consideración de la o el sustentante. Asimismo, se presentaban en manuscrito y se defendían “contra las réplicas de los sinodales”. Es relevante cómo en algunas de ellas se retoman autores y autoras, se incorporan citas textuales (sin una referencia) y se anotan títulos de libros, en sintonía con la cultura escolar aprendida.

Los textos muestran modestia respecto al alcance de sus aportaciones, de tal forma que se presentan como “ligeros apuntes”, carentes de “la perfección que sería de desearse”, o “cuya indeleble pluma es insuficiente”, lo que advierte de la timidez e inteligencia de quien escribe, respaldadas en un interés por no mostrarse como una persona engréida ante un sínodo que acreditaría el grado. Asimismo, se enfatiza que el trabajo expuesto es el resultado de la formación obtenida en los diferentes cursos y de las “sabias explicaciones” que les brindaron en la escuela,²⁸ con lo cual, ingeniosamente, se pone de relieve la cultura escolar recibida, en la que respaldan su trabajo. Como bien señala una historiadora veracruzana: “En las páginas de las disertaciones pedagógicas se

25. Díaz Barriga considera que el currículum oculto implica un proceso de socialización en la acción escolar, cuyo rasgo distintivo es la no intencionalidad y un fuerte impacto de efectividad. En este sentido, “el currículum oculto tiene una estrecha relación con *lo que se actúa*, más que con la información de qué se dice. En muchas ocasiones la actuación, los códigos empleados en la comunicación, las formas de decir o afirmar una cosa no necesariamente convergen con *lo que se dice* en el plano explícito [...] Esas actuaciones de diversos actores de la comunidad escolar, responden a concepciones nucleares que tiene un sujeto (o una institución escolar) y son percibidas por los estudiantes, pero su percepción se realiza en un plano distinto al consciente y es mucho más eficaz” (Ángel Díaz Barriga, “La educación en valores: avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 1, 2006, p. 8). Cursivas en el original.

26. Raquel Barceló, “Hegemonía y conflicto en la ideología porfiriana sobre el papel de la mujer y la familia”, en S. González y J. Tuñón (comps.), *Familias y mujeres en México*, México, El Colegio de México, 1997, pp. 73-110.

27. Norma Gutiérrez et al., “Feminismo en la Escuela Normal de Señoritas de Zacatecas: algunas pautas de reflexión en el Zacatecas porfirista”, en *Estudios multidisciplinarios*, A. Maldonado y R. Duarte (comps.), México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2014, pp. 303-311.

28. María Inocencia Galván, Disertación en su examen de profesora de Instrucción Primaria Superior, AHBENV, Fondo de Estudiantes, año 1895, caja 7, legajo 1, exp. 10, fs. 12-24.

puede observar el contacto y diálogo que se produjo entre profesores, pedagogos y estudiantes de la Escuela Normal Primaria de Xalapa".²⁹

Adicionalmente, las disertaciones muestran 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; resultaba evidente cómo a diferencia de antaño, las mujeres ahora sí podían acceder a espacios educativos y remunerados e insertarse como profesionistas.

Ahora bien, ¿cuáles son los lineamientos temáticos que engloban las tres disertaciones sobre la educación, condición y destino de las mujeres? La primera de ellas, intitulada *Moral e instrucción cívica, algunas consideraciones acerca de la importancia de estas asignaturas en la educación de la mujer*, escrita por la normalista María Inocencia Galván en 1895,³⁰ apunta hacia la importante tarea de la socialización de las generaciones a partir del tema de la moral o "la ciencia de las costumbres". Lo anterior, centrado en una educación por modelado o imitación. El énfasis en estas enseñanzas debía de recaer, principalmente, en las mujeres; además de resaltarse la preeminencia del contexto familiar en la formación de las conductas de sus integrantes respecto de los centros escolares, también se repara en la jefatura femenina para llevarlo a cabo: "Desde que el niño nace hasta la época en que ingresa a la escuela, es a la madre a quien toca educar, poco a poco sus facultades y formar según su ideal su tierno corazón".³¹

Este imperativo para las mujeres queda resumido en la conceptualización que brinda la sustentante: educación materna. Lo anterior, tomando como referente los estudios recibidos en la Normal, más aún, desde una etapa temprana de formación educativa:

La educación de las niñas aparece contemplada, respecto a la de los niños, con una falsa igualdad que no puede ocultar la "naturalización" asumida de la diferencia de funciones, lo que condicionará que se piense en programas diferenciados y en un profesorado con capacidades académicas diferentes. Esta es, en parte, la raíz de todos los males, una raíz que alimentará los proyectos educativos del liberalismo a lo largo del siglo XIX.³²

Esta orientación de género no tan solo permeó los planes de estudio del siglo XIX, sino que tuvo una sólida vigencia hasta bien entrado el XX. La supremacía de estos planteamientos fueron el resultado de la labor de las "buenas madres de familia", quienes junto con el concierto de otras instituciones los "naturalizaron".

29. Ana Ma. del Socorro García, *op. cit.*, p. 22.

30. *Ibid.*

31. *Ibid.*, p. 2.

32. Antonia Fernández, "La educación de las niñas: ideas, proyectos y realidades", en *Historia de las mujeres en España y América Latina. VIII. Del siglo XIX a los umbrales del XX*, F. G. Gómez et al. (coords.), España, Ediciones Cátedra, 2006, p. 433.

De esta forma, la educación materna desde el hogar era necesaria para la socialización educativa: "Si la educación dada en la casa paterna es mala, por más esfuerzos que el maestro haga no podrá sobreponerse a ella".³³ El profesorado porfirista era un brazo del Estado educador; al igual que en la actualidad, el colectivo magisterial de aquella época necesitaba establecer el binomio escuela-familia en aras de materializar un proyecto educativo nacional. Las mexicanas, inclusive las que habían recibido una educación formal o estaban en ese proceso, como las profesoras o las normalistas, tenían un convencimiento al respecto, ya que también desde las aulas habían sido socializadas en esa dirección. En la memoria histórica de esta sustentante se advierte lo anterior con claridad, por ejemplo, en la oración "la casa paterna".³⁴

Así, prioritariamente en la educación de las mujeres se depositó la instrucción moral con un proyecto social específico: forjar ciudadanos y el *deber ser* femenino. Desde la pluma de la sustentante Galván, la limitada finalidad educativa asignada a las mujeres incidió en demandar mayores posibilidades de estudio para ellas:

En las sociedades antiguas en que no se concedía a la mujer ninguna influencia, cuando se consideraba la ignorancia como una cualidad de la mujer, diciendo que la instrucción sería perjudicial a sus gracias naturales. No debemos esperar que la instrucción cívica refigure en el reducidísimo programa de estudios. Más ahora que la emancipación de la mujer está asegurada, que con satisfacción vemos el afán e interés que toma el gobierno y la sociedad en general porque la mujer se eduque hoy, que se le da libre entrada en las aulas y se le instruye en todo lo que pueda prestarle especial importancia. ¿Por qué excluirles la instrucción cívica?³⁵

Se advierte así una coexistencia de planteamientos. Por un lado, un señalamiento sobre nuevos escenarios modernos en los que las mujeres tienen mejores posibilidades de desarrollo e instrucción; pero al mismo tiempo y con seguridad, como resultado de lo anterior, se insta a modificar situaciones que no han cambiado, como "permitírseles" también a ellas el conocimiento de la instrucción cívica. Pese a esto, más adelante la postulante Galván expresa: "El sentimiento patrio del ciudadano debe formarse en el corazón del niño [...] Es a la madre a quien toca esta misión; es pues necesario e indispensable hacer de ella una fuente saludable, un manantial puro que alimente al ciudadano en el sagrado sentimiento de la patria".³⁶

33. María Inocencia Galván, *op. cit.*, p. 4. El subrayado se agrega.

34. Rocha menciona que el lenguaje es el "sitio" para la construcción de los significados sociales, "cuya función es precisamente dar un sentido a la forma en la que comprendemos el mundo y, por tanto, asumir ideologías y creencias que son válidas en un contexto histórico determinado" (Tania Esmeralda Rocha, *op. cit.*, p. 78). Asimismo, a través del lenguaje escrito o hablado se perpetúa la desigualdad entre hombres y mujeres; de hecho, la identidad de género se construye a través del lenguaje (Joan Scott, *op. cit.*).

35. María Inocencia Galván, *op. cit.*, p. 8.

36. *Ibid.*, p. 9.

Sobre el particular, son fundamentales las palabras de Alvarado: “Una vez más nos enfrentamos a las profundas contradicciones de estas mujeres, que si bien se atrevieron a luchar por un cambio de prácticas y de mentalidades, no pudieron superarlas, pues los rígidos esquemas personales y sociales, característicos del periodo, se los impidió”.³⁷ Así se explica esa ambivalencia de Galván, atrapada “entre ese impulso a la “rebeldía” y su apego a los lineamientos y reglas marcadas por la tradición”.³⁸

Esta situación fue un denominador común en un puñado de mexicanas de finales del siglo XIX y principios del XX, sobre todo, en aquellas que habían concluido estudios formales, incluso, en quienes se asumían como feministas, como Dolores Correa Zapata, quien al igual que otras exponentes a favor de la emancipación femenina, estuvo de acuerdo con que no se abandonara por completo el modelo tradicional:

No hay para qué encomiar el empeño que en nuestro país se nota por dar a la mujer todos los conocimientos necesarios para llenar su misión, y sentimos verdadero contento al ver cundir la convicción de que debe enseñarse a la mujer, en la escuela, la ciencia de las madres, o como sabiamente dice el Sr. Rébsamen, debe enseñarse desde la escuela primaria la pedagogía materna.³⁹

La segunda disertación, de Rita Emilia Batiza Mondragón,⁴⁰ centra su atención en el tema *El estudio de la educación de la mujer en los primeros siglos del cristianismo, en los siglos XVII, XVIII, XIX y lo que será en el XX*. En este breve trabajo, de solo cuatro cuartillas de extensión, pero de una mayor amplitud en lo cualitativo respecto de las otras dos disertaciones, la sustentante retoma 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, pero a la par retoma algunas voces masculinas que parcialmente abogaron en favor de estas. Estos “mesías de la educación de la mujer”, como les llama la normalista, manifestaron la importancia de que el llamado “segundo sexo” tuviera oportunidades educativas como las de los hombres, inclusive, que les enseñaran matemáticas y filosofía. Naturalmente, estas propuestas no encontraron eco en esas centurias, ni en las siguientes.

De la cultura grecolatina, la pluma de Batiza se traslada a la Ilustración, en la cual advierte cómo algunos hombres abogaron por el mejoramiento de la condición femenina; sin embargo, sus ideas quedaron sepultadas frente al “seno de la barbarie y del fanatismo de las religiones”.⁴¹ No obstante, la egre-

37. Lourdes Alvarado, “Dolores Correa y Zapata. Entre la vocación por la enseñanza y la fuerza de la palabra escrita”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 43, México, COME, octubre-diciembre, 2009, p. 1282.

38. *Idem*.

39. Dolores Correa, *op. cit.*, p. 59. El subrayado se agrega.

40. Rita Emilia Batiza, Disertación en su examen de profesora de Instrucción Primaria Superior, AH-BENV, Fondo de Estudiantes, año 1896, caja 7, legajo 4, exp. 6, fs. 11-13.

41. *Ibid.*, p. 2.

sada celebra el arribo del siglo de la razón, porque "la mujer da muestra de su alcance intelectual", aunque no hace ninguna alusión a Olympe de Gouges o Mary Wolstonecraf, reconocidas feministas de este periodo.⁴²

En esta disertación, su contribución central se circunscribe a lo que enuncia después: las aportaciones de mujeres durante el siglo XIX, particularmente, las inglesas, quienes habían y estaban librando una lucha por sus derechos políticos; así como las primeras profesionistas en medicina y sus grupos primigenios, organizados para defender intereses comunes: "resueltas a vencer todos los obstáculos, obtener sus diplomas y ejercer la carrera", de cara a los prejuicios y escollos de género de la época.

De esta forma, la sustentante Rita Emilia cita nombres de mujeres sobresalientes en el campo de la pedagogía, de quienes se advierte que conoció su obra escrita, tales como Miss Edgenorth, Miss Hamilton, Madame Campan y Madame de Ramusas. Al mismo tiempo rescata los nombres de la primera y segunda médicas inglesas, Miss Blackwell, graduada en 1849, y Mistress Garret Anderson, en 1870; ambas de cuna modesta, pero esta última "de superior inteligencia y de carácter varonil".⁴³ Es interesante cómo hay una percepción en la egresada de la naturalización de características sociales en los sexos, a la vez que advierte situaciones equívocas: "En esta época, el pueblo inglés estaba en el error de que una mujer para llegar a ser algo le era indispensable que se vistiera de hombre. Mistress Garrett Anderson adoptó el traje masculino, ganando los laureles en brillantes ejercicios, despertando no pocas envidias".⁴⁴

Adicionalmente, esta memoria histórica de singular valor para los anales de la emancipación femenina veracruzana comparte algunos de los primeros escenarios feministas que libraron las doctoras Jex Blacke y Pechey, quienes estudiaron en la facultad de Edimburgo y se enfrentaron a la *indefinibilidad* 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:

Al año siguiente (después de la titulación de la Dra. Pechey, quien en este acto "merecía por sus brillantes estudios el primer premio, pero los jueces se lo negaron"), la Facultad de Edimburgo negó a las mujeres el derecho de continuar sus estudios. Fue una ruptura de hostilidades que ellas aceptaron con sorprendente valor. Formaron un círculo "Lomerville Club" (en honor de una célebre mujer astrónomo [*sic*]) y no tardaron en encontrarse más de 1000 asociadas afluyendo de todas partes. Unas por entusiasmo, otras por despecho; es el caso que un número extraordinario de mujeres inglesas contribuían con dinero para mantener el pleito entablado contra la Facultad de Edimburgo por los perjuicios causados a las estudiantes.⁴⁵

42. Norma Gutiérrez *et al.*, "La conceptualización de las mujeres en el siglo XVIII, del pensamiento ilustrado a algunas voces femeninas, en *Revista Digital FILHA*, vol. 2, núm. 17, 2017.

43. Rita Emilia Batiza, *op. cit.*, p. 6.

44. *Ibid.*, p. 3.

45. *Idem.*

Frente a esta situación, algunas *estudiantas* –como las nombra– fueron a estudiar al extranjero, pero quienes se quedaron protagonizaron una historia con un mayúsculo grado de osadía: encabezadas por Mistress Jex-Blake, abrieron una escuela de educación superior justo en frente de la institución que no les permitía su acceso. A decir de la egresada, en su actualidad (1896), Londres contaba con 150 médicas, aunque únicamente ejercían 130, y una sola abogada, Mistress Orme. Asimismo, la sustentante comenta parte del panorama que privaba en el último tercio del siglo XIX sobre la emancipación femenina, particularmente en nuestro vecino país:

Después de 20 años de lucha han conseguido que la mujer en Europa se la admita en el ejercicio de la medicina y a formar parte de la asociación médica. En los Estados Unidos de América la mujer ha conseguido la igualdad en cuanto se refiere a materia de saber, como lo demuestra Mistress Robbling que terminó el puente de Brooklyn, empezado por su esposo y que es una de las maravillas del siglo XIX. Además se les admite en las profesiones de arquitectura, abogacía; habiendo ahora más de 300 mujeres recibidas en las escuelas de medicina, farmacia, pintura y, en todas las más, escritorios de las casas de comercio.⁴⁶

Esta información indicaba al menos dos cosas importantes: por un lado, un adelanto significativo en Europa y Estados Unidos que en México estaba en ciernes, pues apenas en 1886 nuestro país había tenido a su primera dentista, Margarita Chorné, y en 1887, su primera médica, Matilde Montoya. Para la primera abogada, María Asunción Sandoval, habían de pasar otros 10 años y hasta el último año del porfiriato, la primera alumna inscrita en la escuela de Ingeniería, Dolores Rubio Ávila.⁴⁷

Por otro lado, lo que se cita en esta disertación también denotaba un conocimiento valioso de mujeres y género que la alumna había recibido en la Normal, tal vez en un curso a cargo de una profesora ¿feminista? (incluso sin asumirse, como era común). Lo anterior, porque esta egresada incluso alude a la obra publicada de algunas mujeres; también cabe la posibilidad de que la propia estudiante se haya documentado por su cuenta, considerando la riqueza que había en la prensa, aunado a una posible emancipación femenina en Veracruz, porque no cabe duda de que, además de que Rita Emilia escribió su memoria para graduarse, también fue una tribuna para externar sus intereses y su sentir sobre la condición que estaban atravesando las mujeres de su época. Las palabras con las que concluye su texto son más que elocuentes al respecto:

Hemos visto con ejemplo, sin cuento, que no existe diferencia alguna entre el poder intelectual del hombre y la mujer, que es el fin que me he propuesto demostrar [...] En el siglo XX, la enseñanza de la mujer ya

46. *Idem*.

47. Norma Gutiérrez, *op. cit.*, 2013.

no será una medida humanitaria, sino una necesidad imperiosa por el excesivo número de ellas [...] y entonces, como consecuencia inmediata, su inteligencia será universalmente reconocida. Entre tanto, trabajemos y esperemos un poco.⁴⁸

Finalmente, es el turno del sustentante Luis Martínez Murillo, quien presentó en 1898 su disertación *Algo en pro de la mujer*.⁴⁹ En este breve texto –el más corto de los tres–, al igual que el precedente, el autor alude a la situación de las mujeres en tiempos grecolatinos, específicamente, el gineceo en la cultura griega y las limitantes que se imponían a las mujeres. Asimismo, centra su atención en aportes femeninos durante el Renacimiento, aunque sin mencionar ningún nombre. A partir de este, el autor percibe un progreso ascendente en la situación de ellas, como resultado de la atención que los gobiernos pusieron en su educación; no obstante, sentencia que “si la mujer ha quedado un poco atrás en la esfera del saber, es porque el hombre egoísta la ha querido despojar de sus derechos”.⁵⁰

Sobre esto, se apuntan al menos dos situaciones: las distintas administraciones gubernamentales no fueron homogéneas en cuanto a la educación femenina; de hecho, justamente en el estado origen del sustentante, Staples menciona que por ley se daba prioridad a los establecimientos educativos masculinos: “si alcanzaba el dinero después de poner una escuela para niños, se pensaría en una para niñas.” Lo que explica el escaso número de escuelas para niñas en el siglo XIX, porque “raras veces sobraron fondos para un objetivo tan secundario”.⁵¹

Es importante recordar la situación económica complicada de esta centuria, lo que tuvo un fuerte impacto en el presupuesto que los gobiernos destinaban a su sexuada educación elemental.⁵² También, en esta aseveración del sustentante se precisa cómo la exclusión de las mujeres de los recintos del saber tiene una manufactura humana. Si bien él no percibe que sea algo que corresponda a los hombres, a quienes culpabiliza, sino a una estructura social, lo que sí es relevante es que no está hablando de un orden natural de las cosas y, por consiguiente, no simpatiza con la “supuesta” inferioridad de las mujeres, idea que era ampliamente extendida en el periodo en el que él escribe.

Así, se tiene a un egresado de avanzada para su época. No obstante, también se advierte su ambivalencia, porque al igual que María Inocencia Galván en la primera disertación, el énfasis en que sus compañeras se educaran tenía el mismo propósito: “La mujer [...] debe desarrollar sus facultades todas

48. Rita Emilia Batiza, *op. cit.*, p. 4.

49. Luis Martínez, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Superior, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1898, caja 9, legajo 6, exp. 1, fs. 20-31.

50. *Ibid.*, p. 1.

51. Anne Staples, *Recuento de una batalla inconclusa. La educación mexicana de Iturbide a Juárez*, México, El Colegio de México, 2005, p. 382.

52. De acuerdo con Bazant, Veracruz era la antepenúltima entidad en el país sobre el subsidio a la educación pública (12.03 %), muy por debajo de Chihuahua, Querétaro, México y Zacatecas, estados punteros donde se otorgaba un presupuesto de 43.36 %, 38.51 %, 34.17 % y 32.5 %, respectivamente (Mílada Bazant, *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, 1993).

para que a su vez pueda desarrollar las de sus hijos [...] jamás debe desconocer algo de [...] psicología infantil, pedagogía, higiene y economía doméstica".⁵³ Más aún, el sustentante Luis Martínez, está en contra de que los hombres se inserten en empleos "femeninos", tales como los que demandaba el contexto de la época en las tiendas, almacenes, oficinas y telégrafos; o bien, los vinculados con las costuras, bordados, cuidado del pelo y peinados, puesto que son tareas "indignas del que se llama sexo fuerte, porque prueba que están perdiendo su virilidad".⁵⁴

Finalmente, las siguientes palabras con las que termina su intervención lapidan la lucha entablada por las feministas inglesas, de las que hablaba su compañera anterior: "Démosle a la mujer sus derechos, así conocerá mejor sus deberes; eduquémosla e instruyámosla y así tendremos buenas esposas y excelentes madres y nuestros hijos no solo serán dignos de la Patria en que nacieron, sino de la humanidad a que pertenecen".⁵⁵

Consideraciones finales

La situación y condición de las mexicanas durante el siglo XIX fue cambiando paulatinamente hacia un mejoramiento; en gran medida, esto fue el resultado de un avance de liberación femenina, de su mayor incorporación en el ámbito educativo y la coyuntura contextual del periodo que enarboló una convocatoria de alfabetización sin distinción sexual, aunque sí con sustanciales lineamientos de género.

Los logros de algunas mexicanas estaban a la vista, al menos en relación con las décadas previas y debido a ello se aprecia una ambivalencia en la memoria histórica de las tres disertaciones veracruzanas. De esta forma se manifiesta un férreo interés porque ellas se eduquen, pero el sustento de esto no tiene que ver con un empoderamiento femenino mínimo, sino para ejercer de manera más óptima las funciones de su destino social, centrado en la triada madre-esposa-ama de casa. Se pide y avala su educación, pero para "ser seres para otros y otras",⁵⁶ en detrimento de una propia autonomía y realización.

Pese a lo anterior, lo que sí fue un hecho, principalmente en la disertación escrita por Rita Emilia, es cómo hay un discurso disonante de los anteriores, una memoria que si bien no tuvo un eco sustancial, revela un precedente importante en la lucha de las mexicanas, particularmente, de las veracruzanas, quienes a partir de una formación educativa están levantando su voz a favor de su sexo, están pronunciándose tímidamente en aras de incidir en un panorama más equitativo para ellas, en una lucha por dejar de ser "indeseables" y transitar poco a poco a un protagonismo femenino, idea que sin saberlo anunciaba la fuerte lucha femenina de la primera mitad del siglo XX en nuestro

53. Luis Martínez, *op. cit.*, p. 2.

54. *Ibid.*, p. 3.

55. *Idem.*

56. Franca Basaglia, *Mujer, locura y sociedad*, Puebla, Universidad Autónoma de Puebla, 1983.

país. En este sentido, la Normal de Veracruz, al igual que otras en el país, fue semillero de estas ideas a favor de las mujeres.

Se sigue en esta lucha, porque todavía hay muchas "indeseables" en distintos contextos y aunque han sido a largo plazo las demandas, se reconoce a las pioneras y los aliados en esta contienda. "Entre tanto, trabajemos y esperemos un poco", como dijo Rita Emilia hace 124 años, cuando escribió su disertación, ojalá que solo sea un poco más.

Archivo

Archivo Histórico Benemérita Escuela Normal Veracruzana Xalapa, Veracruz, México. Caja 170 Fondo: Gobierno, Serie Celebraciones, certificados y títulos 1890-1955, Libro 1, fs. 1-78.

Archivo Particular de Ana María García García

MÉXICO *Intelectual. Revista Pedagógica y Científica-Literaria. Órgano Oficial para la República Mexicana*, IV, Julio-diciembre de 1890, Jalapa, Veracruz, Imprenta del Gobierno del Estado.

PERIÓDICO *Oficial*, Dirección Secretaría de Gobierno, VI, núm. 140, Xalapa, Veracruz, 23 de noviembre de 1886.

RÉBSAMEN, E. C., "Datos estadísticos relativos a los alumnos de este plantel (Normal)", en *Revista México Intelectual. Revista Pedagógica y Científica Literaria*, núm. IX, enero 1893.

Bibliografía

ALVARADO, Lourdes, "Dolores Correa y Zapata. Entre la vocación por la enseñanza y la fuerza de la palabra escrita", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 43, México, comie, octubre-diciembre, 2009, pp. 1269-1296.

BARCELÓ, Raquel, "Hegemonía y conflicto en la ideología porfiriana sobre el papel de la mujer y la familia", en S. González y J. Tuñón (comps.), *Familias y mujeres en México*, México, El Colegio de México, 1997, pp. 73-110.

BASAGLIA, Franca, *Mujer, locura y sociedad*, Puebla, Universidad Autónoma de Puebla, 1983.

BAZANT, Milada, *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, 1993.

BUQUET, A., Cooper, J., Mingo, A. y Moreno, H., *Intrusas en la Universidad*, México, UNAM, 2013.

BOURDIEU, Pierre, *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama, 2006.

CORREA, Dolores, *En el hogar y en la escuela. Ligeros apuntes sobre educación*, México, Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento, 1897.

- CURIEL M., Martha Eugenia, "La educación normal", en *Historia de la educación pública en México*, F. Solana et al. (coords.), México, SEP-FCE, 1982.
- DÍAZ B., Ángel, "La educación en valores: avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 1, 2006, pp. 1-15.
- FERNÁNDEZ, Antonia, "La educación de las niñas: ideas, proyectos y realidades", en *Historia de las mujeres en España y América Latina. VIII. Del siglo XIX a los umbrales del XX*, F. G. Gómez et al. (coords.), España, Ediciones Cátedra, 2006, pp. 427-449.
- GALVÁN, Luz Elena y López, Oresta (coords.), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, México, CIESAS-El Colegio de San Luis-UNAM, 2008.
- GARCÍA A., María Guadalupe, *Historia de la cultura escolar. Sujetos y prácticas, tiempos y espacios en dos escuelas particulares de Guadalajara en el siglo XX*, Tesis de doctorado, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2002.
- GARCÍA, Ma. Guadalupe, "Maestras protestantes en Guadalajara: sus proyectos, vicisitudes y representaciones de la infancia (1872-1920)", en *Mujeres, niños y niñas en la historia. América Latina, siglos XIX y XX*, A. Fregoso et al. (coords.), México, Universidad de Guadalajara, 2016, pp. 205-253.
- GARCÍA, Ana Ma. del Socorro, "La práctica docente en las disertaciones de la Escuela Normal Primaria de Xalapa en el Porfiriato", en *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, vol. 1, núm. 2, 2019, pp. 19-27.
- GARCÍA, Soledad, Profesoras normalistas en Veracruz durante el Porfiriato, en *Ulúa, Revista de historia, sociedad y cultura*, núm. 2, 2003, pp.171-203. Consultado en <https://ulua.uv.mx/index.php/ulua/article/view/1487>
- GONZÁLEZ J., Rosa Ma., *Las maestras en México. Re-cuento de una historia*, col. Historia, ciudadanía y magisterio, México, UPN, 2008.
- GONZÁLEZ, Ma. Guadalupe, *Los pilares de la educación nacional (Tres Congresos Decimonónicos)*, México, UPN, 2006.
- GUTIÉRREZ, Norma, *Mujeres que abrieron camino. La educación femenina en la ciudad de Zacatecas durante el Porfiriato*, México, Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho"-Universidad Autónoma de Zacatecas, 2013.
- GUTIÉRREZ, Norma, et al., "Feminismo en la Escuela Normal de Señoritas de Zacatecas: algunas pautas de reflexión en el Zacatecas porfirista", en *Estudios multidisciplinarios*, A: Maldonado y R. Duarte (comps.), México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2014, pp. 303-311.
- GUTIÉRREZ, Norma et al., "La conceptualización de las mujeres en el siglo XVIII, del pensamiento ilustrado a algunas voces femeninas, en *Revista Digital FILHA*, vol. 2, núm. 17, 2017, pp. 1-10.
- JIMÉNEZ, A. C., *Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*, México, SEP, 1987.
- JULIA, Dominique, "La cultura escolar como objeto de estudio", en *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*, M. Menegus y E. González (coords.), México, UNAM, 1995.
- LOYO, Egracia y Staples, Anne, "Fin de siglo y de un régimen", en *Historia míni-*

ma de la educación en México, D. Tanck (coord.), México, El Colegio de México, 2010, pp. 127-153.

PÉREZ, Ricardo, "La cultura: nacionalismo y modernidad", en *Juicio al Porfiriato. Cien años de la muerte de Porfirio Díaz. Segunda Parte*, México, Proceso, 2015, pp. 45-55.

PERROT, Michel, *Mi historia de las mujeres*, México, FCE, 2008.

ROCHA, Tania Esmeralda, "La socialización de género en el entorno familiar: un espacio crucial para generar cambios y promover la igualdad de género", en *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias*, G. Delgado (coord.), México, UNAM-IISUE, 2017, pp. 61-105.

SCOTT, Joan, *Género e historia*, México, FCE-Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2008.

STAPLES, Anne, *Recuento de una batalla inconclusa. La educación mexicana de Iturbide a Juárez*, México, El Colegio de México, 2005.

TUÑÓN, Julia, "Porque Clío era mujer: buscando caminos para su historia", en *Problemas en torno a la historia de las mujeres*, Cuaderno 55, México, UAM, 1991, pp. 45-55.

YOUSAFZAI, Malala, *Yo soy Malala. La joven que defendió el derecho a la educación y fue tiroteada por los talibanes*, México, Alianza Editorial, 2015.

Mujeres y educación en el porfiriato

María del Carmen Chan Lezama
Guadalupe de los Ángeles González Santiago
Escuela Normal Urbana de Balancán, Tabasco

Introducción

Durante el porfiriato, el presidente Díaz se propuso conducir al país hacia el progreso material sustentado en el liberalismo económico y la conformación de un sentimiento nacional generalizado. La estrategia política utilizada por las autoridades gubernamentales fue la educación; desde los espacios escolares se pretendió modificar conductas y prácticas culturales con la intención de generar cambios en la estructura social. De esta manera, el régimen se legitimó y ganó adeptos, es decir, individuos educados para responder a las demandas y necesidades económicas.

Dentro de este marco, las mujeres se insertaron en la vida pública. Si bien los procesos de integración no fueron rápidos, la participación de ellas fuera del hogar resultó visible. Uno de los espacios donde se integraron, para el caso xalapeño, fue la Escuela Normal Primaria de Xalapa. En esta institución, las mujeres al igual que los varones se instruyeron con conocimientos científicos, aprendieron teorías y métodos de enseñanza; el lugar fue propicio para generar reflexiones y críticas vinculadas con la pedagogía, pero también con la historia de su género. A través de los documentos escritos por las egresadas y los egresados de la Normal damos cuenta de los estereotipos de mujeres en el porfiriato; de igual forma, el análisis de sus producciones hace visible los roles de las profesoras en los entornos públicos y privados representados por ellas y por los varones.

En este sentido, el presente trabajo tiene como objetivo visibilizar la educación para las mujeres. Como es bien sabido, durante el porfiriato la cultura patriarcal limitó en repetidas ocasiones la participación de ellas en los quehaceres varoniles y por ello es importante comprender, analizar y explorar los argumentos que las mujeres esgrimieron y enfrentaron en el terreno educativo. Debemos señalar que la educación para ellas estuvo reducida por los varones, quienes desde una perspectiva androcéntrica definieron quehaceres específicos para las mujeres, por ello es imprescindible demostrar la importancia de su formación, sus logros y sus retos.

La educación como elemento unificador durante el porfiriato

La idea de construir un México moderno estuvo sustentada en el ideal de progreso orientado por las políticas públicas que cedieron poco a poco muchos

de los elementos de la economía nacional a manos de capitales extranjeros. Así, México vivió un proceso de modernización capitalista caracterizado por el aumento de las vías de comunicación, el fortalecimiento de las industrias, los impuestos y el comercio. Para poder sostener este proyecto nacional, Porfirio Díaz concibió la educación como uno de los elementos unificadores del sentimiento nacional que llevaría a todas las mexicanas y mexicanos a sentirse parte de los cambios que ocurrían. El régimen se propuso generar transformaciones estructurales, con el objetivo de mejorar la condición económica y social que desde tiempos pasados no se habían podido solucionar. Por ello, Díaz emprendió una campaña de fortalecimiento al sistema educativo que tuvo como finalidad mejorar la calidad de los contenidos en los programas escolares, y también las condiciones de los planteles.

Las escuelas como portavoz del sistema porfirista tuvieron como objetivo generar conciencia social, patriotismo e inculcar un sistema de valores en las educandas y los educandos. Ello hizo evidente la inclusión de las mujeres al sector educativo profesional. A pesar de que las prácticas económicas/culturales de las mujeres estuvieron reducidas a los quehaceres femeninos, como la costura, la pintura, el bordado, algunas mujeres se interesaron por los espacios escolares con la intención de dotarse de conocimientos teóricos y prácticos, ya que sabían que al participar en los asuntos académicos podían mejorar sus condiciones económicas y elevar su estatus social.

Lo anterior partía de la concepción de que la educación era el medio por el que se lograría conducir a la población al ideal de progreso de inculcar el *deber ser* del mexicano, el amor a la patria y el respeto a las instituciones. Se buscaba promover la construcción del ciudadano obediente, con responsabilidades específicas:

La esperanza de los liberales mexicanos para la conformación de una identidad nacional y progreso económico y social se cifró en la educación como el instrumento indispensable de la modernidad social. La educación entendida en un sentido amplio: instrucción en los deberes religiosos y morales del pueblo y en los deberes y derechos de los ciudadanos. La modernidad en México se lograría mediante el arribo al estado social o científico y de la razón, la guía de la reforma educativa estaría formada por la mecánica y la dinámica social del positivismo: "orden y progreso".¹

Esta educación moralizante se vio vinculada al campo educativo de las mujeres, que fue objeto de discusión, pues no estaba claro si debía considerarse como algo necesario y digno de atención, o como algo *sobrante* y más bien perjudicial para el orden social establecido. Gran parte de esta discusión estaba cimentada en la concepción esencialista² de que las mujeres eran *na-*

1. Joaquín Santana, "El principal baluarte de la educación femenina decimonónica: la formación de los futuros ciudadanos", en *El Estado laico y los derechos humanos en México: 1810-2010*, M. Moreno-Bonett y R. M. Álvarez de Lara (coords.), II, México, UNAM, 2012, p. 243.

2. Santana refiere al esencialismo como "la atribución de una esencia fija de la mujer, que se asume

turalmente inferiores a los hombres y que no tenían las mismas capacidades que ellos para adquirir los conocimientos especializados que se impartían en los niveles más altos de educación. Esta visión también implicaba que se considerara que estaban destinadas a vivir bajo la tutela de un varón, ya fuese en calidad de padre o esposo, con todas las implicaciones económicas, sociales, culturales y de subordinación que esto implicaba. Lo anterior demuestra que a las mujeres se les quiso excluir de los quehaceres varoniles, como la educación, por tal motivo hubo pedagogos y dirigentes políticos del estado de Veracruz que apostaron por la educación de ellas, abrieron espacios escolares para formar al bello sexo y confiaron en sus capacidades intelectuales, con la finalidad de incluirlas en los procesos de modernidad que exigió el régimen porfirista.

Ante este panorama, algunas mujeres comenzaron a cuestionar el papel secundario al que eran relegadas y los argumentos con los que esto se justificaba, al buscar consolidar su acceso a la educación y mejorar su calidad de vida percibiendo mejores ingresos económicos. En el siguiente apartado damos cuenta de los cambios significativos para ellas en torno a materia educacional y qué obstáculos afrontaron, tomando en cuenta que la cultura patriarcal imperaba en aquel tiempo histórico.

Educación para las mujeres

Las mujeres desempeñaban un rol periférico dentro del orden social de la época, confinadas al ámbito doméstico, en el que se consagraban como esposas, amas de casa, madres, siempre abnegadas y sacrificadas. La educación que muchas de ellas recibían estaba orientada a cumplir satisfactoriamente este *deber ser* que les impuso la cultura patriarcal de la época. Sin embargo, con la implementación del proyecto nacional porfirista se abrieron espacios escolares para que participaran, si bien los planteles eran exclusivos para ellas, hubo otros como la Escuela Normal Primaria de Xalapa que tuvo un sistema coeducativo donde varones y mujeres se formaban intelectualmente y socializaban sus conocimientos en los espacios públicos con el propósito de generar cambios culturales para lograr el anhelado progreso.

José Manuel Pedroza³ asevera que las egresadas y los egresados fueron agentes de cambio social y cultural, además fueron facilitadores de conocimientos de la pedagogía moderna. Por tal motivo, el profesorado respondió a las demandas del régimen convirtiéndose en propagadores/as de la ideolo-

como dada y universal y se identifica por lo general, aunque no necesariamente, con la biología y las características "naturales de la mujer". Es decir, del esencialismo surge una descripción globalizadora iniciada en el seno del pensamiento patriarcal, una descripción que definiría las características intrínsecas y comunes a la totalidad de las mujeres, las razones que a la postre serían utilizadas como justificación filosófica de su exclusión de los modos de producción cultural y económica durante siglos" (*Ibid.*, p. 238).

3. José Manuel Pedroza, *Una oportunidad de profesionalización docente: las pensiones de los estudiantes normalistas del Estado de Veracruz durante el período porfirista*, Tesis de licenciatura, Xalapa, Universidad Veracruzana, 2018.

gía liberal, que además de transmitir buenas costumbres, motivó a las nuevas generaciones a participar en la instrucción para despertar conciencia social, estado de bienestar y tener mejores ingresos económicos.

La familia desempeñó un papel muy importante durante las últimas décadas del siglo XIX, convirtiéndose en el punto focal de las transformaciones económicas y sociales que se pretendían lograr. De ahí que a las mujeres se les haya encomendado la tarea de educar a la niñez, ya que ellas poseían amor, ternura y paciencia para transmitir valores a los infantes desde edad temprana. Además, se creía que ellas desde sus casas formarían a buenos y honorables ciudadanos, quienes serían reconocidos en la vida pública:

La familia seguía siendo considerada como el núcleo fundamental de la sociedad, por lo que el Estado debía protegerla, al mismo tiempo que transformarla, de acuerdo con las nuevas condiciones políticas. Era la unidad básica a través de la cual se podían inculcar los nuevos valores liberales: el nacionalismo, el compromiso cívico con la sociedad, el racionalismo científico y el amor al trabajo.⁴

De esta manera, la educación de las mujeres se consideró necesaria y se les debían brindar los conocimientos necesarios para que pudieran desempeñar el papel antes mencionado:

Si bien la importancia de la educación femenina fue un tema que preocupó a las minorías ilustradas novohispanas desde finales del siglo XVIII, fue a partir de la segunda mitad del siglo XIX cuando se pudo llevar a la práctica una política educativa que incluyese a las mujeres, pues la elite liberal no podía concebir la formación de los futuros ciudadanos si antes no se ilustraba a su primera educadora en el seno familiar: la madre.⁵

Lo anterior se dio en un contexto de grandes contradicciones. A nivel institucional, social y cultural, se cuestionaron los conocimientos impartidos a las mujeres, y la pertinencia de que adquirieran instrucción científica y profesional, ya que se consideraba no solo innecesario, sino también aberrante, pues algunos dirigentes educativos como Enrique C. Rébsamen estuvieron convencidos de que las mujeres necesitaban ser instruidas científicamente para participar en la vida pública de diferentes maneras.

Lo que ataba a las mujeres a los quehaceres "exclusivos" fue resultado de los prejuicios de la época. Debemos advertir que para el caso veracruzano, los dirigentes políticos Juan de la Luz Enríquez (1884-1892) y Teodoro A. Dehesa (1892-1910) elevaron sus ánimos hacia la educación de las mujeres y las apoyaron económicamente para que se inscribieran en las escuelas e incluso las becaban para viajar al extranjero, con la intención de poner en práctica sus

4. Ana Saloma, "De la mujer ideal a la mujer real. Las contradicciones del estereotipo femenino en el siglo XIX, en *Cuicuilco*, vol. 7, núm. 18, 2000, p. 5.

5. Joaquín Santana, *op. cit.*, p. 240.

habilidades y sus conocimientos. La educación para ellas, a finales del siglo XIX, les ofreció nuevas oportunidades económicas y sociales; por ejemplo, las egresadas de la normal rebsamiana obtuvieron reconocimiento por parte de las autoridades estatales y educativas, respeto por la sociedad y mejores condiciones económicas. A pesar de ello, las mujeres enfrentaron diversas vicisitudes, por ejemplo, salarios asimétricos comparados con los de los varones, discriminación por los sectores más conservadores y comentarios misóginos por parte de ciertos grupos sociales.

La instrucción para ellas durante el porfiriato fue limitada, a pesar de que habían ganado terreno en los espacios masculinizados. Como se mencionó en líneas anteriores, pareciera que hubo contradicciones en el discurso oficial: si bien las mujeres participaron en el proyecto porfirista desde sus trincheras, los hombres asignaron quehaceres limitados para ellas. Estas acciones se justificaron por la condición biológica que ellas poseían, se creía que eran débiles e incapaces de ejercer actividades masculinas, por tal motivo se les educaba en escuelas particulares donde se les enseñaron cosas propias de su sexo. Por ejemplo, las escuelas de artes y oficios fueron instituciones donde aprendían quehaceres femeniles para insertarse en las dinámicas económicas; empero, no se les impartían materias teóricas ni se les daba un título profesional, como sí lo hizo la Normal veracruzana.

De alguna manera, los esfuerzos educativos en Veracruz apuntaron a la comunión entre mujeres y hombres en los contextos educativos, con la finalidad de que ambos sexos participaran activamente en las dinámicas económicas y se formaran bajo los códigos de conducta del régimen porfirista. Se empezó a considerar como verdadero el hecho de que ellas tenían las mismas capacidades intelectuales que los hombres para aprender y realizar actividades consideradas imposibles para su género.

Se tenía que demostrar la utilidad de los estudios e ilustración de las mujeres con argumentos que resultaran irrefutables, pero que de fondo reprodujeran el modelo de orden social imperante al argumentar que esa utilidad estaba precisamente en los beneficios que sus conocimientos traerían a la consolidación de sus hogares y la educación de sus hijos e hijas, además de que eso sería provechoso también para la modernización del país:

En una sociedad en donde la tradición patriarcal estaba fuertemente arraigada, como en la porfiriana, los hombres y mujeres que pugaban por una mejor condición para las mujeres no podían desligarse por completo de los valores y las prácticas sociales vigentes. Entonces, en aras de mejorar la condición de las mujeres, exaltaron la importancia de su función en la familia y la sociedad. Así pues, el feminismo diferenciador colocó la maternidad en el centro de sus demandas en favor de reformas educativas, legislativas y sociales en pro del "bello sexo" y, por otra parte, abrevó en la corriente igualitarista al exigir el derecho de la mujer, como individuo, al trabajo y a la formación intelectual, lo que redundaría no únicamente en su beneficio, sino también en el del esposo, la familia y la sociedad.⁶

6. *Ibid.*, p. 246.

La anterior cita da cuenta de la cultura de la época: a pesar de obtener logros, las mujeres alzaron la voz a través de sus disertaciones con el objetivo de visibilizar sus condiciones como mujeres y como maestras. Las asimetrías entre féminas y varones se evidenciaron de distintas formas y por ello hubo hombres con pensamiento más avanzado/moderno que apoyaron la lucha de las mujeres.

Los ángeles del hogar: las mujeres como madres y maestras

En el apartado anterior se demostró que las mujeres se insertaron en los espacios escolares. A pesar de este logro hubo sectores de la población donde eran consideradas los ángeles del hogar, debido a su condición de mujer. Como parte de su papel en la socialización del proyecto modernizador, se les impuso la tarea de ser las que brindaran a sus hijos e hijas la primera instrucción, ya no solo en términos de valores morales y religiosos, sino también cívicos y patrióticos; no se puede dejar de mencionar que en estas dinámicas hay un componente de control y subordinación. De tal manera que a las mujeres se les entrenó para cumplir una doble función: ser madres y educadoras.

Para lograr este objetivo, el Estado, las esferas políticas, las élites e incluso la clase popular, coincidieron en que la educación elemental de las mujeres fuera más sólida y amplia, y que estuviera orientada también por los principios de la pedagogía y la ciencia moderna, pero únicamente al considerar los fines utilitarios que ya se han mencionado, sin pensar en lo que pudiera ser benéfico para ellas en lo concerniente a su desarrollo intelectual y social, ni cuestionar el orden social imperante: "Durante el periodo porfirista la educación no fue un medio para que las mujeres alcanzaran un desarrollo intelectual, personal, social o económico: estaba concebida para garantizar la consolidación del régimen liberal".⁷ En resumen, "se pretende la domesticidad universal de las mujeres, su exclusión del mundo laboral y la concepción del trabajo doméstico como un no trabajo".⁸

No obstante, hubo mujeres que sí se cuestionaron este papel secundario y propiciaron su acceso a la educación superior, tanto el de ellas mismas como el de las demás mujeres. Es importante mencionar que algunas de la clase alta tenían acceso a una educación más diversa, no solo formal, sino que también habían recibido formación en las artes, la lectura y la escritura, por lo que contaban con un panorama más amplio y aspiraciones más concretas en lo referente a las posiciones y espacios públicos que podían ocupar. Debemos tomar en cuenta que hubo mujeres normalistas de clase más humilde que hicieron suya la profesión y construyeron caminos profesionales hasta lograr sus objetivos académicos y personales. Lo anterior da cuenta de que el mundo escolar para las mujeres abrió brecha a que algunas de distintos sectores poblacionales se interesaran por la educación, pues veían en ella un garante para mejorar sus condiciones económicas y sociales.

7. Françoise Carner, "Estereotipos femeninos en el siglo XIX", en *Presencia y transparencia: la mujer mexicana en la historia de México*, C. Escandón Ramos, (coord.), México, Colmex, 1992, p. 103.

8. Ana Saloma, *op. cit.*, p. 6.

Sobre la visión de la educación en el hogar, a partir de dos disertaciones de la Escuela Normal de Xalapa

Analizar el discurso de los ensayos redactados por dos alumnos que estudiaron para ser profesores de Instrucción Primaria Superior en la Escuela Primaria Normal de Xalapa demuestra sus percepciones en torno a la formación de las mujeres en diferentes espacios escolares; en este caso, los documentos abordan el tema de la educación de las mujeres en el hogar. A pesar de recibir instrucción moderna y científica en las escuelas del estado, a ellas se les instruyó para una doble jornada: el trabajo en la vida pública y las labores hogareñas.⁹ Como ya se mencionó, esta perspectiva planteaba la necesidad de que las mujeres adquirieran conocimientos para desarrollar tareas específicas en el hogar.

Si bien se propuso que fuera una educación más amplia, que estuviera guiada por los principios de la pedagogía y la ciencia modernas, continuaba la repetición de los roles tradicionales relacionados con el *deber ser* femenino y responder a los trabajos específicos de su género, por ejemplo, administrar la casa, cocinar, educar, puericultura, planchado, entre otros. Un ejemplo de lo anterior se puede ver en la diferenciación de los contenidos que se impartían al interior de la Normal, que para las mujeres incluía materias como corte y confección y canto, mismas que no solamente servían para complementar la formación de las futuras maestras –de modo que pudieran enseñar eso mismo a sus alumnas–, sino que también les daba las herramientas que se estimaban necesarias para que ellas, como mujeres, pudieran hacer las tareas que les correspondían al interior de sus hogares, a pesar de ser mujeres trabajadoras. Otra materia que se sumó a sus aprendizajes fue economía doméstica, con el objetivo de enseñar a administrar y gestionar los gastos en el hogar.

Asimismo, es interesante considerar que estos dos ensayos sobre la educación en el hogar fueron redactados por hombres, ya que los temas para las disertaciones eran asignados mediante sorteos, de ahí que estén escritos desde una perspectiva masculina que ordenaba el mundo social y material desde su posición de poder. En este sentido, vemos cómo en ambos se plantea el *deber ser* de las mujeres, sus implicaciones y responsabilidades en la vida pública, privada y escolar.

Leopoldo Kiel¹⁰ detalla extensamente la manera en la que la madre-maestra debe dar a sus hijos e hijas sus primeros aprendizajes. En este caso, a las mujeres se les asignó la responsabilidad de transmitir conocimientos desde los primeros años de la niñez. Por tal motivo, el disertante justificó su propuesta desde los dones de Fröbel:¹¹

9. Morelos Torres y Ruth Yolanda Atilano, "La Educación de la Mujer Mexicana en la prensa femenina durante el porfiriato", en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 17, núm. 24, enero-junio, 2015, pp. 217-242.

10. Leopoldo Kiel García fue uno de los egresados más sobresalientes de la Escuela Normal de Xalapa. Además de trabajar como profesor en la Escuela Preparatoria de Xalapa, desempeñó diversos cargos públicos en el ámbito educativo y fue cónsul en Austria y Alemania (Salvador Moreno, *Diccionario biográfico magisterial*, II, México, sep, 1994, p. 61).

11. Friedrich Fröbel o Froebel es considerado uno de los pedagogos más importantes. Sus ideas

La educación del hogar debe, pues, apelar a estos instintos y favorecer el crecimiento de las facultades, procurando satisfacer las necesidades del movimiento y de actividad que de manera tan clara se manifiestan desde el primer día de la vida; todo lo cual se consigue mediante los llamados dones Fröebel.¹²

La importancia de las enseñanzas de las madres tuvo que ver con el desarrollo pleno de las niñas y los niños. En cierta manera, al instruir las con conocimientos específicos para su género, ellas podían poseer cualidades para enseñar a sus hijos manera correcta y no obstaculizar el desarrollo de los infantes, ni perjudicarlos: "cuidando la madre de no violentar el aprendizaje jamás y de no insistir en ejercicios monótonos".¹³

Por su parte, Miguel Fernández señala que las madres son las responsables de generar los cambios necesarios en los niños, a fin de convertirlos en buenas personas, y plantea la preocupación, desde un punto de vista masculino y utilitario, por la falta de educación de las mujeres:

Tampoco nos inclinemos del lado de la opinión contraria, afirmando como algunos pesimistas que el niño es malo por naturaleza. Si repetimos que al venir al mundo trae consigo gérmenes hereditarios buenos y malos susceptibles de modificarse mediante cambios progresivos y graduales impartidos por la educación suministrada directa e indirectamente por una mujer en su misión más sagrada que es la de madre. Pero desgraciadamente ¡Cuán pocas son las buenas madres! ¡Cuán pocas son las que cumplen con su sagrado y noble ministerio! ¿A qué se debe esto? A la falta de educación. El origen está sin duda en la no muy aventajada instrucción y sobre todo poquísima educación que se les imparte en el hogar a los hijos, notándose que es menos aún en las hijas, en la mujer.¹⁴

Por otra parte, el disertante apuntala que algunas madres son "malas, irresponsables", acusadas de ser así porque no tenían preparación previa y los resultados de esta situación se veían reflejados en sus hijas/os. La educación de las mujeres es fundamental para la sociedad, en tanto que de ellas dependía su futuro:

Deberíamos tener presente que educar a la mujer es preparar y formar las generaciones que están por venir. Con razón dijo el gran Na-

sobre la educación de la primera infancia y el establecimiento del kindergarten revolucionaron las prácticas pedagógicas y tuvieron gran influencia en la educación en México durante el porfiriato (Élida Lucila Campos, "Federico Froebel y la educación en México", en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 2011).

12. Leopoldo Kiel, *Enseñanza del hogar. El color, la forma, el movimiento y la posición de los objetos, y la dirección del movimiento*, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Superior, ahbenv, Fondo Estudiantes, año 1896, caja 8, legajo 2, exp. 20, fs. 15-29, p. 2.

13. *Ibid.*, p. 3.

14. Miguel Fernández, *La educación en el hogar*, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Superior, ahbenv, Fondo Estudiantes, año 1894, caja 6, legajo 1, exp. 9, fs. 13-18, p. 2.

poleón: que el porvenir de las criaturas es casi siempre obra de sus madres [...] ¡Tal parece que la crianza de los niños no necesita preparación alguna! A la joven se le hacía pasar muchos años (y aún ahora, aunque menos) en la adquisición de habilidades para lucirse en las tertulias y muy poco tiempo se le destinaba a la preparación para la más grave de todas las responsabilidades que es la del gobierno de la familia [...] Fenelón (1651-1715), después Rousseau (1661-1741) y en nuestras postrimerías, M. Herbert Spencer (1860) nos demuestran con razonamientos, pero además convincente la necesidad, imprescindible, de educar a la mujer por la importancia y trascendental influencia que ejerce en la sociedad. Tiene razón al decir Spencer: "¿No es monstruoso que el destino de las nuevas generaciones sea abandonado a los azares de la rutina y del capricho, a las inspiraciones de nodrizas ignorantes y a las preocupaciones de las abuelas?"¹⁵

En la misma línea, aunque hace énfasis en un conocimiento más especializado y en una responsabilidad aún mayor, Leopoldo Kiel apunta que:

Nada, en verdad, es tan sencillo y divertido como esto en la educación infantil, ni nada hay que preste a la madre mejor ocasión para distraer útilmente a su hijo y satisfacer, a la vez, esa necesidad de movimiento tan imperiosa en la niñez y que tanto contribuye a su desarrollo físico y psíquico, razón por la cual es de reprobarse la costumbre de muchas madres y niñeras que, acaso por su propia convivencia, perjudican el libre desarrollo de los niños, teniéndolos durante largas horas acostados y envueltos en mantilla. La gimnástica a que los niños se dedican espontáneamente, esa inquietud que constituye la desesperación de muchas madres poco o nada conocedoras de la naturaleza psico-física del hombre es el resultado de una necesidad natural en la niñez, como que la causa la energía impulsiva del crecimiento y la nutrición de su organismo [...] Las gentes que ignoran los procesos evolutivos a que está sujeta la naturaleza infantil tanto en el orden físico como en el psíquico no ven en los juegos a que los niños por sí solos se dedican, más que el resultado de la ociosidad en que estos viven y no el principio del desarrollo de la inteligencia y la vida del espíritu.¹⁶

Otra veta de análisis es la referente a los postulados teóricos de los que parten los discursos de ambos ensayos. Por un lado, tenemos la crítica que Fernández hace a la idea de que los niños son inocentes por naturaleza; el profesor se muestra en desacuerdo con Rousseau y, al tomar una postura crítica, menciona que para educar no se puede partir del entendido de que todas las personas son buenas e inocentes al momento de nacer, pero que se corrompen al entrar en contacto con el resto de los hombres. De igual manera, considera que tampoco es pertinente colocarse en el extremo contrario, al afirmar que los niños

15. *Ibid.*, pp. 2-3.

16. Leopoldo Kiel, *op. cit.*, p. 5.

son malos por naturaleza. Para Fernández, el punto de atención está en que los infantes son moldeables y por eso es fundamental atacar esos "gérmenes hereditarios buenos y malos" lo más tempranamente posible, a través de una guía inteligente que dirija, a propósito, los cambios necesarios:

El niño, al venir al mundo, trae consigo una serie de predisposiciones naturales debidas, en gran parte, a la herencia y que serán buenas o malas, según hayan sido las condiciones de sus antepasados. Estas predisposiciones heredadas tenderán forzosamente a desarrollarse y naturalizarse en el niño si queda abandonado a sí mismo; pero también experimentarán modificaciones radicales y hasta podrán despertarse otras, si una mano oportuna e inteligente estimula y dirige semejantes cambios. Mas téngase presente que por lento o rápido que haya de ser cualquier cambio, siempre se requiere para lograrlo el empleo de medios a propósito; figurando entre ellos en el caso que nos ocupa la educación.¹⁷

Estos argumentos se justifican con base en la supuesta naturaleza de las cosas, es decir, se creía que el mundo estaba regido por un orden natural que hacía que todo fuera como era y que no se podía cambiar. En este caso se ve reflejado en la idea de que los niños nacían con "gérmenes buenos y malos", pero también está presente en la idea de que era *natural* que las mujeres fueran los ángeles del hogar y que en ellas recayeran todas las actividades y responsabilidades del cuidado y la crianza, en una lógica de subordinación.¹⁸

Por otro lado está la propuesta teórico-pedagógica de Fröebel, presente en la disertación de Kiel. Este profesor estaba interesado en mostrar la manera en que las madres debían guiar las primeras experiencias educativas de sus hijos, mediante la utilización de los dones del pedagogo alemán; además de exponer a detalle la aproximación que debe darse a la enseñanza –en el hogar– de los postulados de dicho educador en lo referente al color, la forma, el movimiento, la posición y la dirección, Kiel asume también una postura crítica y establece un diálogo con Compayré, quien considera que Fröebel cometió un error al elegir para sus dones cuerpos geométricos que ya son producto del pensamiento abstracto. Como parte de su reflexión, contrasta los argumentos de ambos autores y toma una postura propia:

Compayré considera como un defecto del método de Fröebel el haber escogido para sus dones la esfera, el cilindro y el cubo, porque aunque son materiales y palpables no por eso dejan de ser un producto del pensamiento abstracto y agrega que la naturaleza no presenta formas geométricas simples, sino que todo en ella es compuesto [...]. Nosotros creemos que a pesar de que los cuerpos mencionados son, en realidad, un producto de nuestra facultad de abstraer; lo concreto,

17. Miguel Fernández, *op. cit.*, p. 2.

18. Ana Saloma, *op. cit.*

lo simple para el niño es un cuerpo de una sola superficie, sin vértices y sin aristas como la esfera [...] ¿Puede ser menos compleja la impresión que produce en la mente del niño un icosaedro que la que le produce una esfera? Creemos que no y que si bien es cierto que la razón de ser del sistema de Fröebel no está contenida en la ley filosófica en que pretendía fundarlo, no es menos exacto que principiando el estudio de la morfología o el de la geometría con el conocimiento de la esfera, el espíritu marcha de acuerdo con el principio didáctico general que ordena ir de lo simple a lo compuesto.¹⁹

En esta cita podemos distinguir la influencia del pensamiento moderno y positivista, que no solo sustentaba las propuestas pedagógicas mencionadas, sino que también daba forma a la educación impartida dentro de la misma Escuela Normal Primaria de Xalapa y que, de fondo, orientaba la mirada preponderante en la época.

Otro aspecto interesante respecto a la disertación de Leopoldo Kiel es la nota que aparece al pie de su transcripción, en la que se dice que algunos de los apartados que la componen fueron publicados en la revista *México Intelectual*, surgida en el seno de la Escuela Normal Primaria de Xalapa y que fue un importante medio de difusión para las ideas e innovaciones pedagógicas en aquel momento.²⁰

Al tomar en cuenta todo lo expuesto hasta el momento, la aportación de Kiel resulta muy valiosa, pues en su disertación vemos condensados muchos de los puntos de análisis rescatados en el presente capítulo: la mujer como madre y maestra, responsable de saber todo lo necesario para educar a sus hijos e hijas de la mejor manera; los hombres como guías de este conocimiento, al proveer a las mujeres las herramientas que les hacen falta para ser buenas madres y amas de casa; la reproducción de un orden social que consideraba todo lo anterior como natural e inamovible; la formación de profesores y profesoras orientada por ese orden social y cultural; los periódicos y revistas como fuente de educación informal para las mujeres. Esta aproximación nos permite situarnos claramente en el contexto histórico, social y cultural del momento. Se presenta como un reflejo de los ideales y valores preponderantes, de las prácticas que los sustentaban y reproducían, los dispositivos que los materializaban y las relaciones de poder subyacentes.

Archivo

Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, Fondo Estudiantes.

19. Leopoldo Kiel, *op. cit.*, pp. 3-4.

20. Irma Leticia Moreno, *La prensa pedagógica en el siglo XIX*, s. f.

Bibliografía

- ALVARADO, Ma. de Lourdes, *Mujeres y educación superior en el México del siglo XIX*, s. f. Consultado en http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_10.htm
- BAZANT, Milada, *Historia de la Educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, 2006.
- CAMPOS, Érida Lucila, "Federico Froebel y la educación en México", en *Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 2011. Consultado en http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_09/1306.pdf
- CARNER, FRANÇOISE, "Estereotipos femeninos en el siglo XIX", en *Presencia y transparencia: la mujer mexicana en la historia de México*, C. Escandón Ramos, (coord.), México, Colmex, 1992, pp. 95-109.
- MORENO, I. L., *La prensa pedagógica en el siglo XIX*, s. f. Consultado en http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_23.htm
- MORENO y Kalbtk, S. (coord.), *Diccionario Biográfico Magisterial*, t. II, México, SEP, 1994. Consultado en Publicaciones digitales UNAM, http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_k/kiel_gar.htm
- PEDROZA Cervantes, J. M., *Una oportunidad de profesionalización docente: las pensiones de los estudiantes normalistas del Estado de Veracruz durante el período porfirista*, Tesis de licenciatura, Xalapa, Universidad Veracruzana, 2018.
- RÍOS, G. y Santos, I., "De 1876 a 1910. El porfiriato", en *Breve historia hacendaria de México*, México, UNAM, 2013, pp. 35-38.
- SÁENZ, D. K. y García, A. Ma. del S., "Pensamiento pedagógico en la época del Porfiriato: disertaciones de la Escuela Normal veracruzana", en *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1, 2019, pp. 201-209.
- SALOMA, Ana, "De la mujer ideal a la mujer real. Las contradicciones del estereotipo femenino en el siglo XIX", en *Cuicuilco*, vol. 7, núm. 18, 2000, pp. 205-220. Consultado en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351/35101813>
- SANTANA, Joaquín, "El principal baluarte de la educación femenina decimonónica: la formación de los futuros ciudadanos", en *El Estado laico y los derechos humanos en México: 1810-2010*, M. Moreno-Bonett y R. M. Álvarez de Lara (coords.), II, México, UNAM, 2012, pp. 237-254.
- TORRES, Morelos y Atilano, Ruth Yolanda, "La Educación de la Mujer Mexicana en la prensa femenina durante el porfiriato", en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 17, núm. 24, enero-junio, 2015, pp. 217-242. Consultado Disponible en <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v17n24/v17n24a11.pdf>

236

La organización escolar

236

La organización escolar en las disertaciones en la Escuela Normal Veracruzana (1887-1911). Una reflexión historiográfica

Jorge A. Rivero Mora
Jorge Rodríguez Molina
Facultad de Historia, UV

Introducción

Revisitar desde un enfoque historiográfico a las disertaciones que abordaron el tema de la organización escolar en la Escuela Normal Veracruzana (1887-1911) de la ciudad de Xalapa durante el periodo histórico del porfiriato, nos permite adentrarnos a una etapa muy relevante de nuestro pasado y extiende en demasía los horizontes de análisis de estos interesantes trabajos de titulación de los futuros profesores y profesoras de Instrucción Primaria Elemental.

Por lo tanto, desde coordenadas claves de la historiografía y de la historia –temporalidad, espacialidad y narratividad– y de las propuestas de autores que han reflexionado sobre dichas categorías, como Reinhart Koselleck o Paul Ricoeur, en el presente capítulo exploraremos las disertaciones de 34 profesores y profesoras (26 varones y ocho mujeres) que versaron sobre organización escolar y que son un espacio idóneo para acercarnos al entramado pedagógico de una época pródiga de personajes, instituciones y procesos históricos.

Las disertaciones y la organización escolar en el porfiriato

La Escuela Normal Veracruzana de la ciudad de Xalapa fue fundada durante el gobierno del Gral. Juan de la Luz Enríquez, en el año de 1886. En dicho espacio educativo, las disertaciones fungieron como los escritos finales que redactaron quienes serían futuros profesores y profesoras al concluir su plan de estudios. Así, las disertaciones fueron ejercicios similares a los exámenes profesionales actuales, que tuvieron gran relevancia durante el porfiriato, como se puede inferir en la presente publicación que las examina desde diversas temáticas: métodos de enseñanza; fundamentos pedagógicos; formación de ciudadanos; función y formación docente; educación de la mujer; organización escolar; saberes y las disciplinas.

En este panorama, la urgencia de alfabetizar a una nación sumida en el atraso y la anarquía alentó a los gobiernos de la República restaurada de Benito

Juárez (1867-1872) y Sebastián Lerdo de Tejada (1872-1876), y más adelante al presidente Porfirio Díaz, quien había heredado la Ley de Instrucción Pública juarista de 1867 (gestada a su vez por el positivista Gabino Barreda) a crear instituciones educativas de relevancia. Un ejemplo fue la Escuela Normal Veracruzana, que tuvo la influencia del destacado pedagogo suizo Enrique C. Rébsamen, con estándares de organización escolar similares a instituciones educativas europeas.¹

De modo más específico, en el presente capítulo examinaremos 34 disertaciones de futuros profesores y profesoras que abarcaron el lapso temporal de 1887 a 1911. De este universo, 18 enfocaron su mirada en la organización escolar; 12 más en el buen ejercicio de la dirección escolar; dos casos se concentraron en la documentación escolar; un disertante abordó la pertinencia de los jardines escolares y uno más, la educación física (véase Cuadro 1).

Cuadro 1. Disertaciones de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana

Disertación	Disertador/a	Año	Formatos	Tema
10	Benito Fentanes	1887	Trabajos	Escuela organizada
13	Luis J. Jiménez	1887	Medios	Educación física
18	Arturo Perdomo	1887	Libros	Escuela organizada
23	Jesús Pérez Montiel	1888	Trabajos	Escuela organizada
25	Donato Márquez	1888	Trabajos	Escuela organizada
41	Antonio Quintana	1889	Trabajos	Dirección escuela
49	Carlos Gil	1889	Registros	Escuela organizada
50	Víctor Lara	1889	Trabajos	Dirección escuela
72	Laurencio Polanco	1890	Trabajos	Dirección escuela
83	Margarita Martínez Macías*	1890	Registros	Escuela organizada
88	Agustín F. Blancas	1891	Trabajos	Dirección escuela
101	Rafael Guzmán	1892	Registros	Escuela organizada
104	María Gutiérrez*	1895	Trabajos	Dirección escuela
110	Alberto de la Rosa	1892	Trabajos	Dirección escuela
114	Francisco Rincón	1892	Trabajos	Dirección escuela
120	Carmen Martínez Aguilar*	1897	Registros	Escuela organizada
140	Luis Sherwell	1898	Trabajos	Dirección escuela
144	Jesús María Carlos Korlowsky	1894	Registros	Escuela organizada
159	Herminio Cabañas	1895	Registros	Escuela organizada
173	Clemencia Ostos*	1896	Registros	Escuela organizada
174	Alfredo Quirós	1896	Trabajos	Dirección escuela

1. Lilia Santiago, *El nacimiento de la Escuela Normal de Xalapa y la implantación de las concepciones decimonónicas sobre la educación y los educadores: el proyecto fundacional, 1886-1901*, Tesis de maestría en Desarrollo Educativo, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2011, pp. 56-76.

214	Guillermo A. Sherwell	1900	Jardines escolares	Jardines escolares
223	Casimira Ramos*	1898	Registros	Escuela organizada
237	María Elena Medina*	1898	Trabajos	Dirección escuela
238	Manuel Barranco	1899	Registros	Escuela organizada
245	Manuel C. Tello	1899	Trabajos	Dirección escuela
252	Felipa Flores*	1898	Registros	Escuela organizada
257	María Teresa Alarcón*	1900	Trabajos	Escuela organizada
263	Francisco M. de la Llave	1904	Registros	Escuela organizada
289	Francisco Javier Freyre	1904	Registros	Escuela organizada
292	Enrique P. Namorado	1904	Registros	Escuela organizada
386	Gonzalo H. Mercado	1910	Organización	Dirección escuela
390	Otilio Rebolledo	1910	Documentación	Libros escolares
417	Feliciano García	1911	Documentación	Libros escolares

Fuente: elaboración propia.

Del cuadro anterior se extraen reflexiones muy interesantes, ya que de la muestra anterior de disertadores y disertadoras se puede obtener un dato que será común desde finales del siglo XIX y en gran parte del XX: el reducido número de mujeres que aspiraba a una plaza de maestra, ya que del total de 34 disertantes solamente ocho eran futuras profesoras (23.5 %), mientras que los otros 26 eran varones (76.5 %).

Por otra parte, salvo las disertaciones número 13 y 214 que versan sobre tópicos de Educación física y Jardines escolares, 94 % de la muestra orientó su interés en temas de carácter administrativo para la organización escolar. En este sentido, para su mejor análisis dividimos en dos a estas 32 disertaciones, por un lado, en temáticas principales: Escuela organizada, Dirección de escuela y Libros escolares, y por el otro, en los tipos de formatos de las disertaciones que se estipulan desde sus propios títulos: Trabajos, Registros, Libros, Organización y Documentación.

Del mismo modo, en las 34 disertaciones se observa un esfuerzo de los y las disertantes para dotar de bases científicas y modernas el ejercicio escolar, a través de inventarios de los bienes materiales de la escuela. Asimismo, promovieron una administración eficiente de su quehacer docente mediante la elaboración de diversos libros (matrícula, diario escolar, asistencia, conducta, exámenes, actas, ingresos y egresos, y visitas). Citamos la disertación de Arturo Perdomo (Tlapacoyan, Veracruz, 1887), *Libros que debe llevar el maestro en una escuela bien organizada*. El maestro concienzudo debe dotar a la escuela que esté a su cargo de los siguientes:

1ª El libro de matrícula. En mi concepto, es este el primer libro que el maestro al hacerse cargo de una escuela debe abrir [...]

2º Libro de tareas escolares. Se anotan todas las lecciones que el maestro da a sus alumnos con los mayores detalles posibles. Él tiene la obli-

gación de subdividir el programa oficial y de subdividirlo, de tal modo, que al terminar el año escolar se encuentre con que ha cumplido con su deber [...]

3º Libro de faltas de asistencias. Se pasará lista a mañana y tarde.

4º Libro de experiencias pedagógicas. En este libro apuntará el maestro todo aquello que sea digno de figurar en él, por ejemplo: tal o cual procedimiento empleado para castigar a alguno de sus alumnos y que le haya dado excelentes resultados (diario del maestro).

5º Libro de visitas. En este libro se anotará todas las que recibe el establecimiento, el asunto sobre lo que haya versado la lección, la marcha que se haya seguido. No es indispensable historia de la escuela en el cual debe figurar todo aquello que sea de importancia.²

La disertación anterior muestra, tanto en la retórica como en el lenguaje, la intención del futuro maestro de establecer lineamientos permanentes en el aula escolar para el control ordenado de las sesiones, a través de distintos libros (matrícula, tareas, asistencias, experiencias pedagógicas y visitas) que dieran un seguimiento pormenorizado tanto de la organización escolar de los maestros y maestras, como del propio aprovechamiento de los alumnos.

Asimismo, otros datos importantes a destacar en las disertaciones fueron los apoyoseconómicos (municipales y estatales) asignados a los alumnos y alumnas, que dividimos en tres grupos: los que recibieron becas del gobierno del estado veracruzano, los que tenían sostenimiento de los cantones (que eran las unidades político-administrativas internas que se gestaron con la Constitución de 1857 en los estados de Veracruz y Jalisco, y que tenían elequivalente a los distritos), y los alumnos libres (véase Cuadro 2):

Cuadro 2. Lugares de origen y financiamiento de las y los disertadores

Disertación	Año	Nombre	Lugar de origen
10	1887	Benito Fentanes*	Cosamaloapan, Veracruz
13	1887	Luis J. Jiménez*	Xalapa, Veracruz
18	1887	Arturo Perdomo*	Tlapacoyan, Veracruz
23	1888	Jesús Pérez Montiel*	Chicontepec, Veracruz
25	1888	Donato Márquez*	Papantla, Veracruz
41	1889	Antonio Quintana*	Cosamaloapan, Veracruz
49	1889	Carlos Gil***	Misantla, Veracruz
50	1889	Víctor Lara*	Acayucan, Veracruz
72	1890	Laurencio Polanco*	Coatepec, Veracruz
83	1890	Margarita Martínez Macías***	Xalapa, Veracruz
88	1891	Agustín F. Blancas*	Xalapa, Veracruz

2. Arturo Perdomo, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1887, caja, 2, legajo 3, exp. 24, fs. 6-7.

101	1892	Rafael Guzmán*	Tlapacoyan, Veracruz
104	1895	María Gutiérrez***	Papantla, Veracruz
110	1892	Alberto de la Rosa*	Puebla, Puebla
114	1892	Francisco Rincón*	Totutla, Veracruz
120	1897	Carmen Martínez Aguilar**	Teziutlán, Puebla
140	1898	Luis Sherwell*	Xalapa, Veracruz
144	1894	Jesús María Korlowsky*	San Andrés Tuxtla, Veracruz
159	1895	Herminio Cabañas*	Atzalan, Veracruz
173	1896	Clemencia Ostos***	Platón Sánchez, Veracruz
174	1896	Alfredo Quirós*	Coatepec, Veracruz
214	1900	Guillermo A. Sherwell***	Córdoba, Veracruz
223	1898	Casimira Ramos***	Xalapa, Veracruz
237	1898	María Elena Medina***	Xalapa, Veracruz
238	1899	Manuel Barranco*	Huayacocotla, Veracruz
245	1899	Manuel C. Tello*	Córdoba, Veracruz
252	1898	Felipa Flores***	Xalapa, Veracruz
257	1900	María Teresa Alarcón***	Xalapa, Veracruz
263	1900	Francisco M. de la Llave*	Córdoba, Veracruz
289	1902	Francisco Javier Freyre*	Veracruz, Veracruz
292	1902	Enrique P. Namorado*	Tuxpan, Veracruz
386	1907	Gonzalo H. Mercado	Tantoyuca, Veracruz
390	1906	Otilio Rebolledo***	Coatepec, Veracruz
417	1907	Feliciano García**	Piedra de Agua, Veracruz

Fuente: Elaboración propia. *Apoyo de cantón **Financiamiento del estado
*** Alumnos libres.

Sin ahondar en los requisitos o criterios de asignación de apoyos económicos a los futuros profesores y profesoras, en el cuadro anterior se aprecia que de los 34 casos examinados, 22 recibieron apoyos económicos de distintos cantones; dos más obtuvieron financiamiento estatal del gobierno veracruzano y 10 casos más mantuvieron la condición de alumnos y alumnas libres. Sobre este último segmento, de los 10, siete fueron mujeres; y en general, del total de 34 disertadores y disertadoras de la muestra, ocho fueron mujeres y solamente una recibió recursos.

Otro rasgo importante son los variados lugares de origen de los alumnos y alumnas de la Escuela Normal Veracruzana, lo que denota la importancia de la ciudad de Xalapa, ya que de 34 disertadores y disertadoras, ocho eran de Xalapa, tres de Coatepec, tres de Córdoba, dos de Cosamaloapan, dos de Tlapacoyan, dos de Papantla y un caso por los municipios de Chicontepec, Misantla, Acayucan, Totutla, San Andrés Tuxtla, Atzalan, Platón Sánchez, Huayacocotla,

Veracruz, Tuxpan, Tantoyuca, Piedra de Agua y dos municipios poblanos (Puebla y Teziutlán).

Es decir, en términos historiográficos las categorías de espacio y tiempo cobran relevancia para entender de manera más detallada las disertaciones de la Escuela Normal Veracruzana de Xalapa durante el porfiriato. Y es que, sin profundizar sobre este periodo histórico, es importante recalcar que dicha Escuela Normal es reflejo de una época de auge educativo no solo en la entidad veracruzana, sino como parte del proyecto educativo del presidente Díaz.

Las disertaciones y el tiempo histórico

Más allá del amplio debate que genera un tema tan extenso, la temporalidad es un término que arroja tras de sí diversas interrogantes por su complejidad y su dimensión ambigua. Así, el tiempo histórico del porfiriato nos adentra al conocimiento de dicho pretérito y a la vez nos ayuda a comprender las ineludibles tensiones entre las temporalidades (pasado, presente y futuro) o lo que en historiografía, a través de la escritura de la historia, se ha denominado el *futuro del pasado*, que son temas abordados por teóricos como Reinhart Koselleck o Paul Ricoeur.³

Para Koselleck, por ejemplo, resulta notoria la diferenciación que tiene el tiempo objetivo, biológico, cronológico u homogéneo y que puede ser distinguido en coyunturas históricas como el periodo de 1887 a 1911 en el que se circunscriben las disertaciones y en el que transitaron siete gobernadores: Luis Mier y Terán (1877-1880), Apolinar Castillo (1880-1883), José Cortés Frías (1883-1884), Juan de la Luz Enríquez Lara (1884-1892), Manuel Leví (1892), Leandro M. Alcolea (1892) y Teodoro A. Dehesa (1892-1911), quienes impulsaron en la entidad un desarrollo económico sostenido y políticas gubernamentales de carácter liberal.

Y por otro lado está un tiempo subjetivo (relativo, plural y flexible) que para Koselleck es una temporalidad que se vincula a lo social y cultural, y por lo tanto tiene diversas implicaciones en los distintos contextos socioculturales. En el caso de la Escuela Normal Veracruzana de Xalapa y las disertaciones que ahí se gestaron durante el porfiriato, se puede valorar tanto el tiempo objetivo, calendarizado (ritual-anual), como el subjetivo en el espacio escolar y su organización interna desde el contexto educativo de aquella etapa.

Al respecto, retomamos un fragmento de la disertación de María Gutiérrez (Papantla, Ver., 1895), *Trabajos preliminares del maestro al hacerse cargo de la dirección de una escuela*:

[...] El maestro debe distribuir el tiempo para que cada materia tenga según su hora determinada, pues no es conveniente después del almuerzo tocar con los niños cuestiones de cálculo, gimnasia y otra

3. Reinhart Koselleck, *Futuro pasado*, Barcelona, Paidós, 1993; Paul Ricoeur, *Tiempo y narración*, México, Siglo XXI, 1995; Luis Vergara, "Historia, tiempo y relato en Paul Ricoeur", en *Historia y Grafía*, núm. 4, 1995, pp. 211-244.

asignatura que requiera la perfecta armonía del organismo. Tampoco es muy natural que en los climas fríos se den clases de caligrafía y dibujo en las primeras horas de la mañana, cuando por la inclemencia del tiempo no se encuentran los músculos en condiciones apropiadas [...] Debe por consiguiente formar una distribución de tiempo y tareas que la enseñanza dé buenos frutos y los niños adquieran el desarrollo de su cuerpo.⁴

Así, retomando a Reinhart Koselleck, el tiempo histórico vincula "[...] a unidades políticas y sociales de acción, a hombres concretos que actúan y sufren, a sus instituciones y organizaciones (y estas) tienen determinados modos de realización que les son inherentes, con un ritmo temporal propio".⁵ La reflexión anterior puede ser aplicable a los disertadores y disertadoras, porque desde su formación profesional proponen nuevas estrategias de organización escolar para los maestros y maestras de Primaria Elemental.

En este panorama, Koselleck disecciona al "tiempo histórico" en la dualidad *pasado-futuro* o *experiencia-expectativa*, para abarcar a la temporalidad humana y en el caso de las disertaciones sobre organización y administración se pueden extraer experiencias del pasado y expectativas de futuro en materia educativa. Y es que si bien hubo disertadores y disertadoras que apostaron por una modernidad educativa, también hubo sectores que resistieron a la misma para resguardar lo tradicional o consolidado.

Esta dualidad de lo novedoso con lo arraigado se asocia a la misión de apostolado que varios alumnos y alumnas asumieron, como se observa en esta reflexión de Carlos Gil (Misantla, Ver., 1892), *Registros que debe llevar el maestro en una escuela bien organizada*.

Quando los futuros maestros sepan cumplir con los deberes que les impone la pedagogía moderna, trabajarán con ahínco para hacer que los niños adquieran gran número de conocimientos y gradual desarrollo de sus facultades intelectuales, éticas y estéticas, diciendo que han llevado a cabo la santa misión que se les ha confiado, diremos que verdaderos maestros y, en una palabra, que son apóstoles de la niñez.⁶

Por lo tanto, el tiempo histórico en el que se redactaron las disertaciones puso a debate las prácticas educativas del pasado que se buscaban modificar con la construcción de expectativas educativas basadas en novedosas formas de organización escolar. Lo anterior se puede vincular a un fragmento de la disertación de Francisco M. de la Llave (Xalapa, 1904), *Registro que debe llevar el maestro en una escuela bien organizada*:

4. María Gutiérrez, Disertación en su examen de profesora de Instrucción Primaria Elemental, ahbenv, Fondo Estudiantes, año 1895, caja 7, legajo 1, exp.14, fs. 6-7.

5. Reinhart Koselleck, *op. cit.*, pp. 13-14.

6. Carlos Gil, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1889, caja 3, legajo 1, exp. 9, fs. 9-10.

La humanidad en el desarrollo progresivo de sus evoluciones ha tenido necesidad de fijar sus exploraciones en el campo del saber, para que la sociedad presente pueda examinar detalladamente el estado de cultura en que se encontró en aquellos tiempos que hoy se hallan velados por el manto tenebroso del pasado [...] En esos libros cuyas hojas en un tiempo fueron blancas y hoy están amarillentas por el uso, encontramos sintetizadas la historia de los pueblos y de las naciones. Si aquellos grandes hombres despertasen del sublime sueño de la eternidad, volverían a sus tumbas llenos de satisfacción de ver que en nuestros tiempos hay grandes sabios que ojean sus volúmenes para descubrir sus buenas prácticas y grandes principios. De igual suerte el maestro tiene la obligación de llevar varios libros para mostrar en un tiempo dado la historia de su profesión y [...] que ha procedido impulsado por un móvil ennobecedor cual es el de preocuparse por la educación y la instrucción de esa sociedad naciente.⁷

Las disertaciones desde el espacio histórico y la narratividad

Normalmente se piensa que la noción de espacio es una entidad concreta y fácil de determinar, pero, por el contrario, es una categoría abstracta y en permanente movimiento que no es una mera coordenada fija, sino un referente que encierra en su interior a un cúmulo de subjetividades. Por lo tanto, el espacio si bien puede describir realidades tangibles que enmarcan los avances y retrocesos del ser humano a través de la historia, también proyecta interesantes subjetividades, como se puede observar en las disertaciones de los profesores y profesoras de la Escuela Normal Veracruzana de Xalapa durante el porfiriato.

Así, desde las orientaciones objetivas de dicha espacialidad varias coordenadas de análisis ocupan un lugar protagónico al momento de reflexionar en torno al tema de las disertaciones. Algunos ejemplos: la entidad veracruzana, la ciudad de Xalapa, la Escuela Normal, o los lugares de origen de los y las disertantes (*supra* Cuadro 2). Incluso desde nuestro rol de observadores sociales asumimos un doble papel, ya sea como integrantes de un contexto espacial histórico o como testigos que reflexionamos sobre dicha realidad.

La noción de espacio, entonces, no es una entidad concreta y fácil de determinar; por el contrario, es un vocablo activo y abierto que se enriquece y sobre todo es susceptible de debates novedosos. En esta convergencia de coordenadas, la entidad veracruzana se presenta como un interesante laboratorio para diseccionar la realidad del país y del propio porfiriato, una región que gracias a su estratégica ubicación se ha caracterizado por su prominente actividad agrícola, comercial e industrial y por su comunicación al interior y exterior del país.

Si el tema de la espacialidad lo dirigimos a la Escuela Normal Veracruzana de Xalapa, a esta institución se le puede identificar con elementos urbanos

7. Francisco M. De la Llave, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1900, caja 11, legajo 1, exp. 11, fs. 8-9. Subrayado nuestro.

propios de la modernización de dicha ciudad durante el porfiriato, pero hay varios disertadores y disertadoras originarios de zonas rurales que valoran la importancia de sensibilizar a los niños en cuanto a la naturaleza y el desarrollo agrario y por lo tanto apelan al resguardo de la tradición de los modos de vida. Al respecto, rescatamos un pasaje de la disertación de Guillermo A. Sherwell (Córdoba, Ver., 1900), *¿Deben establecerse jardines escolares en nuestro país?*:

Ningún maestro deja de comprender que las nociones de agricultura solo se adquieren trabajando en el campo; muchas personas han hecho estudios especiales de la materia y al fin han quedado más ignorantes que cualquier campesino, porque no han unido la práctica a la teoría, esta gran destructora de inteligencias cuando se emplea sola como por desgracia pasa en gran parte de las escuelas de nuestro país. Si en lugar de hablar en clase a los niños de la manera de conocer las plantas por la forma de sus hojas, se les hacen ver dichas hojas en las plantas mismas, aprenderán mejor en conocerlas. Si en vez de hablarles de plantas anuales, perennes, etc., se les pone a cultivarlas, aprenderán muy bien y por sí mismos esta clasificación. ¿Qué diremos acerca de la manera de hacer la siembra, escoger los abonos, etc., que no esté ya en la mente de los que hayan leído lo anterior?⁸

Ya sea urbano o rural, para el historiador francés Michel de Certeau un lugar "es la acción de los sujetos" en el que se dan transformaciones y apropiaciones reales y simbólicas, con redes de experiencias compartidas y que en conjunto conciben narraciones que dotan de sentidos y de relatos que albergan la identidad de un pueblo.⁹ Citamos nuevamente a Guillermo A. Sherwell:

No soy enemigo de los vivos del trabajo de su cerebro; pero creo que necesitamos muchos hombres para que labren la tierra; vienen a establecerse a nuestros campos colonias de italianos, alemanes, japoneses; pero hasta ahora no se ha pensado en recoger a todos los vagos que pululan en las ciudades, y arrojarlos al campo formando colonias de mexicanos, lo que aumentaría la riqueza nacional y disminuiría la criminalidad.¹⁰

Es por esta construcción real o imaginada de las ciudades en tanto espacios en constante renovación y movimiento que la ciudad de Xalapa ha sido aprehendida y resignificada en distintos momentos, con referencias de gran poder apelativo y que permanecen en el imaginario colectivo como "La Atenas veracruzana" o "Estridentópolis", lo que nos lleva a cavilar que la realidad no es unívoca ni estática, sino fragmentaria, conflictiva y compuesta de procesos inconclusos en los que elementos como las imágenes y las metáforas

8. Guillermo A. Sherwell, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Superior, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1900, caja 11, legajo 3, exp. 24, fs. 39-50.

9. Michel de Certeau, *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*, México, UIA, 1996, p. 128.

10. Guillermo A. Sherwell, *op. cit.*

son el reflejo de particulares narrativas que van más allá de lo arraigado o consolidado.

Precisamente, en el campo de la historia el tema de la narratividad ha cobrado un notable protagonismo derivado de los cuestionamientos a la cientificidad que la corriente positivista infundió. Así, autores como Hayden White, Arthur C. Danto y Paul Ricoeur apprehendieron a la historia no como ciencia objetiva, sino como un género literario susceptible a las subjetividades del autor (creativas) y del lector (interpretativas).

Así, en su célebre obra *Tiempo y narración*, Paul Ricoeur argumentó cómo el tiempo se convierte en tiempo humano cuando este es narrado y viceversa, cómo los relatos en su materialidad expresan a su vez la existencia temporal. De esta manera, cada uno de los disertadores y disertadoras expresaron la temporalidad propia de su existencia en una institución educativa de vanguardia como la Escuela Normal, pero también lo hicieron desde la subjetividad del tiempo colectivo escolar. Citamos como ejemplo la disertación de María Elena Medina, *Trabajos preliminares del maestro al hacerse cargo de la dirección de una escuela*:

El profesor que basado en la práctica adquirida con su propia experiencia sabe dirigir con el mayor acierto una escuela, procurando perfeccionarse cada día más daría siempre una buena educación de la niñez, y si cruza con abnegación y valor la última esfera del profesorado, que es la más escabrosa, puede decir con la frente muy alta a la humanidad:

Me entregaste un inocente niño, he cuidado de él y yo te lo devuelvo hecho un hombre dispuesto a la lucha por la existencia puedes reclinar te con seguridad en el apoyo que te ofrece, pues está dispuesto a lanzarse a la lucha para protegerte de tu más temible enemigo: ¡La ignorancia! él batallará y derramará por ti hasta la última gota de sangre y si por desgracia llega a sucumbir, sucumbirá como los héroes envuelto en las pliegues de la bandera de la civilización que más tarde el viento del cariño hará flotar en el espacio del recuerdo eterno.¹¹

Más allá de la emotiva retórica, con la disertación anterior se comprueba el vínculo dialéctico o complementario entre la narración y la temporalidad. Es decir, la experiencia del tiempo nos permite elaborar relatos con una base temporal específica y a través de dichas narraciones hallamos testimonios de una época precisa, por citar un ejemplo, los roles o lugares asignados desde el género que se aprecian en la disertación de Margarita Martínez Macías, *Registros que debe llevar el maestro en una escuela bien organizada*:

La buena educación prescribe que, en todo, se siga el mejor orden y así como para gobernar una casa que es el primer ejemplo de una

11. Elena Medina, Disertación en su examen de profesora de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1902, caja 9, legajo 6, exp. 19, fs. 5-9.

sociedad; se ve que la buena ama de casa lleva una cuenta minuciosa de todos los gastos hechos con el fin de no gastar más de lo que se gana, y ver en que se ha empleado. [...] Así la escuela que, además de ser un establecimiento como otro cualquiera el cual debe brillar por su orden, tiene por esta razón sus libros necesarios de los cuales me voy a ocupar.¹²

En el pasaje anterior, Margarita Martínez expresa rasgos de la temporalidad que le tocó vivir; la importancia del orden desde la perspectiva positivista de la época para el adecuado control y organización de un negocio o un hogar (la disertadora afirma que la mujer tiene el lugar asignado para dicha tarea como administradora de los gastos), y por ende de una escuela, y para ello la elaboración de libros que faciliten dicho control es una tarea sustancial.

Queremos puntualizar, entonces, que la narratividad nos permite identificar y valorar al tiempo humano desde sus múltiples sentidos. De esta manera, los y las disertantes si bien ponen en operación a la temporalidad misma desde el contexto histórico en que vivieron, sus reflexiones también abonan en la construcción de sus propias identidades como profesores y profesoras de un espacio educativo específico (Escuela Normal Veracruzana). Sobre este particular, citamos la disertación de Manuel C. Tello (Córdoba, 1903), *Trabajos preliminares del maestro al hacerse cargo de la dirección de una escuela*:

247

Las dificultades y obstáculos con que tropieza el maestro al salir de las aulas de una Escuela Normal para lanzarse al terreno de la práctica, se le presentan bajo un carácter tal de importancia, que muchas veces infiltran en su espíritu el desaliento. En efecto: hasta entonces lo habían rodeado seres, todos en idénticas o al menos en semejantes condiciones en la sociedad y su vida la había consagrado al estudio; pero en la nueva esfera de vida en la que va a iniciarse, el maestro necesita un segundo aprendizaje para llenar debidamente ese cometido. Este aprendizaje consistirá en todo lo que se relaciona con su propia individualidad, como parte integrante del organismo social y con la práctica de la humana misión que va a desempeñar, como mentor de la niñez [...] El maestro que no cree que la escuela es el templo del saber y que no se considera como el verdadero y genuino sacerdote de ese templo, que no tiene fe en la escuela, ni en su noble profesión, su misión no será tan sublime como para todo el mundo pensante.¹³

247

Con base en lo anterior, a las y los disertantes de la Escuela Normal Veracruzana les tocó vivir la modernidad educativa del porfiriato, fueron partícipes de ese contexto histórico y varios de ellos y ellas apostaron por textos afines a un proyecto educativo con nuevos esquemas de organización escolar. Por lo antes seña-

12. Margarita Martínez Macías, Disertación en su examen de profesora de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, Año 1894, caja 4, legajo 3, exp. 12, fs. 17-20. Subrayado nuestro.

13. Manuel C. Tello, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1899, caja 10, legajo 5, exp. 25, 1903, fs. 5-10,

lado, en algunas disertaciones los conceptos de modernidad y modernización funcionaron como un telón de fondo que matizó no solo los discursos políticos de la época, sino también la idea de historia mediante la cual se leyeron los acontecimientos, las acciones, o los discursos mismos.

Lo anterior se ejemplifica en nueve de las 34 disertaciones, con acepciones como "educación moderna", "escuela moderna", "maestro moderno", "métodos modernos", "pedagogía moderna", "tiempos modernos" y "enseñanzas modernas", para sustentar sus argumentos de dejar atrás fórmulas pedagógicas anacrónicas. Recuperamos como ejemplo el texto de Gonzalo H. Mercado, *Explicar qué organización debe implantar un maestro al hacerse cargo de la dirección de una escuela*:

Formar hombres y prepararlos para la vida es, en último término, el fin de la Escuela Primaria, que [...] necesita ante todo distinguirse por un sentido eminentemente educador, que en los tiempos modernos constituye su carácter esencial [...] ¡Por eso nosotros no desmayaremos, ambicionemos impregnarnos de los grandes principios de la pedagogía moderna, procuremos imitar en lo posible, a los abnegados pedagogos Froebel, Comenio y Pestalozzi; volviendo al niño a la naturaleza para impregnarlo de su ambiente, para fortalecerlo física, intelectual y moralmente, para despertarlo de su habitual letargo en que lo ha sumergido el pasado de esclavitud intelectual, para crearle en el presente potentes alas con las que pueda emprender su vuelo [...] para activar la corriente civilizadora del porvenir.¹⁴

La disertación anterior y su invocación a la modernidad da cuenta de que dicha categoría puede examinarse y problematizarse como una reflexión que apela a una ruptura con el pasado, pero también muestra a la modernidad como un proceso inacabado, que puede evaluarse como época, como ideología, como movimiento artístico o como referente en el avance del pensamiento, del conocimiento, como se evidenció en el presente escrito con las disertaciones sobre organización escolar de la Escuela Normal Veracruzana de Xalapa, durante el porfiriato.

Reflexiones finales

En las disertaciones sobre organización escolar de la Escuela Normal Veracruzana de Xalapa, entre 1887 y 1907, se subrayó la relevancia de las interesantes propuestas de administración escolar de los futuros profesores y profesoras para hacer más eficiente su ejercicio docente, así como los mecanismos para egresar e integrarse al magisterio veracruzano. De igual manera, se pudieron vislumbrar las particulares aprehensiones y representaciones de la realidad

14. Gonzalo H. Mercado, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, ahbenv, Fondo Estudiantes, año 1910, caja 18, Legajo 1, exp. 22, fs. 7-22.

escolar del porfiriato en la entidad veracruzana, con gobernadores liberales que apostaron por un proyecto educativo que impulsaba el orden y el progreso propios del contexto positivista de la época.

Sobre este particular pusimos énfasis en cómo las disertaciones de los profesores de la Escuela Normal Veracruzana durante el porfiriato son materiales de gran utilidad para explorar con mayor profundidad a dicho periodo histórico y en este derrotero quisimos posicionar a la historiografía y a la historia como puentes inter y transdisciplinarios con otros saberes, en este caso con la pedagogía, y de esta manera revisar el pasado educativo de un país tan contradictorio como el nuestro, que se mueve entre la arraigada tradición y la modernidad anhelada.

En este sentido, explorar el pasado histórico más allá de descripciones cronológicas que muestran la realidad de una época, como las disertaciones de la Escuela Normal Veracruzana de Xalapa de 1887 a 1911, consideramos que la profundidad de análisis de dicho periodo histórico se enriquece si este se hace desde categorías clave de la historiografía y la historia, como la temporalidad, la espacialidad y la narratividad, y los aportes de algunos autores que han reflexionado sobre las mismas.

En otras palabras, la importancia de analizar 34 disertaciones sobre organización escolar, además de poner en operación categorías de análisis historiográfico de gran importancia, nos estimula a reflexionar y a profundizar en futuros trabajos desde diversos referentes como la memoria, las identidades, la modernidad, la historicidad, la emisión y recepción de discursos, etcétera, que nos permitan entender el andamio pedagógico de una época muy sugerente como el porfiriato.

249

249

Archivo

Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, Fondo Estudiantes, 1890-1911.

Bibliografía

DE CERTEAU, Michel, *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*, México, UIA, 1996.

KOSELLECK, Reinhart, *Futuro pasado*, Barcelona, Paidós, 1993.

RICOEUR, Paul, *Tiempo y narración*, México, Siglo XXI, 1995.

SANTIAGO R., Lilia, *El nacimiento de la Escuela Normal de Xalapa y la implantación de las concepciones decimonónicas sobre la educación y los educadores: el proyecto fundacional, 1886-1901*, Tesis de maestría en Desarrollo Educativo, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2011.

VERGARA, Luis, "Historia, tiempo y relato en Paul Ricoeur", en *Historia y Gráfica*, núm. 4, 1995, pp. 211-244.

El uso de los premios y castigos en el aula escolar. Percepciones de los egresados de Instrucción Primaria Elemental durante el periodo 1887-1901

Lily Ariadna Silva Blanco
Facultad de Pedagogía, UV

Griselda Hernández Méndez
*Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económico
Sociales, UV*

Susano Malpica Ichante
Facultad de Pedagogía, UV

Introducción

250

En la historia de México existe un lapso de tiempo denominado "porfiriato", debido a que el general Porfirio Díaz Mori gobernó el país durante más de 30 años, en los cuales destacó el crecimiento económico y la concreción de un proyecto educativo enfocado en el progreso social.

La escuela desempeñaba un papel importante en la transmisión, producción y reproducción del conocimiento y la cultura. Otra de las funciones esenciales que cumplía es la relativa a la formación de ciudadanos a través de inculcarles la ideología dominante en la esfera social donde se desenvolvían. En este sentido, la escuela se constituye en una institución que, a través de sus prácticas, forma y gestión de colectivos, genera relaciones e interrelaciones donde los alumnos deben aprender a comportarse de acuerdo con la sociedad y los contextos en los que se encuentran inmersos.¹ En la realización de estas importantes tareas, de acuerdo con la opinión de los docentes del siglo XIX, la disciplina escolar era uno de los factores más importantes para que la enseñanza resultara provechosa.

En esa época se arremetía fuertemente contra la escuela tradicional y las secuelas que dejaba en la formación de los niños: temor y hasta horror, debido al uso de castigos corporales o psicológicos hasta entonces ignorados. Fue por ello que los pedagogos de la escuela nueva ponen interés en el tema y se inicia un sorprendente giro estilo copernicano: se pasa del ma-

250

1. Louis Althusser, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Freud y Lacan, Argentina, Nueva Visión, 1988.

giocentrismo al paidocentrismo,² donde el niño es el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, los disertantes también se distancian de las ideas de pedagogos liberales que ponderan por la total libertad al menor durante su aprendizaje, verbigracia: Rousseau o el propio Neil con su famosa escuela Summerhill. El niño es el centro, así como sus intereses, pero el encauzamiento es una necesidad porque son inmaduros aún para conducirse solos, luego entonces la guía del profesor es imprescindible.

Por ello, en este trabajo planteamos analizar las percepciones de los egresados de Instrucción Primaria Elemental de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, sobre el uso de premios y castigos en el aula escolar durante el periodo 1887 a 1901, e indagar acerca de sus perspectivas teórico-pedagógicas asumidas.

Al examinar las disertaciones de los profesores de esa época se pudo encontrar elementos coincidentes acerca de cómo concebían la asignación de los premios y castigos en el salón escolar, las ventajas y desventajas de su empleo, los teóricos que sirvieron de sustento en sus prácticas y los tipos de premios y castigos que, desde su posición, eran mejores, así como las posibles consecuencias de utilizarlos.

Influencia de la época

251

La independencia de México implicó diversos movimientos con respecto a la instrucción escolar a nivel nacional, estatal y local. Los gobernantes percibían la importancia de esta para el cultivo de ciudadanos mexicanos identificados con opiniones liberales. Por supuesto, las ideas gestadas durante la Ilustración influyeron directamente en los pensadores y gobernantes mexicanos para repensar en un sistema educativo que tendiera a la formación de individuos bajo los principios de libertad, ciudadanía, democracia, entre otros.

No obstante, resultó complicado consolidar un sistema educativo ideal para esos propósitos (por la fuerza del conservadurismo y la influencia de la Iglesia), por lo que fue hasta 1890 cuando se logró poner en marcha un modelo asentado en el liberalismo, formador de personas comprometidas con la ciudadanía y la República. Perceptiblemente, el modelo contrarrestaba las ideas del tradicionalismo obedientes a la conservación de principios convencionales y convenientes para la Iglesia y al grupo hegemónico de la época.

Por ello, perspectivas positivistas modernas comienzan a dirigirse al sistema educativo (durante el porfiriato, principalmente), de tal manera que las percepciones de los egresados de la Normal de ese momento muestran la influencia de tales principios.

El positivismo, como corriente filosófica y como postura sociológica, resultó ser ideal para los fines que se perseguían: el avance social y la modernización. Esta corriente plantea una remoción a lo incierto, quimérico e irreal, pues solo existe aquello que puede ser expuesto ante los sentidos y, de pre-

251

2. Juan Amós Comenio, *Didáctica Magna*, México, Porrúa, 1635.

ferencia, ser comprobado empíricamente. Por eso, en la escuela se prioriza la enseñanza de la ciencia y se alude al laicismo, al racionalismo y al realismo, dejando de lado el fanatismo religioso que heredaron las épocas anteriores.

Porfirio Díaz Mori, presidente de México en ese entonces (de 1877 a 1911, con un paréntesis temporal de 1880 a 1884), tenía entre sus cometidos el progreso social y nada mejor que incorporar la filosofía positivista en su gobierno, siendo la educación una vía para interiorizar dichos ideales (considerando además que en el tiempo de las disertaciones de los profesores analizadas, el gobierno de Díaz se encontraba en su segunda etapa, cuando se impulsaba el crecimiento económico y la estabilidad política).

Sin embargo, es importante resaltar algunos de los momentos precedentes a la incorporación de la filosofía positivista del gobierno de Porfirio Díaz que datan de la administración de Benito Juárez (1858-1872): la consolidación de las Leyes de Reforma que implantaban el laicismo en México (separación de las funciones de la Iglesia y del Estado) y la ya visible introducción del positivismo como filosofía orientadora de la educación y como un instrumento adecuado para establecer el orden liberal, con ayuda del médico Gabino Barreda, nombrado como el primer director de la Escuela Nacional Preparatoria en 1867.

De manera que Juárez y Barreda emprendieron una educación para el desarrollo nacional y la prosperidad del pueblo, introdujeron el método científico como principio rector en la enseñanza, influenciados por la corriente positivista del francés Augusto Comte, quien fue su principal exponente a principios del siglo XIX.³

Gabino Barreda adaptó las ideas de Comte a las circunstancias del contexto mexicano, incluso modificó su lema "Amor, orden y progreso", por "Libertad, orden y progreso, la libertad como medio, el orden como base, y el progreso como fin. Libertad era la nueva categoría con la cual Barreda alteraba la divisa comtiana. En esta categoría expresaba Barreda el ideal liberal".⁴ "El positivismo pretendía armonizar el poder espiritual del clero con el poder material del gobierno".⁵ Al respecto, Zea describe la introducción del positivismo en esta época:

El positivismo fue adoptado por los liberales mexicanos como un arma política [...], ya que se basa en la ciencia, y la ciencia era el mejor instrumento por medio del cual era posible formar una ideología que pusiese de acuerdo a todos los mexicanos. Todos los hombres pueden estar de acuerdo con las verdades de la ciencia porque son demostrables, lo cual no sucede con las verdades de la religión y de la metafísica.⁶

3. Alejandro Martínez, "La educación elemental en el Porfiriato", en *Historia Mexicana*, vol. 4, 1973, pp. 514-552.

4. Leopoldo Zea, *El positivismo en México: Nacimiento, apogeo y decadencia*, México, FCE, p. 69.

5. Jesús Sotelo, "La educación socialista", en *Historia de la educación pública en México*, F. Solano, R. Caridiel y Bolaños (coords.), México, FCE, 2004, p. 236.

6. Leopoldo Zea, *op. cit.*, p. 70.

Los aportes de Gabino Barreda y del presidente Juárez fueron una notable influencia para las reformas educativas, centradas principalmente en ofrecer educación a todos y en suprimir la instrucción religiosa del sistema educativo; sus contribuciones significaron un legado que establecía los principios liberales de una educación laica, gratuita y obligatoria, por lo que "la reforma educativa emprendida por Juárez y continuada por Lerdo constituye un punto de partida del proceso educativo del porfiriato".⁷

Durante este periodo la corriente positivista se vio fortalecida en el contexto educativo a través del secretario de Justicia e Instrucción Pública Joaquín Baranda, ratificado por el presidente Porfirio Díaz en 1884, quien desde la presidencia anterior ya cumplía el cargo de secretario. Baranda seguía los preceptos del positivismo, "protegió la enseñanza basada en la ciencia, y fortaleció las humanidades. Contó con un notable equipo de colaboradores: Manuel Flores, Enrique Rébsamen, Carlos A. Carrillo, Justo Sierra, Alberto Correa, Ezequiel A. Chávez, entre otros".⁸

Aparejadas a las ideas del positivismo, la moderna formación de profesores se dirigía a fomentar esas concepciones, minimizando la intuición, la improvisación y dándole peso al dominio de métodos pedagógicos del tiempo. "Lo que definía la práctica pedagógica como científica no era tanto el contenido que inculcaba, sino el método que empleaba. Desde ese momento, se estereotipó su función y, por ende, la concepción de 'buen maestro'; expresión que hasta nuestros días se lee: '[...] un verdadero maestro, sabe enseñar [...]'.⁹

La pedagogía cobra trascendencia en aquel momento, pues se detectó la necesidad de formar educadores para impulsar la educación elemental, basándose en los lineamientos marcados para alcanzar la unidad nacional y sustentados en los nuevos preceptos de la pedagogía reciente, la cual se consolidaba con ilustres pedagogos que ponderaban por un naturalismo, empirismo, realismo, racionalismo, innatismo y asociacionismo, verbigracia: Rousseau, Locke, James Mill, Stuart Mill, John Dewey, entre otros.

A partir de este requerimiento surge la Normal como formadora de profesores. A continuación, contextualizamos nuestro objeto de estudio, es decir, las disertaciones y su procedencia, pues constituyen nuestra materia de análisis.

La Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" durante el porfiriato

El breve recorrido histórico expuesto refleja la necesidad de preparar a los docentes bajo una educación nueva, centrada en el progreso de la nación, en la razón y en procedimientos científicos. Es así como la Escuela Normal de

7. Alejandro Martínez, *op. cit.*, p. 519.

8. José Antonio Carranza, *100 años de educación en México 1900-2000*, México, Noriega, 2005, p. 17.

9. Jesús Reyes Heróles, s. f., en Emilio Tenti, *El arte del buen maestro*, México, Pax México, 1999, p. 236.

Xalapa del estado de Veracruz, México, desde su creación en 1886¹⁰ bajo la dirección de Enrique Conrado Rébsamen, surgió con bases firmes formando a los nuevos profesores para que impulsaran en las escuelas de instrucción el método objetivo y para que dotaran a los estudiantes de experiencias de aprendizaje, con la intención de estimular el conocimiento racional y, en general, todas las facultades intelectuales.

Para alcanzar estos fines, la Normal en su inicio preparaba a los futuros profesores bajo un plan de estudios de Primaria Elemental y otro de Primaria Superior, los cuales sufrieron continuas modificaciones y estaban enfocados en tres campos de formación docente: ciencia, pedagógico-metodológico y cultura general.¹¹

De acuerdo con Arteaga y Camargo, al culminar cada uno de estos planes de estudio los estudiantes de la Normal podían obtener el título de profesor de Instrucción Primaria Elemental o el de profesor de Instrucción Superior; para merecer el título de Instrucción Elemental debían presentar:

- a) Una disertación por escrito del tema pedagógico (elegido al azar entre varios temas posibles). Se concedían al postulante dos horas para desarrollar el tema.
- b) Examen teórico sobre las siguientes 14 materias: Francés, Inglés, Aritmética, Álgebra, Geometría plana y en el espacio, Ciencias Naturales (Zoología, Botánica, Mineralogía, Física, Química), Geografía [...], Historia (nacional y universal), Instrucción Cívica, Teneduría de Libros, Antropología Pedagógica, Higiene Escolar y Pedagogía [...].
- c) Examen práctico sobre caligrafía, dibujo, canto y gimnasia.
- d) Lección de prueba con los niños [...] de la Escuela Práctica.¹²

Y los futuros profesores que aspiraran al título de Instrucción Primaria Superior debían presentar:

- a) Una disertación oral a elección del candidato.
- b) Examen teórico oral sobre asignaturas como: Gramática General y Literatura, Inglés, Álgebra, Trigonometría Rectilínea y nociones de Agrimensura, Ciencia Naturales, Geografía Astronómica, Filosofía de la Historia, Lógica, Moral, Economía Política, Pedagogía e Historia de la Pedagogía.
- c) Examen práctico de canto y gimnasia.
- d) Lección de prueba con los niños.¹³

10. Belinda Arteaga y Siddartha Camargo, "El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales", en *Revista Integra Educativa*, vol. 2, núm. 3, 2009, pp. 121-133.

11. Lilia Santiago, *El nacimiento de la Escuela Normal de Xalapa y la implantación de las concepciones decimonónicas sobre la educación y los educadores: el proyecto fundacional, 1886-1901*, Tesis de maestría, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2011.

12. Belinda Arteaga y Siddartha Camargo, *op. cit.*, p. 126.

13. *Idem.*

Como se aprecia, aquellos estudiantes que optaran por cualquiera de estos dos títulos debían mostrar un amplio dominio de la enseñanza frente a grupo, enfocada “desde la perspectiva pedagógica, enfatizando la necesidad de vincular la teoría y la práctica pues no se concibe a la una sin la otra”,¹⁴ así como una gran capacidad de expresión oral y escrita, además de un estudio amplio sobre diversas asignaturas, especialmente aquellas enfocadas en el conocimiento científico, lo cual destaca los preceptos liberales y positivistas del gobierno de Díaz.

La Normal recibía (y aún recibe) a alumnos de poblaciones aledañas dentro del estado de Veracruz, entre estas destacaban Coatepec, Jilotepec, Huatusco, Tuxpan, Atzalan, Chicontepec, Oluta, Huayacocotla, Las Vigas, San Andrés Tuxtla, San Juan Evangelista, Cosoleacaque, Papantla, Zamora y otras. También venían a estudiar a esta escuela alumnos de otros estados, por ejemplo, de Puebla, Tlaxcala, Toluca, entre otros. Actualmente, debido a la creación de más normales, ya no ingresa un notorio número de alumnos foráneos.

Cabe mencionar que hoy en día la Normal lleva el nombre de su fundador “Enrique C. Rébsamen” y su oferta académica contempla profesor en el área de Educación Especial, Educación Física, Educación Preescolar, Educación Primaria y Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria.

Ahora bien, para el estudio del presente capítulo nos centraremos en las disertaciones por escrito del tema pedagógico que presentaban los estudiantes para obtener el título de Instrucción Primaria Elemental, las cuales constituyen nuestra materia prima.

255

255

Estrategia metodológica

La recuperación de las disertaciones estudiadas implicó un gran esfuerzo por parte de la Dra. Ana María García, quien acudió al Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (AHBENV) y con sistematización transcribió cajas de documentos que van de los años 1887 a 1906, que posteriormente se transcribieron en procesador de texto y se clasificaron de acuerdo con tópicos o temáticas específicas.

Una vez leído y separado el material por grandes temas y subtemas, se releyó lo concerniente al “uso de los premios y castigos en el aula escolar”, según las percepciones de los disertantes. Se revisaron más de 50 escritos, de los cuales se eligieron 20 por estar directamente dirigidos a este tema; entonces, el criterio de selección fue justamente que aludiera al asunto de premios y castigos, centrándonos en qué tipos se utilizaban, con qué finalidad y bajo qué enfoque se percibía que sustentaran los normalistas su uso.

Por tanto, se llevó a cabo el análisis de documentos como técnica para reconocer las respuestas de los disertantes, se seleccionaron las ideas que aparecían reiterativas o que eran semejantes; no obstante, también se procuró atender a algunas que eran distintas. Aunque hay diferencias, las ideas generales coinciden, es decir, la mayoría de los disertantes coincidían al responder.

14. *Idem.*

Asimismo, se hizo un análisis contrastivo para revisar las respuestas de los normalistas a la luz de algunos sustentos teóricos de la pedagogía, en especial de esa época y se trata de aludir a contemporáneos.

Como se indicó en líneas anteriores, para poder egresar los y las estudiantes normalistas debían presentar una disertación (equivalente a un examen de grado) en torno a un tópico que seleccionaban al azar. De todo lo visto durante las clases de la carrera, el día del examen elegían aleatoriamente un tema y acerca de él tenían que construir sus disertaciones, los tópicos eran variados: organización y administración escolar, higiene, disciplina, filosofía educativa, responsabilidad ciudadana, educación física, entre otros. Dentro del tema de disciplina, dedicaban un apartado para lo relativo a premios y castigos, pues tenían claridad de la necesidad de su implementación, alejándose de dañar o violentar al alumnado tanto física como psicológicamente. Por ello es interesante adentrarse en lo que ellos escribían sobre cómo y por qué usar los premios y los castigos. Como se señaló, nos enfocamos en las disertaciones que oscilan entre 1887 y 1901.

Uso de premios y castigos como medios de disciplina en el aula escolar

¿Para qué el uso de premios y castigos? Los disertantes son cuidadosos al plasmar sus ideas al respecto. Con insistencia sostienen que con la finalidad de lograr la enseñanza es indispensable ejercer una buena disciplina, aquella que no atemorice a los niños, ni los doblegue o imponga por la fuerza, mas sí los convence de las benevolencias que tiene para el fin productivo del trabajo, el acato, la atención, el sosiego y la tranquilidad. Esas son algunas de las cualidades que los disertantes señalan como adecuadas en los niños, las cuales conducen a disciplinar. Luego entonces, responder a la pregunta para qué asignar premios y castigos es muy fácil, justamente para disciplinar. La siguiente idea del disertante Domínguez reafirma lo anterior y además sintetiza el pensamiento de los demás disertantes:

Los medios indirectos en dos palabras: recompensa y castigos. Tienen estos medios, cuya combinación constituye lo que, generalmente, se entiende en las escuelas por sistema disciplinario por una parte estimular a los niños al cumplimiento de sus deberes, valiéndose al efecto el maestro de móviles más o menos interesados, y por otra, a competerles a ello, evitando que reincidan en sus faltas mediante una acción más o menos coercitiva. [...] El mejor maestro es quien usa más los medios directos y emplea con racionalidad los indirectos.¹⁵

15. Canuto Domínguez, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1889, caja 3, legajo 1, exp.6, fs 12-20.

¿Cómo y por qué se debía premiar y castigar? En la escuela antigua o escuela tradicional se abusó de los premios como un medio para conservar buena disciplina en el salón de clase. Al respecto, Vergara y Cuentas sostienen que en la enseñanza tradicional la disciplina es la que crea el ambiente adecuado para el aprendizaje y para garantizarla se hace uso de castigos severos.¹⁶ Eran premios individuales que se entregaban al que mejor se hubiese portado en clase o al niño que hubiera sabido mejor las lecciones. Como es de notarse, se empleaban para marcar diferencias.

En opinión de los disertadores, este tipo de premios acarreaban más perjuicios que beneficios, en tanto que desarrollaban sentimientos morales bajos, como la envidia, el odio y el orgullo. En palabras de García, “[...] los premios individuales no deben desempeñar ningún papel en las escuelas, porque si bien es cierto que a veces ejercen benéfica emulación entre los niños, en el orden intelectual son más los perjuicios que acarrear”.¹⁷

Así, en una de las disertaciones expresan que naciones más desarrolladas, como Alemania y Suiza, los habían desterrado de sus prácticas docentes, puesto que marcar diferencia individual incita sentimientos de rivalidad, egoísmo y envidia.

Entre los sustentos en que se basaban para cuestionar la pertinencia de los castigos y recompensas se encontraban los aportes del psicólogo-filósofo escocés Alexander Bain, experto en emociones y la voluntad. Al respecto, Domínguez indica que este autor:

Reconoce que la emulación o los premios son, de todos los estimulantes del trabajo intelectual, los más poderosos, pero a la vez cree que presentan serios inconvenientes, diciendo que la emulación es un principio antisocial, que los premios pueden llegar a ser excesivos, que ellos no obran sobre todos y, por el último, que la recompensa hace un mérito de los dones naturales. El mismo escritor opina que cuando se trate de desarrollar los sentimientos benévolos, más vale no recurrir a la emulación, porque esta llega a ser inútil en los trabajos fáciles, y cuando se trata de niños dotados de aptitudes poco ordinarias, favorece el desarrollo de la inmodestia y el orgullo.¹⁸

Lo mejor era no usar las recompensas que fijaban diferencias entre los niños, pero sobre todo porque los condiciona a responder como se “les pide”, pero no por convicción. De esa manera, hará el bien, no por él mismo o porque esté fuertemente convencido, sino solo por la recompensa. Ya el mismo Kant lo señalaba: “el niño hará el bien para ser bien tratado”. Al respecto, Beade sostiene:

16. Gabriel Vergara y Heriberto Cuentas, “Actual vigencia de los modelos pedagógicos en el contexto educativo”, en *Opción* vol. 6, núm. 31, 2015, pp. 914-934.

17. Wilfrido García, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1894, caja 6, legajo 2, exp.1, fs 7-8.

18. Canuto Domínguez, *op. cit.*, pp. 12-20.

El desarrollo de las capacidades racionales del individuo es, en última instancia, aquello que posibilita su desarrollo como sujeto autónomo (es decir, capaz de darse a sí mismo las máximas en las que se fundan sus acciones). La disciplina no ha de desempeñar, pues, un papel relevante en el proceso de formación moral; de allí las dificultades que se presentan al educador en tanto promotor de un carácter moral.¹⁹

En efecto, aquí se visualiza el conductismo y muchas de sus fallas cuando no es bien aplicado. En contraposición a este tipo de recompensas, los disertadores proponen los premios generales, tales como paseos escolares, días de campo al aire libre, veladas literarias, musicales, porque en su opinión propician sentimientos de fraternidad, relaciones de compañerismo, de amistad y buenos resultados al beneficiar a todo el grupo y propiciar la convivencia.

Se encuentra una aparente contradicción en la forma de utilizar los premios y castigos; por una parte los docentes en sus disertaciones reconocen las consecuencias negativas de emplearlos y cuestionan la "escuela autocrática de antaño" caracterizada por hacer que niños y niñas obedecieran ciegamente debido al temor que les imponía el uso de la "férula o palmeta, el calabozo o el palo" y sin embargo admiten que una buena disciplina, y principalmente la obediencia de sus alumnos, son factores que ayudan al maestro para que obtenga buenos resultados. En este punto plantean que es necesario escoger con cuidado los premios y castigos para favorecer una disciplina más liberal y menos coercitiva.

Ante este panorama, en las disertaciones se planteó la siguiente interrogante: ¿cuáles son los medios de que el maestro moderno dispone para obtener una buena disciplina? Y la respuesta se orienta al otorgamiento de los premios generales, en tanto que los individuales habían sido abolidos por las consecuencias que provocaban. En opinión del maestro Rafael Valenzuela, "Los premios generales reúnen en sí todas las cualidades propias para inculcar en los niños toda suerte de bellos sentimientos para inspirarles el altruismo, el amor a la naturaleza...".²⁰ Esta idea es retomada por otros maestros en sus disertaciones ya que la "Pedagogía moderna demanda que los premios sean generales y no particulares".²¹

Los premios individuales resaltan cualidades y pueden provocar orgullo e inmodestia, como se dijo; los disertantes subrayan como estímulos particulares los elogios hacia un alumno en particular, dar cargos especiales a ciertos niños, sentarlos en lugares distinguidos, obsequio de medallas, libros o notas distintivas e incluso un aplauso servirá para marcar diferencias.

Los premios generales, en cambio, intensifican la camaradería y la solidaridad, entre los cuales resaltan las excursiones, los paseos, conmemoración

19. Ileana Beade, "En torno a la idea de educación. Una mirada desde la reflexión pedagógica Kantiana", en *Signos Filosóficos*, vol. 25, núm. 13, 2011, p. 107.

20. Rafael Valenzuela, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AH-BENV, 1895, caja7, legajo3, exp.25, fs. 7-9.

21. Isabel Batiza, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AH-BENV, Fondo Estudiantes, año 1896, caja7, legajo 4, exp.5, fs. 6-8.

de días nacionales, las fiestas en la escuela, veladas literarias-musicales, como "las acostumbradas en la escuela Normal", repuso una de las disertantes.

En cuanto a los castigos, su fin es el mismo: la disciplina. "Someter a los niños al cumplimiento del deber y hacerles sentir las consecuencias de sus propios actos".²² Los disertantes sostienen que si bien ha cambiado la manera en que se aplican, pues ya no debe recurrirse al maltrato físico, aún perduran los castigos psicológicos. "Los castigos van siendo más humanitarios a medida que progresan las investigaciones científicas", escribió Domínguez.²³

Por otra parte, los castigos que podían emplearse con provecho eran los siguientes: reprobación por medio del gesto, la mirada o la palabra, amonestaciones, represiones severas, prohibición del recreo, trabajos extraordinarios, malas notas y hasta suspensiones, en casos graves. Los castigos, como su nombre lo indica, son sanciones recibidas por no hacer lo correcto de acuerdo con un reglamento, son procedimientos propios de la disciplina para controlar y corregir a los cuerpos, como la distribución de los individuos en un espacio o el control de la actividad.²⁴ No obstante, en esa época platicar en la clase o hacer ruido era ya señal de mal comportamiento, o no levantar la mano para pedir la palabra o para preguntar algo por curiosidad. Ello lo expresan varios de los disertadores al considerar que un buen maestro es aquel que puede mantener a los estudiantes en orden y silencio, y que solo hablan cuando se les da permiso. Si eso sucediera, ¿cómo controlar si todos quisieran hablar?

Disertantes como Domínguez reconocen sus efectos negativos:

Los castigos al igual que las recompensas, no deberán prodigarse, pues su repetición gastaría su eficacia y nada podrá ya esperarse de un niño acostumbrado al castigo y que se rebaja hasta perder los sentimientos de pundonor. Los niños se endurecen, el carácter se agría, el odio y el disgusto hacia el trabajo penetran al corazón.²⁵

Teorías humanistas, como la de Rogers, permiten saber que un niño estigmatizado como malo seguirá actuando en consecuencia, o peor aún de lo que se le considera; en cambio un niño en quien se confía, hará lo posible por sobresalir.

Es pertinente comentar que en la actualidad se siguen aplicando en la escuela dichos castigos, los cuales responden a la "disciplina de las consecuencias naturales", teoría disciplinaria expuesta por Bain, Rousseau y Spencer.

22. Isabel Alor, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, ahbenv, Fondo Estudiantes, año 1906, caja 17, legajo 1, exp.2, fs. 30-48.

23. Canuto Domínguez, *op. cit.*, pp. 12-20.

24. Michel Foucault, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI, 1984.

25. Canuto Domínguez, *op. cit.*, pp. 12-29.

Para concluir

Se afirma que los premios y castigos son medios disciplinarios útiles y, más todavía, necesarios en toda escuela cuyo objetivo sea preparar hombres y mujeres que sepan gobernarse a sí mismos. Nos guste o no, los castigos y los premios se emplean en la vida cotidiana y los seres humanos respondemos. Las personas, al ser sociales por naturaleza, convivimos y requerimos de la aceptación de los demás, trabajar por un incentivo.

La escuela, sostiene Foucault, es un espacio en donde se ejerce el poder, se sanciona, se moldean conductas, se vigila, se examina, se someten los cuerpos, se dominan las multiplicidades humanas y se manipulan las fuerzas. Su constitución se asemeja a las cárceles en las que nadie sale, las puertas se cierran, nadie habla, todos encerrados en su espacio reglado y reglamentado.

En el contexto de las disertaciones estudiadas se logra observar la inquietud por tener un control en el aula escolar, al hacerlo el profesor demuestra una sólida formación profesional en la instrucción elemental concebida durante el porfiriato. Esto, entre otras importantes ideas, nos lleva a repensar la disciplina y el uso que hacemos los profesores de los castigos que no son tan tangibles, que no dejan de exhibir la autoridad. Consideramos que para esa época mucho avance hubo, pues antes se aplicaban golpes y castigos severos que humillaban a los alumnos; actualmente se reconoce que los castigos se han reubicado en el tiempo, sin embargo, hasta el momento no han sido erradicados por completo. Pero aún hay mucho que discutir.

Archivo

Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, Fondo Estudiantes, 1890-1911.

Bibliografía

ALTHUSSER, Louis, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*, Argentina, Nueva Visión, 1988.

AMÓS, Comenio, *Didáctica Magna*, México, Porrúa, 1998.

ARTEAGA C., Belinda y Camargo A., Siddharta, "El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales", en *Revista Integra Educativa*, vol. 2, núm. 3, 2009, pp. 121-133. Consultado en <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n3/n03a06.pdf>

BEADE, Ileana, "En torno a la idea de educación. Una mirada desde la reflexión pedagógica Kantiana", en *Signos Filosóficos*, vol. 25, núm. 13, 2011, pp. 101-120. Consultado en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-13242011000100004&script=sci_abstract

- CARRANZA, Jesús, *100 años de educación en México 1900-2000*, México, Noriega, 2005.
- FOUCAULT, Michel, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI, 1984.
- KANT, Immanuel, (s/f). "Introducción", en *Sobre la Pedagogía*. Consultado en HYPERLINK "<https://www.uv.es/~sociolog/educacio/textos/Kant.html>"<https://www.uv.es/~sociolog/educacio/textos/Kant.html#:~:text=El%20hombre%20es%20la%20C3%BAnica,ni%20C3%B1o%20peque%C3%B1o%20educando%20y%20estudiante>.
- MARTÍNEZ, Alejandro, "La educación elemental en el Porfiriato", en *Historia Mexicana*, vol. 4, 1973, pp. 514-552. Consultado en <https://historia-mexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2931/2438>
- SANTIAGO R., Lilia, *El nacimiento de la Escuela Normal de Xalapa y la implantación de las concepciones decimonónicas sobre la educación y los educadores: el proyecto fundacional, 1886-1901*, Tesis de maestría, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2011.
- SOTELO, I. Jesús, "La educación socialista", en *Historia de la educación pública en México*, F. Solano, R. Caridiel y Bolaños (coords.), México, FCE, 2004, pp. 234-325.
- TENTI F., Emilio, *El arte del buen maestro*, México, Pax México, 1999.
- VERGARA R., Gabriel y Cuentas U., Heriberto, "Actual vigencia de los modelos pedagógicos en el contexto educativo", en *Opción* vol. 6, núm. 31, 2015, pp. 914-934. Consultado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045571052>
- ZEA, Leopoldo, *El positivismo en México: Nacimiento, apogeo y decadencia*, México, FCE, 1968.

Impensar la disciplina escolar, los premios y los castigos durante el porfiriato: un abordaje sociohistórico

José Carlos López Hernández
Jesús Argenis Muñoz López
Facultad de Sociología, UV

Introducción

El presente capítulo, titulado "Impensar¹ la disciplina escolar, los premios y los castigos durante el porfiriato: un abordaje sociohistórico", se estructura a partir de cuatro apartados:

1. Breves miradas sociohistóricas sobre la educación primaria en el porfiriato.
2. Miradas sociológicas en torno a los conceptos de disciplina escolar, premios y castigos al interior del aula.
3. Análisis sobre el papel de la disciplina escolar, los premios y los castigos: de la letra con sangre entra a la pedagogía moderna y científica.
4. Consideraciones finales.

262

262

Breves miradas sociohistóricas sobre la educación primaria en el porfiriato

Las intenciones de fundar un sistema educativo en México se inician con el periodo presidencial de Benito Juárez;² no obstante, dadas las circunstancias sociales, políticas y económicas en ese momento, dichas intenciones no lograron materializarse. Será hasta el porfiriato (1876-1911) cuando se gestó un verdadero Estado de carácter educador que tenga como objetivo institucionalizar la educación, pues mediante esta se superaría el atraso de la población y se lograría la tan anhelada modernización del país.

1. Recuperamos el concepto de *Impensar* del científico social estadounidense Immanuel Wallerstein (1930-2019), ya que consideramos como elemento fundamental para generar ejercicios intelectuales que nos ayuden a abrirnos a nuevas miradas, configuradas a su vez bajo diversos enfoques derivados de distintas posiciones disciplinarias, para el caso específico de este capítulo, la unión entre la historia y la sociología.

2. Patricia Ducoing, "Rébsamen: algunas aportaciones conceptuales al proyecto modernizador de la educación en México", en *Perfiles Educativos*, vol. xxxv, núm. 140, 2013, pp. 149-168.

En este escenario signado por un conjunto de contradicciones y paradojas, se entreteje un verdadero proyecto educativo, social y cultural a partir de la consolidación del Estado y, particularmente, de la atribución que este asume de la función educativa, como un dispositivo clave en la construcción de ciudadanía.³

Por este motivo se alejó a la educación de los obsoletos métodos lancasterianos de "la férula y el calabozo [...]"⁴ y se la encausó hacia un rediseño de corte pedagógico y moderno que fincó sus bases en el positivismo. En este sentido, los objetivos de la naciente política educativa fueron: fomentar la paz, la estabilidad social, generar un desarrollo económico, alcanzar la modernización, la alfabetización, consolidar la homogenización ideológica, fomentar la unidad y la identidad nacional, la cohesión social, crear ciudadanía, sentar las bases para una democracia moderna e impulsar la secularización de la población.

Una de las transformaciones más importantes que acontecieron durante este impulso educador y modernizador fue el cambio de la noción de educación, pues esta pasó del empirismo lancasteriano al desarrollo pedagógico-científico, que tomaba en cuenta el papel de los niños y las niñas en el proceso educativo. La base científica de esta nueva formación definió sus fundamentos filosófico-pedagógicos en pensadores como Juan Amós Comenio (1592-1670), Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Johann Friedrich Herbart (1776-1841) y Friedrich Fröebel Bardeen (1782-1852).

Por lo anterior, impensar la disciplina escolar, los premios y los castigos en la educación primaria durante el porfiriato constituye un ejercicio intelectual que exige diferentes miradas disciplinarias; no obstante, el presente apartado se configuró a partir de dos: la historia y la sociología. En este marco, analizar bajo la directriz del sentipensar sociohistórico las disertaciones profesionales de la Escuela Primaria Normal de Xalapa se convirtió en una oportunidad para percatarnos de cómo la escuela y la educación primaria se volvieron aparatos ideológicos del régimen porfirista para empujar las transformaciones coyunturales y estructurales que necesitaba el país.

Es decir, el campo educativo, específicamente la primaria, se convirtió en la plataforma para configurar la idea de una ciudadanía moderna, ya que "Bajo la administración de Porfirio Díaz, y siendo Baranda ministro de Justicia e Instrucción Pública, en ese periodo se promovió la organización del sistema educativo nacional a través, entre otros, de los dos grandes congresos de instrucción pública y una abundante producción legislativa".⁵

Cabe mencionar que uno de los personajes que jugó un papel central en la operacionalización del positivismo como eje para la reorganización educativa en México fue Gabino Barreda, quien consideraba que la educación primaria tenía que configurarse a partir de tres ideas centrales: la libertad, el orden y el progreso.

3. *Ibid.*, p. 151.

4. Rébsamen, 1998 en Patricia Ducoing, *op. cit.*, p. 150.

5. Patricia Ducoing, *op. cit.*, p. 150.

En este sentido, se tenía que implementar un método de enseñanza objetiva y de lecciones de las cosas con base en innovaciones pedagógicas que sostenían que el conocimiento del mundo material se lograría a través de los sentidos, innovaciones respaldadas a su vez en los autores Carlos A. Carrillo, Abraham Castellanos, Juan Manuel Betancourt, Ignacio Manuel Altamirano, Luis E. Ruiz, Enrique Laubscher y Enrique C. Rébsamen.

Por ende, vale la pena formular la siguiente pregunta: ¿qué papel desempeñaron la disciplina escolar, los premios y los castigos durante la educación primaria en el régimen porfirista? Villalpando sostiene que la instauración de la disciplina escolar, los premios y los castigos tuvieron que ver con cinco elementos clave: las autoridades educativas, la legislación educativa, la formación de los maestros, la educación moral y las madres y los padres de familia.⁶ Aunque Barreda ostentó un rol fundamental en dicho proceso, destacaremos también la figura de Enrique C. Rébsamen, quien fomentó desde su pensar y actuar una pedagogía moderna en México. Este educador, junto a la élite ilustrada del porfirato, tenían presente los procesos antidemocráticos del régimen de Díaz; sin embargo, intentaron estructurar un proyecto educativo que aglutinara elementos tales como el humanismo, la democracia, el nacionalismo, el amor a la patria, la unidad nacional y la consolidación del Estado liberal.

264

Miradas sociológicas en torno a los conceptos de disciplina escolar, premios y castigos al interior del aula

264

Imaginar y sentipensar sociológicamente la dialéctica entre la triada conceptual disciplina escolar-premio-castigo exige, intelectualmente hablando, ir a sus raíces etimológicas: Disciplina: "comportamiento obediente: latín *disciplina* 'disciplina; enseñanza, instrucción, conocimientos', de *discipulina*, 'enseñanza, instrucción, conocimientos', de *discipulus*- 'discípulo, alumno' (véanse *discípulo, decorar*)".⁷

En lo que respecta a la definición de premio, se expresa lo siguiente: "algo que se da o recibe por una buena acción o por haber ganado un juego de azar o una competencia, recompensa: latín *praemium* 'premio, b o t í n, ganancia obtenida a cambio del botín' (sentido implícito: 'tomado antes que o t r o s'), de *prae*- 'antes' (véanse *pre-*, *per-*) + *-emium*, de *emere* 'tomar' [...]".⁸

Desde el punto de vista sociológico es muy interesante interpretar la forma en la cual se plantea etimológica y discursivamente la palabra premio, ya que uno de los elementos centrales es la idea de la competencia; es decir, los premios se alcanzan por medio de ella. Podemos expresar que el principio

6. Cipriano Villalpando, *La disciplina y el castigo en las escuelas primarias de la ciudad de México, cambios y permanencias, 1889-1917*, Tesis de maestría en Desarrollo Educativo. Línea La Historia y su Docencia, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

7. Guido Gómez de Silva, *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Española*, 8a. ed., México, FCE, 2012, p. 227.

8. *Ibid.*, p. 559.

de la guerra es la competencia, entonces, ¿la escuela y la educación tradicional o moderna han reproducido al interior del aula una lucha utilitarista, desleal y asimétrica entre el estudiantado?

Por su parte, el término castigo hace alusión a una "pena impuesta": castigar 'sujetar a una pena' [...] Castigar: 'sujetar a un castigo o pena; enamorar': latín *castigare* 'corregir, castigar, reprender' (sentido implícito: 'conducir a la pureza'), de *castus* 'puro' (véase casto) +-igare, de *agere* 'conducir' (véase agente).⁹

Dialécticamente, no podemos sentir y pensar la tesis del premio sin su antítesis, el castigo. No obstante, la síntesis es la que llama nuestra atención, ya que se recompensa o castiga la conducción educativa de la pureza, es decir, bajo la escuela lancasteriana se premiaba la posición acrítica y sumisa del estudiantado, subordinada a su vez a la autoridad vertical del docente.

En términos generales, la triada disciplina escolar-premio-castigo puede reflexionarse a partir de las relaciones de poder y de resistencia que se han experimentado en tiempos, espacios y lugares pasados, presentes y futuros. Diremos entonces que los sistemas educativos del pasado, presente y futuro no escaparon, escapan ni escapan de "las relaciones de poder, mediante los saberes que son manejados como absolutos acabados de conocimiento. Además, es el centro donde se maneja la 'ortopedia' sobre el niño, liquidando la creatividad y el cuestionamiento sobre la teoría".¹⁰

Por ejemplo, una línea de investigación podría ser analizar las relaciones entre autoridades, maestros, alumnos-alumnas, personal administrativo y manual, para describir al mismo tiempo una extensa red de conexiones, así como las disciplinas, las normas establecidas, los sistemas de vigilancia de estudiantes y maestros, los diversos discursos normativos y pedagógicos, de contenidos teóricos, didácticos, éticos, valorativos y estéticos, lo que permitiría evidenciar las manifestaciones de poder, que muchas veces por ser tan asimiladas se asumen sin ser cuestionadas.

En este tenor, no podemos impensar la educación sin traer al debate la función de la disciplina escolar, los premios y los castigos, ya que es muy probable que la escuela tradicional y moderna pueda entenderse bajo la siguiente premisa:

[...] según Foucault, como una especie de ortopedia, mediante la cual busca moldear las estructuras mentales, la inteligencia, los valores morales, afectivos, anímicos y éticos del niño. Y para lograrlo, hay que regular la inteligencia y "encarnar", hacer penetrar, la disciplina, la memoria, la repetición, el ejercicio, todos ellos, son los mecanismos que lo posibilitan.¹¹

De esta forma, los premios y los castigos identificados en las disertaciones son entendidos como el fundamento para garantizar la disciplina escolar, ya que se

9. *Ibid.*, p. 152.

10. Alfonso Lizárraga, "Foucault: el poder y la educación", en *Foro Universitario*, núm. 54, mayo de 1985, p. 39.

11. *Ibid.*, p. 39.

configuraron a manera de instrumento pedagógico para mantener el orden al interior de las aulas; sin embargo, la comprensión del significado y la puesta en práctica de los premios y los castigos ha pasado por una serie de transformaciones que involucran no solo diferentes momentos teórico-pedagógicos, sino también distintas concepciones sobre los niños y las niñas. De tal forma, para la escuela lancasteriana las alumnas y los alumnos debían ser callados, disciplinados y sumisos, mientras que la indisciplina (la ruptura del orden al interior del salón) era sancionada con el castigo corporal. Como muestra de lo anterior, mencionaremos el testimonio del disertante Wilfrido García:

[...] Lo que asentamos al principio con respecto a los premios individuales, podemos repetirlo al tratar de los castigos. Estos desempeñaron un papel importantísimo en la escuela autocrática de antaño en que los niños eran obligados a obedecer ciegamente por el temor que les infundía la férula o palmeta, el calabozo o el palo.¹²

Con el abandono del método lancasteriano en favor de una pedagogía de corte moderno y positivista, se modificó la idea de disciplina escolar y de los premios y los castigos, desplazándose “del castigo corporal hacia otras formas, como el castigo psicológico y moral”.¹³ Por ejemplo, en las disertaciones identificamos, por lo menos, dos desplazamientos disciplinarios: el uso del cariño como instrumento para mantener el orden y la sanción moral para demostrar a los y las estudiantes cómo ser buenos ciudadanos y ciudadanas.

A la par de este cambio disciplinario ocurrió otro de tipo teórico en la visión que se tenía de los niños y las niñas: al seguir los postulados de Jean Jacques Rousseau, ya no serían sujetos pasivos; por el contrario, el maestro y la maestra debían tomar en cuenta su acción y sus intereses en el desarrollo de su educación. Bajo esa lógica:

Rousseau establece tres postulados que deben guiar a la acción educativa:

- A. Considerar los intereses y capacidades del niño
- B. Estimular en el niño el deseo de aprender
- C. Analizar qué y cuándo debe enseñarse al niño en función de su etapa de desarrollo.¹⁴

Como podemos ver, los postulados teóricos de Rousseau marcaron el pensamiento de los profesores de la época, es el caso de Enrique C. Rébsamen, para quien era necesario reconocer la individualidad de los niños: “Respetemos la individualidad de cada niño, y no los tratemos a todos por un mismo cartabón [...] hagamos un verdadero estudio de la índole psíquica de nuestros educandos, de sus disposiciones e inclinaciones naturales [...]”.¹⁵

12. Wilfrido García, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1894, caja 6, legajo 2, exp.12, fs.7-8, p. 3.

13. Giohanny Olave, “Disciplinamiento y autonomía en el aula: Aproximación a sus desencuentros”, en *Miradas. Revista de Investigación*, núm. 13, 2015, p.194.

14. Alain García, *Rousseau y su aportación a la educación*, 2020, p. 19.

15. Enrique C. Rébsamen, en Ducoing, *op. cit.*, 2011, p. 159.

A pesar de lo anterior, era preciso diseñar estrategias disciplinarias que le permitieran a los maestros y las maestras educar, motivar y modernizar a la niñez, al tiempo que mantener el orden al interior de las aulas, ya que “los profesores ubican el disciplinamiento (o más precisamente, la indisciplina) como una de las cargas más pesadas en el ejercicio docente”.¹⁶

Con la cita anterior podemos entender la importancia del paso de los premios individuales y los castigos físicos en términos tradicionales a los premios generales y castigos humanitarios en términos modernos, los cuales despertarían en el estudiantado un espíritu nacional y comunitario.

Por otro lado, para Efrén Valenzuela entre los premios generales que se debían aplicar estaban “[...] paseos escolares, verdaderos viajes escolares, fiestas en la misma escuela, por ejemplo, en conmemoración de los días nacionales, veladas literario-musicales para terminar el año escolar, fiestas organizadas al aire libre en que puedan tomar participio todos los padres y habitantes del pueblo”.¹⁷

Para finalizar, consideramos que la disciplina escolar moderna y los premios y castigos enarbolados por las y los normalistas reflejan la relación existente entre dos hechos sociales de la política educativa porfiriana: la escuela como ente social material y la educación como ente social inmaterial, que juntas nos ayudan a comprender las implicaciones sociopolíticas de esta institución que reproduce, regula y vigila la conducta de las y los estudiantes bajo el tamiz de una ideología que centraba su atención en el orden y el progreso, es decir, el positivismo.

267

267

Análisis sobre el papel de la disciplina escolar, los premios y los castigos: de “la letra con sangre entra” a la pedagogía moderna y científica

Para el desarrollo del presente apartado hemos decidido sistematizar la información identificada en las disertaciones de las y los normalistas, a partir de una matriz analítica estructurada con base en los siguientes elementos:

A. Problematicación de las y los disertantes

El papel de la disciplina escolar moderna durante el porfiriato tenía como fin el orden, por ejemplo, para María Durán¹⁸ los medios para favorecerla estaban divididos en dos: indirectos o preventivos, entendidos como el ejercicio de la autoridad moral del maestro sobre sus estudiantes y la generación de relaciones entre alumnas y alumnos a partir de los intereses en común; y directos o inmediatos, que tienen que ver con un sistema disciplinario fundamentado en premios y castigos.

16. Dubet, en Giohanny Olave, *op. cit.*, p. 195.

17. Efrén Valenzuela, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1890, caja 4, legajo 4, exp.25, f.11, p. 3.

18. María Durán, Disertación en su examen de profesora de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1897, caja 8, legajo 6, exp.10, fs.16-20.

Por otra parte, Rafael Valenzuela¹⁹ sostiene que es importante observar la forma en la cual se propicia y se mantiene la disciplina al interior del aula. Elpidio Sainz Tejeda²⁰ afirma que la disciplina es un medio para lograr el orden, pues sin orden no puede haber educación; Wilfrido García²¹ argumenta que se abusaba de los premios individuales en la escuela antigua, mientras que Canuto Domínguez²² expresaba que la disciplina es una estrategia elemental que hace posible el aprendizaje.

Efrén Valenzuela menciona que los premios son reflejo de los errores de paradigmas educativos obsoletos, esto es, antes de implementar premios y castigos se debe tener presente que los niños experimentan diferentes niveles intelectuales. Por otro lado, asume que la pedagogía moderna nos muestra las dicotomías que entrañan los premios y castigos: alegría-tristeza, entusiasmo-indiferencia, superiores-inferiores, progreso-retraso y gusto familiar-disgusto familiar.

Felipe Miquioren²³ problematiza acerca de la asignación de los premios y castigos en la disciplina escolar, ya que estos últimos tienen que ver con los siguientes elementos: virilidad-fuerza e imparcialidad-educación moral. Ruperto Bravo expone la siguiente problemática: la disciplina escolar busca una enseñanza fructuosa, ya que "es el factor principal, es el fin supremo que debe perseguir el maestro para cosechar en su plantel los más ricos y sazonados frutos". Por ende, los premios individuales tienden a reflejar los procesos civilizatorios de las sociedades, ya que "van perdiendo poco a poco terreno en los países más cultos y adelantados [...]".²⁴

Rafael Ramírez²⁵ comenta que la educación moral necesita de una disciplina moderna, puesto que los premios y castigos son una necesidad pedagógica. Por último, Isabel Alor²⁶ sostiene que el proceso de adquisición de conocimientos gira en torno a dos elementos: el fin material (orden a partir del temor) y el fin ideal (orden fuera de la escuela con base en la reproducción de buenas prácticas por medio del disciplinamiento escolar). Es decir, para ella la disciplina escolar impacta en tres ámbitos: el físico, el sensible y el volitivo.

B. Hipótesis de las y los disertantes

María Durán²⁷ consideraba que los premios y los castigos jugaban un papel

19. Rafael Valenzuela, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1895, caja 7, legajo 3, exp.25, fs.7-9.

20. Elpidio Sainz Tejeda, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, [2], Fondo Estudiantes, año 1892, caja 5, legajo 2, exp.17, fs.7-9.

21. Wilfrido García, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1894, caja 6, legajo 2, exp.12, fs.7-8.

22. Canuto Domínguez, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Superior, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1889, caja 3, legajo 1, exp.6, fs.12-20.

23. Felipe Maquioren, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1898, caja 9, legajo 6, exp.21, fs.9-12.

24. Ruperto Bravo, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1899, caja 10, legajo 2, exp.4, fs.5-8, p. 1.

25. Rafael Ramírez Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1901, caja 12, legajo 1, exp.15, fs.10-12.

26. Isabel Alor Disertación en su examen de profesora de Instrucción Primaria Superior, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1906, caja 17, legajo 1, exp.2, fs.30-48.

27. María Durán, *op. cit.*

determinante en el desempeño de las y los estudiantes, puesto que la disciplina consistía en la obediencia del estudiante al maestro bajo la premisa de la confianza y el mutuo afecto. Para Rafael Valenzuela,²⁸ se abusó de ambas estrategias en la escuela tradicional como medio para alcanzar un fin: la disciplina al interior del aula.

Desde la perspectiva de Elpidio Sainz Tejeda, la disciplina era el medio para alcanzar la educación: "sin disciplina no hay orden, sin orden no puede haber educación y sin ello son vanos todos los esfuerzos del educador".²⁹ De acuerdo con Wilfrido García, los premios individuales tienen la siguiente consecuencia en la educación tradicional: "[...] el orgullo más vano se apodera de ellos y llegan a creerse superiores a sus demás compañeros a quienes, con su petulancia, miran con desprecio".³⁰

A su vez, Canuto formuló la siguiente hipótesis: la disciplina no autoritaria es la estrategia que hace posible la enseñanza y el aprendizaje, así como la educación moral de las y los niños.³¹ Por otro lado, Efrén Valenzuela expresó que los premios son nocivos para el buen desarrollo de la disciplina escolar.³²

A decir de Felipe Miquiorena, el vínculo entre imparcialidad-educación moral es importante para el desarrollo del espíritu humano, ya que los premios particulares producen dos estados entre el estudiantado: vanidad y enfermedad espiritual.³³ En cuanto al uso de los castigos, Miquiorena consideraba que generaban códigos penales que permiten observar que al evolucionar las sociedades disminuye la crueldad de las sanciones.

Ruperto Bravo afirmaba que los premios individuales bajo la lógica de las distinciones honoríficas causan entre las y los estudiantes emociones y sentimientos de orgullo vano, envidia y odio.³⁴ A su vez, Rafael Ramírez puntualizó que la aplicación de los premios y castigos en las escuelas era entendida como parte de una lógica de disciplinamiento y modelamiento de futuros sujetos que supieran autogobernarse.³⁵ Por último, Isabel Alor identificó que la preparación de las niñas y los niños tenía que ser objetivo de los padres y los maestros.³⁶

C. Marco teórico-conceptual de las y los disertantes

En cuanto al desarrollo teórico-conceptual, las y los disertantes se apoyaron en los siguientes autores: Friedrich Fröebel, Johann Pestalozzi, Enrique C. Rébsamen, Jean Jaques Rousseau, Herbert Spencer y Alejandro Bain. Sin embargo, la perspectiva teórica más desarrollada fue la del escocés Bain, quien identificó las siguientes consecuencias del uso de los premios individuales en la educación tradicional:

28. Rafael Valenzuela, *op. cit.*

29. Elpidio Sainz Tejeda, *op. cit.*, p. 1.

30. Wilfrido García, *op. cit.*, p. 2

31. Canuto Domínguez, *op. cit.*

32. Efrén Valenzuela, *op. cit.*

33. Felipe Maquiorena, *op. cit.*

34. Ruperto Bravo, *op. cit.*

35. Rafael Ramírez, *op. cit.*

36. Isabel Alor, *op. cit.*

Premios individuales

- A. Generan conductas antisociales.
- B. Son nocivos porque provocan el orgullo y la vanidad.
- C. Acostumbran al niño a hacer el bien guiado siempre por el interés de la recompensa.
- D. No obran sobre todos los educandos.
- E. Producen un sobreseñalamiento perjudicial de los méritos de los dones naturales.
- F. Producen un hecho psicológico de estimulación en torno al cumplimiento de los deberes entre el estudiantado.
- G. El fenómeno de la distribución de los premios en la mayoría de las escuelas antiguas en México puede interpretarse a partir de las siguientes fórmulas: Niños aventajados + premios como medallas, diplomas y admiración = alegría / Niños menos aventajados + sin premios = humillación, vencimiento, lágrimas.

D. Propuesta de las y los disertantes

La propuesta de las y los disertantes para mantener la disciplina y favorecer el aprendizaje de la niñez tiene que ver con la implementación de dos estrategias:

1. El uso necesario de castigos de carácter más humanitario que orientaran moralmente a los y las estudiantes. Aunque para los y las disertantes los castigos son un elemento importante en el mantenimiento del orden en el salón de clases, el método lancasteriano hizo de éstos verdaderos actos de tortura que fomentaban el miedo disciplinario, más que la educación. Al respecto tenemos las siguientes palabras del disertante Rafael Valenzuela:

[...] Los castigos, ¡ah! desdichado de aquel pobre niño a quien el maestro, por mala voluntad que tuviese porque ese niño se hallara en estado de pobreza o porque realmente el castigo mereciese; este niño era azotado, puesto en vergüenza delante de sus condiscípulos y delante del público en general, y se le encerraba en los calabozos especiales de la escuela, o bien se le exponía en la puerta con las llamadas orejas de burro; o se le tenía hincado y en cruz durante largas horas, etc.³⁷

Debido a lo anterior resultó necesaria una transformación no solo en la asignación de los castigos, sino en las maneras que se tenían para ponerlos en práctica. María Durán, anclada en diversas teorías sobre los castigos, tales como la teoría de la separación, la teoría de la ejemplaridad, la teoría de la enmienda y la teoría de las consecuencias, comenta lo siguiente:

[...] Los castigos tienen por objeto hacer sentir a los niños las consecuencias de sus actos y obligarlos al cumplimiento del deber. En todas las sociedades han existido, pero van siendo cada vez más humanitarias de conformidad con los progresos de la ciencia; sin embargo, conviene al maestro observar algunas reglas sobre la aplicación de estos en la escuela.

37. Rafael Valenzuela, *op. cit.*, p. 2.

1º Los castigos se emplean con el fin de corregir o desviar a los alumnos de hacer el mal y no exigirles a practicar el bien.

2º No deberán prodigarse, pues su aplicación frecuente haría perder su eficacia porque el niño se acostumbraría a ese trato, perdiendo los sentimientos de dignidad.

3º A la falta seguirá, inmediatamente, el castigo y una vez impuesto deberá realizarse.

4º Se empleará, al principio, castigos ligeros, siendo más duros en la reincidencia.³⁸

Desde la óptica moderna, los castigos serían el vehículo para reforzar no solo la moral, sino también el adecuado desarrollo psicológico de los niños y las niñas.

2. El uso de los premios generales en la escuela moderna estaba pensado no nada más por los beneficios pedagógicos que acarreaban, pues ya no se establecían diferenciaciones en el desempeño de los y las estudiantes; por el contrario, se motivaba a todo el grupo a seguir progresando. A decir de Rafael Valenzuela:

Los premios generales reúnen en sí todas las cualidades propias para inculcar en los niños toda suerte de bellos sentimientos para inspirarles el altruismo, el amor a la naturaleza, en fin, para formar hombres dignos de ser respetados como tales en los futuros destinos de la sociedad de que formaran parte.³⁹

Sin embargo, los premios generales tenían otro motivo, el de forjar ciudadanía y fraternidad, ya que constituían elementos necesarios para el desarrollo de la sociedad moderna. Por ejemplo, Wilfrido García manifiesta:

Como ningún niño queda excluido desaparecen el orgullo, la envidia y el odio, para dar lugar a otros sentimientos más nobles, más puros y más sublimes como son el cariño para sus compañeros, el amor para sus maestros y padres, y por ende, se despierta en el tierno corazón de los niños un sentimiento de fraternidad universal que es la base de las sociedades y teniendo la escuela que formar no solamente hombres ilustrados y lo que es más hombres educados, sino buenos ciudadanos, se comprenderá sin dificultad alguna cuan ventajosos son estos últimos premios sobre los individuales.⁴⁰

Para finalizar este apartado, ofrecemos tres listados sobre los premios, los castigos y sus consecuencias:

38. María Durán, *op. cit.*, p. 2.

39. Rafael Valenzuela, *op. cit.*, p. 3.

40. Wilfrido García, *op. cit.*, pp. 2-3.

A. Premios individuales en la educación tradicional y sus consecuencias

PREMIOS INDIVIDUALES	CONSECUENCIAS
Medallas Diplomas Admiración	Emulación Exceso No obran sobre todos los educandos Hacen mérito de los dones naturales

B. Premios generales en la educación moderna y sus consecuencias

PREMIOS GENERALES	CONSECUENCIAS
Paseos escolares Días de campo al aire libre Veladas literarias-musicales Obsequio de libros Fiestas de conmemoración nacional Viajes escolares	Fomentan el compañerismo Refuerzan la amistad Promueven la fraternidad Consolidan la formación de ciudadanía

C. Castigos en la educación moderna

CASTIGOS	CONSECUENCIAS
Reprobar por medio del gesto, la mirada o la palabra Amonestaciones Castigos con el objeto de obrar en el sentimiento de la vergüenza Represiones severas Prohibición del recreo Trabajos extraordinarios Malas notas Suspensión en caso grave	Hacer hombres útiles para su patria y para la humanidad entera

Consideraciones finales

El análisis de las disertaciones profesionales de la Escuela Primaria Normal de Xalapa durante el porfiriato nos permitió identificar la función del maestro y la maestra –para efectos de este estudio, normalistas– como enlaces entre el Estado, la educación (hecho social inmaterial) y la escuela (hecho social material) para coadyuvar en la implementación de estrategias sociopolíticas que permitieran la operacionalización de proyectos de nación por medio de aparatos ideológicos; tal es el caso de la instauración del positivismo como elemento consustancial de una pedagogía moderna que centró su atención en dos elementos nodales del siglo XIX: el orden y el progreso.

No obstante, las reflexiones que desarrollamos en el presente capítulo de ninguna manera intentan ser exhaustivas con respecto a la comprensión de la disciplina escolar y su relación con los premios y los castigos, toda vez que las interacciones que se desarrollan al interior de las aulas son en extremo complejas, puesto que involucran una serie de elementos

que trascienden y ponen en juego tanto la emocionalidad y la preparación de la maestra o el maestro, como las emociones y expectativas de los y las estudiantes en el desarrollo de las clases. Esto es válido para entender la educación impartida durante el porfiriato y en la época actual (segunda década del siglo **xxi**).

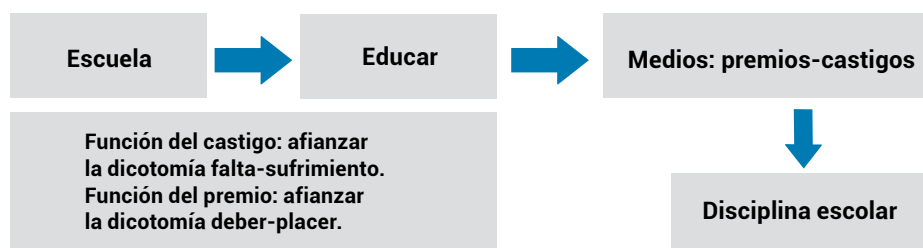
Para el caso de las disertaciones, podemos constatar que hubo una transformación paradigmática anclada en una pedagogía moderna de corte positivista en cuanto a la forma de concebir a los alumnos y las alumnas, a la par que se realizaron adecuaciones en torno a la forma de entender y poner en práctica tanto los premios como los castigos. Estos cambios fueron necesarios debido al proyecto modernizador del porfiriato que requería un tipo específico de ciudadana y ciudadano, capacitados para impulsar el progreso del país.

Sin embargo, quedan muchas aristas por explorar, toda vez que en las reflexiones sustentadas por los y las disertantes se advierten ciertos vacíos que es necesario aclarar; al respecto, surgen los siguientes cuestionamientos: ¿cuáles eran las estrategias usadas para despertar el interés educativo de los niños y las niñas? ¿Cuáles eran las estrategias utilizadas en los niños y las niñas que no manifestaban atención a los contenidos educativos? ¿Eran sistematizadas las experiencias de los alumnos y las alumnas después de implementar un castigo o premio general?

Por otra parte, los y las disertantes manifestaron estar de acuerdo con las ideas de Rousseau respecto del papel activo de los infantes en el desarrollo de las clases; no obstante, en la práctica, ¿era respetado este papel activo?

Para finalizar, en el siguiente esquema sintetizamos la relación entre la escuela, la educación, la disciplina escolar, los premios y castigos que reflejan las descripciones de las disertaciones de los maestros normalistas:

Esquema 1. Escuela, educación, premios y castigos



Fuente: Elaboración propia.

Archivo

Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, Fondo Estudiantes, 1890-1911.

Bibliografía

- DUCOING, Patricia, "Rébsamen: algunas aportaciones conceptuales al proyecto modernizador de la educación en México", en *Perfiles Educativos*, vol. xxxv, núm. 140, 2013, pp. 149-168. Consultado en https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/38848
- GARCÍA, Alain, *Rousseau y su aportación a la educación*, 2020. Consultado en <https://www.alaingarcia.net/ensayos/rousseau.htm>
- LIZÁRRAGA, Alfonso, "Foucault: el poder y la educación", en *Foro Universitario*, núm. 54, mayo de 1985, pp. 31-40.
- GÓMEZ de Silva, Guido, *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Española*, 8a. ed., México, fce, 2012.
- OLAVE, Giohanny, "Disciplinamiento y autonomía en el aula: Aproximación a sus desencuentros", en *Miradas. Revista de Investigación*, núm. 13, 2015, pp. 191-203. Consultado en <https://revistas.utp.edu.co/index.php/miradas/article/view/12231>
- VILLALPANDO, Cipriano, *La disciplina y el castigo en las escuelas primarias de la ciudad de México, cambios y permanencias, 1889-1911*, Tesis de maestría en Desarrollo Educativo. Línea La Historia y su Docencia, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2007. Consultado en <http://200.23.113.51/pdf/24252.pdf>

275

Los saberes y las disciplinas

275

Historia de la educación: un recuento sobre los procesos educativos a través del pensamiento normalista

Ana María del Socorro García García
Facultad de Historia, UV

Diana Karent Sáenz Díaz
Facultad de Sociología, UV

El sentido de nuestra educación solo se puede captar en el desarrollo histórico, no solo de la educación en sí (que no es un hecho autónomo), sino de las demás manifestaciones de la vida y evolución del pueblo: políticas, económicas, sociales, culturales, demográficas, internacionales. Si solo se contempla el presente, se limitaría la perspectiva y por tanto el sentido de la dirección.¹

276

Introducción

276

En este capítulo se presenta un recuento histórico sobre las formas educativas que se experimentaron desde la antigüedad hasta la conformación de la educación moderna como parte del proyecto del porfiriato. La recuperación de esta memoria histórica se realiza con base en los testimonios de las disertaciones de las profesoras y los profesores titulados en la Escuela Normal Primaria de Xalapa. Este análisis histórico educativo tiene como sustento la perspectiva de la *cultura escolar* propuesta por Dominique Julia, quien la concibe como “un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas que se deben inculcar, construidas en el seno de la institución educativa”.² Además de señalar los tres aspectos que se destacan en la propuesta de Julia: normas, saberes y conductas, nos parece pertinente incorporar otras dimensiones de análisis derivadas de las reflexiones de Agustín Escolano, quien sugiere abordar las cuestiones prácticas, la cultura científica y el orden político institucional.³ Bajo esta mirada, la escuela y la escolaridad se entienden como un hecho social que permite comprender el proceso de transición de las prácticas de

1. Isidro Castillo, *México y su revolución educativa*, México, Academia Mexicana de la Educación, A. C., Pax-México, p. 12.

2. Dominique Julia, “La cultura escolar”, en *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica: métodos y fuentes*, M. Menegus y E. González y González (coords.), México, cesue-unam, 1995, p. 131.

3. Agustín Escolano, “Las culturas escolares del siglo xx. Encuentros y desencuentros”, en *Revista de Educación*, núm. extraordinario 1, 2000, pp. 201-208.

enseñanza y la construcción conceptual en las diferentes épocas. Para ello se revisan las principales formas educativas y las modalidades de enseñanza como una actividad que se lleva a cabo en un espacio y en un tiempo determinado, cuyo análisis nos permitirá comprender las formulaciones pedagógicas sobre el saber educativo, el rol del educando y las transformaciones de la práctica docente.

A continuación se presenta una tabla que sintetiza los ejes temáticos de la producción intelectual normalista sobre la Historia de la educación. Con base en las disertaciones, este capítulo consta de cinco apartados: 1) La cultura y la educación en la antigüedad, 2) Del triunfo del cristianismo a la crisis de la escolástica, 3) Teóricos del Renacimiento y el Humanismo: la aurora del mundo moderno, 4) La Revolución francesa y la edad contemporánea y 5) La instrucción en México.

Tabla 1. Disertaciones de normalistas

Nombre de la disertación	Datos del normalista	Ejes temáticos
1. La división del trabajo	Ruperto Bravo Instrucción primaria Superior Originario de Oluta, Ver. Pensionado por el cantón de Acayucan.	La división del trabajo como un hecho histórico-político y social que obedece a causas naturales, lo cual produce una dinámica individual y territorial.
2. Origen y desarrollo de la educación	Luis Melo Instrucción Primaria Superior Originario de Chicontepec, Ver. Pensionado por el mismo cantón.	De la educación teocrática hasta el nacimiento de la escuela primaria con bases científicas y psicológicas.
3. Aristóteles, su pedagogía	Wilfrido García Instrucción Primaria Superior Originario de Huayacocotla, Ver. Pensionado por el cantón de Chicontepec.	Los tres grados en el desarrollo del hombre. Los estudios desinteresados y dignos de los hombres.
4. La educación en Roma	Miguel Roa Instrucción Primaria Superior Originario de Misantla, Ver. Pensionado por el mismo cantón.	Educación: instrucción y formación. Educación física, moral y religiosa.
5. Causas principales de la ignorancia pedagógica en la Edad Media	José Abraham Cabañas Instrucción Primaria Superior Originario de Atzalan, Ver. Pensionado por el cantón de Jalacingo.	Se abandona la instrucción, se pierde el amor al estudio, se confunde la ignorancia con la santidad.
6. La educación en la Edad Media	Emilio León Instrucción Primaria Superior Originario de Xalapa, Ver. Alumno libre	Las siete artes liberales constituyeron la enseñanza secundaria de la Edad Media.

7. Transición entre las antiguas y modernas sociedades	Francisco Cuervo Instrucción Primaria Superior Originario de Ixhuatlán, Ver. Pensionado por el cantón de Tuxpan.	La Iglesia, el feudalismo y la monarquía. Gestación de la libertad y de procesos modernos. Mejoramiento de la condición de la mujer.
8. La Revolución Francesa, su influencia en los estudios pedagógicos	Oscar Fritsche Instrucción Primaria Superior. Originario de Huatusco, Ver. Pensionado por el mismo cantón.	Los castigos corporales. Los mentores de la niñez en situación miserable.
9. Modificaciones que ha sufrido la enseñanza en el tiempo hasta nuestros días	Fidencio Bermúdez Instrucción Primaria Elemental Originario de Tepezintla, Ver. Pensionado por el cantón de Tuxpan.	Edad Media como atraso, "la enseñanza se introduce en el texto y el niño pierde todo espíritu de libertad y espontaneidad". Edad Moderna: principio de libertad, intuición, desarrollo integral y armónico de facultades y preparación para la vida.
10. Breves apuntes sobre la instrucción en México	Herminio Cabañas Instrucción Primaria Superior Originario de Atzalan, Ver. Pensionado por el cantón de Jalacingo.	El imperio azteca es la personificación del progreso y del adelanto en el México antiguo. La enseñanza obligatoria. La emancipación intelectual de país.
11. Algunas consideraciones sobre la instrucción en México	Francisco Marín Instrucción Primaria Superior Originario de Xalapa, Ver. Pensionado por el cantón de Orizaba.	El papel del maestro y la crítica de la libertad de profesiones que ejercen sin estudios. Educación mixta. Fines de la educación.
12. Orígenes y desarrollo de la Escuela Primaria	Alberto Vicarte Instrucción Primaria Superior Originario de Veracruz. Pensionado por el cantón de Zongolica.	Desarrollo armónico de las facultades físicas, intelectuales, éticas y estéticas Atributos de la escuela primaria.
13. Influencias del maestro en el progreso de las naciones	Isidro A. Torres Instrucción Primaria Superior Originario de Minatitlán, Ver. Pensionado por el mismo cantón.	La fundación de la Escuela Normal. Características del maestro.

Fuente: Elaboración propia con base en el AHBENV.

La cultura y la educación en la antigüedad

La antigua Grecia ha sido considerada como la "cuna de la civilización occidental". En este apartado reflexionaremos sobre las aportaciones de Grecia y Atenas, por los ideales ético-educativos que caracterizaron a su cultura, en tanto ideal formativo de la comunidad para el logro de los conocimientos y valores necesarios en el hombre. Otra condición que llama la atención es la laicidad y las formas conscientes y elaboradas de democracia, cuestiones que convirtieron a Grecia en una civilización madura en estructuras políticas, ejemplo de ello fueron las asambleas con poderes deliberativos; además,

bajo estas condiciones emergió el desarrollo del pensamiento científico y filosófico.

Abbagnano y Visalberghi⁴ sostienen que la educación ateniense recuperó en mayor medida los elementos característicos de la cultura poético-literaria, así como de los ideales educativos y políticos de Grecia, a diferencia del sentido conservador que experimentó Esparta. Ante los intereses de clase y dominación, la idea de igualdad ciudadana (*isonomía*) fue aflorando en Atenas gracias a la influencia de otras colonias jónicas de Asia Menor; así, los principios de armonía y equilibrio caracterizaron a Atenas en el siglo VI, en conjunción con un sistema aristocrático y la religiosidad tradicional. A pesar de lo anterior, en el plano educativo se experimentó la educación aristocrática y una más democrática; la música y la gimnasia constituyeron la educación tradicional en esta ciudad. Para el caso de las familias atenienses acomodadas, Rébsamen⁵ identifica la figura del *paidagogós* (pedagogo) cuyo oficio era acompañar a los niños por todas partes y enseñarles las reglas de la urbanidad. De acuerdo con el testimonio de Plutarco, Rébsamen comprende que el pedagogo ateniense en la mayoría de los casos no contaba con una condición libre, por tanto, su oficio era una actividad considerada poco relevante en aquella sociedad.

En el caso de Esparta, la población se clasificaba por hombres libres que gozaban de derechos políticos (*espartiates*), vasallos que tenían acceso a algunas libertades civiles (*periecos*) y siervos o esclavos (*ilotas*). Una restringida magistratura y una pequeña asamblea de ancianos de las familias más antiguas dirigían los asuntos del Estado. En relación con la educación militar de los niños, éstos vivían con sus familias hasta la edad de siete años, se les adiestraba hasta los 20 años en la vida militar y se les educaba por un magistrado especial (*perdónomo*); a partir de los 30 prestaban servicio ininterrumpidamente cada que vez que la patria en guerra demandara sus servicios. Los espartanos soslayaban cualquier actividad ajena a la caza, el manejo de armas y el deporte, de forma que la cultura literaria ocupaba un lugar secundario. La educación moral estaba enfocada en el profundo respeto por las leyes patrias, la comunidad, los magistrados y los ancianos.

A diferencia de los griegos, otras civilizaciones de Oriente florecieron bajo una organización social y política con castas sacerdotales y guerreras que monopolizaron el poder y el saber. En lo que respecta a la egipcia, se destaca la *moral utilitarista* y las ventajas prácticas del estudio. Este carácter práctico y profesional de la educación relega la importancia del conocimiento en sí mismo, puesto que su valía se centraba en sus aplicaciones y ganancias. Como parte de sus métodos educativos se encuentran las memorizaciones y los azotes.⁶ Por su parte, la civilización hindú –a través de la *disposición contemplativa* y la *búsqueda de la armonía interior*– desarrolló unos valores

4. Nicola Abbagnano y Aldo Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, traducción de Jorge Hernández Campos, México, fce, 1964.

5. Enrique C. Rébsamen en Ángel J. Hermida, *Obras completas de Enrique C. Rébsamen, I*, Xalapa, SEC, colección de Textos Pedagógicos, 2001.

6. Nicola Abbagnano y Aldo Visalberghi, *op. cit.*

muy particulares. Estos ideales de inmovilidad social y política contrastaban con los de China, ya que bajo los planteamientos de Confucio se procuraba el *orden familiar, político y social*. Así, con una *sabiduría conservadora* y una *vaga religiosidad naturalista*, la preparación cultural a la cual tenían acceso las personas privilegiadas era de tipo *literario-formalista*.

En este recuento histórico sobre las formas educativas, la presencia de los escribas es una característica común que se asienta en el ocaso de las civilizaciones orientales. Como señalan Abbagnano y Visalberghi, su importancia se debe a que aquellos cumplen una función como transmisores de las tradiciones en forma escrita. En comparación con la civilización persa y la de Esparta, la *educación del guerrero* fue primordial. Al recuperar el planteamiento inicial de este apartado en relación con la importancia de la historia de la pedagogía a través del pensamiento educativo de Grecia, esta civilización sugiere una nueva forma de cultura: la *educación del ciudadano*; con una fase dinámica, de desarrollo y expansión, a partir de una combinación entre la *educación del guerrero* y la *educación del escriba*.

Como han podido advertir las lectoras y los lectores, las disertaciones han resaltado a la cultura social y política, así como también a las formas educativas de la cultura griega; no obstante, la dimensión moral y las reflexiones filosóficas y sus aplicaciones en la educación ocupan un lugar relevante en esta sección. Es necesario mencionar que en la historia de la educación se reconocen diversos pensadores griegos, algunos han decantado sus ideas y preocupaciones por la observación de la naturaleza, entre los que destacan Tales de Mileto, Anaximandro y Anaxímenes. También se reconocen otras escuelas o corrientes de pensamiento, entre las que se encuentran los pitagóricos (grupo que combinaba elementos místicos y religiosos), los eleáticos (críticos del antropomorfismo) y los atomistas (defensores de la realidad cuantitativa). De este grupo de pensadores sobresalen los pitagóricos y los sofistas, quienes construyeron un sistema educativo propio.

De acuerdo con un análisis previo de las autoras sobre el pensamiento pedagógico en la época del porfiriato,⁷ ellas examinan las aportaciones de Sócrates en la disertación de Agustín F. Blancas,⁸ quien a su vez aborda el *principio de fraternidad humana* relacionado con la igualdad ciudadana y el bien común. La *libertad*, la *educación artística* y la *educación moral* se reconocen como elementos primordiales en el pensamiento pedagógico del filósofo ateniense. La *mayéutica* representa un método para hacer llegar la filosofía a la ciudadanía en las plazas y lugares públicos. Con respecto a las aportaciones filosóficas de Aristóteles, Wilfrido García⁹ recupera tres aspectos: 1) *la organización de la educación e instrucción*, que tiene que ver con la disciplina y el

7. Diana Karent Sáenz y Ana Ma. del Socorro García, "Pensamiento pedagógico en la época del Porfiriato: disertaciones de la Escuela Normal veracruzana", en *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, vol. 1, núm. 1, 2018, pp. 201-209.

8. Agustín F. Blancas, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Superior, AH-BENV, Fondo de Estudiantes, año 1891, caja 4, legajo 5, exp.2, fs-8-14.

9. Wilfrido García, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Superior, AH-BENV, Fondo Estudiantes, año 1894, caja 6, legajo 2, exp. 12. fs. 12-17.

orden del plantel, para ello, la *vida física*, el *instinto* y la *razón* constituyen los tres grados en el desarrollo del hombre; 2) *la relación entre política y educación*, para este filósofo, el Estado debe ser responsable de la educación de la juventud en general; y 3) *los contenidos ajenos a la utilidad práctica material*, éstos son: la gimnasia, la gramática, la música y el dibujo. “[...] los juegos tenían un papel importante en la preparación para la educación, cumplidos los cinco años los infantes asistían por primera vez a la escuela. Para Aristóteles debía desarrollarse primero el cuerpo y después el alma”.¹⁰

En menor medida encontramos en las disertaciones algunas referencias hacia Platón y Jenofonte; no obstante lo que exponen sobre estos filósofos, nos parecen de suma relevancia en relación con las condiciones culturales y educativas de la mujer. Miguel Roa sostiene que en Grecia se experimentó una rigurosa disciplina doméstica, como lo expresa a continuación: “el padre de familia tenía sobre su hijo derecho de vida y muerte y a tan grande poder correspondía ciega obediencia; en segundo lugar, al papel que desempeña la mujer en la familia”.¹¹ En este escenario, el normalista critica la propuesta de Platón, quien condena a las mujeres a vivir separadas de su prole. Además, dentro de los ideales educativos del filósofo, ellas “recibirán poco más o menos la misma educación, pero no parece preverse la posibilidad de que se conviertan en filósofas”.¹² En contraste con Jenofonte, quien parece ser pionero en su contexto en pensar en la educación de la mujer.

Ahora comentaremos sobre los aportes filosóficos y la educación del mundo helénico-romano, destacando la influencia de la cultura griega, ya que adoptó los valores de la libertad referidos a la interacción humana y la agilidad intelectual. Algunas de las características de la cultura helenística que señalan Abbagnano y Visalberghi son las siguientes: a) cosmopolitanismo, b) carácter erudito y especializado y c) predominio de las exigencias ético-religiosas en la filosofía. Bajo estas surgen corrientes de pensamiento ubicadas en este periodo; recordemos que si bien el centro filosófico se encontraba en Atenas con la Academia de Platón y el Liceo (escuela aristotélica), surgen a finales del siglo IV tres escuelas nuevas: la estoica, la epicúrea y el escepticismo. Además, se erige el eclecticismo como movimiento filosófico que intenta conciliar los planteamientos de estas tres grandes escuelas posaristotélicas. En lo que respecta a los testimonios y la producción intelectual de las y los normalistas, se reflexiona que la filosofía helenística buscaba conducir al hombre hacia el equilibrio y a la armonía espiritual.

De acuerdo con Moreno,¹³ la educación en Roma comprende dos periodos: 1) la Monarquía y República y 2) el Imperio, en este último se reconocen los aportes de Quintiliano y Plutarco en la sistematización de la instrucción;

10. Diana Karent Sáenz, Ana Ma. del Socorro García y Susano Malpica, “Disertaciones de normalistas en la época del Porfiriato: política educativa y pensamiento pedagógico”, en *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa (memoria electrónica)*, Acapulco, Guerrero, México, 2019, p. 5.

11. Miguel Roa, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Superior, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1894, caja 6, legajo 4, exp. 26, fs. 16-26, p. 3.

12. Nicola Abbagnano y Aldo Visalberghi, *op. cit.*, p. 82.

13. Julio Moreno, “La pedagogía entre los romanos”, *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, vol. 8, núm. 22, 1911, pp. 64-84.

el primero de ellos dejó un legado importante de sus ideales educativos en los 12 libros de su *Institución oratoria*, la cual distingue dos grados en los estudios: la gramática y la retórica. Según Abbagnano y Visalberghi, la educación elemental comprende el aprendizaje de la lectura y la escritura, ambas bajo el *sistema mutualista* y un mínimo de aritmética y geometría. La educación media era impartida por el gramático (*didáskalos*) y consistía principalmente en la lectura y la gramática, se enseñaba en un nivel muy elemental teoría musical y astronomía. La educación superior se enfocaba en la oratoria, a cargo del *sofista*. Sobre los estudios medios y superiores, Quintiliano recupera el ideal de Cicerón, al incluir historia y filosofía, además de una profunda educación moral como bases culturales de todo orador. Otras aportaciones que los normalistas resaltan son las de Varrón, quien añadió la arquitectura y la medicina a las siete artes liberales reconocidas por los griegos. Una reflexión más es la referida al *aprendizaje para la vida y no para la escuela*, atribuida a Séneca. Con lo anterior se da cuenta que la mentalidad romana se enfocó en el sentido práctico, además, la enseñanza de la elocuencia dio lugar a la creación de escuelas de derecho. La formación esencialmente fue moral y práctica, de carácter privado en el periodo helenístico-romano, no fue sino hasta el Impero Romano cuando el Estado asumiría gran parte de la educación superior y un papel más implicado en los grados precedentes.

Del triunfo del cristianismo a la crisis de la escolástica

Durante la segunda mitad del siglo I cobró fuerza el cristianismo, promoviendo valores como la fraternidad, la caridad y el amor al prójimo. La filosofía cristiana surgió en el siglo II con los padres *apologetas*, quienes emprendieron una ardua lucha de defensa contra sus adversarios paganos y gnósticos. Aunque el cristianismo habría de establecerse más tarde con mayor claridad, Tertuliano defendía a la materia como única realidad existente. Por su parte, San Agustín ocupó un lugar importante en la patrística, se le ubica como uno de los máximos pensadores en la historia de la humanidad, quien abordó los tres problemas: de la Trinidad, el problema del mal y el problema del destino de la humanidad (salvación o perdición). Con estas resoluciones se va constituyendo un carácter teológico y una nueva dimensión para toda la filosofía futura.¹⁴

Algunas disertaciones exponen aspectos interesantes del cristianismo en relación con la igualdad; al respecto, José Abraham Cabañas menciona: "aportaba nuevos elementos de perfección a la conciencia moral del mundo pagano: los pobres y los desterrados saldrían de su condición miserable, el señor y el esclavo tendrían los mismos derechos y la instrucción no sería ya un privilegio de los grandes".¹⁵ No obstante, visualizan esta época como una de las principales causas de ignorancia y pobreza en la Edad Media: "se abandona la instrucción, se pierde el amor al estudio, se confunde la ignorancia con

14. Nicola Abbagnano y Aldo Visalberghi, *op. cit.*

15. José Abraham Cabañas, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Superior, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1894, caja 6, legajo 2, exp. 5, fs. 17-19, p. 2.

la santidad, la ciencia languidece y al fin de esa barbarie general resulta que la civilización grecolatina se pierde y tal parece que la humanidad empieza de nuevo".¹⁶ De acuerdo con Rébsamen,¹⁷ con la caída del Imperio Romano y la invasión de los bárbaros desapareció la figura del pedagogo, así como las huellas del arte educativo; cayeron en el olvido las grandes aportaciones de Pitágoras, Sócrates, Platón, Aristóteles, Cicerón, Séneca y Quintiliano. Así, en la Edad Media la educación se asoció a la crianza, a los *cuidados físicos*.

Esta discontinuidad en la actividad cultural y educativa de Occidente da lugar al proceso de latinización, mientras que en el resto de Europa comienza el rescate de la cultura con Carlomagno. Bajo el amparo del clero, se reconstruyeron las escuelas y se dio lugar a las escuelas monásticas (las cuales predominaron hasta el siglo XI), parroquiales y catedralicias u obispales. De forma que la instrucción adquirió preferencia y se dividió en ramas: la *clerical-escolástica* y la *caballeresca*. Las escuelas catedralicias constituyen un antecedente importante en el surgimiento de la Universidad, bajo la enseñanza de las artes liberales, las cuales se organizaron en dos cursos: el *trívium* y el *quadriúvium*; el primero comprende la gramática latina, la dialéctica o lógica y la retórica; el segundo, la aritmética, la geometría, la música y la astronomía. Para resumir este periodo y el pensamiento educativo que caracterizó a la escolástica retomaremos la distinción que realizan Abbagnano y Visalberghi, quienes argumentan que atravesó por tres periodos: 1) la alta escolástica (de mediados del siglo IX a finales del XII), la fe y la razón se encuentran en armonía; 2) florecimiento de los sistemas escolásticos (siglo XIII a inicios del XIV), el acuerdo entre la fe y la razón se considera parcial y un tanto opuestos; y 3) culminación de la escolástica (comienzos del siglo XIV hasta el Renacimiento), se admiten contrastes entre la fe y la razón.

283

283

Teóricos del Renacimiento y el Humanismo: la aurora del mundo moderno

Como señalan tanto Abbagnano y Visalberghi, como Rébsamen, se experimentó un cambio de pensamiento en el medioevo gracias a la fundación de las universidades en Italia, Francia, España, Inglaterra y Alemania, entre otros países, así como la recuperación de los estudios clásicos y el empuje de un nuevo tipo de cultura conocido como humanismo. De acuerdo con Venegas,¹⁸ como resultado de un conjunto complejo de innovaciones en el campo artístico-cultural y de replanteamientos sobre las costumbres y la política, nace el término *formación*. Las disertaciones de Luis Melo¹⁹ y Fidencio Bermúdez²⁰ consideran

16. *Ibid.*, p. 3.

17. En Ángel J. Hermida, *op. cit.*

18. Ma. Eugenia Venegas, "El renacimiento: un contexto para el surgimiento del concepto pedagógico 'formación'", en *Revista Educación*, vol. 28, núm. 1, 2004, pp. 27-37.

19. Luis Melo, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Superior, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1899, caja 10, legajo 4, exp. 17, fs. 12-25.

20. Fidencio Bermúdez, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1904, caja 14, legajo 2, exp. 1, fs. 24-30.

a Erasmo de Rotterdam, François Rabelais y Michelle de Montaigne como la trinidad pedagógica del Renacimiento. Con base en un trabajo previo²¹ es posible triangular la información de otras disertaciones, en este tenor identificamos la figura de Erasmo como precursor de la nueva *paideia*. Esta propuesta planta el fomento de la civilidad, a través de los modos de comportamiento y la participación política. Como indica Moreno,²² las doctrinas pedagógicas que propone Erasmo son un eco de las reflexiones depositadas en *Instituciones Oratorias*, una obra célebre de Quintiliano.

Resulta interesante rastrear los fundamentos filosóficos-epistemológicos que fundamentan la propuesta pedagógica de los humanistas; sin embargo, esta tarea se realiza en los otros capítulos que conforman la presente obra, de modo que para el caso de esta sección haremos señalamientos generales. Bacon, Bayle, Galileo, Grocio, Hobbes, Leibniz, Newton, Spinoza, Descartes, principalmente, afiliados a las corrientes racionalistas y empiristas en el Renacimiento, son algunos de los autores que inspiran a los pedagogos que analizan los normalistas en sus disertaciones. Como características generales de la educación humanista se reconocen las siguientes: a) interés preponderante por el contenido producto del corpus ideológico del Enciclopedismo; b) educación integral, la cual busca el cultivo del espíritu y cuerpo, del gusto y la ciencia, del corazón y la voluntad; c) vinculación entre la armonía del desarrollo global con un carácter estético y d) educación aristocrática, en esta característica vale la pena hacer algunos matices, esta aristocracia está vinculada al ingenio y al reconocimiento de capacidades de jóvenes de origen modesto. No obstante, la educación popular no representó una preocupación, además, se descuidó la educación artística y con ello el trabajo manual no figuró como un área de interés. El prejuicio superado al respecto tenía que ver con la educación de la mujer.

Otro movimiento que contribuyó en la pedagogía moderna fue la reforma religiosa de Lutero y Calvino, en tanto que se discute sobre la *instrucción universal* y el carácter obligatorio de la misma. Como advierte Rébsamen, "el empeño del protestantismo, en pro de la instrucción y educación de las masas produjo otro movimiento análogo en el mundo católico, y pronto se distinguieron en esta esfera a los *Jesuitas* [por Ignacio de Loyola], que se apoderaron de la instrucción en España, Italia y Francia".²³ Siguiendo con las reflexiones de Rébsamen, se concuerda con que si bien la educación jesuita significó un progreso notable (en su adhesión a la filosofía aristotélica y el retorno al tomismo de Santo Tomás) comparada con los planteamientos de la escolástica, dista mucho de los ideales de la pedagogía moderna en tanto que soslaya el principio de *libertad de conciencia* y los *derechos del individuo*. Con todos estos movimientos, el Renacimiento proponía una nueva mirada hacia la naturaleza con base en la indagación, pero no fue sino hasta la primera mitad del siglo XVII cuando varios pensadores plantearon el problema del *método científico*. A partir de Kepler, Copérnico, Newton, Galileo y Descartes "se produce una di-

21. Diana Karent Sáenz y Ana Ma. del Socorro García, *op. cit.*

22. Julio Moreno, *op. cit.*

23. En Ángel J. Hermida, *op. cit.*, p. 10.

cotomía entre el ser humano y la naturaleza [...] Los pensadores modernos entienden al Humanismo alejado de la objetividad natural para reemplazar el antropocentrismo que defendía el Renacimiento y la Ilustración, por un antropocentrismo que se sostiene de la subjetividad humana".²⁴

Bajo las orientaciones de Bacon de Verulam, Comenio desarrolla la propuesta del método intuitivo fundando las bases científicas en la educación. Su obra más importante en que se destacan elementos pedagógicos es la *Didáctica Magna*, el fundamento de su pedagogía es esencialmente religioso en conciliación con la actitud naturalista. Se le atribuye la vinculación entre la ciencia, la educación y la instrucción. Por otro lado, la Ilustración se presenta como un movimiento cultural e intelectual que comenzó en Inglaterra con John Locke, fundador de la *escuela sensualista* bajo los preceptos de la *educación sensoria* y la *enseñanza por los ojos*.²⁵ Otro de los teóricos analizados en las disertaciones es Rousseau, sus grandes obras *La nueva Eloísa*, *El contrato social* y el *Emilio* dejan ver su concepción de la naturaleza humana destacando el sentido moral, la *educación natural*, la *educación negativa* y la *educación indirecta*.

La difusión de la nueva visión de la naturaleza y el afán de proyectarla hacia las cuestiones humanas es, pues, una característica de la posición ilustrada. Surge un interés por la psicología, el derecho y la economía. Así, desde los principios de la razón, la igualdad y la libertad, la Revolución francesa tuvo presencia fijando el comienzo de la época contemporánea; el nacionalismo, el industrialismo y el capitalismo son el resultado de las convulsiones políticas y sociales en este periodo. En materia educativa, las y los normalistas reconocen como figura central a Condorcet Lepelieter. Otros personajes que aportaron e influyeron en la política educativa fueron Talleyrand, Mirabeau, Compayre Saint Fargeut y Oranu, quienes posicionan la libertad de enseñanza (entre escuela pública y privada) y a la educación como un derecho.

En este escenario de renovación educativa es a Heinrich Pestalozzi a quien se le asume como padre de la escuela moderna, quien moviliza las aportaciones de los pensadores ya citados para plantear como ideal educativo el desenvolvimiento armónico de la vida física, intelectual, ética y estética en el niño; todo ello, a través de la enseñanza *intuitiva* u *objetiva*. Otra observación importante de Rébsamen tiene que ver con el influjo de los estudios sobre la infancia y las aplicaciones de la psicología pedagógica, además del reconocimiento de las influencias de diversos filósofos de la época del Renacimiento y otros pensadores, desde Kant hasta Herbert Spencer. Respecto al juego, la moral y la ciencia, aparecen las propuestas de Fröebel, su metodología pedagógica partió de la siguiente premisa: "el material primitivo del juego infantil debía estar constituido por las mismas formas primigenias en las que a su juicio se manifestaba la fuerza universal".²⁶

24. Diana Karent Sáenz y Ana Ma. del Socorro García, *op. cit.*, p. 206.

25. Enrique C. Rébsamen en Ángel J. Hermida, *op. cit.*

26. Nicola Abbagnano y Aldo Vilsalberghi, *op. cit.*, p. 483.

La instrucción en México: algunos antecedentes

Hasta ahora hemos abordado componentes de la historia de la educación universal para poder situarnos ahora en la educación mexicana; esto, con fines analíticos, ya que entendemos la evolución del pensamiento educativo de manera interdependiente, no como una serie de hechos aislados. No obstante, queremos señalar en dos momentos algunos de los antecedentes importantes de la educación en México antes de la conquista española y posteriormente planteamos algunas consideraciones sobre la instrucción pública en nuestro país. Así pues, las culturas olmeca, tolteca, azteca, maya, náhuatl, totonaca, zapoteca, mixteca, tarasca, principalmente, representaron civilizaciones de avanzadas construcciones y con formas de organización social, militar y políticas muy particulares. De manera general, las características de la educación prehispánica, específicamente en la gran Tenochtitlán, tenían un componente comunitario, ya que los niños eran presentados y ofrecidos al *calpulli* (barrio, familia o comunidad) para luego ejercer el oficio de su padre o madre. Los castigos físicos se pensaron necesarios para forjar el carácter y éstos incluían baños de agua fría, espinas bajo las uñas y quemaduras de chiles debajo de los ojos.²⁷

En el caso de las disertaciones, Herminio Cabañas²⁸ expone las aportaciones en cuanto a las artes y la ciencia de los toltecas en la construcción de los monumentos de Tollan, Teotihuacán y Mixcóatl, además del amplio estudio de los cielos, constelaciones y planetas. Otra cultura señalada como una de las más avanzadas fue la azteca, la cual partía de dos principios: el primero estaba relacionado con el autocontrol y una serie de privaciones, y el segundo con la entrada a los centros educativos: en el *tepochcalli* (educación para el guerrero) eran preparados para la guerra y el servicio del pueblo; en el *calmécac* (educación científica) se enseñaba la interpretación y escritura de los textos sagrados y de organización social, se caracterizó por una profunda formación moral, por la realización de ayunos y sacrificios; mientras que el *cuicacalli* (casa del canto) era una institución cuyo propósito se orientaba a la formación musical. Dentro de los monarcas más distinguidos del México antiguo se encuentra Netzahualcóyotl, quien elaboró un código de leyes de tipo humanista, fundó escuelas de literatura, historia y astronomía, además instaló un tribunal que llamó *Consejo de Música*, integrado por los sabios más eminentes; aquellos profesores de ciencias y artes conformaron el *Consejo general para la educación del reino*.

Posteriormente, con el proceso de conquista y colonización, la religión, las costumbres y las instituciones que estuvieron a cargo del ministro Huitzilopochtli quedaron en manos del sacerdote fray Martín de Valencia. De acuerdo con el recuento que hace Reyes,²⁹ México fue gobernado por los

27. Carlos Alberto Suárez, "Sobre la educación precolombina", en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm., 2001, pp. 137-156.

28. Herminio Cabañas, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Superior, AH-BENV, Fondo Estudiantes, año 1895, caja 6, legajo 5, exp. 7, fs. 14-18.

29. Cayetano Reyes, "Un día de clases en la época de la colonia", en *Relaciones*, vol. 5, núm. 20, 1984, pp. 7-35.

reyes de España en los dos primeros siglos de la época colonial, el primer siglo por los Borbones y el segundo, llamado de las "luces", tuvo como matiz pedagógico la influencia del humanismo. El sistema educativo se extendió como un fenómeno urbano y citadino a través de dos sistemas: el universitario y otro de estudios menores, estos últimos impartidos principalmente por los agustinos y los jesuitas. Las llamadas "escuelas de indios" estuvieron a cargo de los primeros frailes que llegaron a estas tierras, entre ellos, Sahagún, Pedro de Gante y Quiroga. De ellos, Gante fue pionero en ofrecer la enseñanza a los indios nobles de Texcoco, siendo una de las primeras escuelas que se establecieron junto con las de México, Tlaxcala y Huexotzingo; convirtió su escuela en la primera de artes y oficios que existió en América, también fue fundador de las escuelas para niñas. Tras el fallecimiento de Pedro de Gante, los colegios para indios en la ciudad de México se cerraron y ante tal escenario continuaron los jesuitas con dicha tarea; establecieron en 1575 el Colegio de San Gregorio, en 1584 el Colegio de San Martín en Tepoztlán y el Colegio de San Francisco Javier en Puebla. Como es sabido, la enseñanza durante la Colonia se caracterizó por ser elitista, religiosa y con una disciplina muy severa basada en castigos.

Más adelante, durante los primeros años de vida independiente, México intentó fijar un nuevo rumbo en las formas educativas que habían establecido los españoles. Concordamos con Isidro Castillo³⁰ en que la revolución educativa popular tiene sus antecedentes en la lucha iniciada por la Independencia, así como en un conjunto de documentos que proyectan un sentido nacional, democrático y moral para el proyecto educativo, entre ellos *Sentimientos de la Nación*, redactado por Morelos, la Constitución de Apatzingán de 1814 y la Constitución de 1824; las bases teórico-filosóficas de este último documento estaban inspiradas en el Contrato Social de Rousseau, principalmente. A partir de estos hechos históricos se advierte un cambio en el espíritu, contenido y rumbo de la administración de la educación nacional. En las disertaciones se reconoce a grandes ideólogos y patriotas de ese momento, tales como Lorenzo de Zavala, José María Luis Mora, Valentín Gómez Farías y Lucas Alamán, sus propuestas plantean ir más allá de la enseñanza de la lectura, la escritura y las cuentas, ya que abogaban por una formación moral y política. El primer esfuerzo de reforma en México fue la de Valentín Gómez Farías, quien en 1833, al ocupar la presidencia interina de la República pugna con el grupo liberal para impulsar el proyecto educativo bajo los ideales del sistema político nacional.

No obstante, los esfuerzos de esta reforma se vieron aplazados hasta la administración de Juárez, de manera que aunque persistía la revolución ideológica liberal para modernizar a México, el plan político-educativo de 1833, como lo señala Isidro Castillo, se caracterizó por la pedagogía lancasteriana. A pesar de las críticas ya conocidas a la Compañía Lancasteriana, se reconoce su importancia a favor de la escuela primaria y su influencia en la pedagogía en México a lo largo de 68 años. En este contexto, los institutos científicos y literarios comienzan a fundarse como una alternativa a la educación superior y para la formación del nuevo ciudadano. Es importante decir que los siguientes

30. Isidro Castillo, *op. cit.*

esfuerzos educativos estuvieron orientados por los principios de la Ilustración, los cuales se contraponen a la enseñanza colonial. La vestidura intelectual que cobijaría el comienzo de la edad moderna tendría como doctrina el individualismo y su método intelectual sería el racional. La lucha de esta tendencia se plasmó en las Leyes de Reforma, las cuales trazaron el camino hacia la búsqueda de la laicidad, la obligatoriedad y gratuidad de la educación, el rasgo más sobresaliente de esta época fue, sin duda, el ascenso del positivismo que desplazó a la escolástica. Para el periodo que nos ocupa, la escuela mexicana durante el porfiriato adoptó diversas aportaciones del método intuitivo (Comenio y Pestalozzi), del empirismo (Locke), así como del naturalismo pedagógico (Rousseau).

A modo de cierre

De acuerdo con el recorrido histórico que se realizó sobre las formas educativas bajo la perspectiva de la cultura escolar, podemos cuestionarnos: ¿qué aspectos pedagógicos se perfilan como ejes centrales de las formas educativas?, ¿cuáles son los factores que determinan esas formas educativas en los diferentes periodos abordados?, ¿qué elementos han cambiado y cuáles se mantienen en nuestra realidad educativa contemporánea? Para responder a estas interrogantes es necesario formular una serie de planteamientos que orientan estas reflexiones. En primer lugar, el proyecto educativo obedece a las condiciones socioculturales, las cuales se acompañan de vaivenes políticos e ideológicos, mismos que contribuyen a forjar un proyecto de civilización y un ideal de ciudadanía. En segundo lugar, la educación ha tenido diversos matices en cuanto a las áreas del saber y a los métodos de enseñanza, pero a pesar de esas diferencias podemos aseverar que ha permitido la unificación y la cohesión social con la intención de reducir las brechas sociales para el desarrollo profesional y personal. No obstante, en su efecto contradictorio, también ha fungido como un mecanismo de diferenciación social y de control; estos aspectos se han enfatizado unos más que otros en distintas épocas, en la actualidad siguen presentes en una dinámica de tensiones y contradicciones, pero también de experiencias dignificantes. En tercer lugar, a lo largo del tiempo la dinámica del proyecto educativo ha tenido como figuras protagonistas al maestro/a y al alumno/a, no obstante, éstos/as han sido considerados desde variados órdenes, por ejemplo, la figura docente en este recorrido se visualizó como acompañante, como cuidador físico, como guía moral, como mediador. En cuanto al alumno, llama la atención la severidad de los castigos corporales vinculados al cultivo del cuerpo y la mente, aunque en el periodo del porfiriato se aprecian las contribuciones de la psicología de la infancia en las consideraciones pedagógicas para su formación y el desarrollo de todas las facultades.

Archivo

Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, Fondo Estudiantes, 1890-1911.

Bibliografía

- ABBAGNANO, Nicola y Visalberguhi, Aldo, *Historia de la pedagogía*, traducción de Jorge Hernández Campos, México, FCE, 1964.
- CASTILLO, Isidro, *México y su revolución educativa*, México, Academia Mexicana de la Educación, A. C., PAX-México, 1968.
- ESCOLANO, Agustín, "Las culturas escolares del siglo xx. Encuentros y desencuentros", en *Revista de Educación*, núm. extraordinario 1, 2000, pp. 201-208.
- HERMIDA, Ángel J. (comp.), *Obras completas de Enrique C. Rébsamen*, 1, Xalapa, sec. colección de Textos Pedagógicos, 2001.
- JULIA, Dominique, "La cultura escolar", en *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica: métodos y fuentes*, M. Menegus y E. González y González (coords.), México, CESUE-UNAM, 1995, pp. 131-151.
- MORENO, Julio, "La pedagogía entre los romanos", *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, vol. 8, núm. 22, 1911, pp. 64-84. Consultado en https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1565/pr.1565.pdf
- REYES, Cayetano, "Un día de clases en la época de la colonia", en *Relaciones*, vol. 5, núm. 20, 1984, pp. 7-35. Consultado en <https://www.colmich.edu.mx/relaciones25/files/revistas/020/CayetanoReyesMorales.pdf>
- SÁENZ, Diana Karent y García, Ana Ma. del Socorro, "Pensamiento pedagógico en la época del Porfiriato: disertaciones de la Escuela Normal veracruzana", en *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, vol. 1, núm. 1, 2018, pp. 201-209. Consultado en <http://www.rmhe.somehide.org/index.php/anuario/article/view/265/322>
- SÁENZ, Diana Karent, García, Ana Ma. del Socorro y Malpica, Susano, "Disertaciones de normalistas en la época del Porfiriato: política educativa y pensamiento pedagógico", en *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (memoria electrónica), Acapulco, Guerrero, México, 2019, pp. 1-9. Consultado en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0703.pdf>
- SUÁREZ, Carlos, "Sobre la educación precolombina", en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm., 2001, pp. 137-156.
- VENEGAS, Ma. Eugenia, "El renacimiento: un contexto para el surgimiento del concepto pedagógico 'formación'", en *Revista Educación*, vol. 28, núm. 1, 2004, pp. 27-37. Consultado en <https://www.redalyc.org/pdf/440/44028103.pdf>

La enseñanza de historia en la escuela primaria. Una mirada a través de las disertaciones de las y los normalistas de la Escuela Normal Primaria de Xalapa

Laura Rubio Hernández
Laura Guadalupe Aguilar Rubio
Escuela Normal Urbana de Balancán, Tabasco

La enseñanza moderna en el gobierno de Porfirio Díaz tuvo la intención de fortalecer el proyecto de modernización que se estaba llevando a cabo en otras áreas de la vida nacional. Aspectos como la industria y el comercio crecían y se respiraba un aire de progreso que fue llevado a nuevos rincones por el ferrocarril, por lo que era necesario incorporar una perspectiva que promoviera el espíritu nacional que se quería extender por todo el país. Esto, con la finalidad de consolidar la formación del México que el porfirato anhelaba construir.

En este contexto, la educación formal jugó un papel definitorio porque si bien no logró disminuir los niveles de analfabetismo ni asegurar la asistencia a las escuelas elementales, sí sentó las bases de lo que se convertiría en el sistema educativo moderno. Las reformas que se plantearon en aquel momento, la creación de escuelas normales para la formación específica de maestras y maestros, así como los métodos que se comenzaron a emplear y difundir resultaron fundamentales para el curso que tomaría la educación pública, obligatoria y gratuita en el territorio mexicano.

En el presente capítulo se hace un breve recuento histórico sobre las transformaciones del sistema educativo, así como la importancia que tuvo la materia de historia en los programas y contenidos de las escuelas primarias elementales y superiores, y al interior de las escuelas normales, para dar paso al análisis de las disertaciones que se redactaron en la Escuela Normal Primaria de Xalapa, a fin de obtener el título de profesores/as de Educación Primaria Elemental.

El nuevo proyecto educativo

Con la realización de los congresos de educación, entre 1889 y 1891, se sentaron las bases de la transformación educativa que pretendía unificar la enseñanza en todo el país, en sus diferentes niveles, así como llevar la instrucción primaria, elemental y superior a cumplir sus preceptos de obligatoriedad, gra-

tuidad y laicidad. Al mismo tiempo, en estos congresos se sostuvieron numerosas discusiones sobre el rumbo que debía seguir la educación, enfocándose en temas que iban desde las condiciones físicas y espaciales de las escuelas, la duración de cada etapa educativa, los mapas curriculares, los contenidos de las materias a impartirse, la educación de las mujeres y las metodologías que regían la concepción de la educación en el México moderno, así como las prácticas docentes que se ejecutaban:

Bajo la idea de orden social y progreso material, Porfirio Díaz se ocupó no solo de la reorganización política y económica del país, también le dio difusión y unificación al sistema de enseñanza, a través del auspicio de los congresos nacionales de pedagogía, con el propósito de que la instrucción se convirtiera en la base de la prosperidad e ideas vanguardistas.³¹

Una de las principales aportaciones de estas reuniones fue la implementación de la enseñanza objetiva, que consistía en promover el desarrollo de las facultades intelectuales, morales y físicas de las niñas y niños mediante la observación directa de lo que había y ocurría a su alrededor, el despertar de los sentidos, la ejercitación de sus cuerpos (con movimientos adecuados a sus capacidades) y la "educación de la mano" a través del aprendizaje de oficios, que además les permitirían obtener un trabajo remunerado.³²

Sin embargo, la tarea de unificar la educación era titánica, el territorio nacional era muy extenso, la población vivía en condiciones desiguales, y estas desigualdades no hicieron más que acentuarse; aunado a lo anterior, el gobierno no contaba con los recursos económicos para hacerlo posible, ni existían suficientes maestras o maestros para llevar a cabo las labores educativas. Esta situación se trató de combatir recurriendo a sanciones legales para los padres que no enviaran a sus hijos e hijas a la escuela, o designando a un trabajador escolar para que visitara a las alumnas y alumnos inscritos, casa por casa, instándolos a asistir.³³ Sin embargo, ninguna de las medidas tomadas fue realmente efectiva, las y los estudiantes abandonaban sus estudios constantemente y pocos lograron terminar su educación primaria.³⁴

31. Diana Karent Sáenz y Ana Ma. del Socorro García, "Pensamiento pedagógico en la época del Porfiriato: disertaciones de la Escuela Normal veracruzana", en *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1, 2018, p. 202.

32. Alejandro Martínez, "La educación elemental en el Porfiriato", *Historia Mexicana*, vol. 4, núm. 22, 1973, pp. 514-552; Milada Bazant, *Historia de la Educación durante el Porfiriato, México*, El Colegio de México, 1993; Engracia Loyo y Anne Staples, "Fin de un siglo y de un régimen", en *Historia mínima de la educación en México*, D. Tanck (coord.), México, El Colegio de México, Seminario de la Educación en México, 2010.

33. Bazant menciona que "en 1895, en la escuela oficial de Chalco, Estado de México, el conserje recorría todas las mañanas las casas de los alumnos para que éstos acudiesen a ella. Ni así se lograron buenos resultados. En el Distrito Federal se cuenta que, cuando los inspectores veían a niños jugando en la calle en horas de clase, los cuestionaban y de alguna manera trataban de obligarlos a asistir a ella. En algunas poblaciones del estado de Sonora, la policía recogía a los niños en sus casas y en las calles para llevarlos a la escuela" (Milada Bazant, "Una visión educativa contrastada. La óptica de Laura Méndez de Cuenca, 1870-1910", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 18, 2003, p. 50).

34. Milada Bazant, *op. cit.*, 1993.

Otro de los objetivos principales del nuevo proyecto educativo nacional fue promover un sentimiento patriótico y nacionalista:

La característica de nacional era importante porque toda la educación debía estar sellada con rasgos que la diferenciaban por completo de cualquier educación que no fuera completamente mexicana. Se deseaba hacer de los educandos "ciudadanos particularmente mexicanos", por lo que se recomendó que se les inculcara "el amor hacia la patria y a sus instituciones, así como el propósito de contribuir al progreso del país y al perfeccionamiento de sus habitantes".³⁵

En este contexto, el papel de la historia, la geografía y la instrucción cívica dentro de los planes de estudio de las escuelas primarias fue fundamental, ya que permitieron rescatar los elementos necesarios para brindar a las y los estudiantes una visión general del país y difundir el deseado patriotismo.

La historia como materia en la educación primaria

En el campo de la educación primaria, las ciencias naturales y la enseñanza de artes y oficios también permearon los planes de estudio, si bien el enfoque pedagógico había cambiado radicalmente (al menos en su *corpus* ideológico y epistemológico), al centrar la atención en el niño y su desarrollo cognitivo y fisiológico. Bajo la influencia de teóricos como Johann Herbart, Friedrich Fröbel y Johann Pestalozzi, quienes retomaron de Rousseau el rechazo por la enseñanza enciclopédica, se fomentaba el uso de la razón mediante la observación, la manipulación y el análisis de lo que les rodeaba. Sin embargo, el peso estaba más bien cargado hacia lo observable en la naturaleza: "Bajo esta perspectiva se reducía el aprendizaje libresco y adquiría nueva dimensión el reino de la naturaleza para entender al mundo: la enseñanza objetiva, las *object lessons* y los paseos escolares se tornaron en el foco que iluminó la tendencia educativa en la mayoría de los teóricos".³⁶

No obstante, a finales del siglo XVIII hubo especial interés en impartir clases de historia en las primarias, ya que se consideró como un elemento primordial en la configuración del sentimiento de nación que se deseaba inculcar en las niñas y los niños. Este posicionamiento de la historia sucedió en un contexto de educación prioritariamente positivista, orientado a las ciencias naturales, y de corte práctico, por los oficios. Bazant apunta que "El rechazo a la memorización y la importancia atribuida al método objetivo y al conocimiento científico en detrimento del humanístico, mostraba veladamente la aplicación del positivismo en la primaria, aunque explícitamente no se haya mencionado así".³⁷

35. Justo Sierra en Milada Bazant, "Una visión educativa contrastada. La óptica de Laura Méndez de Cuenca, 1870-1910", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 18, 2003, pp. 503-546.

36. *Ibid.*, p. 509.

37. *Ibid.*, pp. 510-511.

Después de las diversas modificaciones a las leyes y programas de instrucción primaria, que se implementaban como resultado de las prolíficas discusiones suscitadas en los congresos de educación, la ley de instrucción pública de 1888 (que entró en vigor hasta 1891) estableció que las materias a impartir serían:

instrucción moral y cívica, lengua nacional (que incluía la enseñanza de la escritura y la lectura), lecciones de cosas, aritmética, ciencias físicas y naturales, geometría, geografía, historia, dibujo, canto, gimnasia y labores manuales para niñas. Quedaba abierta la opción para que cada estado pudiera agregar materias según las necesidades locales.³⁸

Resultan destacables dos elementos: la posibilidad de que cada entidad determinara las materias que se enseñarían en sus escuelas no solo dependía de las necesidades de formación identificadas en su población, también tenía que ver con el presupuesto que cada una destinara a la instrucción primaria, así como con el número de maestros o maestras con el que se contara en ese momento. Por otra parte, resalta la designación legal para impartir instrucción *moral* y cívica, que se tratarán en el siguiente apartado.

La historia como materia se incluyó en las primarias porque se consideró que era el medio para lograr la uniformidad de la enseñanza en el país, y así consolidar la unión de todas las mexicanas y mexicanos: "Estaba claro que la importancia de esta materia radicaba en la formación de ciudadanos cumplidos y de mexicanos unidos para lograr la paz, el progreso y, en caso necesario, defender la integridad nacional".³⁹ Esta autora refiere que el objetivo perseguido era inculcar el amor y respeto por las instituciones nacionales y la admiración por los héroes, a fin de generar un estímulo patriótico. Así, los contenidos de la clase por cada grado fueron:

Del segundo al cuarto año de primaria, se estudiaban las distintas etapas de la historia nacional. Durante el quinto año (primaria superior), se revisaban los "sucesos más importantes desde los tiempos remotos hasta nuestros días". Se hacía hincapié en aquellos hechos que habían "cambiado la faz de nuestro país" [...] En el sexto año de primaria los niños estudiarían los hechos y personajes más importantes del mundo. Se tratarían de preferencia los "sucesos de significación política, los que den idea de los progresos de civilización".⁴⁰

También es importante mencionar que "Rébsamen se dispuso a escribir una *Guía metodológica para la enseñanza de la historia en las escuelas elementales primarias y superiores de la república*, porque consideró que la enseñanza de la historia era 'la piedra angular para la educación nacional: ella, junto con

38. *Ibid.*, pp. 25-26.

39. Milada Bazant, *op. cit.*, 1993, p. 64.

40. *Ibid.*, pp. 64-65.

la instrucción cívica, forma al ciudadano".⁴¹ En dicha guía, Rébsamen argumentó que impartir historia atendería los fines formal e ideal de la enseñanza, el primero de ellos hace referencia al desarrollo de facultades intelectuales, entre ellas la memoria, la imaginación, la creatividad, el juicio y el raciocinio; el segundo fin implica ejercitar las facultades éticas, "esta enseñanza tiene el objeto de fortalecer la voluntad y de contribuir a la formación del carácter".⁴²

Por otro lado, es necesario mencionar que esta *noble* tarea de llevar el sentimiento nacional a cada rincón del México moderno claramente fue asignada a maestras y maestros, otra de las razones por las que su preparación formal y específica se hizo vital para el progreso del país:

Puesto que se trataba de "derramar en terreno fértil y virgen la semilla del árbol de la vida", dicha tarea debía ser exclusiva del profesor, especialmente preparado para tal fin. Había que terminar pues con su improvisación. El punto de partida fue entonces, la creación de la "escuela normal para profesores de enseñanza primaria" "directriz o central de la que se derivan las demás escuelas...".⁴³

Por su parte, Justo Sierra, uno de los pensadores más importantes de la época, fue ministro de Instrucción Pública y promotor de las reformas que se llevaron a cabo, valoró a las profesoras y profesores como apóstoles de la educación, un papel sin duda decisivo para el rumbo que tomaría el magisterio y la nación. A pesar de este hecho, las condiciones laborales y salariales de maestras y maestros representaron un obstáculo para la profesionalización docente, puesto que se experimentaron asimetrías salariales.

Instrucción cívica y geografía, aliadas de la historia

Para lograr la consolidación de la unidad deseada era necesario que la historia se complementara con otros temas de índole nacional, que permitiera que las y los estudiantes se familiarizaran con el territorio y el funcionamiento del gobierno. En este sentido, las materias de geografía e instrucción cívica también se calificaron de suma relevancia.

En el caso de la instrucción cívica, los temas giraban en torno a la organización política y administrativa, y a los derechos y obligaciones. Sin duda, este último tópico generó gran controversia, ya que era algo muy cuestionable en un gobierno dictatorial como el de Díaz. Con la ley de 1908 se estipuló que los "alumnos conozcan a la patria, la amen y tengan ardientes sentimientos de civismo, por lo que sean capaces de serle positivamente útiles, tanto para la conservación de la paz como también para el progreso".⁴⁴ No obstante, esta normativa dejó fuera los derechos para concentrarse en las obligaciones de

41. *Ibid.*, p. 65.

42. En Ángel J. Hermida, *op. cit.*, p. 18.

43. Alejandro Martínez, *op. cit.*, p. 524.

44. Milada Bazant, *op. cit.*, 1993, p. 63.

los ciudadanos útiles a la patria: "la instrucción cívica quedó limitada a las obligaciones que debían tener los alumnos para mantener el orden por medio de 'la disciplina moral y material'. Como también se enseñó junto con la geografía, a esta se le dio más relevancia en tiempo de enseñanza y en años, ya que a partir del cuarto desapareció el civismo".⁴⁵

Otra materia con la que se pretendía enriquecer esta perspectiva fue la educación moral, que se promovía con mucho ahínco porque, se pensaba, formaba el carácter de los futuros ciudadanos. Con el cultivo de estas facultades se esperaba que en el niño se despertaran sentimientos de verdad, justicia y belleza, para inculcarle el amor por la patria y la humanidad.⁴⁶ En estas clases también se buscaba que la formación partiera de los hechos, la práctica, por lo que se estimaba conveniente que el maestro utilizara ejemplos:

Debía fomentarse en los niños un 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 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 de la filantropía.⁴⁷

295

295

La enseñanza de historia dentro de las escuelas normales

La materia de historia también tuvo un sitio preponderante en las escuelas normales, en las que se consolidó el área humanista, a la par de la científica y la tecnológica. Influenciados por la tradición positivista y la pedagogía moderna, que promovía la formación integral de alumnas y alumnos, se buscó un balance entre todas las áreas, mismo que no se alcanzó en otros niveles educativos:

Desde el primer plan de estudios de 1887 se deja ver la influencia positivista y, sin embargo, en todos aparecen también las humanidades, hecho que no ocurrió en otros niveles educativos [...]. El aprendizaje de las materias científicas (matemáticas, física, química) proporcionaba al alumno los instrumentos de análisis necesarios para que pudiera aplicarlos en todas las esferas de la vida. La geografía y la historia preparaban al alumno para la sociología (introducida en 1902); la primera estudiaba el medio físico en que se desarrolló el hombre y la segunda, el medio social; la geografía tenía caracteres científicos y la

45. *Idem*.

46. Enrique C. Rébsamen en Ángel J. Hermida, *op. cit.*

47. Milada Bazant, *op. cit.*, 1993, p. 61.

historia, literarios. Esta última tenía la intención de exaltar el espíritu nacionalista y se impartió durante dos o tres años (según el plan de estudios en turno). Ambas servían como sistema intermediario entre el programa técnico y literario.⁴⁸

Como en el caso de la educación primaria, se distingue que el papel de la historia, al igual que el de la geografía, era fundamental para despertar los sentimientos de nacionalismo de los profesores y profesoras que serían los encargados de propagarlo por todo el país, como ya se ha comentado. En la *Guía Metodológica para la enseñanza de la Historia*, Rébsamen posiciona a la historia como la piedra angular del nacionalismo y cuestiona su impartición rutinaria y memorística, es por ello por lo que propone diversos métodos y procedimientos que puedan dar pistas para la organización del programa de estudios. No obstante, Rébsamen estaba cierto de que la enseñanza por medio del texto aportaba, sin duda, pero lo que se tenía que reforzar desde la mirada de la pedagogía moderna eran los medios de enseñarla y revestir la clase oral del *método socrático, heurístico o inventivo*.⁴⁹ Y al mismo tiempo las ciencias naturales tenían una fuerte presencia, como en todas las ideas de progreso y modernidad.

Sin embargo, es importante subrayar que hubo una educación diferenciada para hombres y mujeres, en todos los niveles. En el caso de las normales, para ellas el número de materias era menor, además de que la formación científica fue más ligera; aprendían corte y confección, y economía doméstica, mientras que los varones realizaban ejercicios militares.⁵⁰ Esta lógica no solo estaba orientada por la idea de que las mujeres eran "naturalmente" más apropiadas para desempeñar la labor docente, también reflejaba una realidad en la que –a pesar de que habían logrado su inclusión en el mercado laboral, "permitiéndoles" el ejercicio de distintas profesiones– ciertas categorías sociales, incluidas en los planes de estudio, las seguían vinculando al ámbito doméstico y familiar.

Otro de los aspectos que este grado de formación comparte con todos los demás es el hecho de que sus planes y programas sufrieron cuantiosas modificaciones a lo largo de todo el periodo, debido a la introducción de la pedagogía moderna en sus propias aulas y a la influencia directa que tuvieron en ella los grandes pedagogos de la época, quienes en muchas ocasiones impartían clases en la Normal, al tiempo que ejercían cargos públicos y participaban de las discusiones y reformas de los congresos pedagógicos. En relación con los métodos para la enseñanza de la historia en las escuelas primarias, Rébsamen destaca siete: el biográfico, el pragmático o filosófico, el cronológico, el sincrónico, el regresivo, el de agrupación y el comparativo. También proporciona algunas recomendaciones para los maestros y maestras:

a) *Debe preparar cuidadosamente cada clase.* En este aspecto se hace un especial hincapié, ya que al hablar de historia hay un conjunto de ha-

48. *Ibid.*, pp. 134-135.

49. En Ángel J. Hermida, *op. cit.*

50. Mílada Bazant, *op. cit.*, 1993.

bilidades que el docente despliega para hacer la clase atractiva a partir del dominio de la materia.

b) *No debe el maestro ponerse al servicio de determinado partido político, religioso o social.* Este llamado invita al docente a practicar la imparcialidad, el pensamiento crítico y la tolerancia respecto a los hechos históricos. No obstante, el pedagogo suizo reconoce que el normalista al egresar puede generar inclinaciones de acuerdo con sus ideas y convicciones; lo importante, según sus recomendaciones, es que dicho posicionamiento no favorezca o determine la enseñanza, ya que debe promover la verdad objetiva.

c) *La narración del maestro debe ser intuitiva.* Se trata de proyectar y facilitar la formación de percepciones acerca de las cosas, objetos y hechos que narra el docente. Se recomienda la presentación de objetos históricos y la visita a museos y clases paseo para procurar el sentido de la vista, el contacto y manipulación de objetos.

d) *Orden en las lecciones.* Se proponen cinco pasos: 1) corta repetición de lo tratado en la clase anterior, 2) enunciación del tema, 3) exposición, 4) conversación sobre lo narrado y 5) resumen por escrito.

Estos consejos, que se encuentran en la *Guía metodológica*, contienen un sentido pedagógico y moral del rol del docente que se articulan en un conjunto de procedimientos llamados intuitivos. Es por ello que se reconoce que la pedagogía moderna está basada en un *corpus* teórico que deja ver su sentido filosófico, pedagógico y axiológico, el cual se orienta a una educación menos enciclopédica para dar paso al desarrollo de los sentidos, la generación de percepciones y a sembrar un espíritu de ciudadano obediente, dócil y patriota.

297

297

Escribir la historia. Las disertaciones de la Escuela Normal Primaria de Xalapa (1891-1910)

Es momento de centrar nuestra atención en la producción académica que surgió en el seno de la Escuela Normal Primaria de Xalapa, a través de las disertaciones escritas por sus egresadas y egresados, a manera de examen profesional. Iniciaremos diciendo que la de Xalapa fue una de las escuelas normales más importantes de todo el país, que influyó directamente en la consolidación y extensión de la reforma educativa durante el porfiriato. Fue fundada en 1886 por Heinrich Conrad Rébsamen, pedagogo suizo radicado en México,⁵¹ y se convirtió en un referente nacional:

La de mayor impacto fue la que en 1886 creó Rébsamen en Jalapa, la Escuela Normal de Profesores, cuya fama se extendió por el país. Fue semillero de maestros y ocasionó una verdadera dispersión de educa-

51. Conocido como Enrique C. Rébsamen, fue uno de los pedagogos más influyentes de la época, contribuyó considerablemente a la educación de maestras y maestros (Alejandro Martínez, *op. cit.*).

dores. El pedagogo y sus discípulos organizaron los sistemas educativos de Oaxaca, Jalisco y Guanajuato, entre otras entidades. Uno de sus seguidores, Gregorio Torres Quintero, fundó la Normal de Colima [...] Torres Quintero fue autor de varios textos, entre ellos el Método onomatopéyico de lectura, tan popular como el de Rébsamen. Laubscher, por su parte, llevó sus enseñanzas a Chihuahua [...].⁵²

Al terminar sus estudios, los y las estudiantes debían redactar un ensayo, conocido como disertación, cuyo tema a tratar era designado mediante sorteo. En el caso de la Instrucción Primaria Elemental, se escribía en el momento mismo del examen profesional, contando únicamente con dos horas para tal tarea, y posteriormente tenía que defenderse ante los sinodales asignados. El examen se complementaba con clases prácticas de prueba frente a grupo.⁵³ En el presente capítulo se analizan las disertaciones escritas para obtener el título de Instrucción Primaria Elemental que abordan el tema de la enseñanza de historia, y de las materias que se consideraban complementarias; el *corpus* del análisis consta de cinco ensayos elaborados por una mujer y cuatro varones, en 1891 y 1910.

En todos los escritos es posible identificar un eje pedagógico, desde el que se rescata la importancia de impartir historia en la escuela primaria, así como su papel fundamental en la formación de las futuras maestras y maestros. Al mismo tiempo, ponen en evidencia los conocimientos adquiridos, al haberse redactados siguiendo el método de formación moderna de la época: seleccionar, ordenar y exponer.⁵⁴ De esta manera, los estudiantes no solo demostraron su conocimiento acerca del tema asignado, también pusieron en práctica el método que habrían de seguir para preparar las clases que impartirían a partir de ese momento.

Respecto a historia, destacan las menciones a los fines de la enseñanza a los que esta atiende. Murillo y Beauregard (1891) comentan que sigue tres propósitos: material (acumulación de conocimientos), formal (desarrollar las facultades intelectuales de manera conveniente) e ideal (formar buenos ciudadanos, útiles a su patria y a la humanidad), y que la historia específicamente correspondería al formal e ideal:

se trata de dar una clase sobre el Grito de Dolores [...] Al dar esta clase ¿Qué facultades desarrolla el niño? El niño tiene que retener los sucesos, se desarrollan las facultades intelectuales, se atiende al fin formal al hablarle de los sentimientos de Hidalgo, atendemos a las facultades estéticas y por último de su firmeza de voluntad en ese día; educamos la voluntad de los niños o lo que es lo mismo, sus facultades éticas. Desarrollando las facultades éticas y estéticas atendemos al fin ideal. Los conocimientos que adquieran en historia no son de gran importancia, no hace gran caso pues del fin material.⁵⁵

52. Egracia Loyo y Anne Staples, *op. cit.*, p. 133.

53. Ana Ma. del Socorro García, "La práctica docente en las disertaciones de la Escuela Normal Primaria de Xalapa en el Porfiriato", en *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2, 2019, pp. 19-27.

54. *Idem.*

55. Luis Murillo, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV,

Por su parte, Beauregard no solo alude a estos fines, sino que además distingue entre la enseñanza de la historia desde el enfoque de la instrucción o el de la educación (discusión que fue abordada en los congresos de educación mencionados en apartados anteriores):

La enseñanza de la historia desde el punto de vista instructivo es muy inferior a la geografía, la aritmética, la geometría, pero desde el punto de vista de la educación, casi no hay ningún ramo que la supere, ni siquiera la iguale. La historia atiende al fin formal y al ideal de la enseñanza [...] contribuye a la formación del carácter y de la voluntad por medio de los ejemplos.⁵⁶

De igual manera, vemos otro claro reflejo de la formación filosófica que recibieron estos estudiantes en la referencia que tres de ellos hicieron a Sócrates y su método, rescatando su principio: mediante el conocimiento de uno mismo se puede llegar al conocimiento de todos los hombres, y también haciendo recomendaciones sobre el uso de la forma socrática de enseñanza, pero con una mirada crítica:

Desde luego en las clases de geografía y las primeras de cosmografía, es muy factible y fácil el uso de la forma heurística o Socrática, porque pudiéndose y debiéndose dar la correspondiente enseñanza mediante la percepción directa de las cosas y fenómenos, el maestro no tiene más papel que el de provocar y dirigir la observación de los escolares por medio de preguntas hábilmente combinadas, exciten el juicio y el razonamiento de los niños y los lleven de conclusión en conclusión al descubrimiento de las verdades o enseñanza que se trate de inculcar. Pero bien, por la forma Socrática no es posible que los alumnos lleguen al conocimiento del todo lo que la geografía debe enseñar. Para que los educandos tengan un cuadro característico y lleno de vida de un país y sus habitantes con los usos y costumbres que le son propios, es indispensable el empleo de la descripción.⁵⁷

En la cita anterior es posible apreciar distintos niveles de apropiación del método de la enseñanza objetiva, así como una mirada crítica que busca combinar y complementar las diferentes aproximaciones a la educación, dependiendo de la materia o tópico que se desee abordar. Ahora bien, en los casos de Isabel Alor y Ángel Calatayud encontramos disertaciones que giran en torno a la psicología, considerándola una herramienta de mucha utilidad para el magisterio. Es interesante analizar la relación que Alor identifica entre esta y la impartición de historia:

Fondo Estudiantes, Año 1887, Caja 2, legajo 2, exp.21, fs. 5-6, p. 2.

56. Luis Beauregard, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, Año 1888, Caja 2, legajo 4, exp.2, fs. 8-9, p. 1.

57. Félix Santander, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, Año 1906, Caja 16, legajo 6, exp.30, fs. 28-47, 1910, p. 2.

La historia no tenía más que una asociación incoherente de hechos y una marcha de personajes no comprendidos para quien no hubiese aprendido en la escuela de la Psicología a determinar los motivos interiores, las ideas, los sentimientos y las pasiones que mueven a la humanidad y para quienes no supieron estudiar el carácter de los hombres que son, por su predominio, los esenciales obreros de la historia [...] Para la instrucción cívica, especialmente para la historia, y para el resto de la enseñanza, la psicología le dará luces [al maestro] y nociones generales que animarán y elevarán sus clases. Es imposible que la misión de los maestros, que es la de hacer hombres, pueda cumplirse desconociendo la naturaleza humana.⁵⁸

Por su parte, Calatayud rescata la importancia de la psicología en la práctica docente:

En vista de que el maestro debe de influir poderosamente para el mejoramiento del desarrollo físico, estético, moral e intelectual de sus alumnos, más que la psicología del hombre adulto, nos interesa en sumo grado la del hombre en su 1ª edad o sea la del niño, conocida con el nombre de psicología infantil [...] De aquí el nacimiento de la necesidad forzosa e ineludible de la introducción de la psicología pedagógica en las Escuelas Normales, para que los futuros maestros educadores del espíritu se dediquen al estudio del mismo para que puedan escoger los mejores métodos en concordancia con el progresivo desarrollo de la inteligencia del discípulo.⁵⁹

En estos ejemplos se puede apreciar claramente el peso que se le daba a la educación moral, así como a la figura de los maestros como modeladores de los hombres del futuro y promotores del sentimiento nacional, aspectos de los que ya se ha hablado con anterioridad.

Conclusiones

El análisis de las disertaciones permitió comprender la cultura escolar de la época, la cual dejó ver el conjunto de valores culturales que la escuela proyectó. Las orientaciones que se propusieron para la enseñanza de la historia revelan "las condiciones de poder contenidas en estas construcciones y las continuidades y discontinuidades en su construcción".⁶⁰ En ese contexto el

58. Isabel Alor, Disertación en su examen de profesora de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, Año 1906, Caja 17, legajo 1, exp.2, fs. 11-20., 1910, pp. 2-4.

59. Ángel Calatayud, Disertación en su examen de profesora de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, Año 1908, Caja 18, legajo 2, exp.2, fs. 7-14, p. 12.

60. Thomas Popkewitz, *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona, Ediciones Pomares, 2003, p. 29.

papel del maestro se consideró fundamental para la mediación entre el objeto y el sujeto de la enseñanza. En la *Guía Metodológica para la enseñanza de la Historia* se muestran los lineamientos metodológicos propuestos por Rébsamen, además de aspectos que caracterizaron la práctica profesional docente.

A pesar de las recomendaciones y estrategias didácticas propuestas, se identificó que la enseñanza de la historia cumplió una función nacionalista y moralizante bajo un esquema cronológico tradicional. Es decir, que su instrucción no comprendía el entendimiento de las coyunturas y los cambios en el devenir histórico, sino más bien representó una enseñanza lineal y memorística de los hechos, en donde los personajes y los sucesos transmitieron una carga patriótica y moral.

La producción intelectual de las y los normalistas sobre la temática que nos ocupa incluyeron proposiciones pedagógicas, filosóficas y didácticas, las cuales se corresponden con el discurso oficial de la época. No se encontró un discurso crítico que evidenciara la enseñanza lineal de la historia, el énfasis en la macrohistoria, o la exclusión de los indígenas.

Archivo

Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, Fondo Estudiantes, 1890-1911.

Bibliografía

- BAZANT, Milada, *Historia de la Educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, 1993.
- , "Una visión educativa contrastada. La óptica de Laura Méndez de Cuenca, 1870-1910", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 18, 2003, pp. 503-546.
- GARCÍA, Ana Ma. del Socorro, "La práctica docente en las disertaciones de la Escuela Normal Primaria de Xalapa en el Porfiriato", en *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2, 2019, pp. 19-27.
- HERMIDA, Ángel J., *Obras completas de Enrique C. Rébsamen*, v, Xalapa, Secretaría de Educación y Cultura, 2002.
- LOYO, Egracia y Staples, Anne, "Fin de un siglo y de un régimen", en *Historia mínima de la educación en México*, D. Tanck (coord.), México, El Colegio de México, Seminario de la Educación en México, 2010.
- MARTÍNEZ Jiménez, Alejandro, "La educación elemental en el Porfiriato", *Historia Mexicana*, vol. 4, núm. 22, 1973, pp. 514-552. Consultado en <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2931/2438>
- POPKEWITZ, Thomas, *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona, Ediciones Pomares, 2003.

SÁENZ Diana Karent y García, Ana Ma. del Socorro, "Pensamiento pedagógico en la época del Porfiriato: disertaciones de la Escuela Normal veracruzana", en *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1, 2018, pp. 201-209.

ZAMBRANO Leal, Armando, "Libertad y saber en el discurso pedagógico moderno. Elementos de análisis crítico de un discurso hegemónico", en *Pedagogía y Saberes*, núm. 43, 2015, pp. 29-35.

Las materias de enseñanza en el primer año escolar de Instrucción Primaria Elemental. Disertaciones de los normalistas en la época del porfiriato

Lily Ariadna Silva Blanco
Facultad de Pedagogía, UV

Alejandro Juárez Torres
Instituto de Investigación y Estudios Superiores
Económico Sociales, UV

Introducción

En el México de finales del siglo XIX el tema de la educación formal cobró gran relevancia, debido a que se le identificaba como el medio para alcanzar el proyecto de nación que se planteó y un mejor nivel de vida para todos. Ideales, en parte, importados por uno de los personajes más influyentes de la época, el médico Gabino Barreda, quien se había formado en Europa con el creador de la filosofía positivista y la sociología, Augusto Comte. Esta filosofía tenía los objetivos de unificar el espíritu colectivo a través de un sistema de creencias y determinar una organización política aceptada por todas las personas, en virtud de que respondería a sus aspiraciones intelectuales y sus tendencias morales.¹ Y fue por medio de la educación primaria de los futuros hombres y mujeres de México que se propuso sentar las bases para alcanzar estos propósitos.

De manera paralela al positivismo y la sociología, para finales del mencionado siglo también en Europa surge un movimiento renovador y contestatario a la pedagogía tradicional, a este paradigma se le denomina escuela nueva, escuela activa, escuela moderna o del trabajo.² Sus postulados giran en torno a los intereses del estudiante como máxima prioridad, preparándolo para la vida, familiarizándolo con su medio social y económico, mediante la actividad física, los trabajos manuales, el desarrollo de sus habilidades psicomotoras y de su personalidad, a la que se le imprime confianza, respeto y libertad. Entre los principales exponentes de la escuela moderna se encuentran Pestalozzi, Fröbel, Montessori, Freinet y Dewey,³ por mencionar algunos.

1. Christian Velázquez, "Augusto Comte, fundador de la sociología", en *Elementos: ciencia y cultura*, vol. 13, núm. 63, 2006, pp. 27-31.

2. Eleazar Narváez, "Una mirada a la nueva escuela", en *Educere*, vol. 35, núm. 10, 2006, pp. 629-636.

3. Alejandro Juárez, *La incidencia del lenguaje no verbal en la interacción didáctica en la Universidad*

Los principales conceptos de este nuevo paradigma educativo se retomaron en México y tuvieron una importancia considerable, "en cuanto a la pretensión de querer ofrecer a la niñez de las escuelas primarias una enseñanza integral";⁴ intereses planteados en los congresos pedagógicos celebrados en la capital mexicana a finales del XIX.

En el presente capítulo se pretende determinar si los principales conceptos de la escuela moderna, planteados para la Instrucción Primaria Elemental en México durante el porfiriato, se ven reflejados en la educación recibida por los estudiantes normalistas. Esta comprobación se hizo al examinar el contenido de los textos correspondientes a las disertaciones que para obtener el grado de profesor de Instrucción Primaria Elemental redactaron los estudiantes de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana y posteriormente realizando un cruce de este análisis con documentos teóricos que muestren los postulados de los principales representantes de ese paradigma educativo.

Para su desarrollo, este capítulo se dividió en tres segmentos. El primero, titulado "La consolidación de la Instrucción Primaria Elemental durante el porfiriato", mediante un recuento histórico de los sucesos más relevantes de la época provee al lector de un marco contextual de la cuestión educativa en México y el estado de Veracruz durante la etapa referida. El apartado "Principios generales de la escuela moderna" hace un acercamiento teórico al paradigma de la escuela moderna. La segunda parte, "Aspectos metodológicos", menciona la relevancia del análisis de contenido como método para exponer este estudio, además del procedimiento y criterios que se siguieron para el cruce de información teórica y las disertaciones de los estudiantes normalistas. Finalmente, en el tercer segmento, "La escuela moderna como reflejo del pensamiento de los estudiantes de la Normal", se comprueba a través del cruce de información teórica y el análisis de contenido si los principales conceptos de la escuela moderna, pretendidos para la enseñanza primaria elemental en México durante el porfiriato, se hallan en la enseñanza recibida por los alumnos normalistas durante este mismo periodo.

La consolidación de la Instrucción Primaria Elemental durante el porfiriato

La instrucción primaria durante el gobierno de Porfirio Díaz Mori (1877-1911) se convirtió en un instrumento fundamental para lograr la democracia y la unidad nacional en México. Joaquín Baranda y Quijano, quien estaba al frente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública desde 1882, fortaleció principalmente este nivel educativo y consideraba que "la instrucción pública aseguraba las instituciones democráticas, desarrollaba los sentimientos patrióticos y

Veracruzana, Tesis de doctorado, Xalapa, Universidad de Xalapa, 2019.

4. Alejandra Muñoz, "Ideales y aplicaciones de la enseñanza moderna en México durante el porfiriato", en *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, núm. 233, 2005, p. 49.

realizaba el progreso moral y material de nuestra patria",⁵ pensamientos que fueron tomados como ideales durante la administración de Díaz.

Para alcanzarlos, la corriente positivista fue esencial para validar solo los conocimientos de carácter científico, y así pudieran surgir los preceptos de libertad, orden y progreso dictados durante el porfiriato. Sin embargo, esta corriente se intenta adaptar desde el gobierno de Benito Juárez, apoyado por Gabino Barreda, quien fue el primer director de la Escuela Nacional Preparatoria e introdujo el método científico en la educación elemental, por lo que fue uno de los impulsores y seguidores de la corriente positivista al contar con la gran influencia de Augusto Comte durante su estadía en Europa.

En atención a esta postura se emprendieron diversas acciones para educar a la población, particularmente en el estado de Veracruz con Juan de la Luz Enríquez como gobernador (1884-1892), donde existía un promedio de analfabetos de 89.5 % en 1886, que para el término del gobierno de Díaz, en 1910, había disminuido a 75.04 %.⁶ Se podría decir que realmente no fue un logro extraordinario, sin embargo, tomando en consideración la situación social durante esa época, en la que existían serias desigualdades sociales, hambre, pobreza y secuelas de las batallas, principalmente de la Guerra de Reforma y de la Independencia de México, así como el inicio de un conflicto armado que desembocó en la Revolución, fue un avance educativo notable.

Fue entonces que Díaz, Baranda y Barreda emprendieron un proyecto que tenía como objetivo impulsar una pedagogía moderna y fortalecer el sistema educativo mexicano, para ello requerían de maestros que estuvieran formados bajo ideales positivistas, tomando como base la ciencia e incitados por la modernización del país. En el estado de Veracruz el proyecto para instruir a los maestros de primaria comenzó con la creación de la Escuela Modelo en Orizaba, en 1881, durante el gobierno de Apolinar Castillo; posteriormente en la misma ciudad, en 1885, ya durante el gobierno de Juan de la Luz Enríquez, se iniciaron los cursos de la Academia Normal, en donde se formó a los futuros directores de las escuelas cantonales.⁷ El pensador alemán Enrique Laubscher instruyó a los maestros en las nuevas corrientes pedagógicas; al respecto, Moreno menciona:

Se enseñaba bajo los principios pedagógicos de Federico Froebel, con quien Laubscher había estudiado en Europa, en la sección primaria la enseñanza se fundamentaba en la enseñanza objetiva o intuitiva cuyo fundamento pedagógico es la enseñanza intuitiva propuesta por Pestalozzi, además de enseñar a leer y escribir con el método racional de escritura lectura a partir del fonetismo y siguiendo una marcha sintética.⁸

5. Milada Bazant, *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, 2006, p. 19.

6. Ricardo Corzo, "Situaciones y nociones educativas recurrentes: Veracruz, de los inicios del Porfiriato a la revolución", en *La palabra y el hombre*, núm. 52, 1984, pp. 69-74.

7. Soledad García, "Profesoras normalistas en Veracruz durante el Porfiriato", en *Ulúa*, vol. 2, núm. 1, 2003, pp. 171-203.

8. Irma Moreno, "Redes académicas de los primeros normalistas de Jalapa (1886-1901)", ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, 2007, p. 3.

De acuerdo con esta autora, antes de que tomara el poder Juan de la Luz Enríquez, el gobernador Apolinar Castillo invitó a Enrique Conrado Rébsamen a dirigir los cursos en la Academia, "los cursos teóricos fueron dictados por Rébsamen, y los prácticos por Laubscher. Desde este momento se fue construyendo una red de maestros veracruzanos discípulos directos de Rébsamen",⁹ quienes más tarde fueron personajes relevantes en el ámbito educativo en la entidad: Emilio Bravo fue director de la Escuela Normal; Carlos Rodríguez Calderón fue fundador de la escuela práctica anexa a la Normal, y varios directores y profesores que partieron a distintos estados a difundir una enseñanza renovada.

Finalmente, en 1886 se consolidó el proyecto de Díaz al aprobarse un decreto para crear la Escuela Normal en Xalapa, que formaría a los futuros profesores de Instrucción Primaria Elemental y Superior.¹⁰ Enrique C. Rébsamen asumió la dirección de la escuela y su amplia trayectoria educativa fue fundamental para concretar la enseñanza a profesores bajo el ideal de modernización que se persiguió durante el porfiriato. Integró un equipo de educadores sólido: Hugo Topf, quien era doctor en ciencias físicas, en la Normal se desempeñó como profesor de ciencias naturales, geografía e historia, así como Emilio Fuentes y Betancourt, quien era doctor en filosofía,¹¹ entre otros, que con sus conocimientos científicos y experiencia reforzaron una educación basada en la corriente positivista.

La fundación de la Escuela Normal fue uno de los logros más importantes en Veracruz para fomentar una formación moderna que desarrollara las facultades de los niños por medio de la objetividad y la práctica. Al respecto, Velo menciona:

El fin único que debía perseguir la escuela primaria era desarrollar la inteligencia del niño con base en el método científico. No creía que la memorización y la repetición crearan un aprendizaje en el niño, sino todo lo contrario, que atrofiaban las facultades mentales y en esto radicaba el afán de desarrollar todas las facultades: observar, analizar, generalizar, definir, describir, clasificar, inducir y reducir, tocar y manipular; todo ello como si estuviera jugando.¹²

Además, para lograr este objetivo resultaron esenciales los congresos nacionales de instrucción pública celebrados en México en 1889 y 1890, promovidos por Baranda, que tenían el fin de "buscar en un esfuerzo colectivo, la unidad de la legislación y reglamentos escolares necesarios para fundamentar la obligación en la enseñanza",¹³ a la vez de determinar el programa general de

9. *Idem.*

10. Soledad García, *op. cit.*

11. Irma Moreno, *op. cit.*

12. Christian A. Velo, *Los alumnos de la primera generación de la escuela normal de Jalapa: orígenes, formación y destinos*, Tesis de maestría, México, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, 2011, p. 60.

13. Ma. Guadalupe González, "Uniformidad educativa: ¿Proyecto frustrado?", en *Revista Digital Universitaria*, vol. 9, núm. 7, 2008, p. 8.

educación primaria elemental obligatoria,¹⁴ ya que aseguraría una formación homogénea con las mismas inspiraciones patrióticas.¹⁵

Al seguir con esta uniformidad, en dichos congresos Baranda propuso la agenda a seguir, la cual comprendía: instrucción primaria laica y obligatoria, instrucción preparatoria gratuita y voluntaria e instrucción profesional voluntaria y protegida por el Estado.¹⁶ Además, en esas convenciones:

Se resolvía un currículo para todas las escuelas primarias de la República, y obligatorio para ambos sexos. Se regulaba la duración de cada clase, dependiendo del año escolar, la semana de trabajo se fijó en cinco días y el año escolar en diez meses. Para cada materia se señalaron los contenidos mínimos que debían de enseñarse, la frecuencia que debían tener en la semana, así como el método a seguir.¹⁷

Asimismo, se definían la edad en que debía recibirse la educación, el establecimiento de las escuelas y, a nivel profesional, las prácticas y reglas que se observarían en los exámenes profesionales. Principalmente fue a partir de estos congresos que en la Escuela Normal de Xalapa se estableció lo que se estudiaría en las carreras de profesor de Instrucción Primaria Elemental, que en ese entonces tenía una duración de tres años, y de Instrucción Primaria Superior, con una duración de dos años.¹⁸

El plan de estudios de la Escuela Normal en Xalapa en 1887 resultaba innovador y hacía notorios los postulados de la corriente positivista; estaba dividido en siete campos de formación: español, matemáticas, pedagógico, ciencias naturales, social, apoyo e idiomas, los cuales a su vez comprendían una serie de asignaturas y horas destinadas por cada año de escolar.

Específicamente para la carrera de Instrucción Primaria Elemental, los profesores egresados de la Normal cursaban un total de 34 asignaturas, entre ellas, español, caligrafía, aritmética, álgebra, geometría, pedagogía (higiene escolar y doméstica, psicología pedagógica, didáctica, disciplina escolar, legislación escolar, etcétera), química, geología, mineralogía, ciencias naturales (física y zoología), geografía, historia, gimnasia, teneduría de libros, dibujo, canto, inglés y francés.¹⁹ Su plan de estudios combinaba la enseñanza pedagógica, científica y práctica. Al término, los profesores debían difundir la pedagogía moderna entre los infantes y otros educadores, con la intención de consolidar el proyecto educativo de Díaz.

Ahora bien, teniendo como base una sólida formación de maestros y la uniformidad del currículum para la Instrucción Primaria Elemental (aprobada en los congresos de instrucción pública de 1889 y 1890), los niños y niñas entre seis y 12 años de edad debían cursar las materias:

14. Mílada Bazant, *op. cit.*, 2006.

15. Ma. Guadalupe González, *op. cit.*

16. Debate del Congreso Nacional de Instrucción Pública 1889, en Christian Velo, *op. cit.*

17. Ma. Guadalupe González, *op. cit.*, p. 7.

18. Luz Elena Lafarga, "Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921)", en *História da Educação*, vol. 16, núm. 38, 2012, pp. 43-62.

19. Christian Velo, *op. cit.*

Instrucción moral y cívica, lengua nacional (que incluía la enseñanza de la escritura y la lectura), lecciones de cosas, aritmética, ciencias físicas y naturales, geometría, geografía, historia, dibujo, canto, gimnasia y labores para niñas. Quedaba abierta la opción para que cada estado pudiera agregar materias según las necesidades locales. Las clases durarían en el primer año 20 minutos; en el segundo 25; en el tercero 30 y en el cuarto 40. Se recomendaba media hora para descansar (repartida a juicio de cada maestro).²⁰

Se destaca que en los siguientes años de los primeros congresos hubo modificaciones curriculares a la educación primaria elemental. En el presente capítulo se abordan particularmente las materias del primer año de Instrucción Primaria Elemental, ya que sobre ellas escriben los estudiantes de la Escuela Normal en sus disertaciones, las cuales corresponden al objeto de estudio de este trabajo. Las asignaturas enseñadas en referido grado eran ocho: lengua materna o nacional, aritmética, geometría, dibujo, gimnasia, canto, enseñanza objetiva o intuitiva y moral práctica.

Principios generales de la escuela moderna

Después de consolidarse una educación primaria laica, obligatoria y gratuita, guiada por el positivismo, comenzó una notable transformación en la manera de enseñar y aprender, conducida, principalmente, por los postulados de grandes pedagogos de la época.

La enseñanza integral fue la idea que orientaba toda acción docente durante la época del porfiriato, es decir, se pretendía desarrollar en las aulas las facultades del ser humano: mente, cuerpo y virtudes,²¹ por lo tanto el interés no solo estaba centrado en la acumulación de nociones sobre las cosas, sino que se trataba de propiciar un aprendizaje para la vida (el cual fue el fin de la educación en la época). La pedagogía moderna proponía que el niño debía comprender los saberes, no nada más memorizarlos, para ello se partía de lo simple a lo compuesto, de lo concreto a lo abstracto.

La escuela moderna o nueva recuperaba la espontaneidad y el juego característico de los infantes, por ello es que también se le denomina escuela activa, ya que al dejar en libertad la expresión creadora de los niños se adquirirían nuevos aprendizajes.

Más que desarrollar un marco histórico-biográfico de la escuela moderna, nos interesa configurar a grandes rasgos el pensamiento filosófico, los fundamentos y algunos indicadores de los principales personajes que aportaron a esta renovación pedagógica, verbigracia Pestalozzi, Fröbel, Spencer y Herbart, y que además constituían los principales referentes teóricos de los estudiantes normalistas, lo cual se aprecia en la redacción de las disertacio-

20. Milada Bazant, *op. cit.*, p. 26.

21. Alicia Muñoz, *op. cit.*

nes analizadas. Para ello, a continuación se presenta la Tabla 1, en la que se concentran estos elementos:

Tabla 1. Principales personajes de la escuela moderna

Pensador/ Exponente	Pensamiento filosófico	Fundamento	Indicadores de su pedagogía
Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)	Aspiraba a propiciar la reforma de la sociedad con una educación que procurara la formación integral del individuo.	Orientación de la educación hacia situaciones de la vida real del niño. Educación equilibrada de las fuerzas físicas, intelectuales y emocionales.	La educación consiste en el descubrimiento del niño de su entorno. Importancia de la gimnasia y actividades físicas incorporadas al saber intelectual.
Friedrich Fröbel (1782-1852)	Propicia el juego a través del cual el infante aprendía a trabajar y desarrollar sentimientos de bondad y cooperación.	Importancia del contacto con la naturaleza, el jardín y actividades desarrolladas en este espacio. Establecimiento de un espacio abierto, dinámico y flexible.	Paseos y lecciones en los jardines. Ejercicios y juegos gimnásticos.
Herbert Spencer (1820-1903)	Es necesario educar al individuo básicamente de forma científica para evolucionar hacia la perfección del cuerpo y el espíritu	La educación requiere de libertad, motivación e incentivo personal antes que de coerción. Parte del desarrollo individual hacia el familiar, social y finalmente el progreso material y económico del estado.	La enseñanza de aritmética, geografía y lengua materna son prioritarias. Acercamiento al conocimiento científico por la experiencia, más que libresco.
Johann Friedrich Herbart (1776-1841)	El fin de la educación es la moralidad, formar hombres buenos, el conocimiento no basta.	El valor de un hombre no se mide por su entendimiento sino por su voluntad. Cultura moral sin instrucción es un fin sin medio y viceversa.	Clases de moral y valores. Proporcionar al educando las experiencias y no actuar como si ya las tuviera.

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla anterior, la reflexión educativa de la pedagogía moderna estaba orientada al desarrollo físico, intelectual, emocional y espiritual de los estudiantes. Se había iniciado el cambio del paradigma tradicionalista centrado en el profesor a uno de escuela nueva que reivindicaba

el valor de los estudiantes como principales actores del proceso educativo. En México fueron bien acogidos los ideales que esta nueva pedagogía proponía, ya que se ajustaban al modelo de ciudadano que se pretendía para el nuevo proyecto de nación.

Aspectos metodológicos

Para construir el presente capítulo se recurrió a las fuentes primarias localizadas en el Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen", el cual fue un exhaustivo trabajo que llevó a cabo la Dra. Ana María García García, quien investigó, transcribió y compartió con diversos académicos de distintas universidades del país –para analizar a profundidad aspectos históricos, teóricos, técnicos y pedagógicos– las disertaciones que presentaban los estudiantes para titularse como profesores de Instrucción Primaria Elemental de la Escuela Normal de Xalapa durante el periodo 1887-1901, el cual abarca parte de la etapa histórica denominada porfiriato.

El proceso metodológico consistió en clasificar las disertaciones por temática, en esta labor la categoría asignada fue la que se refiere a las materias de enseñanza en el primer año escolar, su extensión e indicaciones generales sobre los métodos respectivos, la cual comprendía un total de 17 disertaciones, 15 de las cuales pertenecen a hombres y dos a mujeres, correspondientes al lapso que abarca de 1887 a 1908.

Para este ejercicio académico las disertaciones se dividieron en nueve categorías de análisis, correspondientes a los métodos de enseñanza y a las materias que se impartían: métodos generales de enseñanza, lengua materna o nacional, aritmética, geometría, dibujo, gimnasia, canto, enseñanza objetiva o intuitiva y moral práctica. De estas nueve se tomaron tres para efectuar el cruce con algunos textos especializados que reflejan la postura teórica de los exponentes de la pedagogía moderna mencionados previamente.

La elección de las tres materias para realizar el análisis de la información se decidió con el criterio de ser materias abordadas extensamente por todos los disertantes, ya que hubo quienes por alguna razón no hicieron ninguna referencia a la forma en que se debían impartir determinadas asignaturas; por ejemplo, hubo disertantes que no mencionaron el canto o el dibujo, pero las que todos comentaron en sus textos son enseñanza objetiva, lengua materna y aritmética y geometría.

Para su estudio se eligió emplear el método de análisis de contenido. De acuerdo con Fernández, no todos los fenómenos sociales son susceptibles de ser observados o transmitidos oralmente en el momento de su ocurrencia,²² por lo que los documentos escritos se convierten en registros históricos de investigación de gran valor científico. Por esta razón se decidió identificar a

22. Flory Fernández, "El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación", en *Revista de ciencias sociales*, vol. 2, núm. 96, 2002, pp. 35-53.

través de los textos correspondientes a las disertaciones elementos que permitan determinar si los principales conceptos de la escuela moderna, pretendidos para la Instrucción Primaria Elemental en México durante el porfiriato, están plasmados en la educación recibida por los estudiantes de la Escuela Normal, contrastando esta información con documentos teóricos que muestren los postulados de los principales representantes de este paradigma.

La escuela moderna como reflejo del pensamiento de los estudiantes de la Normal

El aprendizaje por descubrimiento prevalece en las ideas de los estudiantes de la Normal, lo cual concuerda con los principios medulares de uno de los más grandes pedagogos de la época en el contexto europeo: J. Pestalozzi, quien afirmaba que la educación consiste en el descubrimiento del niño de su entorno.

La *enseñanza objetiva* es una de las materias fundamentales en primer año de Instrucción Primaria Elemental, ya que prepondera un aprendizaje basado en la experimentación y el acercamiento a la realidad; Pestalozzi afirmaba que “la vida es la que educa y por consiguiente, el educador deberá tratar de encontrar en su alrededor los temas de sus lecciones”.²³ Sobre esto algunos disertantes indican que presentaban objetos en el salón de clase o se observaban fuera de él, con la intención de que los niños mostraran curiosidad. Al respecto, Cabañas en su disertación menciona que “para dar a conocer a los niños los muebles y útiles que se encuentran en el salón deben verlos, medirlos, tocarlos, etc. Ahora si pretendemos dar a conocer un gato, les presentamos un ejemplar disecado para que vean sus dientes, uñas, etc., sustituyendo el ejemplar, en caso de que no lo haya, por una estampa.”²⁴

En esta materia también se hace alusión a los paseos escolares, considerados como método de enseñanza y aprendizaje. Pestalozzi sostiene que “todas las cosas que afectan a mis sentidos son medios que me ayudan a formarme opiniones correctas”,²⁵ forma de enseñanza asumida por los estudiantes normalistas, como se aprecia en la disertación de Gerez cuando indica que “El maestro que presenta el objeto sobre el cual versa la lección y para el efecto de la escuela poseer un pequeño museo escolar que comprenda los objetos de los tres reinos de la naturaleza. El maestro con ayuda de sus alumnos puede ir coleccionando estos objetos en los paseos al campo, excursiones, etc.”.²⁶

Al respecto, Fröbel daba prioridad a las actividades que implicaran el contacto del niño con la naturaleza y el jardín.

23. Ciro García, “La permanencia de Pestalozzi en el entorno educativo del siglo XXI”, en *Revista humanismo y sociedad*, vol. 1, núm. 1, 2013, p. 50.

24. Abraham Cabañas, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1897, caja 8, legajo 5, exp. 5, fs. 6-10.

25. Ciro García, *op. cit.*, p. 50.

26. Emelina Gerez, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1894, caja 6, legajo 2, exp. 13, fs. 7-8, p. 7.

Lengua materna o nacional es otra de las materias a las que se referían los estudiantes normalistas, esta "comprende en primer lugar la enseñanza simultánea de la escritura y lectura. Descripción de estampas y ejercicios de lenguaje".²⁷ Como se podrá observar en las citas de los disertantes, la influencia de la teoría evolucionista aplicada a la educación, del pensador Herbert Spencer, está implícita en el método que se seguía en la enseñanza de la lengua nacional.

La teoría de la educación de Spencer propone que la instrucción debe pasar de lo simple a lo complejo, "en la educación debemos contentarnos con partir de nociones toscas. Debemos tratar de ir aclarando gradualmente estas nociones, facilitando la adquisición de experiencias que corrijan, primero sus errores más importantes, y después sucesivamente los menos graves".²⁸ La materialización de las ideas de Spencer se aprecia en los y las normalistas cuando comentan en sus disertaciones sobre su método.

Para la enseñanza simultánea de la escritura y lectura se observa el método analítico sintético basado en el fonetismo puro. Hernández describe que comprende cuatro grados y la duración de cada clase es de unos 20 minutos:

1er grado. Ejercicios preparatorios con el carácter de educativos del oído y de los órganos vocales; así como de la vista y de la mano. La enseñanza de este grado deriva de consecuencias según el grado de desenvolvimiento intelectual de los niños.

2do grado. Escritura-lectura de las letras minúsculas manuscritas.

3er grado. Escritura-lectura de las letras mayúsculas manuscritas. La enseñanza de este ramo demanda de cuatro a seis semanas.

4to grado. Enseñanza de las letras impresas.²⁹

La manera de impartir aritmética y geometría, de acuerdo con lo observado en las disertaciones de los estudiantes normalistas, es reflejo claro del paradigma educativo bajo el cual habían sido formados: la pedagogía moderna. Por medio de algunas citas de los disertantes es posible advertir la enseñanza intuitiva de Pestalozzi y la teoría evolutiva de la educación de Spencer, ya que postula que se debe enseñar de lo concreto a lo abstracto. A los niños se les solicita que identifiquen formas geométricas en el mobiliario e implementos de sus casas y escuela, dando sentido no solo a las unidades de medición sino a la utilidad de ellas en la vida práctica, y todo con un sentido utilitarista y dejando para un segundo o tercer momento la abstracción del número. Por ejemplo, Del Ángel comenta que "se darán los conceptos geométricos expresados, valiéndose del mismo salón y objetos que en él se encuentran".³⁰

27. Vicente Hernández, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1890, caja 4, legajo 2, exp. 6, fs. 7-8, p. 7.

28. Brian Holmes, "Herbert Spencer (1820-1903)", en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. 24, núm. 4, 1994, p. 554.

29. Vicente Hernández, *op. cit.*

30. Ramón del Ángel, Disertación en su examen de profesor de Instrucción Primaria Elemental, AHBENV, Fondo Estudiantes, año 1899, caja 3, legajo 1, exp. 4, fs. 15-16, p. 16.

Spencer solía repetir que en las lecciones debe pasarse de lo concreto a lo abstracto, de modo que mediante el uso de ejemplos se conduzca la mente de lo general a lo particular.³¹ Esta afirmación de uno de los principales pensadores de la escuela moderna se percibe en las nociones pedagógicas de los disertantes normalistas, como Gerez, quien indica que:

Antes de que los niños aprendan la numeración hablada y escrita deben adquirir un conocimiento intuitivo del número y de su valor con la intervención de objetos concretos. Para despertar en los niños la idea del número dos se les hará ver que tiene dos ojos, dos manos, dos pies, etc. Las sumas, restas, multiplicaciones y divisiones se harán con objetos. Se hará uso también del ábaco ruso muy importante para esta asignatura.³²

Como se mostró, en los escritos que los estudiantes normalistas presentaron para obtener su grado, las ideas de los principales teóricos que pugnaban por una educación adecuada y pensada en la naturaleza de los niños subyacen en los métodos de enseñanza de las materias de educación Primaria Elemental. Hecho que abonaba en la visión del proyecto de nación y del tipo de ciudadano que se pretendía, de acuerdo con los ideales liberales, laicos y morales que se proponían en el periodo del porfiriato.

313

Conclusión

313

El presente capítulo se planteó determinar si los conceptos primordiales de la escuela moderna, pretendidos para Instrucción Primaria Elemental en México durante el porfiriato, se reflejaron en la educación recibida por los estudiantes de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" durante este mismo periodo. Una vez revisadas con detenimiento, en las disertaciones escritas por dichos estudiantes se aprecian con claridad los elementos teórico-prácticos que dan sustento al paradigma educativo-pedagógico de la Escuela Nueva.

La llamada escuela moderna señala como principales componentes tomar en cuenta las necesidades de los aprendientes y proporcionar una docencia integral que conjuntara no solo el desarrollo intelectual, sino el físico y el moral. Como se observó en el documento y a través de algunas citas textuales, el método de enseñanza que los normalistas aprendieron y la importancia del desarrollo físico y axiológico de los niños constituyen la base de su formación.

Los normalistas se instruyeron bajo ideales positivistas y su plan de estudios combinaba la docencia pedagógica, científica y práctica, dejando atrás una pedagogía tradicional centrada en la acumulación de nociones sobre las cosas; es decir, en la memorización y repetición de los contenidos escolares.

31. Brian Holmes, *op. cit.*

32. Emelina Gerez, *op. cit.*, p. 8.

Esta formación favoreció al proyecto educativo de nación durante el porfirato, ya que apoyaba el fortalecimiento y modernización del sistema educativo mexicano.

Además, las disertaciones de los normalistas revelan el valor del estudiante como actor principal del proceso educativo, al describir las materias en primer año de Instrucción Primaria Elemental y las formas de impartirlas basadas principalmente en métodos activos y participativos, a través de la experimentación, el acercamiento a la realidad, paseos escolares, aprendizaje gradual, entre otras estrategias que privilegiaban el desarrollo de mente, cuerpo y virtudes, pero sobre todo una preparación para la vida.

Por ello se concluye que los principios pedagógicos y nacionales de una educación intelectual, física y moral, proporcionada integral, progresiva e intuitivamente, planteados para el proyecto de nación que se planeó durante el porfirato, se alcanzaron en la educación que se proporcionó a los estudiantes de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana.

Archivo

Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, Fondo Estudiantes, 1890-1911.

Bibliografía

- BAZANT, Milada, *Historia de la educación durante el Porfirato*, México, El Colegio de México, 2006.
- CORZO R., Ricardo, "Situaciones y nociones educativas recurrentes: Veracruz, de los inicios del Porfirato a la revolución", en *La palabra y el hombre*, núm. 52, 1984, pp. 69-74. Consultado en <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/2508>
- FERNÁNDEZ, Flory, "El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación", en *Revista de ciencias sociales*, vol. 2, núm. 96, 2002, pp. 35-53. Consultado en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15309604>
- GARCÍA, Ciro, "La permanencia de Pestalozzi en el entorno educativo del siglo XXI", en *Revista humanismo y sociedad*, vol. 1, núm. 1, 2013, pp. 49-58. Consultado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7083582>
- GARCÍA M., Soledad, "Profesoras normalistas en Veracruz durante el Porfirato", en *Ulúa*, vol. 2, núm. 1, 2003, pp. 171-203. Consultado en <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/8879>
- GALVÁN Lafarga, Lucila Elena, "Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921)", en *História da Educação*, vol. 16, núm. 38, 2012, pp. 43-62. Consultado en <https://www.redalyc.org/pdf/3216/321627347003.pdf>

- GONZÁLEZ y Lobo, Ma. Guadalupe, "Uniformidad educativa: ¿Proyecto frustrado?", en *Revista Digital Universitaria*, vol. 9, núm. 7, 2008, pp. 1-15. Consultado en <http://www.revista.unam.mx/vol.9/num7/art46/art46.pdf>
- HOLMES, Brian, "Herbert Spencer (1820-1903)", en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. 24, núm. 4, 1994, pp. 543-565. Consultado en <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/spencers.pdf>
- JUÁREZ, Alejandro, *La incidencia del lenguaje no verbal en la interacción didáctica en la Universidad Veracruzana*, Tesis de doctorado, Xalapa, Universidad de Xalapa, 2019.
- MORENO G., Irma, "Redes académicas de los primeros normalistas de Jalapa (1886-1901)", ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, 2007. Consultado en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at09/PRE1178210256.pdf>
- MUÑOZ V., Alejandra, "Ideales y aplicaciones de la enseñanza moderna en México durante el porfiriato", en *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, núm. 233, 2005, pp. 44-63. Consultado en <http://www.revis-tauniversitaria.uady.mx/pdf/233/ru2335.pdf>
- NARVÁEZ, Eleazar, "Una mirada a la nueva escuela", en *Educere*, vol. 35, núm. 10, 2006, pp. 629-636. Consultado en <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603508.pdf>
- VELÁZQUEZ, Christian, "Augusto Comte, fundador de la sociología", en *Elementos: ciencia y cultura*, vol. 13, núm. 63, 2006, pp. 27-31. Consultado en <https://www.redalyc.org/pdf/294/29406305.pdf>
- VELO C., Christian Amabile, *Los alumnos de la primera generación de la escuela normal de Jalapa: orígenes, formación y destinos*, Tesis de maestría, México, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, 2011.

Acerca de las autoras y los autores

Laura Guadalupe Aguilar Rubio

Licenciada en Educación Primaria por la Escuela Normal Urbana de Balancán, Tabasco, maestra en Educación por Competencias por el Centro Internacional de Posgrado A. C. (CIPAC), docente de la Escuela Primaria "Mi Patria es primero", en el municipio de Macuspana, Tabasco. Estudiante del doctorado en Educación por Competencias del CIPAC.

María del Carmen Chan Lezama

Licenciada en Psicología Evolutiva por la Escuela Normal Superior de Ciudad Victoria, Tamaulipas. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). Maestra en Ciencias de la Educación por el Instituto de Estudios Universitarios en Villahermosa, Tabasco. Directora de la Escuela Normal Urbana de Balancán, Tabasco. Miembro del CA Didáctica y formación docente para educación básica.

316

316

Julieta Arcos Chigo

Doctora en Historia y Estudios Regionales por el Instituto de Investigaciones Históricas Sociales (IIHS) de la Universidad Veracruzana (UV). Profesora de tiempo completo en la Facultad de Historia de esta casa de estudios, integrante de CA 78 Estudios en Educación. Cuenta con perfil PRODEP. Sus líneas de investigación son historia, prácticas culturales y educación de las mujeres, así como espacios y movimientos religiosos. Integrante de Somehide. jarcos@uv.mx

Ana María del Socorro García García

Doctora en Historia por la UNAM, maestra en Educación por la Universidad Central de Veracruz, profesora de tiempo completo en la Facultad de Historia de la UV e integrante del Cuerpo Académico 78 Estudios en Educación. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Cuenta con perfil deseable PRODEP. Integrante de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. mgarcia@uv.mx

Yolanda Fca. González Molohua

Profesora-investigadora de tiempo completo de la Facultad de Sociología. Licenciada en Pedagogía, maestra en Estudios regionales por el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, y doctora en Historia y Estudios Regionales por el IHS-UV. Desarrolla las líneas de investigación "Historia de la Educación de la Escuelas Normales en México", "Socio-historia de la cultura y redes político-sociales que intervienen en la conformación del México postrevolucionario". Directora de la Facultad de Sociología. ygonzalez@uv.mx

Norma Gutiérrez Hernández

Licenciada en Historia y maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ); especialista en Estudios de Género por El Colegio de México, y doctora en Historia por la UNAM. Perfil PRODEP. Integrante del CA Consolidado Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación. Integrante del SNI. Es Docente-Investigadora en la maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente y la licenciatura en Historia, ambos de la UAZ. Integrante de la Red de la Somehide. normagutierrez17@uaz.edu.mx

317

Santos Guzmán Jiménez

Licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal Urbana de Balancán, Tabasco (ENU). Maestro en Psicoterapia Infantil Gestalt por el Centro de Investigaciones Gestálticas A.C., coordinador de tutorías de la ENU, profesor de Educación Primaria de la ENU. Miembro del CA Didáctica y formación docente para educación básica. Proyecto actual: La construcción de la identidad profesional docente desde la perspectiva de la Gestalt.

317

Griselda Hernández Méndez

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, investigadora del IIESES y profesora de la Facultad de Historia de la UV. Integrante del CA Estudios en Educación. Coordinadora del Doctorado en Investigaciones Económicas y Sociales. Trabaja la línea de investigación Práctica docente. Autora de los libros *Práctica docente, más allá de cuatro paredes, pizarrón y mesabancos*, *Educar para la convivencia y la coexistencia*, entre otros. grihernandez@uv.mx

Alejandro Juárez Torres

Doctor en Educación por la Universidad de Xalapa. Técnico Académico en funciones de investigación, adscrito al Instituto de Investigaciones y Estudios

Superiores Económicos y Sociales (IISES) de la UV, desarrolla la línea de generación y aplicación de conocimiento Educación y práctica docente; es colaborador del Cuerpo Académico Estudios en Educación. alejuarez@uv.mx

José Francisco Javier Kuri Camacho

Doctor en Ciencias y Humanidades por la Universidad Autónoma de Coahuila, docente en la licenciatura de Antropología Histórica y ex director de la Facultad de Antropología. Investigador del Instituto de Antropología de la UV, fundador y miembro honorario de la Red Mexicana de Instituciones de Formación en Antropología (REDMIFA). Cuerpo Académico Estudios sobre Territorio y Patrimonio Cultural 438. fkuri@uv.mx

José Carlos López Hernández

Licenciado en Sociología por la UV, maestro en Ciencias Sociales por el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la UV. Docente de la Facultad de Sociología de esta misma casa de estudios, docente invitado de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Integrante del Comité Editorial de la Revista Digital de Divulgación Científica *Sociogénesis* de la Facultad de Sociología de la UV. carloslopez05@uv.mx

Susano Malpica Ichante

Docente de tiempo completo de la Facultad de Pedagogía de la UV. Con los grados obtenidos en licenciatura en Pedagogía, Especialidad en currículum y formación docente, especialidad en docencia, maestría en Docencia Universitaria, doctorado en educación. Cuenta con perfil PRODEP, pertenece al SNI. Coordinador del Cuerpo Académico Estudios en educación y sus líneas de investigación son práctica docente y ética. smalpica@uv.mx

Pablo Martínez Carmona

Licenciado en historia por la UV, maestro y doctor en Historia por la UNAM. Profesor investigador en el CIESAS ciudad de México, miembro del SNI y en 2019 recibió la medalla Alfonso Caso de la UNAM. Escribe sobre historia de la educación y en 2020 la UNAM le publicó el libro *Fiestas de la patria y ceremonias cívicas en la región central de Veracruz durante la primera mitad del siglo XIX*. martinezcarmonapablo@gmail.com

Verónica Méndez Andrade

Licenciada en Pedagogía y en Historia por la UV. Estudiante de la maestría en Ciencias Sociales del Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de esta misma universidad. Correo vero0407@outlook.es

Emma Montuy Jiménez

Licenciada en Educación Preescolar por la Universidad Pedagógica Nacional, maestra en Ciencias de la Educación por el Instituto de Estudios Universitarios, especialidad en Formación de formadores (CREFAL). Profesora de Tiempo Completo de la Escuela Normal Urbana de Balancán, Tabasco. Coordinadora del trayecto formativo de práctica profesional. Miembro de la Comisión de Titulación. Representante del CAF-3 de la ENUB.

Jesús Argenis Muñoz López

Licenciado en Sociología por la Universidad Veracruzana, maestro en Estudios Transdisciplinarios para la Sostenibilidad por el Centro de Ecoalfabetización y Diálogo de Saberes de la Universidad Veracruzana. Docente de la Facultad de Sociología de la UV. Docente invitado de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Integrante del Comité Editorial de la Revista Digital de Divulgación Científica *Sociogénesis* de la Facultad de Sociología UV. jesumunos@uv.mx

Hilda Marisela Partido Calva †

Maestra en Docencia Universitaria por la Universidad Iberoamericana, docente de la maestría en Investigación Educativa de la UV y en la maestría en Educación Básica de la UPN. Miembro titular del Cuerpo Académico "Estudios en Educación" e investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación (IIE-UV).

José Manuel Pedroza Cervantes

Licenciado en Historia por la UV. Actualmente, tesista del Programa de Maestría en Historia del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades Alfonso Vélaz Pliego de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Líneas de investigación: historia de la educación, historia con perspectiva de género, historia regional con énfasis en el proceso modernizador. josee_ceero@hotmail.com

Mayabel Ranero Castro

Profesora-investigadora de tiempo completo de la Facultad de Sociología, UV. Licenciada en Sociología, maestra en Literatura Mexicana y doctora en Historia Contemporánea. Desarrolla las líneas de investigación "Sociología histórica de las mujeres en México" y "Mujeres, Sociedad y Desarrollo". Fue integrante del Consejo Consultivo del Instituto Veracruzano de las Mujeres. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores hasta 2019. Correo mranero@uv.mx

Elva Rivera Gómez

Doctora en Historia y Estudios Regionales por la UV, Profesora-Investigadora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Es integrante del SNI, nivel I. Sus líneas de investigación son historia de las mujeres, estudios de género, masculinidades, género y educación (desde 1994 a la fecha). elva.rivera@gmail.com

Jorge A. Rivero Mora

Licenciado en Sociología, maestro en Historiografía de México y doctor en Historiografía por la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Azcapotzalco. Se le distinguió con la Medalla al Mérito Universitario y con la Mención Académica en sus estudios de posgrado (doctorado y maestría). Profesor de Tiempo Completo de la Facultad de Historia de la UV. jrivero@uv.mx

Jorge Rodríguez Molina

Académico de tiempo completo por la UV. Realizó estudios de doctorado por la Universidad Complutense y es doctor en Historia por la Universidad de Alcalá. Licenciado en Derecho e Historia por la UV y cuenta con una especialidad en Educación Superior. Trabaja grupos sociales, élites y poder en el Veracruz contemporáneo y vida cotidiana, memoria, cultura y sociedad a través del cine. jorrodriques@uv.mx

Laura Rubio Hernández

Licenciada en Ciencias Sociales por la Escuela Superior de Ciudad de Madero, Tamaulipas; maestra en Ciencias de la Educación por el Instituto de Estudios Universitarios, Profesora-Investigadora de la Escuela Normal Urbana de Balancán. Miembro de la Comisión de Titulación. Responsable de la Comisión de Seguimiento y Evaluación. Miembro del CAF-3 de la ENUB Planeación didáctica y evaluación de la práctica docente.

Diana Karent Saenz Díaz

Licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Maestra en investigación educativa bajo la Línea de Investigación: Educación Ambiental para la sustentabilidad del Instituto de Investigaciones en Educación. Miembro del comité científico de la Red de Estudios de los Movimientos Sociales. Colaboradora del CA Estudios en Educación de la UV. Coordinadora de la Red de Capacitación y Desarrollo Profesional Cadepro. Colaboradora del Proyecto de Incidencia " Procesos Colaborativos entre la sociedad civil, gobierno y academia para reducir las violencias", coordinando por la Universidad de Aberdeen, Inglaterra. Integrante de la plataforma por la seguridad Humana Xalapa - Coatepec. Actualmente es directora de la Facultad de Sociología UV. dsaenz@uv.mx

Amira Salvador Avendaño

Licenciada en Educación Preescolar, maestra en Ciencias de la Educación, Profesora-Investigadora de la Escuela Normal Urbana de Balancán. Docente frente a grupo en el trayecto formativo psicopedagógico, coordinadora del trayecto formativo de práctica profesional, responsable de la Comisión de Seguimiento y Evaluación y miembro del CAF-3 de la ENUB Planeación didáctica y evaluación de la práctica docente.

321

321

Guadalupe de los Ángeles Santiago González

Licenciada en Educación Escuela Normal Urbana de Balancán, Tabasco; maestra en Ciencias de la Educación por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Profesora de medio tiempo de la Escuela Normal Urbana de Balancán, coordinadora del proyecto de investigación "Habilidades del pensamiento y Comunidad de Aprendizaje". Colaboradora del Cuerpo Académico Didáctica y Formación Profesional Docente.

Lily Ariadna Silva Blanco

Licenciada en Pedagogía, maestra en Educación y doctora en Investigación Educativa por el Instituto de Investigaciones en Educación de la UV. Docente de la Facultad de Pedagogía de esta institución. Actualmente colabora en el Cuerpo Académico Estudios en Educación. Cuenta con producción en artículos de revistas y capítulos de libros, "Didáctica desde la dialéctica, la mayéutica, la peripatética, hasta la genealogía". lysilva@uv.mx

Oliva Solís Hernández

Es Profesora-Investigadora adscrita a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Querétaro. Miembro del SNI nivel I. Sus líneas de investigación giran en torno a la historia de las mujeres con perspectiva de género, la historia de Querétaro con énfasis en el proceso modernizado e historia de la educación. osolish2@hotmail.com

Gloria Tirado Villegas

Dra. en Historia por la UNAM. Investigadora en el posgrado del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades la FFyL-BUAP. Integrante del SNI nivel II y del Padrón de Investigadores de Excelencia de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Pertenece al CA 331 Historia de las prácticas políticas: Género e identidad, de la FFyL-BUAP. Es integrante del Consejo de la Crónica de la Ciudad. gtiradovillegas@gmail.com

Luis Alfonso Torres Estañol

Profesor de la Escuela Normal Urbana de Balancán, Tabasco. Asesor de la comisión de Titulación y coordinador de la comisión de actos cívicos y culturales de la ENUB. Titular de los cursos Sujeto y su formación y Herramientas para investigación educativa. Colaborador del Cuerpo Académico Planeación didáctica y evaluación de la práctica docente.

Elvia Vergara Álvarez

Licenciada en Ciencias Sociales por la Escuela Normal Superior de Tamaulipas, maestra en Ciencias de la Educación por el Instituto de Estudios Universitarios A. C., diplomado en Filosofía para niños por la celafin, diplomado en Programas de Actualización en Habilidades Docentes por la Universidad Virtual del itsm. Profesora de Tiempo Completo de la Escuela Normal Urbana de Balancán, Tabasco.

***Las disertaciones. Certificar y titular al alumnado de la
Escuela Normal Primaria de Xalapa 1890-1911.
Una ventana a la cultura escolar***

fue editado por la Biblioteca Digital de Humanidades
de la Dirección General del Área Académica
de Humanidades de la Universidad Veracruzana en 2022.