



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**Educación práctica: Pervivencias, representaciones,
debates y educación en torno a los artesanos y la
enseñanza de los oficios en la Ciudad de México. Del
Antiguo Régimen a la República Restaurada**

Tesis que presenta

César Gabriel Peña Ramírez

Para obtener el grado de

Maestro en Ciencias

En la especialidad de

Investigaciones Educativas

Directora de Tesis

Dra. Eugenia Roldán Vera

*A mis padres Rosaura Ramírez Ibarra y Gabriel Peña Camacho. Todos mis logros son
suyos.*

A mi hermano Héber Agustín Peña Ramírez. Eres mi orgullo.

A Valeria por ser mi compañera de vida en las buenas, las malas y las peores.

*A la doctora Eugenia Roldán por el apoyo y la paciencia así como a todos los y las
profesoras del CINVESTAV de quienes aprendí más de lo que imaginé.*

*Finalmente, a mis compañeros y compañeras de generación que fueron ejemplo de
inteligencia y perseverancia.*

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca Conacyt

Resumen: Esta tesis comprende y describe las pervivencias de las prácticas artesanas del Antiguo Régimen en la conformación de instituciones educativas del México decimonónico, principalmente en las Escuelas de Artes y Oficios. Así mismo, busca analizar las representaciones sociales y políticas que se gestaron alrededor de este grupo en materia educativa y cómo estas representaciones generaron políticas y debates sobre su participación en la industria y economía mexicana a lo largo del siglo XIX. La tesis parte de una consideración sobre las tensiones semánticas que existieron entre las nociones de educación práctica —como eran conocidas las artes y oficios— y la enseñanza técnica que se refería a una educación superior sustentada en la aplicación de las ciencias. Estas tensiones se mantuvieron por larga duración e influyeron en la forma en que se conceptualizó y se definió el tipo de educación dirigida al artesanado de la Ciudad de México. Se recogen una serie de voces que permiten contrastar la visión del mundo del trabajo y de la educación, en la que es posible identificar representaciones y autorepresentaciones formuladas a lo largo de este periodo. Finalmente, esta diversidad de voces nos dejan comprender que las ideas en torno a la educación artesana y a la formación de instituciones educativas tuvieron un objetivo común relacionado con el perfeccionamiento del trabajo, en la mejora de las condiciones sociales del artesanado urbano y en su ingreso a la ciudadanía.

Palabras clave: Artes y oficios, artesanos, educación práctica, educación técnica, México siglo XIX.

Abstract: This dissertation describes and analyzes the continuities of artisan practices of the *ancien régime* in the educational institutions of nineteenth-century Mexico, mainly in the Schools of Arts and Crafts. Likewise, it seeks to analyze the social and political representations that were developed around this group in educational matters and how these representations generated policies and debates about their participation in the Mexican industry and economy throughout the 19th century. The dissertation starts from a consideration of the semantic tensions that existed between the notions of practical education —as arts and crafts were known— and technical education that referred to a higher education based on the application of science. These tensions lasted for a long time and influenced the way in which the type of education aimed at artisans in Mexico City

was conceptualized and defined. A series of voices are collected that allow us to contrast the view of the world of work and education, a view in which it is possible to identify representations and self-representations made throughout this period. Finally, this diversity of voices allows us to understand that the ideas around artisan education and the formation of educational institutions had a common objective related to the modernization of work, the improvement of artisans' social conditions, and their entry into citizenship.

Keywords: Arts and crafts, artisans, practical education, technical education, nineteenth-century Mexico.

Índice

Introducción	7
<i>Estado de la cuestión</i>	9
<i>Aspectos teóricos y metodológicos</i>	11
<i>Estructura de la tesis</i>	12
Capítulo 1. <i>Officium educare</i> : La cultura artesana y las formas de enseñanza de los oficios en la sociedad novohispana	15
Características de los gremios y los artesanos del Antiguo Régimen	15
El taller-escuela	21
<i>La conformación del taller</i>	22
<i>El ingreso al taller: La formación de artesanos</i>	25
<i>Educación práctica</i>	28
<i>Educación moral</i>	31
<i>Una excepción: Los sistemas de enseñanza en los obrajes</i>	35
La examinación y el control de los oficios	37
Reorganización social, política y educativa	40
Capítulo 2. Del taller a la escuela: Pervivencias, representaciones y proyectos educativos en torno a los artesanos y sus prácticas. Del Antiguo Régimen a la Constitución de 1857	49
Los artesanos de la Ciudad de México durante el siglo XIX	51
Educación práctica, moralización, disciplinamiento y educación durante la primera década del México independiente	54
<i>Los primeros intentos por institucionalizar los oficios</i>	60
Debates, políticas y propuestas de educación práctica: las escuelas de artes y oficios 1830-1844	63
<i>La Escuela de Artes y Oficios de 1843</i>	79
Los conocimientos artesanos y su enseñanza a través de la prensa a mitad del siglo	83
<i>Educación, identificación y conocimiento</i>	85
La escuela-taller. La Escuela Industrial de Artes y Oficios de 1856	90

Las implicaciones de la Constitución de 1857 en la educación artesana	102
Capítulo 3. La institucionalización de la educación práctica: De las políticas liberales e imperiales a las propuestas obrero-artesanas	107
La educación entre la república liberal y el Segundo Imperio	109
<i>Las tensiones entre lo práctico y lo técnico</i>	<i>112</i>
El proyecto educativo de la República restaurada	116
La Escuela de Artes y Oficios para Mujeres	121
La educación práctica fuera de la escuela: Los artesanos libres y los obreros movilizados	125
<i>El grupo liberal</i>	<i>129</i>
<i>El grupo socialista.....</i>	<i>132</i>
Conclusiones	137
Referencias.....	151

Introducción

La presente tesis rastrea la historia de la educación práctica en México en un periodo que va de finales del siglo XVIII hasta la década de 1870. Se trata de casi un siglo de cambios, reformas, concepciones, planteamientos, reformulaciones, significaciones y representaciones en torno a la educación práctica y el diseño y establecimiento de escuelas de artes y oficios para artesanos de la Ciudad de México.

La investigación tuvo su fundamento en la lectura del trabajo de Jürgen Schriewer (2002) sobre la comparación de los sistemas de enseñanza técnica en Alemania y Francia durante el siglo XIX. El especialista en educación comparada plantea que en el país germano la enseñanza de los oficios estuvo muy influida por los sistemas artesanos y gremiales, y en él se crearon instituciones educativas que mantuvieron en parte los métodos de enseñanza y al mismo tiempo resguardaron la cultura gremial. El caso francés fue muy distinto: la Revolución de 1789 y la llegada del pensamiento liberal generaron la reformulación del sistema de enseñanza; la creación de las nuevas escuelas politécnicas pretendía contribuir a terminar con todo aquello que tuviese que ver con el Antiguo régimen.

Con estos antecedentes la tesis sostiene la hipótesis de que los métodos de enseñanza, las prácticas y las estructuras dadas en los talleres artesanos de la época virreinal, fueron, si no copiadas, sí retomadas y resignificadas por los gobiernos postindependientes. Como ha hecho Verónica Oelsner (2010, p. 123) para Argentina, el estudio de las tradiciones, las representaciones sociales y los conceptos vinculados al trabajo y a la educación para el trabajo en un periodo de larga duración permiten apreciar dichos procesos de resignificación.

Así, el objeto de estudio de esta tesis es la educación práctica como un conjunto de definiciones, significaciones, prácticas, discursos y saberes que pervivieron y se fueron transformando y diversificando en un largo periodo de tiempo. Es por ello que el lector encontrará en esta investigación la descripción de numerosos proyectos de escuelas, debates, planes de estudio, y una serie de voces muy distintas: políticos, educadores, industriales, artesanos e intelectuales. Todos esos actores concibieron a la educación

práctica como eje importante en el desarrollo de la industria nacional pero le dieron significados y le cargaron expectativas diferentes.

Es necesario hacer una precisión conceptual: si bien a lo largo de este trabajo hablaré de la “educación práctica”, la enseñanza de los oficios ha sido mayormente tratada dentro de la categoría de “educación técnica” (Weiss y Bernal, 2013; Álvarez, 2003; Álvarez, 2003b). Aunque esto no es errado, para que esto sucediera hubo una evolución en las definiciones, conceptualizaciones, representaciones y usos del lenguaje que culminaron con el ingreso de las escuelas de artes y oficios a la categoría de educación técnica. Como se verá en esta investigación, parte de lo que se trata es dar cuenta de cómo evolucionó esta educación, cuál era el nombre con el que se le identificó, de qué manera era definida y cómo existió una tensión con otros tipos de enseñanza.

En principio, la tesis tenía como periodización los años 1868 a 1876, años a los que se les conoce como de restauración o República Restaurada. Sin embargo, el estudio tanto de fuentes secundarias como primarias me obligó a retroceder cada vez más en el tiempo. En un segundo momento opté por estudiar un periodo de casi 50 años, de 1830 a 1876. Elegí la década de 1830 pues, según la historiografía mexicana, es cuando inicia el proceso de industrialización del país junto a las primeras políticas referentes a este tema, comenzando la conversión del taller en factoría (Garza, 1985). Sin embargo, la investigación fue sugiriendo que para responder cómo se transitó de una cultura de instrucción en el taller a la creación y consolidación de instituciones para la enseñanza de los oficios, convenía más una perspectiva de larga duración que contemplara las tradiciones y las representaciones diversas con que se asociaba la educación práctica y la formación de los artesanos. La relación entre industrialización y educación para el trabajo en la industria no proporcionaba todas las respuestas al por qué se pensó como se pensó la educación artesana en ese periodo.

Así, me propuse entender las dinámicas educativas dentro de los talleres para poder compararlas con las prácticas que se establecieron en las escuelas del siglo XIX. Además, el estudio de los debates en libros y periódicos sobre la educación de los artesanos desde finales del siglo XVIII y a lo largo del XIX fue muy relevante. En ellos comprendí que el concepto de *educación técnica*, si bien no es reciente, significaba en los siglos XVIII y

XIX algo muy distinto a lo que significa hoy. La enseñanza de las artes y oficios estaba ligada a la noción de práctica, es decir, a lo útil o al “trabajo bruto” (como en otras ocasiones se le denominó) y no a la “técnica”, que era considerada un trabajo intelectual que requería de habilidades físicas especiales y que a partir del siglo XIX fue sostenida por la aplicación de diversas ciencias, sobre todo las matemáticas, la mecánica, la física y la química.

El concepto de *arte* también fue evolucionando. Durante la Antigua Grecia, el arte era considerado como una expresión de sentimientos y emociones los cuales eran representados a través de la danza, el teatro, el canto, la literatura o la pintura. Paulatinamente algunos oficios comenzaron a considerarse “artísticos”: la joyería, la platería o el trabajo en maderas finas. Ya desde aquella época existió una polémica entre artes y oficios, artes liberales y bellas artes. Durante la Edad Media en Europa y en la España de los siglos XVII y XVIII, los oficios fueron quedando en la más baja estima de estas sociedades, influyendo posteriormente en la sociedad novohispana, pues el mote de “práctico” o “mecánico” hacía descender a las artes y oficios en la escala artística y educativa.

Las diversas discusiones y tensiones sobre la educación práctica se mantuvieron en las esferas educativas, sociales, económicas y políticas por larga data. El cambio de régimen, la variación en las políticas mexicanas entre el federalismo y el centralismo y los conflictos internos no fueron definitorios para la conceptualización de la enseñanza práctica. Se pensaría que la llegada del pensamiento liberal sumado al pensamiento ilustrado español y francés coadyuvaría en el rompimiento entre el Viejo y el Nuevo régimen, tal y como aconteció en Francia, pero esto no sucedió. Precisamente fue el impedimento a la aplicación de las políticas junto a las prácticas y dinámicas de los diversos grupos que componían la sociedad novohispana y después mexicana, las que permitieron la pervivencia de muchas de las prácticas del Viejo régimen.

Estado de la cuestión

Las investigaciones dedicadas a la enseñanza de las artes y oficios y la educación artesana han sido abordadas desde dos tipos de historiografía: la primera es la historia de la educación, la cual se ha focalizado en describir y analizar los procesos y condiciones de

ingreso, planes de estudio, tiempo de enseñanza, así como el tipo de alumnado y profesorado que ingresaba a las escuelas de artes y oficios. La mayoría de estos trabajos se han concentrado en el periodo que va de la década de 1870, cuando se crea la Escuela Nacional de Artes y Oficios, hasta principios del XX (Aquino, 2018; Herrera, 2002; Márquez, 1992). Trabajos sobre este tema se pueden hallar en historias generales (Calvillo, 2011), obras coordinadas (Herrera, 2002; Meneses, 1983; Rodríguez, 2003; Tanck, 2012) y compilaciones de fuentes primarias (Ramos 1994; Eguiarte, 1989).

La historiografía de la educación ha prestado muy poca atención a la educación artesana en la Ciudad de México, aunque sí hay trabajos importantes sobre esto en otras regiones del país tales como Querétaro, Puebla, Zacatecas y Guadalajara (Somohano, 2001; Peñaflores, 2011; Magallanes, 2011; Herrera, 2002; González Villalobos, 2012). Los estudios parten del estudio de los contratos elaborados por artesanos para describir las prácticas educativas, sobre todo las de ingreso al taller y conformación del mismo.

La segunda propuesta historiográfica es la de la historia social. Los estudios realizados por Carrera (1954), Castro (1986), González Angulo (1983), Illades (2016 y 1997), Pérez Toledo (1996 y 1994) y Trujillo (1997) abordan la educación no con la finalidad de describir los procesos educativos, sino para vincular la formación artesana a los movimientos políticos y a la conformación de organismos en defensa de las clases trabajadoras. Desde esta mirada buscan hallar la raíz política en la conformación de una praxis trabajadora.

Frente a este panorama, la presente investigación tiene la intención de hacer un acercamiento a las prácticas artesanas y posteriormente a las escuelas de artes y oficios con base en la historia cultural, social, política y de la educación. Mi propuesta consiste en aproximarme a los sujetos que conformaron los talleres, las escuelas y describir cómo es que se gestó, se propuso y evolucionó el taller artesano en escuela de artes y oficios. Para ello también se analizan los modos en que se formaron representaciones y autorepresentaciones en torno al artesanado de la ciudad, visibilizando las voces de diversos actores —políticos, intelectuales, industriales y artesanos— que confluyeron en la institucionalización de sus prácticas y en la pervivencia de las mismas.

Aspectos teóricos y metodológicos

Para comprender la complejidad de estos procesos, intenté en un principio apoyarme en la historia social de Eric Hobsbawm (2011) y Edward Thompson (2012), sobre todo en los trabajos referentes a artesanos y obreros en su conformación como clase. Pero esta metodología solo me ayudaba a responder parte de las preguntas que me había planteado al principio del proyecto, pues mi idea no era hacer un estudio del artesanado mexicano, el cual ha sido abordado por diversos historiadores. Recurrí a la historia política para situar los cambios y proyectos venidos del Estado y a la historia social del conocimiento para entender las resistencias y pervivencias de las prácticas educativas artesanas en las escuelas de artes y oficios. Pero, sobre todo, la historia cultural me permitió acercarme al entendimiento de la cultura artesana antes y después de la abolición de los gremios. Esta cultura se constituye de relaciones sociales y laborales, discursos, símbolos —el taller, su estructura y conformación, la herramienta y las formas del trabajo formaron parte del *ser* artesano—, esta cultura incluyó los barrios en los que se asentaron los talleres, contribuyendo a formar lo que Sewell denomina “*ethos* artesano” (1992, 29 y ss.). Así mismo, la historia cultural me permite observar las formas de representación y autorepresentación tanto de los artesanos como de los involucrados en la apertura de las escuelas de artes, algo esencial para entender los procesos de asimilación de los discursos políticos por parte de los artesanos. La representación comprende una serie de

 sistemas de percepción y de juicio y las fronteras que atraviesan el mundo social. Incorporando las divisiones de la sociedad (que no son de ninguna manera reductibles a un principio único), los esquemas que generan las representaciones deben ser considerados, al mismo tiempo, productores de lo social puesto que ellos enuncian los desgloses y clasificaciones posteriores. Por otra parte, el lenguaje no puede ser ya considerado como la expresión trasparente de la realidad exterior o de un sentido dado previamente. Es en su funcionamiento mismo, en sus figuras y sus acuerdos, como la significación se construye y la “realidad” es producida (Chartier, 2005, p. 4).

Además de la historia cultural, para adentrarme en los procesos de enseñanza en los talleres la antropología cultural y los estudios de Jean Lave sobre la enseñanza y

aprendizaje de los oficios en diversos contextos (2001; 1993) resultaron útiles para describir parte de las relaciones entre aprendices y maestros.

La revisión de las fuentes primarias es de especial relevancia en la investigación. En el primer capítulo se podrá notar que la mayoría de las fuentes provienen de archivos, específicamente del Archivo General de la Nación y del Archivo Histórico de la Ciudad de México. Los documentos hallados me permiten observar y describir los métodos educativos y posteriormente de evaluación de los conocimientos artesanos, así como establecer parte de las relaciones sociales y de producción que se desarrollaron en los talleres. Posteriormente, los debates en torno a la desaparición de los gremios, la liberalización de las mercancías y la necesidad de actualizar los procesos educativos artesanos, se encuentran en libros de época encontrados en el Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional. El segundo y tercer capítulos están constituidos en su mayoría por fuentes hemerográficas, pues la imprenta y especialmente el periódico, permitieron la circulación de los conocimientos y con ello de los debates e ideales en rededor de la educación práctica, los artesanos y la institucionalización de sus prácticas educativas. En los periódicos es posible observar los discursos y representaciones que se conformaron desde grupos interesados en la creación de instituciones educativas especializadas. Finalmente, la prensa artesana de la primera mitad del siglo XIX y obrero-artesana de la segunda mitad, dejan entrever la asimilación y reproducción de estos discursos y representaciones.

Estructura de la tesis

La investigación está dividida en tres capítulos. El primero de ellos es un acercamiento muy general a los gremios europeos y novohispanos, describiendo primero sus relaciones internas y las que establecieron con la población en general, para luego estudiar los modos de enseñanza dentro de los obradores novohispanos, su estructura y la participación de quienes actuaban en las labores cotidianas. También se describen los procesos de examinación, que implicaban la culminación de un periodo de aprendizaje y la entrada a un grupo selecto que poseía el control de sus propias formas de vida y trabajo. Así mismo se presentan los debates y definiciones en torno a la noción de educación práctica y las políticas que se fueron gestando a finales del siglo XVIII gracias a la participación de

varios destacados ilustrados españoles y que terminaron por minar a los gremios en los primeros años del siglo XIX durante las Cortes de Cádiz. Se describe la liberalización de los oficios y la apertura comercial que llevaron a la pauperización de los artesanos de la Ciudad de México, lo cual los volvió susceptibles de caer en la caracterización jurídica de “vagos” y de ser objeto de medidas de persecución y disciplinamiento.

El segundo capítulo describe y analiza los debates, políticas y representaciones en torno a la educación práctica, y sus objetivos laborales, sociales y políticos, con énfasis en el largo proceso de constitución y creación de las escuelas de artes y oficios. Además, se contrasta la forma en que las relaciones educativas de los artesanos descritas en el primer capítulo se mantuvieron vivas en la formulación de proyectos educativos, incluyendo las estructuras sociales y políticas dentro del taller, los métodos de enseñanza y la participación de otros grupos en la conformación de las instituciones educativas. Este capítulo es el eje central de la investigación y por ende el más complejo en su composición. El lector notará que, además de las temáticas descritas, se analizan los procesos de constitución del Estado mexicano, la formación de una ciudadanía laboriosa a partir de la educación, el disciplinamiento y moralización de los artesanos a partir de legislaciones y creación de instituciones que regularon la movilidad de este grupo. Además, abordo la formación de las primeras organizaciones artesanas en la década de 1840 y la participación de la prensa en la divulgación de sus conocimientos ante la carencia de instituciones educativas enfocadas a la especialización y mejora de los oficios. El capítulo no debe entenderse como una sucesión cronológica de hechos, sino como una montaña rusa que sube para entender la visión del Estado y de algunos grupos interesados y después baja para analizar la forma en que los artesanos asimilaban o resistieron el discurso del Estado mismo y la idea de institucionalizar sus prácticas y conocimientos.

Mientras que el segundo capítulo estudia cómo la educación práctica se fue institucionalizando de forma paulatina, en el tercero y último capítulo se estudia cómo, en las décadas de 1860 y 1870 la educación práctica se amplía y diversifica. Además de las escuelas de artes y oficios para varones y, por primera vez, para mujeres, esta ampliación se extiende también a la formación de trabajadores en el sector fabril. De ellos se estudia su politización y la formulación de propuestas educativas venidas directamente de las

diversas organizaciones de trabajadores, incluyendo a los artesanos. En el capítulo se discute dicha ampliación en medio de un marco político y económico complejo y cambiante, caracterizado por guerras internas, invasiones extranjeras, implementación de nuevas legislaciones sociales, económicas, políticas y educativas, la aparición del positivismo como filosofía del régimen y la conformación y organización de la clase trabajadora en México. Se argumenta que la educación práctica estuvo presente casi en todas estas esferas, mantuvo tensiones con la noción de técnica y construyendo una forma de ver la enseñanza de los oficios hasta alcanzar el estatus de técnica una vez iniciado el siglo XX.

Capítulo 1. *Officium educare*: La cultura artesana y las formas de enseñanza de los oficios en la sociedad novohispana

El presente capítulo tiene como objetivo aproximarse a los procesos educativos que tuvieron lugar en los talleres artesanales novohispanos entre los siglos XVIII y XIX. Apoyándome en la noción antropológica de Jean Lave de “aprendizaje situado”, propongo mirar el taller como *espacio educativo*. Si bien el rastreo de tal aprendizaje plantea retos importantes, a través del análisis de diversas fuentes es posible acercarse a las formas de enseñanza y aprendizaje, así como las relaciones que se generaron dentro de los talleres artesanos.

El capítulo se divide en cuatro apartados: en el primero abordaré, de manera general y a modo de introducción, los rasgos que distinguieron a los artesanos de otros grupos en el contexto económico y social novohispano, sobre todo respecto a otros grupos como indígenas, trabajadores en las minas y una amplia variedad de trabajadores rurales y urbanos. En el segundo apartado revisaré el tipo de educación que se llevaba a cabo en los obradores, analizando la estructura del taller y las diversas formas en que los oficios eran enseñados, mostrando cómo esa enseñanza era parte importante de la formación de una identidad artesana. En el tercer apartado se estudian los procesos de examinación para acceder a la maestría y cómo este tipo de evaluación permitió el control de acceso y ascenso en la estructura social artesanal, finalizando el último apartado con los cambios político-educativos que se llevaron a cabo a fines del siglo XVIII y principios del XIX que tuvieron afectaciones sobre este grupo.

Características de los gremios y los artesanos del Antiguo Régimen

Las asociaciones artesanas se fundaron en Europa y América para dar protección a todos aquellos que trabajaban en circunstancias complejas. Nacieron bajo la libre asociación siguiendo el modelo de las corporaciones mercantiles y de las cofradías monásticas. “Las primeras agrupaciones artesanas se distinguen, en efecto, por sus tendencias piadosas y caritativas” (Pirenne, 1989, p. 32). Cada oficio decidió formar una agrupación denominada “Gremio”, no solo con fines de ayuda mutua, sino también para proteger a sus agremiados de la competencia que podrían tener con otros artesanos. El historiador belga Henri Pirenne afirma que los gremios europeos detentaron “cierto derecho de policía

sobre la venta de las mercancías y sobre el ejercicio de diversas profesiones (1989, p. 32). Esto constituía, en primer lugar, un beneficio para el consumidor, pues el control sobre lo que se vendía, su precio y, sobre todo, su calidad debían brindar al consumidor la garantía de que adquiriría un buen producto. En segundo lugar, al desarrollar un control sobre quiénes podían o no ejercer un oficio, el gremio establecía reglas propias sobre tiempos de producción, de enseñanza, de descanso y trabajo. Para la historiadora Sonia Pérez Toledo (1996), cinco aspectos definieron a los artesanos occidentales: 1) el dominio de un oficio con una forma de examinación (certificación) particular convertía a los artesanos en poseedores de un saber único, lo que los elevaba por encima de otros trabajadores; 2) eran dueños de los medios de producción; 3) administrar los tiempos de su labor les daba control sobre el proceso de producción mismo; 4) trabajaban en espacios reducidos con un determinado número de trabajadores, y 5) tenían independencia frente a los comerciantes.¹

En el caso de los artesanos europeos, estas características prevalecieron a lo largo de los siglos; entre ellas destaca su asociacionismo por oficio, definido por el historiador y geógrafo ruso Piotr Kropotkin (1989) como “apoyo mutuo”. Además del asociacionismo, existió una regulación por parte de las autoridades, las cuales terminaron por reconocer dichas agrupaciones como parte de la vida social y económica de las regiones en las que se situaban. Así, los gremios estuvieron controlados por varios frentes: por un lado, una regulación sobre el número de oficios en cada región, el número de artesanos por oficio y por taller; por el otro, estaba el control económico. Si bien los artesanos decidían sobre los precios de los productos, estos no podían exceder ciertas cantidades pues una de las “cláusulas” generales era velar por el bien del comprador. Ello evitaba que los clientes migraran con la competencia y desestimaba el fraude y la falsificación. Menciona el propio Kropotkin sobre los gremios medievales europeos:

Con tal organización para cada oficio, era cuestión de amor propio no ofrecer mercancía de calidad inferior; los defectos técnicos de la mercancía o

¹ Los trabajos de Carlos Illades sugieren que esto no fue totalmente cierto, al menos en el caso de México. En muchas ocasiones los artesanos dependían de comerciantes y especuladores para poder vender sus productos, además, algunas ordenanzas establecían que los artesanos no podían comerciar sus productos ni dentro ni fuera del obrador.

adulteraciones afectaban a toda la comuna, pues, según las palabras de una ordenanza, «destruyen la confianza pública». De tal modo, la producción era un deber social y estaba puesta bajo el control de todas las amitas —de toda la hermandad—; debido a lo cual, el trabajo manual, mientras existieron las ciudades libres, no podía descender a la posición inferior a la cual, a menudo, llega a ahora (1989, p. 198).

Cada artefacto era una pieza única que llevaba en su manufactura la personalidad de cada artesano. Esto proporcionaba a los artesanos un estatus particular dentro de la sociedad. El trabajo era metódico y muy dedicado, como lo ilustra el historiador Robert Darnton en el caso de los tipógrafos franceses:

En el siglo XVIII [los libros] se hacían a mano. Cada hoja de papel se producía individualmente por medio de un procedimiento complicado y cada hoja era diferente de las otras del mismo volumen. Cada letra, palabra y línea se componían de acuerdo con un arte que le daba la oportunidad al artesano de expresar su individualidad. Los mismos libros eran individuos, cada ejemplar poseía su carácter propio (2018, p. 254).

En palabras del historiador E.P. Thompson, “el artesano estaba orgulloso de su oficio, no solo porque este aumentaba su valor en el mercado de trabajo, sino porque era un artesano” (2012, p. 588). De hecho, uno de los argumentos que eventualmente usaría el artesanado en su oposición a la entrada de la producción industrial sería la pérdida del trabajo metódico y la dedicación que se le daba a cada pieza que se elaboraba.

Muchas de estas características fueron compartidas por los artesanos y los gremios en diversas partes de Europa Occidental y de América (Carrera, 1954; Pérez Toledo, 1996; Illades, 1997; Pierrotti, 2015; Thompson, 2012; Santoni, 1994; Le Goff, 2014; Rocker, 1947), si bien hubo diferencias significativas, la mayoría relacionadas con el tipo de oficio. Posiblemente la diferencia principal fue la estratificación social que existía entre unos oficios y otros. Por ejemplo, los artesanos de estratos más altos, y por ende los más ricos, eran aquellos que se dedicaban al trabajo de los metales preciosos, es decir, plateros y joyeros, así como los que trabajaban maderas finas.

En Nueva España, los orígenes de los primeros oficios se pueden rastrear en el siglo XVI con la llegada de los primeros colonos españoles. Fueron las islas de Santo Domingo y Cuba los trampolines para la llegada de los artesanos a estas tierras. El historiador mexicano Manuel Carrera Stampa (1954) plantea que, al llegar los oficios antes que los gremios, el trabajo durante los primeros años de la colonización fue libre. Carrera Stampa denomina esta primera etapa como de “improvisaciones”, ya que el trabajo de los artesanos estaba dedicado solamente a satisfacer las necesidades más básicas de las familias establecidas.

Según el mismo historiador, los primeros oficios estuvieron destinados a la vestimenta —curtidores y tejedores— así como a la vivienda —albañiles, carpinteros y herreros— (1954, p. 21). Gracias a la libertad de trabajo, estos primeros artesanos aprovecharon la mano de obra aborígen para ampliar sus conocimientos, generándose una influencia mutua entre colonizadores y colonizados: los indígenas aprendieron a usar las herramientas provenientes de Europa, mientras que los españoles adaptaron las herramientas nativas a las diversas formas de trabajo dentro de los obradores. La influencia indígena se dio sobre todo en el esculpido, la arquitectura, el tallado de la madera, la platería y los tejidos.

En su libro *Sistemas de aprendizaje gremial*, Lourdes Somohano (2001), plantea que los oficios no solo llegaron a Nueva España por medio de los maestros españoles, sino también a través de las misiones que realizaron diversas congregaciones eclesiásticas. Estas, por un lado, trataron de regular los malos tratos de los maestros españoles hacia los lugareños a través del régimen de los contratos. Por el otro, formaron a los indios como artesanos independientes de los gremios españoles como una manera de separar a aquellos del sojuzgamiento. Así fue como surgió una manera diferente de aplicar las técnicas a los oficios y las artes: “Se formó, con el transcurso del tiempo, una técnica mexicana, distinta de la indígena aborígen y distinta de la europea (española). Un procedimiento propio nuestro” (Carrera, 1954, p. 23). Materiales como el *tequesquite*, la cochinilla, el añil, el henequén o el ixtle tuvieron que ser usados y adecuados a los diversos contextos regionales y a las necesidades sociales.

Los talleres de artesanos tenían diferentes denominaciones. Se denominaba “obrador” a los talleres comunes, ya fuesen de madera, metales, panadería, pieles, etcétera. Los obrajes eran aquellos talleres dedicados a los textiles. Se trataba de grandes talleres generalmente situados en casas donde existía un número mayor a veinte telares, mientras que los *trapiches* eran talleres más pequeños de igual forma dedicados a los textiles. Generalmente los trapiches eran encabezados por indígenas o mestizos que no estaban agremiados (Salvucci, 1992).

En los conventos los frailes misioneros continuaron con la enseñanza de las artes al establecer lo que puede considerarse como las primeras escuelas de oficios. En ellas “los indígenas mejoraron los conocimientos que ya tenían, aplicando los métodos hispánicos importados, aventajando en muchos casos, a sus propios maestros españoles.” (Carrera, 1954, p. 254).

Los artesanos españoles se sintieron amenazados por el gran número de indígenas en tareas de oficios. Debido a la falta de mano de obra no podían expulsarlos de los talleres, así que comenzaron a ocultar sus formas de trabajo y de enseñanza y a someterlos a diversos tipos de explotación y fraudes. Una ordenanza del año 1567 describe lo acontecido dentro de los obrajes:

Don Martín Enríquez, etcétera. Por cuanto soy informado que en los obrajes que hay en esta dicha Nueva España, en que se hacen paños, jergas y sayales, así por los dueños de los tales obrajes como por sus mayordomos y criados se hacen muchos malos tratamientos, molestias y vejaciones, fraudes y cautelas contra los indios que se llevan, envían y reciben en los tales obradores, de que Dios nuestro señor y su majestad son deservidos, y los dichos indios damnificados, y por cuanto conviene poner en lo susodicho remedio [...]” (Zavala, 1980, p. 139).

A algunos indios se les engañaba pagándoles el trabajo por adelantado para obligarles a cumplir con lo adeudado; a otros los llevaban a los obrajes a la fuerza para pagar por algún tipo de deuda o delito que hubieran cometido. En palabras de Salvucci, “la esclavización de negros e indios, la encomienda, el peonaje por deudas y el repartimiento informal desempeñaron un papel, a veces de consumo con trabajo libre,

asalariado, ocasionalmente en un mismo obraje” (1992, p. 150). De este modo se minaba la competencia que ejercían pequeños talleres manejados por indígenas y mestizos.

Eventualmente el cabildo, que a principios de la era virreinal emitió las primeras ordenanzas reguladoras de los oficios y artes industriales, nombraba veedores y otorgaba licencias (algo que después harían los gremios), reguló la sustitución de los indios que laboraban en los talleres por esclavos negros, terminando así con la presión que ejercían los artesanos autóctonos. Las primeras ordenanzas gremiales aparecieron hacia la década de 1540 (Carrera, 1954). Los gremios constituyeron una fuerza económica y política dentro de las poblaciones donde se establecieron adquiriendo un carácter “de clase” en palabras de Luis Chávez Orozco (1976).

En la Ciudad de México los talleres estaban distribuidos territorialmente según su ascendencia social, siendo los talleres más ricos y más importantes los que se encontraban más cerca del centro. Oficios como los de zapatero, relojero, barbero y peluquero, platero, joyero, de alimentos —para este ejemplo panaderías— y algunos impresores eran los más cercanos al centro de la capital; en cambio, los toneleros, algunos carroceros, aquellos que trabajaban la cera y la cerámica se concentraban a las orillas de la ciudad (Pérez Toledo, 1996). Los oficios más grandes, tanto por la cantidad de talleres como por el número de trabajadores eran los de maderas, los metales no preciosos y los textiles, que tenían una distribución más heterogénea. Los dos primeros se concentraban en los alrededores del centro, mientras que los obrajes textiles tenían una carga más fuerte hacia el sur-sureste de la ciudad (Arróniz, 1858; Pérez Toledo, 1996; Lafragua y Orozco, 2014). Esta información es relevante para la comprensión de los procesos identitarios y educativos que tuvieron lugar dentro de los talleres.

El auge de los gremios novohispanos tuvo lugar entre los siglos XVII y XVIII. Los gremios más poderosos —plateros, joyeros, veleros, sastres, coheteros, entre otros— tenían una importante influencia dentro de los cabildos de la ciudad. Algunos artesanos lograron convertirse en concejiles municipales, lo que les garantizó la protección a sus gremios, el reforzamiento de las estructuras gremiales y su papel en el orden social. En palabras de Carrera Stampa:

Esta jerarquía contribuyó a guardar el equilibrio del orden social, porque aunque mantenía en su seno una diferencia clasista llena de rivalidades y de envidias, el trabajador o grupo de trabajadores que lo querían romper se veían castigados doblemente: por un lado, el gremio entero ejercía su poder contra él o ellos; por el otro, las autoridades municipales intervenían directamente, imponiendo la penas y sanciones [...] (Carrera, 1954, p. 264).

Ante semejante configuración social al interior de los talleres, la enseñanza cumplía la doble función de transmitir los conocimientos de los oficios así como de preservar sus secretos para impedir que otras castas pudieran adquirirlos. En los siguientes apartados se describen los procesos de enseñanza que se desarrollaron en estos espacios.

El taller-escuela

La importancia pedagógica que tenía el aprendizaje al interior del taller fue objeto de reflexión de algunos pensadores ilustrados. Según Rousseau (2012), en el aprendizaje de los oficios el joven comenzaba a comprender su importancia dentro de la sociedad, pues la adolescencia era uno de los primeros contactos sociales en donde aprendería las normas de la colectividad. Este aprendizaje tenía que ver también con la madurez sexual: el conocimiento de sí mismo constituía, para Rousseau, el conocimiento del otro y sobre todo del sexo opuesto, por lo que el aprendizaje de un oficio se hacía necesario como forma de asegurar un trabajo en la conformación de la familia.

En este apartado realizo una breve descripción de la forma en que se estructuró el taller artesanal centrándome en los maestros de taller y los oficiales, mientras que en el siguiente apartado me encargaré de profundizar en los aprendices y las formas de enseñanza y aprendizaje. Haré un breve paréntesis sobre lo acontecido en los talleres textiles (obrajes) ya que en ellos los procesos educativos fueron un poco distintos. Para este análisis me baso en fuentes variadas de diversas épocas; aunque haya un poco de imprecisión espacio-temporal, la prevalencia del taller artesanal como institución entre los siglos XVII y XIX me permite hacer suposiciones fundamentadas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurrían en su interior.

La conformación del taller

La estructura general del taller estaba constituida por tres actores principales: maestro, oficial y aprendiz. En la posición más alta se encontraba el maestro artesano, generalmente era el dueño del taller u obrador y por ende de los llamados medios de producción, es decir, “que tenía mano de obra por cuenta propia y que era independiente de cualquier patrón” (Thompson, 2012, p. 264). El ser maestro implicaba muchas responsabilidades, era la culminación de un largo proceso de aprendizaje el cual, en algunas ocasiones, se veía recompensado llegando a tal instancia. Para Carrera Stampa (1954), el maestro artesano era un técnico y un educador, pues, además de las habilidades dignas de su oficio, debía demostrar su cristiandad, así como su pureza de sangre y llevar una vida decorosa y con buenas costumbres. Como educador, junto a sus oficiales y aprendices:

Compartía el trabajo con ellos y los alentaba en cuerpo y en espíritu. Personalmente, trabajaba al lado de sus subordinados, enseñándoles el oficio, arte o industria: dándoles instrucciones, reprendiéndoles, ayudándoles manualmente, y en muchos casos, económicamente —como prestación personal—, comía con ellos, vivía y participaba de sus alegrías y de sus pesares y, en el trabajo, los trataba de igual a igual. De esta democrática y doméstica intimidad, al compañerismo, no había más que un paso. No siempre ocurrían las cosas en un ambiente de optimismo y buen entendimiento, como cabe suponer. Pero es indudable que cada maestro en su taller, trabajando con su cohorte de aprendices y oficiales, procuráse vivir en buena armonía (Carrera, 1954, p.53).

Aunque la cita anterior tiende a crear una representación idealizada sobre los artesanos y su cotidianidad, parte de las prácticas solidarias, como las describió Kropotkin, permitieron crear figuras que posicionaron al maestro artesano como *paterfamilias*, pues la responsabilidad, prácticamente integral, de sus trabajadores recaía en él.

El oficial, por su parte, generalmente fue quien sostuvo económicamente al taller. También se le conocía como mancebo, compañero o laborante y era aquel que había concluido satisfactoriamente la etapa de aprendizaje. Para ascender a oficial, el aprendiz no requería examinarse, pues la palabra del maestro era suficiente para corroborar sus

conocimientos. Ambos acudían con el veedor del gremio el cual apuntaba al nuevo oficial en un libro conocido como el Fiel de Fechas (Carrera, 1954).

Una vez convertido en oficial, este tenía la libertad de elegir con quien continuar su labor, siempre dentro del mismo oficio. Regularmente continuaba trabajando en el mismo taller donde aprendió el oficio, pues la oportunidad de encontrar trabajo en otro obrador se dificultaba, ya que el *oficialato* era el nivel más concurrido dentro de los talleres. Elegido el lugar de trabajo, maestro y oficial constituían un contrato en el cual el segundo tenía la oportunidad de establecer sus condiciones. En este contrato, también denominado “pacto”, ambos contratantes establecían condiciones de forma consensuada.

Muy parecidos a los contratos de aprendices, maestro y oficial adquirían derechos y responsabilidades dentro del taller, por ejemplo:

[...] ponerse á las órdenes de dicho Sr. Anastasio [Pla, maestro de taller] el próximo 2 [de] enero y á permanecer en la casa tres años consecutivos, ya sea forjando o en el banco desempañando cuanto el S. Pla ordene relativo á su oficio trabajando las horas de costumbre y cuidando de los aprendices y del despacho de la tienda (Paluzié, 1906, p. 74).

Por su cuenta, el maestro se comprometía a pagar una retribución, además de brindarle casa, ropa limpia y tratarle como a un igual. Si en algún momento el oficial se enfermaba por causas naturales —gripe, tos, etcétera—, los gastos médicos corrían por parte del oficial, “mas si fuera por alguna desgracia procedente del trabajo, entonces pagará Pla la curación” (Paluzié, 1906, p. 74). Si el oficial rompía con el pacto, este debía pagar un costo como retribución por el daño causado según la ordenanza del gremio. Otros castigos podían ser, por ejemplo: obligarles a cumplir con el contrato o ser vetado de los talleres agremiados, prohibiendo a otros maestros contratar a los oficiales amonestados.

Las tensiones que provocaron los rompimientos entre maestros y oficiales fueron, generalmente, el abuso laboral y la poca paga. Cuando los oficiales jóvenes contraían nupcias, buscaban mejores oportunidades de trabajo. Por lo general, una vez terminado el tiempo de oficialato, se debía aplicar el examen para maestro. Sin embargo, el costo de

este excedía las ganancias dentro del taller, lo que a menudo imposibilitaba llevar a cabo la examinación.

En el Archivo General de la Nación como en el Archivo Histórico de la Ciudad de México, es posible localizar solicitudes de aplazamiento y aplicación de examen. Del primer caso tenemos el ejemplo de Joseph Rebollo, oficial del gremio de zapateros quien se consideraba “suficiente capaz para examinarse [pero] estoy falto de los reales que se necesitan para ello”. En la misiva consideraba que la maestranza le proveería de las condiciones necesarias para vivir, pues “con lo poco que produce mi trabajo, mantengo a mis padres y hermanos”, solicitando la cantidad de seis meses “para poder juntar para mi examen”.² Estas condiciones fueron frecuentes en gran parte de los oficiales de diversos oficios. Por otra parte, en ocasiones los gremios se encargaban de prolongar las examinaciones, con la sola finalidad de evitar la competencia fomentando el proteccionismo gremial.

En consecuencia, algunos oficiales que no podían acceder a la examinación, por la circunstancia que fuese, se veían orillados a establecer talleres “libres”³ en los que comerciaban sus productos. Estas medidas no agradaron a los maestros que estaban formados legalmente, constituyendo una competencia desleal para quienes la examinación había costado sacrificios. Para obtener sus insumos, los oficiales de talleres “libres” pactaban con otros artesanos quienes proveían de materias primas, así como con comerciantes que se encargaban de vender sus productos. El historiador Jorge González Angulo refiere una disputa que se suscitó a mediados del siglo XVIII en el gremio de curtidores, donde un buen número de oficiales se encargaban de elaborar zapatos fuera de los talleres avalados por los veedores del gremio. Los maestros intentaron regresar a los oficiales a sus obradores para evitar la competencia; sin embargo, los oficiales se resistieron, pues obtenían ganancias más altas trabajando y vendiendo la piel por su cuenta (1983, pp. 214-215).

² Joseph Rebollo oficial de zapatero, México, 1743, en AHCM, Ayuntamiento, Gobiernos del Distrito Federal, Artesanos/Gremios, vol. 381, exp. 2.8.

³ Este tipo de talleres eran conocidos en la época como “rinconeros”, debido a que se situaron a las orillas de la ciudad para evitar el acoso de los artesanos agremiados (Castro, 1986).

Documentos hallados en el Archivo General de la Nación muestran otro tipo de prácticas “desiguales” que se dieron dentro de los gremios. Por ejemplo, en 1803 Juan Yañez solicitó se le diera permiso de aplicar el examen “de Maestro para abrir tienda de Zapatero” en virtud de haber servido como “soldado del regimiento de Mexico”.⁴ Su solicitud fue aceptada y recibió el título de maestro zapatero. Las ordenanzas no establecen si se daría prioridad a ciertos grupos para examinarse (como los militares) y las fuentes tampoco proporcionan información acerca de si Yañez cumplió con los requisitos de examinación.

Las restricciones para examinarse contribuían a mantener un *statu quo* dentro de los gremios. Los oficiales que no podían examinarse tenían tres caminos: 1) continuar bajo la dependencia económica de un maestro de taller; 2) ahorrar dinero para realizar el examen de maestro, situación que se complicaba según el mercado y la estructura del gremio, o 3) trabajar por su cuenta en la clandestinidad con el riesgo de tenerse que enfrentar a todo el gremio.

El ingreso al taller: La formación de artesanos

Dentro del obrador, el aprendiz se situaba al final de la estructura. Generalmente, eran los padres o tutores quienes acordaban con el maestro la entrada del joven al oficio. Cuando los interesados eran adultos, eran ellos quienes se acercaban a los maestros para establecer el primer pacto de aprendiz. La idea era, en el mayor de los casos, brindar la oportunidad de ingresar al trabajo con la seguridad de independizarse económicamente por el resto de su vida.

La elección del oficio generalmente era decidida por los padres del aspirante. Los jóvenes pocas veces tenían la oportunidad de elegir tanto el oficio como al maestro.⁵ Por otro lado, los padres que eran o habían sido artesanos intentaban que sus hijos continuaran

⁴ Permisos para realizar examen de maestría, México, 1803, en AGN, Indiferente virreinal, General de parte, caja 5625, exp. 12, fs. 3.

⁵ Una fuente relativamente interesante para la vida en el taller en otras latitudes son las memorias de Rudolf Rocker, un anarquista alemán que durante su juventud pasó por las estructuras del taller artesanal. Las memorias proporcionan información que generalmente es desconocida de la vida dentro de los talleres, así como las relaciones que se establecían entre los artesanos. Por ejemplo, narra la flexibilidad que se tenía para cambiar de un oficio a otro: “Después fui con un sastre, un tonelero, un talabartero y un cepillero, pero no quedé con ninguno más de dos meses. Siempre que cambiaba de oficio me sentía espantosamente desgraciado, pero en cuanto estaba unos días en un nuevo empleo, se me convertía en certidumbre interior que no podía quedar allí” (Rocker, 1967, p. 216). Cosa poco común en Nueva España.

con la tradición familiar al ingresarlos al mismo oficio, ya fuese trabajando con ellos o bien iniciando sus aprendizajes con otro maestro del mismo gremio (Carrera, 1954, p. 26).

Antes de realizar el contrato entre el maestro y el aprendiz, el cual se firmaba ante un escribano (notario), el maestro realizaba una “examinación” de las destrezas de todos los jóvenes. Esta podía ser de hasta un mes. En cuanto a su formación en el taller, aunque no se cuenta con un análisis profundo de las fuentes pertinentes, es posible establecer una serie de aproximaciones sobre los procesos educativos que se dieron en los talleres. Lourdes Somohano (2001), en su estudio sobre los aprendices de obradores queretanos, realizó un análisis de las variables “edad” y “periodo de años establecidos en los contratos”, mostrando que, mientras más joven era el aprendiz, mayor era el número de años que se establecían para el aprendizaje. Por el contrario, a mayor edad, menor era el periodo. Si el aprendiz ingresaba a los 9 o 10 años de edad, el periodo de aprendizaje era de cuatro años. Si lo hacía entre los 11 y los 24 años el promedio era de tres años, y de 25 en adelante se establecían como mínimo dos años de aprendizaje. Por lo que se puede inferir que, por una parte, el estatus de “aprendiz” se refería más bien a la edad que al cúmulo de conocimientos adquiridos; por la otra, que el aprendizaje implicaba una relación de tutoría o guía por parte del maestro en la formación de los jóvenes.

Algunas ordenanzas halladas en el Archivo Histórico de la Ciudad de México permiten observar que el periodo mínimo como aprendiz era de dos años. Además de prohibir la contratación de aprendices por parte de oficiales debido a las deficiencias en los trabajos, las ordenanzas establecen que el tiempo de aprendizaje no podía ser breve. Debía haber un “maestro para lo poder usar porque de tomarlos por poco tiempo e por dadibas, que les dan por ello quedan los tales Aprendices sin saber el dicho oficio, y las obras que hacen son malhechas y quando han de saber y aprender el dicho oficio, puesto que han cumplido el tiempo, se van, e quedan remendones”, se establecía que el aprendizaje durara “a lo menos que sea el tiempo por dos años”.⁶ De no cumplir con la

⁶ Ordenanzas del gremio de sombrereros, México, s/f, en AHCM, Ayuntamiento, Gobiernos del Distrito Federal, Artesanos/Gremios, vol. 381, exp. 1. Ordenanzas del Oficio y Gremio de los Gamuseros hechas este año de 1753, México, 1753, en AHCM, Ayuntamiento, Gobiernos del Distrito Federal, Artesanos/Gremios, vol. 381, exp. 6.2.

ordenanza las amonestaciones iban desde una llamada de atención hasta una multa económica que podía variar según el gremio (Barrio, 1921)

Una vez pasado el periodo de valoración, los maestros realizaban un contrato con los tutores del joven en el cual, como en el caso del contrato con los oficiales, se establecían una serie de compromisos por ambas partes. Se incluía el periodo de duración del aprendizaje así como los datos de los contratantes. Según Manuel Carrera Stampa (1954), las obligaciones del aprendiz eran las siguientes: 1) prestar el servicio en persona; 2) guardar fidelidad a su oficio y al gremio, es decir, no incurrir en deslealtades tales como divulgar secretos profesionales; 3) prestar auxilio en el momento en que peligrara el maestro, sus intereses o los del gremio; 4) cuidar las herramientas y utensilios de trabajo; 5) ser una persona de buenas costumbres; 6) obedecer, servir y respetar al maestro; 7) guarecer la vida privada del maestro y 8) poner empeño, cuidado e intensidad a su aprendizaje. Además, había servicios que no se encontraban explícitos en los contratos, tales como el aseo del taller, realizar los mandados tanto del taller como de la casa del maestro y realizar tareas domésticas; estas tareas a veces eran percibidas como abusos que causaban tensiones entre aprendices y maestros (Carrera, 1954, pp. 29-30).

En tanto, las obligaciones del maestro eran, además de la enseñanza, brindar al aprendiz alojamiento en su casa —en ocasiones los aprendices y oficiales jóvenes y solteros dormían en el mismo taller—, vestimenta y un sueldo. Por lo general, los maestros ofrecían un paño a los aprendices al principio y a mitad de su estancia con la idea de cubrir su desnudez, pero solo al término del aprendizaje el maestro le brindaba ropa digna del oficio, así como calzado. El sueldo se materializaba en alimento y en casos de enfermedad en medicamento (aunque, si el aprendiz duraba más de 15 días enfermo, era obligación del padre o tutor hacerse cargo de todos los gastos). Finalmente, el maestro se comprometía a ser una figura virtuosa y moral al que se “encomendaba el cuidado de la buena conducta y costumbres de sus discípulos así como la dedicación al oficio aprendido” (Pérez Toledo, 1996, p. 60). Para Felipe Castro, este contrato representó “una forma de cesión de la patria potestad. El joven no podía abandonar a su maestro y a él lo entregaban cuando era sorprendido ebrio o alborotado por las calles (1986, p. 74).

Autores que han escrito sobre otras latitudes dan cuenta de los “rituales de ingreso” que tenían lugar en los talleres artesanales en distintos momentos de su formación en las que participaban maestro, oficiales y aprendices, estos rituales se conocen hoy en día como novatadas (Van Gennep, 2008; Darnton, 2018). Aunque no tenemos noticia de dichas acciones en los talleres novohispanos, muchas de las prácticas europeas se manifestaron en las colonias. Veamos un ejemplo francés.

Ese momento llegó cuatro años después, luego de dos ceremonias intermedias (la *admission à l'ouvrage* y la *admission à la banque*) y una gran cantidad de novatadas. Estos hombres no solo atormentaban a Jérôme —se burlaban de su ignorancia, lo enviaban a hacer mandados inútiles y absurdos, lo convertían en el blanco de sus bromas y lo abrumaban con tareas desagradables—, sino que también se negaban a enseñarle (Darnton, 2018, p. 106).

Ahora bien, en la formación de un artesano existía una imbricación entre los aspectos práctico y moral. Como mostraré en los siguientes dos apartados, ambos aspectos eran parte de la formación de la *identidad artesana*.

Educación práctica

Carrera Stampa describía el taller como una escuela, ya que en él se enseñaban las artes o la industria dependiendo del oficio, se relacionaba a los aprendices y oficiales entre sí como estudiantes de primera enseñanza y de enseñanza elevada, y en donde “la obligación ineludible de presentar exámenes y obtener la carta de examen como título, se equipara en términos generales a una escuela de artes y oficios [...]” (Carrera, 1954, p. 54). Con todo, las diferentes formas de relacionarse socialmente dentro de los obradores fueron más complejas al compararlas con una escuela de artes y oficios.

Jean Lave (2001) plantea que las relaciones existentes dentro de los talleres constituyen un “aprendizaje situado”, es decir, generan un tipo de conocimiento que es contextualizado (social e históricamente), que pese a ser cotidiano no es prosaico, que se construye socialmente por medio de “aparatos culturales” y que tiene implicaciones en la construcción de una identidad. Esto se puede ligar a las nociones de “orgullo” y “saberes únicos” a los que refieren Thompson (2012) y Pérez Toledo (1996): durante el periodo de formación de los aprendices, estos no solo desarrollaban habilidades técnicas que les

servían como sello de su arte, sino que las relaciones dentro de los talleres y la relevancia del oficio eran constitutivas de su personalidad con un fuerte arraigo a su labor y con un sentido de pertenencia propio de cada oficio.

La enseñanza de los oficios se basó en el conocimiento de la herramienta, los tiempos de producción, el taller como espacio de convivencia y trabajo, así como en la repetitividad de la elaboración de productos, prácticas que se volvieron cotidianas y homogeneizadoras de la identidad artesana. Sin embargo, Lave (2001) argumenta que esta constante repetición del trabajo no afecta los procesos de individualización artesana. Así, las habilidades previas de los aprendices así como las desarrolladas en el obrador eran características personales que plasmaban en cada uno de sus trabajos. Los exámenes que aplicaban los gremios también constituían una manera de demostrar las habilidades únicas de un aspirante, además de las habilidades requeridas en el arte, tema que abordaré posteriormente.

Uno de los temas más relevantes dentro del taller fue el tiempo. Los artesanos no solo tenían el monopolio de los mercados y de la educación que impartían a sus agremiados, sino también la capacidad de controlar los procesos de producción a través del tiempo (ambas cuestiones serían criticadas desde planteamientos económicos liberales en el siglo XIX). Este tema será abordado nuevamente en el siguiente capítulo, pues el concepto de tiempo fue un eje importante en los procesos educativos con la instauración de las escuelas. Para los artesanos, el tiempo era relativo respecto a sus obras, es decir, no había un establecimiento de carga horaria. El trabajo se llevaba a cabo según el trato que se establecía con el cliente o los trabajos pendientes que había dentro del taller, circunstancia que cambió con el establecimiento de las fábricas. Rudolf Rocker, anarquista alemán, relataba sobre su experiencia laboral como artesano: “El trabajo no era tan cansador como en el barco, pero no existía una determinada jornada. Trabajábamos, doce, trece y hasta catorce horas por día. Hasta el domingo se trabajaba por la mañana, de modo que me quedaban muy pocas horas para ir por la tarde a la ciudad y ver a mis parientes” (1967, pp. 214-215).

Según Thompson, en el sistema artesanal el tiempo era una propiedad (posesión), pues se controlaban los tiempos de producción, mientras que en el sistema capitalista “el

patrón debe utilizar el tiempo de su mano de obra y ver que no se malgaste: no es el quehacer el que domina sino el valor del tiempo al ser reducido a dinero. El tiempo se convierte en moneda: no pasa sino que se gasta” (1984, p. 247). De hecho, Thompson considera que uno de los impactos más importantes de la industrialización fue la fragmentación y control del tiempo artesanal. Por ejemplo, el gallo es sustituido por el reloj, mecanismo no solo industrial sino fragmentador.

Gracias a esta disponibilidad del tiempo, el maestro podía llevar a cabo una constante vigilancia y guía sobre los aprendices y los oficiales, lo que le permitía orientar de mejor forma las actividades y fortalecer los problemas que podían encontrarse en el camino (Lave, 1993). Cabe mencionar que, en algunas otras ocasiones, la enseñanza quedaba a cargo de los oficiales o de otros aprendices con más tiempo dentro del obrador. Ello podía dificultar el aprendizaje, pues, en muchas ocasiones, oficiales y aprendices con más tiempo veían en los nuevos integrantes no solo una competencia dentro del taller, sino una amenaza a futuro debido a que las ordenanzas limitaban el acceso a la mestranza regulando los oficios.

En muchos talleres los aprendices desarrollaban la habilidad lectoescritora. En el caso de los impresores, el oficio lo requería; en otros casos, los artesanos desarrollaron estas habilidades gracias a su disposición y autodidactismo (Lave, 1993). Otro aprendizaje que era dirigido e intencionado era el del uso de las medidas, vinculadas a las matemáticas básicas aplicadas en todos los oficios, ya fuere para medir el tamaño de algún mueble en el caso de los carpinteros, para pesar determinadas cantidades de metales en el caso de herreros, plateros, etcétera o para medir cantidades de harina, de huevos o masa con los panaderos. Además, “cada arte y posiblemente cada especialidad implicaban una educación propia respecto a la idea y al uso del tiempo que rebasaba la vía trazada del taller e incidía sobre la personalidad del trabajador” (Santoni, 1994, p. 89).

Como es posible observar, el trabajo práctico implicaba una serie de habilidades que se desarrollaban a lo largo de la estancia dentro de los talleres, pero también el trabajo *per se* cargaba una serie de representaciones sobre lo que era ingresar y convertirse en artesano. Las herramientas, las técnicas y la práctica de ocultar los procedimientos implicaban, como bien lo asevera Sonia Pérez Toledo, la idea de un conocimiento propio

del cual el artesano era el único poseedor, además de tener la facultad de elegir a los herederos del mismo. Ello articulaba la vida cotidiana de este grupo y tenía efectos de todo tipo. Por un lado, estas características sumadas a las particulares reglas de moralidad artesana, contribuyeron a tejer redes de solidaridad entre los artesanos sin importar su jerarquía. Por el otro, como se ha dicho, la posesión y control sobre el conocimiento implicaban que los aprendices no solo debían enfrentarse a la competencia que existía entre sus compañeros de taller, sino con el gremio de oficio, el cual limitaba los accesos al ascenso social y a un número de beneficios en un mercado monopolizado y cerrado. Sumado a esto, los talleres libres establecidos por mestizos e indígenas limitaban aún más la posibilidad de ingresar al mercado, convirtiendo el aprendizaje en una competencia constante.

Educación moral

La enseñanza de la moral fue muy importante en la educación de los artesanos, sobre todo en su práctica cotidiana. Lave (1993) sugiere que este tipo de educación tuvo una relevancia importante para las “sociedades tradicionales”, en este caso las artesanías, y cuya finalidad era, además de enseñar el oficio, desarrollar creencias, valores, modales y moralidad común. En los contratos, como se ha mencionado, el maestro no solo se comprometía a enseñar el oficio, sino que también “se compromete el contratante a educarlo ‘civil y cristianamente y castigándole sus defectos con moderación’” (Somohano, 2001, p. 50). El compromiso que adquiría el maestro le convertía en una figura paterna, pues no solo guiaba al aprendiz por la educación práctica, sino que también le educaba “moral y espiritualmente” con base en las prácticas religiosas influenciadas por las cofradías. Para Sewell “las relaciones de producción en los oficios artesanales eran sociales, no solo en lo institucional sino también en lo moral. Las corporaciones, además de ser unidades de regulación y disciplina, también eran unidades de profunda solidaridad” entre las que existía una “comunidad moral”: “Pero la comunidad moral del oficio se manifestaba sobre todo en la vida religiosa de la corporación” (Sewell citado en Pérez Toledo, 1996, p.66).

Parte de la herencia de las cofradías a los gremios fue la llamada *obra pía* (ejercicio de caridad) la cual fue transformándose en relaciones de solidaridad entre agremiados, el

“apoyo mutuo” del que habla Kropotkin. A pesar de las diferencias que pudieron tener, en momentos de infortunio los artesanos demostraron su unión, sobre todo a lo largo del siglo XIX. Esto se puede leer, por ejemplo, en voz de los propios artesanos en documentos del Archivo Histórico de la Ciudad de México, fondo Ayuntamiento, sección Vagos, de manera particular en expedientes que corresponden al llamado Tribunal de Vagos creado en el año de 1828.⁷

Hay varios expedientes relativos a detenciones por “vagancia” a artesanos, los cuales eran en su mayoría oficiales desempleados por la crisis que ocasionó la apertura del mercado a manufacturas inglesas en esa década. En dichos expedientes se pueden identificar algunas de las prácticas solidarias que se suscitaron entre los trabajadores.

Los documentos refieren la detención de Juan Guerrero y de Pedro Salinas, el primero impresor de veintiún años de edad, el segundo carpintero sin especificar su edad. Juan Guerrero se encontraba paseando “casualmente en la calle de Tiburcio en compañía de otros hombres” cuando se encontró una “Balloneta”. Intentando buscar a su dueño fue detenido junto a Pedro Salinas, a quien preguntaba si el cuchillo le pertenecía. Salinas declaró no conocer a Guerrero y afirmó que, por el hecho de estar en compañía de otros a altas horas de la noche, a Guerrero se le debía considerar un “bago”, añadiendo: “por lo que es digno que se le aplique el castigo que la ley demarca a esta clase de delincuentes”.⁸ En este ejemplo es posible encontrar diferentes discursos. Por un lado, Pedro Salinas consideraba vago a Guerrero por el hecho de estar caminando a altas horas de la noche en compañía de otras personas quienes eran artesanos del mismo oficio pero no queda claro si del mismo taller. Mientras que Salinas, saliendo de su trabajo y sin conocerle, no debía ser castigado pues era “hombre trabajador y de bien”.⁹ En ambos casos se expresó la solidaridad por parte de los artesanos de cada oficio al enviar misivas en las que certificaban conocer a los inculpados. Una de ellas, en apoyo a Salinas, decía:

⁷ El tema sobre el Tribunal será abordado de manera breve en siguientes apartados. Se recomienda la lectura de Sonia Pérez Toledo (1993). Los vagos de la Ciudad de México y el Tribunal de Vagos en la primera mitad del siglo XIX.

⁸ Contra Juan Guerrero y Pedro Salinas, México, 1829, en AHCM, Ayuntamiento, vol. 451, exp. 15.

⁹ *Ibid.*

Por este digo y respondo por Pedro Salinas que quando trabajó conmigo nunca dio nota de su obrandía si bien en los dias que estubo con migo trabajando en mi taller de Carpinteria. Y para que coste lo firmo en el dia 2 de Julio de 1829. José Robles.¹⁰

En otra carta, un oficial llamado Manuel Oliva aseguraba que Salinas era un “hombre de Bien”, además de “estar casado con Carmen Arriaga” y “dedicarse al sostenimiento de su esposa”.¹¹ Por otra parte, en apoyo a Juan Guerrero, Antonio Alcalde, otro maestro, escribió:

Certifico que el ciudadano Juan Guerrero es hombre de bien, de oficio impresor en el ramo de composición y ha trabajado en la oficina del ciudadano Martín Rivera y obra; y aun lo he solicitado para que venga á trabajar á esta oficina que lo es la de la testamentaría de Ontiveros por ser jóven muy apto para el arte.¹²

Salinas fue declarado inocente mientras que Juan Guerrero fue culpado del delito de vagancia. Días después una extensa carta de Miguel Floripey, maestro artesano con quien colaboraba Guerrero, apeló a su inocencia, pues “primeramente devemos llamar vago y mal entretenido, todo aquel hombre vicioso que subsiste de la rapiña y no posea ningun arte; mi aijado en este caso no merece titularsele tal vago cuando se ejercita en la Imprenta y subciste de ella”.¹³

Esta última carta permite observar parte de las relaciones que se daban entre los artesanos. En primera, la denominación “ahijado” refuerza el sentido de paternalismo con que se ha caracterizado a los maestros. En segunda, la percepción que entre artesanos se tenían al trabajar y formar parte del oficio considerando como injusto el trato y el concepto que se tenía de ellos.

Independientemente de cual haya sido el desenlace de ese caso, se sabe que en muchas ocasiones, cuando los artesanos eran liberados, ya fuesen oficiales o aprendices, las autoridades encomendaban la enseñanza del oficio, así como el cuidado de su conducta

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ *Ibid.*

¹² *Ibid.*

¹³ *Ibid.*

al maestro del taller reforzando la obligación de este a ser un ejemplo por medio de la firma de una carta compromiso (Pérez Toledo, 1993).

Como se ha señalado, la enseñanza del oficio no solo era mecánica, sino que el ingreso a un taller implicaba la entrada a un entramado cultural más amplio que incluía el sentido de “comunidad moral” señalado. La protección al interior del gremio tenía como base la solidaridad, la cual se manifestó de diversas maneras. Además de los casos ejemplificados ante la detención de uno de los suyos, existía también apoyo hacia las viudas de los maestros en caso de enfermedad o muerte de estos.

El caso de las mujeres merece especial atención, pues su lugar dentro del taller escaló progresivamente. Durante el siglo XVII, la mujer que quedaba viuda estaba obligada a casarse con un maestro para asegurar la apertura del taller y el sostenimiento de la familia. La legislación de la época prohibía a las mujeres ser cabezas de familia y por ende de obrador, pues eran consideradas “más débiles en cuerpo, mente y carácter” (Arrom, 1988, p. 74). Sin embargo, a lo largo del siglo XVIII estas disposiciones se flexibilizaron pudiendo quedar como cabezas de taller. Para el año de 1805, las ordenanzas directas del Cabildo establecían que “las mugeres puedan libremente ocuparse en cualquiera labores y manufacturas compatibles á su sexo en proporción á su fuerza y decoro”.¹⁴ Las hijas de maestros, quienes también contribuían a la economía familiar siendo partícipes en la elaboración de sus productos, podían heredar el cargo como representantes del taller tras el fallecimiento del padre. Estas situaciones fueron poco usuales, pero las ordenanzas y los gremios se mostraron accesibles ante estas circunstancias. Eran los propios maestros, bajo mutuo acuerdo, quienes permitían el ejercicio del oficio (Somohano, 2001; González, 1983). Mongeau, (2007, pp. 72 y ss.), narra, para el caso francés, que las mujeres cabezas de taller fueron identificadas bajo el nombre de *maîtresse* (maestra) cuya etimología es compartida con el concepto de amante, lo cual establecía el vínculo familiar de la mujer con el taller, pero le despojaba del carácter “artesano” perteneciente a un gremio. Dos finalidades de los gremios por las cuales

¹⁴ Que las mujeres participen en oficios propios de su sexo, México, 1805, AGN, Indiferente Virreinal, Industria y Comercio, caja 5317, exp. 46.

permitieron la participación de las mujeres en los talleres fueron: el sostenimiento de las prácticas arcanas y la defensa de la propiedad familiar (Mongeau, 2007; Arrom, 1988).

Esta base moral y social se encontraba en la obra pía de las cofradías y en la familia como núcleo de la enseñanza (Mongeau, 2007). Aunque la estructura dentro de los talleres era muy específica y de corte económico, la participación de aprendices y oficiales junto a la relación que establecieron con el maestro como con su familia estrechó los lazos comunitarios.

Al mismo tiempo, estos lazos se encontraron en constante tensión con la estricta disciplina que se ejerció en los obradores. Somohano (2001) relata cómo en muchas ocasiones dicha disciplina fue excedida por parte de los maestros, que solían propinar severas golpizas. Esa fue la causa de que algunos aprendices escaparan de los obradores; mientras que otros tantos volvían bajo la promesa de los maestros a moderar sus castigos, otros dejaron definitivamente el taller dando por terminado el contrato.

Una excepción: Los sistemas de enseñanza en los obrajes

Los obrajes, sistemas de trabajo dedicados al ramo textil, tenían una estructura diferente a otros talleres, lo que amerita un tratamiento aparte. Según González Angulo (1983), había cuatro grandes categorías de obrajes: 1) hilado, 2) tejido, 3) acabado y 4) confección, cada una con subdivisiones: en hilados se encontraban hiladores de seda, batiojeros, e hiladores de lana; en tejido, pasamaneros, tejedores de telas de oro, obrajeros; en acabado existían tintoreros, tundidores, bataneros, y por último, en confección, estaban los chapineros, agujeteros y gorreros, por mencionar algunos. No todos se encontraban agremiados en su oficio, en parte porque eran muy pequeños como para constituir un gremio.

Los obrajes fueron bastante heterogéneos en su conformación: si bien tenían la misma estructura de maestro, oficial y aprendiz, a menudo en ellos se encontraban esclavos, reos¹⁵ e incluso parejas de casados conviviendo en un mismo espacio (Salvucci,

¹⁵ Salvucci (1992) relata: “Lo temible de esto es que los presos eran peligrosos, además de trabajar contra su voluntad. Por ejemplo, 50 delincuentes enviados en cadenas de la prisión real de la Ciudad de México a los obrajes representaban un verdadero catálogo de horrores; eran culpables de casi todo delito: violación, agresión, homicidio, incesto y delitos cometidos con armas.” (p. 164).

1992). También tenían flexibilidad para incorporar indígenas. Aunque una ordenanza de tejedores de seda establecía que ningún maestro “pueda admitir de aprendiz, negro, ni mulato, ni los mayores examinarlo, pena de diez pesos” (Barrio, 1921, p. 39), en la práctica esto no ocurrió así. Historiadores como Salvucci dan cuenta de la forma en que en los obradores se contrató mano de obra indígena, negra o de otras castas incumpliendo con lo estipulado por las ordenanzas. Este tipo de sistema laboral complicaba, entre otras cosas, el proceso de aprendizaje, ya que los maestros se convertían más bien en supervisores de todos aquellos que constituían el taller, los cuales vivían en el hacinamiento y con mínimas condiciones de higiene. Además, los maestros también debían responder a los dueños de los telares, generalmente comerciantes. El aprendizaje en los obrajes se veía afectado por la fuerte competencia. Aquellos pocos que llegaban al oficialato veían en los aprendices una amenaza latente, pues no solo debían competir entre ellos sino que los esclavos, los reos y las propias mujeres constituían un obstáculo en el camino a la maestría. Además estaba el riesgo de laborar con gente peligrosa. Con la llegada de un nuevo aprendiz, los oficiales procuraban esconder aún más los secretos del oficio, lo que dificultó el ascenso en la estructura (Salvucci, 1992).

Los esclavos constituían la competencia más directa para los oficiales, pues generalmente realizaban las mismas labores sin recibir salario alguno. Si bien al principio estos esclavos eran indios, en 1601 y 1603 la esclavización de los indios fue prohibida en los obrajes, por lo que fueron reemplazados por negros. Ordenanzas como las de los hiladores estipulaban que los esclavos no podían aprender el oficio (Barrio, 1921), pero el contexto llevó a incumplir con lo estipulado.

Las condiciones de ingreso al oficio del ramo textil que, según Somohano (2001) era el más concurrido, eran similares a las de otros gremios: se establecía un contrato estipulando las obligaciones de cada participante así como el tiempo de aprendizaje el cual no debía ser menor a tres años para el caso de los hiladores teniendo que aplicar la examinación para llegar a la maestría (Barrio, 1921).

Muchos jóvenes fueron obligados por sus padres a ingresar a los obrajes, en un acto conocido como “depósito”. El depósito podía ser de dos maneras: la primera era con acuerdo de los padres para que su hijo aprendiese un oficio el cual lo sacara de sus

condiciones de pobreza; la segunda, como forma de corregir malas conductas, pues se consideraba que tenían una “cultura distinta, ajena a las leyes, son acusados de vagos, viciosos, alcohólicos, homosexuales, ladrones, prófugos de sus hogares para darse al ocio” (Somohano, 2001, p. 81). Una vez dentro del taller, las condiciones eran desfavorables para el aprendizaje. Los jóvenes se encontraban con el hacinamiento, el abandono de los maestros ante otras responsabilidades del trabajo, el egoísmo de los oficiales y la competencia con esclavos y reos. Algunos aprendices obligados podían optar por escapar del obraje, quedarse y aprender el oficio o corromperse al establecer contacto con reos de alta peligrosidad.

La examinación y el control de los oficios

La examinación era el punto final para acceder a la maestría: por medio de ella, el artesano no solo demostraba que había adquirido los conocimientos necesarios para ejercer el oficio, sino que, para el gremio, representaba la madurez suficiente para estar al frente de un obrador y a cargo de otros artesanos, con lo que se ganaba un nuevo *status* social (Collins 1989). Además de los requisitos propios del arte —haber transitado por los periodos de aprendizaje y oficialato con un maestro conocido, desarrollando las habilidades propias de su oficio— el artesano debía “no ser aspirante al camorreo, no juntarse con gente de baja estofa, ser de genio apacible y sosegado, temeroso de Dios y de conocida calidad, proceder y costumbres” (Carrera, 1954, p. 51).

Otros requerimientos para presentar el examen como maestro eran: ser varón, tener una edad en la que fuera legalmente responsable (Castro, 1986) y, en casos como el gremio de escribanos, el cual trabajaba para el cabildo de la Ciudad, debía demostrar “su limpieza de sangre, costumbres cristianas y buena crianza familiar [sin] que en eso se dispense en un apice pues tales cualidades estimulan á las buenas operaciones”.¹⁶ Otros gremios como los plateros y joyeros también establecieron la pureza de sangre para acceder al examen, aunque ello no impidió que otras castas pudieran ejercer el oficio. En otros casos uno de

¹⁶ Copia que informa sobre los escribanos de esta Audiencia Ordinaria y que a ninguno se le despache título sin haber comprobado su legitimidad y limpieza de sangre, México, s/a, en AHCM, Ayuntamiento, Gobiernos del Distrito Federal, Escribanos: notarios de la ciudad, vol. 4701, exp. 4.

los requisitos era la temporalidad en el periodo del aprendizaje; algunas ordenanzas de hiladores establecían un periodo máximo de cinco años de aprendizaje.

Otras ordenanzas como las de carpinteros, plateros y tejedores se referían al tema de los hijos de maestros: en unos casos estipulaban que estos solo debían hacer el pago de las diligencias para acceder al examen, mientras que otras decían que, a pesar de ser hijo de maestro y conocer el oficio, se debía haber pasado por el aprendizaje y oficialato de manera forzosa (Barrio, 1921).

Para Chávez Orozco (1976), la maestranza representaba posicionarse en una de las más altas jerarquías económicas novohispanas solo detrás de los mineros, el clero, los comerciantes y los terratenientes. Por esa razón, la examinación fue una forma de monopolizar y seleccionar a quienes aspiraban a la maestranza.

Llegar a examinarse implicaba una erogación económica importante, lo que también era uno de los obstáculos para llegar al puesto de maestro. Anteriormente se citó el caso de Joseph Rebollo, un oficial de zapatero a quien su situación económica y familiar le imposibilitó realizar el examen. Un caso parecido es el de Juan de Dios Albino de Pedraza, oficial de zapatero y vecino de la ciudad de México a quien, por órdenes del Mayordomo y de los veedores del gremio, solicitaron que “dentro de Doce Días me examinase y siendo así que por la ordenanza no lo puedo Executar por no tener [los reales, y] como no tengo los reales que se nesecitan para su execucion, en esta atención se ha de pedir a Vs el concederme seis meses para dentro de ellos poder abilitarme de los necesarios”.¹⁷ Aunque en el documento no se describen las condiciones por las cuales se dificultaba la posibilidad de examinación, basta recordar que muchos de estos oficiales contraían nupcias, algunos otros tenían problemas con el juego y la bebida, y otros más, como Joseph Rebollo, debían cuidar de sus padres.

Las condiciones en las que se encontraron los oficiales estuvieron reguladas por las ordenanzas que emitían los gremios. Las ordenanzas, por ejemplo, estipulaban los tipos

¹⁷ Juan de Dios Albino de Pedraza, México, 1751, en AHCM, Ayuntamiento, Gobiernos del Distrito Federal, Artesanos/Gremios, vol. 388, exp. 2.9.

de pago tanto para aprendices como oficiales, con lo cual se impedía que alguno de ellos migrara con maestros que ofrecieran mejores pagos.

Las ordenanzas también establecían las cantidades y modos de pago para solicitar el examen. Por ejemplo, para el gremio de zapateros el examen tenía un costo de cinco pesos, de los cuales tres eran para los veedores y dos para el gasto del oficio. Para los carpinteros, pintores, doradores y escultores el pago era de seis pesos oro más dos pesos de limosna. El gremio de pasamaneros y orilleros pedía un pago de ocho pesos para realizar el examen, dos para misas, dos más para los gastos del oficio y los restantes para los veedores (Barrio, 1921).

¿Cómo se llevaban a cabo los exámenes? En primer lugar, era el maestro del taller quien podía solicitar la examinación de sus oficiales cuando consideraba su proceso de formación completo. En segundo lugar, los veedores, a partir de sus observaciones en los talleres agremiados y según las habilidades del oficial, podían solicitar ante el representante del gremio y del cabildo su examinación. Por último, el examen podía efectuarse a solicitud personal del oficial que había cumplido el pacto acordado con el maestro y que consideraba tener las habilidades necesarias además del dinero no solo para pagar el examen y para aperturar un taller tras ser acreditado pues también era una condición *sine qua non* que una vez acreditado, el artesano aperturara un taller.

Una vez aceptada la solicitud y hecho el pago del examen, el gremio elegía a los jueces del gremio que habrían de aplicarlo. Los gremios contaban con un “Cuaderno de Elecciones” en el cual se plasmaban anualmente los nombres de aquellos maestros examinados que tenían la obligación de participar como jueces en los exámenes. El jurado generalmente estaba constituido por uno o dos veedores, un alcalde de gremio —en caso de no haberlo podía ser sustituido por un maestro agremiado— y un mayordomo. Un escribano del gobierno de la ciudad otorgaba fe y legalidad al examen, además de fungir como testigo. Los exámenes eran públicos, por lo que podía asistir cualquier persona. Podían realizarse en la casa de alguno de los veedores aplicadores, del alcalde mayor o incluso en el propio Cabildo (Castro, 1986). En el acta de examen se describía, primero, la procedencia del sustentante y sus características físicas. Por ejemplo, en el acta de examinación de Joaquín Sisneros en 1790, se asentó que era oriundo de la ciudad de los

Ángeles, Puebla, pero avecindado en la capital de la Nueva España, y que “es de calidad castizo de edad de treinta y tres años casado con María Dolores Escovar, de Cuerpo Regular, Color Rosado, ojos Pardos, Pelo propio rojo, Nariz ancha, poca Barba, una sicatriz en la seja del ojo del lado diestro”.¹⁸ El acta describe luego el proceso de examinación. Primero se realizaban “varias preguntas anexas y consernientes a dicho oficio”, examen conocido como “de palabra”. Luego el sustentante debía llevar a cabo una obra; en el caso mencionado de Sisneros, “un Hornamento entero, una Muzeta sacramental, una Capa Magna con Caparon y Medio Caparon, una Capilla de Obispo Cardenal”.¹⁹ La examinación podía durar varias horas. Finalmente, si el examen era satisfactorio, el nuevo maestro juraba ante “Dios Nuestro Señor y la Señora de la Santa Cruz segun [la] forma de derecho”.²⁰ Cada jurado entregaba al cabildo el documento en el que testificaba haber sido partícipe en la aplicación del examen y ratificaba su acuerdo en la entrega del Acta de Examen al sustentante según lo establecido en las ordenanzas.²¹

Difícilmente los oficiales llegaban a reprobar el examen, pues sus habilidades habían sido constatadas de antemano por maestros y veedores. En el caso de que existiera reprobación, el oficial podía volver a presentar el examen hasta un total de tres veces, “mediando por lo general un semestre entre la primera y la segunda y un año entre esta y la tercera. Si aún no demostraba suficiencia en esta última vez, perdía su derecho” (Castro, 1986, p. 99) y quedaba el resto de su vida como oficial.

Reorganización social, política y educativa

Con la llegada de la casa Borbón al poder, durante el siglo XVIII comenzaron a implementarse reformas que intentaban, en todo el reino español, “reemplazar las estructuras del pasado para crear una burocracia central dirigida desde la Corona, equipada

¹⁸ Examen de aprobación del oficio de sastre de Joaquín Sisneros, México, 1790, en AHCM, Ayuntamiento, Gobiernos del Distrito Federal, Artesanos/Gremios, vol. 382, exp. 14.

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ Estos datos pueden encontrarse en casi todo el volumen que contiene los libros de exámenes de artesanos. Algunas variaciones encontradas son referentes a las castas. En algunas actas se describen los tipos de castas a las que pertenecían los sustentantes y en otras solo se hacía mención a la tonalidad de piel. Además, esta información nos permite afirmar que no todas las condiciones establecidas en las ordenanzas se cumplían. Libro de exámenes de maestros, y oficios de esta Novilísima Ciudad perteneciente a la oficina de su Cabildo, México, 1770, en AHCM, Ayuntamiento, Gobiernos del Distrito Federal, Artesanos/Gremios, vol. 382.

²¹ Joachin Alvares de Cárdenas presenta su acta de examen en el arte de tintorero, México, 1752, en AHCM, Ayuntamiento, Gobiernos del Distrito Federal, Artesanos/Gremios, vol. 381, exp. 6.6.

con los mecanismos necesarios para generar y recaudar los recursos en un momento de crisis [...]” (García, 2010, p. 12).

En materia de manufactura, una de las propuestas más importantes fue la de Bernardo Ward, economista español de origen irlandés quien fue comisionado por la corona española para estudiar y proponer reformas convenientes al reino. En su *Proyecto económico* (1769), Ward hace un análisis intenso del desarrollo de las artes y las fábricas²² y los problemas económicos por los que atravesaban. Estableció como causa principal de la decadencia fabril de España el descubrimiento de las Indias, pues la migración de españoles hacia aquellas tierras no logró el traspaso de las riquezas al reino sino que se concentró en las Indias, al tiempo que la Corona debía sostener la fábrica de su región más la instalada en zonas ultramarinas. Sumado a ello, los parados, los vagabundos, los pobres y, en el caso de América, los indígenas, eran una fuerza desaprovechada que mermaba la acumulación de riqueza (Ward, 1769).

Otro de los problemas del Reino, según Ward, se situaba en el mercado. Consideraba que el comercio con Holanda e Inglaterra habían hecho mucho daño a la fábrica española, aprovechando estas dos naciones su ventaja sobre el reino español para incrementar su poderío económico (Ward, 1769). Consideraba que las fábricas se desarrollarían por medio de la reducción de alcabalas o impuestos, los cuales imposibilitaban la acumulación de dinero. Proponía fomentar el autoconsumo abriendo el mercado entre las diversas regiones indias y españolas y permitiendo a los pobres e indígenas consumir telas que solo eran accesibles a las clases altas, al tiempo que se deberían aumentar los derechos de entrada de telas extranjeras, siguiendo un modelo parecido al de Francia e Inglaterra. Por último, sugería alentar en las fábricas el uso de la gran fuerza de trabajo que se encontraba desocupada.

Ward proponía la desaparición de los gremios y hermandades “que motivan gastos inútiles, cierran la puerta á las habilidades de fuera, quitan la honesta emulacion, impiden los progresos de las artes, fomentan la desidia, é introducen un monopolio perjudicial al

²² El concepto de fábrica no es el mismo que entendemos actualmente. Generalmente atiende a lo que se consideraba taller textil pues eran lugares grandes con gran cantidad de telares (maquinas) y con varios trabajadores.

público y al comercio nacional” (Ward, 1769, p. 105). Habría pues que quitar el monopolio de la educación a los artesanos, promover Sociedades Económicas de los amigos del País para atraer a estas élites y reorganizar la enseñanza (Brading, 2003). Las ideas de Ward influyeron posteriormente en los postulados de otros ilustrados así como en las Cortes una vez iniciado el siglo XIX.

Pedro Rodríguez de Campomanes economista, político y jurisconsulto español, también proponía que la educación artesana fuera impartida por el reino, pues los gremios no debían considerarse como un grupo apartado de este. Según Abisai Pérez, (2016), la idea era integrar a los artesanos a la “ciudad” cuyo corpus tenía un discurso propio en el terreno de la práctica política, con autonomía propia. No eran ya gremios, sino *vecinos* de una ciudad (posteriormente, con el establecimiento de las Cortes, obtendrían la categoría social y política de ciudadano, con responsabilidades para con la comunidad). Campomanes decía de la educación artesana:

Esta educación técnica, y moral suele ser defectuosa y descuidada entre nuestros artesanos: persuadiendose no pocos, de que un menestral no necesita educación popular. De aquí procede el abandono de muchos, y los resabios, que continuamente se introducen en las gentes de oficio: los cuales van creciendo con la edad, é influyen notablemente en la decadencia de las mismas artes (1774, p.3).

En Europa, entre los siglos XVI y XVII, se había profundizado la separación de las artes liberales y las mecánicas. Al menos desde principios del siglo XVII, las artes liberales (Medicina, Jurisprudencia, Pintura, Dibujo, Gramática, Arquitectura y Matemáticas) eran descritas como actividades del “entendimiento” y propias de los hombres libres, mientras que las artes mecánicas propias de los oficios eran “serviles” porque se “ejercitan con el cuerpo” y eran “dignas de gente sujeta” (Gutiérrez, 1600, pp. 39-46). Esta jerarquización cobró fuerza en la ilustración española. Campomanes retomó estas nociones en su caracterización de las artes liberales como superiores a las mecánicas. Esta representación tuvo implicaciones sociales fuertes y también en el plano educativo. Los oficios se fueron asociando progresivamente con lo mecánico, a lo vulgar o popular, y esto contribuyó a la paulatina pérdida de estatus de los artesanos y abonó a las políticas tendientes a la disolución de los gremios.

Campomanes planteaba la educación de los artesanos como modo de impulsar su arte y con ello la industria española. Era también su objetivo quitar el monopolio educativo a los gremios de una forma que su educación fuese menos individualizada, promoviendo la educación grupal. En un primer momento, Campomanes, propuso la enseñanza del dibujo, pues “el dibuxo es el padre de los oficios prácticos, y sin él nunca podrán florecer” (1774, p. 56).

Un ejemplo de la progresiva separación entre las artes liberales y las artes mecánicas lo encontramos en el año de 1753, en la Ciudad de México. José de Ibarra y Antonio Moreno, ambos profesores de pintura, denunciaron la existencia de obradores que se dedicaban a la enseñanza de las “artes liberales”. Según estos profesores, los maestros eran en su mayoría “mulatos”, “no examinados” y por ende no podían ejercer como “profesores en este tipo de arte”.²³ Posteriormente, Ibarra junto con Miguel Cabrera comenzaron a impartir clases de manera académica buscando el financiamiento Real para luego aperturar su propia academia, cosa que nunca sucedió (Galván, 2001). Con estos antecedentes es que en el año de 1781 se creó en la capital la Real Academia de San Carlos, en donde se impartieron clases de matemáticas y dibujo a artesanos, incluyendo a algunos albañiles, con la finalidad de “favorecer la calidad de la producción manufacturera local” (Calvo, 2010, p. 97). El intento de desplazar prácticas educativas que tenían lugar en los gremios hacia instituciones de la Corona que enseñaban de manera grupal estaba en coincidencia con el discurso de Campomanes.

En el discurso de los reformistas se establecía que el retraso de la fábrica se debía a la monopolización del mercado acaparado en su mayoría por los gremios, sumado al poco flujo de mercancía que existía entre España y América. Las políticas españolas fueron influenciadas en gran medida por estos intelectuales ilustrados. Guerra argumenta que en parte se debió a que estos personajes comenzaron a mirar a la Nueva España no ya como provincias sino como colonias, “como territorios que no existen más que para el beneficio económico de su metrópoli” y “carentes de derechos políticos propios” (2003, p. 128). El político y economista Joseph Campillo proponía que “las artes que se deben

²³ Don José de Ibarra y don Antonio Moreno profesores de las artes liberales y del pincel y del buxil, México, 1753, AHCM, Ayuntamiento, Gobiernos del Distrito Federal, Artesanos/Gremios, vol. 381, exp. 6.18.

permitir en América, son en primer lugar aquellas que no tiene España, ni es regular que las tenga en adelante” (1789, p. 119), de esta manera el dinero circularía más fácilmente pues ambas regiones comerciarían con mercancías de las que carecerían una y otra.

En términos generales, estos preceptos, de fuerte carga liberal, abogaban por la intervención directa del Estado ante la escasez de una burguesía española cuyos objetivos reformistas no respondían a las necesidades de transformación económica del reino. (Castro, 1986).

En atención a las recomendaciones, la Corona emprendió medidas no para erradicar de tajo los gremios de los artesanos, sino para mermarlos de manera paulatina. Una de esas medidas fue la desaparición de gremios poco importantes como el de los veleros o los toneleros. Felipe Castro (1986) narra cómo, hacia finales del siglo XVIII, aparecieron los “contraventores”, opositores a los maestros carroceros; se trataba de comerciantes que invertían grandes capitales para abrir varios talleres y contratar a personas capacitadas en la elaboración de carruajes con una mejor calidad y superioridad técnica a la de los maestros. Este tipo de acciones, aunado a las carencias materiales y económicas por las que atravesaban, comenzaron a afectar el trabajo dentro del taller. Castro asevera que “la estratificación gremial perdió su sentido social para quedar limitada a sus aspectos profesionales. El título de maestro no era ya, en los hechos, el requisito necesario para tener tienda y taller del arte; indicaba, simplemente, la constancia legal del conocimiento del oficio” (1986, p. 120). Entonces, la educación artesana fue perdiendo parte de su valor, pues representaba el atraso de las técnicas artesanas y se asociaba con las deficiencias de la industria.

Por otra parte, los ilustrados que incidieron en la transformación de los gremios propusieron que la educación de los artesanos no debía quedar solo en lo técnico, sino que, proporcionada por el Estado, debía brindar los conocimientos cristianos y morales ya que “son precisos en el resto de su vida; y para poder portarse con una honradez y decencia, que les haga apreciables y bien quistos” (Campomanes, 1774, p. 118). Magallanes dice que, en este contexto, “las autoridades le atribuyeron a la instrucción técnica un papel triple: educativo, económico y moral” (2011, p. 80). En efecto, por un lado, la idea de educar a estos grupos “atrasados” se enfocaba en brindarles el

conocimiento de las primeras letras, las habilidades suficientes y actualizadas que les permitieran desarrollarse y desarrollar la economía de sus territorios y finalmente enseñar los comportamientos establecidos en las sociedades modernas.

Hacia finales del siglo XVIII y principios del XIX visitadores de la Corona como José Gálvez contribuyeron a reorganizar y revitalizar el gobierno y la economía de los territorios. Entre los cambios de gran magnitud de ese periodo estuvo la creación de nuevos virreinos, así como de audiencias e intendencias encargadas de realizar la administración colonial (Brading, 2003). Con todo, se mantuvo un modelo de autoconsumo y de comercio. Esta resistencia se debía a diferentes factores: el atraso de la industria en ambos territorios, el desaprovechamiento de la mano de obra y la gran extensión territorial. El ramo textil fue el más perjudicado ante la expansión comercial inglesa, pues la extensión territorial y la aplicación de alcabalas aumentaban el precio de las telas novohispanas, las cuales, además, eran de menor calidad que las inglesas que entraban ilegalmente y eran más baratas.

El debilitamiento de los gremios y los artesanos comenzó a evidenciarse a inicios del siglo XIX. Por ejemplo, algunos herreros de Zacatecas ofrecían sus habilidades en la elaboración de armas blancas y de fuego, ya que no habiendo labor en los obradores ofrecían sus manos para dichos trabajos pues de estos dependía su subsistencia. La petición fue firmada por veintiún maestros dueños de taller quienes se consideran “artesanos honrados”.²⁴ Por otra parte, proliferaron los talleres “rinconeros” y trabajadores contraventores. Los comerciantes, que estaban vetados en las ordenanzas gremiales, fueron los primeros especuladores que aprovecharon la mermada fuerza de los artesanos. Ante esta situación, algunos gremios propusieron reformar sus ordenanzas de modo que respondieran a las necesidades del virreinato.

En una carta, el virrey de Revillagigedo concluyó, como los ilustrados españoles, que el atraso de los oficios y las artes se debía a la falta de educación propia de los artesanos (Castro, 1986, p. 63). De esa manera se reafirmó que los problemas de productividad y competitividad del reino español tenían de manera predominante una

²⁴ Condiciones y peticiones de artesanos de gremios: Zacatecas, México, 1809, AGN, Indiferente Virreinal, caja 5965, exp. 29.

causa educativa. Esta representación de lo educativo como impedimento de y motor para el desarrollo industrial es propia del pensamiento ilustrado, y permite entender la centralidad que tuvieron los proyectos educativos en el periodo posterior a la independencia, así como los recurrentes intentos por “sacar” la educación de los gremios y trasladarla a un ámbito gubernamental y público.

Tras la crisis desencadenada en 1808 por la invasión napoleónica a España, las abdicaciones de Bayona, la ausencia de un rey legítimo y el estallido social que culminaría en la independencia, los gremios siguieron siendo afectados por las regulaciones metropolitanas. En el año de 1812, las Cortes generales y Extraordinarias decretaron el libre establecimiento de fábricas (Castro, 1986), a consecuencia de lo cual el 7 de enero de 1814 el virrey Félix María Calleja publicó un bando “con el justo objeto de remover las trabas que hasta ahora han entorpecido el progreso de la industria”. Dicho bando establecía que “Todos los españoles y los extranjeros avecindados ó que se avecinden en los pueblos de la Monarquía, podrán libremente establecer las fábricas ó artefactos de cualquiera clase que les acomode, sin necesidad de permiso ni licencia alguna”, además “podrán ejercer libremente cualquiera industria ú oficio util, sin necesidad de exámen, titulo o incorporacion á los gremios respectivos, cuyas ordenanzas se derogan en esta parte”.²⁵

En materia educativa, el gremio de maestros de primeras letras de la capital, fue uno de los más afectados con la liberalización de los oficios. Se trataba de un gremio consolidado en el virreinato que, si bien era vigilado indirectamente por el Ayuntamiento de la capital quien tenía la facultad de expedir la licencia para aperturar establecimientos educativos, mantuvo su autonomía respecto a las formas de enseñanza y la examinación de los agremiados (Tanck, 2012). En el mismo año de 1812, se formó una Comisión de Educación encabezada por Tomás Salgado conocido por haber sido rector de la universidad. Dicha Comisión “descubrió que las dos escuelas municipales estaban en condiciones lamentables. Nombró nuevos maestros, aumentó los salarios, cambió la ubicación y con otros regidores donó libros y útiles” (Tanck, 2012, p. 130). Además de

²⁵ Real orden que concede establecer toda clase de fábricas y artefactos y ejercer cualquiera industria u oficio útil sin los requisitos de examen, México, 1814, AGN, Instituciones Coloniales, Impresos Oficiales, vol. 37, exp. 3.

los cambios mencionados, la Comisión permitió que maestros no agremiados abrieran establecimientos educativos aprovechando los bandos promulgados. También mandó abrir escuelas nocturnas para adultos con la intención de que tanto trabajadores como artesanos asistieran a estas, aunque los contextos de constantes cambios imposibilitaron llevar a cabo dichas transformaciones.

Con todo, las condiciones de violencia en el territorio permitieron la prolongación del “antiguo régimen artesano”. Los exámenes continuaron siendo aplicados y regulados por los mismos gremios, aunque el título de maestro artesano comenzó a resentir el deterioro en materia social. Finalmente, en 1820, durante el Trienio Liberal, los gremios volvieron a ser abolidos, esta vez definitivamente (Tanck, 1984). Al existir libertad en el ejercicio laboral sin necesidad de examen, la aplicación de este y el propio título se hicieron innecesarios. Con todo, siguieron existiendo obradores aunque bajo condiciones más precarias.

La apertura a la práctica de un empleo sin la debida examinación constituyó una condición del *ser* ciudadano. Los artesanos perdieron “reconocimiento como trabajadores de los oficios que producían bienes socialmente necesarios” y dejaron de ser percibidos “como un grupo de trabajadores calificados, que poseían conocimientos técnicos y los secretos del oficio [...]” (Peñaflares, 2011, p. 51).

Como he mostrado a lo largo de este capítulo, las prácticas educativas que tenían lugar al interior de los talleres artesanales, que garantizaban la reproducción de los saberes en un ambiente de relativo control por parte de los gremios, fueron puestas en entredicho hacia finales del siglo XVIII y principios del XIX. En este periodo, la organización, estilo de vida e ingresos de los artesanos del territorio mexicano fueron mermados considerablemente. Las afectaciones que tuvieron mayor impacto fueron, primero, en lo económico con la apertura comercial, principalmente de los textiles, y la desaparición de los gremios. Segundo, la pérdida de su reconocimiento social (Peñaflares, 2011).

La progresiva diferenciación entre las artes liberales y las artes mecánicas, el ascenso de la noción ilustrada de la educación como origen de la felicidad de los pueblos y las reformas tendientes a centralizar el poder en la Corona por sobre las corporaciones contribuyeron a transformar las representaciones del papel que tenían los gremios en la

educación de los artesanos. Así mismo, los intentos por integrar a los artesanos a la “ciudadanía” individual moderna. La pretensión de convertir al artesano en “vecino” y su ulterior integración como ciudadano fueron parte de un complejo proceso en el cual se vieron mezcladas diferentes esferas como la política, la judicial, la social, la económica y la educativa.

Estas tendencias continuarían tras la independencia de la Nueva España y la conformación de un nuevo país, lo cual no constituyó un gran parteaguas para la vida social de los artesanos en lo político pero sí acentuó sus dificultades económicas por causa del fin del monopolio comercial español. Sin embargo, ni los artesanos ni sus prácticas y cultura desaparecerían, más bien se adaptaron en algunos casos y en otros se reconfiguraron. En esto, como se verá en el siguiente capítulo, aunque sus prácticas educativas se fueron transformando, también sirvieron para consolidar una identidad artesana en resistencia con los cambios.

Capítulo 2. Del taller a la escuela: Pervivencias, representaciones y proyectos educativos en torno a los artesanos y sus prácticas. Del Antiguo Régimen a la Constitución de 1857

Las vertiginosas sacudidas políticas y sociales que desembocaron en la independencia del reino de la Nueva España conllevaron la construcción de nuevos sentidos de comunidad. Siguiendo a Benedict Anderson, Guerra define estos intentos por formar identidades nacionales como “comunidades imaginadas”: las sociedades eran concebidas desde un panorama político poco constituido, con una gran carga de expectativa y poca relación con la experiencia pasada (2003b, p. 192). Así, se generaron una serie de representaciones (Chartier, 2005) de la nación que orientaron la forma como la sociedad fue proyectada. Dentro de esas representaciones, la de ciudadanía ocupó un lugar central. Los ciudadanos no existían, había que formarlos para habitar el nuevo país y hacerlos parte de sus instituciones. Aunque las prácticas ciudadanas intentaron constituirse desde los sectores políticos ascendentes y las nuevas élites sociales, algunas de estas prácticas fueron ejercitadas desde diversos niveles por la población (Acevedo y López, 2012) evidenciando una serie de apropiaciones discursivas y de representación que fueron producidas y reproducidas en la vida cotidiana.

En el intento de involucrar a los artesanos en el desarrollo económico e industrial de la nación, al de por sí complejo concepto moderno del “ciudadano” se sumó el de “ciudadano industrial” (Peñaflares, 2011; Cook-Gumperz, 2006; Pérez Toledo, 1994). El ciudadano industrial sería aquella persona laboriosa que ejercía un empleo, oficio o industria para el progreso del país (Peñaflares, 2011; Pérez Toledo, 1994). Este concepto tomó relevancia a lo largo del siglo ya que, como se verá en este capítulo, la ciudadanía cobraba peso político a partir del compromiso social que se reflejaba en el trabajo; en otras palabras, “para ser miembro de la comunidad política se requiere al menos estar integrado a través del trabajo asalariado” (Bracho, 1990, p. 85).

La representación del “ciudadano industrial” se imbricó profundamente en la educación. Durante algunas décadas dominó las expectativas de la educación, atribuyéndole deberes, derechos y obligaciones al trabajador que se educaba. El lenguaje de las publicaciones periódicas de la época revela muchas características de esa representación. Tanto para políticos como para sectores interesados en su fomento, el

impulso a la educación industrial era indispensable debido a la situación por la que atravesaba el recién constituido Estado mexicano tras la revolución de independencia y los posteriores intentos de reconquista. México era un país altamente agrario, pero se consideraba que la explotación minera y el desarrollo de la industria y manufacturas urbanas serían de gran impulso socio-económico.

El objetivo de este capítulo es analizar la manera en que la instrucción de los artesanos estuvo en el centro de los debates sobre el desarrollo de la industria y cómo esa instrucción fue vinculada con las nuevas representaciones de ciudadanía en el periodo que va de 1821 a 1857, año en que se promulgó una nueva Constitución que pretendía transformar el orden político y social de las primeras décadas de vida independiente. Estos debates plantearon la necesidad de fomentar una nueva identidad más cercana a los postulados políticos de la época. Sin embargo, y como argumentaré a lo largo de este capítulo, ello no implicó necesariamente la desaparición de la cultura artesana, entendiendo por ella sus prácticas, relaciones sociales, estructuras sociales y lenguajes. Por el contrario, esta cultura pervivió en las maneras de concebir la educación de los artesanos en instituciones nuevas. Los diversos proyectos de escuelas de artes y oficios descritos a lo largo de este capítulo son un ejemplo de esa pervivencia.

El capítulo está dividido en seis apartados: en el primero se hace una revisión general de los cambios políticos, económicos y organizativos por los que atravesaron los artesanos a lo largo del siglo XIX. En el segundo se aborda la importancia que cobró la educación práctica a través del mejoramiento y enseñanza de los oficios durante la década de 1820, al tiempo que el discurso sobre el trabajo y la educación se vincularon a la moralización de las clases trabajadoras y menesterosas. En el tercer apartado describo los debates y las políticas en torno a la educación práctica que tuvieron lugar en el ámbito del gobierno y de particulares en relación con la representación de nación que diversos personajes de estos ámbitos tenían, abarcando el periodo que va de 1830 a 1843, fecha de la promulgación oficial de la Escuela de Artes y Oficios. En el cuarto apartado retomo, de manera parcial, la voz de los artesanos agrupados en organizaciones artesanas de la capital promovidas por el gobierno centralista de la década de 1840. Muestro que estas organizaciones encontraron en la prensa alternativas educativas ante la carencia de

instituciones que fomentaran los oficios. En el siguiente apartado se analiza la Escuela Industrial de Artes y Oficios de 1856, la primera institución estatal concretada tras los debates de las primeras décadas. Se analizan las pervivencias y las rupturas en torno a las prácticas apropiadas por esta institución y que aparecieron en las propuestas de las décadas anteriores. Finalmente, en el último apartado se retoman los debates sobre la educación y la libertad de enseñanza en el periodo de la elaboración de la Constitución de 1857.

Como se verá a lo largo del capítulo, fueron pocos los proyectos de educación práctica que llegaron a implementarse en la práctica. Sin embargo, además de que las experiencias previas sentaron precedentes para nuevos planes y proyectos cada vez más elaborados, la existencia de todos estos proyectos permite observar cómo entendían y proyectaban la educación los sujetos que participaban en la construcción de su nación.

Los artesanos de la Ciudad de México durante el siglo XIX

Como se observó en el primer capítulo, con la legislación de Cádiz que abolía los gremios artesanos comenzó una cadena de sucesos que afectaron la economía, la política y las relaciones sociales de este grupo. Tras la Independencia en 1821, los gobiernos, bajo influencia del pensamiento ilustrado español e ideas liberales francesas e inglesas, se mantuvieron en la línea de abolición de los gremios.

El fin del monopolio español y la apertura a las manufacturas de otros países “junto con la decadencia casi general de la actividad económica, contribuyó al deterioro del nivel de vida de una parte del artesanado” (Illades, 1997, p. 101). Muchos de estos artesanos se encontraron en el desamparo y ante la incertidumbre del trabajo. La liberalización del trabajo y la desaparición de los exámenes fueron recursos que los mermaron significativamente, pues la legislación promovía y pretendía que cualquier persona pudiera ejercer un oficio sin necesidad de atravesar el periodo de aprendizaje y oficialato vistos en el primer capítulo.

Sin embargo, algunos gremios no desaparecieron, como fue el caso de los plateros, joyeros y talladores de maderas finas (Illades, 1997, p. 103) cuyo poderío se mantuvo e incluso permitió que algunos de sus representantes formaran parte de los ayuntamientos, tal y como sucediera durante el periodo colonial (Pérez, 2016). Situaciones como la descrita, dan cuenta de la heterogeneidad de los artesanos. Algunos mantuvieron sus

privilegios, otros grupos adquirieron nuevos deberes, derechos y obligaciones, como fue el ramo textil en donde pocos dueños de taller lograron convertirse en prominentes industriales, y otros más sufrieron la decadencia de sus formas de vida y el declive de su trabajo ante la entrada de la máquina. Contraria y paradójicamente, muchas de sus prácticas pervivieron durante casi todo el siglo XIX las cuales se expresaron, en su mayoría, en formas de organización, en acciones colectivas como el motín o la huelga y otras más pudieron observarse en el ámbito educativo.

La crisis de este grupo fue tal que llevó a la vagancia y mendicidad a muchos de sus integrantes. Los pocos que lograron mantener sus trabajos laboraron en talleres económicamente frágiles, al grado que los cobradores de impuestos aplicaron cuotas menores e incluso llegaron a evitar el cobro de estos para no mermarles más (Illades, 1997, p. 60). Además, la degradación de los oficios obligó a que algunos de estos tuvieran que fusionarse (Illades, 1997; Teitelbaum, 2008). Estas condiciones dejaron a varios artesanos sin trabajo y obligaron a maestros con talleres públicos a cerrarlos permanentemente. Esto se reflejó en una serie de normativas que pretendieron perseguir la “vagancia” y regular lo que consideraban “malos hábitos” (Pérez Toledo, 2011, p. 154).

Pérez Toledo asevera que las autoridades eran conscientes de que muchos de los llamados “vagos” fueron artesanos y que muchos de ellos contaban con un oficio que los respaldaba como gente trabajadora, sin embargo, eran “*pocas las manufacturas en que pueden ocuparse nuestros artesanos*” (Pérez Toledo, 2011, p. 157 subrayado en el original). Aun así, la finalidad de estas legislaciones y de crear instituciones dedicadas a la persecución de la vagancia y a la ilustración de este grupo estaba encaminada a la moralización artesana, a su integración al nuevo régimen de manera que coadyuvaran en el desarrollo económico del país.

Las distintas facciones políticas generaron representaciones sociales en torno al artesanado, cómo debía ser su participación social y cuál era su función política y económica, lo cual hizo que algunos artesanos tomaran partido por uno u otro bando en diferentes momentos; otros tantos optaron por resistir a dichas representaciones y resistir ante la desaparición de sus formas de vida. La primera postura se hizo más evidente con la aparición de los primeros periódicos artesanos en la década de 1840, en los cuales se

expresó cierta simpatía hacia la entrada de maquinaria en los talleres, la creación de instituciones educativas dedicadas a mejorar las condiciones laborales y los procesos de producción y la formación de un artesanado comprometido con el país. También en esta década se crearon, al amparo del gobierno centralista, nuevas organizaciones artesanas para el fomento de la industria mexicana y el desarrollo y protección de las manufacturas.

En la segunda mitad del siglo se diversificaron las organizaciones, lenguajes y representaciones de los artesanos y su educación. El uso del periódico como medio de información y su lectura colectiva como método para ampliar socialmente los conocimientos y la movilización de los saberes a través de los libros (Burke, 2012), permitieron la circulación de ideas políticas nuevas provenientes del exterior. Se conocieron los textos de Robert Owen y el cooperativismo, se practicaron los falansterios imaginados por Charles Fourier, se debatieron las ideas de Proudhon y se formaron las primeras sociedades mutualistas que fomentaron la solidaridad ante la expansión de la industria y la amenaza de la máquina²⁶ (Illades, 2008). El crecimiento de la fábrica generó la formación de un nuevo trabajador, el *obrero*. Obreros no eran solamente los artesanos que migraron a la fábrica, sino también trabajadores que ingresaban directamente a la misma —labradores, campesinos y gente del común. Este nuevo grupo social coadyuvó a la formación de organismos de diversos ramos laborales y tendencias que miraron la organización, la acción, el trabajo, la educación y la constitución de la nación con perspectivas diferentes.

Pese a estos cambios, muchas de las prácticas de los artesanos pervivieron. La instrucción artesana tradicional, propia de la cultura del taller, mantuvo una constante tensión con las nuevas propuestas educativas de cada década. En algunas resistió, en otras sucumbió y en otras más terminó por imbricarse en las nuevas instituciones, en las que se gestaron nuevos modos de enseñanza de los oficios.

²⁶ Mumford (1967, pp. 9-12) hace mención al uso de la palabra máquina, primero como una herramienta, un cuerpo “no orgánico que convierte la energía y transforma el trabajo” en el proceso de producción y posteriormente la “máquina” como la representación de un ente que ha modificado las formas de trabajo y las relaciones sociales, es considerada “una amenaza”.

Educación práctica, moralización, disciplinamiento y educación durante la primera década del México independiente

Tras la independencia de México, en 1821 se inició la construcción de una sociedad distinta en la que, hasta cierto punto, se buscó desarraigar prácticas, condiciones y relaciones del Viejo Régimen. El sector político y los grupos que se encontraron a la cabeza del poder miraron en el fomento a la educación una posibilidad de uniformar las sociedades que constituían al Estado mexicano. Ernest Gellner (2003), refiriéndose a la construcción de los Estados-nación en los siglos XVIII y XIX, planteó que sería el Estado mismo quien llevaría la batuta en la edificación de una infraestructura, así como el sostenimiento de un nuevo sistema educativo que formaría nuevos significados y resguardaría la cultura. En ese sentido, en el año de 1821 Andrés González Millán, profesor de primera educación, pronunció un discurso ante el emperador Iturbide en el que, retomando algunas ideas ilustradas, planteaba la necesidad de construir un vínculo estrecho entre el Estado y la educación:

Demostrar prácticamente y en su plenitud cuanto influyen la instrucción pública en la prosperidad de un Estado, es obra de aquel Estado que la haga el objeto favorito de sus desvelos y el blanco de sus providencias. Entonces todo ciudadano será mantenido en el derecho inconcuso que a ella tiene. Sus primeros pasos en la sociedad, apenas firme el pie, se dirigirá a las escuelas, sin las que no existirá ángulo alguno poblado. El primer libro que en ellas decore su memoria, será el de las santas leyes que lo unen a los demás (González citado en Ramos, 1994, pp. 74-75).

La educación, dirigida por el Estado, era propuesta como una panacea social. Por un lado, se consideraba que ayudaría en la construcción de una comunidad, más tarde entendida como “nación”, en la cual sería la propia comunidad la encargada de sostener al régimen (Gellner, 2003). Para unificar el pensamiento era necesario moralizar y reestructurar los hábitos y formas de vida más esenciales, sobre todo en los sectores populares y trabajadores (Pérez Toledo, 1994). El vínculo educación-trabajo cobró relevancia desde una época temprana.

Un ejemplo de la construcción de ese vínculo se aprecia en la publicación oficial del imperio de Agustín de Iturbide:

La riqueza de un país es producto simultáneo de las investigaciones del sabio que observa la naturaleza y descubre el bien que pueden hacer los seres que la componen: de los planes del empresario que aprovecha las observaciones del sabio aplicando sus descubrimientos al socorro de las necesidades del hombre: del trabajo de los operarios que ejecutan los planes del empresario (*Gaceta del Gobierno Imperial de México*, núm. 3, 13 marzo 1823).

La observación (investigación) del sabio, los planes del empresario y el trabajo mecánico del trabajador, eran necesarios para producir la riqueza de los pueblos. En ese sentido, para que

una nación llegue al *máximo* de sus riquezas, es necesario que el Gobierno respete en los sabios la facultad de pensar, en los empresarios la de especular, y en todas las clases las de trabajar: es necesario que mire la ilustración como el primer origen de la prosperidad, porque ellas es la que descubre los tesoros de la naturaleza y enseña á aprovecharse de ellos: es necesario que deje en libertad á los labradores, comerciantes y artesanos, porque el interés de ellos es ilustrado y activo en procurar la misma riqueza que desea el Gobierno (*Gaceta del Gobierno Imperial de México*, núm. 3, 13 marzo 1823).

El mismo artículo señaló la urgencia de organizar un sistema de instrucción pública en el cual participaran interesados en el crecimiento de la riqueza y el cual incluyera fomentar las luces de quienes producían esas mismas riquezas, es decir, los trabajadores. El imperio de Iturbide cayó antes de llevar a cabo estas propuestas que son relevantes por constituir los primeros textos que referían la necesidad de instruir a los trabajadores, y que la instrucción debía ir de la mano con el desarrollo económico del país.

La integración de los trabajadores a la educación “escolar” amplió la definición y conceptualización de la educación práctica que se venía discutiendo desde los siglos XVII y XVIII en Europa, la cual solo integraba a los artesanos. En el siglo XIX dicho concepto pasó a incluir a todos los “trabajos mecánicos” —labores que implicaban el mero uso de

la fuerza, con poco o nulo esfuerzo intelectual—, tanto las artes y oficios para los artesanos como la agricultura para labradores y agricultores. De esa manera, varios de los proyectos de escuelas de artes y oficios estuvieron casi siempre acompañados de proyectos de escuelas de agricultura. Así mismo, la pretensión de enseñar los oficios se consideró algo que debía iniciar en las escuelas elementales para los niños de clases menesterosas pues el oficio podía constituir la salvación ante la vagancia y el vicio. En ese sentido, los proyectos educativos de la década de 1820 relativos a la enseñanza de oficios o artes prácticas empezaron a categorizarse como “populares” o “vulgares”, relacionándose con la primera enseñanza. Según Tanck, en la década de 1820 el gobierno tenía dos objetivos importantes en cuanto a la instrucción práctica: primero, por la vía formal, le interesaba avanzar hacia la escolarización de los oficios, estableciendo el dibujo como base de los mismos. Segundo, con la instalación de gabinetes de lectura y la apertura de la Biblioteca Nacional a todos los grupos sociales se pretendía, por la vía no escolar, fomentar la lectura y la publicación de obras técnicas —especializadas— en los oficios (Tanck, 1994, p. 111).

En ese sentido, muchos de los proyectos de instrucción elemental de la década de 1820 incluyeron la enseñanza del dibujo y la geometría práctica como parte de los saberes en que habrían de instruirse tanto niños como adultos. Los niños con miras a aprender algún oficio y los adultos en mejorar su práctica laboral.

Así estaba previsto en las escuelas de la Compañía Lancasteriana, asociación filantrópica fundada en la capital mexicana en 1822 que estableció en esa década las primeras tres escuelas nocturnas para adultos organizadas según el método de enseñanza mutua, y cuyo apoyo provino de los municipios, las cuotas de los estudiantes y los socios de la Compañía. Las escuelas de la Compañía Lancasteriana se convirtieron en las principales instituciones para adultos y artesanos (Tanck, 2012; Calvillo *et. al.*, 2011).²⁷ Sus proyectos de escuelas para adultos que incluían la enseñanza del dibujo y la geometría deben ser vistos como intentos de mejorar y actualizar los aprendizajes adquiridos en el

²⁷ El método de enseñanza permitía educar a un importante número de ciudadanos. Consistía en que un profesor enseñaba a un grupo mediano de estudiantes conocidos como monitores. Posteriormente los monitores enseñaban a grupos de diez alumnos aproximadamente, lo que permitía que un solo profesor enseñase a un grupo numeroso de estudiantes (Tanck, 2012; Roldán, 2002).

taller. Se esperaba que a ellas asistieran personas al final de su jornada de trabajo regular, muchas de las cuales serían artesanos.

Por su parte, el Proyecto del Reglamento general de instrucción pública para el Distrito Federal y Territorios presentado por Jacobo Villaurrutia en 1823, por orden de los ministros de Relaciones Interiores y de Justicia Lucas Alamán y Pablo de la Llave respectivamente, se considera uno de los primeros intentos formales por establecer una enseñanza práctica. En su artículo 48 referente a la primera instrucción asentaba que “también se podrá instruir a los Niños y Adultos en el Dibujo, la Gramática Castellana; en la Ortografía; en la Aritmética, en la Geometría Práctica; en la explicación de la Doctrina; en la Constitución del Estado” (Ramos, 1994, p. 108). Si la gramática castellana y la ortografía estaban encaminadas a las primeras letras, y la doctrina eclesiástica y la enseñanza de la Constitución se enfocaban en la moralización, la geometría práctica y el dibujo estaban dirigidas a los oficios. Baste recordar que Campomanes (1774) había señalado que el dibujo era la piedra angular en la enseñanza de las artes y los oficios, siendo una de las primeras cátedras establecidas en la Academia de San Carlos. De igual forma, el Plan General de Instrucción Pública para el Distrito Federal y Territorios de 1826 planteó para el nivel elemental la enseñanza del dibujo para las artes y oficios (Ramos, 1994; *Águila Mejicana*, núm. 202, 19 noviembre 1826; *El Oriente*, núm. 805, 4 diciembre 1826).

Ahora bien, los proyectos de educación práctica de esta década también estaban relacionados con el proceso de desarticulación de las formas de organización social de los artesanos provocada por la apertura de los mercados, la liberalización de la industria y la manufactura así como la divulgación de los conocimientos que tradicionalmente los gremios resguardaban. Como se señaló en el primer apartado, la crisis que vivieron los artesanos en esta década conllevó la desvalorización del oficio como trabajo mecánico, el desconocimiento de su condición de ciudadanos y la pérdida del sentido del trabajo como forma de moralización, integración y disciplinamiento (Teitelbaum, 2008). Por ello no sería azar que en los últimos años de la década de 1820 tanto en la discusión legislativa como en la prensa se mostrara interés en la instrucción, disciplina y moralización de los “vagos” de la ciudad. Según fuentes halladas en el Archivo Histórico de la Ciudad de

México, muchos de estos “vagos” eran artesanos sin empleo o con trabajos irregulares producto de la abolición de los gremios. Pérez Toledo señala que “la legislación en torno a [la vagancia] tenía como objetivo disminuir el número de ‘vagos’, evitar su proliferación, convertirlos en hombres útiles a la sociedad y, finalmente, separarlos de la población ‘decente’” (Pérez Toledo, 1993, p. 28).

Dicha legislación tuvo su antecedente en el bando de 1745 el cual continuó vigente pero con modificaciones a lo largo del siglo XIX, al menos hasta la república restaurada (Teitelbaum, 2008; Pérez Toledo, 1993). En su manera de lidiar con grupos sociales específicos en tensión con el Estado mexicano, la práctica de las instituciones estatales se basó en la adopción de principios, conceptos, discursos o prácticas de dichos grupos. En ese sentido el poder judicial esgrimió “principios básicos del discurso artesanal, como la laboriosidad, la honradez, la obediencia y el respeto a las leyes y el orden que signaban sus conductas” (Teitelbaum, 2008, p. 15). Un ejemplo de ello era el llamado al trabajo los días lunes, día no laborable para los artesanos (Thompson, 2012; Thompson, 1984; Teitelbaum 2008; Pérez Toledo, 1996) y cuya finalidad fue evitar la holgazanería y fomentar las artes y oficios.

En el primer capítulo se mencionaron algunos casos de artesanos sometidos al Tribunal de Vagos de la Ciudad de México para ilustrar las prácticas solidarias de este grupo. El Tribunal definió vagos a aquellos “que sin oficio ni beneficio, hacienda ó renta, viven sin saber de que les venga la subsistencia por medios lícitos y honestos”. Vago era también “el que teniendo algún patrimonio ó emolumento, ó siendo hijo de familia no se le conoce otro empleo que el de las casas de juego, compañías mal opinadas, frecuencia de parages sospechosos y ninguna demostracion de emprender destino en su esfera”.²⁸ En los expedientes, como también lo han analizado Pérez Toledo (1996; 1993) y Teitelbaum (2008), se advierte la arbitrariedad de las detenciones de artesanos a lo largo del periodo en que el Tribunal estuvo establecido. En el volumen 451, que va de la creación de dicho establecimiento a los primeros años de la década de 1830, se encuentran diversas narraciones en las que los inculpados, calificados de “vagos”, “holgazanes” u “ociosos”,

²⁸ Sobre establecimiento de un tribunal para su corrección, México, 1828, AHCM, Ayuntamiento, Vagos, vol. 451, exp. 6.

fueron detenidos en circunstancias extrañas, como fue el caso del mencionado Nicolás Sejudo, oficial de carpintería detenido a la salida del taller donde laboraba y culpado de “ocioso” por encontrarse en la calle a altas horas de la noche. Como ya observamos, la solidaridad se hizo presente y el maestro Antonio Peña, casado con Juana Rios y quien contaba con taller público, declaró conocer a Sejudo quien laboraba en su taller teniendo una “buena conducta” dentro de este, siendo “dedicado al trabajo” y “sin haber dado nota de mala persona, ni haberle observado vicio alguno”.²⁹

En dicho volumen es posible encontrar gran diversidad de casos referentes a detenciones de artesanos coincidentes con las definiciones de ociosidad o vagancia, algunas de las cuales ocurrieron en circunstancias extrañas como la de Nicolás Sejudo. Estas acciones estaban encaminadas al disciplinamiento del artesanado. La disciplina consistía en controlarlos, moralizarlos e individualizarlos pues de esta manera se fragmentaría su estructura como colectivo (Teitelbaum, 2008, p. 77-85). Las fuentes nos permiten observar tanto resistencias como asimilaciones del discurso jurídico y sus representaciones ante el juicio de vagancia. Nociones como “hombre de bien”, “amante del trabajo”, “buen cristiano”, “hombre de buenas costumbres”, “padre de familia”, “honrado”, “juicioso”³⁰ aparecen de manera constante en los testimonios relatados. Estas expresiones evidencian una defensa ante lo que los artesanos percibían como arbitrariedades de las autoridades, pero también reflejan la reproducción de un lenguaje sobre la ciudadanía que se fue construyendo desde el siglo XVIII.

Las representaciones que definían al artesanado se mantuvieron durante las siguientes décadas. El giro consistió en que las prácticas como la honradez, las buenas costumbres, la cristiandad y el amor al trabajo se desarrollaran dentro de los márgenes del Estado, es decir, estas prácticas que provenían de los gremios debían ajustarse a las políticas estatales cuya culminación era la adquisición de la ciudadanía. El artesano podía ser un buen padre de familia, un ejemplo como maestro de taller, con buenas costumbres,

²⁹ Contra Nicolás Cejudo, México, 1829, AHCM, Ayuntamiento, Vagos, vol. 451, exp. 17.

³⁰ Contra Antonio Laureano Ávila, México, 1829, AHCM, Ayuntamiento, Vagos, vol. 451, exp. 12; Contra Antonio Alcocer, México, 1831, AHCM, Ayuntamiento, Vagos, vol. 451, exp. 23.

pero sino participaba en el desarrollo del país por medio de su trabajo y compromiso con la comunidad nacional, de nada le valían estas definiciones.

El sostenimiento de algunas de las tradiciones gremiales como el “San Lunes”, el control del tiempo en el trabajo sobre la producción y el descanso o las festividades, eran prácticas que, desde la mirada del gobierno, debían desaparecer pues eran perjudiciales en la conformación de la identidad nacional. Sin embargo las condiciones económicas a las que se enfrentaron tras la desaparición de sus gremios los llevaron al desempleo y en muchas ocasiones a la miseria generando una serie de contradicciones simbólicas en este grupo. Algunas prácticas ciudadanas como la laboriosidad fueron explicitadas como se puede ver en las actas de detención, pero otras como los comportamientos consistentes con la moral del Estado podían ponerse en duda. En este sentido, podemos observar que las prácticas ciudadanas se conjugaron en los dos sentidos que plantea el historiador Antonio Annino: 1) las conductas referentes al trabajo y la participación como “ciudadanos activos” en un sentido moderno fueron asimiladas por el artesanado urbano y se manifestaron de manera paulatina y que pueden ser evidenciadas a través de la prensa artesana en la década de 1840; 2) las prácticas “vecinales” de antiguo régimen fueron una manifestación anticipada de la ciudadanía liberal que permitieron ajustar las conductas artesanas (laboriosidad, honradez, honorabilidad, entre otras) a los principios políticos y jurídicos del Estado (2003, pp. 309-406). Estos dos sentidos de ciudadanía estuvieron en el centro de las tensiones por las que atravesaron los artesanos en el periodo independiente; la especificidad de la problemática que afectó a este grupo era la desaparición de sus formas de vida junto con sus relaciones sociales.

Los primeros intentos por institucionalizar los oficios

En paralelo a la crisis económica y social que vivían los artesanos y las disposiciones jurídicas que se crearon para combatir la vagancia, durante la década de 1820 aparecieron varias iniciativas de particulares para institucionalizar la enseñanza de los oficios. En 1825 Viodet de Beaufort un industrial francés, propuso a la comisión de industria de la Cámara de Diputados “formar un plan nacional de escuela de artes y oficios adaptable á las circunstancias de la república, facultandose al gobierno para que le suministre 100 pesos

mensuales” (*El Sol*, núm. 678, 22 abril 1825). Este proyecto no trascendió (Pérez Toledo, 1994, p. 390).

Unos años más tarde, en 1828, *El Amigo del Pueblo* publicó un extenso artículo titulado “Utilidad nacional de una sociedad de agricultura é industria, una escuela rural y otra de artes y oficios en la república mexicana”. El artículo describía las riquezas naturales que se encontraban descuidadas por la sociedad debido a que vivía en “la ociosidad, origen de todos los vicios”, asumiendo que “tributarios de los extranjeros, les pagamos muy caro lo que podemos encontrar en nuestro país en mayor abundancia y superior calidad, en una palabra, nuestro suelo es el más rico del mundo y nuestro pueblo el más pobre del orbe”. El texto narra las condiciones en que se encontraban la agricultura y las artes, las cuales debido a “la tiranía española” se retrasaron en comparación a “países más ilustrados” como Inglaterra, Francia y Alemania. Así pues, para los redactores, era necesario establecer una sociedad de agricultura e industria ya que “trabajar colectivamente en los ramos de agricultura é industria es preferible bajo todos aspectos; ofrece a todas las clases mayor facilidad para mejorar su suerte; promete beneficios evidentes, inmensos y fáciles de conseguirse” (*El Amigo del Pueblo*, núm. 6, 7 mayo 1828). La sociedad que proponía el artículo sería dirigida y formada por particulares; la intervención del gobierno sería únicamente para facilitar el trabajo de la sociedad en materia legislativa. A cambio, la sociedad devolvería a la nación los beneficios de su fomento a través de la escuela de agricultura y de artes y oficios. Sobre la segunda declaraba:

No es menos importante una escuela de artes y oficios. Ya sabemos que no hay ramos de industria que no podamos explotar; pero para hacerlo con provecho es menester que tengamos artistas y artesanos instruidos; ¿y de dónde los sacaremos si no hay escuela destinada á formarlos? ¿Acaso emplearemos eternamente a los extranjeros? Sería esto tan impolítico como injusto. Cuando un pueblo puede bastarse a sí mismo, no debe permanecer en la dependencia ajena, y si todavía no estamos en este caso, nos debemos apresurar que llegue cuanto antes; no nos faltan elementos para esta loable empresa; hay por todas partes una multitud de jóvenes

interesantes y que serían propios para los oficios más distinguidos (*El Amigo del Pueblo*, núm. 6, 7 mayo 1828).

El mismo texto hacía una mención especial a los indígenas, quienes, como se describió en el primer capítulo, habían sido desplazados de los talleres sin dejar de practicar los oficios reducidos a la imitación:

Y los indígenas tan dignos de interés por el buen índole, ¡cuántos recursos nos ofrecen para nuestro objeto! Sí, privados de los objetos más comunes producen obras con que se honrarían los artistas europeos! ¿Que no harán cuando los hallamos instruido en los mejores métodos? ¿Quién puede asegurar que al talento de imitación al más alto grado no juntarán el de invención? Ah! Dejarlos más tiempo en la ignorancia, en la miseria, sería una inhumanidad, un crimen; abramos los ojos y conozcamos nuestros verdaderos intereses (*El Amigo del Pueblo*, núm. 6, 7 mayo 1828).

La discusión emprendida por el periódico sería de vital importancia para los siguientes años. Aunque la propuesta de Beaufort es considerada una de las primeras en expresar la necesidad de una institución, *El Amigo del Pueblo* puso la punta de lanza para que el desarrollo de una escuela de artes y oficios viniese desde y para los ciudadanos mexicanos. También es interesante la forma en que considera a los indígenas, pues aunque continuaron en labores manufactureras —en menor medida en zonas urbanas— habían sido poco considerados en los proyectos dedicados a la escuela de artes y oficios. Además de proclamar la necesidad de establecer una sociedad de particulares que a su vez se preocupara por la instrucción, el autor del artículo entendía que el desarrollo de la agricultura como de la industria no solo permitiría el desarrollo económico de quienes constituían la sociedad, sino que el beneficio sería nacional. Más aún, establecía un vínculo entre el dominio español, la falta de explotación de los recursos naturales y la falta de educación dirigida a los artesanos, considerando que las escuelas permitirían desarrollar una visión más patriótica, pues el involucramiento de mexicanos en el desarrollo de la nación los absorbería como patriotas comprometidos.

La manera como fueron formulados estos primeros proyectos para instruir a los artesanos en la década de 1820 permite sugerir que estuvieron relacionados

mayoritariamente con políticas de moralización —o, en términos modernos, “disciplinamiento”— ante el panorama de desempleo, competencia, degeneración de los oficios, “vicios”, “vagancia” y “ociosidad” prevaeciente. Estas condiciones validaban un reconocimiento social y político como ciudadano, ahí radicó, durante este periodo la importancia de vincular la educación al trabajo, puesto que no se trató solo de modernizar los oficios, sino de introducir a los artesanos en la participación activa de la sociedad. Por otro lado, la educación buscaba fomentar la sumisión de estos grupos ante la desaparición del Viejo Régimen, moralizándolos a través de la cultura estatal que se intentaba implementar ante el temor a posibles rebeliones (Teitelbaum, 2008; Cook-Gumperz, 2006). La persecución de la vagancia, junto a la instauración de escuelas para artesanos y adultos, eran medidas que pretendían constituir al “ciudadano industrial”, el cual además de tener un sentido de pertenencia hacia su país, contribuiría a su desarrollo por medio del trabajo. En el siguiente apartado describiré las políticas y discusiones en torno a la educación práctica, sobre todo en torno a las escuelas de artes y oficios, ya que la década de 1830 y hasta la mitad de 1840, este tipo de educación cobró un papel central para los grupos en el poder.

Debates, políticas y propuestas de educación práctica: las escuelas de artes y oficios 1830-1844

Durante el periodo de 1830 a 1844, en la Ciudad de México el aprendizaje y la enseñanza de los oficios tuvieron lugar en tres instituciones, las cuales brindaban tres tipos muy distintos de educación. En primer lugar, en las escuelas lancasterianas para adultos que se enfocaron a las primeras letras y la enseñanza del dibujo. La segunda fue el Colegio de San Carlos, el cual estaba dirigido a las bellas artes y en donde artesanos plateros, joyeros y algunos carpinteros también se instruyeron. Finalmente, en los talleres artesanos, los cuales no desaparecieron: aunque no contaban con el prestigio y los títulos que otorgaron los gremios, los talleres mantuvieron tanto sus estructuras como sus prácticas de enseñanza. Existieron grupos informales como el Ateneo Mexicano que en 1841 ofrecía clases de dibujo lineal y la enseñanza de oficios tanto para artesanos como para pobres. Estas clases se dieron los domingos y días festivos para no interrumpir el trabajo semanal (Staples, 2005, p. 61).

Ahora bien, en la década de 1830 proliferaron los debates y propuestas en torno a la ampliación de la educación práctica. Comenzaron a decretarse políticas y se formularon proyectos que, además de centrarse en la moralización, fomentaban la construcción de un trabajador industrial acorde con el desarrollo de las primeras industrias. Tanto el gobierno como los industriales buscaban educar a un ciudadano trabajador comprometido con el desarrollo de la nación.

Si bien el interés por promover el establecimiento de escuelas de artes y oficios fue expresado en primera instancia por individuos particulares, en su mayoría empresarios, la idea de fomentar la industria a partir de la educación fue cobrando relevancia en el ámbito gubernamental. En el año de 1830, en el periódico *El Observador*, editado por José María Luis Mora, apareció una extensa disertación sobre la necesidad de fomentar la enseñanza elemental y la de los oficios. El texto de 24 páginas elaboraba un argumento histórico y filosófico sobre la creación de escuelas, partiendo de la premisa de que “la niñez y la juventud reciben con facilidad la semilla del bien ó del mal que se desarrolla en el espíritu y el corazón del hombre” (*El Observador*, núm. 7, 14 julio 1830). Remarcaba la idea de instruir al pueblo en los oficios tal y como había sucedido en Inglaterra, ya que los conocimientos que los estudiantes adquirirían debían ser “útiles”.

El periódico estableció como referente la enseñanza de los oficios en Europa, principalmente en Inglaterra y España, para hablar del desarrollo de la moral y el amor al trabajo. Se refería a los temores de algunos grupos políticos e industriales al instruir de manera general a la sociedad:

He visto algunas personas que aunque adornadas de sentido y talento, temian por un raro motivo la instrucción popular. Dese educación, decian, al hijo de un labrador ó artesano y él abandonará la profesion de su padre; por lo que luego que sea general la instrucción ninguno querrá ejercer los oficios penosos (*El Observador*, núm. 7, 14 julio 1830).

El artículo ilustraba la inquietud de “algunas personas” sobre la instrucción de las clases populares y su posible abandono del trabajo. El sentido de este iba en defensa de la propia instrucción pues consideraba que:

Los súbditos conocerán sus derechos; pero sabran igualmente sus obligaciones, y estarán instruidos de que la primera de ellas es el cumplir las leyes, respetar las autoridades, y aun el tolerar lo defectos de que nunca pueden estar esentas, sin dejar por eso de procurar el remedio. Sabran que la insurreccion no se debe usar con la frecuencia que quieren los ignorantes y los facciosos, que no alcanzan ó fingen no alcanzar los daños que causa á las sociedades [...] (*El Observador*, núm. 7, 14 julio 1830).

El artículo proponía la mejora de los métodos de enseñanza, pues “los buenos métodos son los que estimulan la atencion de los educandos y que á las dificultades inherentes á la naturaleza de los estudios no añaden las dificultades mayores que nacen de la ignorancia é inhabilidad de los pedantes. Es de apetecer que semejantes métodos existan para todas las especies de instruccion”. En ese sentido, la enseñanza de los oficios permitiría no solo expandir este tipo de enseñanza, también contribuiría a que los niños tomasen gusto hacia el trabajo, aprenderían y ejercerían la profesión (oficio) de sus padres y se desarrollaría la “ilustración” del país.

En 1831³¹ el gobierno de la capital decretó, por influencia de Lucas Alamán, una ley en la que se ofrecían cinco establecimientos para la creación de escuelas de enseñanza mutua, una de ellas destinada a la enseñanza de artes y oficios. En el documento se especificaba que en la Capilla de Monzarnate se establecería dicha institución,³² y que sería sostenida por el producto de las alcabalas (Calvillo, 2011). En su artículo primero las disposiciones de la ley del 1 de mayo mencionaban:

³¹ Un año antes, es decir, en 1830, se había fundado el Banco de Avío gracias a la influencia de Lucas Alamán. Este y Estevan de Antuñano fueron los promotores de la industrialización nacional; de hecho, el mismo Antuñano habría de autoproclamarse “el fundador de la industria mexicana” (Colón, 1982; p. 80). El Banco tenía el objetivo de fomentar la industria, sobre todo la textil de forma que compitiera con la industria extranjera. Su función era la de realizar préstamos a industriales, así como realizar la compra de maquinaria, generalmente telares, de manera que se facilitara el desarrollo de fábricas. La cabeza del Banco fue el propio Alamán, lo que por una lado permite suponer que benefició a personajes allegados al ministro e incluso a algunos artesanos dueños de talleres grandes y medianos generando la formación de una clase burguesa textil (Colón, 1982).

³² Orden suprema para que el E. Ayuntamiento cumpla la ley del 1º de mayo en cuanto al establecimiento de la Escuela de Artes y Oficios, México, 1830-1835, AHCM, Ayuntamiento, Gobierno del Distrito Federal, Instrucción Pública en General, vol. 2478, exp. 297.

Del producto de las alcabalas del Distrito se entregarán mensualmente 10,000 pesos al ayuntamiento de esta capital por la aduana de ella, en los mismos términos y métodos que le entrega el de los demas ramos municipales que en dicha oficina se recaudan, sin que por esto se exija gratificacion alguna (Dublán y Lozano, 1876, p. 324).

Posteriormente, en el artículo quinto se establecía:

De las sumas de que habla el artículo 1, se aplicarán ochenta mil pesos, á lo más, al sostén de cárceles y hospitales de la capital del Distrito ocho mil a la creacion y perfeccion de escuelas de primera enseñanza, singularmente de artes y oficios, veintidós mil al fondo del ramo municipal de policía, y el resto, al reintegro de lo que el ayuntamiento haya suplido (Dublán y Lozano, 1876, p. 325).

Según Tanck (1984), el objetivo de establecer y apoyar económicamente a la escuela de artes y oficios por parte del gobierno era competir con el sistema de aprendizaje que se daba dentro de los talleres artesanos. Para conseguir tal fin, la escuela se encontraría dentro del conjunto de escuelas de enseñanza elemental, como se había sugerido en los proyectos de la década anterior. La idea era ofrecer internado, comida, ropa y herramientas, tal y como era al ingresar el aprendiz al taller (ver capítulo 1).

Específicamente la Ley del 1 de mayo proponía un sistema de pupilaje en la escuela de artes y oficios:

La miseria y el abandono en que por una desgracia lamentable, vive la mayor parte de nuestro pueblo, hace indispensable la formación de una especie de colegio ó pupilaje en dicho establecimiento, para que la asistencia de los jovenes sea constante y segura en los ramos á que se dediquen; demandando este gasto de consideracion que exceden con mucho á la suma destinada al efecto. Tambien seria necesario, vestirlos de cuenta de sus fondos y darles de comer porque acostumbrandose esto en cualquier taller publico, donde los muchachos hacen su aprendizaje; lo contrario serviría de un pretesto para que muchos padres se reusaran á mandar allí sus hijos desnudos y muertos de hambre, prefiriendo en este caso a un maestro de la calle á quienes los entregan por tres ó cuatro años,

ahorrándose en todo este tiempo de la aflicción diaria de proveer á su manutención y del inmediato cuidado de sus personas, de que por lo regular se descartan para vivir con mas libertad y con menos molestias.³³

La ley sugiere que sus artífices comprendían la situación económica por la que atravesaban los grupos marginados constatando que a estas alturas, el aprendizaje de un oficio podía ser un escaparate social. Para que a los padres les resultara atractivo enviar a sus hijos a esta institución, no solo se debía ofrecer la oportunidad de aprender un oficio, sino que también debía reproducir prácticas similares a las de los talleres como la provisión de hospedaje, la vestimenta y la alimentación, lo que aminoraba la responsabilidad de solventar los gastos de la crianza de un hijo. Destaca lo que ha señalado Tanck en el sentido de ser una institución que compitiera con el aprendizaje de taller, y resulta relevante que se plantearan la continuidad de formas típicas de la cultura de aprendizaje del taller. Por otro lado, la enseñanza debería estar enfocada en “la moral, los principios de la religión y los rudimentos de una buena educación”,³⁴ que se completaban con las primeras letras y matemáticas básicas. El documento revisado no señala la enseñanza del dibujo, se desconoce si fue error de redacción o una omisión directa.

Hacia el año de 1832, las comisiones de instrucción y fomento del ayuntamiento dictaminaron la imposibilidad de establecer la escuela, ya que además de las dificultades económicas a las que se enfrentaban, no se contaba con un lugar donde inaugurarla. Se propuso entonces el Hospicio de Pobres ya que “existen herramientas que hoy no tienen uso, y que seran utiles al intento”.³⁵

La última noticia que se tuvo sobre esta propuesta de escuela de artes y oficios apareció en el año de 1833, antes de la promulgación de las leyes educativas de Gómez Farías. Un artículo en *El Fénix de la Libertad* (núm. 126) del 3 mayo de 1833 narraba las imposibilidades para llevar a cabo la erección de las escuelas propuestas en la ley del 1 de mayo, haciendo énfasis en la escuela de artes y oficios. Se sabía que era necesario “dotar

³³ Orden suprema para que el E. Ayuntamiento cumpla la ley del 1º de mayo en cuanto al establecimiento de la Escuela de Artes y Oficios, México, 1830-1835, AHCM, Ayuntamiento, Gobierno del Distrito Federal, Instrucción Pública en General, vol. 2478, exp. 297. Aunque el expediente aparece como fechado entre 1830 y 1835, los documentos dan cuenta solamente hasta el año de 1833.

³⁴ *Ibidem.*

³⁵ *Ibidem.*

de maestros, comprar máquinas y disponer el local” de manera que el vicepresidente envió una “iniciativa correspondiente al congreso á fin de que proporcione los fondos necesarios, para que pueda establecerse en el hospital [de los pobres] la referida escuela de artes y oficios como está dispuesto”.

Calvillo (2011) señala que la maquinaria que habría de usarse en dicha escuela sería de proveniencia extranjera. Tal afirmación se basa, de manera extemporánea, en el Reglamento del Banco de Avío de 1835 en el que se anunció la adquisición de maquinaria extranjera, sobre todo proveniente de Inglaterra para el fomento de la industria y la educación. En cambio, en el expediente original de 1833 consultado en el Archivo de la Ciudad de México se indica que la maquinaria que habría de usarse en la escuela de artes y oficios provenía en su mayoría del Hospicio de Pobres y de algunas donaciones de maestros artesanos como fue el caso de don Francisco [¿Priorfa?] quien proporcionó diez telares de algodón para su uso en la escuela. Además de los telares, el Hospicio contaba con herramienta para los oficios de zapatería, carpintería y sastrería también dispuesta para la escuela. Las fuentes también muestran la disposición que tuvieron algunos artesanos para aperturar la escuela facilitando sobre todo la herramienta. Pese a todo, con la documentación estudiada puede inferirse que la escuela de artes y oficios propuesta en la ley del 1 de mayo de 1831 nunca se instaló.

De forma paralela a la ley promovida por Alamán, en el mismo año de 1831, el francés Federico Wouthier presentó “un proyecto al gobierno para el establecimiento de una escuela aplicada a las artes y oficios” (Pérez Toledo, 1994, p. 390). Wouthier aseguraba contar con nueve años de estancia en el país dedicándose a la enseñanza de los oficios sin ofrecer información adicional referente a este respecto. Su proyecto consideraba el edificio, los talleres y los alumnos que ingresarían al instituto, que por lo visto estaba dirigido a las clases altas de la ciudad:

Que se eche una ojeada sobre nuestros vecinos los americanos del norte y sobre los inmensos progresos que han hecho desde su independencia, se verá positivamente que no deben sus riquezas a su aseo sino a la industria que han sabido comprender bien. Y así en su país, y sobre todo las familias aseadas no se avergüenzan de dar a sus hijos un oficio mecánico convencidos que son del bien

que resulta de ello. El hombre adicto a su estado conoce la verdadera libertad y se hace naturalmente buen ciudadano. Desea y pide la paz para poder sacar provecho de su oficio y por consiguiente está opuesto a las revoluciones (Wouthier citado en Calvillo, 2011, p. 94).

La única información que se tiene es que Wouthier consiguió establecer su escuela en la calle de Revillagigedo, siendo la primera escuela de este tipo en suelo mexicano (Herrera, 2002).

Por otra parte, en 1832, el teniente coronel Tomás Quevedo solicitó al gobierno un terreno y un local para abrir una escuela de agricultura práctica para la “cria de granos y ovejas” y una de artes y oficios sin describir su propósito.³⁶ Se desconoce cuál fue el destino de este proyecto, pero posiblemente la falta de disponibilidad de un lugar, así como la limitante económica fueron factores que dejaron este proyecto en el papel.

El año de 1833 es considerado por numerosos historiadores como un parteaguas en materia educativa debido a la reforma de Gómez Farías y las pugnas que se suscitaron en torno a ella, concebida como anticlerical. El sustento de la polémica se debió al decreto de ese año que suprimió la Universidad de México controlada por el clero y a cambio se estableció la Dirección General de Instrucción Pública a cuya cabeza se encontraría el vicepresidente Valentín Gómez Farías (Briseño, Solares, Suárez, 1991, pp. 93-94; Tanck, 1984, p. 133). Tanck (1984) argumenta que, pese al ataque de personajes como Mora en el sentido de que la educación estaba monopolizada por el clero, dicho monopolio no era total. Algunos colegios estaban bajo la dirección de seglares y laicos, como el Colegio de Minería. Además, desde el siglo XVIII la educación elemental era impartida por el gremio de maestros que contaba con una gran cantidad de profesores laicos.

Las bases orgánicas de este plan eran, en palabras del propio Mora (1837):

Una Dirección general de donde partan todas las medidas relativas a la conservación, fomento y difusión de la educación y enseñanza; un fondo público formado de los antiguos y nuevamente consignados al objeto, administrado,

³⁶ El Ministerio de Relaciones remite por conducto del Gobierno del Distrito el oficio de Tomás Quevedo que pretende poner en Chapultepec una Escuela Práctica de Agricultura Artes y Oficios, México, 1832, Ayuntamiento, Instrucción Pública en general, vol. 2478, exp. 306.

conservado e invertido bajo la autoridad de la expresa Dirección; para cada uno de los ramos principales de la educación científica, literaria, y para los preparatorios un colegio, escuela o establecimiento; una inspección general para las escuelas de primeras letras, normales, de adultos y niños de ambos sexos, de las cuales debía haber por lo menos una en cada parroquia; un establecimiento o escuela de bellas artes, un museo nacional; y una biblioteca pública (Mora citado en Eguiarte, 1989, p. 69).

Respecto a la educación de adultos, la enseñanza de esta se encontró a cargo de la Escuela Lancasteriana “establecida en el ex-Convento de Betlemitas” y “se destina por la noche á la enseñanza de artesanos adultos, maestros, oficiales y aprendices”. Las clases iniciarían treinta minutos después de las oraciones y tendrían una duración mínima de dos horas. Se darían lecciones aplicadas a las artes empleando el método de enseñanza mutua. Finalmente, “se les administrará á los artesanos, papel, tinta y plumas de cuenta de la escuela”.³⁷

Posteriormente, se abrieron dos escuelas más (Belén y Mexicalzingo), aunque la idea era que se abrieran tres (San Ildefonso, Belén y Mexicalzingo). El reglamento de estas escuelas, que se promulgó en 1834, establecía que además del dibujo, se enseñaría a leer y escribir, contar y los catecismos político y religioso (Tanck, 1994, pp. 120-121). El número aproximado de asistentes en 1834 fue de 576: 386 en el Hospital de Jesús, y 190 en la escuela de Belén (Pérez Toledo, 1994, p. 392), poco antes de ser cerradas por Santa Anna (Tanck, 1994; Mora citado en Eguiarte, 1989). Sonia Pérez Toledo (1996, p. 137) asevera, a partir de los censos realizados en la capital en 1842, que la población artesana no varió de manera significativa durante la primera mitad del siglo. Si se toma en cuenta que la población artesana era de 11 229 aproximadamente, entonces se puede concluir que el porcentaje aproximado de asistencia a las escuelas fue de 5.1%, número relativamente bajo en comparación a la población de artesanos de la ciudad.

Aunque en 1834 el gobierno de Santa Anna declaró nula la reforma de Gómez Farías y algunas escuelas para adultos se cerraron, la de Mexicalzingo se mantuvo abierta

³⁷ Decreto del Vicepresidente Don Valentín Gómez Farías, México, 1833, AGN, Instituciones Coloniales, Impresos oficiales, vol. 63, exp. 28.

algunos años tras la reforma de 1833. Tanck narra que cuando la alcaldía de Mexicalzingo cerró la escuela de primeras letras para adultos en 1835, eso generó la molestia de la población; ante el temor de que el descontento se agudizara, el alcalde solicitó que se reabriera. Según Tanck, esta presión por parte de los pobladores reflejaba “un nivel de politización que no existía antes de 1833 en referencia al derecho del pueblo a la educación” (Tanck, 1994, p. 121), evidenciando de esta manera las prácticas ciudadanas que se gestaron a partir de las políticas educativas y jurídicas. Se desconoce si estas acciones fueron influenciadas por la educación política impartida en estas instituciones — a través de la lectura del catecismo político— o si existieron antecedentes de organización e inconformidad ante los abusos de autoridad.

La intención que mostraron los gobiernos sobre la enseñanza de las primeras letras a las clases pobres, sobre todo a las trabajadoras, estaba caracterizada por dos preocupaciones: por un lado, la idea de ilustrar a los pobres estaba encaminada a la construcción de una “ciudadanía industrial” la cual fue practicada desde diversos frentes. Por otro, existía el temor constante a que esta ilustración generara, en vez de un ciudadano comprometido con su patria y laborioso, un crítico que pudiera rebelarse en cualquier momento; esto lo ha establecido Cook-Gumperz (2006) para el caso inglés y Vanesa Teitelbaum (2008) en su estudio sobre los artesanos mexicanos a mediados del siglo XIX.³⁸

En 1835, el coronel y comerciante veracruzano Estevan de Antuñano expresó en su *Memoria breve de la industria manufacturera de México* sus dos principales preocupaciones a ese respecto. La primera era la necesidad de proteger la manufactura nacional ante la entrada de textiles extranjeros, sobre todo aquellos que provenían de Inglaterra. La segunda era la de dotar de educación al artesanado “como medio de desterrar

³⁸ La heterogeneidad del artesanado urbano provocó durante el Virreinato y tras la independencia, una serie de roces entre gremios y posteriormente, entre grupos de artesanos que generaron violencia. Durante el siglo XIX ante la falta de gremios que regularan los desencuentros, los representantes de cuartel tomaron el lugar como mediadores. La problemática se agudizó con el incremento de la vagancia, la carencia de trabajo y el abuso de bebidas alcohólicas como el pulque. Se sumó a esto el rechazo de telas extranjeras y posteriormente el arribo de maquinaria en las décadas de 1840-1850. El temor de algunas personas a la educación de los artesanos se fundamentó en que esta permitiera desarrollar una conciencia crítica ante la situación por la que atravesaban los propios artesanos, lo cual no impidió una serie de motines en 1851 (Teitelbaum, 2008, pp. 234 y ss.).

la ignorancia y la pobreza consideradas como fuentes de los males del país” (Antuñano citado en Eguiarte, 1989, p. 85). En su opinión, al proteger a la industria y educar a los artesanos se fomentaba el empleo de trabajadores capacitados que beneficiarían a la economía mexicana (Eguiarte, 1989):

En mi concepto la ignorancia, pobreza y revolución, son hijas genuinas de otra primera causa, cuyo seno ha engendrado, nutrido y producido aquellos monstruos. La falta de ocupación útil y honesta, o lo que es lo mismo; el abandono en que se hallan entre nosotros el estudio y práctica de las ciencias y artes provechosas (la economía política, las matemáticas, la física experimental, y las artes mecánicas) son el motivo original de los tres grandes azotes que sufre nuestra sociedad (Antuñano citado en Eguiarte, 1989, p. 88).

El veracruzano consideraba de gran importancia el estudio de la economía política, pues era la ciencia encargada de “crear y perfeccionar las ocupaciones, que son indispensables a todo hombre para alimentarse, vestirse y educarse al modo que la naturaleza y civilización exigen” (Antuñano citado en Eguiarte, 1989, p. 89). Según él, era necesario darle una visión más materialista a la educación, ya que la moral que provenía del gobierno solo se complementaría con el estudio de la economía política.

Ese mismo año de 1835, con apoyo del gobierno, Antuñano estableció una fábrica textil en el estado de Puebla. La fábrica nombrada *La Constancia Mexicana* inició con algunos problemas, ya que la maquinaria traída del extranjero requería ser operada por trabajadores capacitados y dicha capacitación costó fuertes sumas de dinero al empresario (Illades, 1997); esto reafirmaba su idea de educar a los artesanos para las nuevas labores de la incipiente industria. Anteriormente, el mismo Antuñano había realizado un breve experimento educativo: en el año de 1821, también en Puebla, estableció una pequeña hilandería llamada *Casa de entrenamiento para niños* (Colón, 1982). Muy parecida a los talleres u obrajes, la *Casa* tenía la finalidad de capacitar a los niños para el trabajo. Sin embargo, según Colón, los productos de baja calidad no pudieron competir con los extranjeros y se declaró su cierre.

También en 1835 Eduardo Enrique Teodoro de Turreau, quien fuera socio fundador de la Compañía Lancasteriana y catedrático de lengua francesa en el Colegio de

Minería y San Gregorio, presentó su plan para el establecimiento de una “Compañía Mexicana Científico-Industrial”. Afirmaba que solo un país ilustrado y liberal tomaría en sus manos los mismos fundamentos de ilustración para sus gobernados. Además de desarrollar “el espíritu vivificador de la industria”, debía convertir al hombre “de un ser pasivo é inherente, en ciudadano útil á sus compatriotas, no menos que á sí mismo” (Turreau, 1835, p. 3). Por lo que:

Si la nación mexicana debe consolidar las bases de su futura dicha, debe hacer conocer, no á determinado número de personas, sino á la masa del pueblo, el bien precioso de su libertad, ilustrándola y enseñándola á hacer uso de los inmensos recursos con que la está brindando la feracidad de su suelo y el genio singular de sus hijos (Turreau, 1835, p. 3).

Consciente de los esfuerzos del gobierno por abrir establecimientos educativos y al mismo tiempo de las limitantes, observó:

Las casas de educación para niños de ambos sexos, las universidades, los colegios, especialmente los de minería y de ingenieros han dado y darán á la patria ciudadanos ilustrados y sabios; pero falta á la clase numerosa de los artesanos, de los labradores, en general á la clase pobre de la sociedad, que forma su inmensa mayoría, un establecimiento científico, agrícola y fabríl, donde los conocimientos elementales, de que tanto necesita, encuentre medios fáciles de proporcionarse una subsistencia cómoda y segura. También falta uno para las niñas y otro de beneficencia para el amparo de los ancianos é impedidos. (Turreau, 1835, p. 3).

El Plan de Turreau se enfocó en dos ejes. El primero era establecer dos escuelas, una de artes y oficios en la capital y otra de beneficencia para ancianos e impedidos en la zona de Tacubaya. Para el resto del país, su segunda propuesta era similar a la experiencia de Antuñano en 1821: establecer fábricas y manufacturas que contaran con escuelas anexas gratuitas para niños de ambos sexos.

Este proyecto es el más completo de todos los propuestos hasta ahora revisados. Según Turreau, el establecimiento del Colegio de Ciencias, Artes y Oficios recibiría en total a mil niños llamados “alumnos de dotación” los cuales serían “admitidos desde la

edad de nueve años y permanecerán en él ocho; debiendo ser alimentados, vestidos y educados á espensas del Establecimiento” (Turreau, 1835, p. 5).

Según se observó en el primer capítulo, el ingreso al taller u obrador del maestro era de nueve años como edad mínima, y al igual que en la propuesta de Turreau, los alumnos ingresados debían establecerse a modo de internado en el Colegio, siendo este el responsable de la vestimenta, la alimentación y educación. La idea era establecer un sistema de pupilaje similar al taller artesano.

El plan de estudios además de abarcar la enseñanza de los oficios y las ciencias, fungiría como filtro para elegir a los alumnos más aptos para estudiar ciencias o ingenierías:

Los alumnos que se inclinen á la minería, arquitectura civil, marina, comercio ó agricultura se dedicarán á su estudio desde el quinto año, sin perjuicio de aprender un oficio anexo á estas ciencias, y de seguir cursos de historia, idioma inglés, física, química, legislación y economía política (Turreau, 1835, p. 6).

En la tabla 1 se muestra el plan de estudios del Colegio.

Tabla 1. Plan de estudios del Colegio de Ciencias, Artes y Oficios

Año	Materias
Primero	Leer, escribir, contar y dibujar.
Segundo	Geometría, mecánica, gramática castellana, geografía y perfeccionamiento de la escritura y el dibujo.
Tercero	Matemáticas puras, delineación, lógica e idioma francés. Será el inicio del aprendizaje de las artes y oficios según las inclinaciones del estudiante los cuales podían ser: Pintura, escultura, carpintería, ebanistería, cerrajería, fundición, ciseladura, relojería, platería, el grabado, el arte de tejer y de teñir, así como los oficios, artes y manufacturas para los cuales parecieren tener disposición. ³⁹

³⁹ Es importante resaltar que según el plan, se mezclan los oficios con las llamadas artes liberales y las ciencias. Al mismo tiempo, como ya se señaló, el plan fungiría como filtro, ya que los niños con pocas aptitudes se dedicarían netamente al aprendizaje del oficio sin obligación de aprender otras materias, dejando a los más aptos el estudio de las ciencias.

Cuarto	Segundo curso de matemáticas puras, delineación, idioma francés y retórica, sumado a la perfección del oficio.
Quinto	Física, historia, inglés y perfeccionamiento del oficio.
Sexto	Física aplicada a las artes, historia, inglés y práctica del oficio.
Séptimo	Química, principios de legislación y práctica del oficio.
Octavo	Química aplicada a las artes, economía política y práctica del oficio.

Fuente: Turreau, E. (1835). *Plan de los establecimientos y estatutos generales de la Compañía Mexicana Científico-Industrial que aprobó el Supremo Gobierno*. México: Ignacio Cumplido.

Como puede observarse, el Plan proponía la enseñanza de ciencias y de artes liberales. Los primeros cuatro años estaban dedicados a la enseñanza de las matemáticas, el español y la mecánica, se sumaban a estas la lógica, la retórica y la geografía, además del aprendizaje de lenguas extranjeras. Los alumnos que deseaban concluir su aprendizaje o cuyas aptitudes eran limitadas, solo cursarían hasta el cuarto año obteniendo estos conocimientos más su oficio. Los que continuaran durante cuatro años más podían obtener el título de ingeniero, por lo que fue la primera propuesta en plantear que artesanos e ingenieros podían formarse en una misma institución.

Sumado a las materias plasmadas en la tabla 1, los estudiantes recibirían dos veces a la semana lecciones de moral, catecismo de la doctrina cristiana e historia sagrada bajo la enseñanza de los padres capellanes (Turreau, 1835). Además, el Colegio intentó implantar un *régimen de solidaridad* muy similar al de los sistemas gremiales al estimular la apertura de cajas de ahorro como medida de prevención ante acontecimientos desafortunados. Estas cajas consistieron en abonar parte de las ganancias que se obtenían de las obras de los alumnos e incluso de los premios en las exposiciones industriales (Turreau, 1835). El dinero podía servir para socorrer a algún compañero en desgracia, ya fuese en accidente, enfermedad o muerte, fortaleciendo los lazos de comunidad entre estudiantes.

Si bien esta no fue la primera propuesta institucional dirigida a la formación de artesanos, sí era una de las primeras en incluir y acentuar la formación de un artesanado joven; es decir, tenía en la mira formar a la siguiente generación de trabajadores urbanos. Baste recordar que las escuelas nocturnas de primeras letras estaban dirigidas a los

artesanos adultos, mientras que aquellas que estaban dirigidas a la niñez se centraron en el dibujo como uno de los pilares en la enseñanza de los oficios. Aunado a lo anterior, la propuesta de Turreau es una de las primeras en proponer la formación de artesanos e ingenieros en la misma institución; sin embargo, el diferenciador clave en esta propuesta fue la enseñanza de las ciencias, las cuales permiten ver la jerarquización entre la enseñanza práctica y técnica. Para los oficios bastaron las matemáticas, sumadas a la lectura y escritura así como el aprendizaje de un idioma, pero la *especialización* del oficio se la otorgarían las ciencias. Sería aventurado aseverar que Turreau veía a la ingeniería como una evolución natural del oficio, pues no lo expresa explícitamente, pero el diseño del plan permite sugerirlo como hipótesis.

Por otra parte, se debe señalar que la prensa de este periodo tenía un papel importante en la promoción del reclutamiento de niños “vagos” para formarlos en escuelas de artes y oficios. En el *Diario de los Niños* se publicaron textos como el siguiente, de 1839:

En Inglaterra, dice un corresponsal á un amigo suyo de Méjico, es ya el pueblo ratonil una colonia manufacturera, de que saca el propietario 2300 libras esterlinas de provecho anual en un establecimiento que tiene 100 piés de largo, 50 de ancho y 50 de alto. Allí está colocada la máquina de hilar algodón donde los ratones trabajan [...].

Queridos amiguitos, ¿qué os parece? Los ratones pueden ganar ya su sustento sin dañar a nadie pueden ser útiles á la sociedad humana, pueden vivir sin temor de los gatos, y tener en el hombre un protector. Lo que un particular ha hecho en Europa con los ratones, podría hacer nuestro gobierno con los niños ociosos que carecen de ocupacion. Si nosotros pudiéramos, si fuéramos ricos y autorizados, recogeríamos á todos los niños vagos que hurtan pañuelos, y los pondríamos a trabajar; gastaríamos con gusto en esto quinientos mil pesos, y al cabo de algun tiempo habríamos ganado muchos millones y dado á la patria centenares de hombres que no hurtasen pañuelos y que los llevasen con orgullo, porque los habrían adquirido con el sudor de sus frentes. Esto no es un sueño, amiguitos, es la verdad, que quizá veréis realizada dentro de pocos años. Nosotros, si nos fuera

dado, pondríamos una escuela de artes y oficios, de la cual saldrían á venderse obras de carpintería, herrería, platería, pinturas, bordados, tegidos, &c., &c., y dentro de pocos años tendría Méjico centenares de artesanos enseñados *gratis*, en vez de tantos otros picaruelos que hoy hurtan, piden limosna ó se preparan á asaltar la diligencia tan luego como les sea posible hablar recio y disparar un escopetazo (*Diario de los Niños*, 1839, pp. 447-448).

El texto, al igual que la propuesta de Turreau, se dirigía a la población infantil y juvenil mexicana, una población preeminentemente pobre y, según el artículo, vagabunda debido a la falta de trabajo y oportunidades escolares. A partir de este periodo, la educación y la escuela comenzaron a vincularse de manera más directa con la industria y la manufactura; se movilizaba la representación de que un artesanado educado podría colaborar con el desarrollo material y económico de la nación. Al mismo tiempo, el discurso del trabajo como control de la vagancia y como formador de ciudadanos continuó presente.

Es necesario remarcar que durante la primera mitad del siglo XIX, el desarrollo manufacturero que se pretendió impulsar de manera preeminente fue el textil, una de las áreas económicas más amplias y más golpeadas en México con el ingreso de textiles extranjeros. Por ello, muchos de los intentos por instaurar escuelas de artes y oficios se encaminaron a desarrollar este ramo. Ese fue también el foco de la escuela que propuso, en Atlixco, Puebla, Estevan Guénot, un industrial francés productor de gusano de seda. Guénot propuso crear una escuela de artes y oficios y otra de agricultura o economía rural para el “beneficio de los jóvenes pobres, para el fomento en toda la república de toda la industria agrícola y fabril”. Su discurso mantenía el mismo planteamiento que los anteriores: la necesidad del desarrollo industrial de México a partir de la explotación de sus recursos y el trabajo como apoyo a las clases pobres y como medio de ciudadanía.

La idea de Guénot era competir con las sedas chinas y europeas, las cuales eran más caras, por lo que al producirlas dentro de la nación las haría más baratas para los mexicanos consumidores y se fomentaría la exportación a otras regiones:

[...] mientras mas ventajosa ha de ser la explotacion de este ramo á los particulares que la emprendan, mas debe procurarse hacerla servir á mejorar la suerte de los

pobres y á desarrollar entre nosotros todos los ramos de industria: dos causas que conseguiremos de la ejecucion del plan que tengo meditado mucho tiempo ha, y que consiste en la formacion de una escuela de artes y oficios, y otra de economía rural, en las que serán admitidos con preferencia los huérfanos pobres de cada departamento que manifiesten mas disposicion y aptitud para la industria agrí[cola] ó fabril (*El Cosmopolita*, núm. 5, 21 agosto 1839).

El trabajo, pues, era la manera más eficaz para sacar al país de la barbarie y la ignorancia causa por la cual México no se encontraba a la altura de otros países civilizados. Así mismo, “ya es tiempo de que desaparezca esa miseria, esa desnudez tanto mas chocante, cuanto mayores son los recursos que al hombre industrioso ofrece por todas partes nuestro país” (*El Cosmopolita*, núm. 5, 21 agosto 1839). Cabe recordar que la cría de gusano de seda, restringida en la Nueva España durante buena parte del periodo virreinal, se había promovido, con muchas dificultades, desde la segunda mitad del siglo XVIII. En la propuesta de Guénot resuena el espíritu borbónico ilustrado de la sericultura como medio para competir con otras naciones pero incorpora la dimensión moderna de la instrucción para el trabajo como medio para aliviar la pobreza y contribuir a la ciudadanización.

Los planes de personajes como Alamán, Antuñano, Turreau y Guénot sugieren que, aunque algunas escuelas se dirigían a la educación de artesanos de taller público, las escuelas de artes y oficios proyectadas en este periodo buscaban, de alguna manera, una renovación de los mismos. Mientras que se mantenía la idea de que la enseñanza del dibujo en el nivel elemental era importante, los proyectos contemplaban la enseñanza de otras ciencias para la formación de los artesanos.

El planteamiento de enseñar ciencias naturales como la física, la química y las matemáticas aplicadas a los oficios dentro de las escuelas de artes resonaba de similares planteamientos hechos en otros países. En 1841, el *Semanario de la Industria*, editado por Alamán, publicó un extenso análisis sobre la fábrica extranjera comparándola con la mexicana, en el que hacía énfasis en el fomento de una educación industrial. El texto explicaba cómo la emigración de numerosos artesanos de los Países Bajos a Inglaterra y de Francia a Alemania, por causa de las persecuciones religiosas de los siglos XVI y XVII,

había contribuido al desarrollo industrial de los países receptores. En términos de educación para la industria, el artículo ponía el ejemplo de los conservatorios franceses, “cuyo objeto es conservar y aumentar los conocimientos adquiridos en un género determinado”. Se refería al Conservatorio de Música y el Real de Artes y Oficios, ambos instalados en París. Sobre el segundo decía que es “un vasto depósito de máquinas, de aparatos, de instrumentos y de útiles de todo género, sean grandes ó en modelos”. En él podían admirarse variedad de productos nacionales diseñados por los mismos franceses,⁴⁰ así como diseños de máquinas y bibliotecas especializadas en artes y oficios. Al Conservatorio podían ingresar niños entre los 12 y 16 años de edad a estudiar las artes y oficios. Ahí se les enseñaba el diseño de máquinas, matemática elemental y descriptiva complementadas con el diseño de instrumentos aplicados a los oficios. Por otra parte, el texto hacía una mención importante a las escuelas politécnicas, instituciones donde se estudiaban “á la vez la práctica y la teoría de las artes industriales” (*Semanario de la Industria Mexicana*, 1841, p. 70).

Los ejemplos franceses referidos en este texto integraban las ciencias a la enseñanza de los oficios, algo que no era común en las propuestas mexicanas. Si bien la propuesta de Turreau mencionaba la enseñanza de las ciencias dentro del Colegio, también hacía distinciones entre las carreras científicas y los oficios. Por su cuenta el *Semanario* no discutió la idea de distanciar las ciencias de los oficios, aliviando la tensión entre los términos práctico (mecánico) y técnico. La idea era tomar como referencia el Conservatorio para el posterior establecimiento de escuelas de artes y oficios.

La Escuela de Artes y Oficios de 1843

En el año de 1843, Antonio López de Santa Anna promulgó las *Bases y Organización Política de la República Mexicana*, las cuales reforzaron el centralismo que regía a la república desde 1836. Ese mismo año se expidió el *Plan general de estudios* diseñado por

⁴⁰ Desconozco si esta información influyó posteriormente en las exposiciones industriales realizadas en diversas regiones de México como la acontecida en el año de 1856 en Orizaba, cuya convocatoria mencionaba: “Además, no se trata simplemente de hacer un alarde de la aptitud, muy reconocida, por propios y extraños, de nuestros compatriotas, para cultivar con éxito todos los ramos que abrazan la industria y las artes, desde la mas noble y liberal, hasta la mas humilde, sino auxiliarlos, premiando sus afanes y aplicacion, protegiéndolos, al mismo tiempo, con imponer justas restricciones á los artefactos y productos extranjeros”. Exposición Industrial en Orizaba, México, 1856, AHCM, Ayuntamiento, Exposiciones municipales, vol. 1036, exp. 13.

Manuel Baranda, el cual buscaba uniformar y hacer pública la educación a nivel nacional (Meneses, 1983, pp. 122-123). Según Rosalina Ríos y Cristian Rosas, varios aspectos derivados de este Plan, vigente hasta 1846 incidieron profundamente en la vida educativa de México: 1) en la construcción del sistema público de instrucción se agregaron labores de administración, financiamiento y apertura a nuevos saberes; 2) las reformas debidas a antiguas instituciones educativas como las universidades y los colegios no llegaron a concretarse, mientras que instituciones más modernas no lograron consolidarse pese al impulso federalista liberal, por ende se dio impulso a los dos tipos de establecimientos; 3) el Plan contenía elementos relativos tanto a la educación elemental como a la educación de las élites; 4) fue el primer Plan con un carácter nacionalista que buscó fomentar el sentimiento patrio de manera implícita respaldado por el gobierno y 5) se dio continuidad al proceso de secularización, sin que se impidieran las prácticas religiosas dentro de las instituciones escolares (2011, pp. 13-14). Según Meneses (1983), una de las finalidades del Plan era ampliar el currículum de las instituciones de educación preparatoria y universitaria, aumentando materias de ciencias naturales como se hacía en Europa y que, se concebía, habían ayudado a su progreso.

Como parte del Plan general de estudios, el dos de octubre de 1843 se decretó de manera oficial la creación de la escuela de Agricultura y la de Artes y Oficios. El establecimiento de esta institución habría sido solicitado por la Dirección General de Industria —y bajo la cual quedaría encargada la Escuela de Artes y Oficios con apoyo del Ministerio de Instrucción Pública—, encabezada por Alamán y por algunos artesanos, entre ellos Epifanio Romero, de quien se hablará en el tercer capítulo (Calvillo, 2011; Eguiarte, 1989; Dublán y Lozano, 1876).

Según María Estela Eguiarte (1989), en el programa de la Escuela de Artes y Oficios de 1843 se contempló parte de las ideas de los españoles Jovellanos y Campomanes planteadas durante el periodo de las Reformas borbónicas, cuyo objetivo era el de responder no ya al corporativismo gremial sino al corporativismo manufacturero. Pese a la influencia de los ilustrados españoles, muchas de las prácticas educativas artesanas se continuaron manifestando en su plan de estudios. Y al igual que otros planteamientos, de la mano de las artes y oficios se instituía una escuela de agricultura.

La enseñanza estaba dividida en “clases” (no en años), cinco para la de Agricultura y cuatro para la de Artes y Oficios. La enseñanza de artes y oficios se contemplaba de la siguiente manera (tabla 2):

Tabla 2. Enseñanza general en la Escuela de Artes y Oficios

Clase	Asignaturas
<i>Primera</i>	Dibujo lineal, de máquinas y de decoraciones
<i>Segunda</i>	Matemáticas aplicadas a las artes
<i>Tercera</i>	Química aplicada a las artes
<i>Cuarta</i>	Mecánica aplicada a las artes

Fuente: Baranda, M. (1843). *Decreto sobre establecimiento de dos escuelas, una de agricultura y otra de artes*. México: Imprenta del Águila.

Se contempló que las materias teóricas se impartieran dentro de la propia institución, mientras que algunas prácticas podían darse dentro de la escuela o en obradores de maestros artesanos acreditados según el juicio del Director general de industria. El total de años que un estudiante permanecería dentro de la Escuela de Artes y Oficios sería de tres, según lo establecía el reglamento del 2 de diciembre (Eguiarte, 1989).

Tanto el decreto sobre el establecimiento de las escuelas, como reglamento del 2 de diciembre dan cuenta de la pervivencia de algunas prácticas de los talleres en la organización de la Escuela de Artes y Oficios, de lo cual señalaré tres ejemplos. En primer lugar, el estudiante de la Escuela, que para ingresar necesitaba saber leer y escribir, continuaría siendo conocido como aprendiz. En ese sentido, el artículo noveno del Reglamento estipulaba que para ingresar a la Escuela el alumno debía tener “instrucción en los elementos de geometría y en el dibujo, y a los que hayan acreditado capacidad y genio para algún arte u oficio” (Eguiarte, 1989, p. 105). El artículo también establecía que se daría preferencia a los alumnos más pobres. En segundo lugar, en el Reglamento se mandaba que “los padres, tutores o encargados de los jóvenes, firmen y afiancen la permanencia en el aprendizaje por un número de años, conforme al reglamento que generará la misma dirección” (Dublán y Lozano, 1876, p. 612). Para ello debía celebrarse un contrato, algo semejante a las prácticas habituales de ingreso de los aprendices al obrador público. Se desconocen los términos del contrato, pero se puede sugerir que, a diferencia de los talleres, los contratos solo se centrarían en la enseñanza del oficio. La tercera y última similitud era la aplicación de exámenes junto a la “exposición de las

manufacturas trabajadas por ellos, á que concurrirá el Excmo. Sr. presidente de la República” (Dublán y Lozano, 1876, p. 612).

Los documentos planteaban que a la Escuela ingresarían dos tipos de estudiantes: los externos, quienes vivirían en sus propias casas, y los internos, que lo harían dentro de la escuela. El total de jóvenes internos sería de 25; estos, elegidos por los gobernadores de los estados, contarían con vestimenta, alimento y educación. Además de las clases mencionadas en la tabla 2, habría lecciones de moral cristiana impartidas por un capellán secular o regular, quien oficiaría misa todos los días en los horarios estipulados por el reglamento interior. El capellán residiría en el edificio con un salario de 500 pesos al año.

Un decreto de 1844 autorizaba al gobierno para comprar la finca donde se establecería la escuela de agricultura y para disponer de los gastos necesarios para la apertura de la escuela de artes, “dentro de los límites del fondo que se asignó á la dirección general de industria, por el decreto de 2 de diciembre de 1842, decretándolos a propuesta de la misma dirección”.⁴¹ Sin embargo, una vez más, la Escuela de Agricultura y de Artes y Oficios no fue establecida, presuntamente ante las dificultades que sobrevinieron en el frente interno —la amenaza de separación de Texas y de Yucatán— y externo —las tensiones con el gobierno estadounidense.

Las propuestas hechas por diversos industriales, individuos e incluso los distintos gobiernos de este periodo estuvieron en ocasiones en el centro del debate y tuvieron su concreción en el año de 1843. Aunque diversos motivos imposibilitaron la puesta en marcha de la Escuela de Artes y Oficios, este proyecto constituyó la piedra angular para las escuelas de artes y oficios posteriores. En diversos momentos parecía que las propuestas intentaron competir o suplir a los talleres sin romper de tajo con las estructuras y relaciones educativas; en otros momentos, parecía que estos proyectos caminaban de la mano del propio proceso de industrialización. Aunque se pensó en la introducción de las ciencias como materias, el aprendizaje de lenguas extranjeras e incluso la implementación de nuevos métodos de enseñanza, las prácticas educativas propias de los talleres

⁴¹ Decretos, México, 1821-1854, AHUNAM, SIPBA, Sección Ministerio, Serie Leyes, decretos y providencias, caja 1, exp. 1.

continuaron observándose, lo que pone en evidencia la persistencia de una cultura educativa propia de los artesanos.

Los conocimientos artesanos y su enseñanza a través de la prensa a mitad del siglo

El esfuerzo por establecer la Escuela de Artes, las condiciones de los artesanos y con ello el progresivo afianzamiento del discurso estatal se conjuntaron en la década de 1840. El periodo de 1836 a 1843, conocido como proteccionista, se destacó por la expedición de leyes aduaneras que prohibieron la entrada de productos específicos y se gravaron impuestos a otros tantos productos del exterior con la finalidad de solventar y fomentar las deficiencias industriales y manufacturas nacionales (Pérez Toledo, 1996).

Como parte de las medidas de protección a la producción nacional, en 1843 el gobierno decretó la formación de “Juntas industriales en todas las capitales de las Prefecturas de los Departamentos de la República y en todas aquellas poblaciones en que atendidas todas sus circunstancias acuerden los respectivos Gobiernos departamentales que las haya”.⁴² En consecuencia se formaron la Junta de Fomento de Artesanos el mismo año de 1843, la Sociedad Mexicana Protectora de Artes y Oficios y la Sociedad Artístico-Industrial en 1844, todas con el aval y amparo del gobierno. Las dos primeras desarrollaron su propio órgano de difusión (Illades, 2016; Pérez Toledo, 2011; Pérez Toledo 1996).

Las sociedades artesanas de este periodo han sido ampliamente estudiadas por diversos historiadores. Este apartado se centra en el estudio de la prensa publicada por las sociedades artesanas, en donde se ponen de manifiesto sus aspiraciones y representaciones sociales en general, y específicamente en materia educativa. Aunque estos órganos de difusión no hablaron a nombre de todo el artesanado, formaron parte importante de la transmisión de las prácticas, relaciones y conocimientos. Siguiendo a Peter Burke (2018), quien habla de cómo la imprenta permitió la circulación del “conocimiento oral” al conocimiento impreso, planteo que esos órganos facilitaron la difusión y circulación del conocimiento “práctico”.

⁴² Decretos, México, 1821-1854, AHUNAM, SIPBA, Sección Ministerio, Serie Leyes, decretos y providencias, caja 1, exp. 1.

La primera que se fundó fue la Junta de Fomento de Artesanos, el 27 de diciembre de 1843, la cual estaba instalada en la calle de Correo Mayor. A diferencia de las otras dos organizaciones, la Junta estuvo muy vinculada al gobierno, por lo que historiadores como Carlos Illades (2016) y Sonia Pérez Toledo (2011) afirman que los artesanos que la conformaron no tuvieron las mismas dificultades que los artesanos de las otras dos organizaciones. Su órgano de difusión fue el *Semanario Artístico*, periódico dedicado a la educación de los artesanos y en el cual se centrará mayormente este apartado.

La Sociedad Mexicana Protectora de Artes y Oficios, fundada casi al mismo tiempo que la Junta, tuvo como órgano de difusión el periódico *El Aprendiz*; lo poco que se sabe de ella se halla en sus páginas. Desafortunadamente solo se encuentran dos ejemplares en la Biblioteca Ignacio Cubas del Archivo General de la Nación (Pérez Toledo menciona tres ejemplares). Se conoce que estuvo conformada por maestros artesanos al igual que la Junta; sin embargo, pareciera que ninguno de ellos contó con algún establecimiento o taller público, “lo cual podría indicar que se trataba de un grupo de artesanos cuya situación económica no era tan holgada como la de los funcionarios de la Junta” (Pérez Toledo, 2011).

Por último, la Sociedad Artístico-Industrial fue fundada en el año de 1844. De ella se sabe aún menos que de las otras dos. Carlos Illades (2016) ha identificado a una parte de sus organizadores: Evaristo Meza y Rafael Pérez de León (pintores), Miguel Ibarra y Juan Fragoso (escultores). Illades ha establecido la hipótesis de que la Sociedad Artístico-Industrial pudo haber sido una junta menor dentro de la estructura de la Junta de Fomento, colaborando en la formación de talleres y escuelas prácticas.

Como se verá, los artesanos comenzaron a asimilar el lenguaje “modernizante” de los funcionarios (Castro 1999). Este lenguaje seguía sustentándose en la representación de que educar a los artesanos significaba fomentar el patriotismo a través del trabajo y formar una ciudadanía laboriosa. Al mismo tiempo, los artesanos comenzaron a asumirse como proletarios, categoría usada por los periódicos del siglo XIX para referirse tanto a artesanos como a labradores y trabajadores de fábrica.⁴³

⁴³ Los periódicos de la época, sobre todo después de 1820, dan cuenta de cómo esta categoría comenzó a ampliarse. El término proletario se asoció a las clases pobres trabajadoras, sobre todo a los jornaleros, para

Educación, identificación y conocimiento

Ante la situación por la que atravesaba el país y la imposibilidad de establecer instituciones dedicadas a la formación y desarrollo de artesanos, los decretos de 1843 permitieron a algunos grupos tomar las medidas necesarias para organizarse y emprender el fomento de sus conocimientos. Pese a que algunos artesanos continuaban asistiendo a las escuelas nocturnas así como a los obradores públicos de maestros artesanos, periódicos como el *Semanario Artístico* y *El Aprendiz* fungieron no solo como medios para que los artesanos difundieran sus ideales, también los concibieron como órganos para transmitir sus conocimientos hasta hacía unas décadas poco conocidos.

La Sociedad Protectora de Artes y Oficios veía en la educación práctica dentro de los talleres una mejor forma para fomentar los oficios, pero, a diferencia de los obradores coloniales donde los artesanos generalmente aprendían a leer, escribir y contar, los nuevos integrantes del taller debían haber atravesado la educación elemental. Según explica Pérez Toledo:

En estos talleres se debía instruir “gratuita y esmeradamente en el arte u oficio que profesen a los mexicanos” que fueran educados por “cuenta de la asociación”; sin embargo, también se indicó que una vez transcurriera un año a partir de su incorporación a la Sociedad, en estos establecimientos no se debía admitir a ningún aprendiz que no supiera leer, escribir y “las cuatro reglas de cuentas”, y después de diez años a ningún oficial que no tuviera estos conocimientos, con excepción de aquellos que por circunstancias extraordinarias no hubieran podido instruirse (2011, p. 223).

La exigencia de que los aprendices que entraran al taller ya debían saber leer y escribir da cuenta del alcance que había cobrado la escuela elemental en este periodo, tanto para niños como para adultos. En el taller continuarían su formación moral, cristiana y científica. Los jóvenes que ingresaran a los talleres en calidad de aprendices y por ello como miembros de la organización “quedan totalmente bajo la dirección de la sociedad,

posteriormente incluir a los trabajadores de fábrica y finalmente a los artesanos. No sería exagerado sugerir que el ingreso a esta categoría fuese por el vínculo pobre-trabajador. Por ejemplo, *La Universal Sabatina* menciona que proletario es aquella persona que trabaja y que pese a ello “nada posee, de nada goza mas que de su propio alimento” (*La Universal Sabatina*, núm. 23, 16 diciembre 1822).

mientras se educan; y educados, enseñarán y ejercerán, á lo menos por seis años, el arte ú oficio que hayan aprendido [...]”; además dentro de los talleres se les enseñará “moral, doctrina cristiana, urbanidad, elementos de matemáticas y geometría aplicada á las artes, dibujo lineal y natural, principios de economía y deberes del hombre en sociedad [...]” (*El Aprendiz*, núm. 12, 28 septiembre 1844). En los periódicos revisados no existe una explicitación referente a la transformación de los talleres en escuelas, solo se apelaba a la pervivencia de algunas de sus prácticas referentes a la enseñanza de los oficios. No parece que la Sociedad haya propugnado por el establecimiento de escuelas —al menos dentro de la información a la que se tiene acceso— específicas para la formación de artesanos.

Como se puede observar, la Sociedad a diferencia de la Junta, otorgaba una carga importante a las prácticas gremiales. Aunque apeló al gobierno para el fomento de la educación y las manufacturas, advertía la dependencia en que se encontraba México al no ser prouctor de sus propias manufacturas:

México dependerá de otras naciones mientras tenga que ocurrir á ellas por sus productos fabriles y agrícolas y por sus artefactos; porque no es independiente una nacion que necesita de otra; y mientras esta escena no cambie, México no habrá mudado de razas en su gobierno y se habrá conservado en realidad dependiente (*El Aprendiz*, núm. 12, 28 septiembre 1844).

Ese tipo de expresiones eran un llamado de apoyo al gobierno, pero al mismo tiempo al sostenimiento de su forma de vida, todo lo cual da cuenta de la manera como se iban adaptando los diferentes grupos artesanos ante los cambios. Por un lado, los miembros de la Sociedad apelaban a la protección del Estado frente a la competencia internacional, proponiendo así un beneficio mutuo. Por el otro, varios de los artículos que daban constitución a la Sociedad se referían a la solidaridad, eje importante dentro de los gremios. El artículo 53 especificaba: “Los socios dedicados á artes ú oficios que por desgracia cayeren presos, serán auxiliados á lo menos por dos meses, con dos reales diarios, y entre tanto no pesa sobre ellos ningún cargo de los que este reglamento impone”. Quedaban exceptuados del apoyo aquellos que fuesen presos por motivos políticos pues “esta asociacion no se mezcla absolutamente en nada que tenga que ver en la política del país” (*El Aprendiz*, núm. 12, 28 septiembre 1844).

El discurso de la Sociedad también tenía que ver con su necesidad de ser reconocida por el gobierno. Así, sus integrantes se apropiaron de parte del discurso estatal asumiéndose como gente laboriosa, ciudadanos y patriotas que buscaban el beneficio de la nación, pero también se representaban como un gremio en problemas necesitado de protección del Estado. En su alocución en la apertura de la escuela de enseñanza primaria de adultos en 1842, Juan Gutiérrez Mallen describía a los artesanos de la siguiente manera: “Muertos de hambre, desnudos, sin libro, sin proteccion; ¡qué digo sin proteccion! Tal vez con una persecucion muchas veces decidida y otras disimulada”. La suerte de los artesanos “no ha sido mejor; sin modelos, sin instrumentos, sin escuela y con las trabas de un gobierno suspicaz” (1842, p. 7).

A diferencia de la Sociedad Protectora de Artes y Oficios, la Junta de Fomento de Artesanos contó con el apoyo del gobierno desde su fundación, y presuntamente vinculó a artesanos a puestos políticos.⁴⁴ Esta Sociedad reunía a artesanos de diferentes ramos (contrastando con las sociedades mutualistas que generalmente se organizaban en un solo ramo). Su órgano de difusión fue el periódico el *Semanario Artístico* (1844-1846) cuyo subtítulo indicaba su propósito: “Para la educación y progreso de los artesanos de la República”. El objeto del periódico

No es otro que el de familiarizar la lectura útil y provechosa hasta en las últimas clases de nuestros artesanos, y por lo mismo solo se contraerá á los conocimientos que sean necesarios á todos cualquiera que fuere el arte ú oficio á que hayan dedicado sus tareas, y que su redaccion se halle al alcance de las mas comunes inteligencias, aun en el caso de tener que prescindir de la finura y perfeccion del lenguaje, en obsequio de la mayor claridad con respecto á cierta clase de sus lectores (*Semanario Artístico*, núm. 1, 9 febrero 1844).

En un llamado a los artesanos de Veracruz, el *Semanario Artístico* narra la importancia de la educación primaria y el fomento de las facultades individuales y colectivas:

⁴⁴ Abisai Pérez narra cómo es que diferentes artesanos accedieron al poder por medio de las elecciones en el estado de Puebla tras la independencia, por lo que no sería descabellado suponer que artesanos de la Ciudad de México tuviesen vínculos políticos con grupos de poder.

Nadie negará que la educación primaria, además de ser muy necesaria, es la parte más activa que contribuye a la felicidad de un país, porque ella, facilita las relaciones exteriores e interiores, ella comienza el desarrollo de las facultades intelectuales; enseña reglas de urbanidad y cortesana, máximas provechosas, aplicaciones a la literatura y las artes, el conocimiento de las leyes; y por último, nos hace laboriosos, trabajadores e industrioses, y morigeradora nuestros caracteres, usos y costumbres, con una regularidad que luego que sentimos la influencia de sus benéficos efectos, es cuando conocemos las grandes ventajas (*Semanario Artístico*, núm. 77, 20 diciembre 1845).

Para Peter Burke, la aparición de la imprenta y la posterior circulación del conocimiento en los periódicos fungieron como medios que contribuyeron “a la difusión, la cohesión y poder de la comunidad imaginaria” (2018, p. 71). Así, la descripción de lo que debía ser la educación primaria para el *Semanario* movilizaba el ideal del artesano-ciudadano, personaje que sabía leer y escribir, era respetuoso de las leyes, trabajador y comprometido con la sociedad en que se desenvolvía.

El *Semanario* estaba dividido en cinco segmentos: 1) educación moral, que en ocasiones podía ser política (hacía mención a la necesidad del trabajo honesto y la felicidad del artesanado, así como el fomento del amor a la patria); 2) variedades (noticias generales en torno a las artes y oficios); 3) instrucción en general (este apartado se centraba en la elaboración de un “Diccionario tecnológico” que daba mucho peso a la aplicación de la química en los oficios); 4) fomento de las artes (segmento que en los primeros meses relataba el desarrollo industrial en otros estados, posteriormente se transformó en una sección dedicada a describir paso a paso la elaboración de artículos en distintas ramas industriales o la utilización de herramienta especial para los oficios) y 5) las noticias del exterior, que, aunque pocas, giraban en torno a los trabajadores especialmente ingleses, franceses y españoles, y la importancia que tuvieron las escuelas de artes y oficios en aquellos países (*Semanario Artístico*, núm. 11, 20 abril 1844; núm. 44, 7 diciembre 1844; núm. 48, 18 enero 1845).

El público al que iba dirigido el *Semanario* eran oficiales y aprendices, reforzando el rasgo paternalista que se dio dentro de los obradores (Pérez Toledo, 1994). La hipótesis

de Burke (2018) se puede aplicar a los conocimientos prácticos: se puede decir que el periódico constituyó la transmisión de conocimientos orales plasmándolos en el papel; es decir, de la experiencia práctica se pasaba a un conocimiento teórico en forma impresa el cual se volvía nuevamente práctico una vez que se aplicaba. La difusión de los otrora conocimientos arcanos contribuyó a que se divulgaran y se conocieran entre distintos ramos industriales, convirtiéndolos en conocimientos de carácter público. Algunos ejemplos de esto fueron “el modo de conservar sin moho el hierro y el acero”, “pavonar el acero y preservarlo”, explicar la composición y el uso de “el barniz”, la impermeabilización de los sombreros o la “preparacion para impedir que la madera se pudra” (*Semanario Artístico*, 20 diciembre 1845; 2, 30 marzo 1844; 7 diciembre 1844; 7 mayo 1845).

El *Semanario Artístico* se publicó por última vez el 10 de enero de 1846. Se desconocen las causas reales por la que su edición fue suspendida, pero podemos plantear la hipótesis que la próxima guerra con los Estados Unidos fue una de las principales causas para retirar el apoyo a estas organizaciones. Sin embargo, con publicaciones como esta se sentaron las bases para la posterior organización mutualista y la creación de una vasta diversidad de periódicos que continuaron plasmando sus representaciones y autorepresentaciones como grupo.

Para finales de 1845, la *Memoria* del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública señalaba la imposibilidad de conocer los avances educativos así como los establecimientos dedicados a los adultos:

La dilatada superficie de nuestro territorio, lo muy diseminado de nuestras poblaciones, la acumulacion de las riquezas en pocos, que produce la miseria del mayor número; la falta de libros elementales, lo caro de nuestras impresiones, y la tenacidad de los que se imaginan que no hay mas que saber, ni otro método que aprender que el usado, y lo aprendido a veinte y cinco años, son otras tantas y graves dificultades que debe tener presentes el legislador para sobreponerse á ellas (Riva, 1845, p. 42).

También era difícil conocer el avance de las artes manuales o “manufacturas groseras”, como se les conocía:

El gobierno quisiera saber sobre la primera [la manufactura artesana] cuáles eran su estado actual y su progreso ó decadencia, averiguando el monto de sus capitales, inquiriendo los nuevos ramos á que se haya estendido, y los adelantos que haya hecho en todos ellos; pero se encuentra siempre con la misma falta de datos (Riva, 1845, p. 49).

Llama la atención que el gobierno de entoces fuera incapaz de hacer un balance del estado de la educación en general y de la industria artesana, y ciertamente no es el objetivo de esta tesis hacer ese balance. Lo que sí se puede decir de la educación artesana en este periodo es que, aunque los artesanos se apropiaron de parte del discurso político y laboral —unas agrupaciones más que otras—, la protección gubernamental que recibieron durante el periodo centralista fue insuficiente para consolidar un proyecto educativo que avanzara hacia el plan político-social de formar artesanos-ciudadanos (ciudadanos industrioses) que impulsaran el desarrollo manufacturero de México. Dos cosas notables de este periodo es que se crearon organismos que procuraron mantener vivas ciertas prácticas gremiales y que aparecieron los primeros periódicos que permitieron a una parte del artesanado discutir su visión del mundo, del trabajo y de la educación para el impulso de los oficios.

La escuela-taller. La Escuela Industrial de Artes y Oficios de 1856

En la segunda mitad del siglo XIX la educación de adultos y de artesanos sería objeto de proyectos más logrados que en las primeras tres décadas de vida independiente. Si durante los años 1820 a 1850 la necesidad de fomentar la industria y la manufactura, sobre todo la textil, generaron varios proyectos —no concretados— de transformación sobre la formación de los artesanos, a partir de la década de 1850 la educación artesana estuvo enmarcada por metamorfosis importantes en la estructura económica del país, las formas de organización de los artesanos, y las relaciones sociales. La aparición paulatina de la división del trabajo, la mecanización de los talleres y la aparición de las primeras fábricas fueron algunos rasgos que trajeron cambios en la estructura económica del taller. La Junta y las Sociedades de artesanos sostenidas con apoyo del gobierno fueron reemplazadas por nuevas asociaciones de tendencia proletaria, conocidas como sociedades de socorros o auxilios mutuos, cuyos objetivos durante sus primeros años fueron: “formar un fondo de

asistencia mutua con aportaciones de los socios, para garantizar a estos la asistencia médica, gastos de entierro en caso de defunción y ciertas pequeñas ayudas en estos casos de necesidad extrema” (Rojas, 1982, p. 153). Posiblemente la primera de estas asociaciones fue la Sociedad del Ramo de Sastrería para Auxilios Mutuos en el año de 1853 y un año después la Sociedad de Socorros Mutuos del Arte de Sombrerería (Illades, 2016).

Pese a la incertidumbre social y política por la que atravesaba el país tras la derrota en la guerra con los Estados Unidos en 1848 y la epidemia de cólera en 1850, los espacios de sociabilidad que comenzaron a emerger en las diversas ciudades del país tales como las sociedades literarias y musicales, los institutos estatales o las asociaciones políticas, permitieron compenetrar a diversos sectores de la sociedad que paulatinamente generaron un sentimiento nacional (Lira y Staples, 2017, p. 443). Las sociedades de socorros mutuos fueron algunas de estas organizaciones que, si bien intentaron mantener parte de su cultura gremial, con el pasar de las décadas fueron asumiendo su papel dentro de la sociedad mexicana.

Mientras que en el periodo proteccionista de 1843 se había impulsado la educación de los artesanos desde el Plan general de Baranda y el decreto de creación de la Escuela de Artes y Oficios, en 1854 el gobierno centralista de Antonio López de Santa Anna decretó un Plan General de Estudios en el que la educación para artesanos casi no figura. La única referencia a la educación para el trabajo aparece en la Sección III dedicada a las Escuelas Especiales, definidas como los “establecimientos publicos en que se hacen los estudios que llevan el mismo nombre”. Estas Escuelas "dependen del Ministerio de Fomento, el colegio de Minería y las escuelas de minas, comercio y agricultura ya establecidas y las que se crearen para el fomento de estos ramos y los de la industria” (Dublán y Lozano, 1877, p. 355). No hay mención a escuelas de artes y oficios o si se retomaría el antecedente de la Escuela proyectada en 1843. El ambicioso Plan propuesto por el gobierno santannista fue duramente criticado por los liberales por su intento de monopolizar la educación primaria y secundaria así como someter a las escuelas privadas a la autorización del gobierno (Meneses, 1983).

El primero de marzo de 1854 se firmó el Plan de Ayutla, el cual desconocía al gobierno de Santa Anna. Dicho Plan destituía de su cargo al general y sus funcionarios restituyendo la República. El movimiento encabezado por Ignacio Comonfort y Juan Álvarez adquirió prontamente el estatus de revolución y triunfó al año siguiente. Álvarez quedaría a la cabeza del nuevo gobierno; sin embargo, pronto dejaría el poder y a finales de 1855 desistiría en favor de Ignacio Comonfort como presidente sustituto (Lira y Staples, 2017).

El gobierno de Comonfort retomó el proyecto referente a la formación de artesanos. El 18 de abril de 1856, por decreto del presidente se estableció la Escuela Industrial de Artes y Oficios perteneciente a la cartera del Ministerio de Fomento, Colonización, Industria y Comercio. La escuela “era gratuita para los alumnos” y comprendería una “enseñanza científico-práctica que da derecho al título de maestro, y la común o práctica que lo da al certificado de oficial; cuyos documentos se espedirán únicamente á los que concluyeren la carrera con aprovechamiento y fueren aprobados en un exámen general”.⁴⁵ Mientras se terminaba de construir la nueva institución, algunas clases, sobre todo las “científicas”, habrían de darse en la Escuela de Agricultura fundada un año antes de la caída de Santa Anna.

Uno de los objetivos de esta institución era contribuir a romper la dependencia industrial que tenía México, según lo señalaba el decreto de establecimiento de la Escuela Industrial:

Que un pueblo es tanto mas libre, cuanto es mas industrial; asi como que la dependencia industrial no le es menos gravosa á una nacion cuando ella estriba en ciertos artículos de primera necesidad, que la dependencia política ó cualquiera otra de las que mas fuertemente ligan á un pueblo con otro con condiciones desfavorables. Promover, pues, en México los adelantamientos de la industria y darle al trabajo industrial la direccion debida y conveniente á los intereses del país, desde que se comience a desarrollar, es un punto de tan alta importancia á juicio del Excmo. Señor presidente sustituo (Dublán y Lozano, 1877, p. 518).

⁴⁵ Decreto de establecimiento de la escuela industrial de artes y oficios, 1856, AHCM, Gobierno del Distrito Federal, Bando, leyes y decretos, caja 27, exp. 61.

Para Eguiarte (1989) el programa de la Escuela Industrial era prácticamente una copia del de la Escuela de Artes y Oficios de 1843, con la diferencia que los talleres dedicados al ramo textil y minero quedaban fuera de la nueva institución.

La nueva Escuela también tenía el objetivo de transformar los hábitos de los artesanos. Según el publicista Anselmo de la Portilla⁴⁶:

El principal objeto de aquella fundación [la Escuela Industrial] era enseñar las artes mecánicas y lo relativo á ellas, á la juventud desvalida, entendiéndose este bien á un gran numero de individuos, de modo que el influjo del establecimiento se hiciera sentir en toda la estension de la República, infundiendo á los artesanos hábitos de trabajo, de economía y de virtud (1858, p. 270).

Construida en las inmediaciones de la capital, la Escuela Industrial era, según Portilla, “un palacio digno de un rey, que el gobierno de Comonfort se había empeñado en construir para honrar los oficios y para alojar á los trabajadores” (Portilla, 1858, p. 271). La institución recibía a alumnos de diversas partes del país y, al igual que en la de 1843, tenía dos tipos de alumnos. Por un lado, aceptaba jóvenes que ya sabían leer, escribir y hacer cuentas para aprender algún oficio; por el otro, recibía artesanos que requirieran instrucción elemental (tabla 3). Los jóvenes se subdividían en tres categorías: 1) los alumnos “de dotación”, que eran enviados por gobiernos de distintos territorios y cuya manutención corría a cargo de dichos gobiernos; 2) los alumnos “de gracia”, que eran enviados directamente por el ejecutivo respondiendo a solicitudes de padres a quienes les interesaba que su hijo aprendiera algún oficio con apoyo del gobierno y 3) los “pensionistas”, quienes podían mantenerse con el apoyo de sus padres o tutores. Los jóvenes solicitantes debían ser mayores de 13 años y menores de 16, además debían comprobar su buena moral, aprovechamiento y aplicación a través de un certificado que debía expedir el preceptor de primeras letras (Dublán y Lozano, 1877, p. 267).

Tabla 3. Materias enseñadas a los artesanos de la Escuela Industrial de Artes y Oficios

Instrucción elemental	Asignaturas
-----------------------	-------------

⁴⁶ Escritor y periodista español que radicó en México entre 1840 y 1858. Fue creador de los periódicos *El Español* y *El Eco de España*. Además fue uno de los personajes que convenció al general Prim de no invadir México junto a Francia en el año de 1861.

Principios de religión, primeras letras, dibujo lineal, manejo de armas y apreciación artística según el oficio que ejerzan.

Fuente: Bustos, C. (2001). *Organización y catalogación del grupo documental 125. Instrucción Pública y Bellas Artes, y la Secretaría de Educación Pública 1650 a 1965, segunda parte. Archivo General de la Nación*. (Trabajo de grado). Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.

Los oficios que se ofrecían eran: herrería, carpintería, carrocería, cantería, talabartería, zapatería y sastrería. No se cerraba la posibilidad de abrir otros talleres, pero desconozco si se establecieron algunos más. La educación se dividía en común y especial. La común se conformaba por las materias generales a las que accederían todos los alumnos, mientras que la especial tenía que ver con materias enfocadas a las ciencias, como la química aplicada a las artes y el dibujo aplicado al diseño (planos, modelos y proyectos de propia invención). Sobre la “enseñanza científica”, el Decreto se expresaba de la siguiente manera:

Promover, pues, en México los adelantamientos de la industria, y darle al trabajo industrial la dirección debida y conveniente á los intereses del país, desde que se comience á desarrollar es un punto de tan alta importancia á juicio del Excmo. Sr. presidente sustituto que no ha titubeado en decidirse á hacer los mas costosos sacrificios porque se establezca en la Escuela de artes la enseñanza científica en solo la parte que baste para la práctica industrial, y para que se fije un poco de acción que al mismo tiempo que pueda servirle de cuerpo consultivo al supremo gobierno y á los particulares que se quieran aprovechar de su práctica sirva tambien para dar dirección á la industria, sin coacción ni violencia á nadie, sino mostrándoles por el contrario, á todos, con su ejemplo, el camino que deben seguir en las empresas mas útiles y productivas. Habrá sin duda mil obstáculos que vencer para conseguirlo, en un país nuevo y en el que todavía las ciencias físicas y de aplicación no han podido tener los adelantos que siempre preceden á la industria propiamente dicha; pero no se ha de omitir por parte del supremo gobierno ningun sacrificio para conseguir el fin. (Dublán y Lozano, 1877, 518).

Aunque los proyectos de la primera mitad del siglo hicieron evidente la necesidad de vincular la ciencia con el trabajo (oficio), mantuvieron la distinción entre el oficio ligado a lo manual y con poca aplicación científica, y las ingenierías, las cuales requerían

de una mayor especialización. El planteamiento del gobierno era, más bien, dar un paso en la vinculación entre ciencia y oficio. Esto representaba, según el mismo discurso, un beneficio mutuo pues los oficios adquirirían el carácter científico que los elevaba en la categoría laboral y las ciencias impulsaban el desarrollo industrial que la nación requería.

Según el propio Plan, los artesanos que concluían la educación común, las materias de especialidad y la educación superior recibían el título de “maestro”, mientras quienes solo lograban cursar la instrucción común obtenían el título de “oficial”. La materia de dibujo estaría supervisada por un ingeniero mecánico quien debía vivir en la propia escuela o en las inmediaciones de esta.

Las asignaturas que los alumnos cursarían fueron las siguientes:

Tabla 4. Plan de estudios de la Escuela Industrial de Artes y Oficios

Año	Asignaturas
<i>Primero</i>	Religión, primeras letras, dibujo lineal, dibujo de adorno, francés, inglés (instrucción común), aritmética y geometría plana (sin especificar).
<i>Segundo</i>	Religión, primeras letras, dibujo lineal, dibujo de adorno, francés, inglés (instrucción común), álgebra y geometría sólida (instrucción especial e instrucción superior).
<i>Tercero</i>	Religión, primeras letras, dibujo lineal, dibujo de adorno, francés, inglés (instrucción común), geometría descriptiva, trigonometría plana y física (instrucción superior).
<i>Cuarto</i>	Religión, primeras letras, dibujo lineal, dibujo de adorno, francés, inglés (instrucción común), mecánica industrial (instrucción superior).
<i>Quinto</i>	Religión, primeras letras, dibujo lineal, dibujo de adorno, francés, inglés (instrucción común), química (instrucción superior).

Además de estas materias se incluía la enseñanza de la religión, la gimnástica y manejo de armas. Fuente: Bustos, C. (2001). *Organización y catalogación del grupo documental 125. Instrucción Pública y Bellas Artes, y la Secretaría de Educación Pública 1650 a 1965, segunda parte. Archivo General de la Nación.* (Trabajo de grado). Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.

A diferencia del plan de 1843, el plan de la Escuela Industrial fue mucho más elaborado. Llama la atención que, a diferencia de las propuestas realizadas por individuos o por grupos de beneficencia, las propuestas de 1843 y de 1856 no contaron con materias de formación de la ciudadanía, enseñanza de la constitución o desarrollo del patriotismo. Para este periodo, se puede afirmar que la educación dirigida a artesanos está relacionada

más con representaciones referentes al desarrollo industrial que a la formación de ciudadanos industriales.

El Plan consideraba la contratación de maestros artesanos como maestros de taller. Pese a las condiciones sociales y económicas en las que se encontraba el artesanado, los maestros artesanos aún contaban con suficiente relevancia. Es importante señalar que fueron los maestros artesanos —y no oficiales o aprendices con experiencia— quienes accedieron a los nuevos puestos ofertados a partir del proceso de industrialización y modernización. Según Alejandra Moreno Toscano (1980), en el siglo XIX, la mayor parte de los trabajadores que contaron con un trabajo estable fueron antiguos maestros de gremio, con puestos en la supervisión de fábricas nacionales y privadas.

El Reglamento de la Escuela Industrial establece que un maestro de taller debía ser elegido por el director de la institución y que debía estar certificado —sin especificar en qué consistía la certificación. Quizá la certificación podía referirse a que el maestro artesano tuviera un taller propio siendo reconocido públicamente. Este reconocimiento también recaía en adjetivos como la honradez, la laboriosidad, la honorabilidad que le otorgaban las personas cercanas al maestro. Certificación social y de palabra, pues recordemos que la abolición de los exámenes impidió el aval de la maestría.

La estructura de los talleres al interior de la escuela también fue uno de los aspectos que pervivió. El maestro continuó siendo la cabeza del taller, aunque en la jerarquía de la institución el director era la máxima autoridad. Dentro del taller su rol fue el mismo: enseñar el oficio a los jóvenes aprendices quienes también mantuvieron la misma denominación. El oficial, que asistía al maestro artesano durante la época colonial, también mantuvo su rol y nombramiento dentro del taller en la Escuela. Bien podía colaborar en la facilitación de los aprendizajes o en tareas como cuidar “del trabajo y buen orden de los operarios, de distribuir y recoger instrumentos, herramientas y materiales a los que no los tengan propios y revistar y vigilar a los que los tuvieren” (Dublán y Lozano, 1876, p. 504). Para 1856, el maestro podía acordar con el director de la Escuela la cantidad de oficiales que le apoyarían dentro del taller. Apareció la denominación de “medio oficial” el cual parece referir a trabajadores de medio tiempo. Los oficiales, de igual modo,

podían ser artesanos externos conocidos por el maestro e incluso alumnos avanzados de la misma institución.

En esta lógica, las formas de enseñanza fueron muy similares a las de los obradores. El maestro iniciaba con una demostración práctica de la utilización de las herramientas adecuadas con las que se habría de trabajar. Aunque el proceso era repetitivo, pues el aprendiz debía aprender a familiarizarse con la herramienta y el material, debía desarrollar poco a poco habilidades físicas y mentales. Siguiendo la argumentación de Jean Lave (2011) en su estudio sobre los artesanos en África, se puede pensar que pese a la práctica rutinaria se pudieron abrir espacios de innovación. El tiempo en el taller era limitado: a diferencia de los obradores, se trabajaba generalmente por la mañana durante 4 horas (Bustos, 2001). El control del tiempo impedía el desarrollo de lazos más estrechos dentro del taller, lo cual, hasta cierto punto, rompía con la idea del *ser artesano* que había prevalecido en los talleres independientes (las condiciones que formaban una identidad de tipo gremial).

E.P. Thompson consideró a las escuelas como “instituciones no industriales” en donde se inculcaba la “economía del tiempo” (1989, p. 276). Para el historiador inglés, la idea no solo era fomentar la “industriosidad y el orden”, sino también la disciplina y la regularidad. “Una vez dentro del recinto de la escuela, el niño entraba en un nuevo universo de tiempo disciplinado” (Thompson, 1989, p. 277). La Escuela Industrial tenía todo el control del tiempo, desde la hora en que los alumnos debían levantarse, hasta los momentos para asearse y dormir. Al mismo tiempo, la Escuela fomentaba la sumisión a los superiores (Bustos, 2001) y, aunque no hacía énfasis en la división del trabajo, sí se establecieron jerarquías que podían hallarse en las fábricas.

Mientras se mantenía la estructura del taller con el maestro artesano a la cabeza, la propia institución hacía énfasis en su diferenciación respecto de los llamados “profesores”. Esta distinción se mantuvo casi a lo largo del siglo XIX. Mientras que los profesores se dedicaron a impartir asignaturas teóricas aplicadas a la industria (ciencias naturales), los maestros de taller se enfocaron únicamente en la enseñanza del oficio. Los profesores de ciencias aplicadas debían dar clases en la Escuela de Agricultura; en caso de que alguno de ellos no pudiese cumplir con la tarea, quien aspirara a este puesto debía atravesar un

proceso llamado “oposición”, es decir la comprobación de los conocimientos necesarios en las cátedras para las que se postulaban. Este proceso era aplicado directamente por el gobierno de la capital. Por su cuenta, el maestro de taller era elegido directamente por el director de la Escuela Industrial. El maestro debía contar con taller público y tener reconocimiento social, laboral y moral en la comunidad en que vivía (Dublán y Lozano, 1877, pp. 526-527). Respecto de la distinción entre “maestros” y “profesores”, cabe traer a colación el trabajo de Roldán (2014b) sobre el desplazamiento semántico que ocurrió a lo largo del siglo XIX en la forma de nombrar a los docentes de las escuelas elementales. Durante la mayor parte del siglo XIX la forma más común de denominación era “maestro”, palabra vinculada con las artes mecánicas, es decir con la enseñanza práctica, pues se entendía la enseñanza como un arte. Posteriormente, con el avance de las escuelas normales y la “profesionalización” del oficio de enseñar, el concepto “maestro” fue dando paso al de preceptor y finalmente al de profesor hacia finales de ese siglo. Este cambio en los usos del lenguaje tienen tras de sí el cambio en las prácticas sociales, económicas y políticas.

Por otra parte, a riesgo de parecer reiterativo, otro de los objetivos de la Escuela Industrial fue la de educar artesanos autónomos pero con una conciencia basada en la necesidad de desarrollar económicamente al país. Un periódico de la época señalaba que “la escuela industrial de artes y oficios está destinada á elevar á la dignidad del saber y de una educacion esmerada la útil y honrosa carrera de los artesanos” (*El Monitor Republicano*, núm. 3723, 8 noviembre 1857).

Otro de los objetivos era introducir a los egresados de la Escuela directamente a la fábrica, aunque hasta la década de 1850 esa dirección se inclinó hacia la manufactura textil. Es así que aparece el concepto de “obrero”, el cual se asocia directamente al sistema capitalista. El reglamento de la institución proponía que los artesanos (obreros) “debían ser recomendados á los establecimientos y empresas de particulares, en que puedan con su trabajo mejorar de condición”. Se buscaba de preferencia ser empleados “en las maestranzas y empresas del gobierno para procurarles su mejor acomodo” (Bustos, 2001).

Se pasó entonces de la categoría “proletario” la cual abarcaba prácticamente a casi todo trabajador manual —minero, jornalero, artesano, campesino— a la de obrero, cuyo

vínculo fue más directo al trabajador de fábrica. El historiador alemán Jürgen Kokca (1989) establece la diferenciación entre obrero (*ouvrier*) y *employé*. El obrero, en su condición de trabajador manual, se halla en el escalón más bajo de la estructura industrial; su jornal depende del trabajo físico. Así mismo realiza una distinción entre los propios obreros: unos son meros trabajadores manuales y su participación es directa en la producción; los otros son trabajadores capacitados (*ouvriers qualitiés*) y tienen participaciones indirectas similares a los *employés*. Por su cuenta, los *employés*, de corte intelectual, se posicionan por encima de los obreros. Reciben una mejor remuneración y se encuentran en puestos de autoridad.

Si bien la comparación que se establece entre la institución educativa y la fábrica necesita de un análisis más profundo, la descripción que ofrece Kocka permite hallar una serie de paralelismos cualitativos que dejan entrever las distinciones laborales que existieron entre uno y otro tipo de trabajador (maestros, profesores e ingeniero). Su análisis me permite vincular las tareas repartidas dentro de la institución escolar y constatar que el trabajo intelectual y manual continuaron siendo considerados fundamentalmente distintos en la época.

Felipe Castro ha argumentado que, en México, “la formación de una ‘clase’ trabajadora fue más bien un proyecto deliberado manejado desde sucesivos gobiernos que, pese a sus diferencias en ideologías, concordaban en la necesidad de utilizar el Estado como una poderosa herramienta de cambio social, que debía allanar las bases para un crecimiento productivo” (1999, p. 276). Como hemos mostrado en este trabajo, los artesanos fueron apropiándose de esos discursos y representaciones estatales, en particular la del ciudadano industrial, para mantener sus formas de vida en condiciones sociales y económicas adversas. Entendieron que, al reproducir el discurso, cambiar parte de sus prácticas y autoidentificarse como clase trabajadora, alcanzarían el reconocimiento necesario en la condición de ciudadanos. “Así encubierta, la representación se transforma en máquina de fabricar respeto y sumisión en un instrumento que produce una coacción interesada” (Chartier, 2005, p. 59). A su vez, se estimuló la formación de un trabajador industrial con reconocimiento político y social.

Finalmente, los exámenes fueron otro ejemplo que mostró la pervivencia de la cultura artesana ante los cambios. Entre los siglos XVI-XVIII, los exámenes de gremio cumplieron un papel social, laboral y ritual. Era el ascenso a una larga tradición de trabajadores que tenía tras de sí el aprendizaje de conocimientos arcanos. Así mismo, reflejaba la maduración sexual, personal y social de un aprendiz al colocarse como cabeza de un taller, lo que lo colocaba en una posición de superioridad moral, espiritual y práctica por encima de aquellos que aspiraban a la maestría. Tras la liberalización de la producción y la apertura de los oficios en 1815, los exámenes artesanos continuaron; sin embargo, la diferencia radicó en que el cambio de estatus social y moral del recién convertido en maestro ya no era tan grande y la examinación se redujo a la constatación de adquisición de conocimientos aplicables al oficio.

Durante la primera mitad del siglo XIX, los exámenes, de manera semejante a lo que ocurrió con los exámenes de las escuelas de primeras letras, consistieron en la demostración de avances que presentaban los aprendices, al mismo tiempo, estas demostraciones se convirtieron en instancias para obtener reconocimiento y legitimidad pública (el ayuntamiento, la comunidad y los padres de familia). (Roldán, 2014b).

En la segunda mitad del siglo, los exámenes se convirtieron en la vía para demostrar lo aprendido durante la estancia en la escuela. El examen fue la acreditación de dichos conocimientos, pero también mantuvo el reconocimiento y la legitimidad de los conocimientos del maestro ante las autoridades, sobre todo frente a sus jefes directos (director de la Escuela o ingeniero) de quienes dependía la continuidad laboral de los maestros de taller. Pese a estos cambios, los exámenes no perdieron su carácter ritual venido de los exámenes gremiales.

En el Reglamento de la Escuela Industrial se establecía que el examen se aplicaría en los talleres de la Escuela. El director escogería al sínodo o jurado el cual estaría conformado por los maestros de taller y presidido por el ingeniero mecánico. El examen, a diferencia de los gremios, era meramente práctico y consistía en la elaboración de productos propios del oficio (Bustos, 2001). Los aprendizajes de las ciencias se evaluaban en los exámenes teóricos. Si el estudiante solo realizaba el examen de oficio sumando las materias comunes, se le otorgaba el título de oficial. Si por el contrario el alumno había

cursado las materias especiales y superiores junto con la instrucción común y el aprendizaje del oficio, el título que se le asignaba era el de maestro.

Para aquella escenificación de bienvenida al mundo del trabajo, la ceremonia de examinación era encabezada por el presidente de la República, el director, los maestros, los compañeros y en pocas ocasiones, los familiares. Se elaboraban invitaciones para maestros, algunos políticos o representantes del gobierno. Las invitaciones contenían el programa, es decir, los nombres de quienes sustentarían examen, el sínodo y en ocasiones los horarios de aplicación. Estas invitaciones eran personalizadas y tenían el sello de la institución, repartiéndose únicamente a personajes que se suponían destacados.⁴⁷ Las características rituales del examen permiten decir que el título implicaba intrínsecamente, además de la habilidad para desarrollarse en un entorno industrial, el “ingreso” a la categoría política de ciudadano. Paraphraseando el señalamiento de Eugenia Roldán para los exámenes públicos de estudiantes de primeras letras: “sobre tradiciones religiosas y políticas anteriores se desarrolló un ceremonial nuevo que procuraba inculcar a niños y adultos lo que significaba ser ciudadano, escenificar con solemnidad un tipo de relaciones entre individuos y el Estado y transformar a los individuos en ciudadanos” (Roldán, 2012, pp. 42-43). En el caso de las escuelas elementales del siglo XIX, los exámenes públicos también se convirtieron en la instancia de certificación del preceptor como transmisor de conocimientos, los cuales eran validados a través de los exámenes presentados por sus alumnos (Roldán, 2010). Para los artesanos del Viejo Régimen, la examinación representó la culminación de un largo proceso de adquisición de conocimientos los cuales evidenciaron la capacidad de un maestro de taller para enseñar el oficio. Aunque los documentos no explicitan si los exámenes de la Escuela Industrial otorgaron algún tipo de validación o certificación para los maestros de taller, la aprobación de sus pupilos representó y reforzó su importancia al pertenecer a una institución de ese carácter.

Las variaciones fueron pocas pero constantes dentro de la examinación. Se mantuvieron parte de las prácticas rituales así como los roles de participación de quienes integraron este proceso. Aunque el sínodo era quien acreditaba la adquisición de los

⁴⁷ Tecpan. La señora directora remite las actas de exámenes de la escuela de artes y oficios correspondiente al año de 1873, 1874, AHCM, Ayuntamiento, Instrucción Pública: exámenes y premios, vol. 2592, exp. 159.

conocimientos, era la institución educativa que, como agente del Estado, otorgaba las certificaciones y ya no el gremio como sucedió en siglos anteriores, evidenciando el cambio de los organismos o autoridades certificadores del aprendizaje. Por otro lado, la acreditación del examen, le valía al alumno para desarrollarse de manera independiente como maestro u oficial o para integrarse al sector industrial, lo que cobró importancia para el gobierno y el desarrollo económico del país. Al mismo tiempo, el que el alumno demostrara las capacidades para ejercer un oficio brindaba al maestro de taller el reconocimiento público e institucional y su capacidad para enseñar. Además, le valía su permanencia en la institución, un salario seguro y estabilidad económica, cosa importante frente a las problemáticas sociales, políticas y económicas por las que atravesaba el artesanado.

Aunque la Escuela Industrial de Artes y Oficios cerró sus puertas a menos de un año de ser abierta por causa de un incendio (Herrera, 2002; Portilla, 1858) (algunas materias se siguieron ofreciendo en la Escuela de Agricultura, hasta que la escuela de artes se abrió de nueva cuenta en el año de 1868), se trata de una institución que marcó un parteaguas en la educación de los artesanos. Con su creación el Estado se apropió de lo que Burke denomina “espacio epistemológico” (2018, p. 155), es decir, compartió la difusión de los conocimientos artesanos con otros espacios —talleres o escuelas de artes privadas— pero se convirtió en el único que podía entregar reconocimientos y las credenciales para el ejercicio de los oficios. Eso le permitió paulatinamente consolidar cierta hegemonía en el rubro de la educación práctica.

Las implicaciones de la Constitución de 1857 en la educación artesana

En el año de 1856 se abrieron las sesiones para las discusiones en torno a la elaboración de la nueva Constitución política. No es mi intención adentrarme nuevamente en la discusión referente al artículo tercero. Pretendo reflexionar algunos argumentos que fundamentaron los apartados anteriores, al menos los referentes a cómo el Estado fue quien, en última instancia, era el único con la capacidad de otorgar los títulos profesionales, mantener la vigilancia de la educación en establecimientos que no fuesen públicos y la importancia que mantuvo la educación para las clases populares. Las dos

primeras denominadas “conquistas del conocimiento” (Burke, 2018) y la última, constituyente de las continuidades educativas.

La sesión del 11 de agosto de 1856 giró alrededor de la enseñanza libre, concepto por demás interpretado y sobreentendido tanto por historiadores como historiadores de la educación. Para el diputado Manuel Fernando Soto, la enseñanza libre debía ser “una garantía para el desarrollo de ese don precioso que hemos llamado inteligencia”. Su argumento se basaba, desde un punto individual y cognitivo: que no todas las personas aprendían lo mismo y a un ritmo similar: “Recuerdo, señores [continúa Soto], que, mientras muchos de nosotros aprendimos las materias de un año, ellos aprendieron las materias de dos” (Zarco, 1979, p. 462). Debía de darse impulso a las mentes más vivaces, sobre todo a los jóvenes “de talento luchando valerosamente con la miseria, rodeados de las mayores privaciones, pero llenos de fe y dedicados al estudio con tanta asiduidad y sufriendo tantas vigilias que ciertamente en cualquiera sociedad menos egoísta que la nuestra serían recompensados” (Zarco, 1979, p. 463).

La libertad de enseñanza iba, precisamente, en la necesidad de establecer instituciones educativas que coadyuvaran al desarrollo e ilustración de las clases menos favorecidas, pero con la doble función de evitar el monopolio de la educación por parte de la Iglesia y la reformulación de los gremios (Meneses, 1983, p. 141).

Otra de las discusiones en torno a la libertad fue la vigilancia que habría de tenerse sobre los establecimientos privados y a las cuales hubo poca oposición, quedando como adición en el artículo final de la Constitución. Un ejemplo de esto fueron los talleres artesanos que a la postre se convirtieron en pequeñas escuelas de artes y oficios, y que estuvieron bajo la vigilancia del Ministerio de Instrucción, recibiendo en ocasiones apoyo económico del gobierno. Se desconocen los métodos de enseñanza, pero al haber sido un taller, puede suponerse que fueron similares a los antiguos obradores, ya que los documentos no dan cuenta de la existencia de una organización similar a las escuelas del Estado.⁴⁸ Tal y como lo planteaba el artículo 3º, era el gobierno quien examinaba y

⁴⁸ Expediente de embargo contra Manuel Ochoa por réditos del capital que reconoce la casa no. 1 de la 3ª calle de Sn. Juan perteneciente a la escuela de artes y oficios, 1862, AGN, Instrucción Pública y Bellas Artes, 2da parte, caja 58, exp. 5; Mandamiento de embargo contra doña Manuela Urrizar por la cantidad de

otorgaba los títulos de aquellos egresados provenientes de estas escuelas que sin duda, fueron una oportunidad para que los jóvenes aprendieran un oficio. Sobre este respecto se mencionó: “El pueblo necesita de ese principio luminoso [la libertad de enseñanza] para marchar rápidamente por la vía de la civilización” (Zarco, 1979, p. 466).

Aunque se hizo énfasis que los establecimientos del gobierno eran los mejores para la clase pobre, los privados eran oportunidades abiertas para todos aunque se pudiera atender contra la moral del Estado, quedando establecida la libertad de enseñanza, claramente con sus limitantes.

Puede observarse que la educación no dejó ser uno de los engranajes para el desarrollo personal, colectivo e industrial. Si bien durante las discusiones no se hizo referencia a la educación práctica, salvo por una moción del diputado Balcárcel quien solicitó que los planes de estudio generales se sometieran al del Colegio de Minería, se mantuvo el énfasis respecto a la educación como medio y remedio para llevar a cabo el desarrollo de la industria. Para ello era necesario que el pueblo fuese educado, ya no en el fundamento católico sino bajo la moral del Estado, un Estado que enarbolaba la bandera del partido progresista.

A lo largo de este capítulo he mostrado que, a partir de la independencia de México y hasta la promulgación de la Constitución de 1857, grupos de industriales, políticos e intelectuales se posicionaron frente a la necesidad de crear establecimientos que vincularan la educación, panacea social, y el trabajo, el cuál otorgaría el estatus político de ciudadano. A partir de estos vínculos se generaron representaciones en torno a lo que debía ser el ciudadano trabajador. Así surgió la categoría de “ciudadano industrial”, en relación directa con todo trabajador manual. El artesanado se convirtió entonces en uno de los grupos focales a los que se intentó llevar esta categoría pues, en el marco de la degeneración de sus estructuras y relaciones sociales. La pérdida de los privilegios con los que contó el artesanado durante la época virreinal los obligó a asimilar de manera paulatina el discurso político y reproducir de manera cotidiana las representaciones que se formularon sobre ellos. Las prácticas de los artesanos, atravesadas por las

380 que arrende réditos a la Escuela de Artes y Oficios, 1862, AGN, Instrucción Pública y Bellas Artes, 2da parte, caja 58, exp. 6.

representaciones, intentaron cobrar legitimidad ante las instituciones que, al mismo tiempo, intentaron disciplinarlos a través de reformas judiciales que perseguían el juego, la vagancia y los vicios.

Estas representaciones se ven reflejadas en los documentos referentes al Tribunal de Vagos de la Ciudad de México, en los que los artesanos dejaron entrever la forma en que se autoconcebían —trabajadores, honrados, industriosos, honorables, cristianos, etcétera— vinculando aquellos adjetivos a lo que el Estado esperaba de ellos. Posteriormente, hacia la década de 1840, los periódicos artesanos nos dejan observar ese proceso por el que un sector artesano asimiló y llevó a la práctica la ciudadanía industrial. La prensa artesana no solo determinó categorías políticas y sociales a través de los textos, sino que se convirtió en un actor pedagógico en el que los artesanos mostraban su visión del mundo, sus aspiraciones laborales y económicas.

Estas representaciones fueron trasladadas al ámbito educativo. Durante las primeras décadas del México independiente se implementaron reformas y se diseñaron proyectos encaminados a introducir a trabajadores de la capital a los estudios elementales. Basados en las teorías liberales de los ilustrados españoles, estas reformas se concentraron en enseñar el dibujo como método para perfeccionar los oficios. Sin embargo, el lento desarrollo industrial requería de manos especializadas con una mayor formación. Los primeros debates y los primeros proyectos encaminados a crear instituciones que vincularan el trabajo con la escuela vinieron directamente de industriales quienes coincidieron en que estudiar para el trabajo tenía un beneficio mutuo: ayudaba a las clases menesterosas al ilustrarlas, sacarlas de la barbarie e ignorancia e incorporarlas a la ciudadanía y, al mismo tiempo, se desarrollaba la industria y se fomentaba el crecimiento económico del país.

La existencia de talleres públicos durante el siglo XIX, que persistieron pese a los decretos de abolición de los gremios, obligó a quienes intentaron abrir una escuela para enseñar oficios a competir con ellos. En los proyectos de escuelas de artes y oficios se contemplaron entonces características similares a las que había en los obradores públicos, tales como la estructura jerárquica, el sostenimiento de roles, la creación de talleres (salones) similares al taller artesano, la elaboración de contratos o el sostenimiento de

cajas de ahorro como medio de subsanar los problemas económicos para fomentar la solidaridad, tal y como lo plantearon los gremios en siglos anteriores. Estas acciones permitieron que los artesanos que se integraron a las escuelas de artes y oficios mantuvieran parte de sus prácticas gremiales, que es a lo que denomino *pervivencias*. Estas pervivencias fueron intermitentes, pues como se pudo observar, algunas continuaron por décadas, otras desaparecieron y reaparecieron tiempo después en otros proyectos. Esta imbricación de prácticas sostiene mi argumento de que las nuevas instituciones del Estado no buscaron y no pudieron romper de tajo con el viejo régimen colonial; más bien fomentaron un amalgamiento que permitió aminorar las tensiones entre artesanos del viejo régimen y los proyectos institucionales que pretendieron incursionarlos a un régimen industrial.

Sin embargo, lo que sí cambió con emergentes proyectos de escuelas de artes y oficios fue que el Estado desplazó a los gremios en la potestad de certificar los estudios. La libertad de enseñanza debatida en el Congreso constituyente de 1856, y posteriormente transformada en artículo constitucional, permitió la conversión de antiguos talleres artesanos en escuelas de artes y oficios de carácter privado. Esto amplió las oportunidades de acceso a instituciones que, si bien contaron con una estructura propia basada en los viejos obradores, se encontraron bajo la vigilancia de los municipios, los ayuntamientos y del propio Ministerio de Instrucción.

Para las décadas posteriores (1860-1870), el artículo 3º constitucional permitió que las propuestas educativas abarcaran un rango más amplio en los proyectos referentes a la educación práctica: fábricas, escuelas y asociaciones obreras y artesanas también entraron en la competencia por ofertar propuestas con objetivos definidos.

Capítulo 3. La institucionalización de la educación práctica: De las políticas liberales e imperiales a las propuestas obrero-artesanas

El objetivo de este tercer capítulo es analizar la consolidación de la educación práctica en las décadas de 1860 y 1870. Mientras que en el capítulo anterior se revisaron los proyectos y propuestas de instituciones para la formación de los artesanos que rara vez llegaron a implementarse, observando cómo la cultura del taller los permeaba, en este capítulo se estudiarán diseños más completos y construcción de instituciones provenientes de iniciativas tanto gubernamentales como de los propios artesanos.

Las décadas de 1860 y 1870, periodo en que hubo una reorganización de la educación bajo una más firme dirección del Estado tras el triunfo de la República, fueron también de mucha agitación social. En el norte y las regiones centrales del país se formaron movimientos campesinos e indígenas en contra de los grandes hacendados y por la restitución de las tierras comunales, afectadas por las leyes de desamortización y por la promulgación de la Constitución de 1857 (Meyer, 1973).⁴⁹ En los centros urbanos, sobre todo en la capital, la organización artesana y obrera comenzó a cobrar fuerza tanto en las esferas públicas como políticas (Illades, 2008); la llegada de las ideas socialistas a México tuvieron una fuerte influencia en el viraje de las propuestas del sector laboral. A su vez, la intervención francesa y el imperio de Maximiliano tuvieron un fuerte impacto político y social e introdujeron novedades en el panorama educativo.

Este es el periodo en el que se termina de conformar lo que se puede denominar una “clase obrera”, a partir de un proceso complejo. Como se explicó antes, los gremios fueron instituciones del Viejo Régimen en cuyo seno se resguardaron artesanos de un solo ramo manufacturero; tras su desaparición, en la década de 1840 aparecieron las juntas de fomento de oficios, organismos formados por artesanos de diversos ramos industriales y de manufactura. El discurso en la prensa y los debates en torno a los trabajadores y el trabajo moldearon las representaciones de este grupo. Este término categorizaba a un

⁴⁹ Estudios recientes han demostrado la heterogeneidad de los movimientos campesinos e indígenas referentes a la desamortización de tierras a partir de la promulgación de la Constitución de 1857. Kuori, E. (2017). Sobre la propiedad comunal de los pueblos. De la Reforma a la Revolución. *Historia Mexicana*, 66(4), pp. 1923-1960.

grupo limitado de trabajadores manuales en labores mecánicas, generalmente labradores, campesinos, artesanos y mineros. La categoría de obrero, que era usada en el lenguaje mexicano décadas anteriores, cobró más fuerza hacia la década de 1850 tras la creación de las primeras sociedades mutualistas y el incremento de las fábricas textiles en el Valle de México (Trujillo, 1997). La prensa, como las propias sociedades mutualistas, identificaban como obrero a todo trabajador de fábrica, aun cuando la fábrica usara maquinaria hídrica o continuara utilizando recursos animales. Obrero, entonces, podía ser el artesano —que continuó siendo la mayor fuerza de trabajo—, labrador, operario de máquina,⁵⁰ campesino o indígena emigrado del campo a la ciudad. Por ende, las sociedades mutualistas, que estaban constituidas en gran parte por artesanos, también cobijaron a otros individuos que podían y querían adherirse. Esta variada conformación de los trabajadores no siempre se tradujo en solidaridades. La migración de campesinos e indígenas a las ciudades representó una amenaza y una competencia para los artesanos y trabajadores de fábrica porque a los emigrados se les podía pagar menos y hacer trabajar más (Trujillo, 1997; Illades, 2016).

El presente capítulo está dividido en cuatro apartados. El primero describe las concepciones en torno a la educación práctica del grupo liberal en el poder; sobre todo se centra en la figura de Ignacio Ramírez quien fuera ministro de instrucción tras la victoria de los liberales en la Guerra de Reforma. También se revisan los postulados educativos del Segundo Imperio, periodo en que la educación *práctica* desaparece del discurso imperial y domina la educación *técnica* con la propuesta de crear escuelas de tipo politécnico con influencia francesa. En el segundo apartado se analizan las propuestas educativas de la llamada República restaurada, sobre todo se centra en la apertura definitiva de la Escuela Nacional de Artes y Oficios y la paulatina desaparición de las prácticas artesanas en las instituciones del Estado. En el tercer tema describo y analizo la creación de la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres, me focalizo en las condiciones bajo las que fue establecida, los propósitos de su apertura y en su órgano de difusión considerado uno de los primeros periódicos elaborados por mujeres. Finalmente, el cuarto

⁵⁰ El operario de máquina se distinguió del artesano pues era un trabajador poco calificado para realizar trabajos más complejos dentro de la fábrica (Trujillo, 1997). El operario se convirtió en el ejemplo más claro de la división del trabajo.

apartado describe la visión educativa de los sectores laborales de la capital, mostrando la diversificación de la noción de educación práctica. Con base en fuentes hemerográficas se enumeran las diversas experiencias dentro y fuera de las fábricas, las visiones que se tenían referentes a la educación y los posicionamientos políticos en torno a ésta.

Es necesario recordar que, como se explicó en los capítulos anteriores, los conceptos de práctica y técnica no fueron sinónimos a lo largo del siglo XIX. Si bien algunos historiadores de la educación han considerado a la enseñanza de artes y oficios dentro de la categoría de *educación técnica*, durante el siglo XIX se hacía una distinción entre “instrucción” o “enseñanza práctica”, que se refería a la enseñanza manual o para las artes mecánicas, y “educación técnica”, expresión usada para denominar a los estudios superiores, sobre todo los referentes a la ingeniería.

La educación entre la república liberal y el Segundo Imperio

Tras los agitados años de la Guerra de Reforma, el triunfo de los liberales y el reconocimiento de los Estados Unidos, en el año de 1861 Benito Juárez es reiterado presidente de la república e Ignacio Ramírez es designado ministro de instrucción. En el breve periodo que estuvo como ministro —enero a mayo de 1861— Ramírez promulgó una nueva Ley de Instrucción para el Distrito y los Territorios. Entre lo más destacado de la ley es que se mantenía la educación como potestad de los gobiernos estatales pero bajo la inspección del gobierno federal. Se quitaba del plan de estudios de las primarias la enseñanza del catecismo religioso, se abolían los castigos corporales y se creaba la escuela secundaria de niñas (Staples, 2010; Meneses, 1983; Dublán y Lozano, 1877). Aunque se ha reiterado que la educación durante las primeras décadas del México independiente fungió como un ideal de cambio social, a partir de este periodo, en palabras de Soto Lescale, “la educación se convierte en un arma para el gobierno, un medio de sostener y construir el Estado nación, de ahí que resulte tan importante la atención educativa en esos tiempos cargados de problemas a resolver [...]” (1997, p. 153).

La ley de 1861 no hacía mención a la creación o reapertura de la escuela de artes y oficios, solo señalaba que la educación secundaria se impartiría en el Distrito Federal. La única referencia a los oficios se encontró en el plan de estudios de la escuela normal (Meneses, 1983), más conocida como escuela “modelo” (Dublán y Lozano, 1877), cuyo

apartado sobre la instrucción primaria menciona el aprendizaje de dibujo lineal y ornato, los cuales serían aplicados a las artes y oficios. Además, el plan estipulaba que los preceptores debían aprender un oficio y ser capaces de enseñarlo (Dublán y Lozano 1877, p. 150).

En cambio, la ley de instrucción de 1861 mandó la creación de dos carreras de instrucción superior, la de artes y la de bellas artes. La primera comprendía música y baile, mientras que la segunda ofertaba la enseñanza de pintura, escultura, grabado y arquitectura (Dublán y Lozano, 1877). Es importante recordar que, como se dijo en el primer capítulo, durante el siglo XVIII el grabado y la escultura pertenecían a las artes y oficios, pero la creación de la Escuela de San Carlos (1781) contribuyó a que pasaran a las “bellas artes” y la separación entre éstas y las artes y oficios. Con la ley de 1861 se reafirmó la separación entre los dos tipos de artes. Además, la “educación técnica” incluyó a la agricultura, quedando definida como carrera de educación superior, mientras que los oficios quedaban relegados a la educación elemental:

La instrucción primaria debe contener algunos conocimientos científicos y otros que sirven como indispensable auxilio para las artes y oficios. Lectura, escritura, dibujo, canto, ejercicios gimnásticos, un pequeño curso de matemáticas para comprender la física y la química; y los experimentos y nomenclaturas de estas ciencias que no debe ignorar el verdadero artesano; todo esto con uno ó dos oficios; es la obra de cinco ó seis años de cómoda enseñanza [...] (Ramírez, 1889, p. 176).

Aunque la continuidad en el modelo que debía guiar la enseñanza de los oficios se mantuvo por algunos lustros, lo relevante de la cita no es la inclusión de las ciencias como refuerzo en el entendimiento de otras asignaturas, sino que propone la enseñanza de uno o dos oficios, situación que rompía completamente con la formación artesana de la época ya que el aprendizaje de los oficios se signaba a uno solo, es decir, el artesano no podía aprender más de un oficio. Hay que recordar que los artesanos se dividían por gremios que constituían un oficio diferente. Posteriormente, las sociedades mutualistas intentaron seguir este esquema al conformarse por artesanos del mismo oficio o en su defecto obreros del mismo ramo.

Meneses considera que Ramírez, a pesar de tener un pensamiento democrático, pensaba “en términos de una jerarquía social, al tratar de la instrucción de los niños destinados para ser obreros, artesanos, agricultores, soldados, mozos, a fin de que cumplan los oficios señalados por las clases superiores” (1983, p. 152). En su opinión, era la pobreza la que llevaba al crimen:

Condenados los pobres á ser siempre pobres, á no tener escala ni sospechar jubilacion en la carrera que han emprendido, y á no poseer grandes cantidades sino por los medios irregulares del crimen y de la guerra, que es otro crimen, pierden con el sentimiento de la dignidad humana, el amor al trabajo y el respeto á las instituciones sociales (Ramírez, 1889, p. 175).

En ese razonamiento, únicamente la educación podía regenerar a las clases pobres:

todos los miembros de la sociedad, deben saber la lectura, la escritura y la aritmética, con algunos ramos igualmente fundamentales, para levantarse sobre el comun de la raza animal á que pertenecen los humanos; sabido es tambien que todos los niños deben aprender un oficio, y sobre todo, aquellos que no tienen otro auxilio para salvar los limites de la clase proletaria [...] (Ramírez, 1889, pp. 173-174).

Basado en las ideas de Ramírez, en el año de 1867, tras la caída del Imperio de Maximiliano, Juan Díaz de las Cuevas presentó un proyecto para establecer una escuela de artes y oficios en el pueblo de Coyoacán. Lo interesante del proyecto es que pretendía ser una institución que ofreciera primaria y secundaria, pero además hacía una distinción entre “oficio” y “arte mecánica”: Esta distinción es importante ya que antes de 1850, otra forma de identificar al oficio era como “arte mecánica”.

Tabla 5. Plan de estudios de la Escuela de Artes y Oficios del pueblo de Coyoacán

Instrucción primaria	Moral, religión, lectura en impreso y manuscritos, gramática castellana, aritmética, elementos de geometría, dibujo lineal, nociones de	Oficios	Carpintería, sastrería, herrería, armería, zapatería, talabartería, albañilería y cantería
-----------------------------	--	----------------	---

	geografía e historia, gimnástica y natación.		
Instrucción secundaria	Algebra, geometría plana y descriptiva, elementos de física y química, francés, teneduría de libros, mecánica aplicada a las artes y construcción de máquina.	<i>Artes mecánicas</i>	Tipografía, litografía, encuadernación y rayado

Fuente. Eguiarte, M. (1989). *Hacer ciudadanos. Educación para el trabajo manufacturero en México en el siglo XIX*. México: Universidad Iberoamericana.

La nueva distinción entre arte mecánica y oficio tiene que ver con la introducción de la maquinaria en las fábricas: el mismo plan plasmaba la idea de formar “artesanos mecánicos”. La idea, al igual que la Escuela Industrial de Artes y Oficios de 1856, era integrar a estos “jóvenes artesanos” al trabajo fabril. Como puede observarse, las llamadas artes mecánicas estaban dirigidas al trabajo de imprenta. Así, mientras los oficios propuestos obedecían al trabajo manual, las artes mecánicas estaban más cerca del uso de la máquina.

El periodo de Ramírez fue corto, pero muchas de sus ideas y del propio Plan de 1861 serían retomados en las reformas educativas posteriores. La Guerra de Reforma había terminado, pero la lucha con los conservadores seguía latente. En julio de 1861 Juárez suspendió los pagos destinados a la deuda extranjera. En diciembre, y tras celebrar una convención tripartita, los gobiernos de España, Inglaterra y Francia decidieron embarcar parte de sus tropas las cuales arribaron al puerto de Veracruz. Negándose a esperar a que México pagara su deuda una vez que saliera de los problemas económicos, el gobierno del emperador Napoleón III decidió invadir México para imponer una monarquía de carácter católico que además fungiera como barrera para detener el expansionismo norteamericano (Lira y Staples, 2017), aprovechando que en ese momento los Estados Unidos estaban enfrascados en una guerra civil.

Las tensiones entre lo práctico y lo técnico

Habiendo ocupado los franceses los principales puertos en el Golfo y el Pacífico, Juárez trasladó el gobierno al estado de San Luis Potosí. En la capital, una vez ocupada por los franceses y bajo el encargo de un gobierno provisional, se convocó a una Asamblea de Notables la cual votó a favor de una monarquía católica y moderada. La corona fue

ofrecida a Maximiliano de Habsburgo, archiduque de Austria quien, por intervención de Napoleón III, aceptó la corona del imperio mexicano (Lira y Staples, 2017).

El pensamiento liberal de Maximiliano lo llevó a mantener varias políticas del proyecto republicano. En materia educativa, la Ley de 1861 de Ramírez tuvo mucha influencia, por ejemplo se mantuvo la idea de continuar negando la injerencia de la Iglesia en la educación así como la supresión de los castigos corporales. En una carta aparecida en el *Diario del Imperio* el 11 de junio de 1865 y dirigida a Manuel Silicio, ministro de instrucción, Maximiliano urgía la reorganización de la educación, considerando que por lo menos la elemental debía ser gratuita, accesible y pública (Soto, 1997; Meneses, 1983).

La historiografía política y la historiografía de la educación han hecho énfasis en los cambios propuestos por el imperio sobre todo a nivel secundario. Basados entonces en el modelo educativo francés, se establecieron el Colegio Mexicano, el Hispanoamericano de Jesús y el Franco-Mexicano, entre otros (Staples, 2010). Sin embargo, esta historiografía se ha ocupado poco de la educación técnica propuesta por el gobierno imperial.

En este periodo tuvo lugar un distanciamiento conceptual entre educación “práctica” y educación “técnica”. Como se ha explicado desde el primer capítulo, el concepto de *práctico* estuvo ligado, casi desde la época clásica, a la enseñanza de los oficios, los cuales eran considerados trabajos manuales en los que el esfuerzo era físico y poco o nulo el intelectual. Posteriormente, durante la Edad Media europea, este concepto se encontró en tensión con el de arte (Santoni, 1994) y se estableció una categorización jerarquizada entre las artes mecánicas o prácticas, en las que se encontraban los oficios, y las artes liberales, las cuales eran ejercidas por hombres libres y cuyo ejercicio requería de un esfuerzo intelectual (Gutiérrez, 1600). Durante el siglo XIX se habló de *instrucción práctica* en relación con los proyectos de escuelas de artes y oficios, o bien, los saberes artesanos que debían incorporarse en las escuelas elementales (dibujo o matemáticas aplicadas) para la formación en oficios. En el Segundo Imperio, aunque la enseñanza del dibujo aplicado a los oficios continuó en las escuelas elementales (que continuaron siendo de jurisdicción municipal), las escuelas de artesanos para perfeccionar sus industrias estuvieron totalmente ausentes del discurso educativo. En cambio, el diseño de

instituciones de *educación técnica* fue una preocupación central del Ministerio de Instrucción imperial.

El concepto de técnica surgió hacia finales del siglo XVIII asociado al trabajo tecnológico-industrial, adquiriendo más resonancia en la Inglaterra de la revolución industrial.⁵¹ Posteriormente, al estar relacionada con el proceso industrial, la enseñanza de la técnica fue vinculada a las ciencias, en mayor medida a las matemáticas, la física y la química, agregándosele después otras ciencias que permitirían completar una educación especializada. En relación con ello, la ciencia era vista como un sistema de aplicación, es decir, que debía tener una utilidad práctica para el desarrollo industrial y social, si las ciencias no cumplían con estos cometidos simplemente eran “estériles” (*La Sociedad*, núm. 205, 9 enero 1864; *La Sociedad*, núm. 471, 4 octubre 1865). Por su cuenta, la educación práctica siguió siendo algo pensado para los oficios, que a su vez fueron enseñados en los niveles básicos de educación, mientras que la educación técnica se mantuvo en los niveles superiores de enseñanza. El ejemplo más claro de ello fue la distinción que se hizo entre los maestros de taller y el ingeniero quien era jefe y encargado de impartir las materias encaminadas a la maestría en la Escuela Industrial de Artes y Oficios en 1856.

Es en el marco de esa distinción conceptual que debe entenderse en cómo la nueva ley de instrucción contempló la reformulación de la enseñanza técnica. Manuel Silicio, en su respuesta a la carta de Maximiliano arriba mencionada, escribía el 18 de julio del mismo 1865 que la educación secundaria se podría ofrecer en los Colegios o Liceos, mientras que la Escuela Politécnica podría tomarse como preparatoria “para diversas carreras profesionales”. En ella “se dará la enseñanza de las materias preparatorias para las carreras especiales del minero, del profesor de agricultura, de los ingenieros militar mecánico y naval y del marino” (*Diario del Imperio*, núm. 164, 18 julio 1865).

La idea principal era desaparecer paulatinamente los Colegios de Minería e Ingeniería para fusionarlos con las Escuelas Politécnicas. Así que “por lo pronto, para

⁵¹ Mumford (1967) considera que la técnica aparece con el cambio constante de maquinaria en la transformación de la naturaleza. Si bien la técnica ya se aplicaba casi desde la aparición del hombre, esta tuvo su *boom* a partir de la utilización de la máquina de vapor pues permitió impulsar la innovación y la invención de máquinas que transformaron y complejizaron las relaciones sociales.

poner en planta la ley que es necesario que comience á tener su ejecucion en el año entrante, estarán reunidos en la Escuela de Minas, la Politécnica, la profesional del minero, del mecánico y del geógrafo y un liceo [...]” (*Diario del Imperio*, núm. 164, 18 julio 1865). Se consideró que, a *posteriori*, se establecería una Politécnica en regiones importantes para la economía del imperio, de modo que aquellos lugares pudiesen explotar los recursos naturales al máximo.

Silicio fue sustituido por Francisco Artigas como ministro de instrucción, siendo este último el encargado de trabajar en la Ley de Instrucción. En el texto que a continuación se cita, Artigas anunció a Maximiliano la necesidad de formar una nueva ley referente a la educación superior, pero mientras esto sucedía, “se ha juzgado conveniente establecer como base, que para la carrera literaria se abrirán por ahora tres escuelas especiales: la de Derecho, la de Medicina y la de Filosofía y otras tres para las carreras prácticas: la Politécnica, una de Minas y una Academia Militar” (*Diario del Imperio*, núm. 313, 15 enero 1866).

El modelo de las escuelas Politécnicas debía ser parecido al modelo politécnico francés, el cual estaba dedicado a la formación de ingenieros sobre una base científica, militar y física. Staples (2010) considera, además, que el modelo de los liceos, como de las escuelas especiales, estaba influido por la Escuela Central de Artes y Manufacturas de París, institución de alto prestigio en Europa donde se formaba a parte de los mejores ingenieros de aquel país.

En la Ley de Instrucción Pública no se hace mención alguna a la educación artesana. La renovación a la secundaria implicó la creación del Colegio de Artes y cuyos estudios serían al término del Liceo. La ley contemplaba la supresión de las lenguas antiguas por las vivas, haciendo énfasis en el francés e inglés, además de contar con una base en ciencias naturales. El Colegio de Artes sería el antecedente a las carreras especiales (*Diario del Imperio*, núm. 164, 18 julio 1865).

Así, la educación superior, en donde se encontrarían las carreras técnicas, se impartiría “en tres escuelas especiales: la Militar, la de Minas y la Politécnica. En la primera se formarán los militares facultativos y de armas especiales. En la segunda los ingenieros de minas teorico-prácticos. En la tercera, y entre tanto se establezcan otras

escuelas especiales, los ingenieros mecánicos, topógrafos y civiles” (*Diario del Imperio*, núm. 164, 18 julio 1865).

Si bien el principal apoyo a la industria sería a través del impulso a la educación superior, con escuelas politécnicas que se constituirían dependiendo del contexto económico de la región en que se establecieran, el Ministerio de Fomento buscó brindar apoyo a los artesanos. Este ministerio, a solicitud de trabajadores de diversos ramos, aprobó la creación de “La Sociedad Aviadora Artesanos y Labradores Pobres”. La sociedad tenía como objetivo apoyar a los artesanos y labradores realizando préstamos para la compra de materiales y herramientas que pudiesen necesitar. Los accionistas que desearan ingresar lo harían con un monto mínimo de 10 pesos y los tres primeros participantes compondrían la Junta General de Accionistas (*Diario del Imperio*, núm. 5, 7 enero 1865). Los artesanos que recibieran el préstamo y que no pudiesen pagarlo, podrían ofrecer manufacturas no vendidas o rezagadas como forma de retribución, incluso la Junta podría comprar dichas manufacturas para el posterior pago de la deuda. Finalmente, para estimular la elaboración de artefactos “se invitará á los labradores, artesanos é industriales de la Municipalidad para que cada año [se] presenten á una pública exposición, los mejores efectos y manufacturas que puedan producir, premiando las que sobresalgan en cada clase [...]” (*Diario del Imperio*, núm. 5, 7 enero 1865; véase también la nota en *La Sociedad*, núm. 572, 13 enero 1865).

Aunque muchas de las propuestas realizadas por el Imperio no se llevaron a cabo, la manera como se concibió la educación para la industria es muy significativa, en especial por la predominancia que se dio a la educación técnica y la ausencia de las escuelas de artes y oficios en el proyecto imperial. La finalidad de la educación técnica era formar un grupo de ingenieros que estudiaran y propusieran formas de explotar las “fértiles tierras mexicanas”; su formación se pensó según el modelo francés: una educación de exigencia, rigurosa y con una base científica sólida. La caída del Imperio significó la caída de su proyecto educativo el cual era muy ambicioso.

El proyecto educativo de la República restaurada

Después del fusilamiento de Maximiliano, Juárez regresó a la capital el 15 de julio de 1867, hizo un llamado a encaminar “todos nuestros esfuerzos á obtener y á consolidar los

beneficios de la paz. Bajo sus auspicios, será eficaz la protección de las leyes y de las autoridades para los derechos de todos los habitantes de la República” por tanto “terminada ya la lucha, mi deber es convocar desde luego al pueblo para que sin ninguna presión de la fuerza y sin ninguna influencia ilegítima, elija con absoluta libertad á quien quiera confiar sus destinos” (*El Monitor Republicano*, núm. 4689, 16 julio 1867). En agosto habría de llamar a nuevas elecciones. Juárez fue reelegido para el periodo 1867-1871 iniciando así el periodo conocido como de Restauración (Lira y Staples, 2017).

Tras el triunfo de Juárez, la prensa de la capital comenzó a señalar las deficiencias que existían en la República debido a todos los años de conflicto:

[...] una de ellas, de gran importancia y trascendencia, era la instrucción. Los periodistas comienzan por dar proporciones casi gigantescas a la ignorancia del pueblo mexicano, resultado de la perpetua agitación en que el país había vivido; y claman por la inmediata intervención del Estado en materia educativa (González, Cosío y Monroy, 1956, p. 650).

Ese mismo año de 1867, el ministro de instrucción Antonio Martínez de Castro formó una comisión que se encargaría de reorganizar la educación retomando la Ley de 1861 elaborada por Ignacio Ramírez.

El resultado fue la Ley Orgánica de la Instrucción Pública para el Distrito Federal de 1867, una de cuyas innovaciones fue la creación de la “Secundaria para personas del sexo femenino” la cual contemplaba la enseñanza de: ejercicios de lectura, de modelos escogidos, escritos en español, escritura y correspondencia epistolar, gramática castellana, rudimentos de álgebra y geometría, cosmografía y geografía física y política, especialmente la de México, historia general y de México, teneduría de libros, economía doméstica, dibujo, música, enseñanza de idiomas como inglés, francés e italiano, así como “artes y oficios que se puedan ejercer por mujeres”.⁵² En la misma Ley Orgánica se decretó de nueva cuenta la creación de la Escuela Nacional de Artes y Oficios. Para Márquez, la enseñanza de los oficios en esta nueva etapa representó un complemento en la educación popular, orientando a los jóvenes “hacia los nuevos ramos de la industria y así abrir nuevas

⁵² Ley de Instrucción Pública de 1867, México, 1867, AHUNAM, SIPBA, Sección Ministerio, Leyes, decretos y providencias, caja 1, exp. 3.

fuentes de riquezas” (1992, p. 13). La idea era abrir talleres de oficios desconocidos o poco conocidos para impulsar la industria considerada como de “menor importancia” (Martínez, 1868, p. 61). Su plan de estudios quedaba de la siguiente manera:

Tabla 6. Plan de estudios de la Escuela Nacional de Artes y Oficios de 1867

Año	Materias	Oficios
Primero	Español, primer año de francés, aritmética, dibujo de la estampa, ornato y natural	Carpintería, cerrajería, tornería en sólidos, huecos y rechazados; batonería en metales, fundición de metales, tonería, tintorería y taller de objetos de goma
Segundo	Francés, inglés, álgebra, geometría, trigonometría y modelación	
Tercero	Inglés, física, nociones de mecánica, dibujo lineal y de máquinas	
Cuarto	Nociones de química general y aplicada, economía, invenciones industriales	

Fuente: Ley de Instrucción Pública de 1867 y Barreda, G. (1998). *La educación positivista en México*, México: Porrúa, p. 76.

El 29 de mayo de 1868 el director de la Escuela, Miguel Hurtado, se reunió con los profesores para convenir el reglamento de la institución. Con algunas modificaciones se aceptó usar el reglamento de la otrora Escuela Industrial de Artes y Oficios de 1856. En julio la Comisión encargada de elaborar el reglamento aprobó el documento quedando legalmente constituida la Escuela Nacional ocupando el ex-convento de San Lorenzo (Márquez, 1992).

El 19 de junio de 1878, la Escuela Nacional de Artes y Oficios inició la publicación de un periódico elaborado por estudiantes de la misma institución cuyo nombre era homónimo de la escuela. Similar al *Semanario Artístico*, el periódico tenía una función pedagógica al ofrecer en sus artículos variedad de usos de las matemáticas, química o física aplicada a los oficios. Así mismo, pudiendo denominar esta publicación como “especializada” intentó establecer vínculos con diversos sectores laborales:

A los ingenieros y arquitectos. Estando sus trabajos tan relacionados con los de los artesanos, les suplicamos se sirvan honrar nuestra publicación con los artículos que tengan á bien remitirnos y con gusto insertarémos en nuestras columnas.

A las sociedades obreras. Tenemos el gusto de enviarles algunos ejemplares de esta publicación, y esperamos se sirvan ocupar sus columnas con artículos artísticos ó científicos (*La Escuela Nacional de Artes y Oficios*, núm. 1, 19 junio 1878).

Aunque el periodo de la Escuela y del periódico excede la temporalidad de esta investigación, no se puede dejar de mencionar el vínculo que la Escuela intentó establecer con los obreros de la capital, sobre todo, insisto, en un ámbito pedagógico. Por ejemplo, entre 1868 y 1898 hubo cambios moderados en los talleres ofrecidos: se integraron la fotografía, la galvanoplastia, la litografía y la topografía en comparación al primer plan de estudios. Por otra parte, el periódico de 22 de julio de 1878 contiene tres extensos artículos dedicados a la fabricación de papel de morera, impermeable y papel común, añadiendo una litografía en la que se observa la fábrica de papel de San Fernando hoy perteneciente a Tlalpan (*La Escuela Nacional de Artes y Oficios*, núm. 3, 22 julio 1878), lo que indica que las temáticas y artículos en torno a los oficios no se limitaron a aquellos que ofreció la Escuela Nacional de Artes y Oficios.

En 1869, por decreto del presidente Juárez, se enviaron las bases para reformar la Ley de 1867. Las Bases eran las siguientes:

- 1ª. Establecer una amplia libertad de enseñanza.
- 2ª. Facilitar y propagar cuanto sea posible la instrucción primaria y popular.
- 3ª. Popularizar y vulgarizar las ciencias exactas y las ciencias naturales.
- 4ª. Conservar y perfeccionar para la enseñanza secundaria la instalación fundamental de *Escuelas Especiales*.
- 5ª. Reformar la escuela especial de Comercio de modo que sirva á la vez de escuela de administración.
- 6ª. Hacer que los gastos necesarios no exedan de la cantidad asignada para la Instrucción Pública en la Ley de Presupuesto de egresos.⁵³

⁵³ Secretaría del Congreso de la Unión. Acompaña la ley decretada por el Congreso relativa a las bases a que debe sujetarse el Ejecutivo para hacer la Ley de Instrucción Pública de 2 de diciembre de 1867 las

En la nueva Ley Orgánica de la Instrucción Pública de 1869, la Escuela Nacional de Artes y Oficios avanzó de categoría y fue constituida como escuela *profesional*. Así se mantuvo hasta 1915, año en que se convirtió en la Escuela Práctica de Ingenieros Mecánicos y Electricistas. Posteriormente, en 1921 su nombre cambiaría a la Escuela de Ingeniería Mecánica y Eléctrica y finalmente en 1932 se le pondría el nombre que hasta el día de hoy pervive: la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, siendo base importante para crear el Instituto Politécnico Nacional (Márquez, 1992, p. 2).

Pese a que existió una influencia por parte de la Escuela Industrial de 1856, sobre todo en la constitución del Reglamento Interno, es a partir de este periodo (1868-1876) que las pervivencias artesanas en las instituciones educativas comenzaron a difuminarse. Durante la fundación de la Escuela Nacional de Artes y Oficios, los primeros talleres que se abrieron fueron encabezados por artesanos sin formación académica, es decir, maestros de taller público. Márquez no describe las condiciones de ingreso para estos trabajadores, pero una pista de cuáles podían haber sido esas condiciones nos la brinda la Escuela Municipal de Artes y Oficios del Tecpan de Santiago, en donde se sabe que los maestros artesanos solicitaban ante el ayuntamiento su incorporación como maestros de taller. Su ingreso dependía de una demostración de manufacturas elaboradas por ellos. Se desconoce quiénes calificaban o certificaban los trabajos, lo única información de que se dispone es que en la evaluación participaba el o la directora de la Escuela Municipal. Finalmente se le notificaba al maestro, al gobierno de la Ciudad y a la directora, mediante una carta, el nombramiento como maestro de taller así como su respectivo sueldo.⁵⁴

Estas modalidades en las formas de ingreso pudieron permear en la Escuela Nacional de Artes y Oficios, aunque también es cierto que las dinámicas institucionales eran diferentes entre las escuelas municipales y las federales.

Una vez ingresados en la Escuela Nacional, los maestros artesanos se convertían en “directores de taller” o “profesores” y su labor dejaba de signarse a la mera enseñanza

reformas que estime convenientes, México, 1869, AGN, Instrucción Pública y Bellas Artes, caja 232, exp. 4. Subrayado en el original.

⁵⁴ Nombramiento del ciudadano Manuel del Río para maestro de sastrería, México, 1870, AHCM, Ayuntamiento, Colegios de Educación y de Corrección, vol. 518, exp. 71; Yslas Juan se le nombra maestro de litografía del Tecpan, México, s/f, AHCM, Ayuntamiento, Colegios de Educación y de Corrección, vol. 518, exp. 73.

práctica: tenían la responsabilidad de rendir un informe al final del ciclo sobre el curso ofrecido y de entregar una propuesta de programa para el siguiente año escolar. En tanto, los docentes de asignaturas teóricas eran conocidos como “catedráticos”. Aunque prácticamente tenían las mismas responsabilidades, el desplazamiento semántico de “maestros” a “profesores”, y la diferencia entre “profesores” y “catedráticos” es significativa. Por otro lado, se mantuvo la denominación de “oficial” para el asistente del director de taller, aunque paulatinamente este nombre fue cambiando por el de “ayudante de taller” (Márquez, 1992, p. 100).

Los alumnos de la Escuela Nacional de Artes y Oficios podían sustituir a los directores de taller una vez culminados sus estudios; esto implicó la profesionalización de los estudiantes y la institucionalización de los oficios como saberes prácticos. Se desconoce cuál fue el título que se le otorgaba al finalizar sus estudios. Según Márquez (1992), los mejores estudiantes podían acceder a un trabajo dentro de esta institución, pero los regulares terminaban trabajando como obreros en otras industrias o como oficiales en talleres particulares de maestros artesanos, lo que evidencia que la certificación escolar no tenía un significado contundente en el ámbito laboral.

Cabe mencionar que la filosofía positivista, que con los conceptos de “orden” y “progreso” dotó de un viraje intelectual y social al proyecto liberal (Hale, 2002), no tuvo prácticamente ninguna incidencia en la concepción de la educación práctica. Ni la eliminación de la enseñanza religiosa en las escuelas de artes y oficios después de 1867, ni la introducción de materias de ciencia relacionadas con la enseñanza de los oficios parecen haber obedecido a la filosofía de Auguste Comte introducida al campo educativo mexicano por Gabino Barreda.

La Escuela de Artes y Oficios para Mujeres

En este periodo la educación práctica tuvo una clara extensión hacia las mujeres. Por una parte, en el nuevo reglamento de la Compañía Lancasteriana de 1871, en el que se reafirmaba su misión de brindar educación gratuita para niños y sostener escuelas nocturnas para adultos, se establecía que se consideraría a las mujeres para su ingreso. En estas escuelas se enseñaría: lectura, elementos de gramática castellana, escritura, aritmética, nociones sobre la Constitución, dibujo lineal, rudimentos de cronología e

historia —estas específicas para varones—, además de rudimentos de física y química aplicadas a las artes y oficios (Meneses, 1983, pp. 188-189).

Por otra parte, en 1871, por vía del Ministerio de Gobernación, se creó la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres (*El Siglo Diez y Nueve*, núm. 9808, 15 noviembre 1871), institución que, según Aquino, pretendía “educar a jóvenes de escasos recursos y así evitar que cayeran en la prostitución” (2018, p. 4). La escuela fue considerada como ejercicio de caridad cuyo financiamiento provendría de la Lotería Nacional. La misma historiadora identifica dos objetivos principales en el pensamiento liberal que permitieron la creación de esta institución: el primero fue el fomento al trabajo en las mujeres encaminado a mejorar sus condiciones de vida; el segundo, educar a mujeres amas de casa para que contribuyeran en la formación de sus hijos en aras del desarrollo nacional (Aquino, 2018).

La escuela tuvo varios problemas en su fundación, sobre todo para encontrar un establecimiento que cubriera las condiciones necesarias. Primero se abrió en una casa particular situada en el número 10 de la calle de Coliseo, hoy Bolívar, posteriormente se trasladó al ex-convento de Jesús María (Aquino, 2018; Calvillo, 2011). A su inauguración acudió el presidente Juárez quien pronunció un discurso. El periódico *La Iberia* lo relató:

Ayer se inauguró la de señoritas como estaba anunciado. Presidió el acto el Sr. Presidente de la República, que con su puntualidad acostumbrada llegó á las diez en punto, acompañado del señor ministro de Gobernacion. Pronunció un discurso el Sr. Mateos y le contestó el presidente con otro, versando ambos sobre la importancia de que la mujer aprenda las artes y oficios que se han de enseñar en el establecimiento (*La Iberia*, núm. 1416, 17 noviembre 1871).

Según el mismo periódico, el evento fue muy concurrido tanto por hombres como por mujeres finalizando con los talleres ofrecidos: “Por ahora hay en esta escuela talleres de relojería, tapicería, bordado, encuadernación y litografía” (*La Iberia*, núm. 1416, 17 noviembre 1871).

La dirección de la Escuela estuvo a cargo de Matilde Espino. La junta directiva quedó a cargo de José María Castillo Velasco, abogado oaxaqueño, el escritor Guillermo

Prieto, quien también fue preceptor de esta institución, el poeta liberal José Sayas y Pedro Santacilia, escritor y periodista cubano (Aquino, 2018, pp. 39-40).

Aunque se desconoce la organización y el plan de estudios de la educación impartida en este establecimiento, sí se sabe cuáles fueron las materias impartidas y los talleres ofrecidos entre 1871 y 1877, los cuales se desglosan en la siguiente figura:

Tabla 7. Materias y talleres de la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres

Materias	Talleres
Gramática castellana, francés, inglés, química, física, matemáticas, geografía, historia, dibujo lineal y geometría, dibujo natural y aritmética.	Pintura, grabado en madera, modelado en yeso, talla en madera, bordado y tejido en mantilla, relojería, encuadernación, tapicería, fotografía, filigrana de plata y pelo, modas, pasamanería, imprenta, doraduría y zapatería

Fuente: Aquino, M. (2018). *Cultivando al “bello sexo”*. *La Escuela de Artes y Oficios para mujeres 1871-1876*. (Trabajo de grado). Universidad Nacional Autónoma de México.

Mientras las materias que se enseñaban en la Escuela Nacional de Artes y Oficios estaban encaminadas a la temática industrial (mecánica, economía, dibujos industriales, etcétera), las materias y los talleres de la Escuela de Artes para Mujeres estaban orientados más hacia las labores de su sexo, según el espíritu de la época, así como a otros oficios que requerían menor fuerza física. Se enseñaba fotografía y modas, y se ofrecían talleres de relojería, pintura y modelado en yeso, oficios más cercanos a las llamadas bellas artes (ver el capítulo uno). Los talleres de tejido en mantilla, de filigrana en plata y pelo y el de modas eran impartidos por mujeres. Aquino (2018) no menciona la procedencia y las condiciones de ingreso de las maestras, si eran artesanas, profesoras de otra institución, amas de casa o profesionistas, pero sin duda la escuela constituyó un hito en la integración de las mujeres a la enseñanza de los oficios. Los talleres restantes eran impartidos por varones, cuya procedencia tampoco se informa.

En relación con la apertura de esta escuela se creó el primer periódico elaborado y escrito por mujeres: *La Hijas de Anáhuac*. Aquino (2018) menciona que la publicación fue efímera, pues duró solo tres meses entre octubre de 1873 y enero de 1874. Sin embargo, en la Hemeroteca Nacional es posible encontrar cuatro publicaciones más referentes al mes de diciembre de 1887 y una publicación semanal durante todo el año de 1888, lo que sugiere que la publicación del periódico se interrumpió y fue retomada de nueva cuenta trece años después.

El primer número de *Las Hijas de Anáhuac* señalaba que la idea de crear un periódico surgió de las alumnas de tipografía, para lo cual solicitaron el apoyo de aquellas que trabajaban en el taller de imprenta: “Algunas jóvenes que se dedican á la tipografía, con el objeto de formalizar sus ejercicios, ocurrieron á nosotras [las del taller de imprenta] para la publicacion de un periódico íntimo y este es el origen de la presente publicacion”. Las estudiantes comentaron que “nunca se había publicado un periódico redactado como el presente por señoritas, y esto nos había hecho vacilar desde hace algun tiempo en establecerlo y llevar á cabo nuestra empresa; pero nos hemos animado viendo que la sociedad moderna se halla á una altura notable y que adelanta de dia en dia en vía de la civilización”. Por ende, “ya no es mal visto que la mujer escriba y exprese sus sentimientos por medio de la pluma, y nada mas justo, porque cuántas jóvenes hay careciendo de una amiga íntima ó de un ser á que quiera manifestarle con confianza los sentimientos de su corazón [...]” (*Las Hijas de Anáhuac*, núm. 1, 19 octubre 1873).

A diferencia del periódico *La Escuela Nacional de Artes y Oficios*, esta publicación era de corte literario, no estaba dedicada al fomento de los oficios ni de las mujeres en general, y tampoco estaba ligada a sectores obreros o artesanos de la ciudad.

De hecho, Aquino (2018) menciona que durante los primeros años la Escuela tuvo una mayor asistencia de mujeres de clase alta que de clase pobre, algo contrario a los objetivos propuestos por la Escuela. Aun así, ambas clases convivieron en el mismo entorno escolar. Tanto Aquino (2018) como Saloma (2000), coinciden en que, además de los posicionamientos de la política gubernamental en torno a las mujeres, fueron las contradicciones sociales las permitieron el “ascenso” de la mujer al rubro laboral, siempre bajo el paternalismo político y social, con una diversidad de estereotipos que la mantuvieron con condicionantes según su sexo. Ello es evidente al comparar los planes de estudios de la Escuela Nacional de Artes y Oficios y de la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres, así como la orientación que tuvieron sus órganos de difusión. A esta categorización de la mujer del siglo XIX, Saloma (2000) la denomina “el deber ser femenino”, es decir, la idealización de la mujer por parte de los diversos grupos sociales (liberales, conservadores, positivistas, socialistas, trabajadores, campesinos, etcétera) muy distante de la mujer real.

La educación práctica fuera de la escuela: Los artesanos libres y los obreros movilizados

A lo largo del siglo XIX, en el mundo occidental se generaron explosiones diversas de manifestaciones obreras. Los movimientos ludditas en Inglaterra de inicios del siglo XIX, la revolución de 1848 en Francia y posteriormente la Comuna de París, la creación de la Asociación Internacional de los Trabajadores o Primera Internacional y las ideas de los llamados socialistas utópicos⁵⁵ y posteriormente del marxismo y el anarquismo, influyeron en las diversas formas de organización obrera y de su movilización ante el desarrollo de la fábrica.

Las primeras fábricas establecidas en México (con maquinaria hidráulica o de uso animal) comenzaron a contratar trabajadores de todos ramos. Fue así que en un mismo lugar podían encontrarse artesanos, campesinos emigrados del campo a la ciudad, labradores y hasta indígenas. Esta estructura fue rompiendo de manera paulatina con las estructuras del taller novohispano, dando paso a la división del trabajo y al control de los tiempos de producción. Estos trabajadores comenzaron a ser identificados como *obreros*. Aunque el artesanado fue predominante en las fábricas y en las sociedades de socorros mutuos, lo cierto es que tanto la conformación de estas organizaciones como de la propia clase obrera fue bastante heterogénea.

En México, las organizaciones mutualistas creadas desde de la década de 1850 no solo eran —como su nombre las define— agrupaciones basadas en el apoyo, sino que, al avanzar los años, también se preocuparon por la educación de quienes las constituyeron. Algunas sociedades buscaron el fomento de la educación a través de círculos de estudio o del aprendizaje por medio del contacto con otras agrupaciones (Sociedad Filarmónica, 1872), otras apelaron más al “adelanto moral e intelectual” a través del establecimiento de bibliotecas (Sociedad del Ramo de Sastrería, 1864) y otras más optaron por establecer y

⁵⁵ Engels denomina a estas filosofías utópicas por ser el antecedente inmediato del llamado socialismo científico. Se le adjudicó el nombre de “utópico” ya que las propuestas de sus principales representantes (Fourier, Saint-Simon, Owen, Cabet, Blanqui y Dejacque, por mencionar algunos) manifestaron sus críticas al sistema político y económico a través de textos en el que vislumbraron sociedades ideales (Engels, 2007). Por su cuenta, Carlos Illades (2008) lo llama “primer socialismo”, ya que este pensamiento estaba influido por la ilustración y el pensamiento romántico.

ofrecer talleres dedicados a las distintas ramas de la industria (*El Pueblo*, núm. 3, 14 diciembre 1873). Sus propuestas fueron múltiples y variadas.

En la década de 1860, en algunas fábricas en las que se crearon sociedades existieron escuelas que ofrecían enseñanza elemental a los hijos de operarios y, al terminar la jornada, fungían como escuelas nocturnas. Algunas de estas escuelas se establecían por petición de los trabajadores y en otras surgían como medio para capacitar a los trabajadores operarios de maquinaria. Se daban clases de lectura, escritura, rudimentos de matemáticas y algunas ocasiones una lengua extranjera. En cuanto a la capacitación para el trabajo, Trujillo (1997) identifica dos niveles de enseñanza en las fábricas de hilados y tejidos de la Ciudad de México: el primero de ellos “con una predominancia de las técnicas tradicionales en el hilado como en el tejido, a partir de máquinas anticuadas y una utilización de energía animal, la enseñanza del oficio no estuvo muy alejada de la que se efectuaba en los obrajes novohispanos, en donde el trabajador cubría y conocía buena parte de los distintos pasos de la producción”. Mientras que

El segundo nivel, fue el que llegó a presentarse en las fábricas textiles modernas y que comenzó a diferenciarse precisamente por ser un trabajo que requería mayor conocimiento de un proceso productivo con innovaciones tecnológicas. El empleo de maquinaria accionada con energía hidráulica y de vapor requirió necesariamente de una fuerza de trabajo con mayor capacitación. Al mismo tiempo, el operario se especializó en distintos puestos de trabajo luego de darse una división del trabajo en diferentes secciones productivas y de talleres de mantenimiento. (Trujillo, 1997, p. 300).

Algunas de estas escuelas se establecieron a partir de peticiones hechas por los propios trabajadores de las fábricas con la finalidad de “adquirir mejoras productivas en el trabajo y fomentar la moralidad entre los trabajadores”.⁵⁶ En efecto, Trujillo (1997) a partir del estudio de los padrones de diversas fábricas, descubrió que varios operarios varones y algunas mujeres sabían escribir. En otros momentos, el establecimiento de una

⁵⁶ Información sobre la solicitud por varios artesanos de las fábricas de la Fama y Sn. Fernando que en la noche tengan clase, México, 1871, AHCM, Municipalidades, Sección Tlalpan, Instrucción Pública, caja 162, exp. 46.

escuela o la contratación de preceptores obedecieron a que los capataces o maestros⁵⁷ (de telar, de hilaza o de carda) necesitaron que los operarios bajo su mando supieran leer español o alguna lengua extranjera.

Otro medio que fomentó el aprendizaje fue la lectura colectiva o en voz alta. Algunos trabajadores que sabían leer podían ofrecer la lectura de algunos diarios o literatura a sus compañeros mientras cumplían con la jornada laboral. Esto les permitió estar al corriente de lo que acontecía en el país. Durante el descanso también se constituían círculos para llevar a cabo la lectura de diarios los cuales permitieron la aparición de la prensa obrera (Trujillo, 1997).

De hecho, la prensa fue un factor vertebral en la educación obrera y artesana en la segunda mitad del siglo. A diferencia de la prensa de 1840, su función no solo fue la de debatir sobre las artes y la industria para fomentar su desarrollo, sino que las discusiones giraron alrededor de la organización, la forma de existencia y los medios de lucha. Inclusive algunos periódicos de corte socialista abordaron el tema de las condiciones de vida y trabajo de los indígenas y campesinos mexicanos, con el fin de hacer conciencia para el fomento de la solidaridad entre los grupos del campo y la ciudad.

La existencia de muchos de estos periódicos fue efímera, pues se sustentaban con las contribuciones de los trabajadores inscritos a las sociedades mutualistas. Sobre esto mencionan Bringas y Mascareño:

[...] la prensa de los trabajadores no puede competir con la burguesa, al lado de esta su esfera de acción es insignificante, lo que no puede ser de otra manera si consideramos que su tiraje es pequeño, su periodicidad generalmente fluctúa entre semanal y mensual (solo en casos excepcionales han existido publicaciones diarias), que no cuenta con buenos medios de distribución, y, como se dijo antes, que son escasos sus recursos financieros (1988, p. 10).

⁵⁷ Estos podían ser antiguos maestros artesanos que perdieron su taller o bien que emigraron a las fábricas debido a las condiciones laborales que estos centros les ofrecían o bien eran artesanos extranjeros generalmente de Inglaterra, España o Francia (Trujillo, 1997)

A pesar de que la cita tiene razón sobre el tiraje y la periodicidad de la prensa, es necesario tomar en cuenta que las lecturas colectivas permitieron extender el radio de la información y conocimiento que se ofrecía en los periódicos.

A través del estudio de la prensa obrera es posible hallar las propuestas educativas que surgieron, sobre todo, de las sociedades mutualistas y de otros órganos como el Gran Círculo de Obreros de México⁵⁸ que conjuntó a muchas de estas organizaciones. Según Carlos Illades, “las instituciones del mundo del trabajo urbano [se refiere a las sociedades mutualistas] de la segunda mitad del siglo XIX sirvieron para agrupar al artesanado libre y al naciente proletariado industrial, tuvieron nuevos principios organizativos y dieron cuerpo al discurso laboral sustentado en instrumentos, referencias culturales y representaciones de la sociedad y del trabajo también nuevos” (1999, p. 296).

Sewell (1992b) ha señalado que entre artesanos y trabajadores de fábrica pudo haber existido un objetivo común, incluso pudieron compartir un discurso, sin embargo, la manera en que concibieron al mundo y con ello la comprensión de la sociedad fue distinta. Siguiendo estos dos argumentos, Trujillo Bolio identificó dos grupos principales en la organización obrera a partir de la década de 1860: 1) el grupo liberal encabezado por Epifanio Romero, quien había influido en la creación de la Escuela Industrial de Artes y Oficios de 1856 y por Juan de Mata Rivera, impresor de oficio, fundador y dueño de *El Socialista*, 2) el grupo socialista⁵⁹ que estuvo encabezado por Santiago Villanueva y posteriormente por Plotino Rhodakanaty y su grupo conocido como “La Social”.⁶⁰ Un tercer grupo, minoritario y del cual incluso podría dudarse de su existencia, sería el socialista marxista. Dentro de este grupo podría considerarse al propio Juan de Mata

⁵⁸ El Gran Círculo de Obreros de México se fundó de manera específica en el año de 1872 y cuyo órgano de difusión fue el periódico *El Socialista*. El Gran Círculo tuvo como primer objetivo ser un intermediario entre los trabajadores y los dueños de las fábricas. Posteriormente intentó amalgamar a la mayoría de las sociedades mutualistas, cooperativas e individualidades tratando de concretar esta idea en el Congreso Obrero de 1876. (Illades, 2016; Trujillo, 1997; Villaseñor, 1980; *El Socialista*, núm. 1, 9 julio 1871).

⁵⁹ Aunque el concepto es ambiguo, se le conoce a este grupo como socialista por estar conformado de grupos e individuos de diversas corrientes: mutualistas, cooperativistas, anarquistas y los llamados socialistas utópicos.

⁶⁰ El grupo conocido como La Social fue creado por Plotino Rhodakanaty, un migrante de nacionalidad griega que llegó a México con la finalidad de constituir falansterios fourieristas. Al no poder hacerlo fundó diversos grupos a los que se sumaron personajes que influyeron en el movimiento obrero y campesino de México entre 1860 y 1880. El impresor Juan de Mata Rivera participó en el círculo de Rhodakanaty hasta la formación del Gran Círculo, después su postura varió entre el liberalismo y el socialismo marxista (Illades, 2002).

Rivera, quien tenía contacto con la Central en Nueva York de la AIT, es decir, con el grupo marxista. En lo que sigue hablaré solo de los dos primeros grupos pues fueron los más fuertes de la época.

El grupo liberal

Dentro del movimiento obrero y artesano mexicano, estos organismos estuvieron más cerca o más lejos del discurso político de la época. Aunque no se autodefinían liberales, el discurso que replicaron a través de la prensa sugiere su adscripción. Así mismo, los grupos obreros se distinguieron por el apoyo electoral a políticos como Juárez en su reelección de 1872, posteriormente el apoyo a Lerdo de Tejada y finalmente a Porfirio Díaz (Illades, 2016; Trujillo, 1997).

Respecto a la educación, valen dos ejemplos importantes. El primero es su idea y posicionamiento frente a la educación y el segundo su propuesta práctica en torno a ésta. El periódico *El Pueblo* de 1874, en cuyas páginas puede verse la influencia liberal, refería sobre la vagancia y la necesidad de educación:

Si queremos que nuestro pueblo sea un pueblo verdaderamente culto y morigerado; si deseamos que nuestra patria progrese en el sentido material; si anhelamos, en fin, que los diferentes ramos de riqueza pública y de adelanto intelectual lleguen á ser un hecho, es preciso extirpar lo más pronto algunas de las muchas plagas que minan y desorganizan el cuerpo social. Una de esas plagas es la vagancia, gérmen de constante atraso y de funestas consecuencias.

Y más adelante dice:

No nos detendremos á analizar las causas que provocan la vagancia, aunque todas ellas pueden resumirse en una sola: la falta de educación adecuada para evitar las costumbres perezosas, engendrar ese amor al trabajo, y esa delicadeza que hace al hombre bien educado, no comer un pan que no haya regado con el sudor de su frente (*El Pueblo*, núm. 8, 22 enero 1874).

Por su cuenta, *El Socialista* mencionaba:

Véase, por ejemplo, á muchos ricos emplear gruesas sumas en mantener á los mendigos haciéndoles pequeñas limosnas con objeto de destruir sus vicios. Se dirá que es dinero muy bien empleado. Pues se engañan.

La suma mejor gastada es la que se emplea en la educacion del pueblo. Sostener al mendigo y con él los vicios de su clase, es el empleo de la beneficencia mal dirigida. La verdadera caridad evita la pobreza, mas no puede hacerlo sino por medio de la educacion.

La educacion es la que esparce mayor número de bienes, y la que con mas seguridad evita los crímenes y descarríos.

Posteriormente argumenta que

Immensas son las ventajas que resultarian de educar al necesitado. Las sumas que en esto se emplearan ahorrarian las que se gastan en limosnas, y el hombre acostumbrado al trabajo, en vez de ser una carga para la sociedad, con su industria contribuiria al bienestar de todos (*El Socialista*, núm. 8, 27 agosto 1871).

Como puede observarse, aparecen discursos similares en ambos periódicos. Ello les valió el apoyo de diversos grupos políticos o de personajes como Juárez y Lerdo de Tejada.

El grupo de trabajadores fabriles y artesanos encabezados por Epifanio Romero fundó en el año de 1867 el Conservatorio Artístico Industrial, que, con apoyo de Juárez, contó con el edificio de San Pedro y San Pablo con la finalidad de establecer talleres que permitieran a jóvenes y adultos aprender algún oficio (Trujillo, 1997). Sin embargo, una de las propuestas más interesantes de este grupo fue la creación de la Confederación Amigos de la Enseñanza. Poco se sabe de esta Confederación, los documentos que aluden a ella se encuentran en la prensa de la época y son breves. Esas fuentes sugieren que su fundación fue a principios de la década de 1870, aunque se desconoce la fecha exacta. Aunque no se sabe cuáles fueron las agrupaciones o sociedades que la conformaron, se tiene conocimiento de que fue una sociedad filantrópica y cuya primer rectoría estuvo a cargo del director del Colegio de San Gregorio, institución que —cabe resaltar— también

formó una asociación mutualista conocida como Sociedad Gregoriana de Socorros Mutuos.

En el año de 1874 esta Confederación creó un “Consejo de Educación” formado “del seno del profesorado de la capital, y es un cuerpo consultivo, encargado de formar, de preferencia, el reglamento de las escuelas y plan de enseñanza”. Otro de los objetos de este Consejo fue “abrir, *por ahora*, escuelas modernas de lectura, en los barrios de la capital y en favor de niños y niñas pobres. Es este el pequeñito grano de mostaza que mas tarde tomará proporciones colosales, porque sabeis bien que establecer escuelas de lectura, que enseñar á leer, es conferir al pueblo el bautismo de la civilizacion” (*El Siglo Diez y Nueve*, núm. 10901, 17 diciembre 1874).

Un discurso pronunciado en el año de 1874 en el aniversario de la Asociación de Canteros revela un poco más sobre esta Confederación:

Cuando por primera vez llegó á mis oídos el título de la filantrópica Sociedad que, llena del mayor entusiasmo viene á participar en estos momentos del júbilo de que no sin razon os sentís poseidos; me detuve en el análisis de su lema que no solamente entraña el programa de su asociacion, sino que á la vez, haciendo su apolijía, la recomienda al cariño, á la estimacion y á las simpatías de todos los que deveras se interesan en la instruccion del pueblo y en los progresos de la patria.

“Gran confederación de amigos de la enseñanza.” *Grande*, dijo si, grande tiene que ser sin duda una asociacion que con tan benéficas miras se establece.

Confederación, ¡Magnífico! Reuniéndose los esfuerzos de todos y agrupándose á un centro común, de donde deben partir las disposiciones que han de dar vida al grandioso pensamiento de la Sociedad, no solo simbolizaremos la forma de nuestro gobierno, sino que á la vez disfrutaremos de las inmensas ventajas de la fuerza de la *Union* cuando esta es bien dirigida ¡*Amigos de la enseñanza!* ¿Y quién que se interese en el porvenir de la patria, no ha de ser amigo de que la enseñanza cunda entre las masas, cuando de la ilustracion del pueblo depende sola y exclusivamente la felicidad del país? (*La Abeja*, núm. 2, 5 diciembre 1874, subrayado en el original).

Se conoce que algunos socios y participantes de esta asociación filantrópica fueron Leopoldo Río de la Loza (*Anales de la Asociación Larrey México*, núm. 6, 1 junio 1876), Luis G. Ezeta e Ignacio Manuel Altamirano (*El Siglo Diez y Nueve*, núm. 11041, 1 junio 1875). Además la creación del Consejo de Educación, el cual al parecer intervino directamente en la educación pública de la capital, la Confederación fomentó “La Gran Fiesta de la Ciencia”, “concursos literarios abiertos” y conciertos de música clásica (*El Siglo Diez y Nueve*, núm. 10911, 29 diciembre 1874; *La Iberia*, núm. 2579, 21 septiembre 1875; *El Siglo Diez y Nueve*, núm. 11041, 1 junio 1875).

La Confederación participó en el Congreso Obrero de 1876⁶¹ con algunas diputaciones. Se desconoce el peso que haya podido tener dentro de este último y cuales pudieron ser las propuestas de esta organización, pero se puede proponer que su influencia fue importante, ya que el Colegio de San Gregorio, donde la Confederación dio sus primeros pasos, fue también sede del ya citado Gran Círculo de Obreros de México. Además, las fuentes sugieren que la Gran Confederación tuvo una vida corta, pues no se sabe de ella después del Congreso de 1876; sin embargo, su actividad fue prolífica en la que colaboraron artesanos, obreros, políticos e intelectuales con la finalidad de fomentar la educación popular.

El grupo socialista

A diferencia de los artesanos y obreros liberales, los socialistas concebían de manera distinta los objetivos de la educación. Si bien entendían, hasta cierto punto, el “atraso” educativo en que se encontraba la clase trabajadora y que era necesario el fomento de la industria, de las artes y los oficios, la educación debía fomentar la liberación de los grupos oprimidos. Aunque para el periodo que abarca la investigación es difícil hablar de fines revolucionarios, pues algunos de los grupos consideraron “exigir” educación al Estado y

⁶¹ El Congreso Obrero surgió por iniciativa del Gran Círculo de Obreros de México. Tanto el grupo liberal como el socialista tenían la intención de conjuntar a la mayoría de las agrupaciones trabajadoras del país con la intención de crear la Gran Confederación de las Asociaciones de Trabajadores de los Estados Unidos Mexicanos. El Congreso sesionó durante diez meses, pero las diversas opiniones en torno a cuales debían ser los objetivos de la Confederación y la participación de algunos diputados en la política nacional ocasionaron su fragmentación. (Illades, 2008; Illades, 2002; Villaseñor 1980)

no esperar dádivas, tampoco se aventuraron en llegar más lejos.⁶² Decía el periódico *El Obrero Industrial*:

Si nuestro pueblo no fuera de carácter dócil y apacible ¡quién sabe á cuántos desmanes y rebeliones se hubiera entregado, por esa falta de instrucción, en las frecuentes circunstancias anómalas porque ha atravesado el país! Por fortuna sus sentimientos pacíficos le han alejado de ese extremo.

Si nuestro pueblo hubiera tenido largos periodos de paz y los elementos necesarios para su educación política y social, hoy sería mejor de lo que es; la industria, las artes y las ciencias hubieran florecido á mayor grado; las costumbres en la sociedad y aun en el mismo seno de la familia hubieran tomado un sello de integridad, de moralidad y de pureza que aún no vemos en ellas y la patria hubiera caminado rápidamente á su engrandecimiento y prosperidad (*El Obrero Internacional*, núm. 4, 22 septiembre 1874).

Para algunos socialistas como Rhodakanaty, la educación era importante pero lo era más poner las ideas en acción. En este sentido, liberales y socialistas no se encontraron divididos durante el periodo que va de 1868 a 1876, sino que compartieron espacios en la prensa, en la fundación sociedades mutualistas unos y otros representantes ofrecieron discursos y estuvieron, en otras ocasiones, de acuerdo con la creación de escuelas especiales para obreros y artesanos:

[...] lo deseable es que el trabajo sea siempre libre, Rhodakanaty plantea la creación de talleres nacionales en que se dé ocupación a los parados bajo la dirección de ingenieros o de alumnos aventajados de la Escuela Industrial de Artes y Oficios y de la Escuela de Agricultura. Idea tal vez tomada de la Organización

⁶² El ejemplo más próximo a un levantamiento fue la rebelión de Julio López, un ex coronel liberal que combatió en la intervención francesa. En los primeros meses de 1868 exigió al gobierno de Juárez la restitución de las tierras comunales de Chalco y Amecameca liderando un primer levantamiento en aquellas regiones. Tras su fracaso y una amnistía, estudió en la llamada Escuela de la Razón y del Socialismo creada por Plotino Rhodakanaty y Francisco Zalacosta. Ahí abrazó las ideas socialistas y unos meses después se levantó nuevamente en armas publicando el *Manifiesto a todos los oprimidos y pobres de México y del universo* considerado el primer documento de corte socialista-libertario en México. Su movimiento duró unas semanas pero tuvo influencia en la zona de Chalco, Amecameca, el estado de Morelos y Tlalpan. Ese mismo año de 1868 fue detenido y fusilado por el gobierno juarista (Illades, 2008; Illades, 2002).

del trabajo (1840) de Louis Blanc y de su experiencia en la revolución de 1848 (Illades, 2002, p. 62).

La prensa no fue el único medio escrito del que se valieron los socialistas; el grupo encabezado por el migrante griego divulgó parte de sus ideas educativas a través de las conocidas *Cartillas*.

Tres fueron las experiencias educativas que se pueden considerar “concretas” por parte de este grupo. La primera de ellas fue la creación del “Círculo de Estudiantes Socialistas” grupo que juntó a varios trabajadores, artesanos, estudiantes e interesados en conocer las ideas socialistas. Este grupo fue creado por Rhodakanaty a su llegada a México en 1861 y en él se debatían las ideas de Fourier y del mismo griego a través de su llamada *Cartilla socialista, o sea el catecismo elemental de la escuela de Carlos Fourier, el falansterio*. Posteriormente, el núcleo de esta organización se transformaría en “La Social”. La segunda experiencia fue la Escuela de la Razón y del Socialismo, establecida en Chalco entre los años de 1865 y 1868. Esta escuela tuvo la finalidad de educar a los hijos de campesinos, trabajadores de hacienda e indígenas de la región por las mañanas, mientras que por las tardes se discutían las ideas socialistas con los trabajadores (Illades 2008; Illades, 2002). Finalmente, en 1880, nuevamente Rhodakanaty estableció una “Escuela Popular” para trabajadores de la capital. En ella se dieron clases de lógica, ideología, moral, sociología, física, química, historia natural y universal, además de francés, griego, alemán, inglés, italiano y latín.⁶³

La intención de este grupo fue cambiando a lo largo de este periodo. En algún momento, proponían que la educación debía continuar en manos del Estado, al cual debía exigirse que la proveyera. Después, pugnaron por el establecimiento de talleres en los cuales no solo se enseñara un oficio, sino también los fundamentos del socialismo. Finalmente, propusieron que la educación debía servir no solo para instruir, sino para liberar a los más pobres y derribar los males sociales que aquejaban a la nación. Ahora bien, la fuerza de este grupo se concentró más en el campo, siendo varios de sus integrantes líderes de rebeliones campesinas e indígenas que confrontaron directamente al

⁶³ Carta de Plotino Rhodakanaty al ayuntamiento de México, México, 1880, AHCM, Instrucción Pública en general, vol. 2490, exp. 1480.

Estado propugnando su abolición. Respecto a los artesanos y obreros, su radio de intervención estuvo en la prensa, en los mecanismos de acción y organización de las mutualidades y en la discusión de ideas. Su heterogeneidad los llevó a tener poca influencia en los trabajadores urbanos, donde el grupo liberal estaba mejor constituido y contaba con el apoyo de varios políticos e intelectuales.

Si a principios del México independiente los artesanos intentaron resistir a los cambios políticos, económicos y sociales a través de la pervivencia de sus prácticas y sus formas de organización, la segunda mitad del siglo XIX estuvo cargada de variaciones en las representaciones de la clase trabajadora. De este modo, las representaciones en torno a la educación también fueron cambiando después de 1850. Mientras que la lucha por ser aceptados como “ciudadanos” por medio del trabajo y la educación predominaron en la primera mitad del siglo, las ideas emancipatorias a través de la educación permearon el modo en que se concibió la educación práctica. A todo esto, se sumaron una serie de variaciones que fueron significativas a lo largo de prácticamente tres lustros. El aprendizaje del oficio continuó siendo visto como forma y modo de sacar de las condiciones adversas a los grupos desamparados y ello a las mujeres hacia la década de 1870 con la apertura de la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres. Estos cambios también implicaron la desaparición cada vez más evidente de las pervivencias de la cultura artesana en las propuestas educativas dirigidas a los artesanos, baste recordar los cambios semánticos entre el “maestro de taller” y el “director de taller” o el “oficial de taller” y el “ayudante de taller”. Por otro lado, es el momento en que considero que la idea de práctica se encontró en una tensión más fuerte con la técnica. Aunque esta tensión semántica se mantuvo a lo largo del siglo XIX, el poco interés por parte del gobierno imperial y la creación de escuelas politécnicas dedicadas a potencializar la industria y manufactura de cada región, dejaron en evidencia que para el imperio los oficios debían quedar atrás.

Estos cambios permitieron ampliar el terreno de la educación práctica así como su definición y concepción, aunado a ello, permitió generar nuevas representaciones en torno a la clase trabajadora, la cual dejó de limitarse a los artesanos o trabajadores manuales varones e integró a las mujeres al sector industrializado de manera institucional. La educación práctica pasó a ser educación *profesional*, esto no implicó que ascendiera a la

categoría de técnica, pero la posicionó por encima de la educación elemental, además de que permitió generar propuestas venidas de los trabajadores mismos, propuestas que no quedaron en el ámbito de lo educativo, sino que permitió la politización y radicalización de algunos grupos artesanos concibiendo a la educación como una panacea, pero también como agente de cambio y libertadora de la clase oprimida.

Conclusiones

Las prácticas educativas de los artesanos no experimentaron un cambio radical entre el Antiguo y en el Nuevo Régimen. Más aún, se puede decir que estas prácticas pervivieron por varias décadas, esto al menos en el ámbito no institucional ya que, actualmente podemos observar cómo continúan de manera informal: las carnicerías, los mercados o los propios artesanos radicados en diversas zonas del país sostienen formas de transmisión de sus saberes muy similares a las del Viejo Régimen. Estas prácticas no tenían como único objetivo la enseñanza de los oficios; la organización en gremios implicaba una serie de actitudes y códigos de conducta que permearon las relaciones sociales de estos grupos. El ingreso al taller constituía el inicio de la formación para el trabajo y también la construcción de una identidad basada en acciones, lenguajes, símbolos y singularidades que constituyeron el *ethos* artesano.

Los escasos trabajos que existen sobre la enseñanza de los oficios en los talleres novohispanos refieren, en su mayoría, a las formas de ingreso por parte de los aprendices, las condiciones sociales y económicas de los maestros y de los mismos aprendices, a la estructura del taller y a la relación tiempo-producción que fue duramente criticada por los ilustrados españoles, quienes la entendían como monopolización de la producción. Esos trabajos pocas veces se refieren a los significados del *ser* artesano, a la representación que tuvieron como engranajes de un complejo organismo social, a las formas de enseñanza y la fuerte carga simbólica que tenía el uso de la herramienta, la disposición del espacio, la relación con otros artesanos y la cotidianidad de la repetición en el proceso de aprendizaje.

Dicha historiografía ha tendido a observar la enseñanza de los oficios artesanos de forma separada a las escuelas de artes y oficios. Estas han sido vistas como establecimientos que pretendían modernizar y “profesionalizar” a este sector laboral pero no se había prestado atención a cómo las formas de enseñanza del taller se encontraron presentes en los modelos y en las prácticas cotidianas dentro de las instituciones educativas. Es a esto a lo que denominé *pervivencias*, esto es, las distintas formas en que las prácticas artesanas permanecieron y se recrearon en las políticas, proyectos educativos, planes de estudios y en la cotidianidad de la vida escolar por larga data. Sin embargo, estas

manifestaciones no fueron constantes sino más bien intermitentes, como mostré a lo largo de esta tesis a partir de un rastreo y un análisis más exhaustivo de las fuentes.

El análisis realizado en el capítulo 1 sobre las prácticas educativas de los artesanos, precisamente tuvo como objetivo comprender las complejidades de las relaciones que se establecieron en estos grupos. Aunque cada una de estas relaciones tuvo sus particularidades, puesto que cada gremio, cada taller y cada artesano era diferente, a partir de las fuentes fue posible describir características generales propias del artesanado como grupo: el establecimiento de los contratos y las condiciones de ingreso, la relación entre aprendices, oficiales y maestros, la estructura del taller, la apropiación de la cultura artesana generadora de un *ethos* y el vínculo trabajo-vida cotidiana son solo algunos ejemplos de estas prácticas. Estas prácticas fueron profundamente amenazadas con el advenimiento de sucesos de gran trascendencia en el mundo occidental (las ideas liberales, la Revolución industrial, la Revolución francesa o la independencia de las Trece Colonias) que transformaron los regímenes políticos y económicos así como las representaciones del individuo y la colectividad.

Sin embargo, la investigación permitió observar cómo dichas prácticas educativas de los artesanos continuaron presentes en políticas, proyectos, planes de estudios y en relaciones cotidianas dentro de instituciones que estaban encaminadas a la instrucción del artesanado de la ciudad a todo lo largo del siglo XIX, cuando los gremios ya habían sido disueltos. Una de las prácticas que destaca en mi estudio es la aplicación de los exámenes. La historiografía mexicana ha prestado poca atención a los procesos de examen y acreditación de los gremios los cuales tuvieron una fuerte carga simbólica para este grupo. Como mostré, el acceso a la maestría conllevó una serie de responsabilidades, prácticas morales, familiares y laborales que permitieron su reproducción y posterior pervivencia en los siglos venideros. Como expliqué en el segundo capítulo, la examinación por parte de los gremios perdió cada vez más su importancia tanto laboral como social tras la independencia y en la configuración del nuevo Estado mexicano. La liberalización de los oficios y la desaparición de los exámenes no sólo mermaron a los artesanos en materia de acreditación de sus conocimientos, sino que paulatinamente el Estado sustituyó al gremio en la certificación de estos conocimientos despojando la carga simbólica que tenía el

convertirse en maestro por la entrega de un certificado que le hacía capaz de transmitir un oficio. A esta práctica estatal el historiador Peter Burke (2018) la denominó “espacio epistemológico”, en donde existe una difusión de conocimientos compartidos (talleres artesanos y escuelas de artes públicas y privadas) pero donde el Estado es el único con la capacidad de legitimar las prácticas, reconocer las credenciales y entregar certificaciones.

Otra de las transformaciones que se detectaron en el estudio de la larga duración de las prácticas de educación de los artesanos es la distinción conceptual entre lo *práctico* y lo *técnico*. Las críticas hechas desde finales del siglo XVIII por los ilustrados españoles a prácticas gremiales artesanas —en el sentido de que monopolizaban la enseñanza, su certificación, así como sus métodos de producción— con vías a la modernización de los gremios, estaban atravesadas por una distinción entre lo *práctico* y lo *técnico*. Como se describió en los dos primeros capítulos, los oficios a partir de finales de la época virreinal fueron ligados cada vez más al trabajo físico, al mero ejercicio mecánico, lo que generó señalizaciones negativas que influyeron para que las propuestas educativas dirigidas a los artesanos se mantuvieran en la enseñanza elemental por buena parte del siglo XIX. Por su cuenta, lo técnico se mantuvo en un orden superior en el que se encontraron otras artes como las liberales o las bellas artes, lo que hizo que eventualmente se ligara el trabajo técnico a la educación especial o superior. Las ingenierías, la minería entre otras carreras fueron parte de la educación técnica. Estas distinciones atravesaron todo el siglo XIX y las primeras décadas del XX.

Las propuestas de ilustrados españoles como Campomanes (1774) y Jovellanos (1865). Que influyeron a *posteriori* en la creación de instituciones educativas dirigidas a los artesanos fueron dos. La primera fue la enseñanza del dibujo, medio para el perfeccionamiento de los oficios. Como señalé en el capítulo uno, el dibujo lineal tenía como objetivo mejorar las definiciones y propiedades de los cuerpos geométricos fijados en tres grandes nociones: 1) la “figurabilidad” que se definía como la propiedad de los cuerpos por la cual se presentan ante nuestra vista bajo una forma determinada; 2) la “posición”, que era la manera determinada en que un cuerpo se posiciona en el espacio y 3) la “extensión o magnitud” que se entendía como la parte inmaterial que un cuerpo ocupa en el espacio (Oriol, 1846, p. 7). La segunda propuesta de los ilustrados fue precisamente

la creación de instituciones educativas que permitieran a los artesanos, además de perfeccionar su trabajo, “ciudadanizarlos”.

Estas propuestas fueron reafirmadas en la Constitución de Cádiz en 1812 empezaron a verse de forma paulatina después de la independencia. Como se mostró, los problemas internos y externos como las pugnas entre grupos políticos y los diversos intentos de conquista y reconquista incidieron en la concreción de planes y proyectos industriales y gubernamentales. Además, los problemas económicos nacionales ralentizaron el fomento de la industria y la manufactura, que durante la primera mitad del siglo XIX se centraba en el ramo textil. Este fue uno de los ramos más afectados debido a la apertura de los mercados internacionales y la entrada de productos extranjeros que eran de mejor calidad y menor costo. Situación por la cual, los primeros proyectos se centraron en fortalecerlo.

En el segundo capítulo mostré cómo entre 1821 y 1857 los diversos grupos políticos, intelectuales e industriales consideraron que la educación podía fungir como panacea social y como opción hacia la conformación de la nación, la consolidación económica y al fomento de la ciudadanía. En términos de Gellner (2003), la nueva nación debía encargarse ahora de formar el nuevo discurso social, las nuevas relaciones, los nuevos símbolos y la nueva estructura del Estado y para ello la educación jugaba un papel importante. Así, se crearon nuevas representaciones en torno a cómo debía ser el ciudadano mexicano, cuáles debían ser las normas de conducta así como los discursos que debían ser producidos y reproducidos en la cotidianidad nacional. Sin embargo, aunque estas prácticas intentaron producirse de arriba hacia abajo, Annino (2003), plantea que en la acción, las prácticas ciudadanas fueron una conjunción con las prácticas vecinales del Viejo Régimen en donde se amalgamaron la cultura política y la cultura regional. En ese sentido, muchas de las políticas encaminadas a la moralización de los artesanos apelaron a los lenguajes propios de este grupo; adjetivos como laboriosidad —que después se transformó en industriiosidad—, honradez, bondad, lealtad, entre otros, fueron utilizados por las instituciones estatales como parte de las prácticas ciudadanas que después formularían la idea del “ciudadano industrioso”.

Los primeros intentos educativos del periodo independiente se encontraron en las llamadas escuelas nocturnas que estaban dirigidas a trabajadores adultos: artesanos y labradores. El esfuerzo se centró en enseñar las primeras letras, es decir, a leer y escribir, además de las matemáticas y la enseñanza del dibujo, base fundamental para el fomento de los oficios según ilustrados españoles. Sin embargo, los cambios políticos y las condiciones sociales a las que estaban sometidos los artesanos impidieron una asistencia frecuente a este tipo de escuelas. Además, pese a la desaparición de algunos gremios, los talleres continuaron ofreciendo la enseñanza de los oficios en donde los aprendices continuaron formándose.

La liberalización de los oficios provocó enormes dificultades económicas, políticas y sociales a los artesanos. En medio del cambio de régimen, su posición dentro de la sociedad mexicana comenzó a variar. Mientras que algunos cuerpos se acercaron a los grupos en el poder, como fue el caso de artesanos joyeros de la capital y otros tantos textiles en la zona de Puebla, la mayoría de los artesanos se encontraron en condiciones de precariedad. A estos últimos estaban dirigidas las escuelas.⁶⁴ La falta de trabajo o la explotación en los talleres, los “vicios” y la “vagancia” relacionadas con tal precariedad llevaron a los gobiernos a generar leyes e instituciones para disciplinar los comportamientos de los artesanos; esto contribuyó a la modificación de las propias autorepresentaciones de los artesanos, las cuales tenían una fuerte carga simbólica sobre lo que debía *ser* el artesano. Ya que la vagancia y el vicio se consideraban degenerativas de las clases menesterosas, era el trabajo lo que había de integrar a los individuos a la sociedad y a la ciudadanía, dando lugar a la categoría de “ciudadano industrial”. No es coincidencia que para la década de 1830, en que abundó la desocupación de los artesanos, los primeros proyectos educativos hayan estado encaminados a la formación de estos ciudadanos industriales con una fuerte carga moral, política y laboral con miras al mejoramiento social, individual e industrial.

Conforme avanzó el siglo, las propuestas educativas para el trabajo comenzaron a tener objetivos cada vez más concretos. El paulatino desarrollo de manufacturas e

⁶⁴ No olvidemos que ya desde el siglo XVIII existieron estas diferenciaciones con la aparición de la Academia de San Carlos, la cual admitió a artesanos pertenecientes a las élites. Estas distinciones permitieron la evolución de algunos oficios pasando a la categoría de “bellas artes”.

industrias comenzó a requerir manos especializadas en los distintos rubros económicos, sobre todo en los textiles. Así, las primeras propuestas educativas en torno a la creación de escuelas de artes y oficios surgieron de industriales como Antuñano, Beaufort, Turreau o el propio Lucas Alamán. Aunque los proyectos tenían como finalidad beneficiar el rubro al que pertenecían estos industriales, el gobierno también tomó responsabilidad sobre la fundación de instituciones educativas especiales sin lograr concretar algo. Las primeras propuestas tuvieron su foco en los viejos artesanos quienes también se involucraron en la apertura de estas escuelas, como fue el caso de la escuela de artes y oficios en 1831. Sin embargo, los proyectos de escuelas posteriores a la década de 1830 viraron hacia la juventud mexicana. Niños y jóvenes pobres debían incorporarse a la producción y, al mismo tiempo, paliar las condiciones económicas a las que estaban “destinados”.

La mayoría de los interesados en el fomento de estas instituciones consideró la enseñanza de las ciencias como medio para demostrar el avance civilizatorio que estaba teniendo el país. Si bien la incorporación de disciplinas como la química, la física, las matemáticas y, en algunos casos, la enseñanza de idiomas le otorgaron un *estatus* por encima de la enseñanza elemental, la realidad es que los oficios continuaron siendo vistos como trabajos menores debido a que eran definidos como trabajos mecánicos en los que la fuerza física era el motor de las labores de producción. Estas distinciones conservaron la tensión conceptual que existió entre la enseñanza práctica y la técnica, permeando los debates sobre la enseñanza de los oficios por casi cincuenta años en México manteniéndolos en el rango de educación elemental y post-elemental.

Los proyectos educativos analizados tuvieron tres objetivos principales: desarrollar el ramo industrial al que estaban dirigidos, otorgar la ciudadanía por medio del vínculo escuela-trabajo y subsanar las condiciones de pobreza a las que se enfrentaron los artesanos y la población en general. Al mismo tiempo, estos proyectos se apropiaron de prácticas sociales y educativas que ocurrían dentro de los obradores. Todos reprodujeron la estructura del taller de maestro, oficial y aprendiz, aunque algunas denominaciones fueron volviéndose más a tono con las de las escuelas elementales: en algunos momentos los maestros fueron conocidos como “profesores” o “directores de taller” y los oficiales fueron llamados “ayudantes”, “cuidadores” o “celadores”, por ejemplo. La contratación

de maestros artesanos de talleres públicos implicaba la reproducción de las condiciones materiales del taller a la escuela y los métodos de enseñanza basados en la repetitividad y cotidianidad del trabajo. Estas escuelas pretendían, al mismo tiempo, competir con los talleres que continuaron abiertos manteniendo una amplia diversidad en la enseñanza de los oficios.

Para 1843 se decretó de manera oficial la creación de la Escuela de Artes y Oficios cuyo plan estuvo centrado en desarrollar la industria principalmente textil. Industriales como Estevan de Antuñano y Lucas Alamán y algunos artesanos dueños de taller, miraron en la apertura de esta escuela y en el proteccionismo que podía brindar el gobierno de Santa Anna a las manufacturas, la forma de acrecentar sus beneficios económicos. Sin embargo, el problema político y económico se agudizó, pues las tensiones con Texas y una posible guerra con los Estados Unidos obligaron a dejar el decreto como proyecto.

Ante la carencia de instituciones educativas, el mismo gobierno centralista de Santa Anna fomentó la creación de organizaciones artesanas las cuales encontraron en la prensa un medio pedagógico para difundir conocimientos referentes a los oficios, en el cual además se puede entrever la asimilación del discurso político y la reproducción de las representaciones construidas a lo largo de las primeras décadas del siglo. De las tres organizaciones descritas, la Junta de Fomento de Artesanos fue la que proporcionó más información sobre la reproducción del discurso estatal debido a su acercamiento con el gobierno, pues además de ser el grupo más fuerte, su medio de difusión, el *Semanario Artístico*, fue el medio donde se presentaron las ideas, representaciones y definiciones en torno al “ciudadano industrial”, al trabajo, la moralización, la noción de felicidad vinculada al trabajo, la vagancia y a la aceptación de la “máquina” como instrumento facilitador de las labores manuales, “el fomento de los oficios para el desarrollo de la nación” y la constante comparativa entre México con las naciones europeas como panacea de la civilización. También se movilizaron códigos de conductas a partir de las representaciones; adjetivos como “honrado”, “justiciero”, “trabajador” y “honesto” fueron constantes en los artículos publicados por este semanario, lo cual deja ver que tanto conocimientos prácticos como prácticas conductuales específicas eran necesarias para pertenecer a la categoría de ciudadano.

Aunque las fuentes no revelan el sentir de todo el sector artesanal debido a su heterogeneidad, sí el de una parte de éste. Principalmente sugieren que el trabajo político y educativo que venía haciendo el gobierno a partir de la década de 1830 comenzaba a dar sus primeros resultados al mostrar en estos grupos la reproducción de parte del discurso oficial. Esta reproducción puede considerarse, hasta cierto punto, estratégica para permitir a las sociedades artesanas conseguir beneficios del gobierno. Por ejemplo, la Sociedad Protectora de Artes y Oficios dedicó mucho esfuerzo a solicitar al gobierno la protección necesaria para los oficios ante la entrada de productos extranjeros. Estos grupos continuaron bajo una lógica de tipo gremial, considerando que la educación debía darse en los talleres de maestros con sus debidas adecuaciones enseñando “urbanidad”, “principios de economía” y “deberes del hombre en sociedad”.

Los periódicos artesanos fueron efímeros y se desconoce la influencia que hayan tenido en otros grupos. Aunque su finalidad fue difundir conocimientos entre artesanos y gente del común que deseaba aprender un oficio, esta prensa cumplió la función de movilizar representaciones y formas de pensar en torno a cómo debía ser el actuar del artesanado, cuáles deberían ser sus roles sociales políticos y económicos y hasta las formas en que debían desenvolverse socialmente. Muchos de estos discursos se ratificaron en la prensa obrera de 1870 y en las prácticas de las sociedades de socorros mutuos.

Con la llegada al poder de los liberales en el año de 1856, se retomó de nueva cuenta la idea de establecer una escuela dedicada al fomento de los oficios. Esta vez el proyecto sí se concretó y la Escuela Industrial de Artes y Oficios abrió sus puertas a jóvenes para aprender algún oficio, a maestros artesanos para colaborar como maestros de taller y oficiales para asistir a los maestros. Incluso la oportunidad se extendió para que artesanos que no sabían leer y escribir aprendieran las primeras letras. El objetivo concreto fue el de integrar a los estudiantes a la industria nacional ya fuese a través de la contratación de empresas privadas o empresas gubernamentales. De esta experiencia se resaltan varios temas que son necesarios mencionar: El primero de ellos es la concreción y consolidación del modelo de escuela de artes y oficios, ya que el plan de 1843 fue retomado para esta institución, y más tarde la Escuela Nacional de Artes y Oficios retomaría el plan de 56 con algunas modificaciones. Este modelo se había centrado en la

enseñanza de los oficios a las clases pobres y artesanos sin trabajo de la capital, en el que se incluía la enseñanza del dibujo y las matemáticas. En el plan de 1856 se agregaron la física y la química como materias base del plan de estudios. Las ciencias debían tener una aplicación industrial permitiendo el ensamble perfecto entre ciencias y oficios. Por otro lado, en el proceso productivo de la época que se consolidó a través de la Escuela Industrial, tuvo lugar la fusión de oficios del mismo ramo acrecentando la especialización de los artesanos, pero con un alto coste laboral que consistió en la desaparición de diversos oficios y con ello el cierre de varios talleres.

Otro tema refiere a la forma en que la escuela reprodujo las prácticas educativas acaecidas en los obradores, prácticas laborales, morales o sociales. Estas pervivencias pueden entenderse como resistencias culturales, conscientes o inconscientes ante la desaparición de las formas de organización artesana. Fueron resistencias intermitentes, se manifestaban en momentos específicos y volvían a desaparecer. Un ejemplo de ello fue el rol del oficial dentro de la escuela de artes y oficios. En la década de 1830 su labor era la de limpiar el taller así como vigilar el trabajo de los aprendices. Ya en 1856 se le da un lugar preponderante al contribuir en el proceso de enseñanza de los oficios pues se convirtió, como en la Nueva España, en el brazo derecho del maestro de taller. El plan de estudios de la Escuela de Artes y Oficios de 1843 retomó el uso de contratos entre aprendices y tutores con maestros, al contemplar la enseñanza del oficio en un taller acreditado por el director de la institución. Algunos proyectos venidos de industriales promovieron la creación de cajas de ahorro con la finalidad de fortalecer los lazos entre estudiantes tal y como aconteció con los gremios y posteriormente con las sociedades de socorros mutuos.

Todos los proyectos educativos, privados o gubernamentales, plantearon la participación de maestros artesanos como maestros de taller. Su ingreso a las instituciones educativas dependía, al menos hasta 1856, del director de la escuela, quien, como representante del Estado, tenía la capacidad de elegir a los maestros con mejores habilidades para la enseñanza de los oficios. Si bien estas capacidades se demostraban en la práctica cotidiana, siendo corroboradas por quienes conocían al maestro, el director tenía la última palabra sobre los conocimientos y capacidades de sus maestros, además de

ser la máxima instancia ante cualquier problema que se pudiera presentar. Estas acciones despojaron a los maestros, ante la institución, de la suprema autoridad que antes tenían en su taller.

Lo anterior permite observar que los proyectos educativos no intentaron romper con las relaciones que se establecían en los talleres, por el contrario, en algunos momentos intentaron fomentar prácticas gremiales como la solidaridad. Es decir, existió una retroalimentación entre institución educativa y artesanos. Mientras que la escuela permitió, fomentó y reprodujo relaciones y prácticas artesanas del viejo régimen, los artesanos reprodujeron sus viejas prácticas, sobre todo las educativas y al mismo tiempo dieron continuidad al discurso ciudadanista que estaba implícito en estas instituciones. Con todo, los planes de estudio no consideran asignaturas encaminadas al fomento del sentimiento patrio y a las prácticas ciudadanas como si lo haría la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres décadas más tarde.

Durante la década de 1840 los artesanos y todo trabajador manual eran identificados en la prensa como “proletarios”, es decir, trabajadores que no eran poseedores de los medios de producción. En la prensa artesana de esa década se advierte la incorporación de esa autorepresentación, al menos en el caso de quienes constituyeron la Junta de Fomento de Artesanos. Para 1856, en el reglamento y plan de estudios de la Escuela Industrial aparece por primera vez la categoría de “obrero” vinculada con la educación. “Obrero” era ya todo artesano ingresado al sector industrial privado o público. Aunque este término ya se conocía en México y se aplicaba precisamente a los trabajadores de fábrica (*El Sol*, núm. 714, 14 julio 1831), la escuela estableció este vínculo al proponerse introducir a los artesanos a la industria fabril y no al obrador. El uso de esta categoría ha llevado a presuponer que el artesanado fue el antecedente directo de la naciente clase obrera mexicana. Sin embargo, tanto Illades (2016) como Trujillo (1997) y, para el caso francés, Sewell (1992, 1992b) han estudiado la complejidad tanto de la categoría como la heterogeneidad de los grupos en la conformación de esta clase. Ser artesano no implicó necesariamente el ser obrero, así como aquellos que eran obreros no necesariamente fueron artesanos. Incluso Sewell advierte que fueron los obreros quienes adoptaron las formas organizativas de los artesanos, pues las mutualidades fueron una

“evolución” de los sistemas gremiales identificándolas como “Corporaciones obreras” (Sewell, 1992, p. 229 y ss.).

La Constitución de 1857 permitió la apertura de varios caminos hacia la diversificación de la enseñanza práctica que se reflejaron una vez concluido el imperio de Maximiliano e iniciada la etapa de restauración. Ejemplo de esto fue que, entre los años de 1869 y 1872, las memorias de la Compañía Lancasteriana reportaron un grupo de 26 estudiantes dentro de las escuelas nocturnas Zaragoza y Miguel Lerdo de la capital mexicana, el cien por ciento de los cuales eran artesanos (Memoria, 1869; 1870; 1871; 1872). Así mismo se mantuvieron abiertos los obradores públicos, pese a la legislación que desapareció al sistema gremial. Incluso algunos de estos optaron por convertirse en pequeñas escuelas de artes y oficios, ampliando la oferta educativa. Algunos centros de trabajo situados al sur de la capital (San Ángel, Tlalpan, San Fernando, la Fama Montañesa y la Magdalena) también optaron por establecer escuelas o contratar profesores para la enseñanza elemental de los operarios. Los hijos de los operarios aprendieron el uso de la maquinaria a la par que recibían la enseñanza elemental y se incorporaban directamente al mundo del trabajo. Aunque estas generaciones representaron una ruptura con el sistema artesano, muchos de sus padres se formaron como tales, sugiriendo que los hijos adoptaron formas organizativas como las sociedades de socorros mutuos o las asociaciones cooperativas, las cuales perduraron hasta entrado el siglo XX. Finalmente, la aparición de la prensa obrera amplió los debates sobre la educación general, la educación práctica y generó propuestas en torno a estas.

Esta diversidad de propuestas alrededor de la educación práctica puede verse en el capítulo 3 con la apertura de la Escuela Nacional de Artes y Oficios en 1868 y unos años más tarde con la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres en la capital. En ese contexto cobraron relevancia las ideas de Ignacio Ramírez plasmadas en la Ley Orgánica de Instrucción de 1861 y recuperadas tras la restauración de la república, en el sentido de enseñar los oficios a las clases pobres, ahora integrando también a las mujeres.

Con la Escuela Nacional de Artes y Oficios de 1868 la educación práctica pasó de ser enseñanza elemental a enseñanza profesional junto a la medicina, la agricultura, las ingenierías o las bellas artes (Díaz, 1875). Esto no solo significó cambios en las estructuras

sociales y educativas referentes a los oficios, sino también el inicio de la desaparición de la cultura artesana dentro de las instituciones educativas. Aunque la Escuela Nacional intentó mantener un vínculo con las organizaciones obreras de la capital a través de sus órganos de difusión, este vínculo fue más pedagógico que político, rompiendo paulatinamente con los lazos que mantuvo con los obradores por casi 60 años. El taller se mantuvo, pero la estructura cambió. El maestro de taller pasó a ser conocido como “profesor” o “director de taller”, mientras que la figura del oficial fue sustituida por la de “ayudante”. Los artesanos fueron lentamente sustituidos por alumnos egresados de la propia Escuela y los métodos educativos variaron.

La Escuela de Artes y Oficios para Mujeres significó la inclusión de las mujeres, de forma institucionalizada al proceso de industrialización, aunque ellas ya participaban de manera explícita en la economía nacional. De igual forma, cobra relevancia la integración de las mujeres a la enseñanza de los oficios. Recordemos que en el primer capítulo se mencionó que tras la muerte o ausencia de los maestros artesanos, las mujeres podían quedar a la cabeza del taller y para inicios del siglo XIX, algunas ordenanzas establecieron que las mujeres podían ejercer un oficio según las condiciones de su sexo. Habría que realizar un rastreo más profundo sobre las condiciones de ingreso de las profesoras así como la procedencia y la manera en que eran elegidas para dar clases dentro de la Escuela. Así mismo, quedaría pendiente un estudio sobre el órgano de difusión de las estudiantes de esta institución: *La Hijas de Anáhuac*, una de las primeras publicaciones realizadas por mujeres dirigidas a mujeres.

Finalmente, hay que mencionar que los artesanos y obreros también tuvieron sus propias propuestas. Muchas de ellas se discutieron en el terreno de la prensa y en menor medida lograron una concreción material. El grupo de artesanos liberal fue el más productivo en el campo de la educación, tuvo propuestas semejantes a las de los pensadores liberales: establecer escuelas de artes y oficios que beneficiaran a los trabajadores pobres combatiendo hábitos inmorales como la vagancia, el vicio o la violencia y favoreciendo que este sector contribuyera a fomentar el desarrollo económico e industrial. Para ello crearon talleres de oficios en los establecimientos oficiales de las organizaciones mutualistas. También formaron, según el modelo organizativo de la época,

la llamada Gran Confederación Amigos de la Enseñanza, la cual unió a intelectuales liberales con líderes artesanos y sociedades mutualistas quienes fomentaron la ciencia y la literatura en la capital. Esta Confederación contó con el apoyo de destacados liberales y con el gobierno mismo otorgando nombramientos especiales a políticos y presidentes de la República. En la prensa es posible hallar la reproducción de las prácticas ciudadanas y de las representaciones que estuvieron latentes por décadas comparándose incluso con los discursos plasmados en los periódicos artesanos de la década de 1840.

Por su cuenta, el grupo de artesanos y obreros socialistas, inspirado en ideas provenientes de Europa principalmente, concentró su lucha en la organización de los trabajadores de la ciudad y del campo. Sus ideas sobre la educación fueron distintas a las de los liberales. Se concentraron sobre todo en la difusión de su ideal a través de la prensa y en las llamadas “cartillas”. En el terreno material, fueron tres sus principales experiencias educativas, dos en la ciudad y una en el campo. La primera de ellas más que una escuela fue un círculo de debates al que se acercaron trabajadores, artesanos, estudiantes y algunos intelectuales que discutieron las ideas socialistas europeas principalmente las de los franceses Charles Fourier y las del anarquista Pierre Joseph Proudhon. Su segundo experimento educativo fue la Escuela de la Razón en la zona de Chalco y que influyó en posteriores movimientos insurreccionales campesinos e indígenas. Su última propuesta fue una Escuela Popular en la década de 1880, más acorde a la época y a los modelos educativos del sistema de enseñanza mexicano, que fue una escuela fundada, dirigida y mantenida por el líder socialista Plotino Rhodakanaty y estuvo dirigida a campesinos radicados en la capital, obreros, artesanos, jóvenes, hombres y mujeres.

Para finalizar, habría que decir que quedan pendientes estudios más focalizados y que esta tesis deja en deuda, tales como: profundizar en los procesos educativos que se situaron en los talleres, indagar sobre el papel que tuvieron las mujeres para el sector productivo artesano durante la época colonial así como las condiciones educativas de las obreras en la segunda mitad del siglo XIX, rastrear los manuales que complementaron la enseñanza de los oficios en las escuelas de artes, e investigar qué pasó con los talleres que se convirtieron en escuelas de artes y oficios, bajo qué condiciones y qué tipos de

certificación se rigieron. Además, hace falta saber quiénes fueron los y las maestras de las escuelas de artes y oficios, de dónde provenían y cómo ingresaron a dichas instituciones.

Como esta tesis mostró, la educación práctica no es un simple “antecedente” de lo que a partir del siglo XX conocimos como educación técnica, sino que lo práctico y lo técnico han tenido trayectorias y especificidades diferenciadas. Esta temática, como se observó, ofrece vastas posibilidades de investigación desde diversos enfoques. Esta tesis se centró en las propuestas dirigidas a los artesanos de la capital —en constante tensión entre lo “práctico” de los oficios y lo “técnico” de su formación especializada— ofreciendo un panorama general sobre los cambios en los discursos, representaciones, relaciones sociales y culturales, y usos del lenguaje. El enfoque empleado permitió ilustrar las pervivencias de las prácticas artesanas en las instituciones educativas y la manera en que se retroalimentaron mutuamente a lo largo del siglo XIX.

Referencias

Archivo General de la Nación

Archivo Histórico de la Ciudad de México

Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México

Biblioteca Ignacio Cubas, Archivo General de la Nación

Biblioteca Nacional de México, Fondo Reservado

Biblioteca Social Reconstruir

Hemeroteca Nacional de México

Acevedo, A. y López, P. (2012). Introducción. Los ciudadanos inesperados. En Acevedo, A. y López, P. (Coords.). *Ciudadanos inesperados. Espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*. México: El Colegio de México/Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.

Annino, A. (2003). Pueblos, liberalismo y nación en México. En Annino A. & Guerra F. *Inventando la nación. Iberoamérica. Siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.

Aquino, M. (2018). *Cultivando al “bello sexo”. La Escuela de Artes y Oficios para Mujeres 1871-1876*. (Trabajo de grado). Universidad Nacional Autónoma de México.

Arrom, S. (1988). *Las mujeres de la Ciudad de México 1790-1857*. México: Siglo XXI.

Arróniz, M. (1858). *Manual del viajero en Méjico, ó compendio de la historia de la ciudad de Méjico, con la descripción é historia de sus templos, Conventos, Edificios públicos, las Costumbres de sus habitantes, etc., y con el plan de dicha ciudad*. París: Librería de Rosa y Bouret.

Baranda, M. (1843). *Decreto sobre establecimiento de dos escuelas, una de agricultura y otra de artes*. México: Imprenta del Águila.

Barreda, G. (1998). *La educación positivista en México*. México: Porrúa.

- Barrio del, F. (1921) *Ordenanzas de gremios de la Nueva España. Compendio de los tres tomos de la compilación de Nuevas Ordenanzas de la Muy Noble, Insigne y Muy Leal e Imperial Ciudad de México*. México: dirección de Talleres Gráficos.
- Baz, J. (1856). *Documentos relativos a la exposición general de industria*. México: Imprenta de Ignacio Cumplido.
- Bracho, J. (1990). *De los gremios al sindicalismo. Genealogía corporativa*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Brading, D. (2003). La monarquía católica. En Annino A. & Guerra F. *Inventando la nación. Iberoamérica. Siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bringas, G. y Mascareño, D. (1988). *Esbozo histórico de la prensa obrera en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Briseño, L. Solares, L. y Suárez, L. (1991). *Valentín Gómez Farías y su lucha por el federalismo 1822-1858*. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Burke, P. (2018). *Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot*. Barcelona: Paidós.
- Bustos, C. (2001). *Organización y catalogación del grupo documental 125. Instrucción Pública y Bellas Artes, y la Secretaría de Educación Pública 1650 a 1965, segunda parte. Archivo General de la Nación*. (Trabajo de grado). Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.
- Calvillo, M. et. al (2011). *La educación técnica en México desde la independencia, 1810-2010* (Tomo I). México: Instituto Politécnico Nacional.
- Calvo, T. (2010). Ciencia, cultura y política ilustradas (Nueva España y otras partes). En García C. *Las reformas borbónicas, 1750-1808*. México: Fondo de Cultura Económica/Centro de Investigación y Docencia Educativas/Fundación Cultural de la Ciudad de México.

- Campillo del, J. (1789). *Nuevo sistema de gobierno económico para la América: Con los males y daños que le causa el que hoy tiene, de los que participa copiosamente España; y remedios universales para que la primera tenga considerables ventajas, y la segunda mayores intereses*. Madrid: Imprenta de Benito Cano.
- Campomanes, P. (1774). *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*. Madrid: Imprenta de Don Antonio Sancha.
- Carrera, M. (1954). *Los Gremios mexicanos. La organización gremial en Nueva España 1521-1821*. México: EDIPASA.
- Castro, F. (1986). *La extinción de la artesanía gremial*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castro, F. (1999). La invención de la clase trabajadora: el caso de los artesanos de la Ciudad de México. En Paniagua, J. Piqueras, J y Sanz, V. (eds.). *Cultura social y política en el mundo del trabajo*. Valencia. Fundación Instituto Historia Social.
- Collins, R. (1989). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*. Madrid: Akal.
- Colón, L. (1982). *Los orígenes de la burguesía y el banco de avío*. México: Ediciones el Caballito.
- Compañía Lancasteriana (1870). *Memoria que presenta la Compañía Lancasteriana de México, de sus trabajos en el año de 1869*. México: Imprenta del gobierno.
- Compañía Lancasteriana (1871). *Memoria que presenta la Compañía Lancasteriana de México, de sus trabajos en el año de 1870*. México: Imprenta del gobierno.
- Compañía Lancasteriana (1872). *Memoria que presenta la Compañía Lancasteriana de México, de sus trabajos en el año de 1871*. México: Imprenta del gobierno.
- Compañía Lancasteriana (1873). *Memoria que presenta la Compañía Lancasteriana de México, de sus trabajos en el año de 1872*. México: Imprenta del gobierno.
- Comte, A. (1984). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Madrid: SARPE.

- Cook-Gumperz, J. (2006). *The social construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chartier, R. (2005). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa.
- Chávez, L. (1976). *Páginas de historia económica de México*. México: Centro de Estudios Históricos del Movimiento Obrero Mexicano.
- Darnton, R. (2018). *La gran matanza de los gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Diario de los Niños*. (1839). Ratones operarios. México: Imprenta de Miguel González.
- Díaz, J. (1875). *La instrucción pública en México. Estado que guardan la instrucción primaria, la secundaria y la profesional en la República*. México: Imprenta del Gobierno, en Palacio.
- Dublán, M. y Lozano, J. (1876). *Legislación mexicana ó coleccion completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la Republica*. México: Imprenta del Comercio á cargo de Dublán y Lozano, Hijos.
- Eguarte, M. (1989). *Hacer ciudadanos. Educación para el trabajo manufacturero en México en el siglo XIX*. México: Universidad Iberoamericana.
- Engels, F. (2007). *Del socialismo utópico al socialismo científico*. México: Ediciones Quinto Sol.
- Galván, A. (2001). *La Academia de San Carlos en el siglo XIX*. (Trabajo de grado). Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- García, C. (2010). Introducción. En García C. *Las reformas borbónicas, 1750-1808*. México: Fondo de Cultura Económica/Centro de Investigación y Docencia Educativas/Fundación Cultural de la Ciudad de México.
- Garza, G. (1985). *El proceso de industrialización en la Ciudad de México (1821-1970)*. México: El Colegio de México.
- Gellner, E. (2003). *Naciones y nacionalismo*. Madrid: Alianza.

- Genep, A. (2008). *Los ritos de paso*. Madrid: Alianza.
- González Angulo, J. (1983). *Artesanado y ciudad a finales del siglo XVIII*. México: Fondo de Cultura Económica/Secretaría de Educación Pública.
- González, L. Cosío, E. y Monroy, G. (1956). Instrucción pública. En Cosío D. (coord.). *Historia moderna de México. La República restaurada*. México: Hermes.
- González Villalobos, V. (2012). Una solución a la pobreza: el establecimiento de las escuelas de artes y oficios en México durante el siglo XIX. El caso jalisciense. *HistoriaLo*, (8), pp. 145-171.
- Guerra, F. (2003). El ocaso de la monarquía hispánica: revolución y desintegración. En Annino A. & Guerra F. *Inventando la nación. Iberoamérica. Siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Guerra, F. (2003b). Las mutaciones de la identidad en la América Hispánica. En Annino A. y Guerra F. *Inventando la nación. Iberoamérica. Siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gutiérrez, G. (1600). *Noticia general para la estimación de las artes, y de la manera en que se conocen las liberales de las que son mecánicas y serviles, con una exhortación a la honra de la virtud y del trabajo contra los ociosos, y otros particulares para las personas de todos estados*. Madrid: Pedro Madrigal
- Gutiérrez, J. (1842). *Discurso que en la instalación de las escuela de enseñanza primaria de adultos y artesanos*. Guadalajara: Imprenta del Gobierno.
- Hale, Ch. (2002). *La transformación del liberalismo en México a fines del siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Herrera, M. (2002). La educación artesana en México. En Herrera, M. (coord.). *La educación técnica en Puebla durante el porfiriato: La enseñanza de las artes y los oficios*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Hobsbawm, E. (2011). *La era del capital 1848-1875*. Barcelona: Crítica.

- Illades, C. (2016). *Hacia la República del trabajo. El mutualismo artesanal del siglo XIX*. México: Universidad Autónoma Metropolitana/Gedisa.
- Illades, C. (2008). *Las otras ideas, el primer socialismo en México 1850-1935*. México: Universidad Autónoma Metropolitana/ERA.
- Illades, C. (2002). *Rhodakanaty y la formación del pensamiento socialista en México*. Barcelona: Universidad Autónoma Metropolitana/Anthropos.
- Illades, C. (1999). El artesanado mexicano. Temas y problemas. En Paniagua, J. Piqueras, J y Sanz, V. (eds.). *Cultura social y política en el mundo del trabajo*. Valencia: Fundación Instituto Historia Social.
- Illades, C. (1997). *Estudios sobre el artesanado urbano del siglo XIX*. México: El Atajo Ediciones.
- Jovellanos, G. (1865). *Obras completas del excelentísimo señor D. Gaspar Melchor de Jovellanos ilustradas con numerosas notas y dispuestas por orden de materias en un plan claro y ameno, aumentadas además con un considerable caudal descritos del Autor dignos de la luz publica é impresos colectivamente por primera vez, con la vida de Jovellanos*. Barcelona: Librería de Anticuaria de Antonio Llordachs.
- Kocka, J. (1989). *Les employés en Allemagne, 1850-1980: histoire d'un groupe social*. París: École des hautes études en sciences sociales.
- Kropotkin, P. (1989). *El apoyo mutuo. Un factor de evolución*. Móstoles: Ediciones Madre Tierra.
- Lafragua, J. y Orozco, M. (2014). *La Ciudad de México*. México: Porrúa.
- Lave, J. (2001). Introducción. En Chaiklin, S. & Lave, J. (comps.). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Lave, J. (1993). *Apprenticeship in critical ethnographic practice*. Chicago: University of Chicago Press.

- Lira A. y Staples A. (2017). Del desastre a la reconstrucción republicana 1848-1876. En Velázquez, E. (coord.). *Nueva historia general de México*: México: El Colegio de México, pp. 443-488.
- López Cancelada, J. (1811). *Ruina de la Nueva España si se declara el comercio libre con los extranjeros*. Cádiz: Imprenta de D, Manuel Santiago de Quintana.
- Magallanes, M. (2011). Pobres, vagos e instrucción para el trabajo. De “taller” a la escuela de artes y oficios en Zacatecas (1775, 1862). En Alvarado, M. & Ríos, R. (Coords.). *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Márquez, A. (1992). *La Escuela Nacional de Artes y Oficios*. (Trabajo de grado). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martínez, A. (1868). *Memoria que el secretario de Estado y del despacho de Justicia e Instrucción Pública presenta al Congreso de la Unión*. México: imprenta del Gobierno en Palacio.
- Mayol, P. (1999). Habitar. En de Certeau, Giard & Mayol. *La invención de lo cotidiano. 2. Habitar, cocinar*. México: Universidad Iberoamericana.
- Meneses, E. (1983). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. México: Porrúa.
- Meyer, J. (1973). *Problemas campesinos y revueltas agrarias (1821-1910)*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Moreno, A. (1980). Los trabajadores y el proyecto de industrialización, 1810-1867. En González Casanova, P. (coord.). *La clase obrera en la historia de México. De la colonia al imperio*. México: Siglo XX/Instituto de Investigaciones Sociales.
- Mumford, L. (1967). *Technics and civilization*. Londres: Lowe and Brydone.
- Oelsner, V. (2010). “Productores en lugar de parásitos”. El debate en torno a la formación profesional en Argentina a principios del siglo XX. *Propuesta Educativa* 12(34), pp. 123-126.

- Oriol, J. (1846). *Elementos de geometría y dibujo lineal para uso de las Escuelas, Colegios é Institutos*. Barcelona: Imprenta la Catalana de José Bosch.
- Paluzié, E. (1906). *Guía del artesano. Libro que contiene los documentos de uso más frecuente en los negocios de la vida y 240 caracteres de letra para facilitar á los niños la lectura, de manuscritos, tan útil á toda clase de personas*. Barcelona: Hijos de Paluzié Editores.
- Peñaflares, R. (2011). Sociabilidades laborales, educación y marginalidad. Los artesanos zacatecanos en el siglo XIX. En Alvarado, M. & Ríos, R. (Coords.). *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Pérez, A. (2016). *Los albores de la ciudadanía en México. Sociedad y cultura política en Puebla, 1780-1534*. (Trabajo de grado). Centro de Investigación y Docencia Económicas, México.
- Pérez Toledo, S. (2011). *Trabajadores, espacio urbano y sociabilidad en la Ciudad de México 1790-1867*. México: Universidad Autónoma Metropolitana/Porrúa.
- Pérez Toledo, S. (1996). *Los hijos del trabajo. Los artesanos de la Ciudad de México, 1780-1853*. México: Universidad Autónoma Metropolitana/El Colegio de México.
- Pérez Toledo, S. (1994). Del gremio a la escuela de artes y oficios: La educación de los artesanos de la Ciudad de México en la primera mitad del siglo XIX. *Signos Anuario de Humanidades*, Año VIII.
- Pérez Toledo, S. (1993). Los vagos de la ciudad de México y el Tribunal de Vagos en la primera mitad del siglo XIX. *Secuencia*, (27), pp. 27-42.
- Pirenne, H. (1989). *Historia económica y social de la Edad Media*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Portilla, A. (1858). *Méjico en 1856 y 1857. Gobierno del general Comonfort*. Nueva York: Imprenta de S. Hallet.
- Ramírez, I. (1889). *Obras*. (Tomo I). México: Secretaría de Fomento.

- Ramos, C. (1994). *Planear para progresar: Planes educativos en el México nuevo 1820-1833*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ríos, R. y Rosas, C. (2011). *La Reforma Educativa de Manuel Baranda: documentos para su estudio (1842-1846)*. México: Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación.
- Riva, M. (1845). *Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública presentada a las Cámaras del Congreso General por el Secretario del Ramo*. México: Imprenta de Ignacio Cumplido.
- Rojas, R. (1982). *Tratado del cooperativismo en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rocker, R. (1967). *La juventud de un rebelde*. T I. Puebla: Editorial Cajica.
- Rodríguez, M. (2003). La educación técnica para el desarrollo industrial. En Niccolai, S. y Morales, H. (coords.). *La cultura industrial mexicana. Primer encuentro de arqueología industrial Memoria*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, pp. 265-277.
- Rodríguez M. (2003b). La educación técnica en México. En Galván, L. (coord.). *Historiografía de la educación en México*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 159-168.
- Roldán, E. (2014). Instrucción pública, educación pública y escuela pública: tres conceptos clave en los orígenes de la nación mexicana 1780-1833. En Martínez A. y Bustamante, J. (comps.). *Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, siglos XVIII-XIX*. Buenos Aires: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 61-92.
- Roldán, E. (2014b). *¿Maestro, preceptor o profesor?* La denominación del docente de primeras letras en la Ciudad de México, 1750-1850. En Civera, A. Escalante, C. y Rockwell, E. (comps.). *Sujetos, poder y disputas por la educación. Textos de historiografía de la educación latinoamericana*. México: El Colegio Mexiquense/Universidad Pedagógica Nacional/Cinvestav.

- Roldán, E. (2012). La escuela mexicana decimonónica como iniciación ceremonial a la ciudadanía: normas, catecismos y exámenes públicos. En Acevedo, A. y López, P. (Coords.). *Ciudadanos inesperados. Espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*. México: El Colegio de México/Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.
- Roldán, E. (2010). Towards a logic of citizenship: public examinations in elementary schools in Mexico, 1788-1848; state and education before and after Independence. *Pedagogica Historica*. 46(4), pp. 511-524.
- Roldán, E. (2002). El sistema de enseñanza mutua y la cultura cívica durante los primeros años de la República independiente de México. *Historia Caribe*, 2(7), pp. 113-136.
- Rousseau, J. (2012). *Emilio o de la educación*. Madrid: Alianza.
- Saloma, A. (2000). De la mujer ideal a la mujer real. Las contradicciones del estereotipo femenino en el siglo XIX. *Cuicuilco*, (18), pp. 1-18.
- Santoni, A. (1994). *Nostalgia del maestro artesano*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Semanario de la Industria Mexicana*. (1841). Observatorio de París. México: Imprenta de V. G. Torres.
- Sewell, W. (1992). *Trabajo y revolución en Francia. El lenguaje del movimiento obrero desde el Antiguo Régimen hasta 1848*. Madrid: Taurus.
- Sewell, W. (1992b). Los artesanos, los obreros de las fábricas y la formación de la clase obrera francesa 1789-1848. *Historia Social*, (12), pp. 119-140.
- Schriewer, J. (2001). Profesión versus cultura técnica. La definición y la acreditación de la capacitación profesional en Alemania y Francia. *Historia de la Educación*, (n. 20), pp. 191-213.
- Sociedad Filarmónica. (1872). *Reglamento de la Sociedad Filarmónica para auxilios mutuos*. México: Imprenta de J. Neve y Compañía.

- Sociedad del Ramo de Sastrería. (1864). *Reglamento general de la Sociedad del Ramo de Sastrería para auxilios mutuos fundada en México*. México: Imprenta de J.A. Laguna.
- Somohano, L. (2001). *Sistemas de aprendizaje gremial en obrajes y talleres artesanales en Querétaro (1780-1815)*. México: Gobierno del estado de Querétaro.
- Soto, M. (1997). *Legislación educativa mexicana de la Colonia a 1876*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Staples, A. (2010). El entusiasmo por la independencia. En Tanck, D. (coord.). *Historia mínima de la educación en México*. México: El Colegio de México, pp. 97-127.
- Staples, A. (2005). *Recuento de una batalla inconclusa. La educación mexicana de Iturbide a Juárez*. México: El Colegio de México.
- Tanck, D. (2012). La ciudad durante tres regímenes 1768-1838. En Gonzalbo, P. y Staples A. (Coords.). *Historia de la educación en la Ciudad de México*. México: El Colegio de México/Secretaría de Educación del Distrito Federal.
- Tanck, D. (1994). La alfabetización: Medio para formar ciudadanos de una democracia 1821-1840. En *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México* (Tomo I). México: El Colegio de México/Instituto Nacional para la Educación de los Adultos
- Tanck, D. (1984). *La educación ilustrada 1786-1836. Educación primaria en la Ciudad de México*. México: El Colegio de México.
- Teitelbaum, V. (2008). *Entre el control y la movilización. Honor, trabajo y solidaridades artesanales en la Ciudad de México a mediados del siglo XIX*. México: El Colegio de México.
- Thompson, E. (2012). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Madrid: Capitán Swing.
- Thompson, E. (1984). *Tradición, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Barcelona: Crítica.

- Trujillo, M. (1997). *Operarios fabriles en el Valle de México 1865-1884*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/El Colegio de México.
- Turreau, E. (1835). *Plan de los establecimientos y estatutos generales de la Compañía Mexicana Científico-Industrial que aprobó el Supremo Gobierno*. México: Ignacio Cumplido.
- Villaseñor, J. (1980). *Orígenes del movimiento obrero mexicano. El Gran Círculo de Obreros de México 1870-1880*. (Trabajo de grado). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ward, B. (1769). *Proyecto económico en que se proponen varias providencias, dirigidas a promover los intereses de España, con los medios y fondos necesarios para su planificación*. España: Por don Joachin Ibarra, Impresor de Cámara de S.R.
- Zarco, F. (1979). *Congreso extraordinario constituyente 1856-1857*. México: El Colegio de México/Secretaría de Relaciones Exteriores.
- Zavala, S. (1980). *Ordenanzas del trabajo, siglos XVI y XVII*. T, I. México: Centro de Estudios Históricos del Movimiento Obrero Mexicano.

