



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

LA EDUCACIÓN ELEMENTAL EN LA CIUDAD DE MÉXICO (1896-1908)

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Ciencias con
Especialidad en Investigaciones Educativas

Presenta

Verónica Arellano Rosales

Licenciada en Educación Primaria

CINVESTAV
IPN
ADQUISICION
DE LIBROS

Directora de tesis



Susana Ruth Quintanilla Osorio

Doctora en Ciencias

Enero/2002

“Las aulas se sucedían unas a otras a lo largo de los pasillos que daban vuelta al colegio, se respiraba por todas partes el olor de la tiza, casi tan antiguo como el de los cuerpos, hay quien dice que Dios antes de amasar el barro con que después fabricó al hombre y la mujer, comenzó dibujándolos con una tiza en la superficie de la primera noche, de ahí nos vino la única certeza que tenemos, la de que fuimos, somos y seremos polvo, y que en una noche tan profunda como aquélla nos perderemos”. (José Saramago, 1998, *Todos los nombres*, 109)



*A la memoria de
Moisés Contreras Hernández (1953-1997),
maestro, amigo y padre intelectual.*

*Sacudo el silencio y respondo tu ausencia,
te elevas al viento, eres polvo de estrellas.*

AGRADECIMIENTOS

Han transcurrido muchos días desde que llegué por vez primera al DIE. Aquel salón de clase con sus mesas dispuestas para el banquete, aquel maestro de ojos tan intensos como el color del cielo que nos daba la bienvenida, aquellas sonrisas cálidas de solidaridad de todo el personal, todo ello lo guardo nítidamente en mi memoria. Ahora, frente a una hoja en blanco y con una hebra de palabras, voy hilvanando uno a uno los recuerdos que de una u otra manera son significativos. Porque las reflexiones y argumentos que se guardan en esta tesis que hoy pongo en sus manos son el resultado de un trabajo compartido.

Agradezco a Susana Quintanilla la paciencia, la generosidad y la calidez humana que me brindó durante la elaboración de la tesis. Ella entendió mi fascinación, convertida en obstinación, por los hallazgos que realizaba en los archivos y compartió conmigo su pasión por la historia de México. A Paula, su hija, debo agradecerle las tardes que compartimos mientras ella hacía sus tareas escolares y yo corregía mi trabajo.

Es quizá el momento propicio para expresar mi admiración por Elsie Rockwell, de quien aprendí a mirar los distintos matices de la vida cotidiana de las escuelas. No sólo le agradezco su pertinente y minuciosa lectura de la tesis, sino su apoyo para la realización y conclusión de mis estudios de maestría, así como la generosidad con la que me abraza. Agradezco a Alicia Civera el tiempo que destinó a la lectura del texto final y las distintas contribuciones que ha hecho en mi formación profesional, por valorar el fruto de mis estudios y compartir sus conocimientos. Y reitero que es un privilegio contar con su lectura y su amistad.

A la maestra Oresta López y al doctor Gilberto Silva por brindarme su confianza y motivación para la realización de la maestría. Vaya también mi reconocimiento a mis maestros del Departamento de Investigaciones Educativas, quienes contribuyeron a mi formación profesional. Y por supuesto, al personal de apoyo por el aprecio que me brindan día con día. A Rosa María Martínez por su apoyo en el transcurso de la maestría. A Don Rafael Tapia porque desde su sabiduría detuvo mi precipitado andar tan sólo para

recordarme que no apresure mis pasos, porque las veredas son extensas y me falta mucho por caminar. A María del Carmen de los Reyes por su constante apoyo logístico, a Marcia Barrientos y Don Agustín González por ocuparse de mi alimentación mientras realizaba la tesis. A la maestra Eufrosina Rodríguez por sus enseñanzas para vivir la vida. A Rodolfo Sánchez, Lilia Alvarado y Cornelio Tapia, personal de la biblioteca del DIE, quienes me brindaron su apoyo para la búsqueda de información e intercambio bibliotecario. Al personal del Archivo Histórico del Distrito Federal y de la Secretaría de Educación Pública por su asesoría y apoyo.

Al “muégano” María del Socorro García, Margarita Ramírez, Teresa Sandoval, Juan Manuel Rendón y el “Tico” José Solano, amigos de la maestría con los que coincidí en el camino para compartir reflexiones, preocupaciones, nostalgias y días con sus noches de algarabía.

A mis amigos de la Dirección General de Normatividad de la SEP, Angélica Zúñiga, Silvia Xolalpa, Sergio Peña, Alberto Sánchez, Ernesto Ponce, Ángel Cabellos y Nora Aguilar, quienes impulsaron y motivaron la conclusión de esta historia.

Esta tesis significa un logro que no habría sido posible sin el apoyo permanente de mis padres, Alfredo y Paquita, quienes con sabia paciencia contemplan mi andar por la vida. A mis hermanas Rosalba y Lorena les reitero el gran amor que les guardo. A mi amiga Alicia Lugo por su hermandad voluntaria y su solidaridad en tiempos de quebrantos y alegrías. A Ángeles Hernández por sus enseñanzas y su cariño. A Pedro Cabrera le agradezco la atención y el tiempo que destinó para las correcciones de estilo. Si alguna errata aparece es responsabilidad mía.

A los que han sido mis alumnos, por atreverse a disfrutar conmigo el placer de coincidir al aprender y por ayudarme a construir mi identidad del ser docente.

A Rigoberto González “Nicolás” le agradezco su compañía, el compartirme su montaña, su tierra y sus cielos del sur y por entender que la historia es una más de las pasiones que hay en mi vida.

Y a quien coincide conmigo al contemplar la luz al otro lado de la luna.

Enero, 2002

ÍNDICE

	Págs.
PRESENTACIÓN	6
 CAPÍTULO I	
RECORRIDO POR EL ESCENARIO	
1. Breve noticia de la Ciudad de México y sus recuerdos.....	16
 CAPÍTULO II	
LA ATENCIÓN A LA SALUD Y LA HIGIENE EN LA ESCUELA	
1. Médicos y maestros en el Congreso Higiénico-pedagógico de 1882	29
2. Las condiciones materiales de los edificios escolares.....	32
3. La transformación del mobiliario escolar.....	37
4. Sugerencias para el uso de útiles escolares.....	39
5. La prioridad de atender la higiene y la salud en la escuela.....	44
6. La salud y la higiene de los maestros, tema de libros y periódicos pedagógicos..	46
7. El servicio médico a los maestros.....	51
 CAPÍTULO III	
LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR	
1. La gestación del sistema educativo nacional.....	62
• Los congresos de instrucción de 1889 y 1890.....	65
• La legislación de la educación elemental.....	66
• Las tareas de la Dirección General de Instrucción Primaria.....	71
2. La profesionalización del oficio de enseñar.....	78
• La creación de las escuelas normales.....	78
• Las condiciones salariales de los maestros.....	85
• Amonestaciones y destituciones de los maestros.....	90
• Los maestros y sus viajes al extranjero.....	97

CAPÍTULO IV

EL ESPACIO ESCOLAR

1. La distribución de las escuelas elementales.....	104
2. Los maestros que atendían las escuelas.....	121
3. La organización del tiempo escolar.....	129
4. Los exámenes de fin de curso.....	135
5. El ausentismo de los niños.....	137
6. Los incentivos escolares.....	144

CAPITULO V

EL DEBATE PEDAGÓGICO

1. Los métodos para aprender a leer y escribir.....	152
2. El uso de los libros de texto.....	161
3. La letra inclinada o vertical.....	168
4. La disciplina escolar.....	170

CAPITULO VI

LAS MUJERES EN LA EDUCACIÓN ELEMENTAL

1. La formación normalista.....	183
2. El desempeño laboral.....	189
3. Las clases de costura.....	193

CONSIDERACIONES FINALES.....	201
-------------------------------------	------------

BIBLIOGRAFÍA	206
---------------------------	------------

HEMEROGRAFÍA	217
---------------------------	------------

PRESENTACIÓN

Estas páginas son el resultado de mi acercamiento a la historia de la educación primaria en México. En ellas doy cuenta de mi primer encuentro con las fuentes primarias, hojas amarillentas y arrugadas mediante las cuales me acerqué a la vida cotidiana en las escuelas primarias de la ciudad de México al finalizar el siglo XIX. Este encuentro me proporcionó el placer de develar el acontecer educativo en los archivos históricos, en los que se pone a prueba la paciencia para contemplar vicisitudes de la vida que ya transcurrió.

Esta investigación tiene como fecha de inicio el año de 1896, en el que fue decretada la Ley de Nacionalización de la Educación Elemental y culmina en 1908 año en el que se establece la Ley de Educación Primaria para el Distrito Federal y Territorios Federales. Decidí estudiar el periodo que comprende la vigencia de esta reforma debido a que ésta fue un consecuente inmediato de los Congresos de Instrucción Pública realizados en 1889 y 1890, así como un modelo a seguir en otras regiones del país. Además fue en esta época cuando se produjo una corriente en favor de unificar los sistemas de enseñanza con el fin de inculcar los conocimientos, las actitudes y los valores del futuro ciudadano. Esta preocupación se tradujo en una serie de iniciativas legales dirigidas a uniformar la educación primaria bajo los principios de la obligatoriedad, laicidad y gratuidad de la educación.

El desarrollo de esta reforma se produjo en una etapa que se distingue por la producción de conocimientos pedagógicos, la reflexión sobre los problemas de la escuela y el surgimiento de un Estado que fue adquiriendo fuerza e incidencia en la vida educativa del país. El último tercio del siglo XIX se reconoce como una “época de oro” para la educación en México, porque se dio mayor cobertura a la difusión de los ensayos pedagógicos elaborados por los maestros normalistas, así como a la puesta en marcha de leyes y prácticas escolares que regularían el sistema educativo mexicano.



En el año 1890, después de los acuerdos y polémicas del Primer Congreso de Instrucción que se celebró en 1889, el Poder Legislativo facultó al Ejecutivo para organizar y reglamentar el sistema educativo. Seis años después el Congreso expidió el decreto mediante el cual se declaraba formalmente la nacionalización de todas aquellas escuelas elementales regidas bajo el sistema municipal. Ello generó la aplicación de un mismo plan científico y administrativo en el Distrito Federal y los Territorios de Baja California y Tepic para uniformar la instrucción primaria elemental.

Intento describir el funcionamiento de las escuelas municipales de enseñanza elemental después de que fueron adscritas a la Dirección General de Instrucción Primaria, organismo institucional creado para organizarlas administrativamente, así como destacar que durante el periodo de vigencia que tuvo dicha reforma, otros factores de tipo económico, social y cultural intervinieron en los cambios que se produjeron en las escuelas elementales.

En el curso de la última década, la historiografía de la educación se ganó un lugar privilegiado dentro del campo de la investigación educativa. En la actualidad, desempeña un importante papel en el análisis de la transformación de los procesos educativos.* El contacto con las fuentes primarias, informes, libros, diarios, cartas, expedientes profesionales y testimonios, permitió incursionar en procesos cotidianos de la vida social de otros tiempos. Dentro de mis apreciaciones, también comulgo con la idea de que el uso y la interpretación de fuentes primarias tiene que ver con aquello que resulta significativo en el aquí y el ahora. De hecho la historiografía de la educación se perfila como un elemento en la discusión sobre situaciones actuales y probabilidades a futuro.

Esta investigación es un estudio descriptivo que comprende el Distrito Federal, de manera particular la Municipalidad de México. Esta vertiente historiográfica ha puesto en tela de juicio la existencia de un sistema educativo nacional homogéneo y ha

* Para mayor referencia véase Susana Quintanilla, 1995.

destacado la fragilidad, la inoperancia y las transformaciones de las iniciativas estatales en la vida cotidiana de las escuelas. Cada día se confirma la gran distancia entre los niveles discursivos o programáticos y lo que sucedió dentro del ámbito escolar. (Quintanilla, 1991, Castañeda, 1980, Civera 1988, Quintanilla y Vaughan 1994, Rockwell, 1996).

El porfiriato ha atraído la atención de los investigadores. Entre los trabajos que atienden este periodo están los realizados por Moisés González Navarro, Andrés Lira, Clara E. Lida, Françoise Xavier Guerra. Con respecto a la historia de la educación en México destacan los estudios de Josefina Vázquez, Ernesto Meneses y Mílada Bazant, que presentan un panorama del desarrollo del sistema educativo durante este periodo. A su vez, Luz Elena Galván, Concepción Jiménez, Emilio Tenti y Alberto Arnaut han estudiado al magisterio, su formación y crecimiento, así como sus procesos de profesionalización, condiciones de vida y actividad política. Además Josefina Granja realizó una tesis de doctorado sobre las formaciones conceptuales en educación en el siglo XIX.

Respecto del estudio de las escuelas elementales durante el porfiriato he localizado la tesis de maestría de Héctor Díaz Zermeño (1976) y de Ascensión Velador (1985), ambas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, así como el estudio de Sonia Pérez Toledo (1988) de la UAM-Iztapalapa. Estos estudios privilegian el estudio de las disposiciones gubernamentales, en ellos la reforma educativa de 1896 es vista como un discurso de proyección federal. A diferencia de estos análisis, el que me propuse realizar cubre un lapso muy específico y se sustenta en la consulta de fuentes que refieren la práctica escolar. El periodo elegido es analizado desde la perspectiva de la historia social de la educación ya que es de mi interés mirar a la escuela desde las experiencias cotidianas de sus actores principales y establecer marcos de comparación entre lo que se estableció y argumentó institucionalmente y su aplicación y modificación en las prácticas escolares.

La revaloración de la historia de la educación en México ha sido posible por la difusión de nuevos planteamientos historiográficos que han llevado a diversos historiadores a mirar objetos de estudio que antes carecían del interés, así como a fortalecer su mirada sobre la educación por el recorrido que han hecho en otras sendas de la investigación histórica como la historia de la mujer, de la familia, de la lectura y de la cultura escrita. De allí mi necesidad de leer y apreciar las reflexiones que Elsie Rockwell ha hecho de las contribuciones de Dominique Julia para entender la cultura escolar como objeto histórico y proporcionar más elementos de análisis para contribuir en el desarrollo de la historia social de la educación.

Dentro de la investigación histórica que realicé, otro punto a destacar es la búsqueda y la correlación de las fuentes primarias para escuchar distintas voces del pasado. No sólo se contemplaron los informes de gobierno o de las autoridades educativas sino descripciones de los propios maestros, que dan indicios sobre su aceptación o resistencia a las propuestas educativas. Los tipos de documentos que se analizaron fueron discursos, informes y circulares que dictaban las autoridades educativas en los que se daba cuenta de los financiamientos, visitas a las escuelas, listas de alumnos, inventarios escolares, ubicación geográfica de edificios, textos escolares, materiales didácticos, perfiles de maestros, licencias y otorgamiento de plazas. Esta información se entrelazó con los debates y las críticas publicadas en los quincenales pedagógicos y libros de la época que circularon entre los maestros, los alumnos normalistas y los escolares. Este cruce de información me permitió tener una idea más clara de acontecimientos de la vida escolar.

El acceso a los fondos reservados de los archivos históricos del Distrito Federal y de la Secretaría de Educación Pública para examinar los expedientes de maestros dedicados a la educación elemental en el periodo de estudio, así como la lectura de libros de la época de estudio hallados en diversos acervos bibliográficos, se complementaron con los comentarios de especialistas sobre el tema. No puedo dejar de mencionar que cada hallazgo me representó satisfacción y cada duda no resuelta ansiedad al pensar en el

desencuentro con datos que me habrían aportado otros “instrumentos de perpetuación” como los llama Jacques Le Goff. Porque si bien es cierto que al acudir a los archivos se llevan ideas preliminares de la información que se busca, también cabe la posibilidad de encontrarse con lo inesperado, de sucumbir ante el encanto del encuentro con datos que resuelven dudas y sugieren otras preguntas, y así traspasar el umbral de la historia con un cúmulo de información y otro tanto de incertidumbre.

Cada capítulo de esta tesis es un intento por iluminar situaciones cotidianas que se vivían en las escuelas elementales o alrededor de éstas. El relato inicia con una mirada al contexto social, la Ciudad de México, su organización geográfica y política, las costumbres y las prácticas de sus habitantes así como la transformación urbana que se vio reflejada en los nuevos estilos de vivienda y en los medios de comunicación y de transporte. Identifiqué calles, costumbres y espacios de diversión, distribución de espacios habitacionales y escolares, entre otros, por lo que relacioné información que obtuve de documentos hallados en los archivos, con libros que hacen referencia a la ciudad de México durante el porfiriato, la lista de la ubicación geográfica de las escuelas municipales que en el año 1896 el inspector escolar declaraba al Regidor de Instrucción Pública, el plano de la Ciudad de México de 1902 y los planos de las escuelas que les fueron requeridos a los directores escolares en el año 1903, los cuales dan cuenta del uso de los espacios. Complementé estos datos con recorridos por las calles de la ciudad, en la búsqueda de edificios, puertas y placas conmemorativas.

En el segundo capítulo resalto la influencia y la participación que tuvieron los médicos en la educación elemental a partir de su intervención en el congreso higiénico-pedagógico celebrado en 1882 en la ciudad de México. Doy cuenta de cómo su presencia transformó durante las últimas dos décadas del siglo XIX las prácticas escolares, el uso del mobiliario y los útiles escolares así como las condiciones materiales de los edificios en donde se localizaban las escuelas. También describo las acciones que emprendieron los denominados inspectores médicos para promover la higiene y la salud en las escuelas elementales con la intención de preservar la salud tanto de la población

infantil como de los maestros. Además, un apartado se dedica a la difusión que tenía tanto en libros como en periódicos pedagógicos la salud y la higiene en el ámbito escolar.

El tercer capítulo se divide en dos apartados. En el primero describo los aspectos que en materia de legislación educativa hicieron posible una serie de reformas educativas que caracterizaron las dos últimas décadas del siglo XIX y la primera del siglo XX. Destaco que la administración de Joaquín Baranda como secretario de Justicia e Instrucción Pública generó las condiciones para llevar a cabo la “nacionalización” de las escuelas elementales que funcionaban bajo el régimen y la administración municipal, para lo cual se creó en primera instancia la Dirección General de Instrucción Primaria en el Distrito Federal. Ésta fungió como un modelo para otras entidades federativas porque desarrolló modificaciones en asuntos de organización escolar que más tarde serían piezas clave para organizar el incipiente sistema educativo nacional. Además resalto una serie de negociaciones emprendidas por el doctor Luis E. Ruiz para promover su nombramiento como Director General de Instrucción Primaria en el Distrito Federal y Territorios después de haber fungido como regidor de Instrucción Pública en el Ayuntamiento de la ciudad de México hasta el año 1896.

En el segundo apartado analizo otros de los aspectos que se tomaron en cuenta durante la administración de Joaquín Baranda para generar cambios en los usos y las costumbres de las prácticas escolares: La creación de las escuelas normales en el Distrito Federal con el objetivo de generar espacios de formación y profesionalización de quienes realizaban la tarea de enseñar. Las mejoras a las condiciones salariales de los preceptores que fueron otro tema de debate durante su gestión y la que le precedió. Se promovió la regularización para la entrega de salarios y se insistió en elevarlos como una medida para incentivar a los profesores para que permanecieran en las escuelas.

También explico que la tarea de inspeccionar de forma continua las escuelas y solicitar requisitos a todo aquel que quisiera prestar sus servicios de enseñanza generó que el

personal se viera expuesto a las amonestaciones de sus directores o inspectores y en el caso que según se considerara a la destitución de sus labores. Esta práctica procuró de los profesores, la disciplina y acatamiento a una serie de requerimientos dictados por las autoridades educativas que dirigían desde el exterior la vida escolar.

En esa insistencia por profesionalizar el oficio de enseñar, las autoridades educativas promovieron una búsqueda de elementos pedagógicos, higiénicos y administrativos para mejorar el servicio educativo, razón por la cual designaron a determinados maestros la tarea de viajar al extranjero para conocer modelos educativos de distintos países, en la intención de que a su regreso a México contribuyeran en la incorporación de elementos viables para la educación de nuestro país. Esta apertura a las innovaciones pedagógicas favoreció que México se destacará por la incorporación de la denominada “pedagogía moderna” a principios del siglo XX.

En el cuarto capítulo doy cuenta de aquellos aspectos de la cultura escolar que se transformaron en las escuelas elementales durante el tránsito del siglo XIX al siglo XX. En primer lugar describo la distribución que tenían las escuelas elementales después describo el uso del tiempo escolar para las materias que se impartían en los cuatro grados escolares que comprendía la educación primaria. Además dedico una breve referencia a los exámenes de fin de curso, una práctica escolar que impacto en la vida de la población infantil y fue vivida por los maestros como una evaluación indirecta de su propio quehacer educativo.

Otro aspecto que describo es el ausentismo de los niños a la escuela. Varios factores podían intervenir para que los niños no se presentaran de manera regular, preocupación latente de los preceptores ya que una masiva ausencia podía ser motivo suficiente para el cierre de escuelas. De allí que el último apartado lo dedique a los incentivos escolares, los cuales se constituían como un esfuerzo de los profesores y autoridades educativas para mantener a los alumnos en el espacio escolar y para motivarlos a continuar sus estudios. También funcionaban como el medio para incentivar a los padres de familia

con la intención de que participaran en acciones de beneficio para las escuelas y mantuvieran a sus hijos en ellas.

El quinto capítulo contiene cuatro apartados que hacen referencia al debate pedagógico, una práctica que se generaba entre normalistas, pedagogos, profesores de primaria, autoridades educativas e higienistas, entre otros. Las intenciones de los participantes en los diferentes debates que se instauraron eran diversas. Para demostrar su conocimiento teórico, exponer su propuesta pedagógica o higiénica, dar evidencia de su autoridad o su práctica escolar, entre otras. Las polémicas que sostenían, se conocen hasta nuestros días mediante la lectura de libros o artículos periodísticos de la época, que dan constancia de sus opiniones y propuestas.

El primer debate pedagógico que describo es el que se dio para decidir cuál era el método idóneo para que los niños aprendieran a leer y escribir, el cual se origina por la publicación de una guía metodológica para la enseñanza de la lectura y la escritura. El cual me conduce a la búsqueda de los aspectos personales y profesionales del autor y del crítico del texto, para tratar de entender sus posturas y sus perspectivas sobre dicha enseñanza. En seguida refiero la polémica que se suscitó para definir la conveniencia de hacer uso de los libros de texto en las escuelas primarias o de insistir en que la enseñanza oral del maestro presentaba más ventajas. El tercer debate es aquel que se desarrolló en diferentes tiempos y en el que intervinieron distintos actores educativos por aquella incertidumbre por saber si convenía más a los niños escribir con la letra inclinada o la letra vertical. Este debate estuvo en boga en México al finalizar la última década del siglo XIX y tenía sus antecedentes en Francia y en Alemania.

Para concluir el quinto capítulo refiero las críticas que pedagogos y profesores hacían sobre el uso de la disciplina escolar rígida, el empleo del castigo corporal y las amenazas, que pese a ser consideradas acciones prohibidas por la legislación educativa, continuaban siendo un recurso para mantener la disciplina en las escuelas.

En el último capítulo describo la participación de las mujeres en la educación elemental. En primer lugar refiero la formación profesional que recibían en la Escuela Normal, después dirijo la mirada al desempeño laboral y a la serie de atribuciones que se les encomendaban en su desempeño laboral de acuerdo con los estereotipos que prevalecían sobre el deber ser de la mujer y el deber ser del oficio de enseñar. Prosigo con las sugerencias y críticas que las autoridades educativas manifestaron por la dedicación a las clases de costura, una actividad que se desarrollaba en las escuelas elementales para niñas y a la que las profesoras le dedicaban una buena parte del tiempo escolar.

Con esta serie de aspectos escolares me propuse analizar el cruce entre los discursos legales y sus alcances en la vida cotidiana de las escuelas. Leyes, normas, reglamentos y disposiciones que de una u otra manera permearon los usos y costumbres de diversas prácticas escolares y en ese transitar se modificaron dependiendo el grado de apropiación o resistencia que cada agente educativo imprimió en la construcción de la cultura escolar.

Es cierto que muchos asuntos no están dichos aquí y la inquietud de no referirlos podría ser preocupante. Sin embargo, al revisar los que sí fueron tomados en cuenta, tengo la certeza de que son representativos de aquellos que por olvido, descuido, desconocimiento o desencuentro quedan a la espera de nuevas indagaciones. Con los que presento me permito mirar otra dimensión de lo que la tarea educativa significó en la época porfiriana, tiempo en el que se gestaron principios, costumbres y prácticas que caracterizarían a la educación elemental del siglo XX.

Espero que la lectura de este intento por armonizar las palabras, las ideas, las emociones y los pensamientos para contarles una historia sea agradable a los lectores. Ojalá logre interesarlos con los argumentos del escrito y con ello contribuya en la recuperación de las voces del pasado.

CAPÍTULO I RECORRIDO POR EL ESCENARIO

Introducción

La intención de recorrer el escenario, de mirar las huellas de lo que fue, de acudir a la memoria escrita entre páginas, ha sido con el afán de imaginar, suponer y describir la cotidianidad en un determinado tiempo y espacio. Es por eso que este primer capítulo se constituye con el objetivo de brindar un panorama sobre determinados aspectos de la vida cotidiana en la ciudad de México al finalizar el siglo XIX, la descripción de sus calles, lugares de diversión, medios de transporte, viviendas, mercados, hábitos alimenticios, entre otros.

Además si la imaginación se empeña, estaremos ante el asombro que causó a los capitalinos la incorporación de la luz eléctrica en la iluminación de las calles, de las viviendas y en el uso de los trenes; los nuevos estilos arquitectónicos que engalanaron la ciudad y los espacios habitacionales. Nos podríamos detener ante las casas estilo francés del Paseo de Bucareli, lo mismo ante las vecindades cercanas al mercado de la Merced, con el fin de mirar la convivencia de la modernidad con la tradición en una ciudad en la que sus habitantes se acostumbraron a vivir en el contraste.

También refiero el interés de las autoridades por procurar una cultura de higiene que preservara la salud de los habitantes de la capital. La puesta en marcha de obras de saneamiento, drenaje y desagüe fueron importantes durante este periodo para elevar las condiciones de vida en la ciudad. Todo ello se reflejaría en acciones en las escuelas elementales de la ciudad de México, desde la construcción de edificios escolares hasta las campañas de salud e higiene que se promovieron en las distintas comunidades. Esta descripción del escenario nos facilitará distinguir los matices que tuvo la educación elemental en la ciudad de México en distintos ambientes sociales.

1. Breve noticia de la Ciudad de México y sus recuerdos

En el último cuarto del siglo XIX, la Ciudad de México vivió una expansión debido a un súbito aumento demográfico. Mujeres, hombres, niños y jóvenes provenientes de rancherías, villas, pueblos y ciudades que se extendían a lo largo y ancho del país transitaban todos los días por los caminos que de todos los puntos cardinales conducían a la ciudad. Su llegada era anunciada por el silbido estridente del ferrocarril o por el golpeteo de las calesas y diligencias jaladas por caballos.

Como es de suponer, esta llegada de migrantes promovió que la Ciudad de México fuera teniendo alcances insospechados,¹ lo que produjo el surgimiento de asentamientos poblacionales en extensos terrenos destinados a la agricultura y horticultura que pertenecían a las haciendas de ricos herederos los cuales, al vivir con holgura, no se veían en la necesidad de cultivar y hacer producir la tierra y preferían vender sus terrenos para fraccionarlos y construir viviendas.

La primera ampliación demográfica que tuvo la ciudad en este momento histórico fue hacia el poniente, al lado derecho de la calzada conocida como Paseo de la Reforma, que estaba recién construida, ya que en 1869 el dueño de los terrenos, el señor Flores, los puso a la venta; y con ello se iniciaba la vida de una de las colonias porfirianas más reconocidas de la Ciudad de México, la Santa María La Ribera. En el mismo periodo nace y se desarrolla la segunda colonia del porfiriato, la Guerrero. Años después, la Hacienda de la "Teja", que estaba junto a la Hacienda del Cebollón, se fraccionó dando forma a lo que más tarde se denominaría colonia Cuauhtémoc.

Hacia el suroeste surgieron otras colonias. Entre el puente de la Morena de Tacubaya y la Hacienda de la Castañeda existía la Hacienda "San Pedro de los Pinos". Su propietario Manuel de la Torre, decidió vender fracciones de terreno para la construcción de casas a ambos lados del camino por donde corría el tranvía de tracción

¹ En el periodo comprendido de 1884 a 1900, la Ciudad de México registró un aumento de 68 000 habitantes y según datos oficiales, para 1910 se observó un aumento de 103 368 pobladores. [...] en Ubaldo Vargas, 1961, p. 133.

Según datos que reporta Matías Romero, para el año 1895 se estimaba una población en la Ciudad de México de 339 935 habitantes población que, según el Censo General de Población para el año 1900 se incrementó a 344 721 habitantes. Cfr. INEGI, 1990, Estadísticas Históricas de México, tomo 1, p. 24.

de animal que iba de Tacubaya a Mixcoac, esa vía que es conocida actualmente como avenida “Revolución”. Años más tarde, la colonia de “La Bolsa” se transformó en la “Morelos” y en las postrimerías del Porfiriato se pusieron las bases de las colonias Juárez, Roma y Condesa.

El aumento demográfico y el desarrollo de la industria impusieron la necesidad de una mejoría en los servicios públicos que el régimen porfirista estuvo en condiciones de prestar. En 1880 se mandaron instalar los primeros focos eléctricos en la Plaza de Armas, que ahora es mejor conocida como Zócalo, y en las calles de Plateros y San Francisco, ambas conocidas actualmente como la avenida Madero, así como en la calle de *Corpus Christi*, hoy conocida como avenida Juárez. Durante seis años, los primeros focos eléctricos alternaron con los últimos hachones de ocote en las barriadas pobres y la iluminación con gas hidrógeno, trementina y gasolina en las demás colonias.

En 1898 los teatros Hidalgo, Principal y Arbeu habían inaugurado sus instalaciones de alumbrado eléctrico e incandescente. No obstante, el Ayuntamiento de la Ciudad de México los obligó a conservar sus lámparas de petróleo, de aceite y de acetileno para prever interrupciones en la nueva iluminación. Al año siguiente, el Ayuntamiento informó a la Cámara de Diputados que la ciudad estaba alumbrada por poco más de mil faroles repartidos en toda ella; por farolas colocadas en la Plaza de Armas y otras distribuidas en los portales de Mercaderes y Agustinos, del Refugio, de Hipólito, del Coliseo Viejo, de Santo Domingo, de las Flores y del Palacio Municipal. En el informe se hacía elogio de los guardafaroles, conocidos como “serenos”, quienes por un pago raquíutico estaban obligados a desvelarse todas las noches y a perseguir a los delincuentes.²

Para 1907 la Ciudad de México ya se consideraba una de las mejor alumbradas de América, porque contaba con focos y lámparas incandescentes distribuidos por las principales calles y avenidas.³ Tres años después, para la celebración del primer centenario de la Independencia de México, el presidente Porfirio Díaz ordenó a la

² Alberto Barranco, 1999, p. 44.

³ Cfr. Jesús Romero, (s/f), p. 135.

compañía alemana Siemens y Malske la instalación de miles de foquitos para iluminar la Plaza de Armas y la Alameda, con lo que los edificios que las rodean lucieron brillantes en las noches septembrinas de ese 1910, realizados por las figuras lumínicas del emblema nacional, el águila devorando a la serpiente, y lemas como “Luz y Fuerza” que se levantaban en sus marquesinas.

Además de las innovaciones en la iluminación, la Ciudad de México vivió cambios en el transporte. Las calles se vieron de pronto surcadas por los tranvías eléctricos, cómodos, elegantes y bien alumbrados, que provocaban el estupor y en ocasiones el miedo. La gente incluso llegaba a santiguarse frente a ellos porque no se explicaba la velocidad que alcanzaban sin ser jalados por animales. En 1896 una ley de tránsito vehicular restringía el uso de velocidad y se estableció que los tranvías marcharan a una velocidad inferior de diez kilómetros por hora. Para promover el uso de este medio de transporte, se incentivó a la población capitalina con propaganda publicitaria: “Viaje en tranvía y con el número de su boleto participe en una lotería”.⁴

También se construían o remodelaban edificios arquitectónicos a partir de modelos tomados de las principales ciudades europeas: Madrid, París, y Roma. Muestra de ello son los edificios de la Cámara de Diputados, la Secretaría de Comunicaciones, la Casa Boker, el edificio del Correo y el Teatro de Bellas Artes⁵, entre otros que fueron obra de tres arquitectos europeos Emile Bénard, Silvio Contri y Adamo Boari.

Al finalizar el siglo XIX, la Ciudad de México formaba parte de la jurisdicción de la municipalidad de México, que según el censo de 1900 contaba con a 344 721 habitantes distribuidos en ocho cuarteles, cuatro al norte y cuatro al sur, limitados por la calle de Puente de Alvarado.⁶ Los cuarteles del norte eran los denominados con números impares y los del sur con números pares, eran pequeñas demarcaciones que conformaba la población que habitaba en un conjunto de calles.

⁴ Cfr. Moreno Toscano Alejandra (coord.), 1978, *Historia del transporte en la ciudad de México*, p. 208.

⁵ Porrúa, 1986, *Diccionario Porrúa. Historia, Biografía y Geografía de México*, p. 2001.

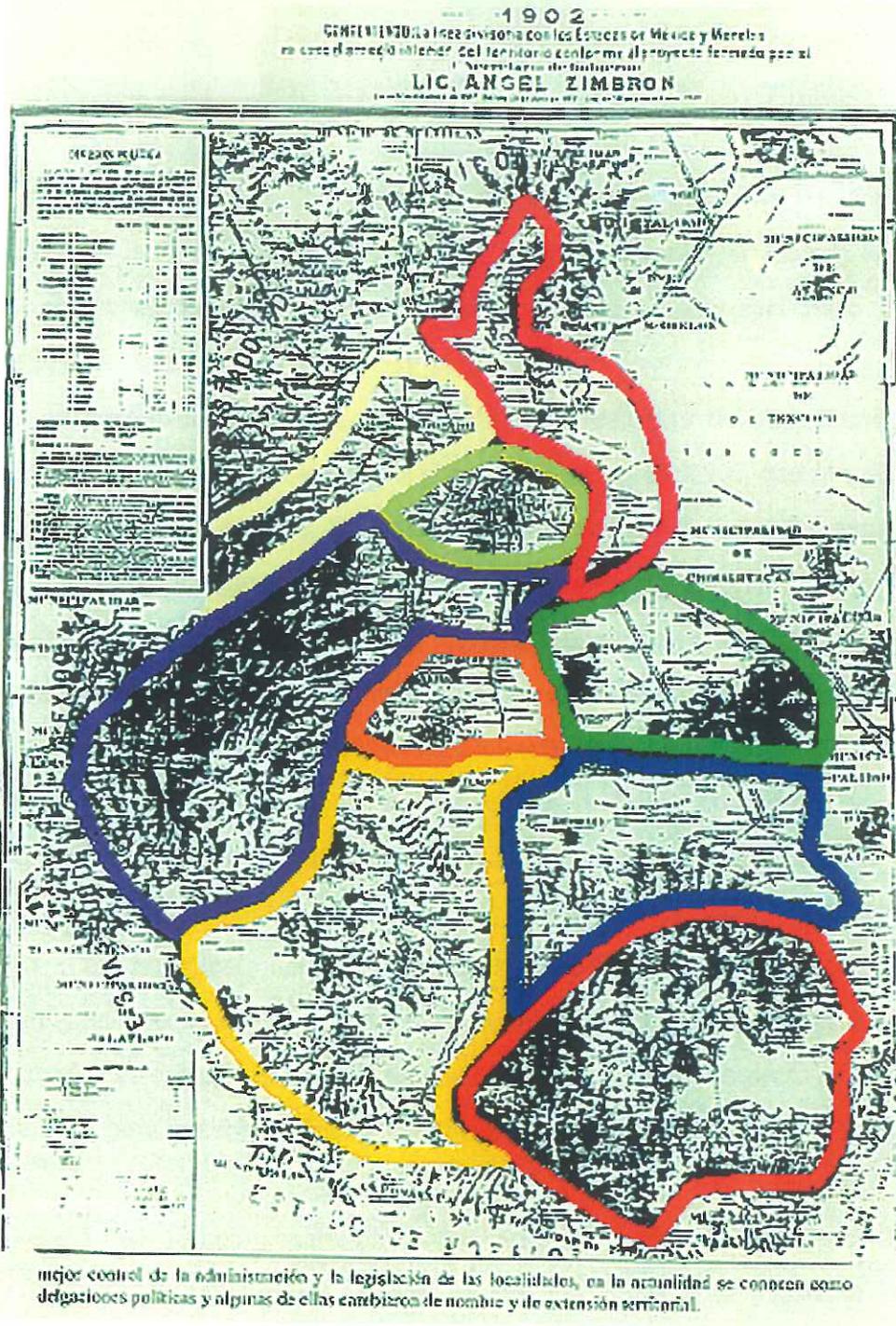
⁶ Esta calle actualmente es continuación de la avenida Hidalgo.

La municipalidad de México formaba parte del régimen de prefecturas en que se dividía el Distrito Federal desde aquel decreto con fecha 6 de mayo del año 1861⁷ en que el Distrito Federal quedó dividido en cinco secciones: 1. Municipalidad de México, 2. Partido de Guadalupe-Hidalgo, que incluía Azcapotzalco, 3. Partido de Xochimilco que incluía Tuylyehualco, Tláhuac, Actopan, Milpa Alta y Hastahuacán; 4. Partido de Tlapan que incluía San Ángel, Coyoacán, Ixtapalapa e Ixtacalco y 5. Partido de Tacubaya que incluía Tacuba, Santa Fe y Mixcoac.

Cada partido se organizaba bajo el mando de un prefecto que era a la vez presidente del Ayuntamiento y jefe de policía, el cual era elegido por la sola voluntad del gobernador del Distrito Federal, ya que el presidente de la República Mexicana delegaba en él las facultades necesarias para organizar las prefecturas y las municipalidades. Para el 16 de diciembre del año 1899 otro decreto reorganizó los territorios de las municipalidades y prefecturas. Véase la ubicación geográfica de las prefecturas del Distrito Federal en la carta política del año 1902, que aparece en la siguiente página.

⁷ Véase Porrúa, 1986, p. 2001.

Ubicación geográfica de las prefecturas del Distrito Federal



Años más tarde esta división se modificó con base en la Ley de Organización Política y Municipal de 1903, en la que se estipuló que el Distrito Federal se integraba sólo por 13 municipalidades: México, Guadalupe-Hidalgo, Azcapotzalco, Tacuba, Tacubaya, Mixcoac, Cuajimalpa, San Ángel, Coyoacán, Tlalpan, Xochimilco, Milpa Alta, e Ixtapalapa. La gobernabilidad del Distrito sería mediante tres funcionarios dependientes de la Secretaría de Gobernación: el gobernador, el presidente del Consejo de Salubridad y el director de Obras Públicas, los tres juntos formaban el Consejo Superior de Gobierno.

El señor Guillermo Landa y Escandón fue presidente del Ayuntamiento de la Ciudad de México en el año de 1896 y con el decreto de 1903 asumió el cargo de gobernador del Distrito Federal. Durante ambos mandatos puso especial atención en la instrucción pública, la higiene, la salud, las obras de drenaje y alumbrado.

Durante el último cuarto del siglo XIX, la ciudad había cambiado notablemente, pues el gobierno realizó labores de saneamiento, se hicieron obras para el desagüe y el drenaje, porque en época de lluvia las inundaciones eran uno de los problemas que con mayor frecuencia enfrentaban los capitalinos debido a la falta de tubería en las viviendas, de desazolve en los caños y de construcción de atarjeas y zanjas. En las calles no pavimentadas se inundaban las viviendas y sus moradores respiraban la inmundicia que provocaba el estancamiento de aguas residuales. En 1896 el periódico *El Tiempo* criticó al ayuntamiento porque cuidaba únicamente de mantener limpia una acera de la ciudad: la de “la casa del señor presidente”; señalaba, además, que la limpieza de las calles se realizaba sólo para tenerlas relucientes mientras se celebraba la quinta reelección de Díaz.⁸

Pese a que se había mejorado la pavimentación, el alumbrado y el drenaje de muchos de los barrios centrales, faltaba mucho por hacer y la constante llegada de migrantes que venían dispuestos a hacerse de un espacio en la capital incrementaba el número de habitantes que requerían los servicios públicos más indispensables. Este

⁸ Moisés González, 1973, p. 97.

contingente foráneo era el que más padecía una vida de carencias económicas e insalubridad, pues en las viviendas que habitaban se hacinaban varias familias para poder pagar el alquiler de una morada de adobe, con los marcos de las puertas y ventanas de cantera o tepetate, con los techos de morillos y raja muy bajos, los pisos de madera apolillada o de ladrillos, en casas de vecindad con los patios polvosos y los albañales pestilentes.

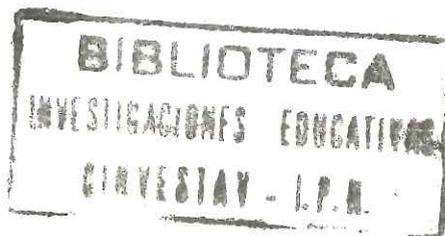
Tanto por el exceso de habitantes como por los costos de alquiler que se elevaban debido al pago de impuesto prediales, el censo de ese mismo año demostró que en ciertas vecindades habitaban de 600 a 800 personas, viviendas que se hallaban principalmente en los barrios de La Soledad, Manzanares y la Merced. El periódico *El País* sugería como remedio la dispersión de las aglomeraciones y la desocupación de las casas insalubres para que fueran convenientemente desinfectadas:

“[...] por de pronto, era indispensable clausurar las vecindades de la Merced, la Palma y Nonoalco, cuyos cuartos bajos, mal ventilados, húmedos y sin pavimento, eran más propios de cerdos que de hombres”.⁹

En medio de esas transformaciones, también se beneficiaron los hospitales, las penitenciarias, los cementerios y los mercados, que se remodelaron de acuerdo con los lineamientos que sugería el Consejo de Salubridad de la Ciudad de México. Para evitar infecciones y mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos se crearon y remodelaron mercados como el “Martínez de la Torre”, “la Merced”, “Iturbide”, “San Juan”, los de San Cosme y San Lucas, el de la calle de Aguilita, el del “Volador”, el de “Loreto” y el de “la Candelaria de los Patos”, los cuales se encontraban en deplorables condiciones por falta de agua pura, con una sucesión de puestos de verduras y carne que atraían moscas y perros, con sus pisos húmedos y resbalosos por la basura, en los que se respiraban olores nauseabundos. En algunos de ellos, por falta de control sanitario, se mataban rebaños de animales enfermos que se traían cruzando por las calles de la ciudad.

Las autoridades sanitarias de la capital se preocuparon por establecer reglamentos de higiene para los mercados y de sancionar a quién no cumpliera con prescripciones

⁹ *Ibid.*, p. 86.



dictadas, ya que era muy común que se dieran brotes de enfermedades gastrointestinales o respiratorias por los alimentos adulterados que en ellos se comerciaban: el frijol quemado mezclado con garbanzo y sobras de pan que se vendía como café, los pasteles que se elaboraban con cromato de plomo en vez de con huevo, los cereales se vendían casi siempre picados por el gorgojo, los vinos eran adulterados con ácidos y vinagre y, para espesar la leche se le agregaba agua y sesos de carnero.¹⁰ Esta situación se reflejaba en la desnutrición de familias de escasos recursos que no podían aspirar a comprar alimentos de calidad, que sobrevivían con dietas en que predominaban el uso del maíz, frijol, chile y pulque, la escasez de legumbres y verduras y la ausencia notoria de carne, que solía sustituirse con gusanos de maguey, pececillos de lagos, jumiles, entre otros productos.

Las familias de la clase media estaban compuestas por pequeños comerciantes y artesanos, prestadores de servicios y burócratas que vivían en las colonias que surgían en los linderos de la ciudad o en los departamentos de conjuntos habitacionales que les ofrecían una manera distinta de la vida colectiva y gozaban de los servicios indispensables para vivir (drenaje, agua, luz y pavimentación), contaban con recursos económicos que hacían posible que en sus dietas alimenticias incluyeran arroz, habas, lentejas y chícharos, además de la carne de res, de carnero, de cerdo o de pollo. Mientras que en los “suntuosos palacios” y casonas confortables de la calzada de Reforma o de las calles de Bucareli, de Artes, de Donato Guerra, donde vivían las familias más aristocráticas, se servían a la mesa exquisitas viandas elaboradas con la carne de liebre o de pato al estilo francés.

También la ciudad mostraba sus contrastes en las viviendas, fue notable el cambio que tuvieron las que estaban destinadas a la clase media que al contar con redes de agua y drenaje, facilitaban la construcción de baños en el segundo o tercer piso de las casas lo que era toda una novedad. Muestra de ello fue el conjunto habitacional *El Buen Tono*, ubicado en el octavo cuartel, también conocido como *La Mascota*, el cual alojaba

¹⁰ *Ibid.*, p. 94.

180 viviendas en sus tres calles privadas: Ideal, Mascota y Gardenia. Este conjunto habitacional construido para beneficio de los trabajadores de la cigarrera *El Buen Tono*, el cual se distinguía por la distribución de los espacios habitacionales.

“La vivienda tipo cuenta con recibidor, acceso, vestíbulo, sala, comedor, cocina con despensa, patio con lavadero, baño y cuarto de servicio; tres recamaras, baño de uso múltiple y una alcoba, todo en aproximadamente 100 metros cuadrados; las viviendas de planta baja, además, tienen sótano”.¹¹

De este conjunto habitacional 60 viviendas daban al perímetro exterior y las 120 restantes se distribuyeron en sus tres calles privadas, destinando cada una de las secciones a cuarenta familias. Esta obra arquitectónica todavía existe en la avenida Cuauhtémoc, muy cerca de la estación del metro del mismo nombre.

En la última década del siglo XIX, la Plaza de Armas de la Ciudad de México, con su viejo quiosco y sus grandes árboles, era el sitio propicio para el esparcimiento de los fuereños; se les veía llegar en grupos familiares como al mejor punto para orientarse en el torbellino de la gran urbe que venían a conocer. Asombrados, entraban y salían de la Catedral, quedaban absortos al contemplar los majestuosos edificios arquitectónicos alrededor de la plaza y el jardín que estaban frente a la Catedral.

De lunes a viernes, los moradores de la ciudad iban y venían presurosos por las avenidas principales, las calles y los callejones; entraban y salían de oficinas, restaurantes, comercios y escuelas. Los fines de semana el paisaje era distinto, porque nutridos grupos de personas acudían a las ferias, jardines o circos que había por diferentes rumbos de la ciudad.

En la alameda, cercana a las calles de Plateros y San Francisco, los empleados en asueto y los obreros emperifollados con sus trajes fiesteros caminaban con plácida gallardía o detenían sus pasos para contemplar el fluir del agua de las fuentes; también, para deleitarse con el particular atractivo de esas mañanas dominicales en las que la Banda de Artillería ofrecía conciertos en el quiosco central, bajo la hábil batuta del maestro Pacheco y alternando domingo a domingo con la Banda de Policía del maestro

¹¹ Ramón Vargas, 1999, pp. 51-56.

Velino M. Preza, quien ofrecía una selecta audición con trozos de viejas óperas y los últimos valsos de Chucho Martínez, Ángel Garrido y Juventino Rosas.

El paseo por la calle de Plateros actualmente Francisco I. Madero era todo un acontecimiento dominical porque desde mediodía y hasta al atardecer se volvía un vaivén de mujeres y hombres vestidos con elegantes prendas que anunciaban su holgura, su herencia y la moda parisina o con limpias prendas de vestir que sugerían su empleo, oficio o profesión y que entraban y salían de los elegantes almacenes: La Ciudad de Bruselas, La Parisienne, La Sorpresa y el Primavera Unidas, entre otros, en los que se adquirían objetos traídos de ciudades lejanas de Asia o Europa; o detenían su paso frente al Jockey Club, centro social que desde su fundación, en 1883 en la calle de San Francisco fue reconocido como el más aristocrático y que desde 1891 ocupaba la mansión más suntuosa y opulenta de México: la Casa de los Azulejos.¹²

Otros paseantes se encaminaban al “Salón Rojo”, lugar de esparcimiento ciudadano, o dirigían su andar hacia la Plaza de Armas o la Catedral, lo que ocasionaba un caos por la doble fila de carruajes tirados por bridones que ahí permanecían con sus cocheros elegantemente vestidos, a los que desde 1894 se les había exigido que para realizar su labor se presentaran aseados, vestidos con pantalón, chaqueta, chaleco y corbata, con sombrero de fieltro y calzados.

Pero no sólo en esas calles se conglomeraba la gente, otros gustaban de ir al bosque de Chapultepec que al final del porfiriato se volvió un lugar muy concurrido, principalmente en las tardes porque se hacían paseos para admirar el Castillo que se alzaba en la loma, los prados, las glorietas o el invernadero bien cuidados. La algarabía de los niños se escuchaba alrededor de los estanques de agua cristalina cuando los botes de vela y de remo se desplazaba por el lago o cuando disfrutaban los paseos a caballo y la pequeña colección zoológica que Chapultepec tenía. Otra diversión que resultaba muy atractiva para los capitalinos era acudir a las albercas de Balsio, Chapultepec y Pane, esta

¹² La casa de los azulejos era admirada por su patio principal, adornado con esbeltas columnas y una fuente con encaje de cantería y su monumental escalera, que lucía más espléndida con la decoración de azulejos de talavera, con su elegante candelabro y los tibones traídos de China.

última se distinguía porque era un pequeño lago en que la gente se bañaba, lugar en donde año con año se presentaban novedades para celebrar el día de San Juan.¹³

Los capitalinos también disfrutaban los viajes de fin de semana. Desde muy temprano se dirigían a las estaciones del ferrocarril y emprendían viaje rumbo a los pueblos de Xochimilco, Tacubaya, Mixcoac, San Ángel, Coyoacán, Tlalpan o a las villas de Guadalupe o de Tlalnepantla; lugares a los que acudían para disfrutar del aroma y colorido de las flores, para hacer días de campo a las riberas de ríos, lagunas o manantiales, visitar iglesias o para comprar animales o artesanías que se vendían en las plazuelas. El atardecer dominical indicaba el retorno a la Ciudad de México, las estaciones ferroviarias se llenaban de paseantes que esperaban la salida de los trenes con rumbo a la ciudad y así finalizaban los fines de semana.

¹³ En el mes de junio de 1890 la gente pudo disfrutar en esta alberca un evento hasta entonces inusitado en la ciudad: el lanzamiento de clavadistas desde una altura de siete u ocho metros, esta fue una fiesta llena de colorido y alegría donde no faltaron cohetes, fuegos artificiales, música de orquestas y repiques de campanas.

Reflexiones

El Consejo de Salubridad y la Secretaría de Obras Públicas tuvieron un papel primordial en la remodelación y regularización de la ciudad de México en las últimas dos décadas del siglo XIX ya que a la higiene y preservación de la salud se les dedicó mayor atención. Los trabajos de drenaje, desagüe, pavimentación y vialidad se constituyeron como mejoras a la ciudad que la sociedad estimaría en aquel tiempo. La serie de leyes que regularon las condiciones de higiene en los mercados, tendría impacto en los hábitos alimenticios. Las propuestas que llegaban de Europa para el diseño de nuevos estilos de vivienda, modificarían los usos de espacios y tiempos; así como las nuevas tecnologías en los medios de transporte y comunicación, serían factores primordiales en la modernización de la ciudad de México.

El intercambio cultural que México estableció con países de ultramar, permitió la incorporación de modelos de vida que fueron determinantes para cambiar usos y costumbres de la población capitalina. Esta apertura al extranjero tuvo impacto en la serie de cambios que la ciudad vivió en cuanto a la iluminación, la pavimentación y la construcción de edificios y lugares dedicados a la propagación de la cultura y el arte. Cabe reconocer que dicho impulso cultural y social estaría dado en la municipalidad de México, en donde tendría lugar la centralización de beneficios sociales, por ser aquí, el espacio donde se concentraban los poderes federales del país. Pese a ello es preciso decir que los contrastes sociales estuvieron presentes y se reflejaban en el estilo de vestir, de hablar, de vivir y de apropiarse de otros elementos culturales que se constituían como privilegios.

CAPITULO II

LA SALUD Y LA HIGIENE EN LAS ESCUELAS

Introducción

Este capítulo se divide en siete apartados en los que se presentan las acciones educativas emprendidas durante las últimas dos décadas del siglo XIX a partir de la influencia que tuvieron los participantes al Congreso Higiénico-pedagógico celebrado en 1882 en la Ciudad de México. Encuentro al que asistieron médicos y maestros y donde surgieron las propuestas que en materia de higiene debían prevalecer en las escuelas elementales. Cada entidad federativa decidió qué de lo que allí se expresó sería puesto en marcha en sus escuelas. De manera particular el Distrito Federal se distinguió por ser una de las entidades que al contar con mayor impulso por parte del ejecutivo federal puso en marcha una serie de reformas educativas en las que prevalecieron las referencias al mejoramiento del ámbito escolar.

En el primer apartado describo el trabajo de las comisiones de maestros y médicos que se conformaron para elaborar las propuestas que en materia de higiene y salud debían prevalecer en las escuelas elementales a nivel nacional. En un segundo momento me refiero a los cambios que se llevaron a cabo en edificios escolares de la Ciudad de México tomando en cuenta las propuestas del Congreso Higiénico-pedagógico y de la creación de la Dirección General de Instrucción Primaria en 1896.

A través de los informes y las circulares que se intercambiaban entre maestros y autoridades educativas, pude develar que las acciones de transformar las escuelas no sólo eran impulsadas por lo dirigentes educativos sino por los propios maestros quienes mediante escritos manifestaban a las autoridades competentes sugerencias para el mejoramiento de las condiciones higiénicas de las escuelas. De allí el encuentro con fuentes que me permitieron ver que la necesidad de mejorar el mobiliario escolar también estuvo presente en las peticiones de los maestros.

También dedico un apartado a las sugerencias que el Congreso Higiénico-Pedagógico elaboró respecto del uso de los útiles escolares, la exposición de las ventajas y desventajas que tenía el uso de los lápices, los gises, las pizarras individuales, los pizarrones sobre la pared y los cuadernillos. Esta información la relacioné con reflexiones que años más tarde aparecieron en quincenales pedagógicos o libros donde se exponían las ventajas higiénicas en el uso de determinados materiales educativos.

La atención a la higiene y la salud se convirtió en un tema privilegiado en la escuela elemental. Doy cuenta de que la participación que tuvieron los maestros fue determinante ya que además de impartir las clases, se les atribuyeron otra serie de actividades tendientes a preservar la salud de la población infantil. La salud y la higiene de los maestros es otro asunto al que me refiero en este capítulo, ya que en fuentes consultadas, libros y periódicos pedagógicos que estaban dirigidos a los estudiantes normalistas y maestros en servicio, encontré que era un tema presente en las reflexiones y polémicas que los autores y los articulistas sugerían.

En el último apartado describo la serie de acciones que emprendió el servicio médico de la Dirección General de Instrucción Primaria, el cual estaba conformado por un grupo de médicos encargados de auxiliar e inspeccionar que en las escuelas elementales del Distrito Federal se prestara atención médica tanto a los alumnos como a los maestros. Eran estos médicos los encargados de expedir las licencias con o sin goce de sueldo para los mentores, así como de realizar campañas de higiene y preservación de la salud entre la comunidad infantil. Así, este capítulo se constituye como una descripción de la participación que tuvieron los maestros en interacción con otros agentes sociales en la vida escolar para preservar la salud y la higiene.

1. Médicos y maestros en el Congreso Higiénico-pedagógico de 1882

El día 21 de enero de 1882 sería una fecha memorable. En la Ciudad de México se inauguró el Congreso Higiénico-Pedagógico en el edificio del Consejo Superior de Salubridad situado en el callejón de Xicotencatl. Allí se reunieron 63 personas para opinar sobre la

higiene en las escuelas elementales. El ciudadano presidente del Consejo, doctor Ildefonso Velasco, invitó a médicos y maestros a discutir sobre las condiciones higiénicas escolares.

Educadores como Eduardo Canseco, Luis Álvarez y Guerrero, Andrés Osoy, José Lizarraga, Luis E. Ruiz, entre otros, compartieron puntos de vista con médicos y organizados en comisiones elaboraron una serie de características que debían guardar los edificios y el mobiliario de las escuelas, los libros de texto y los útiles escolares. Una comisión se encargó de elegir un modelo de mobiliario escolar que además de ser económico, cumpliera las exigencias de la higiene. Otra estableció las condiciones higiénicas indispensables que debía cumplir una casa destinada para impartir instrucción primaria. Las demás se encargaron de definir las condiciones que debían tener los libros y útiles para la instrucción, a fin de que no se alterara la salud de los niños, así como decidir sobre el método de enseñanza con el que se diera mejor instrucción sin comprometer la salud de éstos.

Tomando en cuenta ciertas sugerencias dictaminadas por este Congreso Higiénico-Pedagógico, las autoridades gubernamentales de los distintos estados de la República Mexicana darían marcha a reformas educativas con la intención de mejorar las condiciones de las escuelas elementales. Los años posteriores a 1882 serían vastos en acciones educativas para promover cambios en beneficio de la educación elemental. Hay constancia de que en 1892, en el estado de Colima las autoridades educativas adquirieron el mobiliario, así como instrumentos educativos para escuelas elementales, por considerarlos necesarios para estar a la vanguardia en el terreno educativo:

“El domingo 7 de febrero, el señor gobernador del estado, comisionó al honrado comerciante Ramón J. De la Vega, para que a la mayor brevedad posible, situara en esta ciudad un variado surtido de pupitres de fierro, una linterna mágica con todos sus accesorios y aparatos de telegrafía y de física que fueron encargados a los E.E.U.U.”¹⁴

De manera particular en Colima, por medio de artículos en revistas educativas, circulaba información sobre las modificaciones que los acuerdos tomados en el Congreso sugerían para establecer en la vida escolar. De esta manera se tenía al tanto a los

¹⁴ *La Educación Moderna*. 1892.

preceptores y a la comunidad en general de los cambios que en materia educativa promovía el mismo gobernador de aquella entidad federativa.

“Los alumnos de los establecimientos públicos están de plácemes; pues el señor Gómez, haciendo justicia a la higiene, trata de sustituir la defectuosísima é incomoda mesa antigua, por elegantes, fuertes y bien acondicionadas mesa-bancos que reúnen todas las condiciones de la pedagogía moderna”.¹⁵

La anterior declaración presenta la opinión que las autoridades educativas y gubernamentales tenían para la modificación del mobiliario escolar, con la que consideraban no sólo resolver un problema de higiene, sino cumplir con las exigencias de la pedagogía que en ese momento se consideraban a la vanguardia. El hecho de referir un determinado tipo de mueble significaba trabajar en los parámetros de una pedagogía antigua o moderna.

Las acciones emprendidas por los diferentes gobernadores no sólo se enfocaban al mobiliario escolar, también atendían peticiones en cuanto al uso de materiales didácticos y para mejorar las condiciones de desempeño laboral de los propios profesores. En el caso del gobernador de Colima, no sólo atendía las condiciones de los edificios escolares, sino las peticiones de útiles escolares. Como en el caso de la escuela Modelo “Porfirio Díaz”, que era un claro ejemplo de lo que una década antes había propuesto el Congreso Higiénico-Pedagógico:

“Ha recibido para su uso cincuenta ábacos de metal, sólida y hermosamente contruidos. Se han recibido además cuatro elegantes mesas para uso de los profesores”.¹⁶

Cabe destacar que las acciones emprendidas en el Distrito Federal fueron las más conocidas en el país, debido a que se constituía como el centro de los poderes federales de toda la República Mexicana, como se destaca en la opinión que emitía desde la ciudad de San Luis Potosí el doctor José de Jesús González, alabando el impulso que el Ministerio de Instrucción Pública daba a la educación elemental en el Distrito Federal. Refería que para el año 1910, cuando apenas se estaba organizando el sistema de educación elemental en San

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ Esta disposición gubernamental en el estado de Colima también se desarrolló en 1892.

Luis Potosí, en Chihuahua o en Guanajuato, en el Distrito Federal ya tenía una “perfecta organización”.

2. Las condiciones materiales de los edificios escolares

Desde los acuerdos tomados en el Congreso Higiénico Pedagógico, se establecieron parámetros sobre el tipo de edificio que podía albergar una escuela elemental. Con esos criterios se inició una selección de las casas que se rentaban para tal fin, tomando en cuenta la cantidad de alumnos por atender y la ubicación geográfica. Se procuró que las casas que se alquilaban no estuvieran en vecindades. Esto se fue logrando de manera casi imperceptible, para la última década del siglo XIX un gran número de escuelas en el Distrito Federal continuaban funcionando en condiciones deplorables, pese a los esfuerzos de preceptores y autoridades municipales. El discurso escuchado en aquella sesión del Congreso Higiénico-Pedagógico tenía vigencia:

“... un solo paso dado fuera de la capital nos llevará ante escuelas que como hemos dicho, se hallan absolutamente privadas de los beneficios alcanzados por la civilización. Hay establecimientos miserables situados en piezas bajas terraplanadas, húmedas, oscuras, sin útiles de ninguna clase, con un mueblaje deforme y repugnante, acusando todo, la indiferencia, la crueldad o la barbarie con que se trata a los niños, aquí mismo en la capital, hemos hallado escuelas con numerosos alumnos aglomerados en las más sucias y miserables viviendas de una casa de vecindad fuera de todas las conveniencias higiénicas y de los más vulgares preceptos de la pedagogía”.¹⁷

En 1896, cuando se llevó al cabo la nacionalización de las escuelas elementales, de las 113 escuelas de la Ciudad de México 104 funcionaban en casas de alquiler, en edificios que no habían sido construidos para escuelas y que, por lo mismo, no presentaban las condiciones propicias para fortalecer un ambiente escolar. Algunas de ellas se ubicaban en vecindades y no sólo se destinaban al espacio escolar sino para establecer las habitaciones del director, de los ayudantes o auxiliares y en las que los niños que asistían a clases tenían que compartir patios y escaleras con otros vecinos.

¹⁷ S/a., 1883, *Memorias del Primer Congreso Higiénico-Pedagógico. Reunido en la Ciudad de México el año de 1882*. Imprenta del Gobierno en Palacio, dirigida por Sabás A. y Munguía.

En 1897, un año después de que las escuelas del Distrito Federal quedaron organizadas bajo el sistema nacional, el maestro Abraham Castellanos en *La organización escolar*, criticaba las condiciones que guardaban las casas en donde se brindaba la educación elemental:

“Cuando se entra en una casa-escuela, [...]Verdaderamente da tristeza, porque más parecen nuestras casas de educación, prisiones que escuelas. Exceptuando algunas escuelas veracruzanas, todo lo demás es nada en el país”.¹⁸

Un gran número de las escuelas se ubicaban en el segundo piso de la vivienda, hecho que se puede verificar en los informes de la ubicación geográfica que entregaron los directores escolares a la Dirección General de Instrucción Primaria, en el que presentaban planos con las medidas perimetrales de las aulas, sus orientaciones geográficas, otros espacios escolares y la vivienda del director.¹⁹ La información que proporcionan los planos se relaciona con la descripción que hace el maestro Carlos A. Carrillo de su visita a una escuela municipal en 1891.

“Llegué por fin; subí la empinada y angosta escalera y me encontré en la puerta... El vetusto, oscuro y espacioso salón, con sus paredes pardas y borroneadas por las niñas, su piso gastado y a trechos destruido, sus bancas de madera blanca amarilleadas por los años, sucias y polvorientas, parcialmente ocupadas por niñas desaliñadas y en desorden que repasaban sus lecciones con desacordes y destemplados gritos”.²⁰

En dichos informes, los directores de las escuelas aprovecharon para dar cuenta de las condiciones deplorables de la vivienda, la falta de luz y ventilación o la humedad en algunos espacios habitacionales o escolares que estaban cerca de las pilas de agua, también informaban de los problemas vecinales que existían o emitían su opinión sobre el costo elevado en el arrendamiento y las escasas reparaciones que hacían los dueños del inmueble, entre otras anomalías. En la siguiente minuta, breve informe, enviada a la Dirección General de Instrucción Primaria, la inspectora escolar informaba sobre las condiciones en

¹⁸ Abraham Castellanos, 1897, p. 119.

¹⁹ Para mayor información sobre los planos de las escuelas elementales, véase Fondo de Educación Pública del Archivo Histórico del Distrito Federal. Planos 1903-1917, vol. 2562. (De aquí en adelante, la referencia al Archivo Histórico del Distrito Federal será con AHDF).

²⁰ Carlos A. Carrillo, 1891, “Mi primera visita. Mis reflexiones con ocasión de una visita a una escuela Municipal de México”, en Gregorio Torres Quintero y Daniel Delgadillo, (comps.) 1907, p. 279.

que ejercía la preceptora María Amador, directora de la escuela elemental núm. 121 de San Juan Tlihuaca, prefectura de Azcapotzalco.

“[...] su escuela está bien organizada y disciplinada no obstante el pésimo local del que dispone y su conducta es irreprochable tanto en el establecimiento como fuera de él”.²¹

En este sentido, cabe destacar la importancia que tuvo la inspección de los inmuebles escolares que realizó la Dirección General de Instrucción Primaria para lograr el mejoramiento de los edificios. Se insistió a los propietarios para que hicieran mejoras a las escuelas y por su cuenta el gobierno federal remodeló las habitaciones que servían como aulas, las cuales resultaban estrechas para mantener un gran número de alumnos. Además inició la construcción de edificios *ad hoc* en terrenos de propiedad nacional. Al respecto el pedagogo Abraham Castellanos manifestaba:

“[...]parecía enteramente natural ver instalados a los niños en pequeñas habitaciones de casas particulares, generalmente oscuras y mal ventiladas, que contenían en ocasiones, más del doble del número de niños que cómodamente podían recibir...”.²²

Si las escuelas que funcionaban en casas rentadas tenían problemas o desperfectos que los dueños se negaban a reparar, los directores acudían a las autoridades de la Dirección General de Instrucción Primaria y esta dependencia canalizaba el caso al Consejo Superior de Salubridad de la Ciudad de México, que intercedía a favor de las escuelas ante los arrendatarios.

Esta situación cambió paulatinamente, ya que una de las primeras acciones de la Dirección General de Instrucción Primaria fue usar lo menos posible edificios en arrendamiento. Así, el gasto más elevado del presupuesto disminuyó poco a poco, destinando el equivalente de la renta a la construcción y reparación de edificios escolares.

²¹ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Expediente personal María Amador (1896-1921), caja. 5170 del Fondo Reservado del Antiguo Ministerio, México. (De aquí en adelante la referencia al Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública será con AHSEP.)

²² José de Jesús González, 1927, p. 12.

Además, con la supresión de las alcabalas,²³ no fueron ya necesarias las oficinas de recaudación conocidas como garitas y, por tanto, los edificios destinados a ellas fueron puestos al servicio de la instrucción primaria. Por ejemplo, la antigua garita de Peralvillo ubicada al norte de la ciudad, y la situada en el pueblo de San Lázaro, al oriente de la misma, fueron inauguradas como escuelas en 1897, en el primer aniversario de la Dirección General de Instrucción Primaria²⁴. Estas acciones tuvieron como resultado que el número de edificios escolares de propiedad nacional aumentara a 142 para el 1902.

La Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes para el año 1906, dictó algunas reglas a que se sujetaba la elección de terrenos para la construir edificios escolares, tomando en cuenta los parámetros definidos desde el Congreso Higiénico-Pedagógico de 1882. Así, los locales que se adquirirían debían ubicarse lo más posible cerca del centro del pueblo o de la zona escolar para cuyo servicio se construiría la escuela, se sugería que ésta no estuviera muy cerca de otro edificio escolar que prestara el mismo servicio a la población, buscando que su ubicación redituara en una cobertura más amplia de la población infantil que se distribuía por las municipalidades y prefecturas del Distrito Federal. También se procuraba ubicar los edificios en plazas o calles en donde no hubiera mucha algarabía, lejos de fábricas, de cementerios, de cárceles, cuarteles, hospitales; además, se recomendaba que estuvieran:

“Lejos de arroyos y pantanos, lejos de los lugares más transitados, porque el exceso de ruido fatiga al profesor, que debe alzar la voz para ser oído, y al alumno, que necesita esforzarse para escuchar mejor; lejos en fin, en atención a la higiene moral, de todo centro de perdición o de vicio”.²⁵

También se optaba por terrenos que no estuvieran cercanos a las vías férreas, para que el ruido excesivo no distrajera a los alumnos en su educación, y que los locales estuvieran por lo menos a cien metros de distancia de todo lugar insalubre, peligroso o excesivamente ruidoso.²⁶

²³ Las alcabalas eran los impuestos por derechos aduanales internos que imponían los gobiernos de los estados a los productos que entraban, salían o pasaban por sus territorios, que se suprimieron en el mes de abril de 1896. Véase Eduardo Blanquel y José Emilio Pacheco, 1984.

²⁴ Luis E. Ruiz, 1900, p. 304.

²⁵ *Ibid.*, p. 31.

²⁶ S/a., 1906, “Construcción de edificios escolares” en: *La Enseñanza Primaria*, p. 30.

Debido a estas disposiciones, las escuelas de la Ciudad de México vivieron un proceso de redistribución. Se construyeron edificios escolares en terrenos o casas en venta; preferentemente, los inspectores arquitectónicos buscaron espacios que estuvieran en las mismas calles donde se hallaban las escuelas que habitaban las casas en renta, previendo que la distancia no fuera pretexto para que los padres dejaran de enviar a sus hijos a la escuela.

En su mayoría, los edificios escolares presentaban una distribución que se caracterizaba por contar con dos o tres salones de clase, dos piezas para la habitación del director, cocina, pasillos de salida al patio y de comunicación de habitaciones y aulas, un patio cubierto o descubierto, los sanitarios con cinco retretes y tres mingitorios. En los edificios en que era posible se construía un estanque para baños, un área para jardín y se dejaba un espacio en el edificio para construir uno o dos salones más, con el fin de que, en caso de ser necesario, se pudieran reagrupar a los alumnos de acuerdo con los cuatro grados escolares, si el número de estudiantes superaba la capacidad de los salones.

En la Ciudad de México, algunos de los nuevos edificios escolares que se construyeron fueron de dos pisos con todas las recomendaciones de higiene que se establecían y aunque se sugería que fueran de un solo piso no en todos los casos fue posible por la reducción de espacios que el aumento demográfico ocasionaba o por el costo elevado de los terrenos.

Dentro de las modificaciones que se hicieron a los edificios escolares estaba que los pisos de las aulas y de las habitaciones del director fueran de duela pintada al óleo para evitar la humedad, lo que facilitaba su aseo e impedía la aglomeración de polvo. Los pisos de los pasillos y patios podían ser de tierra apisonada o de enladrillado cubierto de pintura de aceite (para impedir el enfriamiento de los infantes en invierno) y las paredes de los interiores cubiertas con pintura de aceite o cal, en colores de medio tono como el blanco azulado o gris perla. Respecto de los excusados y mingitorios, en su mayoría, las casas de la Ciudad de México tenían sistema de drenaje que conducía las materias fecales al albañal de la casa y de allí a la red de atarjeas de la ciudad; eran pocas las escuelas en que todavía se hacía uso de fosas sépticas.

Las transformaciones educativas de las escuelas elementales que se gestaron al finalizar el siglo XIX en la Ciudad de México tuvieron una repercusión en otras poblaciones de México y fueron mostrándose en el transcurso de la historia de la educación en este país. La Ciudad de México, por ser la sede del gobierno federal, se constituyó como el sitio en el que se pusieron en marcha las modificaciones que impulsaron otras reformas educativas del régimen porfirista.

3. La transformación del mobiliario escolar

Abraham Castellanos, uno de los maestros más destacados en México al finalizar el siglo XIX, en cuestión de la organización material, consideraba que el Estado debía atender las escuelas no sólo en su edificio escolar sino en el mobiliario, con una idea clara sobre el papel que desempeñan las condiciones escolares para el desarrollo de la educación, ya que los niños se sentaban en bancos y escribían en mesas que, a su parecer, les originaban infinitas enfermedades.

Respecto de la Ciudad de México se guarda constancia en los inventarios que entregaban los maestros año con año, de los muebles y materiales didácticos que se tenían en las escuelas elementales. Esto nos permite documentar las condiciones en que se trabajaba y los instrumentos con los cuales los preceptores ejercían su labor:

“Se cuenta con el sistema binario americano, un poco inferior a las necesidades, hay en existencia en las escuelas, mapas, pizarras, libros, etc. Se cuenta en algunas con biblioteca escolar y gabinete de física. Buena dotación de estampas. Libro de inscripción y asistencia diaria *ad hoc* y el indispensable *relox*”.²⁷

La concepción de la modernidad en la educación descartaba el uso del sistema binario americano porque ya no cubría las expectativas pedagógicas del momento. En 1910,

²⁷ AHDF. Informe del inspector Luis E. Ruiz. en *El Municipio Libre*, tomo XXXVIII, Educación Pública en General, Fondo Reservado del Antiguo Ministerio, 1896-1915. Expediente: 2512, México.

el doctor Manuel Uribe y Troncoso,²⁸ jefe del servicio higiénico escolar que pertenecía a la Dirección General de Instrucción Primaria, informó de las condiciones que según él debía cubrir el mobiliario de las escuelas.²⁹ En su opinión, los muebles escolares que se estaban fabricando no cumplían todos los requisitos higiénicos que debían tener según las ideas pedagógicas que prevalecían y que recomendaban un mayor desplazamiento del alumno en el salón de clases, de ahí su urgencia por presentar su punto de vista para remediar las deficiencias antes de proseguir la construcción.

En dicho informe expresaba que los muebles escolares deficientes deformaban la constitución física de los niños, quienes para resistir la fatiga se sentaban de manera incorrecta y escribían sobre mesas demasiado altas, que les generaba la escoliosis, desviación de la columna vertebral. Según Uribe y Troncoso, si las mesas eran bajas y el asiento alto, se les encorbaba el tronco exageradamente hacia adelante quedando casi acostados sobre la mesa y con las cabezas inclinadas hacia abajo, lo que provocaba anomalías de crecimiento, deformaciones del tronco, desarrollo de miopía, mala circulación de la sangre y otras perturbaciones de la salud. Recomendaba que los pupitres presentaran facilidad para entrar en ellos y salir sin molestar, que se construyeran con partes plegadizas, que no presentaran peligro para los alumnos o ruido excesivo; además señalaban que era deseable que la tapa de la mesa pudiera voltear hacia arriba, para que funcionara como atril con el fin de que sostuviera el libro levantándolo a conveniente distancia de los ojos para favorecer la lectura.

El jefe del servicio higiénico opinaba que los mesa bancos debían tener un sitio para guardar materiales, lo que apoyaría a los maestros para establecer una vigilancia fácil de los alumnos y mantener la disciplina escolar. Otras características a considerar en la construcción de los muebles eran la sencillez, la solidez, el aspecto estético y el precio cómodo. Uribe y Troncoso proponía que los pupitres fueran hechos de madera, en tonos claros, y que fomentaran una postura higiénica, recta, con el tronco erguido, para que las lecciones orales se realizaran en una posición de descanso, con la espalda recta hacia atrás,

²⁸ Era el médico que estaba al frente de la Inspección Médica Escolar en el Distrito Federal; años más tarde, se dedicó exclusivamente a su especialidad la oftamología, que lo llevó a ocupar un puesto de profesor asistente de oftamología en la Post-graduate Medical School de Nueva York.

²⁹ M. Uribe y Troncoso, 1910.

sobre el respaldo del asiento, evitando una postura incorrecta y que los alumnos se volvieran jorobados por el encorvamiento de la columna vertebral.

El doctor Uribe y Troncoso también consideraba que el uso de los muebles unitarios acarrearía ventajas porque implicaba disminuir los riesgos de contagio de enfermedades que afectaban las condiciones de salud de la población escolar y porque, de cierta manera, mejoraban la disciplina. Él prefería los mesa bancos de algunos sistemas alemanes que, provistos de tarimas, servían para descansar los pies, así como para mantenerlos calientes y secos, además de que favorecían la higiene escolar, ya que el polvo y el lodo quedaban en la parrilla, conservando la pureza del aire en la clase, y facilitando el aseo del piso.

Para el doctor Manuel Uribe y Troncoso los pupitres del modelo norteamericano "New Rugby" que se usaban en las escuelas elementales de la Ciudad de México presentaban defectos: la mesa del pupitre estaba unida al respaldo anterior, lo que implicaba un necesario orden por filas, no se atendía a las características de la estatura de los niños porque sólo había cinco modelos y se necesitaban ocho tamaños de pupitres; cada uno se diferenciaba del otro por diez centímetros de altura, Además por ser angostos propiciaban que el trabajo escolar se realizara en el aislamiento, ya que cada alumno ocupaba un pupitre. Comentaba, además, que en las escuelas nacionales se requerían más los modelos de los dos primeros números porque en todas las escuelas primarias la asistencia de alumnos de primer grado era mucho mayor.

4. Sugerencias para el uso de útiles escolares

En el Congreso Higiénico-Pedagógico de 1882, un grupo de maestros y médicos se dedicó a elaborar sugerencias en el uso de los diversos útiles escolares. En su informe expresaban que pese a no encontrar autor alguno que hablará del asunto, ellos proponían con el valor de la experiencia que su observación de la vida escolar les confería.

Sugerían que los niños pequeños no usaran el lápiz de grafito ya que implicaba el uso del corta plumas lo cual podía ser peligroso por la falta de pericia en su manejo. También disertaron sobre el uso de la pluma gruesa de acero puro o la pluma de ave, así como sobre las ventajas en el uso de los cuadernillos o las pizarras; si era mejor utilizar una

esponja humedecida en alcohol o un lienzo húmedo para borrar las pizarras, entre otros detalles como el color y el material con que se elaboraban dichos útiles escolares.

Años más tarde, cuando se convocó al Congreso de Instrucción en la Ciudad de México, en diciembre de 1890, el tema de los útiles escolares se discutió de nueva cuenta, los maestros Enrique Rébsamen, Antonio García Cubas, Miguel F. Martínez, José M. Rodríguez y Cos y Ricardo Gómez acordaron elaborar la lista de útiles escolares colectivos e individuales que se necesitaban a fin de lograr mejoras en el desempeño de los profesores y de los alumnos.

Dentro de las propuestas que la comisión tuvo a bien recomendar estaba que los pizarrones que se utilizaran en el salón de clases debían estar pegados a la pared, ya que los que se montaban sobre los caballetes resultaban peligrosos. De los dos pizarrones que se proponían por sala de clase, uno de ellos debía tener unas rayas pintadas para favorecer la enseñanza de la escritura en el primer grado. Además, hicieron referencia a la necesidad de dotar a las escuelas de colecciones de letras movibles, de letras cursivas, de muestras de dibujo, de sólidos geométricos de madera, de pesas y medidas métricas, de mapas de la República Mexicana, cuadros murales referentes a sucesos de la historia nacional y retratos de los héroes de la patria, de una esfera terrestre, de una regla plana de un metro de largo, con las divisiones métricas correspondientes, compás y escuadra para pizarrón. También sugerían que se dotara a las escuelas de un termómetro, una lámpara de alcohol, probetas y frascos de vidrio de diversos tamaños, ácido sulfúrico, agua de cal, tornasol, azufre, zinc, cloruro de potasio, peróxido de manganeso para los experimentos en las clases de lecciones de cosas.

Respecto a los útiles indispensables que debía poseer cada niño para asistir a clases mencionaban la pizarra y pizarrín en todos los años escolares, los libros correspondientes a los diversos cursos y grados, el cuaderno de caligrafía, la pluma y el portaplumas para tercer grado; mapas, un atlas universal, el cuaderno de dibujo, lápiz y regla plana, así como el compás, la escuadra y el transportador para los grados de 3º y 4º. Para la compra de útiles escolares de uso personal y colectivo proponían que, con fundamento en la declaración de que la enseñanza era gratuita las autoridades dotaran sin distinciones a todos los alumnos que asistieran a las escuelas primarias oficiales.

“Hasta hoy, en la gran mayoría de nuestras escuelas los padres de los niños son los que erogan los gastos de estos útiles, las más de las veces con grandes sacrificios y privaciones. Para que fuese verdaderamente gratuita la enseñanza, cree la comisión que las autoridades deberían proporcionar todos los útiles necesarios, como ya sucede en algunas partes de la República y en muchos países europeos”.³⁰

Esta información comprueba que propuestas de mejoras a la educación elemental que el Congreso Higiénico-pedagógico había hecho desde 1882 habían sido tomadas en cuenta. Por otra parte, insistían en que la gratuidad de la educación se lograría siempre y cuando se apoyara la economía familiar y se evitaran los pretextos que impidieran la educación de los niños.

Las disertaciones respecto del empleo de ciertos útiles escolares serían de las primeras que se darían con el correr de los años. Las revistas pedagógicas serían el medio en donde profesores, autoridades educativas y médicos argumentarían a favor o en contra de los distintos tipos de mobiliario y útiles escolares.

Cambiar la “pizarrita” manual.

En el caso de los materiales didácticos y de uso personal de los escolares, los profesores guardaban gran estimación por las ventajas económicas y de higiene que tenía la “pizarrita manual”. Expresaban que su uso en los grados inferiores apoyaba la economía familiar ya que en ellas, los niños borraban una y otra vez los ejercicios. Otros opinaban lo contrario, insistían que precisamente esos niños eran quienes menos debían hacer uso de la pizarra individual, para evitarles la fatiga de la vista que se producía por el color oscuro y brillante de la superficie de la pizarra en el momento de distinguir los signos trazados. También expresaban que su uso en las escuelas era antihigiénico porque si a los niños se les olvidaba su esponja para borrar la pizarra, escupían sobre ella y, con su mano o ropa, borraban de inmediato cualquier error y se convertía en vehículo de contagio de las enfermedades infecciosas y transmisibles.

³⁰ Abraham Castellanos, 1907, p. 135.

Otros maestros consideraban que el cuaderno era un gasto inútil que afectaba la economía familiar, sin darse cuenta de que lo mismo ocurría con el gasto que representaba para los padres el hecho de que el niño rompiera en el año varias pizarras y lápices para ésta. En este sentido el maestro José de Jesús González expresaba que:

“Todo profesor que haya trabajado con niños de bajas clases sociales, cuyos actos adolecen de la pésima educación de familia, tienen que haber observado la manera nada limpia con que borran lo escrito en sus pizarras, por medio de los dedos humedecidos con saliva, [...] suele llevar la saliva gérmenes eminentemente dañosos, [...] ya podrán presumirse los peligros que entraña el uso de la pizarra”.³¹

En *Higiene escolar* José de Jesús González comenta un caso que ocurrió en Francia y que apareció en el *Bulletin de la Societé d'hygiène de l'enfance*, de marzo de 1891, en el se explica que un problema de higiene latente en un salón de clases, era la costumbre de depositar diariamente los pizarrines con los que escribían los niños en una caja y al día siguiente distribuirlos a otros alumnos, los que al llevarse estos objetos a la boca se infectaron de difteria. Con este tipo de comentarios intentaban que los colegas cambiaran de opinión sobre el uso de las pizarras y utilizaran los cuadernos, por las ventajas que según ellos representaban no sólo en el aspecto económico sino también higiénico:

“[...] los niños no hacen continuamente un desgaste muy perjudicial de saliva, conservan sus manos y sus ropas limpias, en la clase hay siempre orden y disciplina, porque trabajan todos; ya que aprenden a escribir con soltura, iniciándose a la vez, para el manejo de la pluma”.³²

Según Del Cioppo, el uso del lápiz para la pizarra, que era un “pedacito de piedra”, tenía sus inconvenientes: si estaba muy reducido de tamaño o sin punta ocasionaba una mala postura, porque los escolares encogían los nervios de la mano y comprimían con toda la fuerza del brazo, lo que impedía que un niño aprendiera a escribir elaborando una letra regular. Sin embargo, la pizarra era muy utilizada por lo que proponía que, si se continuaba con su uso se usaran lápices blandos, también llamados de manteca, con los cuales se podía escribir como con un lápiz de grafito en los cuadernos.

En caso de que los maestros prefirieran el uso de cuadernillos, Del Cioppo proponía que ellos repartieran los cuadernos o las cartillas de papel y revisaran todos los lápices para sacar la punta a los que la tuvieran rota o consumida, con la intención de que todos los niños contaran con los materiales necesarios para la clase, trabajaran con orden e higiene y no se dieran interrupciones durante las clases. Mientras los maestros verificaban las ventajas del uso del cuaderno, se continuaba con el uso de las pizarras, por lo que sugería lavarlas diariamente con agua y jabón y asolearlas para preservar la higiene escolar, así como usar pizarrines blandos para que marcaran los signos con claridad.

El uso de los pizarrones.

Otro material didáctico que formaba parte de las propuestas de la pedagogía moderna al finalizar el siglo XIX fue el pizarrón. Las autoridades educativas de la Ciudad de México argumentaban que su ubicación en el salón de clases se debía hacer de tal manera que quedara bien iluminado y recomendaban que no se colocara entre dos ventanas. Si se usaba el pizarrón de color negro pedían a los maestros que escribieran las letras a un tamaño grande, para que fueran fácilmente visibles las palabras y los ejercicios desde los lugares lejanos del aula.

Después surgió con base en la higiene escolar la propuesta de sustituir los pizarrones negros de lienzo o madera por grandes pizarras blancas de porcelana o vidrio pulido, en que se escribiera con lápiz negro o carbón suave. Dicha propuesta no tuvo mucho eco en los profesores que estaban acostumbrados al empleo de los pizarrones de color negro, por lo que se les sugirió que usaran un gis o yeso muy blanco y muy suave, para que los signos resultaran claros a la vista de los niños.

Una de las tareas de los inspectores escolares era dotar de materiales escolares a las escuelas y verificar su uso en las salas de clases. El doctor Luis E. Ruiz señalaba en 1900 que a las escuelas elementales se hacían llegar enseres como portaplumas, portagises,

³¹ José de Jesús González, 1927, p. 128.

³² E. Del Cioppo, 1906, "La pizarrita manual, ventajas y desventajas de su uso en los grados inferiores", en *La Enseñanza Primaria. Quincenal Pedagógico*, p.11.

estuches, reglas, pianos armónicos, colecciones de estampas, poleas para gimnasia, cómodas y armarios, relojes, timbres, lavamanos, toallas, carpetas, tapetes, útiles para labores manuales “mujeriles” y libros. Sin embargo, en los recorridos por las escuelas los inspectores notaban que, en algunas, los alumnos carecían de ábacos, de estampas, de libros, de pizarras y pizarrines, mientras que en otras se vivía el derroche y abuso en la utilización de los enseres escolares. El maestro Carlos A. Carrillo proponía a los maestros que procuraran que los alumnos cuidaran sus útiles escolares:

“Me ha sucedido, alguna vez, por ejemplo, repartir lápices a los alumnos de la Escuela Anexa una semana, y encontrarme a la siguiente que en su mayor parte no conservaban ya más que cabos inservibles. Por razones de economía, y más aun por exigencias de la propia educación del niño, es preciso evitar esos abusos”.³³

Como se puede notar, los cambios que se produjeron en el mobiliario y material escolar modificaron el trabajo escolar en beneficio de los preceptores y sus alumnos. Algunas de estas modificaciones fueron aceptadas fácilmente, otras no fueron puestas en práctica y otras más serían tomadas en cuenta ya entrado el siglo XX. Las situaciones, comentarios o críticas que he descrito dan luces sobre el impacto que tenían las propuestas, las reflexiones y los discursos que se elaboraban para dar a conocer las ventajas o desventajas en el uso de los recursos educativos.

5. La prioridad de atender la higiene y la salud en la escuela

En 1908 la inspección médica de la Dirección General de Instrucción Primaria elaboró un reglamento para las escuelas de ese nivel, aprobado provisionalmente por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Para ello, se tomaron en cuenta las condiciones higiénicas del edificio, la profilaxis de las enfermedades transmisibles, el equilibrio entre educación física e intelectual, así como la determinación de que no ejercieran el magisterio personas que padecieran alguna enfermedad contagiosa.

Los inspectores médicos se encargaban de verificar las condiciones higiénicas del establecimiento escolar. En compañía del directivo de la escuela recorrían el edificio

observando la iluminación, ventilación, estado de paredes y pisos, higiene en talleres escolares, guardarropa, lavabos, baños, patios de juego, gimnasios, agua, filtros, estado de los excusados y mingitorios, así como las habitaciones de la servidumbre y del director de la escuela. En dichas visitas los directores aprovechaban para solicitar enseres escolares o reparaciones al edificio, así como atención médica. Situación que se refiere en el informe de actividades de la Dirección General de Instrucción Primaria:

“[...] certificaron las enfermedades de los maestros para separarse de sus cargos, y algunos no sólo se limitaron a rendir los informes que se les pidieron, sino que prodigaron sus cuidados médicos a los pacientes sin retribución de ninguna especie. Esta conducta es altamente elogiada, porque no siempre el profesorado está en condiciones pecuniarias para atender debidamente a su salud”.³⁴

La acción de los inspectores médicos se veía reforzada por la labor cotidiana de los preceptores, quienes tenían que realizar diariamente un informe denominado “Noticia de las enfermedades infecto-contagiosas”. En él daban cuenta del estado de salud de los alumnos. Detectaban a los niños que presentaban enfermedades contagiosas y daban aviso al inspector médico asignado, quien se encargaba de prescribir las recetas médicas y canalizar a los escolares enfermos a instituciones médicas, con el respectivo permiso de los padres o tutores. Estas medidas fueron puestas en marcha porque los alumnos con enfermedades contagiosas hacían de los centros escolares focos de infección, que en algunos casos fueron cerrados para evitar mayores contagios entre la población infantil.

Si los alumnos eran sospechosos de tener alguna enfermedad, se les daba un tiempo para que se ausentaran de la escuela con causa justificada por problemas de salud. Si los maestros contraían una enfermedad acudían a las oficinas de la inspección médica correspondiente a solicitar atención o visita médica; si el caso ameritaba una suspensión por padecer enfermedad contagiosa como tuberculosis, sífilis, lepra, tifo o enfermedades generales como dolores de cabeza, gripa, faringitis o “estados anormales” como

³³ Carlos A. Carrillo, 1891, “Mi primera visita. Mis reflexiones con ocasión de una visita a una escuela Municipal de México”, en Gregorio Torres Quintero y Daniel Delgadillo (comps.), 1907, p. 288.

³⁴ Gregorio Torres Quintero, 1907, “La instrucción primaria en el Distrito Federal y Territorios”, en *La Enseñanza Primaria. Quincenal Pedagógico*, pp. 306-307.

alcoholismo, epilepsia, histeria grave, que podían perjudicar a los alumnos, los profesores no debían de asistir a trabajar.

También los directores de las escuelas estaban facultados por el jefe de servicio higiénico para efectuar la revisión de limpieza e higiene de los alumnos, elaborar las cartillas de salud, llevar al cabo la separación de los niños por enfermedad contagiosa o por afecciones de la piel; en el caso de padecer de *ocena*³⁵ y dado el caso de que el mal olor fuera “tan repugnante”, se procuraba evitar el contagio con los compañeros, estableciendo para toda enfermedad contagiosa un determinado número de días de suspensión de actividades escolares. En los casos en que los alumnos con enfermedad contagiosa tuvieran hermanos en la escuela, éstos también eran enviados a casa. Además, se brindó especial atención a los niños que requerían en el salón de clases un lugar especial por problemas de vista, o un sitio próximo por problemas de audición.

6. La salud y la higiene de los maestros, tema de libros y periódicos pedagógicos

La atención a la salud fue un asunto de interés de autoridades educativas, profesores, médicos y articulistas. Diversos libros usados en las clases de las escuelas normales y artículos que aparecían en los quincenales pedagógicos hacían referencia al estado de salud de los maestros. Es más, desde el ingreso a las escuelas normales los aspirantes tenían que cubrir ciertos requisitos profesionales y sociales. Además los jóvenes que se decidían por el magisterio debían gozar de una buena salud:

“[...] no todas las personas tienen una constitución adecuada para soportar las labores del magisterio; pronto veremos que estas labores son anemiantes, que agotan el sistema nervioso, que producen frecuentes y aun crónicas laringitis o faringitis”.³⁶

En *La mujer en el hogar* la maestra Dolores Correa Zapata describe una situación escolar en un salón de clases de escuela primaria, en la que impera el desorden, el bullicio y

³⁵ Del gr. “*ózáina*”, deriv. de “*ozo*”, oler; véase “*ozono*, oler”. Enfermedad consistente en la atrofia de la mucosa de la nariz y el hueso subyacente, con formación de costras; se caracteriza por un olor fétido peculiar.

³⁶ José de Jesús González, 1927, p. 423.

la inquietud de más de cien niños y el escaso control que podía ejercer sobre ellos una maestra enferma que, sentada frente a su escritorio, se cubría el rostro con las manos y que llevaba amarrado su pañuelo a la cabeza, y que a punto de sollozar levantaba la voz para dirigirse a sus alumnos:

“[...] La maestra comenzó a hablar; pero aquello era un imposible; tomando entonces una resolución, haciendo un esfuerzo supremo, levantó la voz exclamando: ¡Niños, hagan el favor de oír dos palabras!, ¡Pueden irse todos y decir en sus casas que no hay clase! Los muchachos prorrumpieron en gritos de alegría y tomando sus sombreros salieron vociferando. ¡No hay clase!, ¡No hay clase porque la maestra tiene jaqueca! Entre tanto la infeliz se dejó caer en una silla murmurando: ¡Dios mío! Si esto continúa van a quitarme la escuela, y mi madre y mis hermanos van a morirse de hambre!....

Pobre mujer; si os enseñara su retrato la conoceríais: es aquella a quien en todos los años que estuvo en la escuela, le tocó en los premios la primera medalla, y luego obtuvo por oposición la dirección de una escuela. Todos los que la conocen admiran su profunda erudición, su notable talento; pero causa lástima ver cuán destruida está su naturaleza física”³⁷

Esta lectura fue utilizada en la formación de las estudiantes normalistas, y menciona las condiciones en que se realizaba el trabajo escolar, la cantidad de niños que se atendían y la necesidad de buscar estrategias para controlar al grupo escolar. Además, se refiere a las principales preocupaciones de las maestras: el estado de salud después de ejercer por años el magisterio, la incertidumbre que tenían si quedaban desempleadas como efecto de la inasistencia a clases o por los problemas que esto podría ocasionar si los padres de los niños desconfiaban de su desempeño laboral. Al final del relato, la autora señala que no basta con tener un buen desempeño como alumnas de la escuela normal y haber logrado la plaza de directora de una escuela elemental, sino que se debe procurar un bienestar de la salud para lograr un desempeño satisfactorio pese a los problemas de la vida escolar.

En el año 1910, en *Higiene Escolar* el doctor José de Jesús González brinda también una serie de explicaciones de por qué del agotamiento que se produce en los maestros. Refiere que los maestros viven un exceso de trabajo porque además de las labores ya

³⁷ Dolores Correa Zapata, 1900.

fatigosas de la escuelas, en las horas de clase se ven precisados a preparar las lecciones en horas extraordinarias, robando muchas veces tiempo al descanso y a las horas destinadas al sueño; comenta además que las penurias económicas en que viven los profesores los obligan a dar clases particulares o realizar trabajos extraordinarios para cubrir sus necesidades y las de su familia, y expresa que ese tipo de agotamiento cerebral por exceso de trabajo se conoce también como *surmenage*.³⁸

La palabra *surmenage* fue muy recurrente en los informes que los inspectores higiénicos utilizaban para explicar a las autoridades educativas el estado de salud aminorado que presentaban las maestras. Los inspectores eran los encargados de avalar las licencias de los profesores para ausentarse de las escuelas. En el expediente personal de la maestra María Crespo,³⁹ se encontraron informes que describen su ausencia de la escuela primaria en los meses de febrero y marzo de 1913, ya que en el diagnóstico médico se le inhabilitaba para desempeñar sus labores educativas porque padecía de “Neuralgias de origen anémico” y “Anemia y *Surmenage*”, padecimientos que por prescripción médica fueron atendidos cuando la maestra tenía cincuenta y ocho años de edad. Véase los informes que presentaron los inspectores médicos.

³⁸ José de Jesús González, 1927, pp. 428-429.

³⁹ Originaria del estado de Puebla, la maestra María de la Luz Crespo realizó estudios en el colegio particular de la Srta. Ma. de Jesús Ruiz y fue aprobada y examinada por el Ayuntamiento de la Ciudad de México en 1868; laboró durante 26 años en escuelas elementales nacionales del Distrito Federal, desde 1890 hasta 1916.

INFORMES MEDICOS

SERVICIO HIGIENICO ESCOLAR
DEL DISTRITO FEDERAL.

INFORME NUM. *148* ⁶



Dejo el honor de informar a Ud. que de conformidad con el acuerdo relativo de la Dirección que se ha servido comunicarme, reconozco a la Srta. María de la Luz Crespo, encontrándose que padece de neuralgias de origen anémico, que le inhabilita para desempeñar sus labores, por lo menos durante 15 días a partir del día de la fecha.

Acepte Ud. mi atenta consideración.

Libertad y Constitución.

México, 24 de marzo de 1913.

SERVICIO HIGIENICO ESCOLAR
DEL DISTRITO FEDERAL.

INFORME NUM. *90*



Dejo el honor de informar a Ud. que de conformidad con el acuerdo relativo de la Dirección que se ha servido comunicarme, reconozco a la Srta. María de la Luz Crespo encontrándose que padece de Anemia y Jaqueca, que le inhabilita para desempeñar sus labores, por lo menos durante veinte días a partir del día 24 del presente

Acepte Ud. mi atenta consideración.

Libertad y Constitución.

México, febrero 24 de 1913.

En la opinión del doctor José de Jesús González, otra de las causas del surmenage en los maestros era el excesivo número de alumnos que se ponían bajo su cargo: “¡he visto a pobres maestros de primer año a quienes se obliga a soportar –que nunca a instruir- a más de cien niños [...]!”⁴⁰ Ante estos problemas, había maestros que pugnaban por que disminuyera el número de alumnos que se atendían por grupo escolar, manifestaban que el número máximo de alumnos que se debían atender en un grupo escolar eran cincuenta y tratándose de los primeros años escolares debería ser mucho menor, entre treinta o cuarenta alumnos.

Los disgustos que continuamente producía a los maestros la indisciplina de los alumnos, la zozobra por los resultados de los exámenes orales de sus alumnos y las pruebas de conocimiento que ellos tenían que presentar para lograr por oposición el empleo en una escuela, las tensiones producidas por las visitas frecuentes e inesperadas de los inspectores escolares, las intrigas entre colegas y las inquietudes económicas originadas por los retrasos en el pago de los sueldos. Todo el exceso de ocupaciones y la abundancia de preocupaciones podían ser causa de neurastenia.

Para lograr una higiene mental y emocional de los profesores en la escuela el maestro y médico José de Jesús González proponía disminuir el número de horas por jornada, ya que los maestros desempeñaban actividades por la mañana y por la tarde. Proponía suspender las labores escolares una tarde a la semana para dedicarla a excursiones o juegos al aire libre y decía: “cuanto se luche por aminorar la tensión nerviosa de los maestros, [...] cuanto tienda a mejorar las condiciones económicas, serán los medios preventivos de la neurastenia.”⁴¹

Estas sugerencias se convirtieron en iniciativas pedagógicas que poco a poco transformaron el sistema educativo, la disminución de las matrículas en los grupos escolares facilitaría un mejor desarrollo de los niños y un mayor control del grupo por parte de los profesores y por otro lado, un menor número de horas de los maestros frente al grupo favorecería la calidad de vida del magisterio.

⁴⁰ José de Jesús González, 1927, p. 431.

⁴¹ *Ibid.*, p. 434.

7. El servicio médico a los maestros

Con la creación en 1896 de la Dirección General de Instrucción Primaria tuvieron mayor proyección las visitas que realizaba la inspección médica, las cuales ya se promovían desde la celebración del Congreso Higiénico Pedagógico de 1882. La práctica de solicitar la vigilancia del servicio médico fue recurrente; los maestros manifestaban por escrito la necesidad de ser atendidos y los médicos acudían a sus domicilios para valorar el estado de salud que presentaban. En el año de 1887 el maestro Alberto Correa presentó un informe médico⁴² en el que dos médicos facultativos hacen constar el padecimiento que le aqueja y por el cual es necesario suspender sus labores.

“Los que suscribimos médicos cirujanos.

Certificamos que hemos reconocido médicamente al C. Alberto Correa natural y vecino de esta y hemos encontrado que padece una laringitis simple, crónica complicada de faringitis a catarro crónico de la faringe, cuyas enfermedades le han debilitado la fonación, siendo necesario por consiguiente para su curación que deje por algún tiempo el ejercicio de la voz, por otra parte creemos conveniente que permanezca en climas cálidos durante la época de su tratamiento.

Y a pedimento del interesado le damos el presente para los casos que considere conveniente en Sn. Juan Bautista a los veinte y cuatro días del mes de diciembre de 1887”.

Con la incorporación en 1896 de la inspección médica a la Dirección General de Instrucción Primaria, los inspectores médicos comunicaban a las autoridades educativas las condiciones de salud y de higiene de los docentes. Eran ellos quienes valoraban si se requerían licencias con goce o sin goce de sueldo para restablecer el estado de salud. En los expedientes personales de maestros que revisé, se encuentran las minutas que los inspectores elaboraban para testificar que algunas enfermedades de los maestros tenían que ver con sus condiciones laborales, entre las que se encontraban las jaquecas o los dolores de cabeza derivados en ocasiones por defectos de la vista, como la miopía o el astigmatismo,

⁴² AHSEP. Expediente personal del profesor Alberto Correa (1887-1909), caja 4, exp. 9, folio 16. 24 de diciembre de 1887.

por la escritura, la lectura, la costura o el bordado. Para disminuir la jaqueca que estas enfermedades de la vista producían se recomendaba el uso de anteojos.

En opinión del doctor José de Jesús González, las inflamaciones crónicas de la garganta como la faringitis y la laringitis estaban relacionadas con el uso de la voz: “[...] las padecen con frecuencia los maestros debido a que hablan durante mucho tiempo o en voz muy alta o muy de prisa”.⁴³ Recomendaba que para evitar dichos padecimientos los maestros debían procurar no hablar mucho durante las clases. Sugería que alternaran las lecciones orales con los trabajos en silencio, las labores manuales y los recreos.

En los casos en que los maestros padecieran enfermedades de la vista y de la garganta obtenían licencias con goce de sueldo. Por ejemplo, en 1891 los inspectores médicos Juan Co Montes y José Terrés argumentaban la necesidad de que la maestra Cointa Mendoza se ausentara de sus labores por enfermedad justificada:

“[...] está enferma de una faringitis crónica y para obtener alivio necesita cuando menos dos meses de descanso”.⁴⁴

Los inspectores médicos comunicaban al ministro de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública la serie de licencias que se proporcionaban a los profesores con malestares que impedían su desempeño laboral. Los maestros con más años de servicio eran los más agobiados por el extenuante trabajo que realizaban de mañana y tarde, por la atención de altas matrículas, por las presiones de padres de familia y autoridades, y por las condiciones deplorables en que laboraban y habitaban; al respecto Luz Elena Galván refiere:

“[...] una maestra comentaba que su ‘habitación era reducida’ e incómoda por la oscuridad, y malsana por quedar bajo las escaleras. Otra más, decía que vivía en un ‘cuartito de una casa de vecindad’, que servía de cocina y dormitorio en el que apenas cabía la cama”.⁴⁵

⁴³ José de Jesús González, 1927, p. 435.

⁴⁴ La maestra Cointa Mendoza era originaria del estado de Colima, ejerció el magisterio durante treinta y tres años. 1883-1916. Su título fue expedido por la Escuela Nacional Secundaria de Niñas. Véase AHSEP. Expediente personal.

⁴⁵ Luz Elena Galván, 1991, p. 161.

A petición de los maestros cuando ya no resistían la carga de actividades, se les otorgaban licencias sin goce de sueldo para reposar o atenderse. En el caso de que el solicitante continuara en estado inconveniente o delicado se revocaba el permiso. En 1902 a la profesora María de la Luz Crespo, con 47 años de edad y doce de labor en la Ciudad de México, se le concede licencia sin goce de sueldo por quince días en el mes de abril para separarse de su empleo por enfermedad. Esta licencia se prolonga hasta la primera semana de mayo. Debido a que no es posible su asistencia por la enfermedad que padece, se le da una prórroga por espacio de seis meses sin goce de sueldo.

En otros casos los maestros con muchos años de vida dedicados a las labores educativas comunicaban a las autoridades que, debido al estado de salud que presentaban, se veían impedidos para continuar su labor. En un comunicado que envía en abril de 1916 a la Secretaría de Instrucción Pública, la profesora Cointa Mendoza manifiesta lo siguiente:

“Tengo la honra de comunicar a Ud. que desde esta fecha me veo precisada a suspender mis labores escolares, por tener que arreglar se me conceda mi jubilación, pues el trabajo excesivo prestado en el magisterio por espacio de 27 años consecutivos, ha minado mi salud al grado de imposibilitarme desempeñar el cargo de Directora de la Escuela # 195 con que la Superioridad se sirvió honrarme”.⁴⁶

En este comunicado la maestra solicitaba permiso para ausentarse de sus labores con la finalidad de atender asuntos de jubilación o de su estado de salud, sobre todo cuando las enfermedad ya no era controlada y se solicitaba la presencia del servicio médico para que diera fe del estado de salud.

En 1896, año en que fueron nacionalizadas las escuelas municipales, la maestra Isadora Martínez se dirige todavía a las autoridades del Ayuntamiento de la Ciudad de México para solicitar una licencia con goce de sueldo:

⁴⁶ AHSEP. Expediente personal de la profesora Cointa Mendoza (1883-1916), caja. 5353 del Fondo del Antiguo Ministerio, abril, 1916.

“Ante la honorable corporación del Ayuntamiento de esta capital, con el respeto debido y las protestas necesarias digo: Que actualmente me encuentro bastante enferma de gastro-enteritis que me impide, continuar en el desempeño del empleo que disfruto como ayudante de la escuela municipal para niñas No.44. Precisada para tal causa a solicitar licencia con goce de sueldo para separarme de dicho empleo, por dos meses”.⁴⁷

Hasta 1896 las solicitudes de las escuelas de la municipalidad de México fueron dirigidas al Ayuntamiento de la capital y después a la Dirección General de Instrucción Primaria. En ellas se daban las explicaciones necesarias de la solicitud de la licencia. Se proporcionaba la dirección del domicilio particular con la finalidad de que el servicio higiénico, a la brevedad posible, acudiera a dar constancia del estado de salud del solicitante y para que el inspector médico procediera a elaborar el informe correspondiente.

En las siguiente minutas se constata el trámite que realizó un profesor para atender su salud: El dos de mayo de 1898 el director de la Escuela Nacional Primaria Elemental No. 33, señor Eduardo Canseco solicita visita médica. En primera instancia se dirigió al Juez del Distrito, explicando el motivo de la petición, su domicilio y la necesidad de obtener el informe médico para hacer el trámite de licencia con goce de sueldo ante la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública. Cuatro días más tarde escribe de su puño y letra la carta dirigida al Director General de Instrucción Primaria en la que expone que de acuerdo con la “información judicial” emitida, su salud está quebrantada y se ve en la necesidad de solicitar licencia con goce de sueldo por dos meses. Después de esta solicitud elabora una más en el mes de junio para que se le otorguen quince días de licencia sin goce de sueldo. Después de una licencia con goce de sueldo procedía una sin goce de sueldo por menor número de días. En dicha carta se muestra la práctica recurrente de irse de la ciudad, como medida para aminorar la enfermedad.

⁴⁷ AHSEP. Expediente personal de la profesora Isadora Martínez.

1a. MINUTA

Mayo 2.º del
1898
Canseco

C. Juez 2.º de Distrito

Eduardo Canseco, Director de
la Escuela N.º Primaria Elemental
n.º 33, ante Ud. respetuosamente ex-
pone: que me encuentro enfermo y en
la imposibilidad de continuar por ahora
desempeñando mi empleo. En tal vir-
tud

Ud. suplico que de conformidad con la
ley relativa se sirva nombrar dos
facultativos que me reconozcan, y
hondidas que fueren sus respectivas
declaraciones, disponer que se me
entreguen originales las diligencias
necesarias, para promover en seguida
la licencia con sueldo que quiero se
solicite de la Jria. de Justicia e In-
strucción Pública, bajo el concepto de
que mi domicilio es Puente del Car-
men n.º 15.

México, Mayo 2.º del 1898.

Eduardo Canseco.

Presentado al Sr. J. en su fecha y la
manera de la manifiesta. Conste.


 Julio 28 de 1898.
 Canseco

C. Director General
 de Instrucción Primaria

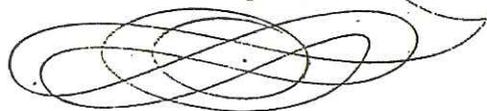
El que suscribe, Director de
 la Escuela Suplementaria n.º 14, an-
 te Ud. con el debido respeto expone:

Que teniendo necesidad urgente de sa-
 lir de esta capital para atender a
 su quebrantada salud.

Ud. suplica se sirva obtener de la Sup-
 rioridad se le conceda licencia por
 quince días, sin goce de sueldo y a
 contar desde el 16. de Julio próximo
 para separarse del referido empleo
 en lo que recibirá especial gracia.

Libertad y Constitución.
 México, Julio 28. de 1898.

Eduardo Canseco



Las licencias con o sin goce de sueldo no sólo eran solicitadas para atender la salud de las profesoras, sino también para cuidar y procurar a sus familiares. La maestra María de la Luz Crespo, en 1903, decía: “Se me concedió una licencia durante seis meses y días por un grave cuidado de familia”.⁴⁸ Una década más tarde, esta práctica de no asistir a laborar por atender a los familiares que padecían enfermedades contagiosas continuaba. En agosto de 1916, la profesora Isabel O’Horán le comunicaba al inspector médico su ausencia de la escuela primaria porque su hermana padecía una enfermedad contagiosa:

“[...] he recibido aviso de la señorita Isabel O’Horán, profesora del Primer año de esta escuela, de que encontrándose enferma de fiebre tifoidea una hermana suya, a la cual asiste, se ve impedida por este motivo, para no poder concurrir al desempeño de sus labores”.⁴⁹

Los inspectores médicos no sólo procuraban servicio a los profesores, sino a los familiares, sobre todo en los casos en que padecían enfermedades contagiosas que podían afectar la salud de los maestros y, por ende, la de los alumnos. En 1917, la profesora María Amador, directora de la escuela núm. 121 en San Juan Tlilhuaca, se dirige a la inspección médica para solicitar que sea atendido un familiar suyo que estaba enfermo de tifo:

“[...] manifiesta a esta inspección que teniendo un enfermo de tifo en su familia, solicita se le concedan diez días de licencia para poder atenderlo. Lo que atentamente comunico a Ud., para que si a bien lo tiene se sirva ordenar que pase el C. inspector médico del servicio higiénico escolar a la casa de la referida Srta. ubicada en la primera de Hidalgo núm. 5 en Azcapotzalco. A fin de que esa superioridad disponga lo que crea pertinente”.⁵⁰

En los últimos diez años del siglo XIX, las epidemias de tifo y tuberculosis diezaban la población infantil, sobre todo en las zonas insalubres de la Ciudad de México. En ocasiones, las mismas autoridades médicas solicitaban a los maestros que se abstuvieran de presentarse en la escuela por un tiempo razonable para evitar el contagio. En los casos

⁴⁸ AHSEP. Expediente personal de la profesora María Crespo (1868-1923), caja 5241 del Fondo del Antiguo Ministerio. 1903.

⁴⁹ AHSEP. Expediente personal de la profesora. Isabel O’ Horán, (1896-1945), caja 5377 del Fondo del Antiguo Ministerio, agosto, 1916.

⁵⁰ AHSEP. Expediente personal de la Profesora María Amador (1896-1921). Folios 43 y 73 de la caja: 5170 del Fondo del Antiguo Ministerio, diciembre de 1917. De acuerdo con los datos que proporciona el expediente, la maestra se desempeñó como profesora en el Distrito Federal durante veinticinco años.

en que los maestros no estaban enfermos sino otra persona de su familia y no vivían en la escuela, se les permitía continuar en sus labores escolares, siempre y cuando por certificado médico demostrara que su familiar estaba en cuarentena. En los casos en que los profesores padecieran una enfermedad contagiosa, se aislaban de la escuela y volvían a sus labores cuando el inspector médico extendiera un certificado en el que se manifestara buen estado de salud y no representara peligro para los alumnos.

En otros casos, eran los propios familiares quienes, a nombre de los profesores exponían ante las autoridades respectivas la solicitud para las licencias con goce de sueldo. Por ejemplo, en enero de 1896 el señor Epifanio Gracia, padre de la maestra Rebeca, que laboraba como ayudante de la escuela municipal No. 47 expone: “[...] hallándose enferma de gravedad y necesitándola, solicita una licencia con goce de sueldo para atender al restablecimiento de su salud”. En este caso es el padre quien, a nombre de su hija, realiza los trámites necesarios, en otros casos eran los hermanos o las madres quienes intervenían.

Las solicitudes que elaboraban los maestros para obtener el servicio médico, dan cuenta de que las licencias con goce de sueldo se otorgaban por padecer faringitis, anemia, surmenage, reumatismo, entre otras enfermedades relacionadas con la fatiga que les producía estar durante un tiempo muy prolongado en el servicio escolar, o bien por las infecciones y contagios que provocaban las condiciones antihigiénicas de las escuelas.

Estos informes y minutas muestran las formas en que los profesores resolvían los asuntos concernientes tanto a su salud e higiene, como las de sus familiares y de sus alumnos. Destacan las atenciones que las autoridades médicas prestaban a las comunidades escolares y dan cuenta de cómo el trabajo docente implicaba un quehacer extraescolar.

Cabe aclarar que las solicitudes y los informes mencionados comunican una realidad desde los referentes de los profesores. Se constituyen como una expresión escrita de asuntos de la vida privada que se veían entrecruzados con su desempeño en la escuela. Esto hace suponer que en sus intentos por verse favorecidos en las peticiones para obtener licencias, los solicitantes se mostraban convincentes en sus argumentos respecto del estado de salud en que se encontraban. Por otro lado, el grado de empatía que tuvieran con el

inspector médico podía ser un factor que favoreciera u obstaculizara la obtención de las licencias con o sin goce de suelo por enfermedades.

Reflexiones

Las propuestas que promovieron médicos y maestros desde el Congreso Higiénico de 1882 se tomaron en cuenta en las reformas educativas. Con ello, la Ciudad de México se constituyó como el centro donde se generarían cambios promovidos por las autoridades educativas y los maestros. Las fuentes consultadas nos hacen suponer que en materia de higiene y salud en las escuelas elementales los cambios fueron notables.

El hecho de que el Congreso Higiénico-Pedagógico promoviera reformas educativas tendientes a mejorar el desarrollo educativo de la nación, ocasionó que con base en la higiene y en propuestas arquitectónicas se crearan en la Ciudad de México edificios escolares con las condiciones favorables para la prestación del servicio educativo. Estas acciones fueron un intento para beneficiar a la población infantil. Al contar las escuelas con edificios propios, la práctica escolar transformó los directores de las escuelas ya no tuvieron necesidad de negociar con los vecinos y dueños de las vecindades donde se alquilaban habitaciones para la escuela y los inspectores asumirían una serie de actividades que antes estaban encomendadas a los directores.

Imaginar los grandes edificios escolares con sus amplias salas de estudio, con su mobiliario nuevo y acorde con las sugerencias higiénicas, con los útiles escolares dispuestos por la Dirección General de Instrucción Primaria y la participación de los inspectores, nos hace suponer el gusto con el que los padres inscribían a sus hijos para recibir instrucción y la satisfacción con la que los maestros se dirigían a impartir clases en condiciones favorables. Al mismo tiempo damos oportunidad de elucubrar sobre aquellas escuelas elementales que continuaron su servicio en casas rentadas que estaban en condiciones insalubres y en las que maestros y padres de familia por razones de distinta índole se esforzaban por mantener a los niños.

La polémica en torno a las características que debía presentar el mobiliario escolar se proyectó desde las sugerencias que para la preservación de la higiene y la salud tenían

las autoridades educativas. La conservación de una postura correcta, la distancia adecuada para la lectura de los libros y los pizarrones, la limpieza, la durabilidad y el costo de los muebles, entre otros asuntos, fueron temas discutidos para decidir por las opciones más acordes con los requerimientos educativos y de higiene.

La información obtenida permite suponer que la incorporación de los inspectores médicos fue apreciada y valorada por los maestros. La comparación de fechas entre minutas, avisos y solicitudes nos permite pensar en la prontitud con la que eran atendidas las demandas de revisión médica. Los maestros enviaban la solicitud para que se le brindara atención médica a domicilio y uno o dos días después hacían los médicos acudían al domicilio del solicitante y elaboraban el diagnóstico y valoración. Eran ellos los facultados para extender un informe médico, con el que los profesores solicitaban las licencias con o sin goce de sueldo. Y por medio de los quincenales pedagógicos y los libros referentes a la higiene escolar, los maestros tendrían acceso a una serie de acuerdos y sugerencias respecto al cuidado de la salud y la higiene en las escuelas.

CAPITULO III LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Introducción

La intención de este capítulo tiene dos sentidos: por una parte hacer una presentación de aspectos que tuvieron que ver con la gestación del sistema educativo nacional y por otra con la profesionalización del oficio de enseñar. Para hacer referencias a la gestación del sistema educativo inicio tomando como punto de partida los Congresos de Instrucción de 1889 y 1890, para continuar con la secuencia de las distintas leyes educativas que se proclamaron con la intención de uniformar a las escuelas. Me remito a los movimientos que más allá de las fronteras de las escuelas primarias se generaban, lo que significa hablar de pedagogos, autoridades educativas y políticas, abogados, médicos, profesores de escuelas primarias y de escuelas normales, que se empeñaron por tomar la pluma y el tintero para plasmar por escrito los acuerdos que se tomaron respecto de los fines de la educación elemental.

En la segunda parte de este capítulo se describe la serie de acuerdos y polémicas que generó la creación de escuelas normales, en las que hombres y mujeres se formaban profesionalmente para ocupar un lugar en la tarea educativa. Pero la creación de las escuelas normales no fue el único aspecto que se tocó para profesionalizar el oficio de enseñar. De nueva cuenta profesores y autoridades buscaron los mejores medios para hacerse escuchar y para debatir por la mejora de las condiciones salariales, las cuales debían procurar una vida en mejores condiciones. Al respecto se plasma la desigualdad que había respecto a los salarios que percibían hombres y mujeres que se dedicaban a la enseñanza. Ya fuera como ayudantes, directores, maestros normalistas, los hombres ganaban más que las mujeres, situación que no implicó disminución de la participación de éstas en la educación.

Para lograr la profesionalización de la enseñanza no bastaba con la creación de la escuela normal, sino que era necesario atender otros aspectos. Por ejemplo se elaboraron reglamentos escolares para que los maestros en servicio se alinearan a la serie de conductas aceptables, con la intención de que los padres de familia confiaran la educación de sus hijos a la escuela. Si no sucedía así las amonestaciones y destituciones funcionaban como medida de control. Aquí cabe mencionar que se analiza el papel que desempeñaron las diversas inspecciones escolares con la estipulación de las funciones que cada una debía ejercer en beneficio de la escuela.

Otro aspecto que a mi parecer contribuyó a la profesionalización de los profesores fue la realización de viajes al extranjero con la intención de recuperar experiencias pedagógicas que sirvieran de referencia para el proyecto educativo de nuestro país. Imaginar a los maestros haciendo grandes travesías para llegar a los Estados Unidos de América o viajar rumbo a Veracruz para embarcarse destino Europa, nos ayuda a suponer la voluntad y el interés que tenían maestros y autoridades para contribuir al desarrollo y mejoramiento de la educación.

1. La gestación del sistema educativo nacional

El periodo histórico que comprende desde 1896, año en que se establece por decreto la nacionalización de las escuelas elementales del Distrito y Territorios Federales,⁵¹ hasta 1908, cuando con el 15 de agosto se decreta la Ley de Educación Primaria para el Distrito y Territorios Federales, que señala que la enseñanza primaria elemental se eleva a cinco años; es un buen parámetro para identificar cambios que se produjeron no solamente por la intención legislativa sino por los quehaceres que de manera cotidiana realizaron los maestros, con los que se transformaron usos y costumbres en las escuelas elementales de la Ciudad de México:

⁵¹ Así se denominaban a Tepic y Baja California.

“En el siglo XIX han recibido grande impulso las escuelas y los colegios; al lado de la enseñanza antigua apareció la científica;... la instrucción primaria se derrama en el pueblo y se procura que el saber pertenezca a todos”.⁵²

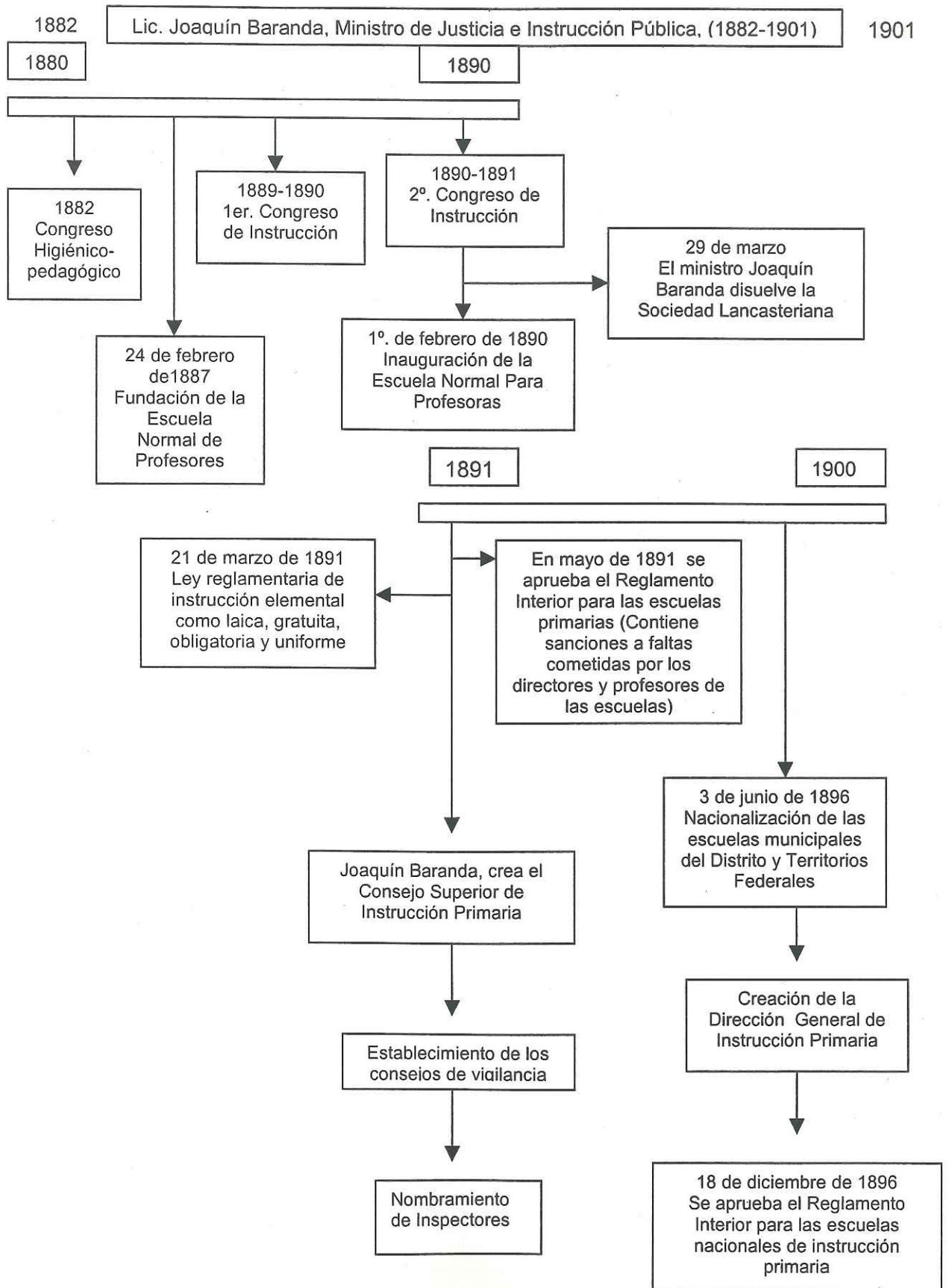
Con este tipo de discursos se pretendía generar un ambiente social en el que fuera posible instaurar los preceptos de laicidad, gratuidad y obligatoriedad de la educación elemental.

Ubicar a través de fechas los acontecimientos que serían determinantes en la constitución del sistema educativo en un primer momento municipal y posteriormente nacional, permite obtener de una línea de tiempo, la amplia visión de cómo los hechos fueron ocurriendo de manera encadenada y consecuente. Con dicha organización por secuencia de sucesos podemos aclarar de entrada la descripción que en las páginas siguientes se presentará.



⁵² Manuel Rivera Cambas. 1972, p. 9.

La política educativa para transformar la educación elemental del Distrito y los Territorios Federales



- **Los Congresos de Instrucción de 1889 y 1890**

Al finalizar el siglo XIX se establecieron las bases de una reforma educativa para las escuelas elementales del Distrito Federal y Territorios Federales. La serie de leyes en el ámbito educativo, aunque restringida a estas regiones, se proyectaba para todo el país en la búsqueda de mecanismos que permitieran la uniformidad en el quehacer educativo y fueran el sustento de una identidad nacional sostenida por el control del estado federal bajo la dirección presidencial de Porfirio Díaz, por lo que se constituyeron como los primeros pasos para conformar el sistema educativo mexicano.

Con el objetivo de dar unidad a la enseñanza en toda la República Mexicana, después de los logros alcanzados por el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882, el ministro de Justicia e Instrucción Pública, Joaquín Baranda, en junio de 1889 envió una circular a los gobernadores de las entidades federativas en la que convocaba a un congreso de instrucción con la participación de las autoridades educativas estatales con el fin de debatir múltiples cuestiones de la enseñanza pública. El congreso se llevó a cabo del 1º. de diciembre de 1889 al 31 de marzo de 1890, pero el tiempo no fue suficiente por lo que se consideró necesario realizar otro congreso un año después, del 1º. de diciembre de 1890 al 28 de febrero de 1891.

En ambos congresos se proyectaba una reforma educativa para unificar la educación que se proporcionaba en las escuelas elementales. Algunos representantes de las entidades federativas proponían que las escuelas se rigieran administrativamente por una misma autoridad. Otros se oponían porque consideraban que cada municipio debía responsabilizarse del mantenimiento de sus escuelas y del personal que en ellas laboraba. Joaquín Baranda era de la opinión de uniformar la educación mediante acuerdos legislativos y reglamentos escolares que caracterizaran a la enseñanza elemental como obligatoria; además, existía la intención de nacionalizar la enseñanza, por lo que manifestaba:

“Tiempo es ya de que los esfuerzos aislados se funden en uno solo y unánime, de que los diversos programas de enseñanza, [...] se sustituyan con un programa general adaptado en toda la República”.⁵³

En dicho congreso participaron Enrique C. Rébsamen, Miguel F. Martínez, Manuel Zayas, Luis E. Ruiz, Francisco G. Cosmes, entre otros representantes, quienes desde este espacio impulsaron transformaciones educativas para sus respectivas entidades federativas. Mediante los debates que promovieron en este primer encuentro contribuyeron con ideas, experiencias y propuestas para delinear un sistema nacional educativo. Si bien es cierto que de lo aprobado por el congreso poco se pudo realizar en el país durante el porfiriato, son dignos de tomar en cuenta los alcances que se tuvieron en el Distrito Federal y centros urbanos de otras entidades.

Con este tipo de encuentros nacionales, durante el periodo de su gestión, de 1882 al 1900, el ministro de Justicia e Instrucción Joaquín Baranda, sentó las bases para lo que años más tarde se definiría como el sistema educativo nacional. Durante los diecinueve años de estar al frente del ministerio, su política educativa se centró en dos aspectos que, a su parecer, eran fundamentales: la formación del profesorado y la creación de leyes para regular el sistema educativo, principalmente la educación elemental.

- **La legislación de la educación elemental**

Desde los primeros años del México independiente hasta 1866 el ejercicio de los preceptores se definió como un oficio libre que no dependía de un sistema de formación especializada, sino del hecho de que los ayuntamientos y gobiernos de los estados autorizaran su práctica a personas que se consideraban capacitadas, por lo que en esos años la instrucción elemental estuvo bajo el control de particulares, corporaciones civiles y eclesiásticas, entre las que sobresalió en el Distrito Federal, La Compañía

⁵³Discurso pronunciado por Joaquín Baranda en la apertura del Congreso Nacional de Educación en *Escuela Moderna*, tomo I, del 15 de Octubre de 1889 a 30 de septiembre de 1890, México.

Lancasteriana.⁵⁴ La que en sesenta y ocho años, desde 1822 hasta 1890, logró mantener su posición en el terreno educativo del Distrito Federal.

La compañía lancasteriana perdió de manera definitiva sus privilegios con las reformas educativas y políticas establecidas durante el gobierno de Porfirio Díaz, las que tenían como antecedente los reglamentos que en materia de organización escolar habían promovido los liberales durante los gobiernos de 1867 a 1884, las cuales posibilitaban una mayor injerencia del Estado en la instrucción primaria, al facultar a los ayuntamientos para que fueran los que autorizaran el ejercicio del oficio de enseñar, iniciando con esto el sistema educativo municipal.

De manera particular la enseñanza primaria elemental para el Distrito Federal y Territorios Federales tuvo una transformación fundamental con la aprobación de la ley reglamentaria de la educación elemental de 1891, en la que se declaraba gratuita, laica y obligatoria. En ella se fijaba la edad escolar, la redacción de los programas para cada materia y los deberes de los padres para con la educación de los hijos. Además, estipulaba las sanciones a que éstos se harían acreedores si infringían la norma de enviar a los hijos a la escuela o educarlos en el ámbito familiar. Por ello, también se creó el consejo de vigilancia de las demarcaciones y de las municipalidades, formado por vecinos de la localidad y los denominados jefes de cuartel.

Este cuerpo de vigilancia se encargaba de hacer cumplir la obligación escolar, amonestaba a los padres morosos, multándolos en caso de reincidencia, acción que enfrentó muchas dificultades en su aplicación, pero que funcionó hasta la primera

⁵⁴ El sistema educativo de la Compañía Lancasteriana se distinguía por sustituir casi en su totalidad a los maestros especializados en la enseñanza de las primeras letras, pues se empleaban a los alumnos más aventajados como monitores encargados de enseñar a sus compañeros. Cfr. Dorothy Tanck, 1984.

década del siglo XX, cuando todavía se presentaban problemas para hacer cumplir a los padres con la obligatoriedad de enviar a sus hijos a la escuela.⁵⁵

El año 1895 sería crucial en las definiciones que tendría la educación municipal en la ciudad de México, siendo regidor de instrucción municipal, Luis E. Ruiz elaboró con base en la ley reglamentaria de 1891 un proyecto⁵⁶ que abarcaba 6 aspectos para reformar los educación elemental del municipio, el cual presentó al H. Ayuntamiento para su aprobación el 13 de agosto:

- 1.- que se uniformaran y aumentaran los sueldos de los maestros, suprimiéndose las plazas de auxiliares.
- 2.- que se diera entrada, como factor principal en la enseñanza, a la mujer, aun en las escuelas de niños en los primeros años.
- 3.- que ya que no pudieran hacerse en un momento dado edificios *ad hoc*, el Municipio fuese adquiriendo sucesivamente casas adaptables a escuelas.
- 4.- que se aumentara el personal de las escuelas, para que cada profesor tuviera a su cargo un solo grupo.
- 5.- que en vista de la desigual inscripción en los diferentes años, se distribuyera la ciudad en distritos escolares.
- 6.- en vista de los grandes prejuicios que resentía la instrucción por el cambio continuo de Regidores del ramo, se proponía la creación de la Dirección de la enseñanza municipal con el siguiente personal. 1 Director general, 2 profesores inspectores, 2 médicos inspectores, 4 ayudantes celadores, 2 ayudantes escribientes, 1 instructor militar, 2 mozos, y la policía escolar indispensable.

Dicho proyecto se aprobó por el Ayuntamiento, pero no se llevó a la práctica debido a que 11 meses después, el 1º. de julio de 1896, las escuelas elementales serían

⁵⁵ "Conforme a la ley de instrucción obligatoria, sólo están obligados a concurrir a las escuelas los niños de seis a doce años de edad, y aun éstos en multitud de casos, eluden la obligación que les impone la ley, debido a la lentitud de los procedimientos que se siguen para castigar a los padres morosos" en Gregorio Torres Quintero, 1907, La Enseñanza Primaria. Quincenal Pedagógico..., p. 347.

declarabas nacionales y se haría cargo de ellas el Gobierno Federal. Si bien es cierto que dicho proyecto no se desarrolló como tal, cabe decir que fue preámbulo para las definiciones que el mismo Luis E. Ruiz pondría en marcha al crearse la Dirección General de Instrucción primaria, ya que a él se le encomendaría la tarea de dirigirla.

En el año 1896 se expide la Ley de Nacionalización de la Educación Elemental, que ponía de manifiesto la unificación pedagógica de la instrucción oficial primaria elemental en el Distrito Federal y los Territorios Federales, y señalaba que ésta dependía exclusivamente del ejecutivo de la Federación. Así, las escuelas elementales ya no dependerían más de los ayuntamientos de los distintos municipios, sino de la Dirección General de Instrucción Primaria, organismo que se crea ex profeso para ello. Ese mismo año se llegó al acuerdo de que la instrucción primaria superior se organizaría como enseñanza intermedia, entre la primaria elemental y la secundaria o preparatoria.⁵⁷

Esta propuesta ya se perfilaba desde los congresos de instrucción; en aquel tiempo recibió críticas sobre todo de maestros que en diferentes entidades federativas estaban logrando cambios con sus propios proyectos educativos. Tal es el caso del maestro Carlos A. Carrillo, quien desde el estado de Veracruz, en 1888, ponía en tela de juicio las apreciaciones del ministro de Justicia e Instrucción Pública respecto del sostenimiento de las escuelas por parte del gobierno federal. Él opinaba que la escuela primaria debía sostenerse con los recursos propios del ayuntamiento y no con los generales del Estado. Sugería que cada municipio destinara la tercera o cuarta parte de sus rentas para atender a la educación pública y que esa parte fuera administrada por una junta de educación independiente del ayuntamiento. Era enfático al decir que la educación no progresaría mientras no tuviera rentas propias para su sostenimiento.

⁵⁶ Luis E. Ruiz, 1900, p. 258

⁵⁷ Véase, Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública, 1900, *Breve noticia de los establecimientos de instrucción*, p. 2.

“Ningún provecho me viene a mí de que los hijos de no sé quién, que vive a 90 leguas de distancia, reciba instrucción y educación; allá sus padres o sus parientes, o sus convecinos que se la procuren, o que los dejen, si mejor les place, hechos unos patanes o salvajes; ese es un negocio de su exclusiva competencia. Pero que no me venga a mí el Gobierno con la aliláila (sic) de que tengo que trabajar para educar hijos ajenos”.⁵⁸

Pese a todos los inconvenientes y críticas, la ley reglamentaria de la instrucción obligatoria para el Distrito Federal y Territorios se promulgó el 3 de junio de 1896. Las propuestas educativas que promovían estaban organizadas en diez capítulos, en los cuales se retomaban aspectos de las leyes que le precedieron.

El primer capítulo estaba destinado a la organización escolar: la edad de los niños obligados a recibir instrucción elemental, los programas de las asignaturas que se verían durante los cuatro años de formación, las materias que requerían texto, los horarios escolares, así como las fechas de inicio y cierre del ciclo escolar. En el segundo capítulo se manifestaban las condiciones y requisitos para los padres de familia que estaban en obligación de enviar a sus hijos en edad escolar a la escuela. En este apartado también se enuncian las sanciones a que se verían sujetos los padres de familia en caso de no cumplir.

El tercer capítulo se refería a las tareas encomendadas a los consejos de vigilancia. En el cuarto, se enmarca la clasificación de escuelas elementales, así como del personal que debía prestar sus servicios en cada una de las distintas modalidades. En el quinto, se describían los recursos de disciplina, premios y sanciones bajo los cuales tanto los niños como los preceptores, se regirían dentro de las escuelas. Y también contemplaba las fechas en que se presentarían a exámenes los niños.

En el sexto capítulo se enumeran las recompensas a que se podían hacer acreedores los preceptores por los años de servicio en las escuelas. Aquellos que cumplían 10 años de servicio se hacían acreedores a una medalla de bronce y un

⁵⁸ Carlos A. Carrillo, 1907, tomo I, p. 303.

diploma. Si trabajaban durante 20 años, se les otorgaba medalla de plata y diploma, y los que lograban cumplir 30 años de servicio recibían la medalla de oro y un diploma, así como el derecho a la jubilación con el sueldo que percibían en el momento de su retiro. Pero si el profesor que había cumplido con los 30 años de servicio consideraba que estaba en aptitud de continuar el servicio y así lo deseaba, se le duplicaba el sueldo por continuar laborando.⁵⁹ Este dato que señala Luis E. Ruiz es muy significativo, porque se constata en los expedientes personales de profesores que fue una práctica muy recurrente laborar después de muchos años de servicio y que, si bien la jubilación resultaba interesante, era mucho más redituable para los maestros con más de treinta años de servicio permanecer en las escuelas. Los últimos cuatro capítulos eran exclusivos para recomendar las tareas y las obligaciones de la Dirección General de Instrucción Primaria.

En el decreto de esta ley se estableció la creación de la Dirección General de Instrucción Primaria para organizar, administrar difundir y atender con uniformidad bajo un mismo plan a todas las escuelas elementales del Distrito Federal y los Territorios. Con estos cambios en materia legislativa, las escuelas municipales de la Ciudad de México, al igual que las de las otras prefecturas del Distrito Federal, se denominarían escuelas nacionales y serían dirigidas por dicho organismo. Por ese motivo el regidor de instrucción pública del Distrito Federal Luis E. Ruiz se vio en la necesidad de hacer entrega de las escuelas elementales que hasta ese momento habían estado bajo la custodia del municipio.

- **Las tareas de la Dirección General de Instrucción Primaria**

La creación de la Dirección General de Instrucción Primaria en 1896 tuvo como finalidad convertirse en el conducto para que los empleados de las escuelas primarias oficiales pudieran dirigirse a la Secretaría de Instrucción Pública. Su tarea era difundir y atender la uniformidad bajo un mismo plan “científico y administrativo”. Con este

⁵⁹ Luis E. Ruiz, 1900, p. 175.

organismo la inspección escolar ya no la desempeñaba un solo inspector sino cuatro departamentos que contaban con un grupo de inspectores, que atendían las demandas de las escuelas elementales en los aspectos pedagógico, administrativo, médico y arquitectónico.

El 1º de julio de 1896 el presidente Porfirio Díaz en acuerdo con Joaquín Baranda, nombró al doctor Luis E. Ruiz, director general de Instrucción Primaria, quien hasta ese momento había sido el regidor de Instrucción Pública de la Municipalidad de México. Otros nombramientos fueron para el profesor Manuel Cervantes Imaz como secretario de la Dirección General, como primer oficial quedó el profesor J. M. Rodríguez y Cos (hijo), como segundo oficial, el profesor Andrés Ocoy y como tercer oficial, el señor Eliseo J. Granja. Los puestos de escribientes fueron para Jesús Frías, Carlos Gallardo y Luis Andrade.

En el expediente personal del Doctor Luis E. Ruiz se conserva una carta⁶⁰ dirigida al ministro Joaquín Baranda con fecha marzo del año 1896 para hacer constar que Luis E. Ruiz era la persona idónea para dirigir la Dirección General de Instrucción Primaria del Distrito Federal y Territorios. Dicha carta consta de seis cuartillas escritas a mano, no está firmada por un autor pero por el mensaje que guarda, hace suponer que la suscribían maestros de las escuelas elementales oficiales. En ella se destaca la estima que le guardaban al que hasta ese año había fungido como Regidor de Instrucción en el Ayuntamiento de la ciudad de México. Además se menciona una serie de acciones que emprendió en beneficio de la educación elemental por lo que se respalda su candidatura para ocupar el puesto. En el último párrafo se escribe que su participación fue determinante para transformar las escuelas municipales en nacionales, por lo que se insiste en que su presencia será necesaria en las iniciativas educativas que proseguirán. Describo algunas partes del texto que me parecen importantes de destacar:

⁶⁰ AHSEP. Expediente personal del Dr. Luis E. Ruiz. (1878-1905), caja R/6, expediente 13, folios 76, 77, 78.

“Sr. Ministro.

El asunto que nos trae a presencia de Usted es el más grande y más trascendental que darse pueda y como es de interés público y nos consta su patriotismo, estamos seguros de ser bien recibidos y celebramos que haya muchos ciudadanos que aunque sea sólo con sus ideas, apoyen y aplaudan a Ud.

Ha llegado a nosotros noticias que se va a dar un gran paso en la enseñanza primaria y que a Ud toca la gloria y la fortuna de realizar la unificación de la instrucción elemental en la ciudad, el Distrito Federal y los Territorios. Los antecedentes de usted son el más feliz augurio y su eminente personalidad el más firme apoyo para realizar el más hermoso pensamiento para nuestra amada patria.

Ud, que ha engrandecido la enseñanza primaria nacional por el mejoramiento continuo y que ha dado cohesión a la instrucción de toda la República con los dos Congresos Pedagógicos - obra grandiosa de su iniciativa-. aprobará sin duda nuestra actitud a pesar de lo humilde de nuestras personas porque no son más que un eco de lo que Ud ha hecho y sólo traemos el pequeñísimo contingente de nuestra opinión , que más que deseo es sincero aplauso a Ud.

La obra que Ud va a iniciar es la obra magna del bien social y para llevarla a feliz termino necesita Ud un colaborador ad hoc que esté identificado con Ud y posea en alto grado las cualidades que serán menester para tan excelso pensamiento. Usted es el que va a resolver, a llamar a ese personaje, acaso lo haya Ud resuelto ya, pero de todos modos Señor, dignaos escucharnos, porque nos dirigimos al Jefe de la Instrucción Pública Federal y lo hacemos en nombre de la educación nacional. Nuestro candidato es el Dr. Luis E. Ruiz que por las dotes que posee lo creemos enteramente adecuado para esta obra que exige tanto la inteligente concepción del conjunto, como el nimio cuidado en todos los detalles.

Peso si la voz de todos los profesores Municipales pareciera débil y desautorizada porque son humildes, podrán al caso citarse nombres desde los más eminentes hasta los más ignorados. Preguntad al inteligente Ministro de Hacienda, al integro Ministro de Gobernación, al correcto Ministro de Fomento, a los oficiales mayores Lic. Mercado, Lic. R. Núñez, Ingeniero G. Crespo, al sereno Director de Medicina Dr. Manuel Carmona y Valle, a la Junta del Colegio de las Vizcaínas, a los Directores de las Normales, al distinguido Presidente del Ayuntamiento, a los Profesores que han pasado por su ilustrada cátedra y por último a sus actuales discípulos de una y otra Normal y de la Paz; y todos a una voz secundarán nuestra petición y proclamarán a nuestro candidato.....

Señor ministro en otras circunstancias el paso de las escuelas elementales del Municipio al gobierno Federal se hubiera visto acaso mal pero hoy, Ud está al frente del Ministerio y este acto solo ha suscitado en nosotros un murmullo de aprobación, el cual se convertirá en nutrido aplauso si Ud lleva a su lado y en primer término a nuestro jefe actual, a nuestro regidor, que precisamente salió de las filas de Ud para venir a nosotros.

Respetable Señor Ministro, hemos concluido y al haceros esta sincera manifestación hemos cumplido con nuestra conciencia, porque al efectuarlo, hemos creído practicar el acto más solemne de justicia trabajando por el bien nacional. A usted toca decidir.

México, Marzo de 1896.”

En su primer año de labores, la Dirección General de Instrucción Primaria inició con ocho empleados, entre superiores y subalternos. Para 1903 su número de empleados ascendía a 52, ello da cuenta del apoyo económico, político y educativo que tenía para desarrollar su tarea. Los empleados que laboraban en la inspección pedagógica se limitaban a vigilar el uso de los métodos de enseñanza y procuraban que los profesores emplearan aquellos que les proponía la Dirección General del ramo. Los inspectores pedagógicos visitaban las escuelas y permanecían en ellas durante la mitad de la sesión escolar. Observaban las lecciones que impartían los maestros y promovían con ellos la asistencia a las conferencias pedagógicas que semanalmente se realizaban y a las que se concurría para escuchar las instrucciones metodológicas de los inspectores, así como presenciar sus modelos de clases, que consistían en dar lecciones a grupos de alumnos llevados para tal efecto.

De los siete inspectores pedagógicos que atendían el Distrito Federal, tres tenían a su cargo las escuelas foráneas, tres más atendían las escuelas nacionales de la capital y uno exclusivamente se ocupaba de visitar las escuelas particulares. Con la finalidad de evitar que descuidasen la parte técnica de la enseñanza distrayendo su atención en otros asuntos escolares, se instituyó la inspección administrativa con cinco inspectores que se limitaban a coordinar lo referente a la parte material y disciplinaria del establecimiento, la provisión de útiles y la documentación.

Eran estos inspectores los encargados de revisar la lista de libros indispensables para el régimen escolar: el libro de inscripciones, el libro de asistencia diaria en el cual debían aparecer las firmas y la hora de visitas de los distintos inspectores, así como sus observaciones. También revisaban los libros de los inventarios de muebles y útiles, además del índice de la biblioteca escolar y el diario pedagógico, la lista de ausencia de los alumnos, la lista de los avisos mensuales y anuales así como la lista de los avisos bimestrales al consejo de vigilancia.⁶¹

La inspección médica se encomendó a seis médicos que se encargaban de atender la salubridad de la población escolar, tres de ellos con jurisdicción en las escuelas foráneas y tres en las escuelas de la Ciudad de México. Estos médicos tenían la obligación de visitar por lo menos tres escuelas al día, evitaban con campañas de higiene la propagación de enfermedades contagiosas entre los escolares, supervisaban las condiciones higiénicas de los edificios escolares y locales anexos, así como el uso adecuado del mobiliario escolar y la inspección técnica de los ejercicios físicos.

En el informe que presentaron a fines de 1892 los inspectores del Consejo Superior de Salubridad acerca de las condiciones higiénicas del Distrito Federal daban cuenta de que:

⁶¹ Luis E. Ruiz, 1900, p. 184.

“En el cuartel 1º. se advirtió una resistencia general a la vacuna: los niños eran escondidos por sus padres, como si se tratara de un castigo; pero gracias a la constancia de los vacunadores y a la disposición oficial que cerraba las puertas de las escuelas a los niños no inmunizados, se consiguió que la mayoría de las personas se sometieran al reglamento. ¡si no voluntariamente, sí al menos con menores resistencias!”.

Los esfuerzos por mantener las condiciones de higiene y salubridad de la población infantil de la Ciudad de México fueron previos a la creación de esta inspección médica de la Dirección General de Instrucción Primaria. Pero dicha inspección contribuyó a lograr una mejor atención a la salud y un mayor control de epidemias con lo que se disminuyó la mortandad infantil, pese a la resistencia que podían mostrar los padres de familia en la aplicación de vacunas o medidas higiénicas. Las inspecciones pedagógicas, administrativas y médicas se realizaban dos veces al año en cada una de las escuelas en la Ciudad de México y para las zonas foráneas se asistía una vez al año; sólo en casos de epidemias se asistía un mayor número de veces.

La inspección conformada por los ingenieros Isidro Díaz Lombardo, Antonio Anza y el mismo doctor Luis E. Ruiz se encargaba de supervisar la arquitectura de los edificios escolares, también tuvo un papel importante porque confirmó la sospecha que tenían las autoridades educativas, de que un gran número de edificios ocupados por las escuelas no poseían las condiciones de construcción adecuadas que en casos extremos, amenazaban con derrumbarse.

El trabajo de estos arquitectos consistía en inspeccionar e informar de las condiciones que tenían las casas propuestas para arrendamiento. Visitaban las obras en construcción y verificaban las reparaciones que se hacían a los locales de propiedad nacional, además emitían su opinión de las condiciones físicas de los edificios nacionales o particulares que se adoptaban para escuelas, aprobaban los presupuestos de construcciones y reparaciones, recibían los edificios construidos o reparados y eran consultados por las autoridades educativas para todo lo referente a la arquitectura escolar.

En su narración sobre su desempeño al frente de este organismo, el doctor Luis E. Ruiz describe que con este personal trabajaba no sólo durante el día, sino en horas extraordinarias y con la orientación del ministro Joaquín Baranda. Además, se refería a la resistencia que mostraban maestros que se oponían a los cambios que las leyes establecían. Es de notar el júbilo que muestra el doctor Luis E. Ruiz al ver los logros de su trabajo al frente de la dirección.

“[...]¡Cuántas resistencias, qué multitud de pequeños obstáculos se ofrecían sin interrupción! Aun cuando el beneficio general era indudable, los pequeños intereses (muchos egoístas) que era preciso destruir, suscitaban rebeldías y desagradados. Cada personal al acercarse a la Dirección no tomaba en cuenta más que su individual interés y sin ponerse a considerar, que mientras más importantes y complexas son las labores de una oficina, mayor orden y más estricta disciplina se necesita, hacían injustificadas protestas, deseando que con exclusión de todo lo demás se resolviera su asunto, el día que ellos querían y a la hora que lo deseaban. Semejante desacertada conducta ha hecho aún más pesada y amarga la ardua tarea de efectuar la organización. Pero con que intenso placer y con que grande júbilo, después de tres penosos y largos años podemos exclamar satisfechos: “La organización está hecha, los cimientos del grandioso edificio están concluidos, ya sólo resta ejecutar homogéneos y constantes trabajos para alcanzar el progreso indefinido”.⁶²

Además Luis E. Ruiz insistía en que, gracias a su labor como regidor de Instrucción Pública, vicepresidente del Consejo de Instrucción y catedrático en la Escuela Normal para Profesores, conocía bien al personal de las escuelas municipales con quien tenía lazos de afecto y en donde reconocía a muchos de sus discípulos.

2. La profesionalización del oficio de enseñar

- La creación de las escuelas normales

Durante el régimen de Porfirio Díaz se crean en la Ciudad de México dos escuelas normales, al mismo tiempo que se legislaba sobre la educación elemental, mediante una serie de leyes que promovieron la profesionalización y la regularización del trabajo de los profesores. Una de las primeras acciones de Joaquín Baranda en 1882 al frente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública fue encargar al maestro Ignacio Manuel Altamirano el proyecto de construcción de la Escuela Normal para Profesores de Instrucción Primaria en el Distrito Federal, la cual se estableció en el ex convento de Santa Teresa,⁶³ siendo su apertura el 7 de marzo de 1889.⁶⁴ Esta institución facultó y legitimó la profesionalización de los profesores, además de conceder a sus egresados preferencia de contratación para ejercer en las escuelas elementales, principalmente en aquellas que se encontraban en la demarcación del Distrito Federal.

Tres años después se inauguró la Escuela Normal de Profesoras de Instrucción Primaria, mediante el acuerdo de 1888 del Congreso de la Unión, que autorizó transformar la Escuela Secundaria para Señoritas fundada en 1867 y ubicada en un departamento del antiguo convento de la Encarnación,⁶⁵ a fin de que tuviese facultad para expedir títulos de profesoras.⁶⁶

⁶² Luis E. Ruiz, 1900, p. 298.

⁶³ Edificio ubicado en las calles que hoy en día son Guatemala y Licenciado Verdad. En 1910 se trasladó la escuela a su nuevo edificio, ubicado en las calles de Carrillo Puerto y calzada México-Tacuba.

⁶⁴ Antonio García Cubas, 1993, p. 71.

⁶⁵ La Normal para Profesoras se ubicaba en el edificio del exconvento de la Encarnación en la calle de Argentina. En 1918 la escuela se trasladó al edificio de Mascarones ubicado en la esquina de Ciprés y Ribera de San Cosme. Y el edificio del exconvento fue ocupado por la Escuela Normal para Profesores; actualmente lo ocupan oficinas centrales de la Secretaría de Educación Pública.

⁶⁶ Alfredo Díaz, 1986, p. 159.

La población escolar de las escuelas Normales se constituía por hombres y mujeres originarios de la capital y de otras entidades federativas que, ya fuera mediante sus propios recursos económicos o becas concluían sus estudios profesionales. Cuando egresaban estaban en la posibilidad de elegir si regresaban a su lugar de origen, si se quedaban a ejercer su profesión en las escuelas elementales de la capital o si continuaban otros estudios profesionales. Los egresados que optaban por laborar en las escuelas elementales del Distrito Federal compartían el espacio laboral con aquellos que en ese tiempo se conocían como profesores empíricos que eran personas con experiencia en el trabajo escolar a quienes el Ayuntamiento de la Ciudad de México desde el año 1878 les otorgaba el título y la autorización para laborar después de presentarse a un examen y haber cubierto los requisitos que les solicitaban para ejercer el magisterio. De los últimos exámenes de oposición que se presentaron ante las autoridades del Ayuntamiento se comenta lo siguiente:

“... se verificaron lucidísimos actos, entre los cuales merecen especial mención el que dio la victoria a la profesora normalista Ana María Rodríguez, Directora de la mixta V (hoy con licencia y desempeñando la dirección de la Escuela Normal de Oaxaca), el que puso de manifiesto las excelentes dotes de la Profesora Concepción Maldonado, hoy Directora de la 38; el del Profesor normalista Luis de la Brena, hoy director la Superior número 1 de Xochimilco y por último, el de otro profesor normalista, José María Silva; hoy director de la 75 , de la Capital”.⁶⁷

En este tránsito de profesión libre a profesión regulada por el Estado los discursos políticos insistían en recordar el ideal del maestro que se necesitaba para la tarea educativa y que era necesario formar en las escuelas Normales. El ministro de Instrucción Pública del periodo 1872-1876, José Díaz Covarrubias, expresó que la misión del profesor no era un oficio sino un "sacerdocio", o "un verdadero apostolado", como decía Carlos A. Carrillo.⁶⁸ En el mismo sentido, Abraham Castellanos

⁶⁷ Luis E. Ruiz, 1900, p. 258

⁶⁸ Cfr. Emilio Tenti, 1988, p. 162.

mencionaba: “[...] no hay que olvidar, además, que se nace educador, como se nace artista [...]”.⁶⁹ En estos discursos se hacía referencia a la “vocación”, que se constituía como un repertorio de cualidades necesario para el ejercicio del oficio de enseñar, se insistía en ello para hacer que los maestros permanecieran en las escuelas pese al bajo grado de recompensas económicas y de reconocimiento social de que gozaba la profesión.

En las últimas dos décadas del siglo XIX las autoridades educativas mostraban preocupación por la baja matrícula que registraba la Escuela Normal para Profesores de la Ciudad de México, ya que los estudios profesionales en esta área eran poco valorados, sobre todo por los varones, porque en la capital de México tenían mayores posibilidades de elegir otra profesión. Los pedagogos y maestros de la escuela Normal explicaban que el bajo número de alumnos se debía al escaso prestigio social y profesional de los profesores, el cual era inferior al de otros grupos profesionales urbanos, lo que originaba que fueran pocos los aspirantes y muchos los desertores. La falta de profesores se agravó porque, de los egresados de la escuela Normal, algunos preferían continuar otros estudios, para más adelante abandonar la docencia y emprender la búsqueda de una mejor posición social.⁷⁰

Mílada Bazant, en su artículo “Del metate a la máquina de escribir. Retrato de mujeres porfirianas”,⁷¹ describe la popularidad que tenían la jurisprudencia y la ingeniería en las últimas décadas del siglo XIX, sobre todo en los jóvenes varones que radicaban en la Ciudad de México:

⁶⁹ *Ibid.*, 1988, p. 63.

⁷⁰ Alberto Arnaut, 1996, p. 31.

⁷¹ Mílada Bazant, 1999.

“[...] yo quiero ser abogado, no porque me fascine la carrera, sino porque es fácil y tiene muchos campos de acción. Puedo trabajar en el gobierno, abrir mi bufete de abogados, ser profesor en la universidad, en fin, ser abogado en México es la profesión más popular porque ofrece más oportunidades [...]

Y me gustaría ser ingeniero, que también ahora está de moda, México está creciendo mucho y se están haciendo muchas obras, así que se requieren muchos ingenieros para construir ferrocarriles, caminos, puertos, canales y minas, pero es una carrera larga y difícil, y lo peor de todo es que luego es complicado encontrar trabajo, pues se lo dan a los gringos y a nosotros los mexicanos nos dan los trabajos de segunda”.⁷²

En el otoño de 1906 apareció en *La Enseñanza Primaria* que se editaba en la Ciudad de México, una de las reflexiones que el maestro Alfredo Uruchurtu hacía de la valoración social y el trato que recibía el gremio respecto de otros profesionistas.

“Todavía no se borran de nuestra mente las tristes impresiones recogidas entre las personas con quienes hemos tenido que tratar, respecto a la profesión abrazada: -¿Qué tal, ya concluyó de estudiar?- Sí, señor, ¿De Abogado?, ¿De Doctor?- De Profesor, Señor. Una mueca apagada a duras penas, nos hacía comprender el valor dado a la carrera de que tan orgullosos nos hemos mostrado siempre. Si este es el desprestigio en que se encuentra el magisterio, entre personas en quienes se supone un criterio más o menos sano, ¿cuál será la opinión en que nos encontremos entre las personas que hacen del maestro un cuidador o pilmamo?”.⁷³

Alfredo Uruchurtu manifestaba su preocupación por el valor que se tenía de la profesión de educar y, por medio de su escrito, cuestionaba el desprestigio al que se confinaba todo aquel que se dedicaba al trabajo docente, sobre todo cuando dicha labor era vista como un asunto de cuidar niños.

A través de discursos políticos, propuestas educativas y artículos periodísticos, las autoridades educativas invitaban o exigían a los profesores el cumplimiento de los requisitos para la formación de los niños. Asimismo, les expresaban la confianza que

⁷² *Ibid*, pp. 173-174.

⁷³ Alfredo Uruchurtu, 1906, “¿Maestros o pilmamos? Debemos trabajar por nuestra dignificación”, en *La Enseñanza Primaria. Quincenal Pedagógico*, ...p. 79.

depositaban en ellos para que mediante el sentido de servicio y de “vocación” realizaran su noble tarea en bien de la nación, pese a que el sueldo no fuera un aliciente.

“¿Cuántos son los que a conciencia preparan las clases? El programa es vasto, se dirá, sí es cierto, es inmenso; pero ésta no es una razón para que permanezcamos encerrados en un círculo estrecho de conocimientos ya vulgares y para que no pensemos en mejorar nuestra supina pobreza intelectual [...] Para salir de pilmanos o cuidadores de niños no basta el gobierno, él no es sino una máquina reguladora; trabajemos, querámonos como hermanos, formemos un todo único y si por hoy los sueldos son mezquinos, tengamos fe, mucha fe y no aspiremos por lo pronto a más recompensa que al beso de la Patria agradecida”.⁷⁴

En esta reflexión, el maestro Alfredo Uruchurtu insistía a sus colegas que el prestigio social no se lograba mediante las acciones que emprendiera el gobierno. Consideraba que, para lograr la dignificación de los profesores, se necesitaba de un esfuerzo colectivo. Insistía que la unidad del gremio ayudaría a disminuir los conflictos que se daban entre los egresados normalistas y los empíricos, los titulados y los no titulados, los de experiencia y los recién egresados. En el mismo sentido Joaquín Baranda consideraba que en la instrucción elemental estaba la solución de los problemas del país, por lo que proponía “hacer de la instrucción un poderoso elemento de unidad nacional”.⁷⁵ Para ello se tenía que iniciar con un intento por unificar a los profesores, ya que las diferencias que tenían en cuanto a su formación profesional ocasionaba conflictos.

El personal docente que estaba a cargo de las escuelas primarias nacionales se reclutaba entre los maestros que habían sido titulados por el Ayuntamiento de la Ciudad de México o por los gobiernos de los estados. También entre aquellos titulados que procedían de las recientes escuelas Normales y las personas que a solicitud de un puesto en las filas del magisterio eran examinadas y aceptadas para ejercer.

⁷⁴ *Ibid.*

⁷⁵ Alejandro Martínez, 1995, “La educación en el porfiriato”, en Josefina Zoraida Vázquez, *La educación en la historia de México*, p. 114.

Para 1900 las condiciones laborales de los maestros del Distrito Federal habían mejorado. Luis E. Ruiz ya como director general de Instrucción Primaria Oficial, se manifestaba respecto del personal que laboraba en las escuelas elementales.

“Actualmente el personal de las escuelas primarias es titulado y de reconocida aptitud y no escasean en su conjunto los profesores de verdadera importancia social. Desde el momento en que los sueldos, aunque todavía cortos aumentaron mucho en comparación con los que se disfrutaba antes, se ha podido mejorar notablemente el personal”.

También se refería a las contribuciones que la Escuela Normal hacía a la educación elemental, proporcionan profesores tan distinguidos que apoyaban en la Dirección General de Instrucción Primaria, como Gregorio Torres Quintero, Luis de la Brena, Rodolfo Rodríguez Arana y Manuel Villaseñor, entre otros, que se desempeñaban como inspectores pedagógicos, oficiales o directores de las escuelas primarias. Además reconocía que la práctica de expulsar de las escuelas elementales a preceptores que no respondieran a los requerimientos solicitados sí se llevaba a cabo, con la finalidad de mejorar las condiciones escolares:

“Con prudencia, pero al mismo tiempo con inflexible energía, se ha ido purgando al profesorado de los elementos malos, y lo que falta por hacer en este sentido se llevará rigurosamente a cabo —mal que pese a las calumnias e intrigas de los individuos que por ser indignos de ejercer el profesorado han sido expulsados de su círculo y en desquite han apelado al tristísimo recurso de insultar y denigrar a quienes les impusieron ese castigo y la nota infamante que por sí mismo se buscaron con su ineptitud o con sus vicios [...] A pesar de esto, el camino está trazado: consideración y respeto a la verdad, a la aptitud y a lo bueno, guerra a la ignorancia, a los vicios y a lo malo”.⁷⁶

El reglamento interior de las escuelas elementales establecía en su artículo 50 que para los puestos de directores y ayudantes, se daría preferencia a los profesores titulados y que a falta de éstos se emplearían a otras personas, siempre y cuando tuvieran la suficiente aptitud y moralidad, a juicio de la autoridad que debía nombrarles. Para 1903,

⁷⁶ Luis E. Ruiz, 1990, pp. 308-309.

en el Distrito Federal laboraban 288 profesores egresados de la escuela Normal, 384 profesores titulados por el Ayuntamiento de la Ciudad de México o en otras entidades y 544 sin título. Esta situación generó conflictos entre los maestros egresados de las escuelas Normales y aquellos que no tenían estudios profesionales y ejercían el magisterio, a los cuales era necesario emplear por la carencia de personal preparado.

En este sentido, los profesores que elaboraban el quincenal pedagógico *La Enseñanza Primaria*, por medio de un artículo “¡Los maestros se van!” publicado en 1906, expresaban su preocupación porque no se cumplían los requisitos para ejercer la profesión.

“[...] hay que tomar maestros como se pueda. Luego, si no los hay, es preciso improvisarlos. ¡Y se improvisan! y personas que hace un mes no soñaban con ser maestros, ahí van á ocupar un puesto docente, con la misma sangre fría con que se fuera a ocupar un puesto de capataces de cuadrilla. Y el número de los improvisados no es reducido y como se observa el éxito de la improvisación, aumenta la oferta. Y hoy se oyen frases de desaliento en las masas de estudiantes normalistas - ¿de qué sirve, dicen, estudiar cinco o seis años, si a la salida de las aulas hemos de ir a ganar cincuenta pesos, si otros con sólo los estudios primarios pueden ganarlos a la hora que quieren?”.⁷⁷

Esta situación la confirmaría el maestro Gregorio Torres Quintero en el año de 1910, quien para ese entonces ya era el director general de Instrucción Primaria. Él manifestaba en su informe de labores, que tanto en el Distrito Federal como en los Territorios, existían dificultades para el reclutamiento del profesorado. Argumentaba que en el Distrito Federal se observaba eso que en Europa y en los Estados Unidos se llamaba “peligro primario”, que consistía en que las filas del magisterio se iban viendo desiertas por la ausencia de profesores, quienes, a consecuencia de las diversas actividades de trabajo que había traído consigo el industrialismo moderno, encontraban otras ocupaciones remuneradas y menos extenuantes.

⁷⁷ S.a., 1906, “¡Los maestros se van!” en *La Enseñanza Primaria. Quincenal Pedagógico*, p. 141.

Este éxodo de los hombres favoreció que los puestos vacantes en las escuelas de niños fueran cubiertos por las mujeres, las cuales eran consideradas aptas para la enseñanza de los niños varones que cursaban los dos primeros años de instrucción elemental pero no para impartir clases a los niños de los otros cursos elementales. Por la "imperiosa necesidad" de cubrir las vacantes de maestros, las autoridades educativas se veían obligadas a incorporar de manera masiva al trabajo escolar a mujeres, lo que propició que hubiera escuelas para niños en que sólo el director fuera varón.

- **Las condiciones salariales de los maestros**

En las últimas dos décadas del siglo XIX el ambiente económico y político fue propicio para que el gobierno federal destinara a la educación un presupuesto que favoreciera el servicio educativo en las escuelas elementales. Hasta 1896, en la Ciudad de México la educación elemental estuvo en manos de las autoridades municipales que otorgaban el salario mensual a profesores, ayudantes y auxiliares, y estaban al pendiente de la renta de los locales de las escuelas, situación que cambiaría debido a reformas educativas impulsadas por pedagogos extranjeros y nacionales.

Con la creación de la Dirección General de Instrucción Primaria, una de las situaciones que se atendió en primer orden fue el pago salarial de los profesores. Se establecieron tabuladores para fijar las tarifas de pagos que correspondían a cada maestro por su perfil profesional, se homologaron los sueldos de los profesores y se intentó disminuir las irregularidades en la entrega de éstos.

Desde aquel 2o. Congreso de Instrucción Pública celebrado en 1890, se insistía en la necesidad de "subir los mezquinos sueldos de los profesores" ya que, de no hacerlo, nadie se inscribiría en la Escuela Normal para Profesores, y sólo la de Profesoras contaría con algunas inscripciones, pues se decía que las mujeres eran "más

abnegadas y menos emprendedoras que los hombres".⁷⁸ Las mujeres profesoras que desempeñaban las mismas actividades que sus compañeros varones percibían un salario menor sin importar su jerarquía. Al respecto, desde 1887, en sus artículos pedagógicos, el maestro Carlos A. Carrillo se mostraba iracundo cuando refería lo injusto que era para las mujeres percibir un sueldo menor al que recibían sus compañeros varones.

“En la ciudad de J... los directores de las escuelas de varones disfrutaban \$70 mensuales de sueldo; las Directoras de las escuelas de niñas tienen asignados solamente \$30. [...], yo que tengo por único tesoro el sentido común que Dios me ha dado, creo y seguiré creyendo, en contra y a pesar de todas las razones, que eso se llama una injusticia aquí y en toda tierra de cristianos. Señor, si las mujeres trabajan el mismo tiempo que los hombres, si dan las mismas clases, si tienen tantas o más discípulas que aquellos, si por añadidura ponen más dedicación y más empeño en sus tareas (y pueden reñir conmigo cuantos quieran, por esta verdad que digo tamañada (sic) como un templo), ¿en qué juicio, que no esté corcovado, puede haber la idea de que sea justo que unas ganen tres pesos mientras los otros ganan siete?”⁷⁹

Esta diferencia entre el salario de hombres y mujeres continuó como una práctica, en 1896, los directores de las escuelas elementales de la Ciudad de México ganaban \$60 y las directoras \$45 mensuales. Había cuatro directoras que percibían un salario de \$50 mensuales,⁸⁰ pero esta diferencia se debía a que atendían párvulos y niños de educación elemental. Pero no sólo en las escuelas elementales se notaba la diferencia en el sueldo que recibían los hombres y mujeres dedicados a la educación. En las dos escuelas Normales que existían en la Ciudad de México se notaba la desigualdad en los sueldos que percibía el personal.

⁷⁸ Ezequiel Chávez, 1902, p. 552.

⁷⁹ Gregorio Torres quintero y Daniel Delgadillo, 1907, pp. 304-305.

⁸⁰ AHDF. Instrucción Pública en General. vol. 2512, exp. 3128.

“Algunos de los sueldos del personal de la Normal de Profesoras eran inferiores a los de la de varones. Mientras que la directora de la primaria anexa ganaba mil quinientos quince pesos anuales, el director de la segunda percibía dos mil. La bibliotecaria, 401.50 pesos y el bibliotecario, 600.00 pesos anuales. El conservador y preparador de los gabinetes de Física y Química, 602.25 pesos en la primera escuela y 800.00 pesos en la segunda. El profesor de solfeo y canto de las señoritas, 780.00, y el de los varones, 800.00 pesos”.⁸¹

La administración de Justo Sierra en la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes al iniciar la primera década del siglo XX se distinguió por sus gestiones para lograr beneficios en la calidad de vida de los profesores y procurar mejores condiciones para el desarrollo de las escuelas elementales. Instaba al gobierno federal para aumentar el presupuesto a educación y con ello realizar un aumento en los sueldos de los maestros por los años de servicio laboral, pensiones de retiro para aquellos, que después de años de servicio al frente de los grupos escolares, se encontraban incapacitados para continuar. Además, sugería la creación de cajas de ahorro para lograr un mejor nivel económico que les permitiera cubrir necesidades familiares y profesionales.

En 1906, Ricardo Flores Magón afirmaba que la “noble profesión del magisterio” había sido de las más despreciadas y de las peor pagadas, ya que los profesores con sus sueldos sólo podían vivir en condiciones muy inferiores a las del resto de los profesionales; el porvenir que el magisterio ofrecía a sus nuevos alumnos era sólo el de una “mal disfrazada miseria”.⁸² En el mismo sentido se expresaba José de Jesús González en *Higiene Escolar*. Insistía que un aumento en las percepciones salariales de los preceptores contribuiría a mejorar su calidad de vida y su desempeño laboral.

⁸¹ Cfr. Concepción Jiménez Alarcón, 1996.

⁸² Luz Elena Galván, 1991.

“[...] hemos visto cómo no hay un sólo detalle que tenga relación con la salud del maestro, que no esté íntimamente vinculado a las cuestiones económicas. Su alimentación, casi siempre escasa, su habitación frecuentemente insalubre, su vestido no siempre apropiado a climas y estaciones, sus horas de reposo necesariamente destinadas a trabajos extraordinarios, sus enfermedades llenas de inquietudes, sus anhelos de cultura con las alas rotas, su presente monótono, su porvenir incierto y con la amenaza de una cesantía más o menos injusta, su vejez en el abandono y la miseria, toda esa interminable sucesión de penas y males, tiene su fuente inagotable y perenne en la escasez del sueldo y en la imposibilidad del ahorro. Si queremos mejorar la higiene del maestro, hay que empezar por mejorar su sueldo, por asegurar su subsistencia durante sus enfermedades, durante su retiro definitivo, durante su vejez”⁸³.

Los maestros laboraban con incertidumbre, ya que ser director de una escuela no garantizaba seguridad laboral y salarial. Si las autoridades educativas lo consideraban pertinente, los cambiaban de adscripción, motivo por el cual los profesores se manifestaban por medio de cartas en las que mostraban su desacuerdo. En 1892, la profesora María de la Luz Crespo se queja mediante un escrito de la disminución de su sueldo por el cambio de plantel del que había sido objeto, ya que laboraba como ayudante de la escuela de párvulos anexa a la Normal para Maestras con un sueldo anual de \$500.00, que disminuyó cuando la trasladaron a la escuela nacional primaria núm. 14, donde percibía un sueldo anual de \$302.95. En ocasiones escribían cartas al presidente Porfirio Díaz, para solicitar un salario mayor por el trabajo que emprendían día con día en la escuela:

⁸³ José de Jesús González, 1927.

“[con] muchos trabajos y privaciones vivían y educaban a sus hijos, pero que ya su situación era insostenible pues sus ‘cortos’ sueldos no les alcanzaban para cubrir sus necesidades, comentaban que eran una ‘pobres profesoras’ que durante ‘largos años’ habían prestado sus servicios a la nación”.⁸⁴

Pese a que el salario que recibían las mujeres era menor, había un mayor número de mujeres en el servicio de la educación elemental. Quizá esto se deba a que la escuela era considerada un espacio donde se ejercía un “oficio de mujeres”, un lugar seguro para su desempeño profesional, en el que se podía percibir un salario que en ocasiones se utilizaba como un “complemento” de la economía familiar.

El mismo José de Jesús González consideraba que estas carencias económicas, así como la incertidumbre de la permanencia en el empleo (que estaba al capricho de cualquier superior), originaban en los profesores incertidumbre; esto repercutía en su salud, y producía apatía, pereza, abandono o neurastenia.

La carencia económica de los profesores se hacía visible en su vestuario y sobre ella iban las más frecuentes críticas que recibían. El maestro Alfredo Uruchurtu, en su artículo “¿Maestros o pilmamos? Debemos trabajar por nuestra dignificación”, publicado en el año 1906 en *La Enseñanza Primaria*, critica duramente a los maestros que se presentan a laborar en condiciones deplorables en el vestir y en la higiene:

⁸⁴ Luz Elena Galván, 1991, p. 172.

“A larga distancia se conoce un profesor, tenemos un tipo especial, que inmediatamente nos distingue: casi siempre sucios, con una indumentaria que nada tiene que envidiar al cargador de la esquina. Muchos protestarán alegando lo mezquino de los sueldos; pero me ocurre preguntar: si nosotros mismos no sabemos darnos nuestro lugar; si al recibir el sueldo lo primero que hacemos es introducirnos a la primera cantina a ingerir copas por la salud del amigo, por su ascenso, por los próximos aumentos de haberes, etc. Pregunto yo; ¿así es como tenemos derecho a que se nos trate, no ya como pilmamos sino como hombres?”⁸⁵

En esta descripción se hace referencia al modo de vestir, los bajos salarios que recibían los profesores y el desprestigio e inseguridad que provocaba en los padres el hecho de que el maestro tuviera formas de conducirse no aceptables socialmente para el desempeño profesional que tenía.

- **Amonestaciones y destituciones de los profesores.**

El actuar cotidiano de quienes ejercían el magisterio era vigilado tanto fuera como dentro de la escuela por los padres de familia, las autoridades educativas y los colegas, con la finalidad de tener la seguridad de que eran las personas idóneas para tal actividad social. La práctica de sancionar a los maestros por conductas “impropias” estuvo presente en las gestiones de la Dirección General de Instrucción Primaria. Los expedientes personales guardan las minutas de las destituciones, las multas y las llamadas de atención que recibían los profesores por su comportamiento social y laboral. Las amonestaciones y destituciones fueron motivo de atención en el reglamento interior para las escuelas elementales del Distrito Federal que se decretó en 1896. Allí se manifestaba que las penas disciplinarias a que se verían sujetos los maestros en caso de cometer alguna falta serían el apercibimiento, (en privado o en público), la multa (que sería proporcional a la falta), la suspensión temporal (que podía ser desde un día hasta un mes), en caso extremo, la destitución, la cual sólo procedería en caso de que el

⁸⁵ Alfredo E. Uruchurtu, 1906, “¿Maestros o pilmamos?. Debemos trabajar por nuestra dignificación” en *La Enseñanza Primaria. Quincenal Pedagógico*, órgano del Colegio de Profesores Normalistas de México, tomo VI. 1906-1907, 79, México, Guerrero, Hnos. y co. impresores.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, después de una minuciosa investigación, así lo indicara.

En la siguiente minuta se puede observar la suspensión temporal a la que se hizo acreedor el maestro Gregorio Torres Quintero en el año de 1901 siendo oficial de la 2ª. Sección de la Dirección General de Instrucción Primaria, por mostrarse irrespetuoso ante el Subsecretario del Ministerio. Además se le manifiesta que existen antecedentes de que su trato al público no es el más adecuado y se le comunica que si dicha reprimenda no fuera suficiente, se procedería a la destitución del cargo.

1872

Oficina de Estado del despacho
 de Instrucción Pública

México, Mayo 21 del 91.

En vista de los términos
 irrespetuosos de la carta que con
 fecha de ayer dirigió al Sr. Subse-
 cretario de este Ministerio el Sr.
 Gregorio Torres Quintero, Oficial 2.^o a
 la Dirección General de Instruc-
 ción Primaria, se le suspende por
 un mes en el ejercicio de su empleo

Comuníquese, advirtiéndole al
 interesado que si reincidiere en una fal-
 ta semejante por sus superiores o trata-
 re directamente al público, como de ello
 se han tenido quejas en esta Secretaría
 se le impondrá la pena de destitución
 del cargo referido.

La destitución era la sanción más grave que podían sufrir los profesores, se realizaba cuando las faltas cometidas se salían del control de las autoridades educativas. El no poder ejercer su labor era el castigo más grave al que se hacían acreedores por presentar conductas reprobables como recibir de los padres de los niños o de los mismo niños retribución por trabajos oficiales, imponer penas corporales o infamantes, tratar habitualmente a los niños con dureza, faltar al cumplimiento de los deberes de su cargo o por ser acusado o condenado a juicio por problemas jurídicos, ya que afectaba no sólo su imagen sino la de todo el gremio ante la sociedad.⁸⁶ Los consejos de vigilancia, la policía o los propios padres de familia, estaban en condiciones de solicitar a la autoridades competentes la destitución de un preceptor.

Por ejemplo el Profesor Luis Pacheco, quien era director de la escuela municipal No. 33, fue destituido en el año de 1895 por estar ebrio. En varias ocasiones fue llevado a la oficina de policía acusado de faltar a los vecinos y a la policía. Al ver que no habían sido suficientes las amonestaciones recibidas en la oficina de policía se procedió a girar el caso a las autoridades de educación.

“En el concepto de este consejo de vigilancia no es de merecer de estar al frente de un establecimiento de instrucción la persona que da tan fatal nota de su conducta”.⁸⁷

Las destituciones también se realizaban si los preceptores en las escuelas, mostraban una rigurosidad en la disciplina que no era aceptable por los nuevos preceptos sobre la educación moderna. Por ejemplo, la destitución de Elías Alva del empleo de ayudante de la escuela número 8, se debió a que:

⁸⁶ Luis E. Ruiz, 1900, pp.197-198.

⁸⁷ AHDF. Instrucción Pública. vol. 2511, expediente 3025.

“Infirió golpes a dos alumnos de este establecimiento el día de ayer, siendo de tal gravedad el hecho que ya el responsable ha sido sentenciado a sufrir la pena correspondiente. Como el suscrito juzga que ese empleado ha desmerecido la confianza que en él se depositara tiene la honra de consultar al cabildo la siguiente proposición: se le destituya del empleo”.⁸⁸

El uso del castigo corporal fue recurrente en las prácticas escolares para mantener la disciplina. De ahí que las autoridades educativas, mediante reglamentos y circulares, comunicaran a los maestros que se abstuvieran de hacer uso de disciplina tan rígida. Sin embargo continuó su empleo, por lo que se procedió a considerarla una falta grave y motivo suficiente para sancionar a todo aquel profesor que la realizara. Dependiendo del sentido común de las autoridades, de las exigencias de los padres de familia, de la frecuencia con que los maestros realizaran actos reprobables, se procedía a levantar un acta de destitución o una llamada de atención:

“La señorita [...] infirió al alumno Eustaquio Flores una lesión contusa en la cabeza, con una regla. El hecho fue del conocimiento de la autoridad política porque el alumno es correccional que extingue una condena impuesta por el juzgado penal y está recluido en un local dependiente de la Jefatura Política, de donde, como otros más, sale a clases. [...] En vista de que la expresada maestra es la primera vez que incurre en una falta de esta naturaleza y de que el alumno es un anormal inmoral [se] amonestó severamente a la señorita [...] para que no se repita la infracción a una prohibición reglamentaria”.⁸⁹

Las llamadas de atención que recibían las profesoras eran realizadas por las autoridades educativas con base en los informes que rendían los inspectores escolares. En marzo de 1914, siendo ya directora de la escuela primaria superior “Sor Juana Inés de la Cruz”, la maestra Cointa Mendoza, con 26 años de servicio laboral, recibió una llamada de atención por parte de las autoridades de la Secretaría de Estado y del

⁸⁸ AHDF. Instrucción Pública. vol. 2511, expediente 3040.

⁸⁹ Alberto Sánchez Cervantes, 1999, “Maestras y maestros de educación elemental en el Distrito Federal. Fragmentos de vida cotidiana”, Ponencia presentada el VII Congreso Nacional y III Internacional de Historia de la Educación. 20-23 de julio, Toluca, México.

Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes por la disciplina impuesta en la escuela que dirigía:

“[...] Esta Secretaría ha tenido conocimiento que en la Escuela que es a su cargo no se da recreo a las alumnas, haciendo con este motivo muy laboriosa disciplina; que esto es contra toda prevención legal. Que con tal motivo se le (exhorta) para que cumpla con las órdenes superiores”.⁹⁰

Las inasistencias de los maestros a la escuela se sancionaban con la imposición de multas. A quienes no asistían a trabajar sin dar aviso a sus autoridades inmediatas se les descontaban percepciones salariales por inasistencia. Por ejemplo, la preceptora Luz María Crespo, con varios años de estar ejerciendo su labor como ayudante, se le impuso en 1898 una multa equivalente a dos días de sueldo, en virtud de haber faltado a sus labores.⁹¹ Este tipo de sanciones menguaban el ya escaso sueldo que percibían los profesores y favorecía que la inasistencia disminuyera.

Si los requerimientos administrativos solicitados por las autoridades educativas no se cumplían o realizaban como se solicitaban, se llamaba la atención a los maestros mediante minutas. Con este tipo de sanciones, las autoridades educativas hacían saber a los profesores que su trabajo era observado y que, de un momento a otro se podían hacer cambios de adscripción, categorías o centros de trabajo. En el expediente de la profesora Isabel O'Horán se encuentra un comunicado que la Dirección General de Instrucción Primaria le gira en mayo de 1918, con la finalidad de que mejorara su calidad en el trabajo administrativo de la escuela:

⁹⁰ AHSEP. Expediente personal de la profesora. Cointa Mendoza (1883-1926), caja 5353 del Fondo Antiguo del Ministerio. 8 de septiembre de 1914.

⁹¹ AHSEP. Expediente personal de la profesora María Crespo (1868-1923), caja 5241 del Fondo del Antiguo Ministerio. 11 de Marzo de 1898.

“Por informes recibidos en esta Dirección General se ha tenido conocimiento de que su documentación escolar no es del todo aceptable; por lo que me permito recomendarle, de la manera más atenta, se sirva esforzarse a fin de que a la mayor brevedad posible se corrija esa deficiencia”.⁹²

Las llamadas de atención que recibían los profesores no eran sólo por problemas en la entrega de documentación escolar, por ejercer disciplina rígida con los alumnos o por faltar a clases en afán de protesta por las condiciones salariales, sino por otras acciones realizadas dentro de la escuela que no estaban delimitadas dentro de las actividades laborales. Como un caso que muestra esto, en 1909, el inspector escolar Guillermo de la Rosa rinde un informe de las recomendaciones que se han hecho a la profesora Isabel O’Horán:

“Tengo la honra de informar a la Dirección General, [...] que la Señorita Isabel O. Horán, [...] procuró atender mis recomendaciones en todo lo que se refería a disciplina, preparación de lecciones y desarrollo de éstas en el año que tenía a su cargo, obteniendo al finalizar los trabajos muy buenos resultados. En cuanto a su conducta que observó la repetida Señorita en la Escuela, si bien en un principio vendió dulces á los niños, ese comercio desapareció tan pronto como yo pude convencerme de su existencia, pues habiéndole llamado la atención sobre esa falta no volvió a cometerla [...] debo hacer constar que la Señorita O. Horán fue puntual en la llegada á la escuela y cumplió debidamente con la documentación del año que dirigió”.⁹³

En esta minuta podemos contemplar que la asistencia y la puntualidad, la aceptación de sugerencias de la directora en el terreno educativo, el cumplimiento con la documentación requerida, la entrega de calificaciones, exámenes, trabajos escolares, asistencia escolar, eran aspectos que se tomaban en cuenta al momento de evaluar el quehacer de los profesores.

⁹² AHSEP. Expediente personal de la profesora. Isabel O’ Horán (1896-1945), caja 5377 del Fondo del Antiguo Ministerio. Mayo, 1918.

⁹³ *Ibid.*

- **Los maestros y sus viajes al extranjero.**

Desde 1901 hasta 1911 estuvo al frente del ramo de instrucción pública el maestro Justo Sierra quien se preocupó por mejorar la educación normal y la situación laboral de los profesores. Durante su gestión al frente de la dependencia se crearon las bases para la organización del profesorado, se mejoró la formación profesional, se realizaron nuevos planes de estudio y se enviaron maestros al extranjero, en el afán de perfeccionar y conocer modelos de proyectos educativos, sobre todo de los Estados Unidos y países europeos.

Los propios profesores, conocedores del prestigio social y de la experiencia profesional que adquirirían si realizaban estudios en el extranjero, no dudaban en solicitar al presidente Porfirio Díaz un “viaje de perfeccionamiento”, becas económicas o licencias con goce de sueldo para sus estancias fuera del país. A su regreso publicaban artículos periodísticos, libros de texto o proyectos educativos y, de esta manera, a su regreso, pudieran apoyar el desarrollo del sistema educativo del país.

En ocasiones, era la propia Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes la que comisionaba a distinguidos maestros para que realizaran estudios en el extranjero, sobre todo a los egresados de las escuelas Normales o a quienes impartían clases en dichas escuelas. Por ejemplo, la profesora Dolores Correa Zapata, de la Escuela Normal para Profesoras, fue enviada a Berlín para que visitara una escuela de niñas, un *kindergarten* y una escuela Normal; después realizó un viaje a París, para visitar escuelas para niñas. Por otra parte, las maestras Raquel Santoyo y Carmen Krause de Álvarez⁹⁴ fueron enviadas a los Estados Unidos, en donde perfeccionaron sus estudios técnicos en la enseñanza del trabajo manual. También el maestro Luis E. Ruiz en 1904 rinde un informe al C. Secretario de Justicia e Instrucción Pública, Lic. D. Justino Fernández,

⁹⁴ La profesora Carmen Krause de Álvarez se distinguió por sus estudios en el extranjero, con los cuales promovió el diseño y la puesta en marcha de las escuelas industriales para mujeres.

acerca de la visita hecha a las escuelas Primarias de Nueva York, Washington y Boston en el año 1903 para el estudio de la organización de dichas escuelas.⁹⁵

Los informes que se encuentran en el expediente de la profesora Carmen Krause de Álvarez dan cuenta de las distinciones de que fue objeto para realizar estudios en el extranjero. Originaria de la Ciudad de México laboró desde 1886 hasta 1915 en el servicio educativo. Siendo profesora de instrucción primaria se distinguió por su manejo del idioma inglés, lo que facilitó su incorporación como profesora de inglés en la Escuela Nacional para Profesoras de Instrucción Primaria en 1902. Dos años después, por consideración del presidente Porfirio Díaz, realiza viajes al extranjero para conocer algunos modelos educativos sobre todo aquellos que tienen que ver con la educación de las mujeres:

“En julio 25 de 1904, se le concedió licencia, con goce de sueldo, para separarse del empleo de profesora de Inglés para la sección especial de comercio de las clases diurnas en la escuela “Miguel Lerdo”, durante el tiempo que desempeñará la comisión conferida para que fuera a los Estados Unidos del Norte a estudiar las Escuelas Industriales dedicadas a la enseñanza de la mujer”.⁹⁶

Después de siete meses de licencia se incorporó de nuevo a su empleo en la Escuela Normal para Profesoras y cinco días después se le nombró Inspectora de la enseñanza del Inglés para las escuelas superiores de la capital. Para 1906 se le concedió nuevamente una licencia con goce de sueldo para estudiar la organización de las escuelas industriales en París, estancia que se prolongó por dos años y dos meses. A su regreso, se le comisionó para elaborar el informe correspondiente y presentar un proyecto en que se contemplara el plan de estudios, el reglamento general para el funcionamiento administrativo de la escuela y la instalación de las máquinas, útiles

⁹⁵ Luis E. Ruiz, 1904, Informe, en Boletín de Instrucción Pública, tomo III, núm.6, pp. 718-724.

⁹⁶ AHSEP. Expediente personal de la Profesora Carmen Krause de Álvarez de la Rosa (1893-1923), caja 5312 del Fondo del Antiguo Ministerio. Julio de 1904.

necesarios y el mobiliario indispensable para la fundación de una escuela primaria industrial.

La tarea que realizó la maestra Carmen Krause de Álvarez tuvo resultados fructíferos, porque se crearon escuelas primarias industriales para mujeres y, en 1914, con la puesta en marcha de la Escuela Nacional de Artes y Oficios para Mujeres, ella fue nombrada directora del plantel, puesto que desempeñó durante cinco meses; después sería la inspectora de las escuelas primarias industriales y comerciales para mujeres del Distrito Federal.

Los quincenales pedagógicos y los periódicos de la Ciudad de México eran partícipes de las distinciones que las autoridades educativas realizaban al seleccionar a los maestros que emprendían viajes al extranjero o que llegaban de ciudades extranjeras. En varias notas periodísticas, *El Imparcial* describía los traslados que realizaban los comisionados los Estados Unidos o anunciaba las salidas hacia el puerto de Veracruz para embarcarse rumbo a Europa, daba cuenta de las estancias en los estados de la República Mexicana, los recibimientos y ceremonias que se les hacían durante su trayecto. Asimismo, los diarios o quincenales pedagógicos comunicaban las llegadas de los maestros que venían del extranjero, con el fin de que el gremio estuviera enterado o para anunciar las respectivas ceremonias de bienvenida que se les organizaban. El quincenal pedagógico *La Enseñanza Primaria* destacaba en una de sus notas periodísticas la llegada de un maestro:

“Regreso de un pensionado en Europa.

A fines del presente mes llegará a esta ciudad, de regreso de Europa, el señor Profesor Manuel Velásquez Andrade, quien fue pensionado por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes para estudiar educación física en Estados Unidos y Europa. Fue alumno del Instituto Posse, en Boston, del Instituto Real y Central de Gimnasia de Stockolmo, y de la escuela Militar de Joinville, Francia. Después de algo más de dos años de ausencia, vuelve a su patria lleno de nobles anhelos por difundir los conocimientos que adquirió en aquellos centros de cultura”.⁹⁷

Las estancias en el extranjero tenían como finalidad que los becados o pensionados permanecieran en instituciones donde los programas o modelos educativos estaban resultando fructíferos. En determinados casos, las estancias no sólo consistían en hacer visitas para observar el uso y los resultados de determinados programas, sino en permanecer como alumnos de los cursos que se impartían en aquellas instituciones extranjeras. Los viajes al extranjero otorgaban distinción entre los profesores, producía prestigio social y una experiencia profesional que se valoraba para desempeñar puestos directivos o para contribuir al desarrollo de instituciones o proyectos educativos que transformarían el trabajo educativo.

En la siguiente minuta⁹⁸ se describe el nombramiento de interino que tuvo en el año de 1906 el profesor Gregorio Torres Quintero para ocupar una jefatura en la Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública en lugar del profesor Leopoldo Kiel a quien se le comisionó para estudiar la organización de las escuelas Normales en diferentes países europeos.

⁹⁷ Gregorio Torres Quintero, 1906, “Regreso de un pensionado en Europa”, en *La Enseñanza Primaria, Quincenal Pedagógico...*, p. 15.

Minuta

Minuta. 81



Sección de Instrucción Primaria y Normal.

Núm.

El Presidente de los Estados Unidos Mexicanos,
en uso de la facultad que le concede la fracción II del artículo 85 de la
Constitución Federal, ha tenido á bien nombrar á Ud. Jefe de Sec-
ción interino de esta Secretaría, durante el tiempo que
el C. Prof. Leopoldo Kiel desempeñe la comisión que se le
ha conferido para estudiar en Europa la organización de las
Escuelas Normales,

con el sueldo anual que asigna á ese empleo la partida respectiva del
Presupuesto vigente del próximo año fiscal.

Lo digo á Ud. para su conocimiento y fines consiguientes.
en el concepto de que este nombramiento comenzará á surtir
sus efectos desde el 1/o de Julio entrante y de que prestará
Ud sus servicios en la Sección de Instrucción Primaria y Normal

México, Junio 8 de 1906

Fernández.

⁹⁸ AHSEP. Expediente personal del profesor Gregorio Torres Quintero, (1891-1921). caja T/ 2, exp. 2, 8 de junio de 1906.

Reflexiones

Dentro de las acciones que impulsaron el desarrollo de la educación elemental en la ciudad de México al finalizar el siglo XIX, se encuentran los congresos de instrucción de 1889 y 1890, la elaboración de leyes que reglamentaron y dieron giro a las condiciones del servicio educativo así como la creación de la Dirección general de Instrucción Primaria. En este capítulo se vislumbran los acuerdos y las negociaciones que desde el exterior posibilitaron cambios en la cultura de las escuelas. La participación de inspectores, la aplicación de reglamentos para conducir las escuelas y la serie de propuestas que quedaron escritas por consenso de encuentros pedagógicos, de una u otra se hicieron presentes en el quehacer de los profesores, quienes con resistencias o aceptaciones fueron partícipes en los cambios educativos.

La creación de las escuelas normales generaría otras condiciones en las maneras en que se ejercía el oficio de enseñar. La incorporación de maestros con formación normalista generó una serie de contrastes que se vivieron al interior de las escuelas, donde la enseñanza era impartida por maestros designados por el Ayuntamiento, con otros referentes culturales y maneras de realizar su quehacer laboral. La heterogeneidad del magisterio no sólo estaba dada desde la formación profesional, sino también por las condiciones salariales. Las mujeres que ejercían la labor educativa, pese a estar en desventaja económica, poco a poco ocuparon puestos directivos en las escuelas y realizaron viajes al extranjero para conocer otros proyectos educativos con la intención de incorporarlos con las modificaciones necesarias al escenario educativo del país.

Las autoridades educativas se preocuparon por tener una mayor participación en las actividades escolares. De allí que los inspectores funcionaran como intermediarios entre éstas y las escuelas, vigilantes de que las indicaciones dictaminadas fueran puestas en práctica. Su autoridad frente a los directores escolares fue determinante para decidir la destitución o amonestación de aquellos profesores que no acataran las disposiciones de la Dirección General de Instrucción Primaria.

CAPÍTULO IV EL ESPACIO ESCOLAR

Introducción

Este capítulo constituye un intento por describir situaciones que permitan la reflexión sobre la vida cotidiana de aquellas escuelas elementales de la Ciudad de México. Realicé una búsqueda de sus domicilios y del personal que las atendía, así como la cantidad de niños que acudían a ellas, para lo cual elaboré un cuadro en donde sistematizo la información con la intención de que permita al lector tener una mejor apreciación de las escuelas.

Elaboré una breve descripción de las escuelas, tomando en cuenta los cuarteles en los que éstas se hallaban ubicadas así como las características de su contexto social. La ubicación de las escuelas en sus respectivos contextos sociales a mi parecer no era suficiente, por lo que en mi afán por develar las prácticas escolares dirigí mi atención a los planos que de algunas escuelas fueron remitidos a las autoridades educativas y que se encuentran en el archivo del Distrito Federal. Después hacia el personal que en ellas se desempeñaba, profesores que en los distintos puestos, de ayudantes, directores, e inspectores, así como ayudantes y mozos que contribuían en el trabajo educativo.

El uso del tiempo escolar fue otro aspecto que decidí incorporar con la intención de expresar cuáles eran las materias que se impartían y a cuáles se les destinaba más tiempo, así como los problemas que implicaba a los maestros la distribución de los horarios para los distintos grados escolares. Además refiero la búsqueda que emprendieron las autoridades educativas para alcanzar la uniformidad en este aspecto de la organización escolar.

También incorporo una breve descripción sobre los exámenes orales de fin de curso que presentaban los niños para ingresar al siguiente grado, así como las implicaciones que tenía la ausencia de éstos a la escuela, las negociaciones de las

autoridades educativas con los padres de familia y los motivos que manifestaban éstos últimos para no enviar a sus hijos a la escuela.

Para concluir el capítulo describo acciones que emprendieron directores, ayudantes e inspectores escolares para incentivar a los niños y a los padres de familia con el fin de promover la permanencia en la escuela y con ello, la conclusión de estudios en la escuela primaria. Además refiero la promoción que tuvieron las fiestas escolares de fin de cursos con la intención de generar un espacio en el que la escuela cobrara otro sentido para la comunidad en la que se encontraba así como el papel que tuvieron las autoridades para que dichos eventos se realizaran bajo la vigilancia de los inspectores pedagógicos y de acuerdo a las disposiciones emitidas por las autoridades, en un intento por procurar que en las escuelas se dejaran de lado ciertas prácticas y costumbres y se pusieran en juego otra serie de actividades.

1. La distribución de las escuelas elementales

En el año 1894 el Distrito Federal contaba con 101 escuelas para niños, 79 escuelas para niñas y con 4 mixtas, dando un total de 184 escuelas municipales de instrucción primaria. Todas ellas con una inscripción anual de 21, 512 alumnos y una asistencia media de 9, 928⁹⁹.

Para el año 1896, fecha en que se estableció la Dirección General de Instrucción Primaria, el Distrito Federal contaba con 293 escuelas primarias, 104 pertenecientes a la capital bajo la administración del Ayuntamiento de la Ciudad de México y 180 denominadas foráneas ubicadas en las distintas municipalidades pertenecientes a las prefecturas. Todas ellas con una inscripción de 29,828 alumnos y una asistencia media de 21,861.¹⁰⁰

⁹⁹ Cfr. Luis E. Ruiz, 1900, p. 335.

¹⁰⁰ Cfr. Gregorio Torres Quintero, 1904, pp. 543-544.

Para el año 1910 las escuelas oficiales de educación primaria se incrementaron. La municipalidad de México contaba con 92 escuelas más, dando un total de 196. Y en las prefecturas durante esos catorce años transcurridos se crearon 41 escuelas, dando un total de 221. La Dirección General de Instrucción Primaria manifestaba que para el año de 1910, la asistencia efectiva de niños que acudieron a las escuelas primarias oficiales de la capital se estimaba en 38, 643. Y en las escuelas foráneas, en 29, 256.¹⁰¹

En los datos que presento se puede inferir que un gran problema que enfrentaba las escuelas, era la ausencia de los niños, los cuales eran inscritos por sus padres debido a la obligatoriedad a la que se veían forzados, pero su presencia y permanencia en la escuela era de incertidumbre para los profesores.

En la siguiente tabla muestro el aumento que tuvieron las escuelas en la última década del siglo XIX, en la municipalidad de México, las cuales estaban antes del año 1896 bajo la tutela del Ayuntamiento de la Ciudad de México:

Año	Niños	Niñas	Mixtas	Total
1894	33	42	4	79
1896	50	48	6	104
1899	52	58	12	122

En el año 1896, el Ayuntamiento de la Ciudad de México entregó a la recién creada Dirección General de Instrucción Primaria las 104 escuelas primarias que tenía bajo su jurisdicción además de las nueve nocturnas, una destinada para obreras y ocho para obreros. De las 50 escuelas para niños, cuarenta eran dirigidas por hombres y las diez restantes por mujeres, además de las 48 escuelas para niñas, las mixtas y la que proporcionaba educación nocturna para obreras.



¹⁰¹ Anuarios Escolares de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1910.

De acuerdo con los datos que en 1900 reportó el entonces director de Instrucción Primaria Oficial en el Distrito Federal, Dr. Luis E. Ruiz. En 1899, en la municipalidad de México se construyeron 18 escuelas más: dos para niños, diez para niñas y seis mixtas. El total se incrementó a 122 escuelas. Tres años más tarde se incorporaban 27 escuelas más.

Cabe aclarar que este aumento al que me refiero es de aquellas escuelas que se circunscribían a la Ciudad de México y que se denominaban escuelas de la capital, porque se ubicaban en los ocho cuarteles de la ciudad y en colonias que pertenecían a la municipalidad de México. Las que se consideraban foráneas eran aquellas establecidas en las otras prefecturas del Distrito Federal, como Guadalupe-Hidalgo, Azcapotzalco, Tacubaya, Coyoacán, Tlalpan y Xochimilco.

Las escuelas mixtas

Las seis escuelas mixtas que existían en 1896 estaban ubicadas en colonias pertenecientes a la Ciudad de México como la Valle y Gómez, la Morelos, la Magdalena Mixhuca, El Peñón de los Baños, el pueblo de Santa Anita y Chapultepec. Se ubicaban en poblaciones que el censo identificaba como menores de 500 habitantes y en las que no era “económicamente práctico”¹⁰² establecer escuelas unisexuales; se regían bajo las mismas reglamentaciones, los métodos, las formas, los procedimientos y los libros, de toda escuela elemental. Cabe aclarar que se consideraban escuelas “mixtas” porque niños y niñas compartían el mismo edificio más no la misma sala de clase ni los mismos tiempos escolares. Se instruía a los maestros para que proporcionaran simultáneamente el servicio educativo a niños y niñas. En las escuelas mixtas los niños recibían clases en una sala y las niñas en otra.

¹⁰² Luis E. Ruiz, 1900, p. 171.

“Debe establecerse, según la ley relativa, una escuela elemental para niños y otra para niñas, por cada cuatro mil habitantes. Cuando en algunas localidades no fuere posible lo anterior por falta de recursos, se establecerá una escuela mixta, la cual debe sujetarse al programa siguiente: Moral práctica, Instrucción cívica e Historia patria. Lengua nacional, comprendiendo la lectura y escritura. Aritmética. Lecciones de cosas, Juegos y ejercicios gimnásticos. Los niños concurrirán en la mañana y las niñas en la tarde o viceversa. Estas escuelas mixtas son dirigidas de preferencia por profesoras”.¹⁰³

Luis E. Ruiz opinaba que en las escuelas mixtas resultaba conveniente la separación por sexos, pues había “ejercicios propios” para niñas y para niños. Los llamados “ejercicios propios” eran actividades que realizaban los alumnos por distinción de género, los hombres realizaban ejercicios militares y las mujeres labores domésticas como bordado, costura, cocina, entre otros.

Hay que mencionar que en estas escuelas era notable el ausentismo de los alumnos porque perdían el interés o dejaban de asistir a la escuela por disgusto de sus padres, ya que continuamente cambiaban de preceptores, quienes enfrentaban dificultades para desplazarse a las escuelas de las prefecturas. La mayoría de maestros prefería un lugar en la Ciudad de México, así fuera en las zonas más insalubres, pero permanecer en la ciudad.

Para el año 1903 a las 12 escuelas mixtas que existían en la municipalidad de México concurren 488 alumnos y 788 alumnas. Y a las 39 escuelas mixtas establecidas en los territorios de las municipalidades foráneas del distrito federal acudieron 1, 128 niños y 979 niñas, según el informe que presentó el maestro Gregorio Torres Quintero en el Teatro Abreu el 3 de mayo de 1904. Cabe mencionar que de acuerdo con los datos que proporciona Luis E. Ruiz en su Tratado Elemental de Pedagogía, para el año 1900 existían 36 escuelas mixtas en las municipalidades foráneas, 7 en Guadalupe-Hidalgo, 7 en Tacubaya, 10 en Tlalpam, y 12 en Xochimilco.

¹⁰³ Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública, 1900, p. 2.

Financiamiento.

En el informe de labores de la Dirección General de Instrucción Primaria de 1899, el secretario Manuel Cervantes Imaz, señalaba que la ley de presupuesto para ese año asignaba las siguientes cantidades para los gastos en las escuelas oficiales:

Dirección General de Instrucción Primaria, en el Distrito y Territorios Federales	\$ 46,032 90
Escuelas de la Capital de la República	\$313,162 70
Escuelas de las Prefecturas del Distrito Federal	\$385, 507 50
Escuelas del Territorio de la Baja California	\$ 64, 805 20
Escuelas en el Territorio de Tepic	\$ 58,156 20
Gasto General de las Escuelas del Distrito Federal y Territorios	\$ 7, 972 00

En dicho informe se puede observar que las escuelas de la capital recibían una cantidad de dinero considerablemente mayor, respecto de las escuelas foráneas del Distrito Federal, en el entendido de que el presupuesto era para la atención de una sola municipalidad, mientras que la cantidad destinada para el Distrito Federal se repartía entre las seis prefecturas restantes. Es muy notable la atención que se brindaba a las escuelas de la Ciudad de México, respecto a las de otras municipalidades. El uso de los recursos económicos en la compra de terrenos para construir escuelas, la compra de libros, mobiliario y útiles escolares era más notables en las escuelas de la capital que en las diseminadas en otras municipalidades.

La ubicación de las escuelas de la capital

Como se señaló en el primer capítulo, la Ciudad de México pertenecía a la municipalidad de México, la cual se dividía en ocho cuarteles y colonias circunvecinas a la ciudad. En los siguientes párrafos describo los distintos cuarteles y características de sus escuelas elementales; para ello elaboré un cuadro en donde se hace referencia a la escuela, la calle donde estaba ubicada y el nombre con el que se conoce actualmente.

Cabe aclarar que algunas de ellas continúan con el mismo nombre y otras desaparecieron con la re zonificación del Distrito Federal efectuada en 1928. También se agregan los datos correspondientes a las matrículas de alumnos que asistían a cada una de las escuelas durante 1895 y 1896.

LAS ESCUELAS ELEMENTALES DE LA CIUDAD DE MÉXICO

ESCUELAS PARA NIÑOS

Núm. Esc.	Director (a)	Ubicación	Calle actual	Matrícula en 1895	Matrícula en 1896
1	José Lizarraga	6ª. de Humboldt 925		212	148
2	Jesús Sigler y Vélez	1ª. De la Amargura 9	1ª. de República de Honduras	193	193
3	Isidoro Isaías	Puente de la Leña 8 (o de canoas)	3ª. de Corregidora	134	80
4	Guillermo Salazar y Salinas	Arcos de Belem 8		173	161
5	Pedro Aguirre de la Barrera	Plazuela de San Pablo I		220	170
6	Eduardo Fernández Guerra	1ª. de Guerrero 23		176	154
7	José María Rodríguez y Cos	Calle del Correo Mayor 10		187	81
8	Eduardo Canseco	Puente de Leguizamo 6	5º. tramo de Rep. de Argentina	116	88
9	José Refugio Vallejo	Calle de Olmedo 8	6ª. de Correo Mayor	174	150
10	Rafael González y Méndez	Puente de Jamaica		147	133
11	Andrés Oscoy	2ª. de Mesones 14		510	
12	Antonio Aldana	4ª. del Chopo 20	Dr. Enrique González Martínez		
13	Miguel Oscoy	2ª. de San Lorenzo 6	2ª. de Belisario Domínguez	254	
14	Mariano Olmedo	Puente de Jesús María 3 ¼	4ª. de Jesús María	270	241
15	Miguel Cervantes	Rejas de San Jerónimo 4	San Jerónimo	213	220
16	Luis de la Brena	Calzada de San Cosme 1 ½	1ª. a 9ª. de Ribera de San Cosme		100
17	Malaquías González Méndez	Calle de las Moras 5	1ª. República de Bolivia	182	171
18	Francisco Zárate	Cerbatana 5	2ª. República de Venezuela	170	130
19	Lorenzo García	Puente de Fierro II	6ª. de Jesús	205	142

	Rebollo		María		
20	Juan López	Puente de Amaya I	4ª. República de Chile	139	160
21	Alberto Lara	Callejón de San Antonio 6	1ª y 2ª de Ernesto Pugibet	183	152
22	Ricardo Kirwan	1ª. de Peralvillo 3		202	165
23	Damián Pimentel	2ª. Estampa de Regina 2	9ª. de Bolívar	140	127
24	José Cardoso y Prieto	Galeana 16		246	
25	Manuel F. Silva	7ª. del Reloj I		191	113
26	Guadalupe M. Troncoso	3ª. de Bucareli 207	7ª. de República de Argentina	118	183
27	Felix Gómez	Tepozan I		132	153
28	Mariano Figueroa	3ª. de San Juan 8		120	135
29	José Silva	2ª. del Rastro 2	7ª. de José María Pino Suárez	191	137
30	Joaquín Hernández	2ª. de la Mosqueta I.	Alzate (eje 1 norte)	236	147
31	Francisco González y Méndez	Arcos de Belem 17		168	187
32	José Domínguez	Arco de San Agustín 6	3ª. República del Salvador	105	
33	Jesús Porchini	Puente del Santísimo I	3ª. de Dolores	132	179
34	Juvencio Pacheco	San José de Gracia 8	5ª. de mesones	96	90
35	Pablo Álvarez y Camargo	Plazuela del Árbol I	Plaza Netzahualcóyotl	140	
36	Amado Martínez	Calle de los Parados I		170	159
37	Abraham Gómez	2ª. de Manzanares 12		143	128
38	Luis Moncada	1ª. de Mesones 7		166	
39	Tranquilino Hinojosa	Puente de Zavala 12		138	108
40	Miguel Vallejo	Plazuela de Juan Carbonero 5	Plaza de 2 de abril (Pensador Mexicano)	170	
41	Ángela Constantini	3ª. de la Independencia 7	Av. 16 de septiembre	156	103
42	Magdalena Gutiérrez	4ª. Avenida Lerdo 38		160	139
43	Manuela Díaz	Calle de Juárez 2 (los Ángeles)		217	164
44	Guadalupe Tello Meneses	Puente del Carmen 6	5ª. del Carmen	184	137
45	Carmen Aranzolo	2ª. de Soto 127		185	154
46	Carolina Romero	Plazuela de la Soledad 5		159	107
47	Modesta Tagle	Callejón de Verdeja I	1ª. República de Honduras	229	140
48	Emilia Taverner	Callejón cerrado de Hidalgo	Callejón de Sol	114	100
49	Clotilde Pucheu	6ª. De Guerrero 332		167	124
50	María Yáñez	San Ildefonso I	1ª. de San Ildefonso	76	37

ESCUELAS PARA NIÑAS

No. Escuela	Director (a)	Ubicación	Calle actual	Matrícula en 1895	Matrícula en 1896
1	Sebastiana Romero	Puerta Falsa de Santo Domingo 6	3ª. de República de Perú*	286	224
2	Cointa Mendoza	Montepío Viejo 6	2ª. de San Ildefonso	98	51
3	Gregoria Huichán	Puente de San Pedro y San Pablo 3	3ª. y 4ª. Calle del Carmen	193	135
4	Josefa Gazca	Puente de los Gallos 10	1ª. de Santa Veracruz	173	133
5	Luz Serna	Calle de San Camilo 41	8ª. de Correo Mayor	108	102
6	Refugio Piró	Espalda de los Gallos 4	1ª. de la Santa Veracruz	115	120
7	Carmen Krause	1ª. De Revillagigedo 2 ½		130	116
8	Loreto Calderón de la Barca	1ª de Soto 2		210	123
9	Dolores Herrera	Rejas de Balvanera 4	7ª. de Venustiano Carranza (a Correo Mayor)	249	
10	Ramona S. Castillo	Puente de Tezontlale 8	9ª. de República de Brasil	306	220
11	Loreto Martínez	Cuadrante de San Miguel 18	4ª. y 5ª. de San Jerónimo	131	194
12	Guadalupe del Río	Águila 23	3ª de República de Chile	148	136
13	María de la Fuente	Estanco de Mujeres 16 (Fábrica de Mujeres)	4ª. de República de Ecuador	255	103
14	Concepción Caballero	Olmedo I	6ª de Correo Mayor	146	
15	Ignacia Palacios	Plazuela de la Aguilita II	Plaza Juan José Baz	149	104
16	Francisca Márquez	Espalda de Teresitas 3	2ª. de Mixcalco	110	91
17	Trinidad Martínez	San Felipe de Jesús 16	3ª. de Regina	123	106
18	Concepción Susteyta	Puente de Jamaica		132	138
19	María Rodríguez	6ª. De Humboldt, 925		116	125
20	Clementina Rivera	Calle Nueva del Rastro 2	9ª. de José María	121	99
21	María Loranca	Arcos de Belem 29		239	168
22	Felipa Alcocer	Arcos de Belem 18		139	100
23	Carmen Martínez Villanueva	4ª. de la Magnolia 57	Sor Juana Inés de la Cruz	100	99
24	Josefa Mier y Terán	Puente de la Misericordia II	5ª. de Allende	127	108
25	Asunción Linarte	Don Toribio 10 (Baños)	2ª. de José María Izazaga	147	126
26	Carolina O' Horán	Plazuela de los Ángeles 60		192	123
27	Loreto López	5ª. De la Zaragoza 50	2ª. de	162	118

* Calle de la leyenda de la Herrada, consultar Artemio Valle Arizpe, 1879, pp. 201-208.

			Corregidora		
28	Ignacia Canseco	San José de Gracia 7	5ª. de Mesones	182	72
29	Lugarda Zaldívar	Celaya 6 (pulquería de Celaya)	4ª. República de Perú	115	71
30	Celedonia Sánchez Xochiltzin	Plazuela de Villamil 2	Plaza de Aranda, Aquiles Serdán (Eje Central Lázaro Cárdenas)	130	117
31	Carlota Rechy	Puente de Santa Ana 16	Av. Peralvillo (de Matamoros a Carvajal)	255	161
32	Clotilde Rodríguez Arana	Calle del Sapo 24 A	3ª. de Victoria (a Luis Moya)	157	129
33	María de Jesús Guardiola	Alegría 4	4ª. de Soledad	164	
34	Guadalupe Ramírez	3ª. de San Juan 9		130	157
35	Adela Murillo	2ª. de la Mosqueta 16		153	110
36	Carmen Rechy	Puente de los Esquiveles	3ª. de Comonfort	185	128
37	Jesús Táverner	7ª. de Soto 66		169	117
38	Carolina Mures	3ª. del Reloj 12 (De los monasterios)	3ª. de Argentina	107	95
39	María Monroy	6ª. de la Magnolia 67	Sor Juana Inés de la Cruz	66	143
40	María de Jesús Suárez	Plazuela de la Santísima 3	4ª. República de Guatemala	161	101
41	Dolores Nales	2ª. de Manzanares II		144	85
42	Guadalupe Fernández Varela	Puente de Santo Domingo 7	5ª. de Brasil	183	
43	Elisa Calápiz	4ª. de Santa María la Ribera 4		148	97
44	Dolores Sánchez	Callejón de San Antonio 6	1ª. y 2ª. de Ernesto Pugibet	195	130
45	Dolores Pasos	Alfaro 8	7ª de Isabel la Católica	167	145
46	Sofía Muñoz Hernández	2ª. de Mesones 16		146	173
47	Adela Calderón de la Barca	6ª. de la Mosqueta	Alzate (eje 1 norte)	120	145
48	Amelia Toro Viazcán	Puente del Cuervo 14	3ª. de República de Colombia		144*

* Es una escuela que en su matrícula contempla una sección aparte de 83 párvulos.

ESCUELAS MIXTAS

Núm. Escuela	Director (a)	Ubicación
1	Concepción Maldonado	Magdalena Mixhuca
2	Ángela Landa	Peñón de los Baños
3	Manuela Romero	Calzada de Chapultepec
4	Manuela Tovar	Santa Anita
5	Ana María Rodríguez	Calzada de Guadalupe (Colonia Valle y Gómez)
6	Victoria León	Calle de Ignacio Hernández (Colonia Morelos)

ESCUELAS NOCTURNAS

Núm. Escuela	Director (a)	Ubicación	Calle actual
1	Mariano Olmedo	Puente de Jesús María 3 ¼	4ª de Jesús María
2	Francisco Robles	2ª. de San Juan 8	
3	Carlos Acevedo y Girón	Calzada de Santa María la Redonda 5	de 1ª. a 4ª. de Santa María la Redonda
4	Pablo Álvarez y Camargo	Plazuela del Árbol I	Plaza Netzahualcóyotl
5	Eduardo Fernández Guerra	1ª. De Guerrero 23	
6	Eduardo Canseco	Rejas de San Jerónimo 4-	7ª. de 5 de Febrero
7	José Refugio Vallejo	Calle de Olmedo 8	6ª. de Correo Mayor
8	Andrés Osoy	2ª. De Mesones 14	

ESCUELAS PARA OBRERAS

Dolores Herrera

Rejas de Balvanera 4

7ª. de Venustiano

Carranza

La ubicación de las escuelas por cuarteles.

En el siguiente plano se ubican los límites territoriales de los cuarteles en que se dividía la ciudad de México, más adelante referiré características de escuelas que se establecieron en cada cuartel, quiénes eran los profesores, cuántos alumnos se atendían en ellas, en qué calles se ubicaban los edificios escolares, el tipo de población que habitaba la zona del cuartel, entre otros.

Ubicación de los cuarteles



Cuartel 1

Las calles que conformaban el cuartel número uno eran aquellas que estaban al noreste del Zócalo (que está justo frente al palacio nacional). En este cuartel funcionaban catorce escuelas, ocho para niños y seis para niñas. La plazuela de San Pablo, las calles del Puente de San Pedro y San Pablo, de Moras, Puente de Amaya y de Montepío Viejo, fueron lugares donde se ubicaron estas escuelas. El cuartel se distinguía porque en él se aglomeraba la población con escasos recursos que habitaba viviendas sin higiene y que presentaban un estado deplorable.

De las ocho escuelas que en este cuartel estaban destinadas para niños, las que estaban en las calles de San Ildefonso y Puente del Carmen eran dirigidas por las maestras María Yáñez y Guadalupe Tello Meneses, respectivamente. En 1896, la escuela que dirigía la maestra María Yáñez atendía el menor número de alumnos del cuartel, ya que solamente asistían 37 alumnos; la escuela que recibió el mayor número de alumnos, 171, estaba dirigida por el maestro Malaquías González, y estaba ubicada en el número 5 de la calle de las Moras.

Respecto de las seis escuelas para niñas, la que dirigía la preceptora Amelia Toro en el edificio escolar, que se ubicaba en la calle de Puente del Cuervo, tenía 144 alumnas. La escuela que tenía el menor número de alumnas era la que dirigía la preceptora Cointa Mendoza, quien impartía en 1896 la enseñanza de primeras letras a un contingente de 51 alumnas en el plantel ubicado en la calle de Montepío Viejo, muy cerca del Palacio Nacional.

Cuartel II

Comprendía calles como Puente de Leña, Rejas de Balvanera, Puente de Fierro, Manzanares, Soledad, Santa Cruz, San Antonio Abad y Correo Mayor, que estaban ubicadas hacia el sureste del Zócalo. Este cuartel y el octavo eran los más extensos. Se caracterizaba porque en él se concentraba una gran cantidad de capitalinos y migrantes que compartían las viviendas insalubres que se encontraban en los barrios de la Soledad,

Manzanares y la Merced, en los que abundaban depósitos de hilacha para fabricar papel y cartón, curtidurías, fábricas de cola, de almidón y sebo, que llenaban la zona de inmundicia y olores nauseabundos por falta de drenaje, atarjeas y recolectores de basura.

En 1896, en este cuartel se hallaban establecidas quince escuelas elementales, de las cuales nueve eran para niños y seis para niñas. La que estaba ubicada en la plazuela de la Soledad número cinco era para niños y la dirigía la preceptora Carolina Romero. En 1895 matriculó un total de 159 alumnos, población escolar que se redujo a un centenar al año siguiente.

En este cuartel en 1896, el maestro Mariano Olmedo atendía al mayor número de alumnos, 241, en su escuela ubicada en la calle del Puente de Jesús María. El profesor José María Rodríguez, de la escuela ubicada en el número diez de la calle de Correo Mayor, reportó el menor número de alumnos de este cuartel, 81 niños. Este dato llama la atención porque un año antes manifestó atender a 187 niños en la misma escuela, una reducción muy considerable para 1896.

Resulta curioso observar que precisamente para el año en que se hizo entrega de las escuelas municipales a la Dirección General de Educación Primaria, se redujeran sus matrículas, situación que se podría explicar por factores como epidemias que disminuían el contingente de alumnos, la resistencia de los padres para enviar a la escuela a sus hijos o probablemente a la simulación en los datos que los preceptores emitían a las autoridades educativas por temor a que se les despojara de la ayuda que recibían de otros preceptores que funcionaban como ayudantes o auxiliares, los cuales eran trasladados a otras escuelas, en caso de que la población escolar se redujera.

Este cuartel dos se caracterizaba porque en él se hallaba la única escuela de enseñanza elemental para obreras de la Ciudad de México, la cual funcionaba en el mismo edificio de la escuela elemental para niñas de la calle de Rejas de Balvanera, dirigido por la maestra Dolores Herrera, quien atendía una matrícula de 249 niñas, según los datos que reportó en 1895. Por la cantidad de alumnas que reportaba esta maestra,

contaba con el apoyo de una auxiliar y una ayudante. También en la calle de Jesús María, en el mismo edificio escolar en que el profesor Mariano Olmedo, con apoyo de otros maestros ayudantes atendía 270 niños por la mañana, se impartían clases a obreros en el horario nocturno.

Cuartel III

Las escuelas de las calles de Tacuba, Reloj, Leandro Valle, San Lorenzo, la Pila Seca, Puerta Falsa de Santo Domingo, Puente Falso de Santo Domingo, Celaya, Estanco de Mujeres, Águila, La amargura y Puente de la Misericordia, formaban parte del tercer cuartel, que estaba justo al norte del Zócalo.

Este cuartel se caracterizó porque de sus trece escuelas elementales cinco eran exclusivamente para niños y ocho para niñas, situación muy distinta respecto de los otros cuarteles, en donde predominaban las escuelas para niños. La escuela del callejón de Verdeja estaba destinada para niños y era dirigida por una preceptora. La que mayor número de niños atendía era la escuela que dirigía el profesor Jesús Sigler y Vélez de la calle 1^a. de La amargura, quien reportaba 193 niños en 1896. La escuela que menor número de alumnos atendió fue la del profesor Manuel F. Silva en la 7^a calle del Reloj, a la que concurría poco más de un centenar de alumnos.

De las ocho escuelas que estaban destinadas a las niñas, la dirigida por Sebastiana Romero alcanzaba la mayor matrícula, con 224 niñas, ubicada en la calle de Puerta Falsa de Santo Domingo. A unas cuantas calles se encontraba la escuela que recibía el menor número de alumnas, en un edificio de la calle de Celaya, en el que la directora Lugarda Saldívar atendía a 71 niñas.

Cuartel IV

La Plaza Mayor y sus alrededores, las calles de Puente de Monzón, Callejón del Triunfo, Cuadrante de San Miguel, Santa Clara, Cinco de Mayo, Gante, San Juan de Letrán, Ortega, Mesones, Don Toribio, la 2ª. calle del Rastro, Regina y la Plazuela del Árbol, conformaban el cuartel número cuatro, en el que había 15 escuelas de enseñanza elemental, 7 para niños y 8 para niñas. La que atendía el menor número, 90 alumnos, era dirigida por el maestro Juvencio Pacheco en su domicilio, ubicado en el número 8 de la calle de San José de Gracia.

En este cuartel también había una escuela para obreros que se ubicaba en el mismo edificio de la escuela elemental de la Plazuela del Árbol. En ella impartía clases el preceptor Pablo Álvarez, quien además se empleaba para las clases nocturnas de enseñanza elemental a los obreros. La escuela para niñas con la mayor matrícula en el año 1896 estaba ubicada en la calle Cuadrante de San Miguel, de la que estaba a cargo la preceptora Loreto Martínez quien con el apoyo de ayudantes atendía a 194 alumnas. La que reportaba la menor matrícula, 72 alumnas, era la preceptora Ignacia Canseco, en la escuela ubicada en la calle de San José de Gracia número 7, en el edificio contiguo a la escuela elemental para niños que atendía el maestro Juvencio Pacheco.

Cuartel V

Las calles de Magnolia, Riva Palacio, Hidalgo, Galeana, Degollado, Plaza de Santos Degollado, Camelia, Recabado, Lerdo, Zarco, la plaza de Juan Carbonero, la plaza de Villamil, Mosqueta y Guerrero, formaban parte del quinto cuartel, que se caracterizaba por la gran cantidad de fábricas que había en su demarcación. La parte sur de este cuartel estaba en buenas condiciones porque casi todas las calles estaban empedradas y en la parte norte faltaban atarjeas y pavimentación. Pese a esto, era uno de los cuarteles que estaba en mejores condiciones higiénicas y contaba con 15 escuelas elementales, 7 destinadas para niños y 8 para niñas. Las escuelas para niños que mayor demanda tuvieron en 1896 fueron las que dirigían Eduardo Fernández y Carmen Aranzolo; la que

dirigía el primero se ubicaba en la 1ª. de Guerrero y la de la preceptora en la calle de 2ª. de Soto; en cada una se dedicaban al estudio 154 alumnos. Respecto de las escuelas para niñas, la que dirigía la maestra Adela Calderón de la Barca en la calle de Mosqueta, tenía la mayor matrícula del cuartel, 145 alumnas.

Cuartel VI

Comprendía las calles de Niño Perdido, El Buen Tono, Humboldt, Arcos de Belem, El callejón de San Antonio, Puente del Santísimo, Callejón de López, Nuevo México, la 3ª. de Victoria, Ayuntamiento y Revillagigedo, entre otras. Este cuartel se ubicaba en la parte suroeste de la Plaza Mayor y sus residentes de manera continua solicitaban a las autoridades la clausura de la Cárcel de Belem, por considerarla un foco infeccioso. Además ,demandaban que en la calle de Indianilla se arreglaran las casas de madera y se cegaran las zanjas.

En este cuartel funcionaban 12 escuelas elementales seis eran para niños y seis para niñas. En los edificios escolares de las calles 6ª. de Humboldt y callejón de San Antonio se ofrecía el servicio escolar tanto a niñas como a niños. Cabe aclarar que no funcionaban como escuelas mixtas, sino separadas, cada servicio con sus respectivos preceptores en salones distintos. La escuela de niños con mayor matrícula se ubicaba en la calle de Arcos de Belem. En ella eran atendidos 187 alumnos. Sobre la misma calle, a unos cuantos edificios, estaba la escuela para niñas que también prestaba el servicio a un gran número de alumnas y que dirigía la preceptora María Loranca.

Cuartel VII

Las escuelas elementales que se hallaban en las calles de Alvarado, Magnolia, Altamirano, Degollado, Camelia, Ciprés y Guillermo Prieto pertenecían al séptimo cuartel; a este pertenecía la colonia Santa María la Ribera, que según Fernando Benítez, fue la “sede de la clase media”. En esta zona habitacional vivía un número reducido de personas, en viviendas que se construyeron en amplias calles arboladas, con atarjeas y

todos los servicios públicos. Las obras de desagüe que en ella se realizaron permitieron considerar a este cuartel como el más higiénico de la ciudad. En él había sólo cuatro escuelas ya que apenas se estaba poblando. Las dos para niños estaban ubicadas en la 4ª. calle del Chopo y la Calzada de San Cosme. Las dos para niñas se localizaban en la 4ª. de Magnolia y en la 4ª. de Santa María la Ribera. Las cuatro escuelas contaban con poblaciones infantiles que no pasaban de un centenar de alumnos.

Cuartel VIII

En el octavo cuartel se encontraban las avenidas de Chapultepec e Industria, y calles como Donato Guerra y Bucareli, en las que había elegantes residencias de familias aristocráticas, en las que los niños recibían la educación elemental de sus madres o institutrices. En esta zona existía solamente una escuela mixta en la calzada de Chapultepec, que atendía a los hijos de la servidumbre o los jornaleros que radicaban cerca de las haciendas o las residencias del rumbo.

En los datos obtenidos se puede notar que en los cuarteles 3, 4 y 5 había un mayor número de escuelas para niñas, por lo que se puede decir que la educación de las mujeres no estuvo del todo limitado al ámbito privado del hogar. Es de suponer que la distribución de las escuelas facilitó el acceso de la población infantil al sistema educativo, ya que había escuelas para niños y niñas distribuidas en los diferentes cuarteles. Lo que implicaba que los padres de familia no hicieran mayores esfuerzos o erogaciones para poder facilitar a sus hijos el acceso a la educación y con ello avalaban, en cierta medida, la educación gratuita establecida en la legislación educativa.

También cabe la posibilidad de reflexionar sobre el número de niños que se atendían por escuela, el contraste entre aquellas que atendían matrículas muy grandes y las que recibían un número muy reducido de alumnos. Esto nos permite inferir que quizá la diferencia se podría deber al trato que los niños recibían en la escuela o por las condiciones higiénicas y materiales bajo las que se adquiría la instrucción, o suponer que las valoraciones que los padres de familia hacían respecto de la enseñanza que prestaban

los maestros era una de las causas por las que en determinada escuela había más o menos alumnos que en otra relativamente cercana, incluso en la misma cuadra.

Por otra parte, nos llevaría a pensar en la relativa credibilidad de los datos que los propios directores proporcionaban a sus autoridades. Porque una preocupación que las autoridades educativas tenían, era la de apoyar la labor de los directores, los cuales dependiendo del número de alumnos por atender, solicitaban a las autoridades que destinaran personal de apoyo, o sea, ayudantes o auxiliares. Esta situación poco a poco se fue regularizando porque en ciertos casos los directores, por carecer del apoyo de otros preceptores, tenían que impartir clases a grupos muy grandes y heterogéneos de alumnos de distintas edades y distintos grados escolares, que convivían en una misma aula, situación que implicaba conflictos, riesgos, indisciplina escolar y pocos logros escolares.

Es de considerar el impacto que tuvo en el ámbito educativo la única escuela para obreras, en la que se impartían cursos de enseñanza elemental y que su creación se puede pensar como un acierto de las autoridades educativas, pese a la diferencia respecto de la cantidad de escuelas destinadas a los hombres obreros.

2. Los profesores que atendían las escuelas.

Las escuelas elementales de la Ciudad de México contaban con más personal para atender a la población infantil, a diferencia de las que existían en las otras municipalidades del Distrito Federal, que por carecer de personal y por dirigirse a una población infantil dispersa, se constituían como escuelas elementales mixtas que en su mayoría eran atendidas por un solo preceptor.

Hasta 1895, las escuelas de la municipalidad de México, además de tener cada una de ellas su director, contaban con 128 ayudantes, 85 mujeres y 43 hombres. De los 32 auxiliares, 27 eran mujeres y 6 hombres. La vigilancia del desempeño laboral de este personal la realizaba el inspector Estanislao P. Valiente para todas las escuelas, quien

elaboró en 1896 las listas del personal a su cargo pero especifica cuántos ayudantes o auxiliares había por escuela. Sin embargo los datos sí nos permiten entender las implicaciones que tenía el hecho de que hubiera una mayor participación de mujeres en el espacio escolar. Pese a que las mujeres no estuvieran al frente de los puestos administrativos de la Dirección General de Instrucción Primaria, es de reconocer que su participación tuvo eco en los planteles escolares. En la siguiente lista se muestra la alta porción de mujeres que se empleaban como ayudantes y auxiliares en el año 1896.

AYUDANTES

Hombres	Mujeres
Abundio Carreño	Adela Lara
Adolfo Hoyos	Ángela Prieto
Agustín Díaz	Adela Sierra
Agustín Miranda	Amalia Enciso
Andrés Rubio	Áurea Prieto
Ángel Rodríguez	Amparo González
Antonio Espinosa	Ana de la Fuente
Antonio Sánchez Alarcón	Ana Nieves
Aurelio Figueroa	Ana Távener
Aurelio Villanueva	Ángela Blanquet
Carlos Domínguez	Ángela Briseño
Carlos Rodríguez y Cos	Ángela Pozo
Emilio Pardo	Antonia Solar
Fernando Díaz de la Vega	Beatriz Méndez
Fernando Domínguez	Carmen Oscoy
Francisco Pacheco	Carmen Zamora
Herculano Aduna	Carolina Montes de Oca
Ismael Pliego	Concepción Alcalá
Jesús González	Concepción Nieves
José A. Gómez	Concepción Robles
José Gómez	Concepción Sarabia
José Jasso	Concepción Suárez Pizarro
José Magaña	Dolores Altamirano
José R. Vivar	Dolores Avendaño
José Trejo	Dolores Saborío
Juan B. Contreras	Eduarda Pérez
Juan Cárdenas	Elena Retis
Lázaro Gómez	Elena Romero
Leonardo Castañeda	Elena Sigler
Lepoldo Sigler	Elodia Álvarez

Luis Cuenca	Enedina de los Ríos
Luis García Bravo	Esther Aranda
Luis Vallejo	Esther Hidalgo
Manuel Arenas	Felipa Montes de Oca
Manuel Cobián	Florentina Constantini
Manuel Moncada	Francisca Bazaldúa
Manuel Oscoy	Gerlina García
Mariano Maldonado	Guadalupe Aldana
Pedro G. Moreno	Guadalupe Galindo
Rafael Vargas	Guadalupe Ledesma
Ramón Dosamantes	Guadalupe Retama
Roberto Meza	Ignacia García
Tiburcio Castro	Irene Canseco
	Isabel O'Horán
	Isabel Ríos
	Isidra Martínez
	Juana Montoya
	Julia Talavera
	Justina García
	Laura Suárez Pizarro
	Luisa Bodabilla
	Luz Torres
	María Beltrán
	María Contreras
	María Crespo
	María de J. Villaseñor
	María Espinosa
	María Fernández
	María J. White
	María López
	María Quintana
	María Rincón
	María Rosales
	María Vallejo
	Micaela caballero
	Modesta Gómez
	Otilia Medina
	Pilar Romero
	Raquel Alvear
	Raquel González
	Rebeca Salazar y Salinas
	Refugio Robles
	Rita Soriano

	<p>Rosaura Suro Sara Ezeta Soledad Elguea Soledad Gómez Soledad Medina Soledad Molina Soledad Solís Susana Gutiérrez Teresa Peñalosa María Serna Virginia Castañares Virginia Martínez</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

AUXILIARES

Hombres	Mujeres
<p>Carlos Olmedo Leobardo Najera Luis López Octaviano Roldán Roberto Oscoy</p>	<p>Adela Díaz Ana Murillo Ángela Aduna Aurelia Varela Concepción Rivero Dolores Corona Eduwigis Corona Esther Ezeta Everarda García Feliciano Bazaldúa Francisca Castro Francisca Mancilla Guadalupe Canseco Isabel Cortés Isaura Lara Leonor Jiménez Lucrecia Bustos Luisa López Manuela Olmedo María Cardona María Medina María Richards Maura Cárdenas Petra Rosas Sofía Salazar Soledad Barrera Teresa Ramírez</p>

Con estos datos se puede inferir que la participación de las mujeres en el campo educativo no se circunscribió sólo a las escuelas que estaban destinadas para niñas sino también en las que eran para niños y mixtas. Si bien es cierto que eran varones los que en su mayoría ocupaban las direcciones escolares de las escuelas para niños, las mujeres participaban en éstas como ayudantes o auxiliares. Los ayudantes eran profesores recién egresados de las escuelas normales o autodidactas, con años de experiencia, que habían decidido prestar sus servicios en las escuelas oficiales. Eran los encargados de atender en una de las salas de clase a un grupo de niños que cursaba primero o segundo grado, precisamente en donde se concentraba el mayor número de alumnos y que por lo general eran atendidos por mujeres. Como ya se explicó en páginas anteriores, los salarios de éstas eran menores que los que percibían los directores. Esta situación fue criticada por el maestro normalista Carlos A. Carrillo:

“¡Pobres ayudantes!, ¡Vaya si es mala estrella la suya! Con que el señor Director o la señorita Directora que sólo tienen que enseñar a 20 o 30 alumnos y alumnos más grandes... ganarán el doble que sus respectivos ayudantes ¡Qué sus ayudantes no tienen que batallar con triple número de alumnos y alumnos pequeñitos que necesitan tanto talento, tanta habilidad y tanto tino! ¡de alumnos que dan tanto trabajo! Esos ayudantes si que han nacido bajo el funesto sino de la proporciones inversas. Por eso están sometidos a la ley: *Mientras más trabajo, menos dinero*”.¹⁰⁴

En la Ciudad de México los profesores que fungían como ayudantes de las escuelas elementales se instruían mediante pláticas y clases que impartían los maestros normalistas, instruidos o experimentados en la educación elemental. Este tipo de acciones fueron emprendidas por la organización de la Academia Nacional de Profesores. En el mes de septiembre de 1880 el presidente de dicha academia manifiesta que con el fin de impartir clases públicas a los ayudantes de escuelas para niños y niñas se decidió que el Doctor Luis E. Ruiz, profesor de Pedagogía, trabajara de cuatro a cinco de la tarde todos los días miércoles en una aula de la Escuela Nacional Preparatoria. Ello

¹⁰⁴ Carlos A. Carrillo, “Hechos y reflexiones”, en Gregorio Torres Quintero y Daniel Delgadillo, 1907, p. 305.

indica que la formación de los ayudantes fue un asunto relevante en el cual participaron tanto autoridades educativas como maestros normalistas.

Los auxiliares eran los empleados que realizaban las labores de limpieza y resguardo de la escuela y otras tareas que les encomendaran los directores o ayudantes: pago de servicios, entrega de mensajería, preparación de alimentos, compra de útiles escolares, entre otros. Sólo 32 escuelas contaban con este personal. En su mayoría eran mujeres, sólo cinco hombres prestaban este servicio en las escuelas para niños. Luis E. Ruiz mencionó en 1896 que, en ciertos casos, este cargo era desempeñado por la esposa o por los hijos del director de la escuela.

Los directores de las escuelas elementales eran profesores que se distinguían por haber obtenido un título, por sus estudios en escuela Normal o por su notable desempeño y experiencia al frente de una escuela. Dedicaban mucho tiempo a las labores de enseñanza y de organización escolar. Además de encargarse de un grupo, en caso necesario empleaban horas extraordinarias para dar clases a los ayudantes, procuraban proveer a los estudiantes de los útiles escolares, hablaban con los padres de familia y supervisaban el mantenimiento y la higiene del edificio escolar. Algunos de ellos daban clases nocturnas a los obreros y debían procurar el buen funcionamiento de la escuela y la organización de la documentación que requería la Dirección General de Instrucción Primaria vía los inspectores escolares.

La tarea laboral de estos maestros era extenuante. Para lograr los cambios propuestos por la reforma escolar, se necesitó de los empeños, las voluntades y los anhelos de aquellos que apostaban por la mejora en la escuela elemental. Abraham Castellanos alababa la tarea de los directores, pero también reconocía que esto no era suficiente y que se requería la unión de esfuerzos:

“Los directores desesperados, mirando que sus esfuerzos son inútiles, que no son apreciados ni por las autoridades ni por los padres, ni por nadie, caen en el desaliento más completo y las escuelas siguen el curso de la rutina”¹⁰⁵.

La tarea del inspector consistía en vigilar el funcionamiento de las escuelas, hacía recomendaciones sobre el uso de metodologías y la aplicación de castigos y premios escolares, revisaba los documentos administrativos y llamaba la atención a los profesores que así lo ameritaran. La crítica hacia su desempeño laboral se puso de manifiesto, por ejemplo el ilustre maestro Abraham Castellanos consideraba que quienes ocupaban el puesto no siempre eran maestros experimentados, que llegaban a la escuela investidos de autoridad y poder para hacer y deshacer en perjuicio de alumnos y maestros, los cuales temían represalias de tan particular personaje.

“A veces, el inspector es el juez de la localidad, y poco falta para que ocuparan el puesto el cura y el barbero. Naturalmente éstos personales en la gran mayoría de los casos, no tienen una idea ni remota de lo que es su cargo”.¹⁰⁶

El comentario que Abraham Castellanos tenía de los inspectores se contraponía a la opinión de Luis E. Ruiz respecto a la elección del inspector Estanislao Pérez Valiente, quien estuvo al frente de la inspección de las escuelas elementales de la Ciudad de México desde el año 1889 hasta el año 1896 fecha en que se nombran “nacionales”.

“Siempre en vía de perfeccionamiento y procurando cimentar una inspección que rudimentariamente existía ya, el 11 de octubre de 1889 se hizo solemne nombramiento de un inspector técnico, regularmente dotado y al cual se exigieron ciertas condiciones y se impusieron terminantes obligaciones. Para este puesto fue designado el señor Profesor D. Estanislao Pérez Valiente, que se hizo acreedor a él por sus muy buenos antecedentes”.¹⁰⁷

¹⁰⁵ Abraham Castellanos, 1907, p. 172.

¹⁰⁶ Ibid., p. 172.

¹⁰⁷ Luis E. Ruiz, 1900, p. 257.

Las opiniones respecto a las funciones que tuvieron los profesores en el ámbito educativo fueron diversas, pero en cada una de ellas cabe un rasgo de certeza, cada voz recurre a los argumentos necesarios para dejar constancia de su mirada. Por ello mi empeño de confrontar en el documento las distintas voces que emergen para dar cuenta del acontecer en la historia de la educación primaria en México.

En el tercer capítulo se destinó un apartado a la participación de los inspectores, cuyas funciones se modificaron con la creación de la Dirección General de Instrucción Primaria. Antes del año de 1896 había un escaso número de inspectores, que supervisaban todos los asuntos escolares y de manera muy somera daban cuenta de sus visitas escolares, las cuales se podían dar o no dar, a lo largo del ciclo escolar.

El 23 de junio de 1904 el secretario Gregorio Torres Quintero envió un comunicado a los inspectores administrativos, quienes para ese entonces ya formaban un gran contingente de inspectores que se encargaban de diversos asuntos pedagógicos, administrativos, arquitectónicos y de higiene escolar. En el comunicado se infiere la autoridad que se le proporcionaba a los inspectores en diversas tareas escolares. Por ejemplo la capacidad que tenían para otorgar las licencias económicas a los directores que las requirieran en caso urgente y que por causas justificadas no hacían su solicitud directamente a la Dirección General. El secretario insistía que era importante que entregaran una constancia de su autorización para que con ello realizaran los trámites necesarios ante la dependencia a su cargo.

También comisionó a la inspección pedagógica para realizar visitas constantes a todas y cada una de las escuelas dispersas por el Distrito Federal, la tarea consistía en observar el trabajo escolar de los niños y sugerir a los preceptores distintas maneras de impartir las clases. Respecto a las labores vespertinas los maestros ponían en práctica sugerencias que los inspectores les compartían.

“ [...] hay inspectores pedagógicos para vigilar la enseñanza de ramos especiales, como la gimnasia, el dibujo, las lenguas, el solfeo, etc., ramos cuya enseñanza se haya á cargo de profesores ó catedráticos nombrados ex-profeso. También ellos dan conferencias o academias prácticas para poner á los profesores correspondientes en aptitud de desempeñar mejor sus cargos. Estos inspectores son en mayor número que los anteriores, y hasta hoy funcionan 10, uno para cada ramo de los siguientes: Labores femeniles, Tejido á usos ó bolillos, Solfeo, Canto, Trabajos manuales varoniles, Gimnasia, Ejercicios Militares, Dibujo, Idiomas y Enseñanza Musical”.¹⁰⁸

Como se observa, el apoyo que brindaban los inspectores pedagogos favorecía que los preceptores pudieran desarrollar sus actividades escolares con orientaciones que facilitaban su desempeño laboral. Imaginemos a cada uno de ellos, especialista en su ramo, ofreciendo explicaciones claras y sencillas para que los maestros pusieran en práctica sus recomendaciones.

3. Organización del tiempo escolar.

Los lunes eran días para iniciar actividades escolares, dependiendo del grado escolar que cursaban los niños tenían un horario de entrada y salida del salón de clases. Esta organización del tiempo escolar fue otro de los cambios en las escuelas elementales de la Ciudad de México con las reformas educativas de 1891 y 1896. Dicha organización quedó establecida en el reglamento escolar¹⁰⁹ que las regía. En él se incorporaban dichos horarios con la finalidad de guiar el trabajo escolar organizando los temas a tratar en los diferentes grados y los tiempos destinados para el trabajo.

De acuerdo con el horario escolar, los alumnos de cuarto grado entraban a las ocho de la mañana. Media hora después se incorporaban los del tercer grado, que realizaban ejercicios de aritmética, mientras el preceptor recibía a los alumnos que

¹⁰⁸ Gregorio Torres Quintero, 1904, Informe anual ...

¹⁰⁹ AHSEP, 1900, Reglamento interior para las escuelas nacionales de enseñanza primaria, promulgado el 18 de diciembre de 1896. Impresora del Gobierno de México.

cursaban el segundo grado, a quienes se daba instrucciones para un trabajo escolar, porque media hora después llegaba el contingente más numeroso, los niños de primer grado.

Los niños que cursaban el primer grado iniciaban con lecciones de aritmética para continuar con recitación o ejercicios educativos, lecciones de cosas,¹¹⁰ lectura-escritura (palabras normales y frases cortas). Todos los días, dedicaban un tiempo para ejercicios de gimnasia. Sólo tres veces a la semana tenían clases de recitación y geometría, y dos veces se les enseñaban ejercicios educativos y se les daban clases de moral. En esta clase se hacían lecturas de “los deberes que se relacionan con nuestro espíritu”, reflexionando sobre la ignorancia, la vanidad, el orgullo, la envidia, entre otros. En “los deberes para con la sociedad” se trataban temas como la justicia, la caridad y la filantropía. Se analizaban máximas morales y refranes bajo el punto de vista moral.¹¹¹

Los niños de primer grado realizaban seis lecciones por jornada escolar. Para cada una de ellas se destinaban veinte minutos. Después de las dos primeras clases, tenían veinte minutos para un descanso. Regresaban al salón y continuaban con lecciones de cosas, luego lectura-escritura (palabras normales y frases cortas), gimnasia y concluían sus actividades con geometría o de moral, según el día. Los niños que cursaban este grado salían diez minutos antes que el resto de alumnos, quienes concluían sus labores escolares matutinas al mediodía y se preparaban para regresar en la tarde a la escuela.

Los alumnos que pasaban de primero a segundo grado eran aquellos que habían mostrado un desarrollo de habilidades para la lectura y la escritura y que acudían con

¹¹⁰ En esta clase de Lecciones de cosas se trataban temas de química, biología, anatomía e higiene personal, entre otros.

¹¹¹ Esta información se obtiene de un cuestionario que elaboró a mano el director de una escuela primaria elemental de la Ciudad de México, en 1909, que sirvió como guía de estudio para los niños de 4º. que se presentarían al examen general. Este examen final se presentaba de manera oral ante otros maestros que

frecuencia a la escuela. Es necesario decir que el segundo grado lo conformaba un grupo menor que el de primero, debido a que muchos alumnos desistían de acudir a la escuela o cursaban el primer grado hasta por dos o tres ciclos escolares, el tiempo que el preceptor consideraba necesario para incorporarlos al siguiente grado. Esta disminución en la matrícula se observa en los resultados que se proporcionan de los exámenes orales de fin de curso.

Los alumnos que cursaban el segundo grado ingresaban a las nueve de la mañana. Los primeros veinticinco minutos se destinaban a la lección de aritmética mental y continuaban con la clase de lectura explicada. Después de un descanso de diez minutos regresaban al salón de clases para las lecciones de cosas y gimnasia. La clase de recitación la tenían sólo dos días a la semana y ejercicios de lenguaje tres veces. Y recibían una clase de geografía diariamente.

Para concluir las labores, se dedicaban los últimos quince minutos a diferentes actividades escolares: los lunes eran para principios de composición, los martes describían estampas, los miércoles para imitar “cuentecitos”, los jueves hacían copias de trozos de libros de lectura y los viernes describían objetos usuales o animales y plantas.

El tercer grado lo cursaban aquellos niños que, motivados por su familia, tutores o por el preceptor, tenían la posibilidad de continuar con sus estudios. Formaban un grupo más reducido que los del segundo grado y las actividades que realizaban en la escuela iniciaban a las ocho y media. El tiempo destinado a cada lección era de treinta minutos. La clase de aritmética para este grado presentaba diferencias: los lunes, miércoles y viernes se ejercitaban en la aritmética escrita, los martes y jueves en la aritmética mental. La clase de lectura explicada era tres veces a la semana y la de recitación dos ocasiones. Su descanso era de quince minutos, para continuar con lecciones de cosas y gimnasia todos los días.

fungían como sinodales. Véase AHDF. *Instrucción Pública. Escuelas elementales. Exámenes y premios.* 1896-1918. tomo 1, exp. 1, vol. 2543.

La clase de geografía se tenía tres veces a la semana, pues dos días a la semana se cambiaba por la clase de dibujo cartográfico, y se implementaba la clase de historia diariamente. Al igual que con los alumnos del segundo grado, también se realizaban diferentes actividades. Durante los últimos quince minutos de la rutina escolar: los lunes realizaban ejercicios ortográficos, los martes elaboraban descripciones, los miércoles practicaban ejercicios de imitación e invención, los jueves eran destinados para lectura de cuentos y los viernes para los ejercicios de lenguaje.

Los niños que cursaban el cuarto grado estaban en posibilidad de poder enseñar a sus compañeros y, en algunos casos, desempeñaban actividades de escribientes o preceptores, o continuaban estudios en las escuelas elementales superiores. Es de suponer que los alumnos de este grado eran avanzados en conocimientos, pues el tiempo que dedicaban por día a las distintas lecciones era de cuarenta minutos y permanecían más tiempo en la escuela, de las ocho a las doce horas del día. Al igual que sus compañeros de otros grados, iniciaban con lecciones de aritmética escrita o mental, continuaban con lectura explicada o ejercicios de composición, después con lecciones de cosas y gimnasia; tres veces a la semana lecciones de historia y dos veces a la semana clase de moral; concluían su jornada escolar con clases de geografía o dibujo cartográfico.

En las escuelas elementales los niños no sólo adquirían elementos básicos para hacer uso de las operaciones sencillas de aritmética: suma, resta, división y multiplicación; o para hacer uso de la lengua nacional por medio de ejercicios orales y escritos, sino que además, se les proporcionaban otro tipo de conocimientos como la clasificación de los seres vivos, las características de los fenómenos naturales, los rasgos más importantes de la geografía de México y rudimentos de dibujo.

Al concluir sus labores escolares matutinas, los niños se dirigían a sus casas para comer, jugar o ayudar en actividades familiares. Cuando el reloj marcaba las tres de la tarde, ya estaban de nueva cuenta en la escuela para que, durante dos horas, se ocuparan

de actividades distintas de las que realizaban por la mañana. Los niños elaboraban trabajos manuales¹¹² o realizaban ejercicios militares. Las niñas se ocupaban en trabajos de costura o trabajos domésticos como lavandería, cocina y jardinería. Por temporadas los preceptores suspendían estas labores para ensayar cantos corales,¹¹³ ejercitar la voz, dibujar y recitar poemas, que en ocasiones se presentaban en las fiestas escolares.

Esta organización del trabajo escolar que se les propuso a los maestros en el reglamento interior realizado en 1896 fue motivo de un debate entre autoridades educativas y maestros de las escuelas elementales. Diez años más tarde, en 1906, se explicaban en revistas o periódicos educativos las ventajas y desventajas al tener los niños distintos horarios para ingresar y salir de la escuela. El profesor Carlos Flores pugnaba, desde el quincenal pedagógico *La Enseñanza Primaria*, por la uniformidad de un solo horario escolar para los distintos grados, cuestionaba el logro de los objetivos educativos y si esta organización del tiempo favorecía el trabajo de los maestros.

El profesor Carlos Flores insistía en que la diversidad de los horarios dificultaba el quehacer educativo de los preceptores, quienes dedicaban gran parte del tiempo escolar en mantener el orden y la disciplina de los alumnos que ingresaban en distintos momentos a la escuela, como era el caso de los niños de primer año cuyas tareas comenzaban a las nueve y media, pero que por diversas razones llegaban a las ocho de

¹¹² En el recuento que hace de su niñez, el pintor José Clemente Orozco refiere su gusto por la clase de trabajos manuales en la escuela elemental a la que asistía: "A los siete años, entré a estudiar a la escuela Normal que estaba en el edificio que posteriormente fue de la Universidad, en las calles que hoy se llaman 'Licenciado Verdad', y en la que había primaria, como anexa. Allí fui condiscípulo de Isidro Fabela y de Alejandro Quijano. De la única afición que recuerdo haber tenido, era la de trabajos manuales, me gustaban mucho y con frecuencia me dedicaba ellos", en S/a, 1934, *Personajes de cuya niñez se habla en este libro*. p.122.

¹¹³ El maestro Celso Pineda, que era socio y fundador de *La Enseñanza Primaria, Quincenal Pedagógico*, el 22 de enero de 1907 promueve en esta publicación la compra de manuscritos de algunos coros escolares como: "Vamos al campo", la alegoría científica de "la primavera" y "la edad dichosa", Materiales didácticos para la clase de cantos corales que los niños recibían en las escuelas elementales y que los profesores podían adquirir enviando su respectivo importe al quincenal pedagógico.

la mañana en compañía de sus hermanos o porque sus padres los llevaban con mucha anticipación a la escuela.

Dicha situación implicaba dificultades porque los maestros debían decidir si los dejaban entrar en el salón de clases conforme fueran llegando y encomendarles un trabajo escolar de los llamados “en silencio”, que consistía en hacer un dibujo o ejercicios de escritura, o dejarlos en el patio de recreo y mantenerlos en orden por espacio de hora y media. Esto dificultaba el trabajo del maestro con los niños de otros grados, porque de una u otra manera la interrupción de clases provocaba que al llegar otra vez con el grupo al que se impartía la clase, éste se mostrara cansado, aburrido y con poco entusiasmo para continuar con sus labores escolares.

Carlos Flores consideraba conveniente que en las escuelas elementales de la Ciudad de México se hicieran las mismas prácticas que en las escuelas de los estados fronterizos, a las que concurrían todos los alumnos en un mismo horario con mayor o menor puntualidad, lo mismo el pequeño de primero que el de cuarto grado. Escuelas en las que, a un toque de campana, se iniciaban las labores en todos los grupos y, transcurridas dos horas y media de trabajo, se permitía la salida de los niños de primero para que, después de quince minutos, salieran los de segundo y así sucesivamente. Sobre esta organización escolar comentaba:

“[...] Esta situación tiene infinitas ventajas: uniformidad en el principio de las labores. En vista del descanso que resulta para los profesores de 1er. año, con motivo de la terminación de sus labores antes que las de los demás no hay horror para encargarse del desempeño de este grupo, siendo más fácil contar con personas relativamente competentes para el objeto indicado, desde el primer día que el niño concurre a escuela, siente la obligación de ser puntual y se habitúa a comenzar su trabajo a un hora temprana. Para el mismo niño tiene ventajas porque aprovechará las mejores horas de la mañana para su aprendizaje, además tendrá un mayor intervalo de descanso entre la hora de salida de la mañana y la correspondiente de entrada por la tarde”.¹¹⁴

De esta explicación que refiere el maestro Carlos Flores resulta necesario hacer énfasis en dos consideraciones: la dificultad que tenían los maestros para atender el primer grado que, como se dijo anteriormente era el más numeroso, en ocasiones hasta con más de sesenta niños, lo cual significaba un gran esfuerzo para iniciar a los alumnos en la lectura, la escritura y la aritmética, principalmente. Además se requería habituar a los alumnos en la puntualidad para obtener beneficios del trabajo escolar tanto matinal como vespertino. Esta organización del tiempo escolar sin lugar a dudas favorecería que en las escuelas se destinara mayor tiempo a la enseñanza de conocimientos, en vez de destinarlo a mantener el orden y la disciplina de los distintos grupos escolares.

4. Los exámenes de fin de curso.

En los meses de noviembre y diciembre tenían lugar los exámenes orales. Una práctica escolar de aquellos días, los niños presentaban examen de conocimientos ante un grupo de sinodales, quienes eran preceptores que habían recibido con anticipación el nombramiento que los acreditaba como comisionados para encargarse de verificar los exámenes. Eran maestros de diferentes escuelas elementales seleccionados por la Dirección General de Instrucción Primaria, a través de la inspección pedagógica. En las

¹¹⁴ Carlos Flores, 1906, “El número de horas de trabajo en las escuelas” en *La Enseñanza Primaria. Quincenal Pedagógico...*, pp. 172-173.

escuelas oficiales el jurado estaba formado por el profesor del año, con el del siguiente y con otro más que no pertenecía al plantel.

Este acto se celebraba con solemnidad y en él estaban presentes los inspectores pedagógicos, quienes observaban el desarrollo del evento para informar a su superior. A dicho acto acudían también los directores, ayudantes y auxiliares de la escuela que estaba en observación y verificación de resultados escolares.

Los niños presentaban el examen de forma individual. Por azar se elegían los temas y durante 10 y 15 minutos lo exponían ante el jurado. Las calificaciones que se obtenían en el examen final se estimaban con los siguientes valores numéricos que indicaban aprobación del curso: mediano- 0, bien- 1, muy bien- 2, perfectamente bien- 3.

Los exámenes se presentaban en el mes de noviembre en todas las escuelas oficiales y en las particulares que trabajaban bajo el programa oficial. Aquellos niños que recibían la instrucción elemental en sus hogares también se presentaban a examen en las escuelas oficiales en los primeros quince días del mes de diciembre, tiempo que también se destinaba para los que no habían podido presentar su examen en el mes de noviembre. Después de ese trámite recibían una boleta para poder inscribirse al siguiente ciclo escolar.

De esta práctica escolar el informe que se rinde en 1903 da cuenta de la cantidad de alumnos que de acuerdo con los sinodales estaban aptos para pasar al siguiente grado escolar y nos permite entender por qué la repetición escolar también se volvía un problema educativo debido a que los padres desistían de enviar a sus hijos a la escuela:

“[...] Según los datos concentrados por la sección de Estadística fueron examinados en el Distrito Federal 25,467 alumnos y aprobados 17,912 en la instrucción primaria elemental”¹¹⁵

¹¹⁵ Gregorio Torres Quintero, 1904.

Pese a la crítica tan razonable que de la presentación de los exámenes orales hicieron pedagogos reconocidos, su uso continuó durante muchos años. El maestro Carlos A. Carrillo se mostraba irascible ante dicha práctica escolar:

“Son los exámenes ocasión de infinitos abusos por parte de los maestros, de innmercido descrédito para muchos buenos, entendidos y leales, y de gravísimos engaños para los padres y familias”.¹¹⁶

Para el año 1900 Luis E. Ruiz se mostraba optimista en cuanto a la práctica de los exámenes, la cual consideraba benéfica para los niños y los maestros, ya que mediante ellos se podía mostrar el avance en el conocimiento transmitido y significaba para los alumnos un reto.

“Creemos que, en la actualidad, para nosotros son convenientes los exámenes; tal vez en un porvenir no muy lejano puedan y deban suprimirse los de 1º., 2º., y 3º. año; sustituyéndolos por convenientes reconocimientos, dejando sólo para la elemental el de 4º. año que es el que bien hecho debe acreditar plenamente haber cumplido en la mejor forma con la ley obligatoria”.¹¹⁷

Éste sería el precedente de los exámenes escritos, ya no se presentarían de forma oral sino por escrito para pasar de un nivel educativo a otro. Y como se puede observar, los exámenes a los que se veían sometidos los alumnos de los primeros grados escolares no eran considerados por él como una práctica viable, la cual proponía suprimir.

5. El ausentismo de los niños.

Era motivo de preocupación de los maestros llegar a la escuela y encontrarse con una visible y notable disminución de alumnos, situación que se presentaba cotidianamente en las escuelas por diversos factores: la resistencia de los padres de familia para enviar a sus hijos a la escuela por temor a lo que en ella se enseñara, el maltrato o la rigidez que

¹¹⁶ Carlos A. Carrillo, diciembre de 1885. Cfr. Gregorio Torres Quintero y Daniel Delgadillo (comps.), 1907, tomo I, p. 253.

¹¹⁷ Luis E. Ruiz, 1900, p. 186.

empleaban algunos maestros para mantener la disciplina escolar, las frecuentes enfermedades que se contraían por epidemia, situaciones de insalubridad de los edificios escolares, el empleo de los niños como ayudantes de sus profesores y al aprendizaje de oficios, entre otros.

Los maestros y las autoridades educativas reconocían que la obligatoriedad de la asistencia diaria a la escuela debía ser tratado con sumo cuidado, ya que las causas que originaban la ausencia de niños eran de diversa índole. Carlos A. Carrillo sugería que, para conocer la causa por la que un niño no asistía a sus clases, el inspector se diera a la tarea de investigar la razón y con base en ello tomara la resolución idónea:

“Habría familias que no pudieran enviar a sus hijos a la escuela porque su suma pobreza las incapacitaba para comprarles los libros y útiles necesarios; otras todavía más miserables carecerían hasta de ropa con que vestir a los niños para que pudieran presentarse delante del maestro y de los condiscípulos; algunas necesitarían del pequeño jornal ganado por los mayorcitos, para su subsistencia; y en otras, finalmente, no se hallaría otra causa que descuido y culpable abandono, nacidos del menosprecio en que suelen tener la instrucción quienes, por no haberla disfrutado nunca, son incapaces de apreciar sus ventajas y presentir sus goces”.¹¹⁸

En cuanto a la resistencia de los padres de familia para enviar a sus hijos a la escuela, hay que decir que no sólo eran por la falta de recursos económicos de la familia, sino también porque había familias con solvencia económica que veían más fructífero educar a los hijos en el hogar. Valga aquí el ejemplo de Jaime Torres Bodet, quien vivió su infancia en México a principios del siglo XX. En *Autobiografía, Tiempo de arena*, narra cómo su madre fue la que lo inició en el conocimiento del alfabeto y cómo, pese a los comentarios que la maestra de la escuela elemental le hacía del desarrollo de habilidades y aptitudes de calígrafo y lector de su hijo, ella optó por educar a su hijo:

¹¹⁸ Carlos A. Carrillo, 1890, “Una palabra sobre el Congreso de Instrucción”, en Gregorio Torres Quintero y Daniel Delgadillo (comps.), 1907, p. 158.

“[...] Juzgaba providenciales esos instantes en que mi madre (que abrigaba múltiples dudas acerca de las enseñanzas que me impartían las profesoras en el colegio) se divertía en hacerme leer los ‘encabezados’ de los periódicos. [...] retirándome del colegio, decidió hacerse cargo ella misma de mi instrucción. Había en casa una mesa pequeña, de cedro rojo. Un vecino, carpintero a sus horas, no tuvo dificultad en adaptarla a mi cuerpo, como pupitre. Una silla, un tintero, una esfera terrestre, varios cuadernos y un pizarrón plegadizo transformaron mi alcoba en aula”.¹¹⁹

Había alumnos que asistían de manera irregular. Ya fuera por motivos de salud o de trabajo se ausentaban unos días, semanas o meses. De acuerdo con el informe anual que presentó el Gregorio Torres Quintero como secretario de la Dirección General de Instrucción Primaria, en el año escolar de 1903 para las escuelas de la Ciudad de México, se reportaron los siguientes resultados:

“[...] Funcionaron en el año escolar referido 149 escuelas, de las cuales 11 son superiores, 110 elementales unisexuales, 12 elementales mixtas, 10 nocturnas suplementarias y 6 nocturnas complementarias, en todas las cuales hubo una inscripción de 34,196 alumnos, una existencia efectiva de 21,754 y una asistencia media mensual de 17,036”.¹²⁰

Estos datos indican que pese a la constante participación que tenían los denominados consejos de vigilancia para persuadir a los padres de familia de la importancia de enviar a sus hijos a las escuelas y de las inspecciones que realizaba la Dirección General de Instrucción Primaria a las escuelas elementales, la matrícula disminuía por aquellos niños que de manera temporal o permanente dejaban de concurrir a la escuela.

Los consejos de vigilancia funcionaban como un medio para hacer cumplir la obligatoriedad de la educación elemental. Se conformaban con vecinos de la localidad autorizados por el jefe del cuartel para acudir a las casas de aquellos infantes que se ausentaban de la escuela por tiempos muy prolongados. Explicaban a los padres de

¹¹⁹ Jaime Torres Bodet, 1995, pp. 193 y 195.

¹²⁰ Gregorio Torres Quintero, 1904.

familia la importancia que tenía la escuela en la formación de los niños y escuchaban sus argumentos en los que fue muy recurrente explicar que la ausencia se debía a la atención de problemas de salud por contagio, a la escasez de dinero para comprar enseres escolares o al disgusto paterno por el empleo de una disciplina muy rígida impuesta en la escuela.

En caso de que las explicaciones no fueran convincentes, el consejo de vigilancia enviaba informes a la Dirección General de Instrucción Primaria para que fueran amonestados los padres que no cumplían con las leyes, lo que implicaba el pago multas por aquellos que se mostraban renuentes. De las amonestaciones y multas que los consejos de vigilancia realizaron en 1903, el maestro Gregorio Torres Quintero comentaba lo siguiente:

“[...] En el curso del año se amonestaron en el Distrito Federal á 4,238 padres ó tutores no reincidentes, y se multaron á 6,164 reincidentes, ascendiendo las multas a \$5, 295. 10 [...]”.¹²¹

Cabe recordar que en la elaboración de este informe no sólo se contemplaban las escuelas de la Ciudad de México, sino que se incluían aquellas denominadas foráneas que estaban ubicadas en otras prefecturas del Distrito Federal. Si bien es cierto que la ley estipulaba el pago de multas a los padres que no cumplieran con la asistencia de sus hijos a la escuela, esta práctica continuaba presentándose. Para este momento sí que eran válidas las palabras que el maestro Carlos A. Carrillo en 1890 manifestaba al respecto:

“Pretender que porque el niño faltó unas horas o una mañana o si se quiere un día entero a la escuela, ya incurrió en falta y ha de llamarse al padre y amonestarlo, o multarlo o encerrarlo en la cárcel si a mano viene, o despojarlo de su paterna autoridad, es pretensión tan desmedida e inaudita, que escribirla en la Ley, sería perder a sabiendas el tiempo, porque de seguro no habría nadie que procediera a cumplirla con tan crudo rigor. A mi entender no debería haber falta de asistencia en el sentido legal, sino cuando el niño hubiera faltado a la escuela ocho días en el curso de un mes, bien fueran continuos o con interrupciones”.¹²²

¹²¹ Ibid.

¹²² Carlos A. Carrillo, 1890, “Una palabra sobre el Congreso de Instrucción” en Gregorio Torres Quintero y Daniel Delgadillo (comps.), 1907, p.157.

En los años posteriores al Congreso de Instrucción y a la creación de la Dirección General de Instrucción Primaria, los problemas por la asistencia escolar continuaban. En el periódico quincenal *El Educador Moderno*, que estaba dirigido a los niños, madres de familia y maestros de instrucción pública, apareció un artículo que daba a conocer otra de las razones por las que los niños dejaban de asistir a la escuela: la ocupación de los niños en actividades de otra índole que la educativa, lo que era motivo de queja de los padres de familia.

Aunque la Dirección General de Instrucción Primaria había dictado disposiciones dirigidas a evitar que los profesores se sirvieran de los niños que concurrían a las escuelas oficiales, había preceptores que mandaban a sus alumnos a comprar cigarros, papel y estampillas para trabajar en clase, a llevar recados, prendas de ropa y toda clase de servicios domésticos (como barrer o limpiar áreas escolares) e incluso, en ocasiones, eran comisionados para ir a hacer cobros o pagos a casas, oficinas y comercios.

En el periódico se argumentaba que los padres no estaban conformes con ver a sus hijos realizar actividades de servicio doméstico o de mensajería, en vez de aprender las materias que constituían la enseñanza obligatoria. Daban a conocer que no enviarían a sus hijos a la escuela y que no estaban de acuerdo con que la Dirección General los multara por no mandarlos. En el artículo periodístico se manifestaba cual era la posición de la Dirección General de Instrucción Primaria ante esta práctica escolar:

“[...] La práctica de servicio de los niños que frecuentan las antes escuelas municipales y hoy nacionales, es vieja, pero de ninguna manera justificada. Hoy sabemos que es un abuso que sabemos bien que la dirección general no autoriza, ni tolera, siendo como es, una de las causas que alejan de la escuela al niño, que en vez de adquirir las aptitudes del futuro ciudadano, está reducido a mandadero sin propina”.¹²³



¹²³ Miguel Gutiérrez, 1910, *El Educador Moderno*, p. 13, enero 31.

Este artículo periodístico muestra cómo en las escuelas nacionales se realizaban prácticas que disgustaban a los padres de familia. Este tipo de situaciones fueron cuestionadas en diferentes foros, encuentros pedagógicos y en boletines o periódicos.

En 1907, en un artículo titulado “Inscripción voluntaria, asistencia obligatoria”, se mencionaban las dificultades que tenía la Dirección General de Instrucción Primaria para castigar a los padres debido a la lentitud con que se llevaba al cabo el proceso de amonestación, con lo que se acrecentaban las inasistencias a la escuela debido a que las listas de los niños faltistas que elaboraban los directores de las escuelas elementales llegaban varios días después, lo que impedía que los padres recibieran enseguida las sanciones. Esto provocaba que los niños, al no recibir una llamada de atención de sus padres, faltaran con frecuencia a la escuela para emplear ese tiempo en distintas actividades: jugar en la calle, caminar o usar los transportes para dirigirse a rumbos que no conocían de la ciudad, o entrar en talleres o comercios para ser aprendices de oficios o ayudantes, en su afán de búsqueda de aventuras y de conocer cosas distintas o para apoyar con una mínima contribución al ingreso familiar:

“[...] la falta de penas en este caso, da lugar á que los alumnos asistan con bastante irregularidad, y que las *pintadas de venado* sean más frecuentes, con detrimento de los trabajos escolares”.¹²⁴

Las *pintadas de venado* eran aquellas ausencias decididas por los niños a escondidas de sus padres o tutores. Esta práctica era recurrente y de cierta manera limitaba a las propias autoridades escolares en el impulso educativo que se pretendía lograr con la población infantil de la Ciudad de México y otras prefecturas del Distrito Federal.

El uso de una disciplina rígida era otro motivo de inasistencia escolar, por lo que los pedagogos y los preceptores sugirieron eliminar en las escuelas los rigores

¹²⁴ José M Bonilla, 1906. “Inscripción voluntaria, asistencia obligatoria”, en *La Enseñanza Primaria*, p. 347, septiembre 8.

disciplinarios y con ello favorecer la permanencia de los escolares. Joaquín Baranda, comentaba:

“[...] los niños en las escuelas eran verdaderos prisioneros condenados a estar inmóviles varias horas en perjuicio de sus facultades físicas y fatigando las ‘morales’ con el aprendizaje de reglas y preceptos que no estaban a su alcance, de allí su resistencia de asistir a la escuela”.¹²⁵

Las autoridades educativas y preceptores de escuelas elementales manifestaban sus opiniones, propuestas y críticas para lograr la reflexión y el cambio de actitud de los profesores respecto a las medidas disciplinarias. Entre los cambios que se lograron estaban las modificaciones a los tiempos de descanso y al movimiento en las actividades escolares:

“Después del salón de clase, nada hay tan indispensable en la escuela como los patios de recreo. Por fortuna se ha progresado en nuestro país, y a la sedentariedad antigua del alumno, que pasaba, sentado en pésimos bancos, cuatro horas de la mañana y tres de la tarde, se ha substituido una alternación metódica de las horas de clase y los intervalos de recreo que tienen que pasarse en los patios”.¹²⁶

Durante la última década del siglo XIX y la primera del XX, las autoridades educativas debatieron sobre el tiempo que se destinaba al descanso de los niños, el cual era necesario para fortalecer el desarrollo del cuerpo de los niños, no sólo el aspecto físico sino moral e intelectual. Se suponía que la alegría, la emotividad y la afectividad favorecerían la permanencia de los escolares y la satisfacción de los preceptores. Por ello la gimnasia ocupó un lugar primordial en la enseñanza de los niños. En los planes y programas de educación elemental, así como en los reglamentos escolares, se señalaba la necesidad de dedicar un tiempo a la gimnasia o a los ejercicios militares.

6. Los incentivos escolares

Conviene decir que para muchos niños la asistencia a la escuela se convertía en un gran acontecimiento. Hubo quienes experimentaron emociones de alegría por su ingreso a la escuela, a la que acudían por primera vez ya fuera de la mano de su padre o su madre, en compañía de sus hermanos o de algún sirviente de la casa. Para los niños caminar algunas calles o atravesar las banquetas con paso apresurado, observar las casas de sus vecinos o mirar el cielo azul que se extendía encima de los techos eran asuntos en que se podían distraer antes de llegar a la escuela, lugar en donde la disciplina y el orden cobraban mayor importancia, donde las riñas infantiles, el temor a las reprimendas de sus maestros, las recitaciones aprendidas de memoria, los juegos de canicas o el intercambio de estampitas se convertían en acontecimientos de expectación, incertidumbre, recelo o alegría.

Pese a los castigos corporales, la rigidez de la disciplina escolar, las exigencias en el cumplimiento de deberes, los exámenes y las calificaciones, había niños que permanecían en las escuelas motivados por sus maestros quienes les proporcionaban incentivos. Éstos fueron una sugerencia de los delegados que se reunieron en los congresos de instrucción celebrados en los últimos meses de 1889 y 1890, y que fue puesta en práctica en las distintas entidades federativas. Se tiene noticia de que en el estado de Colima el mismo gobernador era partícipe de la motivación que recibían los niños.

“Lujosísimos estuvieron los que el Señor Gobernador del Estado repartió el día 25 de febrero á los alumnos más aventajados de las escuelas del mismo. Era de verse el entusiasmo y la alegría en aquellas caritas risueñas y simpáticas. La concurrencia fue selecta y numerosísima; [...] Felicitamos al señor Gobernador Gildardo Gómez por esta encantadora fiesta de la niñez, y sepa que el corazón de cada niño es una sagrada urna en

¹²⁵ Concepción Jiménez, 1996, p. 92.

¹²⁶ José de Jesús González. 1927, p. 56.

que se deposita el respeto, el amor y la gratitud que ha sabido granjearse por la solícita protección que dispensa al importante ramo de instrucción pública”.¹²⁷

Acciones como ésta indican que los gobernadores y las autoridades educativas estatales aplicaron los acuerdos a que se llegaron en los congresos de instrucción celebrados en la Ciudad de México. Los incentivos no sólo consistían en premios como juguetes, libros o materiales de uso escolar. También fueron utilizados los diplomas, los reconocimientos en público o las felicitaciones en publicaciones pedagógicas. Con ello, no sólo se satisfacía a los alumnos por el gusto de aparecer en la lista de alumnos distinguidos, lo que les daba prestigio en su comunidad escolar. Sino también proporcionaban beneplácito a los padres de familia, los que en el hogar animaban a los hijos en la realización de tareas escolares y a mejorar su desempeño escolar.

En mayo de 1904, la Dirección General de Instrucción Primaria sugirió que durante los meses de junio, julio y agosto se celebraran en los locales escolares fiestas con motivo de la distribución de diplomas de premios. Las reuniones debían durar una hora y media, con la presencia de profesores y alumnos del respectivo plantel. Se proponía que en ellas participaran los niños con piezas dramáticas infantiles, piezas musicales, composiciones poéticas y discursos alusivos a la fiesta. La organización de dicho evento no debía suponer el uso del tiempo destinado a las clases sino que se sugería el uso de horas extraordinarias. Además, se prohibió que en dichas fiestas se emplearan coros de zarzuela y de cantos populares, “cuya letra es generalmente impropia para los actos escolares”.¹²⁸

Para la realización de dicha fiestas los inspectores pedagógicos solicitaron a los directores la elaboración de programas, para que ellos los revisaran y, en caso necesario, hicieran correcciones de acuerdo con las disposiciones de la Dirección General de

¹²⁷ Victoriano Guzmán, 1892, *La Educación Moderna*.

¹²⁸ Miguel F. Martínez y Gregorio Torres Quintero, 1904, “Disposiciones relativas a las fiestas que deben celebrarse en las escuelas Primarias Oficiales con motivo de las distribuciones de los diplomas de premios

Instrucción Primaria. Una vez aprobado el programa se realizaba el acontecimiento. También se daban recomendaciones respecto al adorno que debía lucir en las escuelas, el cual debía ser sencillo y no costoso. Además se pedía el empleo a discreción de adornos tricolores los cuales eran propios sólo de las fiestas cívicas y se consideraba una falta de respeto al emblema nacional, su uso en banderas o en lienzos que sólo servirían de adorno.

“...deberán excluirse hasta de las escuelas más humildes las banderitas y adornos de papel recortado, empleando siempre que sea posible guirnaldas de rama, pequeños festones de flores naturales o artificiales y colgaduras más usuales, dispuestas con buen gusto. Sobre todo, se recurrirá preferentemente a la artística colocación del material de clase. Con los fusiles escolares y los útiles de gimnasia se pueden formar adornos sencillos y vistosos si se les combina con coronas o lazos apropiados. Igual preferencia tendrán en el ornato de las escuelas, las labores de las niñas, y los trabajos de caligrafía, dibujo y manuales, así como los ejercicios de cartografía”.¹²⁹

Además se prohibía la entrega de obsequios a las autoridades escolares o la exaltación de elogios a los maestros, ya que el objetivo primordial era generar un ambiente de estímulo y regocijo para los niños y no crear un escaparate para el lucimiento de los profesores o padres de familia.

Es necesario decir que esta práctica de incentivar a los alumnos ya se utilizaba antes de que las escuelas de la Ciudad de México se nacionalizaran, como lo hace constar la circular que envió el regidor de Instrucción Pública del Ayuntamiento a los directores de las escuelas municipales para señalar el tipo de premios a que se habían hecho acreedores los niños que habían mostrado empeño en la escuela:

obtenidos por los alumnos y alumnas de dichas escuelas, en el año escolar próximo pasado”, en *Boletín de Instrucción Pública*, tomo III, núm. 6, mayo 20.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 603.

“[...] 10 boletos que se otorgarán para que los niños más aplicados la ‘alameda’ al juego de ‘caballitos de vapor’ el sábado próximo de 3 a 4 de la tarde”.¹³⁰

Los premios anuales se otorgaban a los niños que obtenían un alto promedio en las calificaciones del curso escolar y en el examen oral que presentaban al finalizar el curso. La Dirección General de Instrucción Primaria realizó una serie de acciones encaminadas a distinguir a los alumnos destacados, promover las fiestas escolares para la entrega de diplomas y autorizar las excursiones escolares. Al finalizar el año escolar, informaba de las compras de libros, muebles y útiles para las escuelas y rendía cuentas de exámenes, premios, fiestas escolares y gastos menores. Para el reparto de los útiles en las escuelas de la capital, se adquirió un carro con el fin de hacer la distribución de paquetes con libros para la biblioteca escolar y bolsas con utensilios escolares, también de juguetes como muñecas o polichinelas que se entregaban como premios:

“Los premios de fin del año escolar se concederán como resultado de los exámenes, y consistirán en diplomas, medallas, ú objetos útiles y de recreo”.¹³¹

En 1903, Gregorio Torres Quintero, como secretario de la Dirección General de Educación Primaria, continuó impulsando que en cada escuela se organizara una fiesta de fin de curso escolar, con la finalidad de abrir un espacio social para la entrega de diplomas y otros premios escolares. Justo Sierra, confiaba en que por este medio los niños menores de doce años obtuvieran mejores recompensas, porque las fiestas escolares eran motivo de algarabía y fraternidad, a diferencia de la entrega de premios que se realizaba al finalizar el curso y que según el maestro despertaban la envidia y codicia entre los niños. Otra de las prácticas que se realizaron en la Ciudad de México para incentivar a los niños fue la entrega de premios en el Teatro Nacional para recibir diploma o medalla de las manos del presidente Porfirio Díaz.

¹³⁰ AHDF, 1896, Circular que dirige el Regidor de Instrucción Pública del Ayuntamiento de la Ciudad de México a las escuelas municipales en lo referente a los premios mensuales a los alumnos de mejores calificaciones, marzo 20, México.

¹³¹ AHSEP, 1900, *Reglamento interior para las escuelas nacionales de enseñanza primaria*, promulgado el 18 de diciembre de 1896 y publicado en 1900 por impresora del gobierno de México, p. 17.

Otros premios consistían en boletos para acudir al circo "Orrin", instalado en la Plaza Villamil, donde ahora está el Teatro Blanquita,¹³² o a la Alameda, a divertirse en los ferrocarriles infantiles, los caballitos, asnos y borregos ensillados o velocípedos, diversiones que fueron recibidas con aplausos. Años después, se establecieron en el norte de la Alameda una montaña rusa, una "rueda siglo XX" y caballitos de vapor.¹³³ En la última década, con la creación de parques de diversión, se lograron un mayor número de incentivos para los niños:

"La chiquillería capitalina tenía entonces su paraíso infantil en el 'Luna Park [parque de diversiones, donde el público podía disfrutar de la 'montaña rusa', del 'columpio aéreo' y del carrusel], donde los flamantes aparatos mecánicos brindaban a sus espíritus curiosos sensaciones de equilibrios desconocidos. Y lo que constituía su máxima delicia, la gracia única e inimitable de Ricardo Bell, daba sus postreros chisporroteos sobre la pista del famoso circo Orrin".¹³⁴

No solamente la puntualidad y aprovechamiento escolar eran valorados por los maestros, sino también la conducta. Jaime Torres Bodet recuerda que los premios a que los alumnos se hacían acreedores en su escuela de enseñanza elemental consistían en dulces que su maestra otorgaba a los niños que habían mostrado un buen proceder en el mantenimiento de la disciplina escolar:

"A la cantidad y al provecho de las sustancias, prefería doña G... el capricho, la gracia, la novedad. Las almendras garapiñadas, el turrón de pepita, los piñones salados, los alfajores, las nueces y los refrescos, que en recipientes diminutos nos ofrecía, no tenían como finalidad la de alimentarnos sino la de recompensar nuestra buena conducta con el conocimiento de una dulzura que, a su manera, completaba nuestra enseñanza por alusión a los sitios de que tales primores venían a México: cajetas de Celaya, muéganos de Puebla, camotes de Querétaro, 'ates' de Morelia y tantos otros manjares que hacen de la geografía de la República, cuando no un paraíso de los ojos, una antología del paladar".¹³⁵

¹³² Gascón Mercado, Julián, 1975, p. 55.

¹³³ Cfr. Moisés González Navarro, 1973, *El Porfiriato, vida social...*, p. 700.

¹³⁴ Ubaldo Vargas, 1961, p. 139.

¹³⁵ Jaime Torres Bodet, 1995, pp. 193 -194.

Al finalizar el siglo XIX, se intentó que la forma de educar y disciplinar cobrara matices distintos: los maestros no debían de utilizar las agresiones físicas para que los niños aprendieran. Fue por medio de incentivos que hicieron más agradable el ámbito escolar en un intento por mantener en la escuela a un mayor número de alumnos y cumplir con lo prescrito en la legislación educativa mexicana. Estas acciones se convertirían en gratos recuerdos de infancia de aquellos niños que se alegraban por el cambio de establecimientos escolares o porque sus maestros modificaban sus maneras de reprenderlos lo que les garantizaba una formación educativa en un espacio social distinto de la familia y una manera de ir al encuentro con autores de libros de texto o maestros que influyeron de manera decisiva en su acercamiento a la cultura escrita. De esta manera, las transformaciones en las escuelas elementales de la Ciudad de México se proyectarían a nivel nacional, los rasgos incipientes del sistema educativo mexicano.

Reflexiones

La uniformidad tan anhelada por las autoridades educativas tenía sus límites, se desfiguraba en la diversidad de usos y costumbres en las prácticas escolares ya que las condiciones para el servicio educativo fueron distintas en cada una de las escuelas. El uso del espacio escolar: de los salones de clases, las habitaciones de los directores o ayudantes, los patios, las escaleras, los corredores y los sanitarios, implicó dinámicas sociales distintas, no era lo mismo trabajar en un edificio propio que en uno de alquiler por el hecho de compartir con otros inquilinos la vida escolar.

Los directores recurrieron a utilizar los planos escolares que la Dirección General les solicitaba, para expresar sus peticiones de mejoras al edificio escolar o para quejarse de la indisposición de los arrendatarios para remodelar las habitaciones. En dichos planos se observa que un buen número de escuelas funcionaba en las plantas altas de vecindades, lo que refleja el gasto que el municipio derrogaba para pagar el alquiler de las escuelas, situación que se transformó cuando la Dirección General de Instrucción Primaria destinó un presupuesto para la construcción de edificios escolares de acuerdo

con las condiciones higiénicas que las autoridades educativas sugerían. Así, poco a poco se fue cambiando la dinámica social con la creación de edificios ex profeso para las escuelas.

No sólo la diversidad en la cultura escolar de las escuelas estaba configurada por el uso de los espacios escolares, sino por otros factores como el tipo de maestros que en ella laboraban, si era sólo el director quien se encargaba de la atención a los niños o compartía la tarea con ayudantes y auxiliares. El tamaño de las matrículas y quienes conformaban la población infantil que acudía a recibir el servicio educativo también se constituyen como otro elemento que configuraba la heterogeneidad.

La tarea de educar también significó para los profesores una búsqueda de negociaciones para lograr la participación de los padres de familia. Sus intentos para abatir la negligencia y resistencia de enviar a los niños a la escuela fueron distintos. Desde elaborar informes de inasistencias para que el consejo de vigilancia amonestara a los padres hasta la presentación de los exámenes orales y la entrega de premios y diplomas en fiestas escolares. Para con ello conformar espacios sociales, en su afán de comunicar a los padres los resultados de su tarea educativa y así lograr una mayor participación de éstos.

Si bien es cierto que se reconoce la diversidad en la constitución de las escuelas, también cabe referir que las autoridades educativas dieron lineamientos a que se debían adscribir los profesores para desarrollar la organización escolar. La presentación de los exámenes orales, los horarios escolares, los programas de las materias educativas, las fiestas escolares entre otros aspectos, se vieron limitados a la serie de parámetros que eran indicados mediante circulares, avisos y reglamentos.

CAPÍTULO V

EL DEBATE PEDAGÓGICO

Introducción

Durante la última década del siglo XIX se produjo una preocupación por cómo enseñar a leer y escribir. En la ciudad de México los maestros normalistas, profesores de primaria, y autoridades educativas sostuvieron diálogos para analizar las ventajas y las desventajas en el uso y la práctica de determinados métodos o materiales de enseñanza. Los debates que se dieron en torno a la educación elemental darían una marca principal a este momento histórico.

Los congresos pedagógicos, los artículos periodísticos, los folletos y los quincenales pedagógicos eran los foros donde tenían lugar una serie de encuentros y desencuentros. En este capítulo describo debates pedagógicos que se dieron en México, de manera particular en la ciudad de México. Inicio con el suscitado entre los maestros Abraham Castellanos y Gregorio Torres Quintero para definir el mejor método para aprender a leer y escribir, lo que implicaría la selección del libro que se recomendaría utilizar como texto de lectura, en las escuelas elementales del Distrito Federal.

El segundo debate al que hago referencia es aquel que ponía en tela de juicio el uso de los libros de texto, algunos autores suponían que los libros sólo eran usados para promover la memorización de párrafos o utilizados por los maestros para disimular la enseñanza, si debían o no ser reconsideradas las clases orales, entre otros argumentos a favor o en contra de su empleo, en fin, la práctica de usarlos no desapareció, se elaboraron listas oficiales de textos por sugerencia de las autoridades educativas y continuó su empleo en las prácticas escolares.

En tercer lugar describo un debate por demás curioso, maestros y médicos discutían el tipo de letra que debían practicar los niños en la escuela, algunos suponían que la letra inclinada era mejor que la vertical. Al discutirse las ventajas de una con respecto de la otra, se oían argumentos para definir cuál era higiénicamente más

favorable. Además, los artículos que aparecían en los quincenales pedagógicos sirvieron para dar referencias de aquellas discusiones que se libraban en Europa y Estados Unidos respecto al tema.

El cuarto debate al que hago referencia es el que se generó para definir las estrategias que la pedagogía moderna proponía para el uso y mantenimiento de la disciplina escolar. Una concepción distinta del niño, una visión diferente de la escuela primaria, otra forma de imaginar los supuestos del ser maestro y el conocimiento de otras maneras de conducir un proyecto educativo, entre otras, contribuyeron para reconsiderar la tarea educativa.

La intención de no considerar por más tiempo el adagio de “La letra con sangre entra” fructificó gracias a la incorporación de otras maneras para conducir las escuelas primarias bajo una disciplina menos rigurosa. Cabe aclarar que pese a los acuerdos, los reglamentos escolares, las leyes de instrucción y la inspección escolar, las medidas extremas para educar a los niños continuaron siendo por uso y costumbre utilizadas en algunas escuelas, esto implicó sanciones, llamadas de atención y destituciones de profesores.

1. Los métodos para aprender a leer y escribir

Al finalizar el siglo XIX, los maestros que se formaban en las escuelas Normales de la Ciudad de México aprendían sobre la práctica escolar mediante conocimientos y experiencias de la práctica escolar y de modelos extranjeros. El bagaje que adquirirían a lo largo de su formación favoreció la incorporación o sustitución de ciertas prácticas escolares por otras más acordes con las estipulaciones de la pedagogía de moda en Europa y Estados Unidos.

Las secciones que los periódicos dedicaban para comentar aspectos educativos y las revistas educativas conocidas como quincenales pedagógicos funcionaban como el campo de confrontación en que los maestros normalistas, los de escuelas elementales y las autoridades educativas expresaban sus críticas y opiniones sobre los mejores métodos

y estilos para enseñar. Mediante la lectura de los artículos periodísticos, los padres de familia también eran partícipes, obtenían información de los debates que surgían por el empleo de técnicas didácticas, métodos de enseñanza, materiales didácticos, libros de texto, cambios en la legislación educativa y en las condiciones del ambiente escolar. Además, se les proporcionaban orientaciones para educar y tratar a sus hijos.

En los hogares donde los padres de familia eran letrados y tenían acercamiento a las revistas pedagógicas, se propiciaba un acercamiento de los niños a la lectura y a la escritura mediante ejercicios de lectura en voz alta y elaboración de copias para mejorar la caligrafía.

Uno de los más reconocidos quincenales pedagógicos era *El educador moderno*. Estaba dirigido a un público amplio conformado por preceptores, padres de familia, niños, educadores en formación y autoridades educativas. Esta publicación ofrecía a los niños narraciones, juegos y problemas matemáticos. A los maestros les sugería el uso de ciertos métodos de enseñanza y de disciplina acordes con la definición prevaleciente de la educación moderna. Además, se presentaban reseñas de libros, felicitaciones y avisos y sugerencias dirigidas a promover diversos recursos escolares para su uso en la escuela y en el hogar.

Uno de los temas pedagógicos que se debatió en estos foros, fue para decidir si en las escuelas elementales se debía enseñar primero a leer y posteriormente a escribir, como había sido la práctica durante siglos, o si la enseñanza debía ser simultánea. Los maestros normalistas Abraham Castellanos¹³⁶ y Gregorio Torres Quintero,¹³⁷ hicieron aportes importantes respecto de las ventajas y desventajas en el uso de los métodos para

¹³⁶ Abraham Castellanos nació en el estado de Oaxaca en 1871, realizó sus estudios en la Escuela Normal para Maestros de la Ciudad de México, de la que años más tarde sería profesor; fue discípulo del maestro suizo Enrique C. Rébsamen, fundador de la Escuela Normal de Jalapa, quien puso en práctica métodos de lectura y escritura en México tomando como punto de referencia los modelos europeos.

¹³⁷ El maestro Gregorio Torres Quintero nació en el estado de Colima en 1866, y cuando cumplió los veintidós años, emigró a la Ciudad de México para realizar sus estudios normalistas como alumno becado. Al concluir sus estudios regresó a Colima para colaborar en proyectos educativos estatales y en 1902 fue nombrado director general de Instrucción Primaria del Distrito Federal y miembro del Consejo Superior de Educación Pública a la edad de 36 años. Su método onomatopéyico para la lectura y la escritura le valió la controversia con los discípulos de Enrique C. Rébsamen, sobre todo con Abraham Castellanos.

aprender a leer y escribir. Ellos fueron protagonistas de la confrontación que se suscitó alrededor de una de las preocupaciones primordiales de la educación elemental, la enseñanza de la lectura y de la escritura. Abraham Castellanos consideraba que el método simultáneo era la mejor opción en la enseñanza de las primeras letras por lo que elaboró una obra en que defendía dicho método, que había sido propuesto por su maestro Enrique C. Rébsamen. Sus opiniones fueron criticadas por el también maestro normalista Gregorio Torres Quintero, quien en 1907 publicó un libro en que explicaba porque consideraba que su método onomatopéyico representaba mayores ventajas.

“[...] Y ahora el profesor Torres Quintero, no sólo expresa el suyo en la obra anunciada, el método onomatopéyico-sintético-analítico sino que esgrime una crítica fina y sana y estudia minuciosamente la producción de Castellanos. Libro que contiene 232 páginas y está impreso en magnífico papel satinado [...] se puede pedir al autor y a las librerías de Bouret y Herrero Hnos. sucs”.¹³⁸

Abraham Castellanos comentaba que todos los partidarios de la escuela moderna estaban de acuerdo en que la enseñanza de la lectura y escritura se debía dar simultáneamente. Otros especialistas opinaban que debía preceder y predominar la lectura; otros que la escritura, razón por la cual resultaban dos tipos de métodos: el de escritura-lectura (escribe y lee), llamado también el método de Graser,¹³⁹ y el de lectura-escritura.

En la guía metodológica que Enrique C. Rébsamen elaboró para la enseñanza de la escritura y lectura en el primer año escolar incluyó una sencilla explicación en la que indicaba que en el siglo XVII, en todas partes, la enseñanza de estas dos asignaturas – lectura y escritura- era sucesiva, precediendo el estudio de la lectura al de la escritura, lo

¹³⁸ “El criterio sobre los métodos de escritura-lectura del Sr. Profr. Abraham Castellanos visto a través de la crítica por el Sr. Profesor Gregorio Torres Quintero”, en S/a, 1907, *La Enseñanza Primaria*.

¹³⁹ Método que se conoce así en honor a su creador, el pedagogo bávaro Juan Bautista Graser (1766-1841), quien como consejero de gobierno e inspector escolar, publicó varias obras sobre la metodología de la escritura y lectura, entre las que destaca *La primera enseñanza del niño es su primer martirio, crítica de los métodos de lectura actualmente usados*, 1819. La mayor aportación del método Graser es el enlace de la lectura con la escritura, principio de la simultaneidad. Su utilización se llevó primero en Alemania y Suiza, después en el mundo entero. Según Enrique Rébsamen, este método llegó a América vía Claudio Matte, quien lo llevó de Alemania a Chile. En México fue difundido por el profesor J. Manuel Guillé, en su obra *La enseñanza elemental*, que aprobó la Junta Directiva de Instrucción Pública en 1877.

que él consideraba un error pedagógico ya que los niños con el silabario en la mano aprendían primero a leer y sólo después de haber terminado este estudio, en una ardua labor de dos o tres años, se les permitía pasar al aprendizaje de la escritura, lo que desanimaba a los niños en edad escolar, ya que los resultados no eran favorables.

Ante tal situación, Enrique C. Rébsamen proponía una serie de ejercicios que debían practicar los niños para lograr de manera más rápida y efectiva el aprendizaje de la lectura y la escritura:

Ejercicios intuitivos, o sea, observación por medio de los sentidos, de las cosas y fenómenos que rodean al niño.

Ejercicios de lenguaje, los niños aprenderán a designar estos objetos y fenómenos con sus nombres correspondientes, a usar las palabras respectivas con propiedad y a pronunciarlas con claridad y corrección.

Ejercicios de dibujo, los niños se ejercitarán en la representación gráfica de la forma que han percibido en los objetos, adiestrando la mano y la vista.

Ejercicios de escritura.

Ejercicios de lectura.

El maestro Enrique C. Rébsamen aclaraba que estas cinco clases de ejercicios no debían de practicarse sucesivamente, con intervalos de meses o de años entre uno y otro, sino simultáneamente, es decir, uno inmediatamente después del otro, de manera que todos ellos se practicasen en una misma lección.¹⁴⁰ Con estos argumentos expresaba su defensa del uso de la simultaneidad entre la escritura y la lectura, las cuales para él debían estar enlazadas durante todo el primer año escolar.

Este método trataba de enseñar la lectura por medio de la escritura. Refrendaba la importancia del fonetismo, porque el punto de partida era la lengua hablada y no la

¹⁴⁰ Enrique C. Rébsamen, 1912, p. 13.

escrita. Explicaba que su propuesta se basaba en los resultados favorables que había obtenido de su aplicación en la escuela práctica anexa a la Normal Veracruzana desde 1886.

“El método que hoy presentamos a los mentores de la niñez puede, con todo fundamento, llamarse *ecléctico*, pues para su formación hemos tenido presentes las reformas y mejoras más trascendentales...”¹⁴¹

Enrique C. Rébsamen sugería no se enseñaran al principio los nombres de las letras a fin de evitar toda mezcolanza con el deletreo y que no se practicaran ejercicios con sílabas aisladas, desprovistas de sentido, porque no formaba parte del método el silabeo. Caracterizaba a su método como analítico-sintético, porque tenía como regla general partir de la palabra y no de la sílaba, ni la letra o el sonido. “La palabra se descompone en sus sílabas y sonidos (se analiza) e inmediatamente después se vuelve a reconstruir (se sintetiza)”.¹⁴²

En la defensa que Abraham Castellanos hacía del método de su maestro, afirmaba que en Alemania algunos pedagogos opinaban que debían hacerse ejercicios simultáneos de intuición, de lenguaje, de dibujo y de escritura. Por ello consideraba que en la lectura el uso del deletreo era un absurdo:

“[...] por que los maestros que lo practican no hacen que sus alumnos pronuncien sucesivamente los sonidos de las palabras, vg. **Cabo**, sino que exigen que digan: **ce a be o**. Les da, pues el nombre del signo escrito, en vez del sonido que este mismo signo representa. Pero luego que se trate de juntar lo leído o pronunciarlo, el maestro exige que los niños reúnan los sonidos y no las letras y ¡ay! del desgraciado que diga ceabeo, o algo por el estilo la férula y el calabozo le convencen que la letra con sangre entra. Y si pidiera explicación (que bien se guardará el niño educado bajo el *ancien régime* de pedir jamás explicaciones a su maestro) del por qué ce- a se pronuncia ca y no cea, sólo se le diría *magister dixit*. El maestro lo ha dicho y ¡basta! los niños no tienen que preguntar.[...].”¹⁴³

En la crítica a los “antiguos” métodos para la enseñanza de la lectura y escritura, Abraham Castellanos expresaba claramente cómo en los tiempos previos a la pedagogía

moderna, los maestros provocaban temor en los alumnos, los cuales no estaban en posibilidad de opinar y mucho menos contradecir o mostrar sus dudas al preceptor.

En párrafos anteriores se dan referencias de la influencia que tuvo el maestro normalista Enrique C. Rébsamen en la formación académica e intelectual de su discípulo Abraham Castellanos, por lo que también es necesario decir que otro gran maestro normalista Carlos A. Carrillo, fue quien influyó profesionalmente en el profesor Gregorio Torres Quintero. Ambos rechazaban los métodos del deletreo y hacían críticas al fonético, porque “torturaban y desnaturalizaban los sonidos”. Carlos A. Carrillo se expresaba así:

“[...] porque el sonido vocal, más o menos breve, más o menos sordo, más o menos confuso siempre se deja oír, la consonante por su misma naturaleza, se adhiere con inflexible tenacidad al sonido vocal, y es inútil luchar contra la naturaleza de las cosas. El deletreo es menos confuso pero también merece censura. Nunca se aprendan los vocablos separados sino unidos en frases con resonancia familiar para uno mismo, consejo repetido en los modernos manuales para aprender a estudiar”.¹⁴⁴

Esta opinión nos permite entender la importancia que cobró el uso de la onomatopeya en el método para la lectura y escritura que propuso Gregorio Torres Quintero, el cual se publica en 1904, el mismo año en que muere su maestro Enrique C. Rébsamen. En 1906, dos años después de la publicación de su método onomatopéyico, siendo director general de Instrucción Primaria, Gregorio Torres Quintero recibe la crítica de Abraham Castellanos, quien arremete contra el método y su autor al escribir una serie de artículos que fueron publicados en el mes de octubre en el periódico *El Diario*, de la Ciudad de México.

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 7.

¹⁴² *Ibid.*, p. 90.

¹⁴³ Abraham Castellanos, 1906, p. 79.

¹⁴⁴ Cfr. Ernesto Meneses Morales, 1983, p. 478. Me resulta preciso mencionar esto, porque más adelante aparecerá la defensa que hace Gregorio Torres Quintero sobre su método de lectura- escritura y que supongo tiene que ver, con la influencia del Maestro Carlos A. Carrillo en su saber pedagógico.

La defensa del método onomatopéyico no se hizo esperar, Gregorio Torres Quintero demandó a la dirección del mismo periódico para que, por espíritu de equidad, también publicase la serie completa de sus artículos. Su solicitud no procedió, por lo que se dio a la tarea de elaborar el folleto *Cómo defendió D. Abraham Castellanos, su criterio*,¹⁴⁵ que se publicó un año después de que se inició el debate, en él expresaba que su oponente no se comportaba como “un digno polemista”, porque hacía más uso de “la diatriba que de la lógica” para responder a la crítica. También lo acusaba de perturbar “al público indocto o poco afecto a leer entre líneas” con sus artículos, los que no tenían ningún mérito. En dicho libro, Gregorio Torres Quintero se refería a Abraham Castellanos, como su adversario y lo acusaba de sectario por mostrar desprecio por todo lo que consideraba fuera de su escuela y de sus correligionarios. Para la organización de los argumentos en su libro, Gregorio Torres Quintero tomó en cuenta el orden de aparición de los artículos periodísticos que arremetían contra él y para cada uno de ellos tuvo respuesta.

En uno de sus artículos, Abraham Castellanos dejaba claro que sus comentarios iban dirigidos a sus compañeros de profesión, para investigar la base científica en que los métodos de enseñanza debían descansar, en virtud de que casi todos los autores nacionales habían fundado los planes de sus libros más en el empirismo que en la investigación científica. Refería que, Gregorio Torres Quintero se había sentido herido, y “ha agotado sus energías didácticas” en responder. Manifestaba la conveniencia de señalarle sus “estupendos errores”, los cuales, según Abraham Castellanos, se debían a su falta de preparación pedagógica. Asimismo, se jactaba de que Gregorio Torres Quintero había tenido que estudiar mucho para defender sus argumentos ante él.

“[...] como sinceramente me lo decía hace poco tiempo el señor Lic. Orcí, pues a él le constaba que todas las tardes en la sección de Enseñanza Normal del ministerio se ocupaba en estudiar y al otro día redactar sus apuntes a dos amanuenses de la misma oficina. Muy bien me he constituido indirectamente en el maestro del Sr. Torres Quintero”.¹⁴⁶

¹⁴⁵ Gregorio Torres Quintero, 1907, p. 68.

¹⁴⁶ *Ibid.*

En el mismo tono irónico, Gregorio Torres Quintero lo acusaba de ponerse nervioso y defenderse con vehemencia. Le manifestaba a Abraham Castellanos, que él no era un maestro empírico, carente de preparación pedagógica, que en todos los asuntos de enseñanza procedía a tientas, le recordaba sus estudios en la Escuela Normal para Profesores, en la que había obtenido el título profesional y le hacía ver la gravedad de llamarlo maestro empírico porque por esa expresión estaba obligado a justificar sus palabras por la ofensa que con ella hacía a la escuela Normal, de la que era profesor Abraham Castellanos:

“Llamarnos pues maestros ‘empíricos’, es lo mismo que llamar ‘tinterillos’ a los abogados recibidos en la Escuela Nacional de Jurisprudencia o ‘curanderos’ a los médicos titulados de la Escuela Nacional de Medicina”.

Ante el argumento de Abraham Castellanos de que el método onomatopéyico era la copia del método americano de Sickle, Gregorio Torres Quintero manifestaba que el método simultáneo para enseñar la lectura y escritura que proponía Enrique Rébsamen no había sido generado por él ni por sus discípulos.

Es de suponer que en este debate estaba en juego mucho más que la cuestión pedagógica, también importaba el potencial de ganancias económicas, legitimidad y prestigio que lograrían los autores por el hecho de que sus libros, métodos o materiales didácticos fueran recomendados para formar parte de las bibliotecas escolares, ser empleados en las escuelas elementales públicas. Y además, ser conocidos y analizados por los estudiantes normalistas.

Por este debate, Abraham Castellanos amenazó con renunciar a su puesto en la Escuela Normal para Profesores, de la Ciudad de México, con el fin de emprender una campaña contra el método onomatopéyico. La finalidad era tener el tiempo suficiente para dedicarlo a argumentar su crítica, para que las autoridades educativas no dieran la concesión de difundirlo entre los profesores de las escuelas elementales. Por su parte, Gregorio Torres Quintero concluyó su defensa manifestando que su método era original y que había demostrado que no le temía a la discusión y que su crítica continuaría.

Cabe mencionar que ambos métodos, el onomatopéyico de Gregorio Torres Quintero y el simultáneo o ecléctico de Enrique C. Rébsamen, fueron recomendados para su uso en las escuelas elementales. Para los años 1904 y 1905 el texto de lectura que se recomendaba para el primer grado de instrucción primaria era el “Método Rébsamen de Escritura-lectura”.¹⁴⁷

Años después de acuerdo con las listas oficiales de libros escolares de consulta y biblioteca escolar que aparecen en el anuario escolar de 1910-1911, tanto Enrique Rébsamen como Gregorio Torres Quintero son autores que aparecen en la recomendación de los libros de la materia de escritura-lectura de primer año:

“Escritura-Lectura- “Método Rébsamen de Escritura, edición de escritura perpendicular. “Método Onomatopéyico-Sintético de Escritura-Lectura,” por Gregorio Torres Quintero. “Enseñanza Simultánea de la Lectura y Escritura,” por Claudio Matte, edición de escritura perpendicular. El empleo de estos textos es facultativo, y lo único que determina es que no se usen varios, sino un solo dentro de una misma Zona Escolar”.

La recomendación de que para la lectura en el salón de clases se usara un solo libro, es muestra de que los intentos por homogeneizar la educación elemental se promovían en las prácticas escolares. También la cita nos refiere la permisividad que había en las escuelas para que los profesores decidieran el autor que preferían leer y nos sugiere pensar en la búsqueda de acuerdos entre profesores para determinar por zona escolar el libro de lectura a utilizar durante el ciclo escolar.

¹⁴⁷ Cfr. *Boletín de Instrucción Pública*, 1904, tomo III, núm. 1, p. 1. y tomo IV, p. 263.

2. El uso de los libros de texto

Al igual que Abraham Castellanos, el maestro Gregorio Torres Quintero colaboró como articulista de las revistas pedagógicas que aparecían quincenalmente y que estaban dirigidas a padres de familia, maestros, estudiantes normalistas y niños. Al concluir sus estudios en la Escuela Normal para Profesores de la Ciudad de México, regresa al estado de Colima y a sus 26 años de edad se integra al grupo de redactores de la revista pedagógica *La Educación Moderna*, que dirigía el maestro Victoriano Guzmán, quien expresó mediante una nota periodística su beneplácito por contar con el apoyo académico del distinguido maestro Gregorio Torres Quintero:

“Acaba de llegar a esta ciudad nuestro querido amigo, el estudioso joven Gregorio Torres Quintero, después de haber adquirido el título profesional correspondiente a la Escuela Normal de Profesores de la Ciudad de México. Fue en aquel plantel, uno de sus alumnos más distinguidos, obtuvo siempre los primeros premios y se captó constantemente el aprecio de sus condiscípulos y la estimación de sus profesores, por su carácter dulce y tolerante y por su jamás desmentida aplicación. Vuelve a la tierra natal en cumplimiento de un deber de gratitud, donde prestará sus servicios en las nobles cuanto espinosas labores del magisterio. La ‘educación moderna’ se honra con contarle en el número de sus redactores y los lectores de este periódico podrán gozar de sus producciones y apreciar su estilo correcto y sencillo”.¹⁴⁸

En el mismo número de la revista donde apareció esta nota de bienvenida, figuraba el primer artículo del recién llegado, una seria crítica a la manera más recurrente que empleaban los profesores en las escuelas elementales para enseñar la gramática a los niños. En su opinión, se debía abolir la enseñanza rutinaria de la gramática que era “una verdadera pérdida de tiempo”, ya que cuando los niños salían de la escuela primaria no podían hacer uso del idioma con facilidad y corrección, por la manera tan monótona que por medio de clasificaciones y definiciones inútiles habían aprendido la gramática:

¹⁴⁸ El autor de lo anterior fue Victoriano Guzmán, director del periódico pedagógico *La Educación Moderna*, tomo. I. núm. 2, marzo, 1892.

“Eso de estudiar cuatro años para salir generalmente escribiendo con mala ortografía, con peor redacción y con pésima letra, es verdaderamente insoportable”.¹⁴⁹

Él sugería que el desarrollo de los órganos vocales se podía perfeccionar mediante el ejercicio, por lo que recomendaba que constantemente los niños dialogaran y escucharan atentamente con la finalidad de adquirir ideas por medio de las lecciones de cosas, lo que contribuiría a que desarrollaran su lenguaje.

El maestro Gregorio Torres Quintero sugirió que, para evitar la manera antigua en que se enseñaba la gramática, se rechazara el uso de los libros de texto. Esta sugerencia fue aplicada en la escuela modelo “Porfirio Díaz”, de la ciudad de Colima, de la que era director el mismo Sr. Victoriano Guzmán.

La escuela “Porfirio Díaz” contaba con el director y cuatro profesores que atendían los grados de segundo a quinto, y una profesora que se desempeñaba como auxiliar atendía el primer grado. Además contaba con los servicios de un mozo de aseo que al mismo tiempo era el portero de la escuela. Dicho centro escolar se caracterizaba por sus estrategias educativas innovadoras y era reconocido por la sociedad colimense. Los padres de familia estaban muy pendientes de las inscripciones porque había cupo limitado para un determinado número de alumnos. La publicación *Escuela Moderna* se constituyó como el enlace entre el director de la escuela y los padres de familia:

“Suplicamos a todos los padres de familia que hayan pensado en inscribir a sus hijos en la escuela modelo “Porfirio Díaz” lo hagan cuanto antes; pues siendo las lecciones completamente orales, estando abolidos los textos en aquel establecimiento, los alumnos que concurran al plantel con retardo de algunos meses, no podrán seguir las clases con la debida regularidad y se perjudicarán sus propios intereses”.

Este aviso muestra que los maestros Gregorio Torres Quintero y Victoriano Guzmán compartían la opinión de excluir los libros de texto, y sustituirlos mediante actividades orales, ya que consideraban que la presencia de los maestros era lo fundamental y relevante.

¹⁴⁹ Gregorio Torres Quintero, 1892, “La gramática”, en *La Educación Moderna*.

El maestro Gregorio Torres invitaba a sus colegas a desterrar el uso de los libros de texto, a cuyos usuarios llamaba “rutinarios” o tomadores de lecciones, e impulsó con energía la práctica de ser el maestro mismo el libro viviente, puesto que él habla, él explica, e inculca los conocimientos con el poder de su método¹⁵⁰. Les proponía el uso frecuente de las lecciones orales, con las cuales, argumentaba, se lograba una mayor participación de los alumnos, quienes con esta práctica no se exponían a repetir los argumentos de los libros de texto sino los propios.

Es de suponer que siendo recién egresado de la Normal, las ideas pedagógicas de uno de sus maestros favoritos Carlos A. Carrillo, encontraban en él un campo de cultivo. Carlos A. Carrillo era un crítico irascible del uso de los libros de texto; en su artículo “¡Malditos Libros!” mostraba su desacuerdo con el uso que se les daba en la escuela, en donde los niños aprendían de memoria y de manera mecánica frases, conceptos, lectura que ningún significado tenía para los niños y que a fuerza de repetir se apropiaban de las palabras. También criticaba que un solo libro fuera leído lo mismo por niños de primero que de cuarto grado:

“Bien sé yo que los libros son útiles; bien sé que encierran tesoros de verdades; que son la herencia que nos han legado las generaciones que pasaron; pero sé también que los libros que se usan en la escuela, y como se usan en la escuela, no edifican, sino que destruyen; no dan la vida, sino que dan la muerte; y los detesto por eso, y los maldigo; sí, los maldigo, porque se abusa de ellos, porque son el instrumento con que se herroja la actividad del ser humano, se encadena su vuelo, se despedaza su organismo”.¹⁵¹

En 1908, cuando se buscaron nuevos métodos de enseñanza y se implementaron modificaciones a los programas de estudio nacionales, se dio mayor importancia para la transmisión de los conocimientos al maestro que a los textos. Además, se criticaba el aprendizaje por medio de la memoria y se proponía el análisis y la crítica.¹⁵² Pese a

¹⁵⁰ Cfr. Ernesto Meneses Morales, 1983, p. 485.

¹⁵¹ Carlos A. Carrillo, 1885, “¡Malditos libros!”, en Gregorio Torres Quintero y Daniel Delgadillo, 1907, (comps), p. 43.

¹⁵² Luz Elena Galván, 1991, p. 92.

estas propuestas pedagógicas, la rigurosidad en la disciplina y la repetición de ejercicios gramaticales seguían presentes.

En el Distrito Federal, en un artículo pedagógico que aparece en el quincenal pedagógico *La Enseñanza Primaria*, en 1906, se describe la manera en cómo se desarrolla una clase de escritura-lectura bajo la tutela de un profesor rígido en cuanto a la disciplina escolar que impera en su clase:

“En días pasados asistimos a una sesión de metodología práctica, en la que veinte desgraciados parvulitos soportaron la mayor parte de una clase de escritura-lectura, teniendo las espaldas sin apoyo, los brazos en flexión hacia atrás, y las manos, con los dedos entrecruzados, en la parte posterior del cuello. A esa extraña posición, muy semejante a la que tomamos después de un fuerte trabajo cerebral, a esa rara y extravagante actitud se le designaba graciosamente con el nombre de cuarta posición”.¹⁵³

Con la anterior descripción se puede imaginar la práctica cotidiana en la vida escolar de aquellos días. Las clases modelos que presenciaban los estudiantes normalistas o los inspectores pedagógicos para ver el desarrollo de los maestros frente a grupo, las posturas que se debían conservar de acuerdo con las disposiciones de una disciplina rigurosa, y por otra parte, la enseñanza de la lectura y la escritura en el inicio escolar de los niños. Este tipo de artículos de cierta manera favorecieron el cambio de actitudes de los profesores frente a grupo. Se constituyeron como parte de la cultura escrita que transformó usos y costumbres de la vida escolar. Pese a la serie de críticas que cayeron sobre el uso de los libros de texto, estos no dejaron de ser utilizados en los salones de clase. Dentro de las tareas que llevaba al cabo la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, estaba seleccionar y determinar los autores que se recomendarían a los maestros y que formarían parte de la biblioteca escolar.

Cabe decir que, aunque los niños podían recibir educación particular en el hogar o en escuelas particulares, esta formación educativa en la última década del siglo XIX se tuvo que adscribir a los lineamientos establecidos en el programa elaborado por la

¹⁵³ S/a, 1906, “¿Táctica escolar o táctica inquisitorial?, los niños mártires” en *La Enseñanza Primaria*, p. 46.

Secretaría de Instrucción Pública, con lo cual se intentaba alcanzar la uniformidad de la educación elemental. El literato Jaime Torres Bodet en su autobiografía narra anécdotas de su infancia en las que describe las enseñanzas que recibió de su madre, quien al no estar convencida de la enseñanza que su hijo recibía en un colegio, ella misma lo instruyó en sus primeros años escolares:

“Principiaron los meses más venturosos de mi niñez. De las 9 a las 12, todos los días con excepción del domingo, me explicaba mi madre los textos que había reunido, no en atención a sus aficiones sino por subordinación al programa de la Secretaría de Instrucción Pública: *la Geografía* de Ezequiel Chávez, *la Historia* de Carlos Pereyra. ¿Cuántos más?.... Completaba mi dotación escolar una selección en francés de poetas y prosistas del siglo XIX. Al deseo que mi familia tenía de prolongar en mí el idioma de mis abuelos maternos [...]”¹⁵⁴.

En el anterior anécdota se puede mirar la influencia de las autoridades educativas no sólo en el mundo escolar sino también familiar. Y la adscripción que los padres de familia tuvieron que hacer a los lineamientos que marcaron la homogeneidad en cuanto a la práctica educativa, los libros de texto, los métodos, los útiles escolares, entre otros.

En las listas de libros de texto aprobados para las Escuelas Oficiales de Instrucción Primaria del Distrito y Territorios Federales para los ciclos escolares de los años 1904 y 1905, que emitió la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública mediante la Sección de Instrucción Primaria y Normal. Se pueden notar cambios en la elección de los libros de texto que estarían vigentes para que los profesores trabajaran con ellos, constituyeran parte de la biblioteca escolar y fuera sugerida su compra a los padres de familia.

Primer año.

1904 -Lectura. “Método Rébsamen de escritura –lectura”

1905 – El mismo

Segundo año.

1904- Lectura “El Año infantil de Lectura corriente,” por M. Guyau (Duodécima edición)

1905- Lectura. “El Niños Mexicano”. Libro Primero de Lectura, por Luis de la Brena, para los niños.

“El Ángel del Hogar”, Libro de Lectura por Delfina C. Rodríguez para las niñas.

Tercer año.

1904 - Lectura Para los primeros cinco meses, “El Lector Mexicano”, Libro segundo de lectura por Andrés Oscoy. Para los segundos cinco meses, “El Lector Hispano-Americano,” Libro segundo de Lectura, por Ricardo Gómez.

1905- Lectura Solamente el libro “El Lector Mexicano”, de Andrés Oscoy

1904 - Geografía “El Distrito Federal de la República Mexicana”, por José Juan Barroso, en el Distrito Federal.

1905- Geografía El mismo libro

1904- Historia Patria “Primer año de Historia Patria” por Justo Sierra.

1905 - Historia Patria El mismo libro

Cuarto año

1904-Lectura : Para los niños, durante los cinco primeros meses, “El Lector Hispano-Americano,” Libro tercero de Lectura , por Ricardo Gómez; durante los segundos cinco meses, el “libro de la Salud del Niño”, por George G. Groff. Para las niñas, durante los primeros cinco meses, “La Mujer en el Hogar” por Dolores Correa Zapata (primera parte) y durante los segundos cinco meses, “Susanita” por María Robert Halt.

1905 - Lectura: Para los niños “lecturas Mexicanas” núm.1, por Amado Nervo, y “El Niño Fuerte” por C. Pineda, alternando las lecturas.

¹⁵⁴ Jaime Torres Bodet, 1995, p. 194.

Para las niñas "Lecturas Mexicanas", núm.1, por Amado Nervo, y la "Mujer en el Hogar", Libro Primero, por Dolores Correa Zapata, alternando las lecturas.

1904- Geografía "Geografía Elemental" por Ezequiel A. Chávez (Simples lecturas de las lecciones y estudio de los resúmenes de éstas).

1905- Geografía: El mismo

1904- Historia Patria "Segundo curso de Historia Patria" por Justo Sierra.

1905- Historia Patria El mismo.

1904-- Aritmética. "El Cuarto año de Aritmética" por Julio S. Hernández.
y Nociones de Sistema Nacional, de Pesas y Medidas , por Bruno Martínez

1905-Aritmética El mismo de Julio S. Hernández

1904- Instrucción

Cívica. Para los niños. Lecturas comentadas de las "Nociones de Instrucción Cívica" por Ezequiel A. Chávez,

Para las niñas. "Nociones de Instrucción Cívica, de Derecho Usual y de Economía Política" por Dolores Correa Zapata. (Exceptuando la última parte)

1905- Instrucción

Cívica. "Nociones de Instrucción Cívica" por Ezequiel A. Chávez, para los niños.

"Nociones de Instrucción Cívica" por Dolores Correa Zapata, para las niñas.

En la lista de autores, se destacan los nombres de profesores que fungían como directores de escuelas elementales Andrés Oscoy y Luis de la Brena, o maestros normalistas tales como Dolores Correa quien desde el año 1900 publicó su libro *La*

mujer en el hogar, texto que se utilizaba en la clase de *Economía doméstica y deberes de la mujer* que impartía en la Escuela Normal de Profesoras de la Ciudad de México y que, como se puede ver en la lista de texto escolares, también se utilizaba en el cuarto grado de instrucción primaria. También aparecen como autores, autoridades educativas como Ezequiel A. Chávez o el propio Justo Sierra.

3. La letra inclinada o vertical

En la última década del siglo XIX, en países no sólo de Europa sino de América, autoridades educativas, maestros y médicos debatían respecto del tipo de letra que era conveniente instaurar en los sistemas educativos de enseñanza elemental. Diferentes organizaciones se dieron a la tarea de realizar estudios para conocer las ventajas y desventajas del uso de la letra vertical y de la letra inclinada.

En la Ciudad de México, en 1910, aparece un artículo del periódico *El Educador Moderno*, que da cuenta de la serie de situaciones que se enfrentaban en otros países, así como las resoluciones que se habían acordado por distintos grupos sociales preocupados por elegir entre el uso de la letra cursiva o la impresa, en las escuelas elementales. El articulista mostraba la preocupación de que se favoreciera el uso de uno de los dos tipos de letra, más por la facilidad para ejecutarlas que por el beneficio o perjuicio que pudieran provocar a los niños. Refirió que ese debate se había originado en Francia, cuando el Ministro de Instrucción Pública al contemplar que un alto índice de alumnos que concurrían a las escuelas públicas presentaba problemas de miopía y escoliosis, nombró una comisión encargada de investigar las causas de tan lamentable mal.

Los estudios que realizó la comisión permitieron que se declarara por unanimidad el uso de la escritura inclinada. Pero más tarde, en 1887, el Congreso de Havre se declaraba a favor de la escritura vertical y pretendía que oficialmente se prohibiera el uso de la escritura inclinada. Con dicha intervención, se ordenó el uso de la escritura vertical en todos los cursos de la enseñanza elemental.

A partir de esta confrontación, la “Sociedad libre para el estudio psicológico del niño” y la “Liga nacional de la escritura”, ambos organismos de Francia y constituidos por los profesores de caligrafía, demostraron que más bien eran los niños los que tomaban una actitud defectuosa al escribir letra, ya fuera vertical o inclinada. En su opinión, los niños hundían el cuello entre los hombros o no movían adecuadamente el codo con el fin de lograr la rapidez en la elaboración de la escritura para ejecutar un movimiento de va y ven paralelo a la línea de escritura. Además, consideraban que los higienistas exageraban al declarar que la escritura inclinada era la causa de la miopía o de la escoliosis.

Sugerían que las posturas adecuadas para escribir tenían que tomar en cuenta la actitud de voluntad del niño, el empleo de un mobiliario escolar idóneo, una luz adecuada para elaborar sus trabajos escolares, así como la distancia a que se encuentra el modelo o copia y la vigilancia en ocasiones extrema de los profesores.

Las investigaciones que realizaron dieron como resultado que la escritura inclinada era de más bello contorno, que la vertical era más rápida y más legible, y que si los niños se sujetaban a las indicaciones de sus maestros conservando una adecuada postura al escribir estaban exentos de las deformaciones físicas y otros peligros que se han invocado en contra de la escritura inclinada.¹⁵⁵ Diversas opiniones y controversias se generaron en cuanto al uso de la escritura, desde la emprendida en 1895 por el “Jurado de Higiene de Burdeos”, en junio de 1906 por la “Sociedad de Medicina de París”, y dos meses después por el “Congreso para el Progreso de las Ciencias”.

Durante el último cuarto de siglo, con la instauración de la escolarización obligatoria, se establecen nuevos parámetros para el uso del cuerpo, la imagen y las actitudes impuestas al escolar, con la intención de generar una educación que no fuera rigurosa en extremo y que tendiera a favorecer el desarrollo no sólo intelectual, sino físico y emocional de los niños. Es así como las autoridades educativas van en busca de las mejores condiciones de bienestar social para los niños en la escuela.

¹⁵⁵ Miguel Gutiérrez, 1910, *El Educador Moderno*.

Está la certeza de que las pasiones, los temores, las angustias, todas las emociones se ocultan entre líneas en los discursos, en los argumentos, en las intenciones, en las defensas y en las críticas de quienes las elaboran. De lo que se trata es de ir develando poco a poco, a partir de la luz de las perspectivas socioculturales que se brindan desde el aquí y ahora, la vida cotidiana escolar al finalizar el siglo XIX en la Ciudad de México.

4. La disciplina escolar

Cuando en el capítulo anterior se explicaron algunas de las causas por las que los niños se ausentaban de las aulas, se señaló que un motivo era el uso de métodos rígidos para mantener el orden y la disciplina de ochenta o hasta cien niños en una clase. En este apartado se hace referencia a los cambios que la educación moderna proponía respecto de la disciplina escolar y el uso de prácticas que por costumbre se preservaban en las escuelas para mantener una conducta aceptable de los alumnos, así como esas propuestas de vanguardia que aparecían en revistas o periódicos pedagógicos con la intención de presentarles a los maestros distintas opciones de organizar las clases sin recurrir a las amenazas o a los castigos severos.

En las últimas tres décadas del siglo XIX, en la Ciudad de México ocurrió una serie de cambios respecto de la disciplina escolar en las escuelas elementales, porque era muy frecuente que los preceptores, para mantener orden y disciplina en el salón de clases por uso y costumbre heredados, recurrieran con frecuencia al uso del castigo corporal. Hacían valer su autoridad por medio de gritos, jalaban a los niños de las orejas, con la férula o la palmeta los atemorizaban, en otros casos hincaban a los alumnos con las manos en cruz o con objetos pesados en las manos. Dorothy Tanck refiere la manera en cómo se castigaba a los que desobedecían las órdenes o requerimientos de los preceptores:

“Llama la atención por su crueldad el castigo a los desobedientes, que consistía en el ‘encierro’ en un cuarto chiquito y solitario, o el uso de la corma,¹⁵⁶ que sujetaba el pie con una plancha pesada de madera que hacía caminar al niño con mucho trabajo”.¹⁵⁷

Estas prácticas pedagógicas para mantener la disciplina fueron cuestionadas por maestros y autoridades educativas. La incorporación de nuevos elementos pedagógicos, el conocimiento de otras formas de enseñanza y la legislación que en materia educativa se gestionó en nuestro país a mitad del siglo XIX contribuyeron para que dichas prácticas fueran descalificadas y se intentara desaparecerlas con el correr del tiempo.

El uso de castigos corporales para mantener la disciplina escolar no era una costumbre particular en México. Se tiene conocimiento de que en otros países, como en Alemania y Francia, también se buscaba una reconsideración pedagógica que permitiera disminuir el uso frecuente de los castigos. En Alemania, subsistía una enorme dureza en la educación de los niños, tanto en la familia como en la escuela; había crueldad al reprimir o sancionar conductas que maestros y padres de familia consideraban inapropiadas. Las palizas se consideraban como un recurso disciplinario sano e incluso indispensable.¹⁵⁸

Ya para finalizar el siglo XIX, con los cambios que en materia educativa se presentaban en México y de manera particular en la Ciudad de México, la noción de disciplina tuvo cambios. Fueron esos maestros que se instruyeron en conocimientos de prácticas escolares en el extranjero o que por experiencia propia en las escuelas elementales tenían concepciones distintas de la disciplina quienes por medio de conferencias, libros o revistas y periódicos pedagógicos compartieron con sus colegas sus perspectivas.

Ellos sugerían que para lograr el reconocimiento y respeto de los alumnos no era necesario convertirse en verdugos, mostrando un aspecto terrible, con gestos

¹⁵⁶ Especie de prisión compuesta de dos pedazos de madera, que se adaptan al pie del hombre o animal para impedir que ande libremente.

¹⁵⁷ Dorothy Tanck, 1984, p. 231.

¹⁵⁸ Cfr. George Duby, 1989, pp. 164-165.

amenazantes o una voz que a gritos se hiciera escuchar durante la clase, sino mostrar a los niños un carácter firme y moderado para ejercer autoridad de preceptores y no obrar por capricho o arrebató. En la siguiente frase se muestra ese matiz que se dio para hacer uso de la disciplina escolar: “[...] la disciplina evita los casos violentos, no olvidando que se debe ser severo sin rudeza”.¹⁵⁹

La disciplina es y ha sido una necesidad primordial para llevar al cabo el trabajo escolar, mantener el orden en el aula y atraer la atención de los niños en la enseñanza de conocimientos. Las opiniones que surgieron en este momento histórico de fin del siglo XIX no estaban encaminadas a descalificar la importancia o el uso de la disciplina, más bien criticaban el empleo de la fuerza física, el temor y el uso excesivo de dureza para educar a los niños, sobre todo cuando se trataba de mantenerlos en posiciones muy rígidas, sin tomar en cuenta las necesidades individuales de los niños.

En este sentido, fueron muy útiles las reflexiones que los maestros escribían en publicaciones pedagógicas, ya que un gran número de lectores eran sus colegas, a los que se dirigían para describir prácticas disciplinarias muy rígidas que lo único que lograban era infundir miedo y desesperanza en los niños que acudían a la escuela.

Describían cómo en los salones de clase, mediante gritos e imposiciones, a una orden del maestro, todos interrumpían lo que estaban haciendo para recibir sus indicaciones, desde aquel niño que tajaba su lápiz, el que sujetaba la bota o los que pasaban calcomanías, o bien aquellos que leían o escribían, todos tenían que mostrar obediencia a las indicaciones.

Al mismo tiempo, todos los niños, como impulsados por una misma fuerza física, dejaban de obrar en el sentido de sus inclinaciones o necesidades para tomar simultáneamente la posición prevenida por el maestro y tenían que permanecer impasibles en la posición ordenada, aunque lo que quisieran fuera anudarse la corbata, desabotonar el chaleco para quedar más holgados, limpiarse la nariz después de un

¹⁵⁹ Miguel Gutiérrez, 1910, *El Educador Moderno*, p. 6, enero 31.

estornudo o rascarse el cuerpo para mitigar cualquier escozor; todos tenían que mantenerse en la posición señalada hasta la siguiente indicación.

Pese a que en las publicaciones que iban dirigidas a los maestros se realizaba un trabajo de reflexión del quehacer docente, se criticaban conductas rigurosas de los preceptores y la legislación educativa descalificaba el uso de castigos corporales para disciplinar a los niños, esta práctica continuó en el interior de las escuelas. La siguiente cita da cuenta de la serie de acciones que un profesor realizaba en un determinado momento para mantener la disciplina, dar clase y atender de manera individual los intereses de los alumnos. Es de entender que, a veces, el desconocimiento de otras formas disciplinarias hacía cometer a los maestros imprudencias en el trato a sus alumnos:

[...] la clase se apega al modo individual, los demás se distraen, quien platicando con su compañero, quien tirándole de la oreja al inmediato, quien pintando muñecos, etc. El profesor naturalmente no tolera esto, y mientras le corrige a un alumno una palabra mal pronunciada, manda apuntar a un faltista, regaña a otro, grita, se desgañita y el resultado: una disciplina infernal, diez minutos de clase y casi nada aprendido”.¹⁶⁰

En el reglamento escolar elaborado en 1896 para las escuelas elementales del Distrito Federal y Territorios, se invitaba a los maestros a no castigar a los alumnos con crueldad que los afectara física y emocionalmente, y a procurar otras formas de reprimirlos. Las diferentes leyes que en el terreno educativo se promovieron en las dos últimas décadas del siglo XIX en México expresaban que la disciplina escolar tenía que ser un medio pedagógico para educar a los niños, sin hacer uso de medios represivos y violentos, situación que originó una constante inspección de autoridades educativas y de padres de familia para observar las acciones emprendidas por los profesores a fin de mantener la disciplina en la escuela.

Si bien es cierto que las concepciones de castigo y disciplina fueron transformadas en la legislación educativa, aún se podían observar residuos de prácticas

¹⁶⁰ Alfredo Uruchurtu, 1907, “Los profesores especialistas en la escuela primaria”, en *La Enseñanza Primaria*. pp. 196-197, enero 8.

de castigo corporal que por uso y costumbre se mantenían; en algunos casos se llegó a la destitución como medida necesaria para que los maestros limitaran dicha práctica, como sucedió con el profesor Elías Alva, quien prestaba sus servicios como ayudante en una escuela elemental:

“[...] Infirió golpes a dos alumnos de este establecimiento el día de ayer, siendo de tal gravedad el hecho que ya el responsable ha sido sentenciado a sufrir la pena correspondiente. Como el suscrito juzga que ese empleado ha desmerecido la confianza que en él se depositara tiene la honra de consultar al cabildo la siguiente proposición: se le destituya del empleo”.¹⁶¹

Como se observa en la anterior cita, las destituciones de los maestros por castigar severamente a los alumnos sí procedían, pero no en todos los casos los padres de familia denunciaban a los maestros ante las autoridades; por el contrario, agradecían a los preceptores el uso de castigos corporales para disciplinar a los niños en la escuela. Esto hace suponer que los maestros se encontraban entre la disyuntiva de obedecer a las autoridades educativas y limitarse en la aplicación de castigos corporales o responder a los requerimientos de los padres de familia para colaborar con ellos en la formación disciplinaria de los niños.

Alberto Barranco, en su libro *Crónicas de la Ciudad de México*, cuando describe la historia de la Cárcel General, también conocida como la Cárcel de Belén¹⁶², refiere que en 1895 llegaban a ella igual los mendigos que los sospechosos de algún delito, niños perdidos y todos aquellos sentenciados que no eran trasladados a la Penitenciaría. Y narra el caso del niño Miguel Loaiza, quien fue golpeado por su maestro, al cual se le insta a pagar las curaciones del agredido.

¹⁶¹ AHDF, *Instrucción Pública en general*, vol. 2511, expediente 3040.

¹⁶² La ubicación del edificio que albergaba esta cárcel sería entre los límites de las calles que en la actualidad se conocen como Arcos de Belén, Niños Héroes, Río de la Loza, Gabriel Hernández.

“A ella llegaría también, sangrante aún la cabeza por un formidable golpe de bastón asestado por su severo profesor en la escuela pública ubicada en el número 26 de la calle de las ratas, mientras se arreglaba que el agresor pagara los ocho pesos en que se habían valuado las curaciones, el niño de once años llamado Miguel Loaiza”.¹⁶³

Como se puede notar, las prácticas de los castigos corporales se presentaban todavía en la última década del siglo XIX, pero los preceptores que recurrían a este tipo de castigos o que infringían lo estipulado por el reglamento escolar eran sancionados o, en casos extremos, hasta destituidos cuando los denunciaba el consejo de vigilancia, los padres de familia o sus propios colegas.

El maestro Abraham Castellanos, cuyas aportaciones se presentan una y otra vez en la conformación del sistema educativo en México, al exponer su punto de vista respecto de la disciplina escolar, aludía al hecho de que los niños no sólo recibían disciplina en la escuela, sino de manera principal de la familia, en el espacio de la casa. Y comentaba que los padres acudían a los maestros para quejarse o solicitar apoyo a fin de lograr un buen comportamiento de sus hijos, les manifestaban que pese a los castigos corporales que los niños recibían no corregían sus conductas: “No sé qué hacer con fulano, me ha salido muy malo, no obstante los consejos y palizas que ha recibido”.¹⁶⁴

Cuando Abraham Castellanos se refería al adagio de tiempos pasados, de “la letra con sangre entra”, consideraba que éste tenía que transformarse por una posición propia de reflexión y raciocinio; al exponer su punto de vista de los maestros, se mostraba como un crítico implacable e irascible hacia aquellos que seguían haciendo uso de prácticas disciplinarias rígidas:

¹⁶³ Alberto Barranco, 1999, p. 36.

¹⁶⁴ Abraham Castellanos, 1897, p. 185.

“La experiencia nos enseña que estos maestros mal educados, interpretan que toda la energía de un profesor consiste en hablarles en tono imperioso á los alumnos, en castigar las travesuras propias de los niños, con epítetos ásperos, con palos y con groserías propias de su trato. ¡Este género de maestros abunda con vergüenza para la escuela que presume de educadora! El alumno pronto ve en el maestro un pequeño tirano, le retira el poco cariño que le pueda tener [...] Los maestros de esta clase son perjudiciales á la escuela”.¹⁶⁵

Abraham Castellanos estaba en contra de que los maestros se refirieran a sus alumnos en tono de mando, que los castigaran por travesuras propias de los niños; al igual que su maestro Enrique C. Rébsamen, proponía una búsqueda de otras formas de disciplinar a los alumnos para dejar de lado el uso de castigos corporales. En su libro *Organización Escolar*, retoma el informe que Enrique C. Rébsamen hace llegar al general Gregorio Chávez, gobernador de Oaxaca, en el que expresaba las diferentes maneras de hacer valer la disciplina escolar sin llegar a la agresión física.

Proponía que los maestros reprobaran acciones de sus alumnos por medio de la mirada, el gesto o la palabra, reprendieran a los alumnos de forma privada o pública, según lo ameritara el caso. Como un castigo mayor recomendaba que los privaran del recreo, de algún paseo o fiesta escolar; que a los faltistas se limitaran a anotarles sus inasistencias en el registro privado respectivo; que dieran aviso a los padres de familia o tutores del niño por las faltas o agravios cometidos. También podían optar por detenerlos en el salón de escuela después de la clase, acción que no se excedería más de dos horas, previo aviso que el director diera al padre o tutor del niño. En casos extremos, recomendaba suspender la asistencia a las clases por un tiempo que no pasara de quince días, como una prevención a la completa expulsión, la que podía ser tomada como el máximo castigo al que se podían hacer acreedores los alumnos.

Desde esta perspectiva, la disciplina escolar adquiriría otras dimensiones. Era vista como un medio para formar hábitos, moralizar, inspirar, estimular o dominar conductas mediante la persuasión. Los métodos disciplinarios previos a esta nueva forma de mirar la disciplina tenían por base el temor a los castigos corporales que resultaban

¹⁶⁵ *Ibid.*, p. 186.

degradantes y dolorosos para la población infantil. Mediante revistas y periódicos dirigidos a los maestros, padres de familia y autoridades educativas, se fortalecía una forma nueva de educar con base en una disciplina escolar menos rigurosa, basada en la razón y no en el abuso.

Estas formas de disciplinar que propuso el maestro Enrique C. Rébsamen fueron puestas en práctica en las escuelas elementales y con ellas se invitaba a los maestros o padres de familia a usar la prevención, medio más eficaz y útil para educar a los niños. Las autoridades educativas continuaron vigilando los asuntos de disciplina y llamaban la atención a los preceptores que se excedían en el uso de alguna de estas medidas para mantener la disciplina, como en el caso de la directora de la escuela “Sor Juana Inés de la Cruz”, la profesora Cointa Mendoza, quien recibe una amonestación por escrito del oficial mayor encargado del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes por la manera de ejercer la disciplina en la escuela que dirigía:

“Dígase a la señorita Cointa Mendoza, Directora de la Escuela Superior Sor Juana Inés de la Cruz que esta Secretaría* ha tenido conocimiento que en la escuela que es a su cargo no se da recreo a las alumnas, haciendo con este motivo muy laboriosa disciplina; que esto es contra toda prevención legal. Que con tal motivo se le [exhorta] para que cumpla con las órdenes superiores. Transcríbese a la Dirección General y a la Inspección respectiva”.¹⁶⁶

Por medio de artículos periodísticos o publicaciones escolares las autoridades educativas daban a conocer reflexiones, puntos de vista o información extranjera respecto del uso que se debía hacer de la disciplina escolar en las escuelas elementales. En el quincenal pedagógico *La Enseñanza Primaria*, aparece en agosto de 1906 el artículo “Los maestros nerviosos”, que fue copiado de la publicación argentina *El Hogar y la Escuela*, en el que se sugería una disminución de castigos tales como gritos, ofensas verbales, faenas, prohibiciones, que pudieran de igual manera afectar el desarrollo emocional de los niños y su gusto por permanecer en la escuela:

* Se refiere a la Secretaría de Estado y del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes.

¹⁶⁶ AHSEP, expediente personal de la Profra. Cointa Mendoza, minuta del 8 de septiembre de 1914, Fondo del Antiguo Ministerio, caja. 5353.

“Muchas veces se pretende atolondrar a los niños con gritos destemplados y yo pregunto: ¿Qué han hecho los alumnos para que los mortifiquemos de ese modo? [...] Adivinamos la contestación: ¡No se puede trabajar!, ¡Son insoportables! No señores maestros, no: los que son insoportables son los nervios [...] No pueden dominarse [...] se les saltan los ojos, se les crispan las manos. ¡Pobres criaturas las que tienen la desgracia de caer en manos de un maestro nervioso!”¹⁶⁷

Con este tipo de reflexiones se pretendía sensibilizar a los maestros respecto de la tarea encomendada, se les hacía ver que quizás el desorden e indisciplina escolar no era asunto de los alumnos, sino de las condiciones que generaba el maestro frente a grupo. Semanas después de publicado este artículo aparece otra reflexión del maestro L. Tapia, que estaba escrita en el mismo sentido: insistir a los maestros en que dejaran de lado una postura rigurosa e inflexible y que se plantearan la posibilidad de conducir a sus alumnos hacia el orden y la disciplina con el ejemplo de sus conductas y mediante la persuasión:

“[...] Señores maestros, seamos razonables, ¿No es una inhumanidad hacer víctima de los errores a setenta o cien niños que presentan la hoja en blanco de su corazón para que imprimamos en ellos los sanos preceptos de la educación moral?

No atolondre a sus discípulos, por Dios, el maestro excesivamente nervioso que no es ese su deber. No sea el verdugo de esos seres angelicales, cuya dirección intelectual, física, moral y estética se le ha confiado. No sea terco. Guarde los nervios que son malos consejeros y revístase de paciencia, que es una palanca poderosa en la educación de la niñez.

Es tiempo, pues, señores profesores rigoristas de que cese tal estado de cosas. La cultura educacional de la época así lo reclama. No tomemos más al niño de las orejas para dirigirle; tomémosle del corazón. No le transformemos en autómatas del teatro escolar moviéndole, a pesar de sus resistencias, con los hilos de nuestra engañosa táctica inquisitorial; intereseamos progresivamente todo su ser en la realización del bien; hagámosle, mediante el buen ejemplo y la persuasión, sentir, entender y desear ese orden voluntario y racional, que es el orden que constituye la verdadera disciplina”.¹⁶⁸

¹⁶⁷ S/a, 1906, “¡Los maestros nerviosos!, (De El hogar y la escuela, de Buenos Aires.)”, en *La Enseñanza Primaria*, p. 39, agosto 8.

¹⁶⁸ Tapia L. 1906, s/t, en *La Enseñanza Primaria*, p. 87, agosto 22.

Este tipo de artículos fueron dados a conocer por las publicaciones educativas que tuvieron un papel primordial por su alcance en las prácticas escolares, ya que al conocerlas los maestros obtenían distintos elementos para ejercer su labor frente al grupo de niños que atendía y esto los llevaba a incluirse en una cultura educativa distinta de la que se había preservado en años previos.

De esta manera se consideró que la disciplina se podía lograr con mejores resultados mediante la persuasión y la explicación a los alumnos de la necesidad de instaurar orden en el salón de clases; hasta entonces distinguieron que ésta se logra por medio de la voluntad y el razonamiento. En la siguiente anécdota de infancia que narra el periodista y escritor Rafael López, se puede reconocer cómo de niño corrigió sus comportamientos sin necesidad de emplear en él esos castigos físicos o emocionales que tanto afectaban el “espíritu infantil”. Además, nos traslada a un acontecimiento muy común en las escuelas elementales, las riñas escolares:

“En la escuela infantil era un desaplicado y peleonero. Generalmente cuando salíamos de clases a la calle, provocaba un conflicto con cualquiera de mis compañeritos y armaban ‘escándalos’, que con frecuencia requerían la intervención de las maestras que se daban cuenta de aquellas inolvidables riñas. Pero un día quiso la desgracia que mis instintos bélicos tuvieran un correctivo radical. Mi desafiado era un niño de nombre Benito, y como era de fisonomía vernácula, le decíamos en la escuela ‘Benito Juárez’. Pues bien, al salir de clases, el día que le refiero, lo primero que se me ocurrió fue decirle al compañerito indígena: ‘¿Qui’ húbole, reformador?’ – ‘Pues esto, Maximiliano’, [...] y me dio tal bofetón en la cara, que desde entonces me volví casi un franciscano, buscando el secreto de la fraternidad hasta con los perros de la calle”.¹⁶⁹

En la anterior cita podemos reflexionar también en torno al uso y apropiación de calificativos personales que los propios niños hacían de su persona y de sus compañeros de escuela. El conocimiento de la historia y la identificación de personajes nos ofrece, además, una manera directa de entender que la disciplina y la corrección de conductas se presenta con base en la autocrítica y la autocensura de los propios niños con el uso de la voluntad y sin necesidad de la intervención de terceros.

¹⁶⁹ S/a, 1934, *Personajes de cuya niñez se habla en este libro*, p. 147.

Para finalizar este apartado, sólo resta decir que, de manera recurrente, por medio de las publicaciones educativas, las conferencias o visitas escolares se insistía a los maestros a desarrollar más la paciencia, el cariño y el amor a su profesión, así como a que mostraran generosidad en el momento de ejercer la disciplina en la escuela y dejar de lado su rigurosidad extrema que limitaba sus afectos en la relación cotidiana con sus alumnos. A este tipo de afectos apelaban las autoridades educativas como un intento para restringir una forma de educación que quizás a nuestro parecer podría resultar tiránica, por el abuso y prepotencia de los preceptores que ejercían el quehacer educativo, pero que para ese momento histórico era una práctica común que se mostraba por uso y costumbre cotidianamente en las escuelas elementales.

Reflexiones

Sin lugar a dudas las revistas educativas que se editaban quincenalmente y los libros de texto se constituyeron como espacios donde los maestros debatían sobre las ventajas y desventajas que tenía el uso de métodos didácticos, útiles y muebles escolares, entre otros. Además eran reflejo de las relaciones que más allá de las fronteras establecían autoridades educativas y profesores, para generar proyectos educativos acordes con los parámetros de la pedagogía moderna.

También se notan cambios en la selección de los libros de texto que se recomendarían para su uso en las escuelas primarias, un grupo cada vez más nutrido de autores mexicanos apareció en la elección, eran maestros con formación normalista, otros trabajaban en las escuelas normales de la Ciudad de México, y otros más eran autoridades educativas con años de experiencia educativa que se fortalecía al transcurrir en tiempo, con los viajes que realizaban al extranjero.

Los debates pedagógicos fue una práctica educativa que aportó elementos para la decisión de cambiar estrategias y prácticas en el ámbito escolar, en ellos las escuelas normales tuvieron una participación abrumadora debido a que las negociaciones y acuerdos pasaban por sus oficinas, pasillos y aulas en un intercambio cultural de

distintas regiones del país, ya que en ella se concentraba un número de jóvenes dispuestos a poner en marcha una serie de contribuciones que permitieran el acceso óptimo a la escuela primaria.

Respecto a la disciplina escolar sólo me resta decir que las indicaciones escritas en un reglamento de control escolar no fueron suficientes para frenar las prácticas en el uso de instrumentos para el castigo corporal de los niños, quienes en algunas escuelas continuaban amedrentados por la rigidez del personal que los atendía.

En las discusiones por la incorporación a la práctica escolar de distintos elementos educativos se refleja el grado de resistencia o aceptación que los profesores muestran. La sugerencia de usar determinado libro para la enseñanza de la lectura y la escritura da muestra de la serie de negociaciones que se emprendieron para su elección, además supone el beneficio que logró el reconocimiento social del autor al decidirse las autoridades educativas por su propuesta.

CAPÍTULO VI LAS MUJERES EN LA EDUCACIÓN ELEMENTAL

Introducción

La consulta de fuentes de primarias en distintos archivos me llevó al encuentro con mujeres que se desempeñaron como profesoras de educación elemental en la Ciudad de México, lo cual amplió mi horizonte respecto a lo que deseaba investigar. En el camino aprendí a realizar apreciaciones con sumo cuidado, a valorar con medida el papel de las profesoras, a no suponer la explotación de éstas por los salarios exigüos que recibían y las pésimas condiciones en que impartían clases. Si bien es cierto que las mujeres han tenido una presencia restringida en la vida pública, las profesoras poco a poco fueron participes en las permanencias y los cambios que se promovieron en la educación.

La intención de este capítulo es recuperar fragmentos de historia, de experiencias colectivas y hacer visible la participación laboral de la mujeres, que fue significativa y diversificada en la creación y promoción de la escuela pública en México. Son tres los aspectos que refiero para este capítulo. En primer instancia doy cuenta de la formación normalista de las mujeres, de su acceso a los estudios profesionales para laborar en las escuelas primarias. Para lo cual tomo en cuenta diversos comentarios emitidos por las autoridades educativas al crearse la Escuela Normal para Profesoras, desde aquellos que recibían con beneplácito la incorporación de las mujeres al campo laboral hasta los que dudaban dejar en manos de las mujeres la educación primaria.

En segundo lugar describo una serie de acciones que las maestras realizaban en las escuelas que las autoridades educativas consideraban idóneas para ejercer la profesión de enseñar. Además refiero el papel que jugaron los inspectores escolares para evaluar el desempeño de las maestras y el empleo que hacían de los informes, que de manera constante remitían a la Dirección General de Instrucción Primaria.

El tercer apartado se destina para hablar de las implicaciones que tuvieron las clases de costuras que las profesoras impartían en las escuelas para niñas, ya que dicha enseñanza recibió críticas por el tiempo que se le destinaba con detrimento de las otras

materias, por los gastos superfluos que significaba la compra de materiales y porque las autoridades suponían la simulación de dicha práctica, ya que tenían conocimiento de que las madres de familia eran las que finalmente terminaban los trabajos que las niñas presentaban como trabajos finales. Al mismo tiempo refiero algunas sugerencias didácticas que aparecían en los quincenales pedagógicos o en libros que elaboraban los maestros, con la finalidad de que su propuesta fuera empleada en las clases de costura que se impartían en las escuelas elementales para niñas.

1. La formación normalista

En la Ciudad de México las mujeres tuvieron participación en las tareas educativas de la enseñanza elemental, lo que favoreció su desarrollo profesional. Eso sí, tomando en cuenta los estereotipos femeninos que socialmente eran aceptados. Ya desde el año 1869 tuvieron acceso a la escuela de instrucción secundaria, en la que recibían clases de economía doméstica, deberes de la mujer, gramática castellana, ejercicios de lectura y modelos escogidos. En 1878, en la Escuela Nacional Secundaria de Niñas, las mujeres recibían instrucción durante seis años y obtenían el título de Profesoras de Instrucción Secundaria. En 1889, una reforma educativa la transformaría en la Escuela Normal para Profesoras de Instrucción Primaria, con sus respectivas escuelas anexas, las primarias elemental y superior, así como la de párvulos. Institución en la que se realizaban estudios durante cuatro años, con un mayor número de materias de estudio.¹⁷⁰ El maestro y político Ignacio Manuel Altamirano mencionaba que éste era el primer establecimiento nacional de su especie que se abría en la Ciudad de México y que: “[...] gracias a este instituto la mujer pobre de México no tendrá por único porvenir el trabajo estéril de la costura, o el triste de la servidumbre o la miseria o algo peor [...]”.¹⁷¹

Emilio Tenti, en *El arte del buen maestro*, considera que el predominio de una reforma moral en la gestación de la escuela mexicana favoreció la incorporación de las

¹⁷⁰ Cfr. Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública, 1900. Breve noticia de los establecimientos de instrucción..... p. 22

¹⁷¹ Luz Elena Galván, 1985.

mujeres y describe que en 1902 Manuel Gutiérrez, en *La nueva faz de la evolución de método*, se refería a las cualidades de carácter de las mujeres, las que según él, podían dedicarse al menester de educar a la niñez siempre y cuando tuvieran acceso a una instrucción:

“Las mujeres son ‘graciosas, dulces, tiernas’ están dotadas de una aptitud infinita de emoción y amor conocen mejor el corazón humano y particularmente el de los niños [...] La mujer tiene menores condiciones de carácter y algunas de espíritu para educar a la niñez, por ello es necesario darles la instrucción conveniente con el objeto de moderar un poco su inclinación, a lo puramente ideal y fantástico, y de llenarla de conocimientos positivos para que pueda a la vez educar y enseñar”.¹⁷²

Aunque en el discurso anterior se mencionaba la necesidad de que las mujeres fueran instruidas y tuvieran acceso al conocimiento, ya que su acceso a la escuela de Jurisprudencia o a la de Medicina resultaba difícil, es evidente que ocuparon aquellos espacios que se consideraban aptos a las cualidades y aptitudes de su carácter femenino, con lo que la profesión normalista se constituyó como una opción para las mujeres que por cuestiones económicas o personales tenían la necesidad o el gusto de incorporarse al trabajo remunerado.

En ese sentido, el maestro Ezequiel Chávez expresaba que la escuela Normal resultaba como "única para la educación intelectual de las señoritas mexicanas". La Normal para mujeres en el Distrito Federal tuvo tres veces más estudiantes que la Normal para hombres y en 1907 sólo el veinte por ciento de los maestros en el país eran del sexo masculino”.¹⁷³ El éxodo de hombres del magisterio favoreció que en la última década del siglo pasado las escuelas elementales de la Ciudad de México se constituyeran como un espacio social con predominio femenino.¹⁷⁴ Ésta fue una más de las causas por las que, las escuelas elementales se configuraron como espacios en que predominaban las mujeres.

¹⁷² Emilio Tenti, 1988, p.165.

¹⁷³ Milada Bazant, 1999, p. 173.

¹⁷⁴ Véase en el capítulo IV El espacio escolar, la lista del personal que laboraba en las escuelas elementales de la Ciudad de México en el año 1896.

Esta incorporación de las mujeres al campo laboral no fue del todo aceptada por las autoridades educativas de la Ciudad de México, que desde sus referentes ideológicos, estereotipos y prejuicios, calificaban o censuraban las acciones que emprendían las mujeres en la educación. En 1896, el Dr. Luis E. Ruiz, regidor comisionado de Instrucción Pública del Ayuntamiento de la Ciudad de México, manifestó su preocupación por la incorporación de maestras en las escuelas para varones:

"El número de directoras es mayor que el de los directores porque las escuelas mixtas son dirigidas por *señoras* y porque aunque, impropriamente, existen diez escuelas de niños dirigidas por profesoras. El número de ayudantes y auxiliares femeninos es muchísimo mayor que el de los masculinos lo que se explica, en primer lugar, porque son más las directoras y, en segundo porque en muchas escuelas para los niños las ayudantes son *señoritas*, cosa que se ha determinado por dos razones fundamentales: sea la primera, porque la observación demuestra que los primeros pasos de la enseñanza son mejor dirigidos por la mujer que por el hombre y la segunda, que hay un grupo muy numeroso de jóvenes profesoras infinitamente superior a los hombres que solicitan ser ayudantes. En efecto, varios directores tienen como ayudante a sus propias hijas, otros a sus hermanas y por último los otros las tienen a su lado acompañadas lo que quita todo inconveniente que pudiera ocurrir".¹⁷⁵

Esta opinión reflejo de las discusiones que tenían lugar en diversos congresos de Instrucción Primaria acerca del papel que debía ocupar la mujer en la enseñanza primaria. En 1886, se celebró el Congreso Internacional de Instrucción Primaria en Francia, reunión a la que acudieron 1500 representantes de diversos países, entre ellos el licenciado Miguel Serrano, quien sería el primer director de la Escuela Normal de México. En dicha reunión se discutió si las mujeres podían ser maestras, directoras e inspectoras de instrucción. En este congreso, se acordó que las mujeres podían enseñar a en escuelas de párvulos. Pero al tratar el asunto de que las mujeres dieran clases a niños de instrucción elemental las protestas no se hicieron esperar. El acuerdo al que se llegó fue que los grupos escolares de educación elemental en primera instancia debían ser

¹⁷⁵El doctor Luis E. Ruiz en el año 1896, siendo regidor comisionado de Instrucción Pública del Ayuntamiento de la Ciudad de México, refiere esta información al dar a conocer las condiciones en que hace entrega de las escuelas municipales a la Dirección General de Instrucción Primaria.

confiados a los hombres, pero que a falta de ellos también podían ser dirigidos por mujeres. Y en estas resoluciones se dictaminó por mayoría de votos que la inspección escolar se encomendaría a los hombres, porque era inadecuado para las mujeres trasladarse de un lugar a otro y desempeñar trabajos de funcionario administrativo.

En 1904, cuando el secretario de la Dirección General de Instrucción Primaria, Gregorio Torres Quintero, presentó su informe anual; expresó su preocupación por dejar en manos de las mujeres la educación de los niños de los últimos grados escolares de la instrucción primaria.

“[...] pero escaseando cada vez más los hombres, los puestos vacantes en las escuelas de niños se van cubriendo con mujeres. Sin duda que la mujer es más a propósito para la enseñanza de los niños varones de poca edad, y mientras ella se ha encargado de los que cursan los dos primeros años de instrucción elemental, todo ha marchado bien; pero la alarma ha sonado desde que se ha presentado la imperiosa necesidad de encargarla de los niños de los demás cursos elementales [...]”¹⁷⁶

Si bien es cierto que las autoridades seguían insistiendo en que las mujeres no eran adecuadas para impartir clases a los niños de 3º y 4º grado de instrucción elemental, cabe reconocer que para ese entonces había mujeres desempeñando funciones de directoras en escuelas para niños así como en la Escuela Normal para Profesoras.

En 1900, se publica *La mujer en el hogar*, libro de la maestra Dolores Correa Zapata¹⁷⁷ que se empleó en la clase de *Economía doméstica y deberes de la mujer* que ella impartía en la Escuela Normal de Profesoras de la Ciudad de México, del cual también se recomendó su uso para el cuarto grado de educación primaria. En dicho texto la autora presenta diferentes situaciones y motivos por los que las mujeres tenían acceso al campo del conocimiento y a las labores magisteriales. Describe a las mujeres de escasos recursos económicos que se ven en la necesidad de incorporarse al campo

¹⁷⁶ Gregorio Torres Quintero, 1904, p.547.

¹⁷⁷ La maestra Dolores Correa Zapata impartía clases en la Escuela Normal para Profesoras, además formaba parte del equipo de colaboradores del quincenal pedagógico: *El escolar mexicano*, que llevaba el subtítulo de Semanario de Instrucción Moral y Recreo, dedicado a la niñez y profesores de Instrucción Primaria, que salía los domingos y su inscripción bimestral costaba 50 centavos. Este periódico lo editaba Alberto Correa quien era el director de la Escuela Primaria Anexa a la Normal de Profesores. Cfr. Concepción Jiménez Alarcón, 1996.

laboral. Recrea situaciones familiares que enfrentan las hijas de familia que se ven en la necesidad o posibilidad de acceder a estudios profesionales y como ejercicio de análisis elabora preguntas intermedias en el discurso: “El padre ha muerto, la madre enferma, los hermanos chicos?, ¿Qué va ser de la familia? ¿Quién va a sostener a la madre en su lecho de dolor? ¿Quién velará por los niños? ¿Van a perecer todos de miseria? Nada temáis, allí está ella, la hermana mayor, la joven profesora”.¹⁷⁸

Más adelante comenta que las mujeres que accedían a la educación recibían durante años los beneficios del gobierno; también refiere los procesos de migración que vivieron las familias y de los “sacrificios” que hicieron los padres de aquellas jóvenes profesoras para que continuaran sus estudios normalistas, abandonando sus pueblos y sus costumbres e infiere la serie de privaciones e incomodidades que se vivían en la ciudad, todo con la finalidad de satisfacer las nobles aspiraciones para instruir y las necesidades de saber. Describe también las características de las jóvenes maestras e invita a pensar que son capaces de realizar la noble tarea de educar pese a su juventud y de corresponder a los beneficios que la patria y sus padres les brindaron:

“Apenas acaba de cumplir diez y siete años, pero que no os alarme la dulzura de sus facciones infantiles; no temáis que cometa en la escuela ligerezas de niña, no temáis que se eche a llorar acongojada ante sus faenas domésticas, ante las dificultades del hogar. Ella creció a lado de una buena madre, se educó en una escuela nacional mexicana; nada temáis. La ciencia no sólo ha puesto en sus manos el poder y la fuerza de la instrucción; no sólo ha esclarecido el poder de su talento; sino que también ha fortalecido su voluntad, ha disciplinado su espíritu, ha robustecido su alma. Ella sabe mandar y sabe sufrir. Ved cómo paga su deuda contraída con la familia y con la patria. Hela allí ejerciendo su influencia progresista en la escuela, su influencia salvadora en el hogar”.¹⁷⁹

La lectura del texto hace suponer que las reflexiones en las clases de la escuela Normal reforzaban los estereotipos en que se circunscribían las futuras maestras, personas en las que se depositaba la responsabilidad no sólo de educar niños, sino de ser

¹⁷⁸ Dolores Correa Zapata, 1900, “En el hogar y en la escuela” en *La mujer en el hogar...*

¹⁷⁹ *Ibid.*

el sostén económico y emocional a falta de padres o por carencia económica de la familia. Muestra que el trabajo que realizaban en la escuela se constituía como una manera de corresponder a la familia y a la patria por los favores recibidos en su educación.

Las mujeres se incorporaban muy jóvenes a las labores del magisterio. Después de realizar sus estudios de educación primaria continuaban la educación normalista, motivo por el cual egresaban entre los quince y diecisiete años. Tal y como lo describe la Maestra Virginia Fábregas, la primera mujer que recibió el título de profesora otorgado por la Escuela Normal para Profesoras:

“Por ese entonces se fundó por primera vez en México la escuela Normal para señoritas y Margarita Caballero, la rectora de la escuela Tiburcio, aconsejó a mi madre que me pusiera en el plantel que acababa de inaugurarse para que hiciera allí la carrera de maestra. Ingresé a la Normal en el término preciso de dos años, teniendo yo quince de edad, hice los estudios completos para obtener el título de maestra, que me fue entregado en el Salón de Cabildos del Ayuntamiento, por el presidente de la República, don Porfirio Díaz, en medio de una espléndida ceremonia. Se le dio toda esa importancia al acto, en razón de que mi título de maestra era el primero que otorgaba la escuela Normal, desde que se había fundado; yo iba vestida todavía como niña y peinada de rizados”.¹⁸⁰

Si bien es cierto que algunos maestros señalaban que el desprestigio del magisterio estaba presente en algunos sectores de la sociedad porfirista, también es cierto que la práctica del presidente Porfirio Díaz de hacer acto de presencia en las fiestas escolares cívicas y de graduación, contribuyó a engrandecer la labor de hombres y mujeres que se dedicaban a la tarea de educar.

Las condiciones de desigualdad económica que imperaban en el país, la escasa valoración social del oficio de enseñar y la urgencia por reformar la configuración de la escuela mexicana fueron factores que favorecieron el acceso de la mujer a las escuelas elementales. Bajo el estereotipo de la mujer como educadora moral por naturaleza, se consideró su aptitud para el oficio y se fortaleció su incorporación al campo educativo.

¹⁸⁰ S/a, 1934, Personajes de cuya niñez se habla en este libro, p.86.



Hasta aquí, el análisis se refiere a las mujeres y su formación profesional; enseguida se explican las actitudes y cualidades que debían presentar en su desempeño escolar, para lo cual me remito a los documentos revisados en los expedientes personales de maestras que laboraron en la Ciudad de México en la última década del siglo XIX y primera del siglo XX. En dichos expedientes personales se hallan los informes de las visitas que realizaban los inspectores escolares a las escuelas primarias, en ellos se hace referencia a las valoraciones que hacían de las aptitudes que debían poseer las directoras de los planteles, y proporcionaban información sobre el número de grupos que se atendían por escuela, así como las condiciones del local en que se prestaba el servicio escolar.

2. El desempeño laboral

El papel de las mujeres dentro del espacio escolar se vio sujeto a una serie de cualidades y aptitudes que configuraban el estereotipo del deber ser de quien educaba. En los informes de las diferentes autoridades educativas que iban dirigidos a las maestras, se les solicitaba entusiasmo, paciencia, perseverancia, dulzura, ternura, afabilidad, prudencia, honestidad, desinterés, “vida sin tacha”, firmeza de carácter, abnegación, entrega, temperancia, porte exterior, buenos modales, entre otros atributos y cualidades, todo ello con la finalidad de brindar seguridad a los padres de familia de que la educación de los hijos estaba en buenas manos.

El comportamiento social de las mujeres dentro y fuera de la escuela era estimado a partir de los parámetros de las actitudes y aptitudes que se consideraba debía poseer una mujer preceptora. En 1912, la evaluación que la inspectora escolar realiza a la profesora María Amador, directora de la Escuela Elemental núm. 121, ubicada en San Juan Tlihuaca, Atzacapozalco, destaca lo siguiente:

“[...] de buenos conocimientos y aptitudes, sumamente empeñosa, trabajadora y cumplida, lleva el segundo y tercer años a su cargo con muy buen éxito, su escuela está bien organizada y disciplinada no obstante el pésimo local del que dispone y su conducta es irreprochable tanto en el establecimiento como fuera de él”.¹⁸¹

En esta minuta se describen las responsabilidades que las mujeres asumían como preceptoras. Ser directora de una escuela elemental requería de una responsabilidad sobre un gran número de alumnos a los cuales se atendía en sus diferentes niveles de grado escolar y en locales que no contaban con las condiciones de higiene y de infraestructura necesarias para ejercer la enseñanza.

Por otra parte, las minutas eran muestra de la confianza que otorgaban las autoridades educativas a la experiencia del inspector o inspectora, sus observaciones eran válidas por la autoridad que se les otorgaba para emitir un juicio de valor meramente subjetivo respecto de las directoras evaluadas. En otro expediente personal, el de la profesora Gregoria Huichán, quien se desempeñó durante 31 años en escuelas elementales, aparece una minuta que también da cuenta de las evaluaciones que le realizó una inspectora escolar de nombre Isabel Peña, quien manifestaba:

“[...] tengo el honor de informar a Ud. lo que a continuación se expresa acerca de las aptitudes, moralidad, disciplina y observaciones generales que he podido hacer en la práctica de la Srta. Gregoria Huichán, Directora de la escuela Elemental No. 36, durante el período de tiempo que ha estado sujeta a mi vigilancia: Moralidad...Muy buena, Puntualidad...Estricta, Disciplina...Un poco débil, Aptitudes...Medianas”.¹⁸²

En este caso se muestra la serie de valores que el inspector escolar tomaba en cuenta y la manera en que proporcionaba las calificaciones; hay que resaltar que en las minutas no se menciona qué se entiende por moralidad y aptitudes de las profesoras. Lo que sí se nota es que la disciplina bajo la que mantenían el orden escolar era un aspecto importante.

¹⁸¹ AHSEP. Expediente personal de la profesora María Amador (1896-1921), caja. 5170 del Fondo del Antiguo Ministerio, marzo 22 de 1912.

¹⁸² AHSEP. Expediente personal de la profesora. Gregoria Huichán, (1896-1912), caja. 5301 del Fondo del Antiguo Ministerio, febrero 28 de 1912.

En el expediente personal de la profesora Isabel O'Horán, que realizó estudios en la Escuela Normales de Artes y Oficios del Estado de México y laboró en las escuelas elementales de la Ciudad de México de 1896 a 1914, aparece un informe que también da cuenta de las evaluaciones que el inspector escolar realizó de su desempeño escolar:

“Srita O'Horán, [...] que tuvo a su cargo el 4º. año, trabajadora y ordenada, cumplió con estricta puntualidad y elogiable entusiasmo sus labores. Conocedora de los principios pedagógicos, procuró dar a sus lecciones amenidad, disciplina y magnífico aprovechamiento.

Recibió clases de industrias nacionales, cajas, estuches, objetos de cera y trabajos manuales en la escuela “Gabriela Mistral”. En su grupo se hicieron objetos de papel crepé, juguetes de cartón, artículos de madera y se pintaron y esmerilaron vidrios.”¹⁸³

Entre las actitudes que se tomaban en cuenta para evaluar el desempeño de las profesoras en su trabajo, estaban el orden, la puntualidad y el gusto que mostraban por su desempeño escolar, así como también a las actividades manuales. Las mujeres que se incorporaban al trabajo de enseñar a leer y escribir eran en gran número provenientes de la provincia, con escasos recursos económicos. Tenían en la educación una posibilidad de desarrollarse laboralmente, haciendo actividades que les resultaban familiares: el cuidado y la salud de los niños.

En los expedientes personales que se revisaron, aparecen cartas que enviaban las profesoras al subsecretario de Instrucción Pública para manifestar renunciias al desempeño escolar, así como las solicitudes para obtener nombramientos para ejercer su profesión. En el expediente personal de la profesora Carmen Krause de Álvarez, se encuentra una carta que dirige al subsecretario de Instrucción Pública en 1902, en la que solicita un nombramiento como profesora de inglés en la Escuela Normal para Profesoras y explica que su separación de las labores profesionales en esa escuela, en 1897, se dio porque contrajo nupcias. De hecho, en sus documentos personales se muestran cambios respecto de su nombre, pues debido al cambio de su estado civil se le agregó el apellido de su esposo. En los primeros oficios aparece como Carmen Krause de

la Rosa y más tarde como Carmen Krause de Álvarez de la Rosa. Véase la siguiente petición de reincorporación al trabajo escolar.

2 $\frac{10512}{10475}$ # 06

Carmen Krause de Álvarez de la Rosa,
 con domicilio en Coyacacán, calle de la Vi-
 guera N.º 4, ante Vd. respetuosamente
 comparece y dice que en once de febrero
 de mil ochocientos noventa y siete a la
 Escuela Normal para Profesoras, a desem-
 peñar el cargo de Profesora de Inglés del
 Departamento Normalista, cuyo empleo des-
 empeñó hasta el veintinueve de enero de
 mil ochocientos noventa y siete, como
 consta en el certificado que acompa-
 ña habiéndose separado en esta fecha
 para haber contraído matrimonio, que
 se le informó, de que se establecerá una
 nueva clase de Inglés, al principio
 del próximo año fiscal en la Escuela
 Normal para Profesoras,
 y solicita que, en virtud de sus años
 de servicios, le conceda el honor de
 ser favorecida con el nombramiento pa-
 ra dicha clase con lo que recibirá gra-
 y justicia

Distinguido a Vd. sus respetos.
 L. y C. Coyacacán Mayo 14 de 1902.
 Carmen Krause de Álvarez
 de la Rosa.

Al C. Subsecretario de Instrucción Pública.
 Presente.



Coyacacán Mayo 14 de 1902.
 Carmen Krause de Álvarez de la Rosa

¹⁸³ AHSEP. Expediente personal de la profesora. Isabel O' Horán, (1896-1945), caja. 5377 del Fondo del Antiguo Ministerio, noviembre 1923.

3. Las clases de costura

En los siguientes párrafos se hará referencia específicamente a la enseñanza de labores femeninas, entre las que destaca el trabajo de la costura y las implicaciones que tenía esta enseñanza para las niñas en las escuelas elementales de la Ciudad de México, ya que a finales del siglo XIX las necesidades sociales apuntaban a una educación de la mujer en los ámbitos preescritos para ella. En los planes de educación elemental se propuso dedicar un tiempo a esta enseñanza, para lo cual se gestaron diferentes propuestas y métodos.

En el caso particular de la educación de las niñas, la costura cobró importancia y las sugerencias de preceptores no se hicieron esperar. Estas propuestas iban desde la elaboración de libros de texto que daban orientaciones para su enseñanza hasta la venta de diseños y patrones para elaborar prendas de vestir. Hubo preceptores que hacían llegar sus propuestas a las autoridades educativas con la finalidad de que se les diera carácter de oficiales en las escuelas elementales y daban a conocer las bondades de sus métodos, guías de trabajo o diseños de ropa.

Tal era el caso del maestro Manuel Hinostrosa, quien proponía para las escuelas elementales de la Ciudad de México el uso de ese sistema de enseñanza de la costura con diseños. Argumentaba a su favor el uso de su sistema de enseñanza en otros colegios, motivo por el cual lo proponía como libro para las escuelas elementales y declaraba que en caso de ser necesario lo modificaba de acuerdo con las necesidades o requerimientos escolares. Véase la siguiente página.

“Como profesor de corte, tengo la honra de ofrecer a las familias en general, así como a los planteles de instrucción en particular, los mapas de mi NUEVO SISTEMA, cada una de estas combinaciones, matemáticamente calculadas, tienen la particularidad de entallar todo cuerpo, para dar en seguida la forma que se quiera, conforme a los diversos giros del gusto o de la moda, por lo mismo ofrezco mostrar su resultado en el cuerpo ó cuerpos que se designen, quedando en libertad de tomar ó no mis mapas, pues con esta garantía han sido aceptados por numerosas familias para uso particular, así como en Colegios y demás establecimientos, para uso general.

No se necesita para ello ningún conocimiento previo, porque generalmente bastan dos o tres horas para comprenderlo, empleando no obstante, el tiempo que sea necesario para completar sus comprobaciones. Para Colegios y demás establecimientos en que se desee transmitir dicha enseñanza, ofrezco darla por trazos, esto es, sin el recurso de la combinación y hechas á fin de que cada niña vaya aprendiendo á hacerlas.

Precios de Enseñanza, incluso el mapa correspondiente:

De trajes para Sritas. y niñas	\$10.00
De camisas para niñas y Sres.	\$ 3. 00
De pantalón y calzoncillos	\$ 5. 00
De chaquetas, sacos, sobre-todos, chalecos, levitas , fracs, etc. etc.	\$10.00
De calzado de todas formas y tamaños	\$3 00
De trajes sin costuras.....	\$ 2 00

‘Las combinaciones hechas al alcance de toda inteligencia, y por las cuales se corta á medida toda clase de trajes de la forma que se quiera’.

‘Puedo hacer una ‘nueva edición’ exclusiva para este caso y que, como libro de texto, pueda seguir en lo sucesivo, para todas las jóvenes que quieran adquirir este conocimiento’

Manuel Hinostrosa
Calle de San Hipólito 20
México 1°. de Enero 1896.”

Como se muestra, Manuel Hinostrosa realizaba la venta de su sistema de enseñanza de forma directa. La propaganda publicitaria de su sistema por medio de los

periódicos tenía como efecto que la gente interesada acudiera a su propio domicilio de la calle de San Hipólito¹⁸⁴ número20, para adquirir sus diseños.

Los argumentos que el maestro Hinostrosa elabora sobre su libro llevan a suponer que su uso lo establecía indistintamente para cualquier niña que cursara la escuela elemental, no consideraba la edad de las alumnas, ni la habilidad o destreza para el corte y la hechura de prendas de vestir, ni el grado escolar que cursaran. Sin embargo, para la enseñanza de la costura las autoridades educativas, por sugerencia de los inspectores pedagógicos, proponían que, al igual que en otras enseñanzas, los preceptores hicieran uso del método inductivo, iniciar el aprendizaje de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido, situación pedagógica que al parecer no fue tomada en cuenta por el maestro Hinostrosa.

Desde el ámbito familiar, las madres promovían que sus hijas tuvieran un acercamiento a la costura, de ahí que aplaudieran la iniciativa escolar de enseñar costura en las escuelas. Las niñas iniciaban su curso con la práctica de hacer dobladillos, bastillas, punto por encima, zurcido, remiendo, entre otros. Éstos eran vistos como ejercicios preparatorios necesarios para después coser y arreglar piezas blancas de vestir para mujer, niños y algunas de hombre. Cada pieza debía ser cortada por la alumna hasta que adquiriera facilidad y exactitud en ello, para así poder continuar con las labores de punto, aplicables para hacer medias, guantes y otros objetos. Y finalmente, cuando esas tres clases de labores: costura, corte y puntos se cubrían, se pasaba a la enseñanza de la tapicería y diversas clases de bordados, que eran cuestionadas por la poca utilidad de la enseñanza de los bordados ya que, además de generar dificultades a la economía de las familias pobres, muy poco mérito alcanzaba en ellos la labor de las niñas.

Para el desarrollo de la clase de costura, las autoridades educativas sugerían a las maestras que, mientras las alumnas se ocupaban de coser, cortar o bordar, simultáneamente se hicieran lecturas en voz alta, recitaciones de memoria, se mantuviera con ellas conversaciones en que se trataran temas como la preparación y clase de las

¹⁸⁴ Esta calle junto con la de Mariscal, Santa Veracruz, San Juan de Dios y San Fernando conformaron la calle que actualmente se conoce como avenida Hidalgo.

telas, modo de conservarlas y plancharlas, el uso de los colores más adecuados a las personas y a la estación, o asuntos tan variados como los preceptos higiénicos y de urbanidad, nomenclatura de los instrumentos para la costura, entre otros.

En Europa, como lo refieren Georges Duby y Phillipe Ariés, las recitaciones o las lecturas en voz alta mientras se cosía o bordaba fueron una práctica muy recurrente que las madres de familia utilizaban para la educación de las hijas en el ámbito familiar:

“Entre dos puntadas de una labor, hacer recitar las lecciones, enseñar a coser para la muñeca son cosas que forman parte de los deberes de una buena madre, atenta a reproducir en sus hijas la cadena de las funciones y las tareas”.¹⁸⁵

Esta práctica fue recurrente en el espacio escolar porque resultaba favorable para la enseñanza no sólo de costura, sino de múltiples temas que se podían tratar pese a no estar considerados en los programas o guías de enseñanza.

Ya desde 1884, el maestro Carlos A. Carrillo criticaba las prácticas escolares de las labores femeniles que se impartían a las niñas, sobre todo en la enseñanza de la costura, porque se enseñaba a las niñas a elaborar flores de mano, bordar oro, a elaborar relojas o vistosos cestillos, pero no a cortar prendas de ropa, zurcir, remendar, tejer, entre otras labores prácticas y de utilidad en el hogar. Dos años después vuelve a retomar el asunto de la enseñanza de la costura. Esta vez, critica el exceso del tiempo escolar que se dedica a esa materia en detrimento de las otras:

“En muchas escuelas de niñas consagran diariamente toda la tarde a la costura, y las maestras que menos la favorecen, no le dan menos de doce horas semanales. Si se reflexiona que a otras asignaturas no se les dedica sino una o media hora diaria, y tal vez menos, parecerá injusta la preferencia desmedida que se otorga a aquélla”.¹⁸⁶

Respecto de la evaluación de dicha asignatura, hay que mencionar que, al finalizar los cursos, cada niña presentaba el día del examen uno o dos trabajos, ya fuera una funda para silla, una relojera, un abanico, una papelera, un taburete, un toallero, todo

¹⁸⁵ Ariés Philippe y Georges Duby, 1989, p. 160, (Fotografía La buena educación, Paúl Thomas, 1896, París Biblioteca Nacional).

¹⁸⁶ Carlos A. Carrillo, 1907, p. 439.

muy vistoso y pulcro, de muchos colores, de seda, de oro o de plata, y cada uno de los objetos indicaba con una elegante tarjeta el nombre de la autora.

En el quincenal pedagógico *La Enseñanza Primaria* también se criticaba esta práctica escolar: se mencionaba que era muy recurrente que las madres terminaran haciendo los trabajos manuales de sus hijas con la intención de que obtuvieran calificaciones satisfactorias, lo cual provocaba que las maestras calificaran con más puntuación esos trabajos vistosos y muy bien elaborados que aquellos trabajos que de manera individual y con mucho esfuerzo y paciencia realizaban las niñas en telas que poco lucían para mostrar el desarrollo de sus habilidades manuales:

“[...] más de una vez hemos visto arrojar a un lado o mirar con desdén una camisita, un pañuelo, un trabajo de crochet, poner dos o tres puntos a la autora de cinco o seis años y clasificar con diez una silla, una relojera, una papelera, mal bordadas, sí pero de mucha vista, porque se trataba de seda, terciopelo y oro. [...] Señoritas, si ustedes no son capaces de cumplir con su deber, si no saben sacrificar su amor propio en interés de sus alumnas resistiendo, si es necesario a las exigencias de la madre en bien de sus hijas, ustedes finalmente sólo piensan en el día del examen, renuncien a la escuela, al nombre de maestras, porque maestra quiere decir virtud, carácter, independencia, sacrificios!”¹⁸⁷

Esta era una crítica que autoridades educativas y preceptores hacían sobre la manera en cómo se enseñaba la costura a las niñas, era una invitación a las directoras, ayudantes y auxiliares de las escuelas para niñas con la intención de que no se simularan avances en el desarrollo de las habilidades manuales de las niñas, porque consideraban que esto obstaculizaba el objetivo pedagógico de que dicha enseñanza fuera útil.

Uno de los libros que mayor utilización tuvo para guiar a las maestras en la enseñanza de la costura fue el que publicó la profesora normalista Manuela Contreras: *Guía metodológica para la enseñanza de la costura en las escuelas primarias*, el cual se adquiría en la librería de la viuda de Bouret. Los maestros que elaboraban el quincenal pedagógico *La Enseñanza Primaria* lo sugerían a sus colegas como una alternativa

¹⁸⁷ Lia B. Gay Pollot, 1907, “¿Enseñamos para el examen ó para la vida?” en *La Enseñanza Primaria. Quincenal Pedagógico*, ... p. 251.

eficaz para el buen desempeño y el éxito de esa clase en las escuelas elementales y manifestaban su beneplácito por la existencia de dicha guía:

“[...] La metodología de las labores femeniles en nuestras escuelas primarias está todavía en mantillas. Es allí donde falta, mucho más que en cualquiera de los otros ramos, hacer un verdadero trabajo de escarda, a fin de limpiar la enseñanza de toda la zizaña de los viejos métodos. [...] un digno esfuerzo a favor de la escuela ¡Bienvenido sea!”¹⁸⁸

La enseñanza de la costura fue vista como una buena medida para atraer la atención de las madres de familia y con ello procurar que enviaran a sus niñas a la escuela, situación que favoreció su ingreso al ámbito escolar y con ello su posible incorporación al campo laboral, ya que en caso de ser necesario pondría en práctica sus conocimientos sobre costura y de esta manera apoyar la economía familiar:

“Que sabiendo cortar y coser la esposa ayudará a su esposo, la viuda alimentará a sus hijos, la hija comprará los medicamentos que darán la vida a la autora de su existencia, apagará tal vez la sed y el hambre de su padre paralítico o acallará los sollozos desgarradores de sus hermanos que, sin padre y sin madre ya, tiemblan de frío y desesperación bajo las terribles exigencias del estómago!”¹⁸⁹

Cabe decir que en Francia también fue una práctica común porque, durante el último tercio del siglo XIX, hubo un desarrollo y expansión del trabajo de costura a domicilio, que era realizado por mujeres que pasaban muchas horas al día frente a la máquina de coser; si bien es cierto que este trabajo las confinaba al ámbito privado de la casa, ello no impedía la obtención de un salario que, aunque era visto como complemento, incrementaba el ingreso de recursos económicos con los cuales se sostenía a la familia:

¹⁸⁸ S/a, 1906, “Notas bibliográficas” en *La Enseñanza Primaria. Quincenal Pedagógico...*, p.80.

¹⁸⁹ Lia B. Gay Pollot, 1907, “¿Enseñamos para el examen ó para la vida?” en *La Enseñanza Primaria. Quincenal Pedagógico ...*, pp. 251-252.

“[...] Considerado siempre como un ‘complemento’ de la economía familiar, el salario de las mujeres es cuasi estatutariamente inferior. Y los ‘oficios de mujeres’ son por naturaleza no cualificados; por ejemplo esas profesiones de la costura, de las que la mayoría de ellas se sienten tan deudoras”.¹⁹⁰

Con el ejercicio de los llamados oficios para mujeres, éstas fueron poco a poco incorporándose al ámbito público, si bien es cierto que los salarios eran menores que los que recibían los varones, con ellos las mujeres contribuían al ingreso económico de la familia y tenían la posibilidad de construir espacios para su desenvolvimiento social.

Reflexiones

Como se puede notar la participación que la mujer tuvo durante la gestación del sistema nacional educativo fue muy importante. Desde el ámbito del hogar como madres o institutrices empeñadas en la enseñanza de las primeras letras, hasta su desenvolvimiento al frente de las escuelas como ayudantes o directoras, las mujeres participaron activamente y no sólo como espectadoras del surgimiento del sistema educativo. Si bien es cierto que fueron confinadas en un primer momento a ser ayudantes en la enseñanza de las primeras letras, poco a poco fueron mostrando sus habilidades y capacidades para ocuparse de los cargos directivos de las escuelas estar elementales. La participación de las mujeres en la constitución del sistema educativo nacional no se limitó a ejercer el oficio de enseñar en el ámbito privado de la escuela primaria, también se emplearon como maestras normalistas, articulistas en revistas pedagógicas, autoras de libros de texto, representantes educativas en el extranjero, entre otras acciones.

Por otra parte hay que reconocer que las autoridades educativas se preocuparon porque la población infantil de la ciudad de México tuviera acceso a la educación. En ese sentido las niñas tenían las mismas posibilidades de instruirse que los niños. Por referencia a las matriculas de las escuelas se puede notar que los padres de familia accedían a enviarlas al espacio escolar, en el cual además de aprender las básicas

¹⁹⁰ Ariés Philippe y Georges Duby, 1989, p. 307.

operaciones aritméticas, a leer y escribir, aprendían labores domésticas como cocina, jardinería y costura, las que servirían a las mujeres para su desempeño en el hogar y en caso de ser necesario para emplearse en el servicio público, con lo que contribuirían a fortalecer la economía familiar.

CONSIDERACIONES FINALES

Elaborar las consideraciones finales no ha sido tarea fácil, significa dar por terminada una tarea que durante los últimos años ocupó una buena parte de mi tiempo, de mi imaginación, de mi ansiedad, de mi búsqueda y de mis anhelos. Ir al encuentro con un cúmulo de palabras, de nombres, de fechas que latentes aguardan en archivos y bibliotecas, en ocasiones implicó enfrentar la contradicción entre documentos que hallaba o reinterpretar la información obtenida con otras lecturas.

La tarea de dar cuenta de la historia de la educación tuvo en sus inicios una referencia etnográfica. Una y otra vez me reiteraba una frase de Elsie Rockwell “documentar lo no documentado”. Bajo esta premisa avanzó mi trabajo. Mi interés era traer desde la historia palabras, frases y reflexiones acerca de la educación elemental. De allí mi afán por buscar documentos en archivos y en ellos escuchar la voz de los maestros y su diálogo con las autoridades educativas de aquella época. Todo ello fue una experiencia inédita en mi formación académica.

Abrir los expedientes personales de maestros me generó asombro, cada uno significaba develar, suponer o simplemente imaginar lo que estaba detrás de esos oficios, de esos mensajes, de esa escritura. Además, reconozco que el uso y la interpretación de fuentes primarias tiene que ver con aquello que resulta significativo en el aquí y ahora. Mi experiencia como maestra de educación primaria influyó para que fuera a la historia en busca de los elementos que a mi parecer dan cuenta del transcurrir del tiempo, de la vida cotidiana en la escuela, de las rutinas escolares, de las actividades que hoy en día sería asombroso que sucedieran en la escuela y que alguna vez fueron según lo que la historia nos muestra.

La descripción de algunos de los acontecimientos ocurridos en el ámbito escolar, se constituye como una posibilidad para escribir acerca de la cultura escolar que caracterizo a las escuelas elementales en la Ciudad de México en las postrimerías del siglo XIX. En ese sentido, este trabajo se integra al conjunto de investigaciones historiográficas que analizan la historia social de la educación en México no sólo desde las normas y leyes, sino de escuchar las voces de aquellos que participaron en la constitución de las escuelas mismas.

Comparto la idea de la historiografía de la educación en México, de que no basta un análisis de las leyes educativas para explicar la apropiación de la cultura escolar. Para tener un acercamiento a la vida cotidiana de la escuela, es necesario ir a la búsqueda de otras fuentes: información obtenida de archivos, hemerografía y bibliografía del periodo de estudio. Debo decir que mis primeras incursiones fueron a tientas. Más tarde, cuando leí las maneras de acercarse a la historia de la cultura escolar que sugiere Elsie Rockwell, tuve mayor claridad y reconocí que algunas de ellas ya las había puesto en práctica.

En las siguientes líneas referiré las distintas maneras de percibir las palabras y los formatos de las fuentes primarias que se utilizaron en la investigación. En los informes, los libros y las revistas educativas del siglo XIX, las referencias acerca de la disciplina y la higiene escolar sugieren pensar en ciertos hábitos y maneras de estar en la escuela. Las insistencias que mediante artículos y libros pedagógicos hacían maestros para que sus colegas eliminaran de sus prácticas escolares los excesos para mantener una disciplina rígida, dan cuenta del empeño por cambiar prácticas escolares que no eran acordes con los planteamientos pedagógicos en boga.

Los libros de texto son un testimonio no sólo de las formas metodológicas que se proponían en las diferentes materias de estudio, nos llevan a imaginar los usos, las formas de hacer y de trabajar dentro del ámbito escolar. Por ejemplo *La mujer en el hogar* escrito por Dolores Correa Zapata, fue el libro que utilizaban tanto las estudiantes

normalistas como las niñas que estudiaban el cuarto grado de educación elemental, esto nos lleva suponer que los límites entre los niveles educativos se desfiguraban o considerar que hay distintas posibilidades de hacer la lectura de un libro.

La distancia entre las normas oficiales de contratación de docentes por un lado, la conformación del gremio y la institucionalización de las escuelas normales, nos permite mirar con otros elementos analíticos el debate entre maestros empíricos y maestros egresados de la normal y entender el entramado de la vida escolar, en donde se ponen en juego las diferentes concepciones y tradiciones educativas.

Los testimonios que se recuperan de las autobiografías de personajes que narran sus vivencias en la infancia o en la escuela se constituyen como otra manera de acercarse a la cultura escolar, por ejemplo, la maestra Virginia Fábregas nos cuenta su experiencia al recibir su título como maestra, nos brinda pormenores de su presentación y de por qué la realización de sus estudios en la escuela normal. Por otra parte, Jaime Torres Bodet nos describe de su infancia, el recuerdo que guarda de su maestra, quien al finalizar las labores escolares compensaba el aprovechamiento y la disciplina con la entrega de dulces.

En los inicios de este trabajo de investigación, Susana Quintanilla insistía en que para obtener una mayor claridad de la historia social de la educación era necesario hablar de los antecedentes y consecuentes de los cambios educativos, para vislumbrar como se fraguaban antes de quedar inscritos en la norma oficial. Tarea que realicé sin mucho entusiasmo al principio, porque sentía que me alejaba del objeto de estudio. Años más tarde comprendí que razón había en sus palabras cuando encontré una carta que maestros de educación elemental en el año 1896, dirigen al ministro Joaquín Baranda para proponer la candidatura del doctor Luis E. Ruiz para ocupar la dirigencia de la Dirección General de Instrucción Primaria y en la que explican los beneficios que otorgó a las escuelas hasta ese entonces municipales siendo Regidor de Instrucción Pública del Ayuntamiento de la ciudad de México. Con dicha carta reconsidero el poder de

negociación que tenía el doctor Luis E. Ruiz con los maestros y pude interpretar mejor sus palabras en su tratado sobre pedagogía que apareció cuatro años después. Este es un ejemplo de cómo entendí la conveniencia de conocer las tendencias anteriores al periodo que se estudia para entrever las prácticas que perduran.

También en los expedientes personales que analicé, se observan cambios en las formas de administración escolar. Se nota la transformación en la presentación de los distintos documentos, en los sellos que señalan las oficinas donde se emitían o a donde se dirigían, también en la progresiva sustitución de informes manuscritos por formatos impresos que llenaban los directores de escuela para presentarlos a sus superiores, así como el uso del lenguaje en el que las autoridades educativas, subsecretarios, inspectores, directores y maestros se dirigían tanto a sus superiores como a sus subalternos.

Respecto a las revistas pedagógicas que revisé, el nombre y el contenido permiten imaginar el público al que estaban dirigidas, algunas aparecen con el subtítulo: *dirigidas a niños, padres de familia y maestros*, lo que indica el tipo de lectores, respecto al contenido. Lo mismo se encuentran críticas muy serias a los maestros, que sugerencias a los padres de familia, poesías, cantos corales, traducciones o reproducciones de notas o artículos periodísticos del extranjero, felicitaciones a maestros por su desempeño o a niños por su aprovechamiento escolar. Dichas fuentes también pueden ser revisadas desde quiénes participaban en su elaboración ya fuera como articulistas, diseñadores o editores.

Otros documentos que se hallan en los archivos nos conectan de manera indirecta con las prácticas cotidianas en las escuelas, al proporcionar información sobre la cultura material. Los planos escolares nos muestran la disposición y las dimensiones del espacio dentro del cual se trabaja, se puede observar en ellos el contraste entre la escuela que se ubica en una vecindad o aquella que funciona en un edificio escolar acorde con los requerimientos pedagógicos.

Los informes de la Dirección General de Instrucción Primaria sirvieron para describir cómo las autoridades educativas entendían las reformas educativas y cómo obligaban o exhortaban a los maestros para que las pusieran en práctica. También para entender el tipo de necesidades educativas que se atendieron, contemplar la manera en cómo se calificaba el comportamiento de los maestros y las negociaciones que emprendían éstos, para ocupar cargos directivos. Además, para reconocer que los profesores desde la escuela no rechazaron los valores que emitieron las autoridades educativas sino que los negociaron o modificaron a la luz de sus propias condiciones y circunstancias.

A través de estos y otros aspectos pude entender que la reforma educativa de 1896 tuvo diferentes momentos de apropiación y reconocimiento en las escuelas. A nivel administrativo la creación de la Dirección General de Instrucción Primaria generó modificaciones en asuntos de organización escolar. La preocupación de vigilar que los lineamientos que se dictaban desde la cúpula, se pusieran en práctica en las escuelas estuvo presente como lo hacen constar distintos informes que se encontraron en los archivos.

El acercamiento al legado que guardan los archivos históricos respecto a la tarea educativa en la ciudad de México, es una oportunidad para llenar las alforjas de conocimientos que cubrirán con palabras los silencios y le darán otro sentido a lo ya escrito.

BIBLIOGRAFÍA

- Ariés Phillipe
y Georges Duby
1989 *Historia de la vida privada. De la Revolución Francesa a la Primera Guerra Mundial.* t.IV, Madrid, Taurus.
- Arnaut, Alberto
1996 *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994.* 1ª. ed., México, Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- 1998 *La federalización educativa en México, 1889-1994.* Biblioteca para la actualización del maestro. México, Secretaría de Educación Pública.
- Avanzini, Guy (comp.)
1997 *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días.* México, Fondo de Cultura Económica.
- Barranco, Alberto
1999 *Crónicas de la Ciudad de México.* México, Clío.
- Bazant, Milada
1988 "Lecturas del porfiriato" en *Historia de la lectura en México*, 205-252, México, El Colegio de México.
- 1995 *Historia de la educación durante el porfiriato*, México, El Colegio de México.
- 1999 "Del metate a la maquina de escribir. Retrato de mujeres porfirianas", en Bazant Milada y Anne Staples (coords). *Cuentos, recuentos y encuentros en la Historia Mexicana.* 167-176, Toluca, El Colegio Mexiquense-Ayuntamiento de Metepec.
- Bérmudez, María Teresa
1988 "Las leyes, los libros de texto y la lectura, 1857-1876" en *Historia de la lectura en México.* 127-152, México, El Colegio de México.
- Blair, Kathryn
1995 *A la sombra del Ángel.* México, Alianza.

- Blanquel Eduardo
y José Emilio Pacheco
1984 *Tiempo de México, Primera época. De octubre de 1807 a junio de 1911.* 2ª. ed., México, SEP-Cultura.
- Burke, Peter
1990 *The French Historical Revolution, The Annales School, 1929-89.* California, Stanford University Press.
- Cabellos, Ángel
1982 *Historia regional y archivos.* México, Archivo General de la Nación.
- Castellanos, Abraham
- 1897 *Organización escolar ensayo crítico.* Oaxaca, Imprenta de Lorenzo, San-German.
- 1906 *El criterio sobre los métodos de Escritura-Lectura.* México, Librería de la Viuda de Ch. Bouret.
- 1907 *Reforma escolar mexicana por el profesor Abraham Castellanos. Selección y juicio sobre los trabajos de los Congresos de Instrucción y Organización Legislativa del Maestro Rébsamen.* México, A. Carranza y Com. Impresores.
- 1912 *Pedagogía Rebsamen. Asuntos de metodología general.* México, Librería de la Viuda de Ch. Bouret.
- Chaoul, María Eugenia
1998 "La instrucción pública y el Ayuntamiento de la ciudad de México: una visión de la educación municipal en la ciudad. (1867-1896)". Tesis de maestría en Historia Moderna y Contemporánea, México, Instituto Mora.
- Chartier, Anne Marie y J. Hébrard
1994 *Discursos sobre la lectura 1880-1980.* México, Gedisa.
- Chávez, Ezequiel
1902 "La educación nacional", en *México su evolución social.* vol. II, México, J. Ballezá.

- Civera, Alicia
 1993 *La educación socialista en la escuela regional campesina de Teneeria, Edo. de México. 1933-1935.* Tesis de Maestría en Ciencias, Especialidad en Educación. México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- 1999 *Experiencias Educativas en el Estado de México, un recorrido histórico.* Toluca, El Colegio Mexiquense, A. C.
- Correa Zapata, Dolores
 1900 *La mujer en el hogar.* Obra adoptada como texto de Economía doméstica y deberes de la mujer en la Escuela Normal para Profesoras de la capital de la República. Edición hecha en París bajo la protección del Gobierno Mexicano, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- Coudurier, J.
 1910 *Plano y diccionario de las calles de la ciudad de México con todos los datos de aprobación oficial del H. Ayuntamiento.* México.
- Darnton, Robert
 1994 *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa.* tr. Carlos Valdés, México, Fondo de Cultura Económica.
- De Certeau, Michel
 1993 *La escritura en la historia.* tr. Jorge López Moctezuma, México, Universidad Iberoamericana-Departamento de Historia.
- De Gortari, Hira (comp.)
 1988 *Memoria y encuentros, La Ciudad de México y el Distrito Federal. 1824-1928.* Vol. III. 1ª ed., México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora-Departamento del Distrito Federal.
- 1994 *La Ciudad de México. Antología de lecturas, siglos XVI-XX.* México, Secretaría de Educación Pública.
- De la Peña, Guillermo
 1981 *El aula y la férula, aproximaciones al estudio de la educación.* Michoacán, Colegio de Michoacán.
- De Vallé-Arizpe, Artemio
 1979 *Historia, tradiciones y leyendas de calles de México.* 2ª ed. México, Diana.

- Díaz, Alfredo
1986 “La educación, el liberalismo, el positivismo y el auge del normalismo”, en *Los grandes momentos del normalismo en México*. t.II, México, Secretaría de Educación Pública.
- Díaz Covarrubias, José
1993 *La Instrucción Pública en México*. México, Imprenta del Gobierno. Facsímil de la edición de 1875
- Díaz Zermeño, Héctor
1976 La escuela nacional primaria en la ciudad de México durante el porfiriato. Tesis de Maestría en Historia, México, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México.
1979 “La escuela nacional primaria en la ciudad de México 1876-1910” en, *Historia mexicana* Vol. XXIX , Núm. I, 59-90, México, El Colegio de México.
- Duby, George
1995 *Año 1000, año 2000, las huellas de nuestros miedos*. Chile, Andres Bello.
- Florescano, Enrique
1988 *Historia gráfica de México. Siglo diecinueve*, tomos 6 y 7, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia-Patria.
- Galván, Luz Elena
1985 *La educación superior de la mujer en México, 1876-1940*. México, Cuadernos de la Casa Chata - Centro de Investigación y Estudios Superiores de Antropología Social – Secretaría de Educación Pública.
1991 *Soledad compartida. Una historia de maestros*. México, Casa Chata-Centro de Investigación y Estudios Superiores de Antropología Social – Secretaría de Educación Pública.
- Gascón, Julián
1975 *El payaso mexicano*. México, Editorial Diana.
- García Cubas, Antonio
1993 *Geografía e historia del Distrito Federal*. 2ª. ed. México, Instituto Mora. Facsímil de la edición de 1894.

- s/f *Nueva guía manual de forasteros en la Ciudad de México y plano topográfico de esta capital, 1832-1912.* México, Antigua Librería de Murguía.
- García, Lucía
1997 "El proceso de aprendizaje en las escuelas elementales de la ciudad de Toluca, visto a través de los certámenes públicos, 1824-1857", en Galván, Luz Elena (coord.) *Miradas en torno a la educación de ayer.* 65-73, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa-Universidad de Guadalajara.
- García, Ana Lidia
1994 *Problemas metodológicos de la Historia de las mujeres, la Historiografía dedicada al siglo XIX mexicano.* México, Programa Universitario de Estudios de Género- UNAM.
- Ginzburg, Carlo
1986 *El queso y los gusanos. El cosmos, según un molinero del siglo XVI.* Barcelona, Muchnik.
- González y González Luis
1995 *El oficio de historiar.* México, Clío-Colegio Nacional.
1995 *Todo es Historia.* 2ª. ed., México, Cal y Arena.
- González, José de Jesús
1927 *Higiene escolar.* 3ª ed., México, Sociedad de edición y Librería Franco americana, S.A. Antigua Casa Bouret y Libro Francés Unidos.
- González Navarro, Moisés
1973 "El porfiriato, la vida social", en Daniel Cosío Villegas (comp.) *De la Historia Moderna de México.* t.4, México, Hermes.
- Gortari Hira de
y Regina Hernández
1988 *Memoria y encuentros, La Ciudad de México y el Distrito Federal 124-1928,* México, Instituto Mora.
- Granja Castro, Josefina
1995 "Los saberes sobre la escuela mexicana en el siglo XIX. Un análisis sobre las formaciones conceptuales en educación". Tesis de Doctorado en Sociología, México, Universidad Iberoamericana.

- Guerra, Francois-Xavier
 1989 *México, del Antiguo Régimen a la Revolución*, vol. 2, México, Fondo de Cultura Económica.
- Gutiérrez, María del Carmen
 1997 "De la educación de las niñas a la mujer educadora del siglo XIX", en Galván, Luz Elena (coord.) *Miradas en torno a la educación de ayer*. 111-119, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa- Universidad de Guadalajara.
- Hermida Ruiz, Angel (comp.)
 1998 *Obras completas de Enrique Rébsamen*. Veracruz, Secretaria de Educación y Cultura.
- Jarquín, Maria Teresa
 y Carlos Herrejón
 1995 *Breve Historia del Estado de México*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Jimenez Alarcón, Concepción
 1996 "*La Escuela Nacional de Maestros, sus orígenes*". Tesis de Maestría en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas, México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Kapuscinsky, Ryszard
 1997 "En la historia no hay atajos", en *Nexos*. No. 240, 41-45, México.
- Le Goff, Jacques
 1985 *Hacer la Historia, Nuevos problemas*. Vol.I, 2ª.ed., Barcelona, Laia.
- Levi, Giovanni
 1991 "On Microhistory" en Peter, Burke (ed.) *New Perspectives on Historical Writing*, 94-113, Cambridge, Polity, Prees.
- López, Oresta
 1997 "*Las Maestras Rurales del Valle del Mezquital, Hidalgo*". Tesis de Maestría en Antropología Social, México, Escuela Nacional de Antropología e Historia.

- Martínez Jiménez, Alejandro
1995 "La educación elemental en el porfiriato", en Josefina Vázquez (coord.) *La educación en la Historia de México*. 105-143, México, El Colegio de México.
- Meneses Morales, Ernesto
1983 *Tendencias Educativas Oficiales en México. 1821-1911*, México, Porrúa.
- Moreno Toscano, Alejandra (coord.)
1978 *Ciudad de México, Ensayo de Construcción de una Historia*. México, SEP-INAH.
- Novick, Peter
1997 *Ese noble sueño, la objetividad y la historia profesional norteamericana*. t.II, México, Instituto Mora.
- Palacios Juan
y Alfonso Pruneda
1910 *Guía de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes*. México, Imprenta de Manuel León Sánchez.
- Palavicini, Felix F.
1916 *Album Escolar de México*. México, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Sección de construcción y reparación de escuelas.
- Pascual de Sanjuán, Pilar
y Jaime Viñas y Cusí
1904 *La educación de la mujer. Tratado de Pedagogía*. 2ª.ed., Barcelona, Antonio J. Bastinos editor.
- Pérez Toledo, Sonia
1988 "La educación elemental de la Ciudad de México y la formación de la conciencia nacional durante el porfiriato 1876-1910". Tesis de Maestría en Historia. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Puig Casauranc, José María
1926 *La educación pública en México a través de los informes presidenciales desde la Independencia hasta nuestros días*. México, Secretaría de Educación Pública.

Quintanilla, Susana

- 1991 "Los libros del Ateneo", en *Historias 29*. 89-105, México, Dirección de Estudios históricos del Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- 2001 "La primavera del Ateneo", en *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. 253-274, México, Fondo de Cultura Económica-UNAM.

Quintanilla, Susana,

Luz Elena Galván, et.al. (coord.)

- 1995 Historia de la Educación en México. Balance de los ochenta. Perspectivas para los noventa, en *Teoría, campo e historia de la educación*, 127-233, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Quintanilla, Susana

y Mary Kay Vaughan

- 1997 *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México, Fondo de Cultura Económica.

Ramos Escandón, Carmen

- 1987 "La mujer en la historia de México", en *Presencia y Transparencia*. México, El Colegio de México.

Rebsamen, Enrique C.

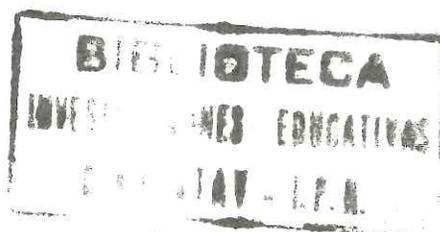
- 1912 *La enseñanza de la escritura y Lectura en el primer año escolar. Guía metodológica para maestros y alumnos normalistas*. México, Librería de la Vda. de Ch.Bouret.

Rivera Cambas, Manuel

- 1972 *México pintoresco, artístico y monumental*. México, Editorial del Valle de México. Facsímil de la edición 1883, Imprenta de la reforma.

Rockwell, Elsie

- 1996 "Hacer escuela. Transformaciones de la cultura escolar, Tlaxcala 1910-1940". Tesis de doctorado, México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.



- 1999 "Imaginando lo no documentado", en Galván Luz Elena, Carlos Escalante y Alicia Civera (coords.) *Historia de la Educación, Retos teóricos y metodológicos*. Toluca, El Colegio Mexiquense y el Instituto de Ciencias de la Educación del Estado de México. (En prensa).
- Romero, Jesús
s/f "La Ciudad de México", en *Historia de una gran ciudad*. México.
- Ruiz, Luis E.
1900 *Tratado elemental de pedagogía*. México, Oficina tipográfica de la Secretaría de Fomento.
- Sánchez, Alberto
1999 "Maestras y maestros de educación elemental en el Distrito Federal. Fragmentos de vida cotidiana", Ponencia presentada el VII Congreso Nacional y III Internacional de Historia de la Educación. 20-23 de julio, Toluca, Edo. de México.
- Secretaría de Comunicaciones
y Obras Públicas
1912 *Lista de calles de la ciudad de México y demarcación postal a que pertenecen*. México, Talleres Gráficos de la Secretaría.
- Secretaría de Justicia
e Instrucción Pública
1900 *Reglamento interior para las escuelas nacionales de enseñanza primaria*, promulgado el 18 de diciembre de 1896 y publicado en 1900 por impresora del gobierno de México.
- Secretaría del Estado y del Despacho
de Justicia e Instrucción Pública
- 1900 *Breve noticia de los establecimientos de instrucción dependientes de la Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública*. México, Tipografía y Litografía "La Europea" de J. Aguilar Vera y Cía.
- 1907 *Leyes y Programas de Instrucción Primaria Elemental y Superior vigentes en el Distrito Federal y Territorios*. México, Tipografía Económica.
- 1907 *Lista de textos aprobados para que rijan en el año de 1907*. México.

- 1907 *Condiciones señaladas por la Secretaría de Instrucción Pública para los terrenos que se adquieren con el fin de construir escuelas primarias.* México, Tipografía Económica.
- S/a
- 1934 *Personajes de cuya niñez se habla en este libro.* México, Talleres Gráficos de la Nación.
- Solana, Fernando, Raúl Cardiel
y Raúl Bolaños (coords.)
- 1981 *Historia de la educación pública en México.* México, Fondo de Cultura Económica.
- Sotelo, Salvador
- 1996 *Historia de mi vida, Autobiografía y memorias de un maestro rural en México, 1904-1965.* México, Instituto de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.
- Staples, Ana
- 1987 "Un lamento del siglo XIX, crisis económica, pobreza educativa" en, *Estudios* vol. 8 , 37-48. México.
- Stone, Lawrence
- 1986 *El pasado y el presente.* México, Fondo de Cultura Económica.
- Tanck de Estrada, Dorothy
- 1984 *La educación ilustrada, la educación primaria en la Ciudad de México 1786-1836.* 2ª ed., México, El Colegio de México.
- Tenti, Emilio
- 1988 *El arte del buen maestro.* 1ª ed., México, Pax.
- Torres Bodet, Jaime
- 1995 "Tiempo de arena", en *Obras escogidas, Poesía/ Autobiografía/ Ensayo.* México, Fondo de Cultura Económica.
- Torres Quintero, Gregorio
- 1904 *Informe anual. Leído por el Secretario de la Dirección General de Educación Primaria en la distribución de premios que el día 3 de mayo de 1904 se hizo en el Teatro Arbeu a los alumnos distinguidos de las escuelas nacionales primarias de la capital.* Tipografía Económica. Cazuela, Núm. 1. México.

- 1905 *Letra inclinada o perpendicular, contestación al Sr. Don Vicente Fabián Vergara por el Sr. Gregorio Torres Quintero.* México, Tipografía El siglo diez y nueve.
- 1907 *Cómo defendió su criterio D. Abraham Castellanos.* México, Guerrero Hnos. y C. O. impresores.
- Torres Quintero, Gregorio
y Daniel Delgadillo (comps.)
1907 *Artículos Pedagógicos del Señor Don Carlos A. Carrillo.* T.I y II México, Herrero Hermanos, sucesores.
- Tyack David
y Larry Cuban
2000 *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas.* México, Secretaría de Educación Pública y Fondo de Cultura Económica.
- Uribe y Troncoso, M.
1910 *Condiciones que debe llenar el mobiliario de las escuelas de educación primaria, Informe presentado a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.* México, Tipografía Económica.
- Valle-Arizpe Artemio.
1879 *Historia, tradiciones y leyendas de calles de México.* México, Diana.
- Vargas, Ramón
1999 "La clase media y la casa sola. *Historia de la arquitectura y el urbanismo mexicanos*". en *La Gaceta*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Vargas, Ubaldo
1961 *La Ciudad de México. 1325-1960 Premio Ciudad de México 1960.* México, Departamento del Distrito Federal.

HEMEROGRAFÍA

La Enseñanza Primaria. Quincenal Pedagógico, órgano del “Colegio de Profesores Normalistas de México”, Tomo VI. 1906-1907, 300, Abril 1º, México, Guerrero, Hnos. y C. O. Impresores.

La Educación Moderna. Periódico Quincenal Pedagógico. Tomo I. Núm. 2 , Colima, 1892.

El educador moderno. Periódico Quincenal consagrado á los niños, á las madres de familia y á los profesores de Instrucción Pública. año I. Núm. 12, artículo de 2ª. Clase, 31 de Julio, 4-5, México, Tipografía y litografía de Müller Hnos. Calles del Dr. Casimiro Licéaga y Dr. Carmona y Valle Indianilla

ARCHIVOS

Archivo Histórico del Distrito Federal. AHDF

Fondos:

Instrucción Pública en general

Instrucción Pública- escuelas elementales planos

Instrucción Pública-estadísticas

Instrucción Pública-exámenes y premios

Instrucción Pública-títulos de profesores

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. AHSEP

Fondo del Antiguo Ministerio. Expedientes personales

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 30 de enero de 2002.

Susana Quintanilla

Dra. Susana Ruth Quintanilla Osorio,
Investigadora del Departamento de
Investigaciones Educativas.

Elsie Rockwell

Dra. Elsie Rockwell Richmond,
Investigadora del Departamento de
Investigaciones Educativas.

A. Civera

M. en C. Alicia Civera Cerecedo,
Investigadora del
Centro de Estudios Sociales de
El Colegio Mexiquense, A.C.