



DIVISIÓN DE CIENCIAS Y ARTES PARA EL DISEÑO
Especialización, Maestría y Doctorado en Diseño

**ENTRE LA CONTINUIDAD DE LA VIDA
Y LA ESPERANZA DE CAMBIO:
LAS ESCUELAS PRIMARIAS
EN LA CIUDAD DE MÉXICO, 1891-1917**

Ma. Eugenia Chaoul Pereyra

Tesis para optar por el grado de Doctora en Diseño
Línea de Investigación: Historia Urbana

Miembros del Jurado:

Dr. Ariel Rodríguez Kuri
Director de Tesis

Dr. Mario Barbosa Cruz
Dra. Susana Sosenski
Dr. José Ángel Ronzón Paredes
Dr. Oscar Terrazas Revilla
Dr. Gerardo G. Sánchez Ruiz

México D.F.
Abril de 2010

Para Oscar, Andrea y Alejandra

Agradecimientos

Esta tesis es el resultado de un largo proceso en el que tuve el privilegio de haber encontrado a muchas personas que me brindaron sus conocimientos, su solidaridad y su compañía. Como parte importante de esta experiencia reafirmé mi vocación como investigadora y encontré un espacio que me permitió dedicarme a aprender, a escribir y a intercambiar puntos de vista con mis colegas. Agradezco profundamente a las autoridades del Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora y en especial a su director el doctor Luis Jáuregui por tener confianza en mi proyecto. A mis amigos entrañables del área de Historia Social y Cultural el haber leído innumerables borradores de esta tesis. El seminario del área ha sido y siempre será un lugar donde el aprendizaje va de la mano con la crítica constructiva, el amor por la historia, el afán por ayudar y por escuchar, la complicidad y, por supuesto, la amistad. Gracias por todas las horas que invirtieron en esta tesis. Gracias Laura Suárez de la Torre, Ma. Esther Pérez Salas, Cristina Sacristán, Verónica Zárate, Mónica Szurmuk, Ana María Serna, María José Garrido, Alberto del Castillo, Javier Rodríguez Piña, Luis Gerardo Morales. A mi amigo Gerardo Gurza le agradezco además haber escuchado mis innumerables dudas y angustias en interrupciones continuas a su trabajo. A mi amiga Regina Hernández Franyutti su cariño y el compartir cubículo.

Este trabajo no hubiera podido salir a la luz sin la visión y claridad de mi director de tesis el doctor Ariel Rodríguez Kuri que, como siempre desde que fue mi director en la tesis de maestría, me alentó a ver las cosas de manera diferente, a buscar nuevos caminos y a seguir mi intuición. Desde luego, todo lo que expongo aquí es únicamente responsabilidad mía.

Las largas travesías al centro de la ciudad en metro confirmaron mi amor por la vida urbana y por el archivo. Gracias al personal del Archivo Histórico del Gobierno del Distrito Federal por su disposición y su paciencia. Los fríos días en la sala de consulta finalmente rindieron fruto. También estoy en deuda con los

encargados del Fondo Reservado de la UNAM por su ayuda para encontrar los materiales y documentos que esta investigación utiliza y por supuesto a los compañeros de la biblioteca del Instituto Mora a quienes estoy profundamente agradecida por su amistad.

Graciela Vega y Susana Patiño gracias por sus manos y sus ojos. Sin ustedes el orden y la recopilación de la información hubiera sido aún más difícil. En mi nueva adscripción dentro del Instituto Mora también quiero agradecer el apoyo de Martha Rodríguez y Jazmín Zamora pues sin ellas no hubiera tenido el tiempo para terminar los últimos ajustes.

Dios y mi familia han sido en todo este camino quienes me han sostenido e impulsado a seguir adelante. He tenido el privilegio y bendición de contar con mis padres quienes siempre me han dado el ejemplo para continuar y esforzarme. Andrea y Alejandra, su presencia es mi vida. Ustedes me han llevado de la mano y me han alentado a pararme una y otra vez. Oscar, gracias por ser mi compañero de vida, por compartir también este proyecto y por enseñarme tantas cosas. Siempre estás muy hondo en mi corazón.

Índice

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I LA RED DE ESCUELAS PRIMARIAS NACIONALES Y SU RELACIÓN CON EL ESPACIO URBANO	20
LA INFRAESTRUCTURA ESCOLAR MUNICIPAL	23
DE LA LÓGICA MUNICIPAL A LA FEDERAL	32
EXPANSIÓN URBANA Y NUEVO ORDEN SOCIAL	46
LA OFERTA EDUCATIVA FEDERAL	52
LA ASISTENCIA OBLIGATORIA EN FUNCIÓN DE LA OFERTA EDUCATIVA	61
UNA SECRETARÍA DE ESTADO CON UN ESPACIO RESTRINGIDO DE ACCIÓN	65
EL FRACASO DE LA OBLIGATORIEDAD EN LA ASISTENCIA	78
¿UN SISTEMA ESTRUCTURANTE?	81
CAPÍTULO II LA ESCUELA NACIONAL ELEMENTAL EN LA CIUDAD DE MÉXICO COMO LUGAR	84
LA ESCUELA MODERNA	86
LOS DIFERENTES TIPOS DE ESCUELAS EN LA CIUDAD	97
ESCUELAS EXTENSIVAS:	100
ESCUELAS EN LOS EDIFICIOS DE VECINDADES:	108
ESCUELAS DIFERENCIADAS:	116
LAS NUEVAS IGLESIAS CÍVICAS:	121
EL LÍMITE DE LA AUTORIDAD	128
CAPÍTULO III LA DIMENSIÓN ESPACIAL DE LA HIGIENE ESCOLAR	144
PRIMERO LOS PLANTELES	152
...DESPUÉS LOS CUERPOS	167
INVENTARIAR A LOS NIÑOS	179
COMIDA PARA LOS ALUMNOS POBRES	186
EL VALOR AGREGADO DE LA ESCUELA	193

CAPÍTULO IV LA REVOLUCIÓN EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS	195
LA RUPTURA	199
LA DESARTICULACIÓN DEL SISTEMA ESCOLAR	204
LA ESCUELA DE LA GUERRA	216
LA CRISIS	226
LA NUEVA POLÍTICA DE EDUCACIÓN	232
LA RENTA, LAS ESCUELAS Y LA CIUDAD	234
EL DESMANTELAMIENTO DEL ESPACIO	239
EL SISTEMA ESCOLAR DE LOS MAESTROS	243
LAS CLASES DESPUÉS DE LA GUERRA	247
EL SALDO DE LA REVOLUCIÓN	252
CONCLUSIONES	256
BIBLIOGRAFÍA	270

Índice de ilustraciones

Plano 1	31
Plano 2	43
Gráfica 1	44
Mapa 1	48
Plano 3	58
Cuadro 1	59
Plano 4	74
Grafica 2	77
Gráfica 3	80
Plano 1	133
Plano 2	134
Plano 3	135
Plano 4	136
Plano 5	137
Plano 6	138
Plano 7	139
Foto1	140
Foto 2	141
Foto 3	142
Foto 4	143
Gráfica 4	160
Mapa 2	163
Foto 1	175
Foto 2	176
Foto 3	177
Foto 4	178
Gráfica 1	181
Gráfica 2	183

Foto 5

189

Foto 6

191

Introducción

La puesta en marcha de la educación primaria obligatoria, en México como en otros países, representó uno de los cambios más importantes del siglo XIX y requirió de no pocos esfuerzos económicos y políticos. Su introducción apostó a la erradicación del analfabetismo y a la formación de ciudadanos, requirió la creación de elaborados sistemas para atraer a los niños a la escuela, un plan para entrenar a los maestros y toda una maquinaria administrativa. A la manera de otros gobiernos europeos y latinoamericanos, la educación generalizada se formuló como una expresión del Estado nacional y por ende se concibió como un sistema centralizado que se erigiría por encima de cualquier otra instancia política y social.¹

Sin embargo, a diferencia de otros países, la instrucción obligatoria en México fue instrumentada en y desde un espacio restringido. La capital del país fue el ámbito donde la autoridad pudo desplegar su actuación como docente y construir todo un edificio institucional y sin embargo quedó cercada por ella. La relación entre educación, ciudad y Estado guardó un vínculo importante en el sentido que la escuela primaria obligatoria surgió como una experiencia urbana moderna y quedó sellada por esa experiencia. A lo largo de casi 30 años, la escuela obligatoria trató de generar nuevos sistemas de organización espacial

¹ Algunos ejemplos sobre la introducción y desarrollo de la educación obligatoria pueden consultarse en: Hurt, *Elementary*, 1979; Grew "Availability", 1983, pp. 25-63; Newland, "Educación", 1991, pp. 335-364; Lamberti, *State*, 1989.

y buscó transformar las prácticas sociales de los habitantes del país (mayoritariamente rural) valiéndose del espacio urbano. Los cambios y rupturas continuas durante este tiempo tuvieron una expresión material para lo cual la centralidad de la capital sería determinante en términos de lo que significó el proyecto educativo para el Estado.

Generalmente, los historiadores que han estudiado la educación primaria durante las últimas décadas del siglo XIX y principios del XX han abordado el periodo como un proceso evolutivo en el cual el Estado siguió una trayectoria lineal de apropiación gradual de funciones docentes en plena concordancia con la modernización del país. Una amplia historiografía ha apuntado las determinantes generales de la educación como una secuencia temporal de logros, ha abordado los planes y programas educativos, ha dado cuenta de la legislación, de los libros de texto, de las estadísticas oficiales y de la actuación de los ideólogos y de los profesores. Por su parte, las investigaciones que han investigado la educación primaria durante la revolución han hecho énfasis en la participación de los maestros en la lucha armada y otros más han abordado el tema con una visión panorámica muchas veces presentada como una ruta ascendente hacia la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921.² Bajo esa visión, el vínculo entre educación y ciudad ha sido casi circunstancial no obstante su importancia. La capital ha sido vista como un mero escenario o una variable dependiente y no como un campo de investigación asociado a las escuelas en igualdad de importancia.

Por tanto, toca ahora no sólo entender el proceso de transformación del Estado en docente sino su propia factibilidad y el papel de la ciudad en ese

² Díaz Zermeño, "Escuela" 1979; Martínez Jiménez, *Origen*, 1981; Solana, *Historia*, 1981; Pérez Toledo, *Educación*, 1982; Vaughan, *Estado*, 1982; Bazant, *Debate*, 1985; Monroy Huitrón, *Política*, 1985; Morales, *Tendencias*, 1986; Morales Jiménez, *Maestros*, 1986; Jiménez Alarcón, *Escuela*, 1987; Galván, *Soledad*, 1991; Bazant, *Historia*, 1995; Cockroft, "Maestro"; Arnaut, *Historia*, 1996; Loyo, *Gobiernos*, 1999; Menéndez, *Modernidad*, 2004.

proceso. Es necesario comprobar si las políticas educativas gestadas desde la autoridad federal tuvieron tal alcance y amplitud que pudieron apropiarse del espacio urbano y sistematizarlo. Es importante investigar si los actores sociales fueron capaces de articular sus propios intereses al sistema escolar y la importancia de la ciudad para el control territorial de la educación tanto en tiempos de paz como de guerra. Finalmente, la misma revolución nos permite asomarnos a los entretelones de la institución para seguir de cerca los cambios y permanencias.

Sólo recientemente, la producción historiográfica que aborda la ciudad de México lo ha hecho desde un enfoque espacial. Incorporar el espacio como una categoría de análisis ha permitido tener un acercamiento de esta época en una variedad de campos y desde una multiplicidad de facetas. Algunas investigaciones han destacado el papel hegemónico de la capital en función de las prácticas sociales, culturales e ideológicas que ha generado y otras más han caracterizado al espacio urbano como un lugar de negociación política y social.³ Los servicios públicos y algunos problemas urbanos han sido analizados en términos donde el espacio no es un mero escenario para la acción, ni un marco de referencia sino una variable tan importante para el proceso histórico como cualquier otra. No obstante, un estudio que dé cuenta del funcionamiento del sistema escolar tanto desde el aspecto físico de la infraestructura y la ubicación de planteles como a través de la articulación operativa de los establecimientos educativos con el discurso pedagógico y político en la ciudad no se ha hecho.

³ Véase el balance historiográfico de Leindenberger en relación con la “vuelta espacial” en la historia urbana. El espacio como categoría analítica ha permitido abordar la centralidad de la ciudad de México no como un fenómeno empírico y natural sino como lugar que genera prácticas sociales e ideológicas. Lo mismo puede decirse de la ciudad como espacio de conflicto y negociación política. Véase, Leindenberger, “Proximidad”, 2004. Véase también los trabajos de Barbosa, Piccato, Leindenberger, Lear y Rodríguez Kuri quienes han abordado la composición socio espacial de la ciudad de México y han propuesto nuevas categorías espaciales. Estas investigaciones serán mencionadas frecuentemente a lo largo de esta tesis. Barbosa, *Trabajo*, 2005; Leindenberger, “Espacios”, 2002; Piccato, *City*, 2001; Rodríguez Kuri, “Militarización!”, 2000; Lear “Mexico”, 1996.

Esta tesis pone atención en la dimensión espacial de la escuela moderna desde que la autoridad federal se hizo cargo de la obligatoriedad de la educación elemental en 1891 hasta que el gobierno carrancista cedió su papel docente a los ayuntamientos en 1917. Mi propuesta radica en entender el proceso de institucionalización de la escuela primaria a través de su expresión material, lo cual permite ubicar de qué manera la creación de la red escolar, la distribución de planteles a lo largo de la capital y el espacio mismo de la escuela fueron resultado de las políticas gestadas desde la administración federal y cuál fue el devenir del sistema educativo cuando la normatividad fue nula durante la revolución.

Propongo que incorporar el estudio de la materialidad al proceso institucional permite, por tanto, establecer los límites y alcances de la autoridad, delinear el comportamiento de la demanda escolar, otorgar el pleno sentido de historicidad a las políticas educativas, entender la escuela como una arena de confrontación y analizar el cambio institucional.

Más que concebir el espacio y el entorno construido como un contenedor de poder y por consiguiente a la escuela como una estructura represiva de control social a la manera foucoultiliana, me interesa destacar el proceso de institucionalización de la escuela como una agencia reguladora capaz de mediar las iniciativas sociales. El énfasis está puesto en la *espacialización* porque esta categoría me permitió conectar el movimiento urbano con el desarrollo institucional. No es la localización del control lo que me interesó, sino cuál fue la racionalidad que estuvo detrás de la distribución de planteles, de la actuación social al interior de las escuelas y cómo el sistema escolar generó un movimiento de padres, alumnos y maestros que se entrelazó con el movimiento mismo del vecindario, del cuartel y de la ciudad aún en tiempos de desestabilización política.

El espacio, bajo esta orientación, no es un actor, ni guarda una autonomía con respecto a los fenómenos sociales. La actuación social no está determinada por el entorno construido, ni la organización del espacio es un

reflejo directo de los fenómenos sociales⁴. Hablar de *espacialización* implica un proceso a través del cual, el espacio es dotado de una significación social que da sentido a la actuación, lo que a su vez dicha significación afecta el entorno material. En esta tesis, entiendo la escuela primaria obligatoria como un proyecto institucional inscrito en un proceso espacial que buscó transformar una experiencia educativa previa tanto en el porfiriato como en la revolución. La expresión material de dichos cambios influyó en la forma en que los actores sociales experimentaron y se apropiaron del espacio, lo que a su vez propició que le confirieran a éste un significado propio.

Abordar la *espacialización* del sistema escolar urbano permite entonces establecer un recorrido entre 1891 y 1917 por dos razones. Por un lado, porque la escuela puede ser analizada en su propio movimiento, no como una institución estática sino como un proceso de continuas rupturas hasta el cambio radical que significó la lucha armada, con el cual se entiende la discontinuidad institucional pero también la persistencia de múltiples aspectos a pesar de que las normas fueron trastocadas.

⁴ La amplia discusión teórica en torno a la categoría de espacio ha involucrado tanto a sociólogos, antropólogos, geógrafos como a historiadores. En este diálogo interdisciplinario, el enfoque materialista ha dado prioridad al problema al abordar la relación entre la organización del espacio y otras estructuras sociales en un modo de producción dado. Así por ejemplo, para Lefebvre y Castells las relaciones sociales y espaciales son dialécticamente interactivas e interdependientes. No se puede entender una sin la otra. Mientras que para el geógrafo Santos, el espacio no es solamente el reflejo de las relaciones de producción sino que guarda una autonomía relativa de la misma forma que las relaciones de clase la tienen con las estructuras políticas. Un tercer enfoque es el de David Harvey para quien el espacio y el tiempo son construcciones sociales que no pueden ser entendidas independientemente del proceso material que les da forma. Este callejón sin salida ha llevado a un gran debate sobre cuál de los dos tiene la primacía, si los procesos sociales o el espacio, lo que ha conducido a los investigadores a separar en dos campos el problema. Desde luego no es mi intención resolver la encrucijada y para efectos de esta tesis tomo el concepto de *espacialización* que recupero del planteamiento de Harvey porque, como expongo arriba, refleja la idea de proceso pero también me permite entender la intencionalidad que estuvo detrás de las decisiones y asignaciones, no sólo materiales sino también políticas. Además, me ofrece la posibilidad de “liberalizar” una relación que muchas veces se ve como automática entre espacio y poder. Ver por ejemplo Bundgaard, “Space” 1992, pp. 213-227; Santos, *Naturaleza*, 2000, pp. ; Soja “Socio-Spatial”, 1980; Harvey, *Condition*, 1990.

Por otro, porque 1891 representó el inicio de una nueva modalidad en el ejercicio moderno del poder en la que el gobierno federal buscó controlar el tiempo y el espacio educativo y 1917 la claudicación de ese intento. A lo largo de esos 28 años, el manejo de la educación pasó de una racionalidad municipal a una federal para quedar reducida en la lucha armada nuevamente al control de los ayuntamientos bajo otro contexto. Esta trayectoria que va de una gestión educativa con una visión local, a una con una proyección nacional (centralizada) y finalmente a la desagregación escolar merece ser explicada. Más aún si se toma en cuenta que este proceso estuvo localizado en la ciudad de México con lo cual la capital adquirió, a lo largo de este lapso, diversas funciones.

Ahora bien, si la obligatoriedad marca el inicio de esta historia, me parece importante destacar porqué su promulgación no fue un asunto sencillo. Cuando Justo Sierra emprendió la vehemente defensa de la ley reglamentaria sabía de antemano que se enfrentaría con una serie de oposiciones en torno a un proyecto que no era compartido por igual por todos los grupos allegados al poder. No obstante, a pesar de que en 1867, el triunfo juarista había validado las características de laica y gratuita de la instrucción elemental al conferir a los ayuntamientos el manejo de las escuelas públicas, la de obligatoria había quedado congelada como una aspiración a futuro ante la oposición liberal que veía como un inminente peligro, el posible control de la educación por parte del Estado.

Durante siete años, Sierra como diputado argumentó reiteradamente que el derecho universal de enseñar no se oponía al derecho objetivo del niño a recibir instrucción.⁵ Sostuvo la necesidad de que el Estado garantizara tal derecho y apeló a que la educación generalizada fuera el medio de abatir la ignorancia nacional. A la larga, los obstáculos ante la imposibilidad de lograr una enmienda constitucional, hicieron que su lucha se enfocara a la aprobación

⁵ Sierra, *Obras*, tomo VIII, 1991, p. 51

de una ley reglamentaria para el Distrito Federal y territorios donde, de acuerdo con la Constitución del 57, el Ejecutivo Federal tenía jurisdicción en materia educativa. Lo que Sierra no sabía es que con ello, la configuración territorial de la educación quedaría irremediabilmente atada a un espacio restringido.

La argumentación de Sierra fue fina y larga, lo que le permitió depurar y con el tiempo definir sus propias ideas en torno a la educación como una institución popular, especialmente con aquellos que compartían como él la misma escuela sociológica.⁶ Frente al escepticismo de algunos científicos, admitía que la instrucción pública no era la panacea que evitaba los males sociales, pero estaba convencido que la educación era indispensable para el desarrollo del pueblo. Desde su punto de vista, si la sociedad era un organismo en plena evolución, el Estado desempeñaba el papel de órgano de la totalidad, por tanto, no sólo debía tener funciones de juez y gendarme, de inspección y vigilancia como establecían los postulados spencerianos, sino que su papel debía ser el de civilizador, de promotor de la evolución social. El pensamiento comteano adaptado por el mismo Sierra, le permitió afirmar que la intervención del Estado era necesaria para asegurar el orden, coordinar y organizar a la sociedad hasta que ésta alcanzara la madurez.⁷

En ese sentido, un Estado activo, que garantizara la instrucción obligatoria, podía sustituir la autoridad del padre para asegurar que el niño se educara; suponía que su intervención debía facilitar la realización del derecho del niño a la educación propagando escuelas gratuitas y poniéndolas al alcance de todos; y, además que podía asumir la misión de inculcar los hábitos necesarios para moralizar al pueblo, redimirlo de su atraso y avanzar hacia el progreso.⁸ El papel del Estado como garante de la educación, con la obligatoriedad lograba un salto exponencial al convertirse en promotor y

⁶ Salmerón, "Dar", 2005, p. 99

⁷ *Ibid.*, p. 100; Sierra, op.cit., pp. 55 y 166.

⁸ Sierra, op.cit., p. 99.

proveedor de ella. Lo que sin duda requería tener los recursos económicos y la habilidad política suficientes para desplegar una infraestructura material que diera paso a la nueva práctica educativa.

El hecho de que en 1891 quedara aprobada la ley reglamentaria de instrucción obligatoria para el Distrito Federal y territorios fue un triunfo mayúsculo pues no sólo significó el quiebre de las ideas que recelaban sobre la pérdida de la libertad de enseñanza ante las nuevas capacidades adquiridas por el Estado, sino que permitió también reforzar la autoridad federal como aquella encargada de planear la oferta educativa más allá de la visión contingente que representaban tanto las administraciones municipales como las estatales.

Con la nueva ley, sólo el Ejecutivo federal podía tener la proyección a futuro para promover los objetivos políticos de la educación. Es decir, generalizar un modelo único que pudiera hacer frente a los problemas de un país desarticulado y los requerimientos que exigía la modernización del país.⁹ La instrucción elemental reglamentaria por tanto tendría que promover un ideal de progreso y encauzar la acción social bajo programas higiénicos y pedagógicos novedosos. Establecer rutinas que permitieran reducir la incertidumbre sobre actitudes no deseadas y dar paso a la socialización de nuevos hábitos y formas de conducta tanto para alumnos, como para maestros y padres de familia. En suma, la autoridad central era la única competente para diseñar y coordinar la escuela nacional primaria como una institución moderna.

Aspirar a poner en práctica este modelo tenía necesariamente que exigir grandes dosis de consenso, apoyo y control. Ante todo, era importante lograr que el proyecto fuera colectivamente compartido. Por ello, a lo largo de la

⁹ Aunque otros estados como Nuevo León, Puebla y Jalisco habían adoptado la instrucción obligatoria con anterioridad, la definición de un programa único generado por el gobierno federal era vista como un atentado a la autonomía de los estados de la federación. Véase por ejemplo los debates en torno al proyecto de ley de la reglamentación de la obligatoriedad en Sierra, Obras, Tomo VIII pp. 164-218.

dictadura de Díaz, el Ejecutivo federal trató de vencer a través de su actuación, el cerco legal que lo tenía atado a su ámbito jurisdiccional y buscó impulsar mediante sus realizaciones, la validez de la actuación de un Estado docente para toda la república. Desde luego, la magnitud de la cruzada exigió que las innovaciones educativas no sólo fueran argumentadas sino que a su vez fueran demostradas operativa y materialmente.

Bajo ese contexto, la centralidad de la ciudad de México y un sistema político relativamente estable y cerrado tal como operaba la dictadura eran necesarios para llevar a buen puerto un proyecto educativo que en 1905 se veía cerca de tener una escala nacional. Sin embargo, al momento en que estos dos puntales, tanto el espacio urbano como la paz social fueron trastocados con la guerra, el sistema escolar quedó a expensas de los cambios políticos, de las hambrunas, de la violencia, de las epidemias y de la falta de normatividad. Cuando el Ayuntamiento recibió el encargo de manejar las escuelas en 1917 se encontró sólo con fragmentos del sistema escolar. Mientras tanto, la sociedad había otorgado a los planteles un sentido particular para organizar sus vidas en un contexto donde la coacción para asistir a los establecimientos había dejado de operar, la ciudad se encontraba aislada y desarticulada y la escasez era un problema de primer orden.

Incorporar el espacio a la explicación y comprensión de las prácticas colectivas y del proceso institucional durante estos 28 años requirió de fuentes convencionales como periódicos, leyes, decretos, boletines y anuarios. Pero esa fue sólo una parte, tratar de entender la manera como asumieron autoridades, maestros y padres de familia la escuela requirió un acercamiento más fino mediante fuentes no convencionales tales como directorios, inventarios, oficios, listas de asistencia, planos de escuelas, exámenes, mapas y fotografías. Por la naturaleza de las fuentes, el archivo me permitió acercarme al funcionamiento de cada plantel como si pudiera seguir una biografía muy particular. Estas fuentes me guiaron para tener una vista más cercana y en cierto sentido más íntima de un mundo social en particular y entender cuál fue

el tipo de decisiones que se tomaron y los movimientos diarios que tuvieron efecto. El acercamiento a este tipo de documentos, a lo largo del texto, requirió una descripción detallada de cada elemento. Esta forma de explicar a detalle no significa un aspecto meramente accesorio sino un recurso metodológico importante con el cual fue posible acortar distancia y “escuchar” las prácticas que le daban forma a la escuela.

Esta tesis está compuesta por cuatro capítulos. En cada uno de ellos expongo una discusión historiográfica y un acercamiento teórico derivado de las problemáticas abordadas. En el primer capítulo muestro los criterios que existieron detrás de la asignación de los planteles a lo largo de la ciudad bajo la lógica municipal en 1882 y la comparo con la distribución de escuelas bajo la visión federal cuando los planteles pasaron a depender del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública en 1896, hasta finales del régimen porfirista. Busco entender las transformaciones espaciales derivadas de tres tiempos en los cuales el Estado asumió cada vez más funciones educativas. Expongo cómo la infraestructura escolar se movió en la ciudad y cuál fue su relación con la dinámica del espacio urbano y la población escolar.

En el segundo capítulo, presento la visión del interior de los planteles. Este acercamiento permite entender el tipo de relaciones que se gestaron dentro de la escuela y la diversidad de los espacios educativos que se adhirieron al esquema habitacional que imperaba en la ciudad en esos años. Contrasto la variedad de experiencias espaciales y de aprendizaje con los intentos uniformadores del proyecto educativo y analizo cómo se articularon las necesidades sociales al ámbito escolar.

En el tercer capítulo, propongo que el discurso médico mediatizado por la política educativa fue un aval de carácter científico que permitió a la autoridad convertir el espacio escolar en un espacio diferenciado y especializado de tal suerte que presencia de los higienistas fue un gran avance hacia la institucionalización de la escuela. Exploro cómo la conexión de los planteles a la red hidráulica de la ciudad, la creación de espacios de curación y de atención a

los niños sin recursos transformó los establecimientos más que en espacios educativos en agencias sociales para la resolución de problemas urbanos.

El último capítulo aborda el devenir de las escuelas al terminar el régimen porfiriano. Muestro la desarticulación del sistema escolar urbano y los intentos maderistas y huertistas para apuntalarlo. Intento seguir los fragmentos del movimiento escolar no sólo cuando desapareció la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes sino también cuando se colapsaron otros sistemas estructurantes de la acción social en la capital con la guerra, la escasez y la falta de seguridad. Explico cuál fue el papel del Ayuntamiento cuando en 1917 le fue conferido el manejo de los planteles y la actividad de maestros y alumnos bajo los nuevos referentes.

Capítulo I

La red de escuelas primarias nacionales y su relación con el espacio urbano

En la primavera de 1891, la ley reglamentaria de educación obligatoria para el Distrito Federal finalmente entró en vigencia. Esta normatividad había sido largamente esperada porque plasmaba no sólo las conclusiones esgrimidas en el Congreso Pedagógico celebrado dos años antes, sino porque era la expresión legal del modelo educativo nacional que el gobierno federal buscaba impulsar para las escuelas primarias. Si bien la victoria no había sido completa pues quedó reafirmado que el ámbito jurisdiccional de la acción federal estaba restringido al Distrito Federal y Territorios, la puesta en marcha de la nueva reglamentación trataría de demostrar, especialmente a los gobiernos estatales, que aspirar a una educación uniforme y estandarizada para el país podía ser factible.

Sin duda, la reglamentación del 91 como punto de partida hizo evidente que la actuación de la administración porfirista iba a obedecer a un pensamiento planificador, que implicaba la apropiación gradual de funciones docentes y que no tenía marcha atrás. A partir de entonces, esta trayectoria hacia la centralización administrativa significaba la definición de nuevas tareas, la ampliación de la cadena burocrática y la creación de instancias que antes no existían. Involucró ante todo, un esfuerzo de coordinación y el desarrollo de nuevas capacidades para el Ejecutivo federal. De ellas, las más novedosas

serían aquellas encaminadas a supervisar las actividades de la población y el control de la información.

A lo largo del último decenio del siglo XIX y del primero del XX, el gobierno porfiriano buscó estructurar la educación primaria mediante el despliegue y la exhibición de esas nuevas capacidades. La lucha por romper las fronteras jurisdiccionales que delimitaban al Ejecutivo no tuvo éxito, no obstante la ciudad de México le permitió probar e irradiar las realizaciones educativas valiéndose no sólo de su propia visibilidad por ser la capital del país, sino también porque la actuación federal se insertó en un espacio que para esa época se caracterizó por un movimiento urbano sin precedente expresado en la introducción del drenaje, la extensión de los tranvías, el alumbrado eléctrico, las nuevas avenidas y el crecimiento de fraccionamientos y servicios.

Un punto de convergencia en las investigaciones sobre historia de la educación es el hecho de que durante las últimas décadas del régimen del general Díaz, el número de escuelas primarias aumentó más del doble, la matrícula se triplicó y el presupuesto del Estado en materia educativa tuvo un crecimiento hasta entonces inédito. Algunos estudios ahora clásicos han mostrado que las cifras de crecimiento escolar variaron con respecto a la importancia económica de cada región, pero todas las investigaciones coinciden en destacar que el dinamismo de la educación primaria partió de la capital como centro rector e impulsor de los cambios. Pese a ello, no existen estudios que den cuenta del funcionamiento de la red de las escuelas en la ciudad y cuál fue su movimiento.¹⁰

Este capítulo explora la relación que existió entre las prácticas educativas, la dinámica del espacio y la vida urbana en la ciudad de México durante las dos últimas décadas del porfiriato cuando se puso en marcha la

¹⁰ Entre ellos, se puede citar el de Martínez, "Educación", 1973; Díaz, "Escuela", 1979; Martínez, *Origen*, 1981; Pérez, *Educación*, Tesis Maestría, 1982; Bazant, *Historia*, 1995. Un enfoque que reporta los cambios pedagógicos en el porfiriato en las escuelas urbanas se puede consultar en Menéndez, "Modernidad", Tesis Doctorado, 2004.

reglamentación de 1891 hasta el final del régimen. Busco entender cómo la infraestructura escolar se adhirió, utilizó y se movió en la ciudad y de qué manera el espacio urbano influyó para la asignación y distribución de escuelas así como para la planeación educativa.

En las últimas décadas, la propuesta que parte de la sociología urbana ha sido tratar de entender de qué manera el espacio puede ser entendido como un elemento que influye en las prácticas sociales. La ciudad, en ese sentido, no se concibe como un mero marco donde se desarrolla la acción sino como un elemento constitutivo de la misma.¹¹ Dentro del amplio espectro que presentan las investigaciones históricas que abordan la ciudad de México, una amplia producción ha dado cuenta de cómo determinados procesos sociales son mediados por la espacialidad.¹²

La historia de las escuelas en la ciudad que presento, se relaciona directamente con esta misma línea que focaliza el espacio urbano como un elemento activo. Propongo que el espacio fue una variable que intervino en el proceso educativo y busco además entender cuál fue el reordenamiento de la vida social para amplios sectores cuando la asistencia escolar fue impulsada como una actividad obligatoria.

Este capítulo explora tres transformaciones espaciales derivadas de tres tiempos en los que el Estado docente fue asumiendo cada vez más funciones. La primera de ellas analiza las modificaciones que se presentaron en la

¹¹ De la amplia producción de la sociología urbana, algunas propuestas representativas se pueden ver en Lezama, *Teoría*, 1993; Hutchinson, "Research", 1992; Santos, *Naturaleza*, 2004. Desde la historia urbana un panorama historiográfico sobre el espacio como categoría de análisis se puede encontrar en Leindenberger, "Proximidad", 2004.

¹² Entre algunos trabajos representativos están, Barbosa, por ejemplo ha estudiado las calles como espacios de negociación y de vida para ciertos sectores sociales, véase Barbosa, "Trabajo", Tesis Doctorado, 2005; Piccato, enfocó su análisis a entender las prácticas de vagos, prostitutas y delincuentes y su relación con el entorno urbano, véase Piccato, *City*, 2001; por su parte Tenorio, analiza la expresión de la modernidad y el nacionalismo porfiriano a través de los bulevares y la arquitectura, véase Tenorio, "1910", 1996; Lear, ofrece una panorámica sobre la segregación geográfica de las clases sociales en la capital, véase Lear, "Mexico", 1996; y, Leindenberger, centra su investigación sobre el impacto de los tranvías en la vida de la ciudad, véase Leindenberger, "Tranvías", 2002.

infraestructura escolar cuando las escuelas que tenía el municipio de la ciudad de México pasaron a depender del gobierno federal. La segunda aborda el cambio que se operó en la red escolar cuando el Ejecutivo federal ponía en marcha un nuevo modelo educativo al tiempo que la capital empezaba su gran modernización. Finalmente, la tercera transformación apunta a entender cuál fue el criterio de asignación de las escuelas en las distintas zonas urbanas cuando se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes y cómo la autoridad se valió de la ciudad para expresar su programa educativo de alcance nacional.

La infraestructura escolar municipal

La mañana del 21 de marzo de 1891, los habitantes de la ciudad de México se encontraron con la noticia de que a partir del siguiente año, todos los niños y las niñas entre seis y 12 años tenían la obligación por ley de asistir a la escuela primaria. Probablemente para muchos padres de familia fue una sorpresa enterarse que si no cumplían con este precepto podrían ser multados o incluso encarcelados, pues hasta entonces nunca se había exigido algo parecido.¹³

No era casual que esta ley reglamentaria de instrucción obligatoria fuera expedida en la fecha que se conmemoraba el natalicio de Benito Juárez, pues si bien desde que restauró la república en 1867 había sido su anhelo extender la educación elemental, los tiempos políticos no habían sido los mejores, ni tampoco los recursos de los que disponía el Estado. A lo largo de 24 años, la reglamentación de la obligatoriedad quedaría pendiente mientras que la facultad

¹³ Ley reglamentaria de instrucción obligatoria, marzo 21, 1891 en Dublán y Lozano, *Colección*, t. 9, 1908.

de administrar los establecimientos de instrucción laica y gratuita había pasado al arbitrio de los ayuntamientos en el Distrito Federal y Territorios.¹⁴

Como instancias de gestión local, los ayuntamientos disponían de las alcabalas como fuente de financiamiento y podían cumplir con el mandato de extender la instrucción elemental en función del número de habitantes. Aunque no tenían capacidad coercitiva para impulsar la asistencia escolar como una actividad obligatoria, el manejo de las escuelas les permitió reactivar los canales de comunicación que mantenían con la comunidad, lo que les redituó, en cierta medida, en una autonomía en la toma de decisiones.

En el caso del Ayuntamiento de la ciudad de México, el manejo de las escuelas había sido producto de una larga experiencia que se remontaba a la época colonial. Desde el siglo XVIII, la autoridad municipal recaía sobre la totalidad de establecimientos educativos, públicos y privados, lo que le había permitido regular el acceso de los niños pobres a las escuelas, proponer programas de estudio y facultar a los profesores para el ejercicio de sus funciones.¹⁵ La novedad en 1867 fue que el Ayuntamiento de la capital se convirtió en el principal oferente de la instrucción pública gratuita en la ciudad, pero perdió gradualmente su función reguladora porque ahora el gobierno federal era quien se adjudicaba la capacidad y la visión para hacerlo. De esta manera, mientras el Ayuntamiento se dedicaba a establecer planteles elementales, el gobierno federal buscaba abrirse espacio en el Congreso para poder legislar y proyectar los objetivos políticos de un plan de largo alcance en

¹⁴ La ley orgánica de instrucción pública aprobada en diciembre de 1867 vino a reglamentar el artículo 3º de la constitución de 1857. A partir de esta ley, las municipalidades del Distrito Federal y Territorios tenían la obligación de crear una escuela por cada 500 habitantes. Además, el Ayuntamiento de la ciudad de México sostendría de sus fondos 24 escuelas municipales: 12 para niños y 12 para niñas. Véase Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito Federal y Territorios, 2 de diciembre de 1867, en Dublán y Lozano, *Colección*, t.9, 1908.

¹⁵ Ver, Tanck *Educación*, 1977, pp. 177 y ss.

torno a la uniformidad y homologación de la instrucción pública cuya piedra angular era precisamente la obligatoriedad de la misma.¹⁶

Así, se desprendieron dos lógicas diferentes frente a la educación. Al tiempo que el Ejecutivo federal buscaba reafirmar la responsabilidad que tenía el Estado de proporcionar una instrucción básica para todos los mexicanos como medio para lograr la unidad nacional, el Ayuntamiento de la ciudad tendría que crear la infraestructura escolar: distribuir escuelas, habilitar casas, reponer inventarios, enfrentar los problemas con los profesores, atender las demandas de los vecinos y buscar alternativas para evitar la deserción escolar.

Mientras el gobierno federal insertaba los objetivos políticos de la instrucción pública en el marco de un plan y trataba de convencer al Congreso y a los gobiernos estatales de una educación uniforme para el país, para el Ayuntamiento se trataba de la resolución de problemas concretos, que diferían unos de otros, que tenían su propia especificidad y que le permitían establecer una relación directa con los beneficiarios. Si la actuación del Ayuntamiento estaba orientada a la demanda, la del gobierno federal se enfocaba a la oferta de un modelo educativo que trazaba un plan unitario de acción para la sociedad. De esta forma, la infraestructura escolar para el gobierno edilicio era un servicio urbano más como el agua y la luz, mientras que para el Ejecutivo, se trataba de un proyecto civilizatorio de escala nacional. En fin, desde la óptica del gobierno federal, le correspondía al Estado erigirse como una autoridad por encima de la sociedad, en tanto que el Ayuntamiento restableció una vieja relación como cuerpo frente a la comunidad.

Desde 1867, el peso de extender la educación primaria recayó sobre el municipio y el gobierno federal sólo mantuvo cuatro escuelas. Ante la falta de mecanismos que aseguraran la asistencia obligatoria, el Ayuntamiento buscó cubrir ciertas expectativas sociales y facilitar la concurrencia a los planteles. A

¹⁶ Chaoul, *“Instrucción”*, 1999, pp.179-214.

lo largo de los años, distribuyó escuelas para varones y las llamadas “amigas” para mujeres en cada calle de las zonas que consideraba más pobladas porque ahí habitaban las clases con menos recursos; seleccionó y ubicó primarias en función de las vías de transporte urbano para facilitar el acceso de los alumnos y colocó establecimientos escolares como cualquier local de servicio para que los niños encontraran una escuela a su paso.

Como instancia de interlocución social, el Ayuntamiento pudo detectar las necesidades de los vecinos de tal modo que ante la ausencia de educandos desplegó una gama de opciones educativas con lo que pudo ofrecer diferentes programas, horarios y materias que se adaptaban a los requerimientos de las familias. Así, para los niños que trabajaban se abrieron las llamadas escuelas “elementales” con un programa de estudios restringido y con horario corrido para “los padres que no tienen para satisfacer sus necesidades más urgentes [y que] debe haberles parecido muy largo el tiempo que debían emplear [sus hijos] en recibir su educación primaria y estar aptos para aprender un oficio”¹⁷. La presencia de alumnos de corta edad en los establecimientos influyó en la determinación de abrir salones para “párvulos” destinados a “los hijos de la clase obrera que sirven como carga a sus padres”¹⁸. Se idearon distintas materias para atraer “a los niños de las familias de la clase media que muchas veces no tienen donde educarse por falta de recursos”¹⁹. Y, en las zonas más alejadas se establecieron primarias “foráneas o mixtas” especialmente diseñadas para las comunidades indígenas. El resultado fue una red escolar diferenciada que quedaba fundida con las calles de la ciudad, con las

¹⁷ Véase Archivo Histórico del Gobierno del Distrito Federal en adelante AHGDF: ramo, volumen, expediente, (año). AHGDF: Instrucción pública en general, vol. 2485, exp. 1007 (1872).

¹⁸ Memorias del Ayuntamiento 1882

¹⁹ AHGDF: Instrucción pública en general, vol. 2485, exp. 1007 (1872).

necesidades de sus habitantes y que se entremezclaba con el movimiento diario.²⁰

Desde luego, la transformación urbana que inició en los años ochenta implicó, para el municipio, enfrentar difíciles retos. Hacia los inicios de esa década, el despegue poblacional y la expansión territorial habían logrado “abrir” los límites que hasta 1876 circunscribían la ciudad, de tal suerte que empezaron a proliferar nuevas colonias en los cuatro puntos cardinales, todas ellas de características muy disímiles.²¹

El desarrollo urbano que se había vinculado al fraccionamiento de la propiedad agrícola terminaría convertido en un negocio de especulación que buscaba responder a la alta demanda de casas habitación o de terrenos dónde fincar. No obstante, si se podían encontrar algunas colonias como la Santa María, Arquitectos y La Teja, hacia el norponiente, que habían sido pensadas para sectores medios y altos y cuya planeación incorporaba calles pavimentadas, agua potable y atarjeas; en el otro extremo, los asentamientos hacia el nororiente como la colonia Violante y Morelos se habían formado como una extensión del barrio de Tepito y se empezaban a fraccionar por iniciativa de los pobladores, sin ninguna regulación y por lo tanto sin ningún tipo de servicios.²² En esa dinámica, pero a un ritmo más lento, la periferia sur irá adquiriendo contornos urbanos al integrar los barrios de Campo Florido, Necatitlán y Niño Perdido.²³ Ante esta expansión de la ciudad, el tendido de la red de tranvías urbanos permitiría conectar las distintas zonas y propiciar no

²⁰ La imagen que Micrós presenta puede dar una idea: “En derredor corría un círculo de casas. Bajo un portal estaba un tenducho: *La Rumba*; en una esquina la pulquería *Los ensueños de Armando*; en las enmohecidas rejas de la casa menos vieja y en el fondo de un pizarrón, el blanco letrero de *Amiga Municipal*; una maderería elevaba hasta el cielo una pirámide de tablonés que sobresalían de las tapias, y más allá arrojaba un penacho de humo la negra chimenea de no sé qué fábrica” Ver, Del Campo, Ángel, *Ocios*, 1979, p.126.

²¹ Véase, Jiménez, Jorge, *Traza*, 1993 pp. 21-45; Berra, *Expansion*, 1982. pp. 57-77

²² Sobre el barrio de Tepito véase Aréchiga, “Formación”, 2004 pp. 271-293.

²³ Berra, *Expansion*, 1982, p. 78

sólo una mayor movilidad de la población, sino una nueva funcionalidad espacial.

Si bien hay un entendido entre los investigadores que apuntan sobre un despegue demográfico en la capital que inicia a partir de los años ochenta, no existe un acuerdo sobre la fiabilidad de los datos. Rodríguez Kuri toma con cautela la cifra de 183 364 habitantes para el censo de 1882, de los cuales un 50% -según sus cálculos- eran inmigrantes que venían de las zonas aledañas a la capital.²⁴ El ensanche urbano y el flujo migratorio continuo ejercerían una mutación en dos sentidos: por un lado, las fuertes presiones habitacionales derivadas de la falta de espacio para los inmigrantes conllevaron al hacinamiento y a la proliferación de colonias sin agua corriente, pavimento o alumbrado que serían levantadas por los propios habitantes. En el otro sentido, las nuevas áreas urbanizadas y la innovación en el transporte permitieron un reacomodo geográfico de las clases sociales con mayores recursos que cambiaron su lugar de residencia del centro hacia el poniente, en tanto que la zona central se irá definiendo como un espacio comercial, de viviendas subdivididas y arrendadas para alojar familias de escasos recursos.²⁵

Bajo ese esquema, uno de los grandes problemas que tuvo que enfrentar la administración municipal fue el costo de las rentas de las casas habitación donde se ubicaron las escuelas. La poca disponibilidad de terrenos en las zonas urbanas de mayor densidad, así como la alta concentración de la propiedad en la ciudad impidió que se construyeran planteles aunque éste hubiera sido un imperativo impulsado desde el Primer Congreso Higiénico Pedagógico realizado en 1882. Frente a la necesidad de abrir un número cada vez mayor de establecimientos para afrontar una población creciente, la posibilidad de tener edificios escolares propios tuvo que postergarse. Este

²⁴ Una rica discusión sobre los datos que arrojan diferentes fuentes para los censos de 1880-1910 se puede ver en Rodríguez Kuri, *Experiencia*, 1996, pp.81-104.

²⁵ Véase Rodríguez Kuri, *Experiencia*, 1996; Lear, "Mexico", 1996; Leindenberger, "Tranvías", 2002, Aréchiga, "Formación", 2004.

hecho derivó en que las escuelas se tuvieron que acondicionar a las dimensiones y características de las casas alquiladas. Además, muchas veces los planteles debían cambiar su ubicación por el vencimiento del contrato de arrendamiento de tal suerte que su permanencia en la calle podía ser temporal. La infraestructura escolar municipal, en ese sentido, no sólo se componía de casas adaptadas de la más variada índole sino que además los establecimientos tenían un cierto grado de movilidad derivado de las condiciones de renta de los mismos.

En el **Plano 1** se muestra la red de establecimientos que ofrecía el municipio de México en 1882. La distribución presenta un patrón circular que rodea gran parte de la zona central y sureste de la capital donde habitaba la mayoría de la población y que coincide con los límites con los que funcionaba la ciudad hasta 1876. Los 77 planteles pertenecientes al Ayuntamiento que atendían a 4,275 educandos²⁶ estaban ubicados en casas habitación distribuidas a lo largo de las calles de mayor flujo, de tal forma que se podían encontrar muy cerca, unas de otras, las distintas opciones educativas, todas ellas ideadas para atraer a los niños a la instrucción básica: los planteles con un horario restringido y menos materias llamados “elementales” o para el “pueblo pobre”, los de “párvulos”, las “amigas” para mujeres y las escuelas para varones. Se observa una marcada preferencia por ubicar establecimientos en la zona sureste (Cuartel 2) atrás de Palacio Nacional, para atender probablemente las necesidades de los sectores que habitaban en vecindades y caracterizada por un gran movimiento de vendedores y artesanos.

Mientras el ensanche de la ciudad se perfilaba hacia el poniente, se puede apreciar una tímida disposición de algunas escuelas hacia las nuevas colonias como la Santa María y San Rafael que, como se ha dicho, eran fraccionamientos planeados para sectores medios (Cuarteles 6 y 7) y cuya

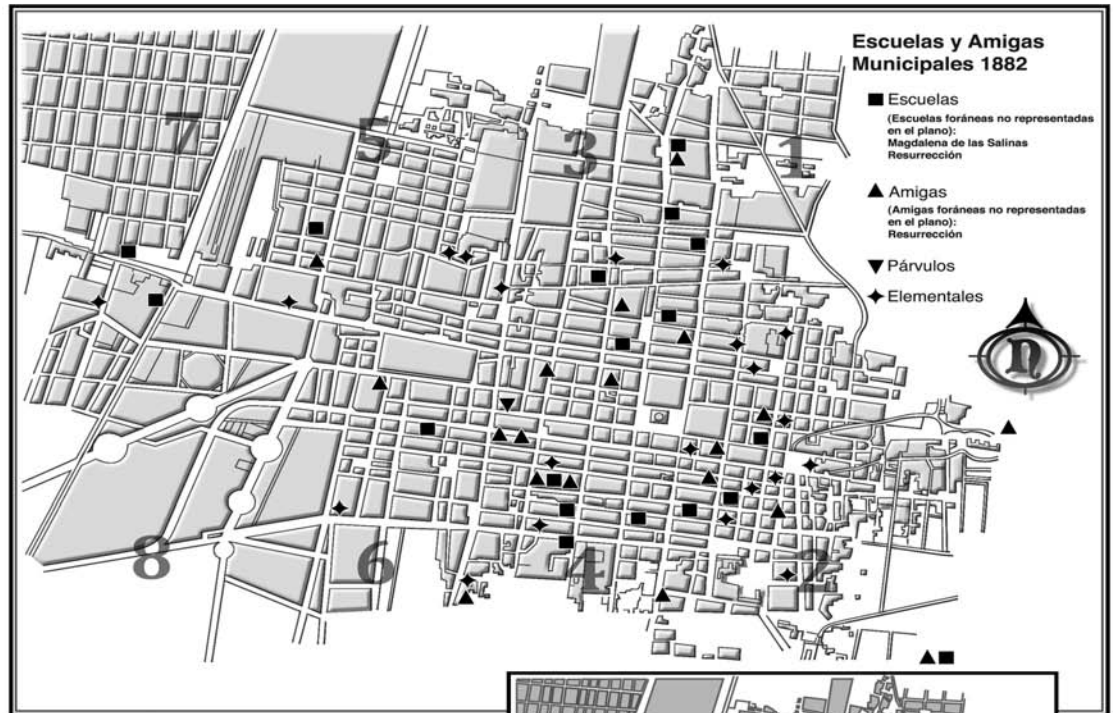
²⁶ Memoria del Ayuntamiento 1882.

urbanización era apenas incipiente. En esta distribución, parece también haber un intento de establecer escuelas, muy cerca de la estación de ferrocarril, en la colonia Guerrero que había sido pensada para la clase obrera (Cuartel 5). Es indudable que la distribución de escuelas municipales, a principios de la década de los ochenta, guardó una relación directa con las zonas que por esos años se convirtieron en espacios de mayor hacinamiento, pues tal como lo refirió el Ayuntamiento, se trataba de “diseminar las escuelas de tal manera que su situación y su número corresponda a la densidad de población, sobre todo de la clase pobre, por ser la que mas necesidad tiene de mandar a sus hijos a las escuelas gratuitas y la que vive más aglomerada”.²⁷

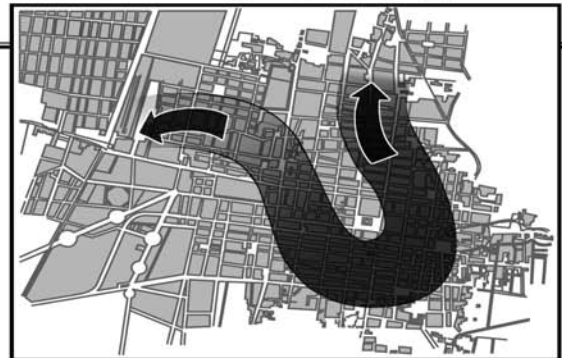
²⁷ AHGDF: Instrucción pública en general, vol. 2491, exp. 1543 (1882).

Plano 1

Distribución de las escuelas municipales en 1882.



Fuente: AHCM: Instrucción pública en general
vol. 2491, exp. 1543,
sobre el plano de Antonio García Cubas 1886.



De la lógica municipal a la federal

Desde la óptica del gobierno federal esta oferta educativa diferenciada obedecía a una actuación casuística por parte del Ayuntamiento de la ciudad. No sólo la red escolar estaba compuesta de una gama de opciones educativas, sino que el tiempo escolar era fragmentario. Sin duda, esta racionalidad era lo más alejado de una educación uniforme, con características homologadoras como aquella que aspiraba el gobierno federal donde se infundieran los hábitos necesarios para formar ciudadanos y propiciar la integración nacional.

Joaquín Baranda como Ministro de Justicia e Instrucción Pública lo había expresado en su discurso inaugural del Congreso Pedagógico en 1889. Lo nacional en la educación significaba “una instrucción homogénea a todos los habitantes, en toda la extensión de la república, al mismo tiempo, en la misma forma y bajo la misma inspiración patriótica”.²⁸ Desde su perspectiva, los ayuntamientos no eran las instancias más idóneas para lograrlo pues “las corporaciones municipales cambian y modifican [la instrucción primaria] cada vez que se renuevan y con la misma facilidad con que se sustituyen los regidores del ramo”.²⁹

Por su parte, la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Diputados había dejado asentado en su dictamen de 1885, “la urgencia de dar una base sólida a la enseñanza primaria [...] porque el desorden que impera en este ramo confiado al Ayuntamiento [de México] reclama un remedio propio y enérgico”.³⁰ Es por ello que frente al manejo anárquico y sin control en el que, desde el punto de vista de la autoridad federal incurría el Ayuntamiento, la

²⁸ Véase *Debates*, 1889, p. 13.

²⁹ *Ibid.*, p. 20.

³⁰ Citado por el Regido en 1885, Manuel Domínguez en: AHGDF: Instrucción pública en general, vol. 2496, exp. 2063 (1885).

reglamentación de la instrucción obligatoria en 1891 era de gran trascendencia en más de un sentido.

Elevar el principio de educación primaria obligatoria a rango constitucional implicó otorgar facultades al Ejecutivo para intervenir en el ámbito municipal que hasta entonces había permanecido fuera de su alcance y, por tanto, significaba un paso hacia el fortalecimiento de sus funciones no sólo docentes, sino también políticas. La ley de 1891, le permitió al gobierno federal involucrarse en la administración local, que ahora tenía que ser regulada para ofrecer un programa único en todas las escuelas municipales pues se trataba de una misma educación obligatoria para todos los niños. La fuerza de la medida permitía la puesta en marcha de los planes y programas que serían fijados por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y que, en un momento dado, éstos podrían hacerse extensivos a las entidades federativas y permitir una eventual centralización educativa.

Ahora bien la ley reglamentaria de 1891 no caía en vacío. Cuatro años antes, la Escuela Normal había impulsado el manejo de un programa único de materias para las escuelas municipales y federales, pero la experiencia demostró que no era suficiente porque mientras existieran diferentes horarios opcionales para atraer la asistencia de los niños, no era posible su aplicación. Era necesario, por tanto, contar con un aparato de control y supervisión para garantizar un tiempo homogéneo y materias uniformes. Por consecuencia, también era imprescindible contar con la fuerza coercitiva necesaria para imponer multas o cárcel a los padres remisos que no mandaran a sus hijos a la escuela.

Uno de las instancias creadas para tal fin fue un cuerpo consultivo llamado Consejo Superior de Instrucción Primaria que quedó incrustado en la estructura escolar de la ciudad. Este Consejo estaba presidido por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública y por el regidor del Ayuntamiento, los directores de las escuelas normales y tres directores de las escuelas primarias de la capital. Su función era vigilar la dirección “científica” de la enseñanza,

supervisar los planteles para que cumplieran con el programa designado y organizar la estadística escolar.³¹

Para 1892, por primera vez las 85 escuelas municipales y las nueve escuelas que sostenía la federación serían coordinadas por el Consejo y se regirían bajo un mismo programa. A partir de entonces, el papel del Ayuntamiento quedó reducido a ampliar el número de escuelas, utilizar su maquinaria electoral para levantar el padrón escolar y asumir el costo de esas tareas.³² Finalmente el Consejo era una instancia federal creada con el objetivo de lograr la retroalimentación de la información necesaria para la toma de decisiones a futuro y permitir una planeación según sus cálculos.

Ahora bien si el corazón de la legislación era la obligatoriedad, la operatividad de ésta descansaba sobre dos puntales: el control del tiempo escolar y del espacio urbano.

Una única distribución del tiempo debía regir toda la educación primaria tanto municipal como federal. Por ello, se fijó un calendario escolar de diez meses contados desde el siete de enero al dos de noviembre. Todos los niños deberían asistir de lunes a viernes y la hora de entrada sería a las ocho de la mañana para los más grandes, en tanto que los más pequeños podían entrar una hora y media más tarde. A las doce del día se suspendían las clases para ir a comer y por las tardes se reiniciaban labores de tres a cinco.³³

Aunque el nuevo calendario no resultó radicalmente diferente al que se acostumbraba llevar en algunas de las escuelas municipales, sí contemplaba ciertas variaciones: una de ellas, era que ya no existía el horario corrido que imperaba en los planteles más alejados del centro; otra, que las vacaciones de fin de año ahora serían de dos meses en lugar de uno solo; también, que los estudiantes ya no tendrían que asistir durante medio día los sábados a la

³¹ Dublán, Legislación, t.10, marzo 21, 1891, artículo 62, Ley reglamentaria de instrucción pública obligatoria en el Distrito Federal.

³² *Ibid.*, art. 80. El número de escuelas está en *Memorias*, 1892.

³³ *Ibid.*, art. 10

escuela; y, la última es que los alumnos saldrían una hora antes para ir a comer.

El cambio afectaba la distribución del tiempo social y que el Ayuntamiento había “traducido” en diferentes horarios en función de que los niños no estuvieran a la deriva mientras los padres trabajaban. Según la autoridad municipal, “...esos niños de la clase más pobre de nuestra sociedad pasan la vacaciones en una absoluta vagancia recorriendo muchas veces lugares públicos peligrosos para su moral como son las tabernas, adquiriendo así un lenguaje y más maneras que pugnan con la moral y la ilustración”.³⁴ El horario municipal buscaba facilitar la disposición de un amplio margen en el cual los educandos, sobre todo los más pequeños, podían estar bajo el resguardo de la escuela. El Ayuntamiento había tratado, en cierto sentido, de encontrar una cierta sincronía entre el tiempo del trabajo y el tiempo escolar, entre el final de la jornada y el tiempo del barrio.³⁵

Sin duda, el tiempo escolar era una pieza importantísima porque estaba ligado a la asistencia. Durante años, las autoridades y los profesores municipales habían observado la resistencia de padres y de alumnos por atender con asiduidad a las clases y no sólo eso, sino que los educandos tenían el hábito de recorrer las escuelas a lo largo del año sin completar el ciclo escolar. Los maestros se quejaban de que “la hora de entrada de los niños a la clase es absolutamente irregular, en atención a que casi en su totalidad son hijos de veleros, matanceros del rastro, cuerderos, zapateros, curtidores, plumereros, tortilleras e hilacheras por cuya causa los niños no vienen a clase

³⁴ AHGDF: Instrucción pública en general, vol.2485, exp. 1007 (1875)

³⁵ Nuevamente Micrós presenta una imagen que ayuda a visualizar sobre lo que intento argumentar: “...llegaba la tarde, calmábase el calor, volvían los artesanos del trabajo, sonaba allá melancólica el arpa de un aguador, y más acá la vihuela del zapatero...vomitaba la puertecilla de la Escuela una turba de muchachos que correteaban dándose empujones, tirándose pedradas, gritándose sobrenombres, y lanzando estridentes silbidos. Unos lloriqueaban, golpeábanse otros y dejaban en sus casas pizarras, silabarios y sombreros para retozar en el polvo de la plazuela”. Véase, Del Campo, *Ocios*, 1979, p.127

hasta que concluyen de hacer mandados en su casa, y otros hasta que buenamente consiguen sus padres para comer”.³⁶Uno de los criterios utilizados por el municipio había sido distribuir los planteles de niños y niñas muy cerca unos de otros en las zonas más pobladas para que encontraran una escuela a su paso y de este modo facilitar su acceso. Otro criterio había sido ofrecer, como ya se dijo, distintos horarios y materias en las diferentes zonas urbanas.

Sin embargo, para la lógica del gobierno federal la asistencia fluctuante y la falta de puntualidad de los alumnos perjudicaba el rendimiento escolar. La disciplina, el apego a la autoridad y la regularidad en la asistencia eran requisitos necesarios para crear hábitos de una civilización más avanzada y por consiguiente un sistema escolar funcional y predecible. Por ello, la reglamentación del 91 impulsaba un tiempo uniforme y estandarizado. Sin embargo, esta regulación fracturaba la lógica municipal que asignaba ciertos beneficios, como horarios diferenciados y programas especiales en función de las actividades de los diferentes sectores sociales. El nuevo criterio estaba pensado en relación con el aprovechamiento y la edad de los alumnos no con su condición social, ni con los barrios donde habitaban. Estaba planeado para que los niños aprendieran a habituarse a un tiempo lineal que apuntaba hacia el progreso y cuyo portador era el Estado.

Eso significó que la ciudad perdiera uno de los rasgos de versatilidad en cuanto a opciones educativas y quedaba asentado que sólo la acción coercitiva del Estado era la única fuerza capaz de producir un único ritmo en las actividades escolares. El nuevo tiempo implicaba entonces una delimitación y calificación del tiempo social, del tiempo de la ciudad tomada en conjunto sin los rasgos cualitativos que la definían, un tiempo formal que impelía a los padres de los niños en edad escolar a cambiar sus rutinas tradicionales y adaptarse a los

³⁶ AHGDF: Instrucción pública en general, vol. 2488, exp. 1312 (1880).

nuevos sistemas normativos. Un tiempo institucionalizado que buscaba reducir la incertidumbre y establecer una estructura estable.

Considero que este hecho permite hilar más fino. Se puede argumentar que el tiempo obligatorio expresó la designación precisa de la jornada en la escuela, pero para muchos sectores sociales vació de significado la duración de la actividad escolar que muchas veces estaba relacionada con el trabajo infantil, el trabajo familiar y la movilidad de los padres entre otros factores.³⁷

Lo más importante es que esta institucionalización del tiempo tendría que estar sustentada – es decir, puesta en práctica - a través del control del espacio. Por ello, para supervisar el cumplimiento de la ley en lo relativo a la obligación de los padres de mandar a sus hijos a las escuelas, se racionalizó el espacio urbano y se estableció en cada uno de los cuarteles mayores de la ciudad un Consejo de Vigilancia formado por el inspector de policía del cuartel y dos vecinos elegidos por él.³⁸

La tarea de estos Consejos era llevar un seguimiento de todos los niños en edad escolar dentro de cada cuartel de acuerdo con el padrón levantado por el Ayuntamiento y además recibir noticias sobre las faltas de asistencia e informar a las autoridades políticas sobre las infracciones que ameritaran una pena para los padres “remisos”.³⁹

Se fijó un periodo preciso entre el 15 de diciembre y el 6 de enero, en el que los padres de familia debían presentarse ante los Consejos de Vigilancia correspondientes para demostrar, mediante una boleta, que habían inscrito a sus hijos en una escuela oficial o particular, de lo contrario se hacían acreedores a una multa de uno a cinco pesos o el arresto correspondiente.⁴⁰

³⁷ Giddens habla de un tiempo vacío [en términos de significado social] al designar la homologación de calendarios y la estandarización del tiempo en otros ámbitos ligados a la modernidad. Véase, Giddens, *Consecuencias*, 2002, pp.78-123.

³⁸ Dublán, *Legislación*, t.10, marzo 21, 1891, artículos 14 y 30 Ley reglamentaria de instrucción pública obligatoria en el Distrito Federal

³⁹ *Ibid.*, art. 33

⁴⁰ *Ibid.*, art. 14

Entonces, se remitían al Consejo Superior las hojas de registro que incluían el nombre del niño, domicilio y profesión del padre o tutor así como las faltas de asistencia. Una racionalización espacial de este tipo apuntaba a la despersonalización y la pérdida de las relaciones casuales.⁴¹

La supervisión detallada de los movimientos de la población en los cuarteles empezó a entrar en funcionamiento. Los padres debían dar aviso puntual de los cambios de domicilio, demostrar que sus hijos iban a otra escuela y reportar las faltas justificadas de asistencia por enfermedad o muerte del propio niño o de algún familiar. Sólo la interrupción de las vías de comunicación entre la casa y el plantel era una justificación no doméstica para no asistir a la escuela (lo que nos da una idea de la profunda transformación urbana que por entonces se perfilaba en la ciudad).⁴² De ningún modo se tomaba como un atenuante para faltar a clases el traslado de la escuela a otro local.

El poder de coacción legítima que ejercían los Consejos de los cuarteles se basaba en que, por un lado eran las autoridades políticas quienes aplicaban la pena y por otro, eran los mismos vecinos elegidos por el inspector los que, gracias a sus relaciones locales, podían detectar a los responsables de los niños faltistas. Calificados eufemísticamente por la legislación como “padres remisos” para connotar su flojera y falta de resolución, se consideraban un lastre para el progreso.⁴³ La intimidación quedaba explícita en la papeleta a la que se hacían acreedores al infringir la ley pues se especificaba en una leyenda al margen que “si el infractor no presenta dentro del tercer día en la Secretaría

⁴¹ Ver Simmel, *Sociología* 2, 1986, específicamente el capítulo sobre Espacio y sociedad pp. 643-741.

⁴² Dublán, *Legislación*, t.10, marzo 21, 1891, artículo 31.

⁴³ Tomo el concepto de “eufemismo” que explica James Scott como recurso cosmético del lenguaje utilizado por la elite en el poder para ejercer el control, ver Scott, *Dominados*, 2005, p.76. El significado de remisos que aparece en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española es, en su primera acepción: Flojo, dejado o detenido en la resolución o determinación de algo. En su segunda: Dicho de una calidad física, que tiene escasa actividad.

de este gobierno el recibo que acredita el pago de la multa, será aprehendido para que extinga la pena de arresto que consta en esta boleta”.⁴⁴ Como se verá más adelante, esto significó una irrupción en la red de relaciones vecinales lo que a la vez marcaría el desarrollo de un nuevo lenguaje frente a la autoridad.

Por ahora, baste decir que la incorporación de la coactividad desgastó la base social de la actuación municipal. La erosión del Ayuntamiento como interlocutor de las demandas sociales se hizo explícita cuando ya no era necesario ofrecer diferentes opciones para atraer a los niños a la escuela pues todos tenían la obligación de asistir. Si la actuación del municipio ya no se guiaba por las actitudes colectivas y las peticiones de los vecinos, una parte de la legitimidad que lo validaba como autoridad había concluido.

Para 1895, Luis E. Ruiz como Regidor de la Comisión de Instrucción pública del Ayuntamiento había hecho un diagnóstico de la situación escolar en la ciudad. En su reporte refirió que si bien el padrón escolar era incompleto, la distribución que presentaban las escuelas respecto al número de alumnos no correspondía con la densidad de la población que se observaba en los cuarteles, de tal suerte que la disposición de los establecimientos educativos no había obedecido a las necesidades reales de los habitantes sino - a su modo de ver- a los deseos de maestros, a la oportunidad de las habitaciones, a los recursos municipales y a multitud de causas accidentales.⁴⁵

Ruiz tenía razón, la administración municipal enfocada a una oferta diferenciada había tenido una flexibilidad que no era ideológica sino material, es decir basada en los recursos disponibles y en decisiones casuísticas. Un decreto del Ejecutivo federal fechado el 19 de mayo de 1896 confirmó en la ley lo que en la práctica era una realidad y dictaminó que las escuelas municipales pasaran a depender exclusivamente del gobierno federal. Esta medida fue

⁴⁴ AHGDF: Secretaría de Gobierno del Distrito Federal, Instrucción pública, caja 1, exp. 7 (s/a).

⁴⁵ AHGDF: Ayuntamiento, Instrucción pública en general, vol. 2511, exp. 3985 (1895).

completada con la supresión de la fuente principal de financiamiento del Ayuntamiento que eran las alcabalas o derechos aduanales internos. Tal como la Secretaría de Hacienda había centralizado la administración tributaria, el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública se encargaría ahora de todas las escuelas primarias gratuitas en el Distrito Federal y Territorios.

Para la historiografía este proceso se designa como federalización de las escuelas municipales. Por el alcance de la medida propongo el término de *estatización* que plantea o supone una homogeneidad inducida desde el nivel político ideológico y la puesta en marcha de un proyecto que se concibe desde el Estado.⁴⁶ Es el Ejecutivo federal el que ahora se hace cargo de la educación en nombre de la Nación y el diseño institucional tratará de incorporar un modelo único que requerirá un plan de largo aliento, el cual de ninguna manera podría ejecutarse desde el ámbito local porque la visión del Ayuntamiento es contingente. Con la *estatización* de las escuelas, la socialización colectiva se estandariza con base en los propósitos de soberanía del Estado y la educación asume la función de ligar al niño con la patria otorgándole a la escuela el papel de autoridad moral.⁴⁷ A partir de entonces, como se verá más adelante, Sierra hablará de educación diferenciándola de la simple instrucción. Bajo esta lógica, la distribución de las escuelas en la ciudad adquirirá una nueva dimensión funcional pues expresará los cambios institucionales gestados desde el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública a partir de ese proyecto.

⁴⁶ Sigo la conceptualización de Luis Aguilar Villanueva en Aguilar, *Hechura*, t. I, 1992, pp.17-28

⁴⁷ Este punto se desarrolla de manera más amplia en el capítulo 2 pero por ahora destaco la perspectiva de Durkheim en la cual, la autoridad moral de la escuela se entiende como aquella “que busca actuar desde fuera, sin coerción material por medio de un estado interior”. Se trata de inculcar en los niños el gusto por la regularidad, el orden y los hábitos de buena conducta. El enfoque educativo busca la integración de los individuos a la sociedad y a la nación. Véase Durkheim, *Educación*, 1975, pp. 45-56. En ese mismo sentido, la escuela masiva cumplirá con socializar una cultura secularizada que define el carácter del Estado- nación como una empresa que está diseñada para la búsqueda del progreso. Véase, Meyer “World” pp. 128-149.

El **Plano 2** muestra la distribución de los 105 planteles municipales de instrucción básica que fueron entregados al gobierno federal en 1896: 50 escuelas para niños, 48 escuelas para niñas y seis mixtas. Lo primero que salta a la vista es que la versatilidad en la oferta educativa desapareció al mismo tiempo que ha quedado roto el patrón de distribución circular que el Ayuntamiento había seguido por tantos años. La nueva red escolar federal se “abre” de manera expansiva hacia los asentamientos recién incorporados, especialmente hacia el norponiente. Como se ha visto, las autoridades municipales se habían dedicado a instalar escuelas a lo largo de la ciudad siguiendo las disposiciones del Consejo de Instrucción. Por ello, aunque se mantiene la oferta de establecimientos a espaldas de Palacio Nacional para atender una zona compuesta por vecindades y un alto índice de hacinamiento como ya se ha mencionado, los nuevos planteles siguen la expansión de la ciudad que para 1896 se hacía evidente.

Siguiendo el ritmo de crecimiento de las nuevas colonias adosadas al perímetro de la ciudad, algunas escuelas fueron ubicadas en la colonia Peralvillo, destinada a la clase obrera, hacia el extremo norte en el Cuartel 3. La oferta educativa se triplicó en el Cuartel 1, en lo que sería una zona de asentamientos cada vez más consolidados en las colonias Morelos y Violante que alojaban artesanos, comerciantes y obreros. Probablemente el número y la disposición de escuelas en este cuartel estaba pensada para dar servicio no sólo a estos fraccionamientos sino también a las colonias aledañas de La Bolsa y Díaz de León hacia el extremo oriente, que se estaban poblando muy rápidamente por familias sin empleo, que no podían pagar las rentas de las casas más cercanas al centro y que con muy pocos recursos materiales habían levantado barracas cerca del desagüe de la ciudad y del rastro.⁴⁸ En el extremo oriente del Cuartel 2, que era el perímetro de los pobres hacia la periferia

⁴⁸ Aréchiga, “Formación”, 2004, pp. 271-293

sureste, fueron emplazados algunos planteles en la colonia Progreso donde familias de escasos recursos ubicaron sus casas en los terrenos que poco antes habían sido potreros. Un mayor número de escuelas fueron dispuestas en el Cuartel 4 y 6 para atender una zona de fábricas, bodegas y hospitales donde emergía un sector de pequeños comerciantes, burócratas y obreros.⁴⁹

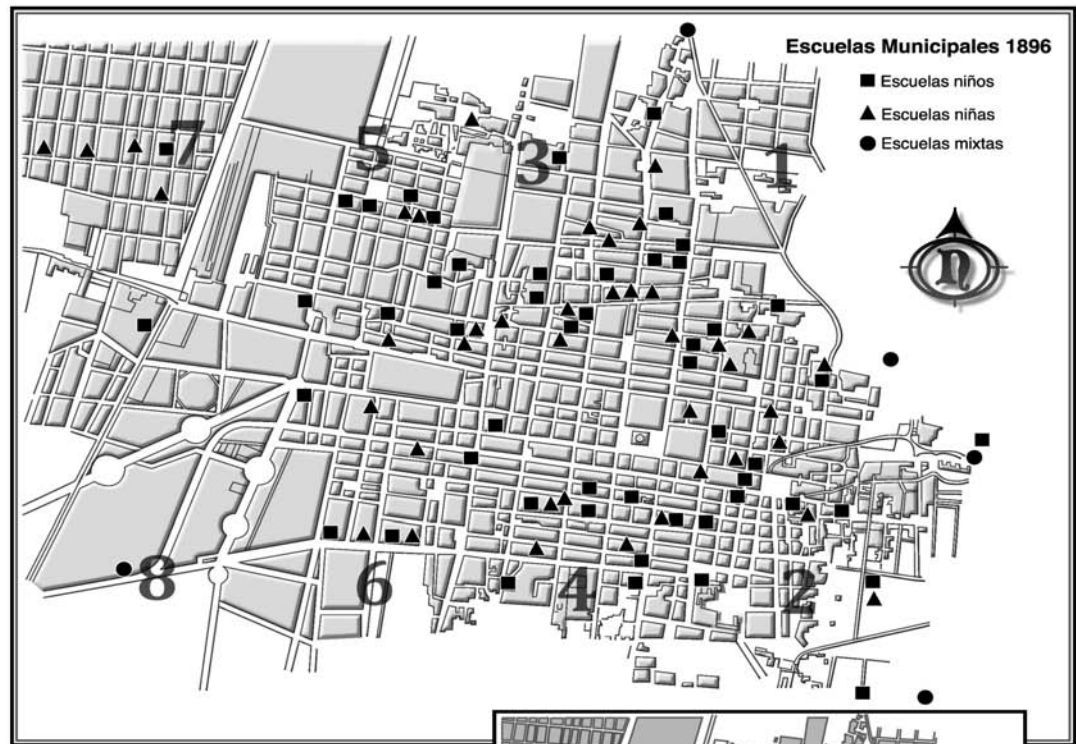
Si como propongo, esta distribución -a diferencia de la de 1882- había tratado de seguir el ritmo de expansión de la ciudad, esto se hace más claro en el caso de la Colonia Guerrero y en la Santa María la Ribera (Cuartel 5 y 7). En la Guerrero, el número de planteles se duplicó esperando tal vez atender a un proletariado que iba en aumento y en la Santa María, a las familias de clase media que empezaban a llegar a los desarrollos modernos de calles anchas y pavimentadas, con luz y drenaje. Acercar los planteles a los nuevos espacios y atender a una población creciente era el nuevo criterio que, bajo la lógica de la planeación federal, ahora se materializaba.

En la **Gráfica 1** se compara la distribución de 1882 con la de 1896. Se muestra cómo la red escolar del 96 reacciona frente a los cambios urbanos. Finalmente, esta distribución fue producto de una planificación basada en los datos arrojados por el padrón escolar que el Ayuntamiento había levantado en 1894 y posiblemente en los cálculos a futuro sobre la población esperada en cada cuartel.

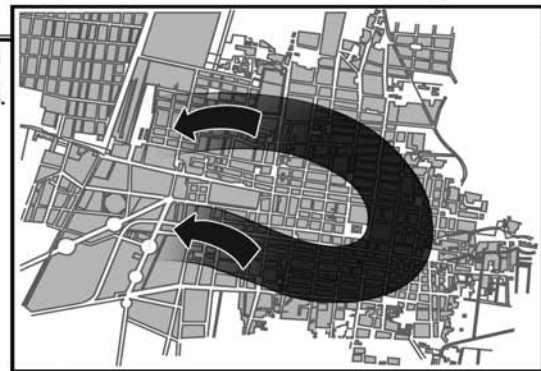
⁴⁹ Se trata de la colonia Hidalgo y de la Indianilla, ambas pertenecientes al cuartel 6 y de la Colonia Cuartelito o Escandón al sur del cuartel 4 destinada principalmente para la clase obrera. Véase Piccato, *City*, 2001 pp. 65-82; Berra, *Expansión*, 1982 pp.153-160

Plano 2

Distribución de las escuelas municipales integradas a la federación en 1896.

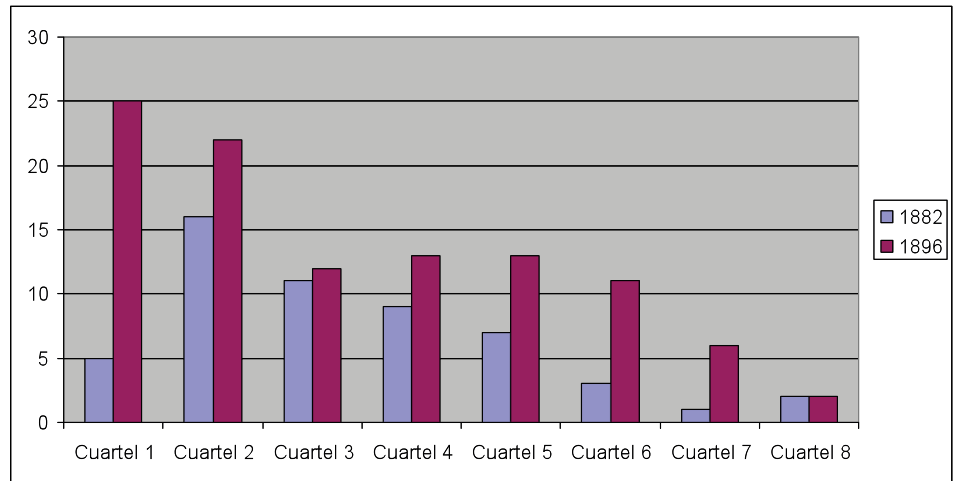


Fuente: AHCM: Instrucción pública en general
vol. 2512, exp. 3128,
sobre el plano de Antonio García Cubas 1886.



Gráfica 1

Comparación de la distribución escolar entre 1882 y 1896.



Fuente: Propia con los directorios de escuelas en AHGDF: Instrucción pública en general, vol 2491, exp. 1543 y AHGDF: Instrucción pública en general, vol.2512, exp. 3128.

Por ser la red escolar del Ayuntamiento un sistema escolar referido a la demanda, la opinión pública fue clave para dar fe del desprestigio de la administración educativa municipal y de su incapacidad para manejar las escuelas. Un poco antes de que el decreto que federalizó las escuelas saliera a la luz, los padres de familia se enteraron por los periódicos que el Pabellón Morisco en la Alameda central sería ahora el lugar donde se debían inscribir a los niños para el nuevo ciclo escolar en 1896 y no, como se había hecho hasta entonces, con los directores correspondientes de cada escuela. En el periódico se aclaraba que “los que primero acudan a inscribirse tienen derecho a escoger

el establecimiento que gusten, pero cerrado el número de cada escuela, los alumnos se destinarán a las otras que no lo tuvieran completo”.⁵⁰

Desde entonces, se levantó el clamor del público contra una disposición que consideraron arbitraria pues había sido un derecho adquirido de las familias escoger el plantel de preferencia, lo que muchas veces estaba asociado con el trato personal de los directores y con la distancia del plantel. Las críticas provenían del desorden en las inscripciones que empezaban desde las siete de la mañana. Se decía que las madres recibían vejaciones, pues esperanzadas en encontrar los mejores establecimientos, estaban obligadas a permanecer horas y días de pie, al rayo del sol, atropelladas y maltratadas por los gendarmes. La queja generalizada era la terrible aglomeración de gente y que “las personas que van decentemente vestidas tienen más fácil acceso que las familias pobres las cuales son rechazadas groseramente”.⁵¹ Durante días, en las notas periodísticas podía leerse que el Regidor impedía la propagación de la educación en virtud de que dificultaba la inscripción y que había convertido este trámite en un juego azar. Con ello, se hacía alusión a que el municipio imprimía el mismo carácter fortuito a la educación tal como lo hacían los sorteos de la lotería que se llevaban a cabo en el mismo Pabellón Morisco.⁵²

La inconformidad radicaba que en 1896, el Ayuntamiento había actuado bajo la racionalidad del gobierno federal. No obstante, la notoriedad pública de la ineficacia municipal representó un buen preludio para que la Dirección General de Educación Primaria, instancia dependiente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, fuera vista con buenos ojos para ser la encargada de sustituir al municipio y de poner en práctica los nuevos sistemas y métodos de enseñanza.

⁵⁰ El Siglo Diez y Nueve, 11 de diciembre de 1895.

⁵¹ El Siglo Diez y Nueve, 10 de enero de 1896.

⁵² El Siglo Diez y Nueve, 20 de enero de 1896.

A partir de entonces, la última década del siglo XIX marcó un nuevo tiempo y un nuevo espacio para las escuelas. La ciudad fue dividida en doce zonas escolares a cargo de un inspector cuyo papel sería vigilar que los establecimientos cumplieran con el programa oficial, siguieran el tiempo reglamentario y controlaran la asistencia escolar, además debía supervisar de cerca el desempeño de los profesores. Estos inspectores serían los ojos de la autoridad en un espacio urbano que había sido dividido en unidades controlables. Un espacio neutralizado en aras de una administración eficiente. Mientras tanto, los Consejos de Vigilancia se encargarían, como lo habían hecho desde 1891, de hacer efectivo el precepto de obligatoriedad vigilando que los padres mandaran a los hijos a la escuela.

Expansión urbana y nuevo orden social

Varias transformaciones en la capital de México tendrán lugar con el nacimiento del nuevo siglo. Sobre el ideal de las grandes ciudades europeas, el espacio urbano había incorporado algunos elementos que permitían tener como evidencia el progreso y el orden del cual se ufanaba el régimen: avenidas y bulevares como el Paseo de la Reforma y el moderno corredor que unía el Zócalo con la Alameda, una arquitectura que dramatizaba el poder civil representada por los grandes edificios públicos, monumentos dedicados a los héroes nacionales y no olvidar las grandes obras de ingeniería que habían hecho una realidad la introducción del drenaje y los servicios públicos. Algunos planificadores urbanos como Roberto Gayol, Miguel Ángel de Quevedo y Eduardo Liceaga, participaron en congresos internacionales y sus esfuerzos fueron dirigidos hacia el funcionamiento y embellecimiento de la ciudad. Prueba de ello es que para 1903, pese a los múltiples obstáculos de tipo técnico, la falta de recursos y las formas de tenencia de la tierra, el sistema de atarjeas fue completado y los residuos líquidos de la ciudad fueron expulsados hacia el norte del valle de México. Miguel Ángel de Quevedo por su parte se enfocó a

impulsar la arborización en las principales avenidas y Eduardo Liceaga, desde el Consejo Superior de Salubridad, a incorporar algunas mejoras sanitarias.⁵³ A pesar de que, como se sugiere en las investigaciones históricas, no se trataba de una reforma urbana integral y planeada, la intención era crear un entorno funcional, que atrajera la atención hacia sí mismo y hacerse visible por medio de sus símbolos y realizaciones.⁵⁴

No obstante, la ciudad que se enorgullecía de los cambios en el paisaje urbano también era el espacio en el que otras transformaciones tenían lugar. Para 1900, la población que vivía en la capital había aumentado cerca de un 50% en casi veinte años y los 368 898 habitantes, en su mayoría inmigrantes provenientes del Bajío y de los estados cercanos al centro, ejercían una fuerte presión para obtener alojamiento y una mejor forma de ganarse la vida. A lo largo de la primera década del siglo, uno de los resultados del aumento poblacional fue la formación de numerosos asentamientos sin plan ni programa alguno, así como el crecimiento desordenado de la ciudad.⁵⁵

Esta expansión acelerada puede apreciarse en el **Mapa 1** que muestra - en el original- “La Ciudad y su progreso en 1810, 1876 y 1910”. El espacio funcional que como un “contenedor” abarcaba la traza colonial que había sido el ámbito de la actuación municipal y, para nuestro objeto de estudio, el núcleo donde el municipio había distribuido sus escuelas, ahora se ha desbordado. En efecto, entre 1900 y 1910 la ciudad creció un 32% y con ello, los límites originales quedaron rotos. El espacio urbanizado se dilató hacia las municipalidades aledañas esperando continuar, décadas más tarde, con un proceso de conurbación que todavía no termina hasta hoy.⁵⁶

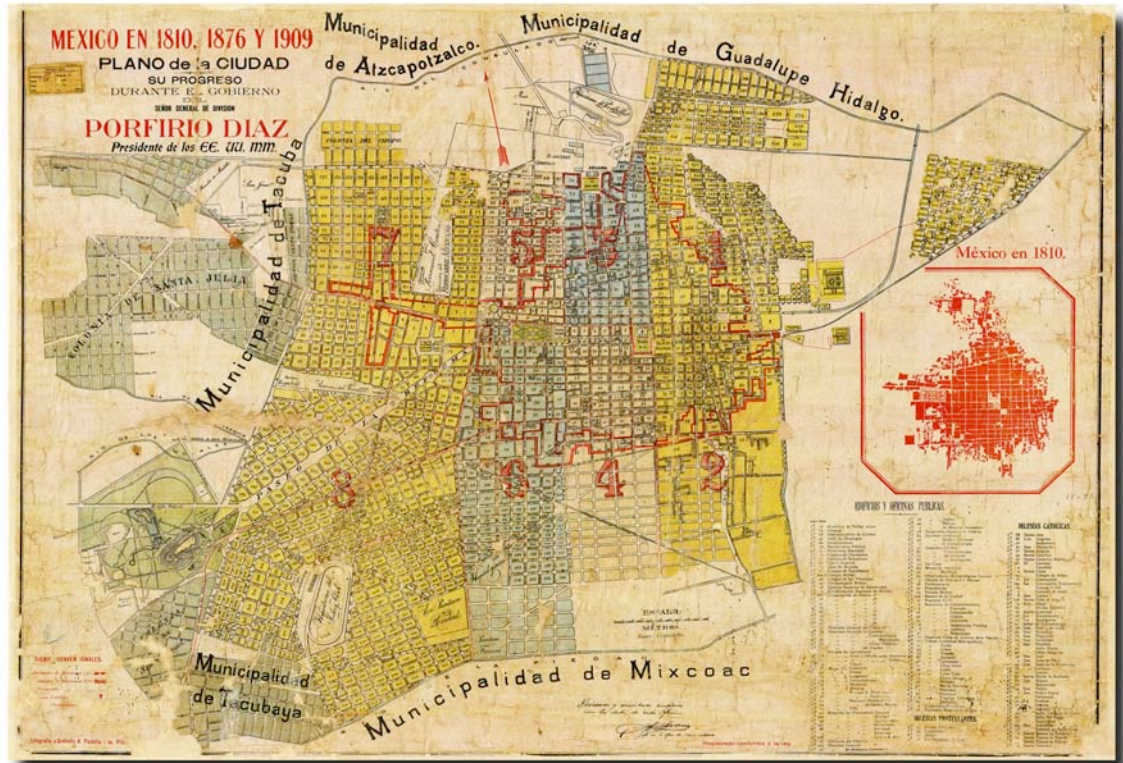
⁵³ Sánchez, *Planeación*, 2008, pp.242-246.

⁵⁴ Algunas obras que presentan la falta de planeación de los espacios públicos son: Berra, *Expansión*, 1985; Rodríguez Kuri, *Experiencia*, 1996; Barbosa, *Trabajo*, 2005; Agostoni, *Monuments*, 2003. Desde la geografía la propuesta teórica es entender la ciudad como un símbolo en sí misma, véase Tuan, *Space*, 1985, pp. 76-85.

⁵⁵ Berra, *Expansión*, 1982, pp. 79-96.

⁵⁶ *Ibid.*, pp. 57-61.

Mapa 1



Fuente: Título México en 1810, 1876 y 1909. Autor: Litografía y Grabado A. Portilla. Año: 1910 Colección General Mapoteca "Manuel Orozco y Berra".

Si bien la imagen en el mapa muestra la proliferación de fraccionamientos regulares y de colonias bien establecidas como signo propagandístico del porfiriato y, tal vez como una proyección a futuro, lo cierto es que este proceso de crecimiento estuvo basado en la especulación y la voracidad de fraccionadores, lo que derivó en la fragmentación del espacio urbano y en una segregación social más acentuada de la que ya se perfilaba

desde las últimas décadas del siglo XIX.⁵⁷ Uno de los efectos de este movimiento fue la generación de espacios diferenciados en los que, por un lado, se multiplicaron las urbanizaciones hacia el poniente de la ciudad para las clases altas que podían pagar precios elevados y que buscaban una separación de los viejos entornos. Y, por el otro, una mayor densificación en la zona centro-oriente derivada del hacinamiento en casas habitación que habían sido subdivididas y que reportaban un gran negocio de renta.

En ese sentido, una faceta evidente de la diferenciación espacial era a partir del eje oriente-poniente, pero no era la única. En la medida en que la proliferación de fraccionamientos se dispersaba sin orden alguno, los contrastes se hicieron palpables. Al lado de desarrollos urbanísticos de lujo se encontraban asentamientos espontáneos, densamente poblados, carentes de todos servicios y una urbanización “salpicada” entre terrenos baldíos, principalmente en la periferia sur. Como expone el inspector de policía en 1904,

[Es] en las barracas en los perímetros de la capital en donde viven hacinadas multitud de personas en el mayor desaseo y una promiscuidad tan inmoral. Estas barracas existen [...] no solo en los barrios bajos de la capital sino en los mejores cuarteles y hasta en las cercanías de la calzada Reforma.⁵⁸

⁵⁷ Lear, “Mexico”, 1996, pp. 454-492 y Barbosa, *Trabajo*, 2005, pp.43-52.

⁵⁸ AHGDF: Consejo Superior de Gobierno, Ramo Policía, vol. 617, (1903-1904). La introducción del alumbrado de las calles siguió la ruta que marcaba esta diferenciación en los espacios. La infraestructura eléctrica partió del centro y se propagó con mayor o menor rapidez según la importancia de las ampliaciones. Así, mientras la ciudad moderna de calles anchas y pavimentadas, la del movimiento comercial y las colonias de los ricos se engalanó con “los hermosos globos opalinos, los elegantes candelabros y la ausencia de cables aéreos”; hacia el oriente y sur, el cambio de iluminación fue más lento y el alumbrado de gas permaneció atrincherado por un tiempo. Lo mismo podía decirse de las lámparas de trementina que enmarcaron el perímetro de la capital y la luz de la luna que iluminó las calles angostas, la de los barrios de obreros y artesanos, por lo menos hasta 1900 que el electrificado se extendió por casi toda la ciudad –aunque no con la misma profusión- en buena medida debido a una sobre demanda del servicio. Sobre la visión oficial véase Arizpe, *Alumbrado*, 1900, pp. 35-48. Sobre un análisis de la demanda véase Rodríguez, *Experiencia*, 1996, pp.181-215.

En contraste con el efecto que el aumento de población produjo en la configuración interna de las grandes ciudades estadounidenses en esta misma época, la segregación social en la capital del país no redundó en una clara diferenciación geográfica de los espacios. Esto quiere decir que mientras que en Boston, Chicago o Nueva York la variedad de comunidades se expresó a través de una identidad geográfica urbana distinta, con patrones culturales y residenciales propios, muchas veces representados por enclaves étnicos de inmigrantes, en México la diferenciación geográfica no era tan definida y delimitada, ni implicó una especialización por el tipo de actividad o cultura. En los albores del siglo XX, la ciudad presentaba una fisonomía en donde, como propone Barbosa, la segregación urbana superaba los marcos de zonas para ricos y pobres o la división administrativa por cuarteles o demarcaciones.⁵⁹

Por las características inmobiliarias de la ciudad, el déficit de viviendas y el alto costo de las rentas indujeron a los sectores menos favorecidos al cambio constante de un lugar de habitación a otro y por lo tanto, a la falta de arraigo. Según Pablo Piccato, los que vivían en la capital no pensaban en su ciudad como un espacio centralizado, sino que la vivían como un conjunto de *rumbos*. Para los pobres, el movimiento de un *rumbo* a otro estaba relacionado con sus necesidades inmediatas, de trabajo, de vivienda y de alimentación.⁶⁰ Me parece, en ese sentido, que el logro de las nuevas investigaciones, ha sido demostrar que el *rumbo* se puede definir como una categoría de análisis, como un tipo de estructura que, a la manera del barrio, no tiene una delimitación clara, ni es fija sino que su espacialidad está función de la actividad económica y social.⁶¹ Si esta propuesta es válida, significa que para la visión de ciertos sectores sociales, el espacio urbano era fragmentario pues su vida se restringía a una pequeña área urbana por un periodo temporal indefinido.

⁵⁹ Barbosa, *Trabajo*, 2005, pp. 52-53.

⁶⁰ Piccato, *City*, 2001, pp. 47-53.

⁶¹ Barbosa, *Trabajo*, 2005, pp. 152-153, Piccato, *City*, 2001, pp. 78-83.

A medida que la ciudad se modernizaba, la ampliación de la red de tranvías eléctricos permitió a los habitantes transitar a lo largo y ancho del espacio urbano, al tiempo que las diferentes zonas fueron accesibles.⁶² Sin embargo, los cambios traen inconvenientes. La apertura de calles y la introducción de servicios públicos provocó la presencia de escombros en las calles aledañas a las grandes avenidas y agravó los problemas habituales de acumulación de basura y de inundaciones. La ciudad de principios de siglo presentaba imágenes de “estado de guerra” por la gran cantidad de demoliciones y construcciones. Además, el polvo y las tolveneras acentuaban las condiciones de insalubridad que de por sí se presentaban en los barrios y en las zonas de mayor densidad.⁶³ Los reportes de los vecinos señalaban continuamente el amontonamiento de desechos y de inmundicias así como la falta de atarjeas y drenaje que imprimían un ambiente fétido en los asentamientos que no contaban con obras de urbanización.⁶⁴

Por otro lado, la falta de higiene, la proliferación del vicio y la criminalidad en algunos barrios parecían contradecir las grandes expectativas de orden y progreso que prometía el nuevo siglo. Para 1901, la ciudad reportaba una tasa de 57.4 defunciones por cada mil habitantes, cifra que triplicaba los niveles de Londres o de Nueva York en esa misma época.⁶⁵

Este rápido crecimiento poblacional aunado a la expansión de la mancha urbana modificó la visión que tenían los positivistas con respecto al orden social. Bajo la mirada de las clases dirigentes porfirianas, el alto consumo de

⁶² A la manera de Simmel, el movimiento de colectividades con los tranvías se entrecruzarían en un flujo constante y en tiempos fugaces, lo que constituiría una forma inédita de experimentar el entorno urbano. Sobre el planteamiento de Simmel, véase Frisby, *Fragmentos*, 1992, pp. 45-68

⁶³ Barbosa, *Trabajo*, 2005, pp. 208-215.

⁶⁴ *Ibid.*, pp. 75-88; Abundantes ejemplos del “amontonamiento de basura y desechos así como inmundicias de los puestos ambulantes” se pueden ver en AHGDF: Consejo Superior de Gobierno del Distrito Federal, *Policía* vol. 617, (1903-1910).

⁶⁵ Rodríguez Kuri habla de tasas entre 18 y 22 por mil muertes por año en Londres y Nueva York respectivamente, una tercera parte de la tasa de mortandad para la ciudad de México, véase Rodríguez, *Experiencia*, 1996, pp. 86-87; Agostoni, *Monuments*, 2003, pp. 26-35.

alcohol, el hacinamiento de las familias, la enfermedad y la violación a las leyes se asoció con la falta de moralidad y con comportamientos anómicos. Por ello, se enfocaron a estudiar y vigilar las “patologías sociales” con el fin de revertir el atraso civilizatorio y poder controlar las conductas no deseadas.⁶⁶ Para llevar a cabo esta tarea, las escuelas ofrecían un lugar ideal pues se convertirían en los vehículos perfectos para insertar una serie de valores no sólo entre los propios alumnos sino en la sociedad entera. La nueva política educativa buscaría transformar los planteles de la ciudad en el puente que permitiría alcanzar amplios sectores y con ello tratar de moldear la vida social en función del ideal de progreso y moralización social.

La oferta educativa federal

La renuncia en 1901 de Joaquín Baranda como secretario de Justicia e Instrucción Pública, quien dejara el cargo que por 19 años había ejercido, coincidió con el cambio en la política educativa.⁶⁷ Justino Fernández, ahora al frente del despacho decidió dividir la Secretaría en dos Subsecretarías y dotar a la Instrucción Pública de una cierta autonomía con Justo Sierra como subsecretario y encargado del ramo. Con esta nueva proyección política y con la amplitud de acción que necesitaba, Sierra podía esta vez llevar a la práctica la idea de transformar la *instrucción* basada en la memoria, en una *educación* integral que formara hombres de provecho para la nación como era su intención desde que había sido diputado. Lo único que necesitaba era que la Subsecretaría tuviera más peso en las decisiones y lo consiguió el 5 de diciembre de 1903 cuando logró la autorización para enviar iniciativas de ley directamente.

⁶⁶ Véase Piccato, “Discurso”, 1997, pp.77-133.

⁶⁷ Al parecer, el motivo de la renuncia fue por los conflictos dentro del gabinete con el secretario de Hacienda José I. Limantour, véase Morales, *Tendencias*, 1983, p. 500.

Sierra pensaba que si se quería evitar el naufragio social, la *instrucción* obligatoria no bastaba para dar cauce a la obra de redención moral y de regeneración que se necesitaba. En cambio, la *educación* que estaba revestida con los postulados científicos de la nueva ciencia pedagógica, sí podría formar al individuo que sería apto para servir a la patria y para la realización de funciones sociales en el futuro.⁶⁸ Se trataba ahora de colocar al niño en el centro de la atención educativa y considerarlo como un ser social en potencia. Además, el proyecto involucraba un complejo plan con resonancia no sólo en la ciudad sino para todo el país y por lo tanto, tendría que ser exhibido para demostrar su viabilidad.

Lo irónico es que este programa de educación primaria obligatoria que empezaría a funcionar a partir de entonces, sería materializado a través de la red escolar urbana heredada del municipio sólo cuatro años atrás. Una infraestructura por demás complicada, si se toma en cuenta que la mayoría de los planteles se ubicaban en casas habitación que habían sido adaptadas para albergar escuelas y que, por lo mismo, estaban sujetas a una movilidad constante por falta de espacio o bien por cambios en las condiciones de renta.

Sin embargo, cada estructura espacial no es sólo morfológica sino también funcional.⁶⁹ Esto quiere decir que, aunque las características materiales del conjunto de las escuelas en la ciudad no hubieran variado sustancialmente desde que pertenecían al municipio, la red adquirió otro valor pues la nueva organización de la Subsecretaría incorporó nuevas reglas y elementos a la dinámica escolar, los que a su vez generaron nuevas relaciones y una diferente orientación de funciones.

⁶⁸ “Creíamos que [la instrucción obligatoria] era una traza para obtener, no la ventura de la sociedad sino simplemente su transformación; creíamos que el estado actual de inercia de la mayoría del grupo que constituye la base demográfica de la nación era grave, profundamente grave, parecía atrofia y que era necesario modificarlo y cambiarlo. [Pero] la instrucción no basta para esta obra de caridad moral y de redención. La educación sí”, Sierra, *Obras*, t. V, p. 206.

⁶⁹ Sobre los conceptos de geografía que maneja Santos, *Naturaleza*, 2000, pp. 98-112.

En ese sentido, aunque la gran mayoría los edificios eran oscuros, con poca ventilación e iluminación, las autoridades introdujeron cambios en el menaje escolar y en algunos de los materiales de clase para revestir de modernidad el nuevo ambiente escolar. A partir de entonces, cada aula debía contar con un pequeño gabinete científico acorde con los nuevos métodos pedagógicos de educación objetiva y por primera vez se dispuso que los salones de clase tuvieran un reloj que coordinara el tiempo de las actividades que ahora estaban programadas.⁷⁰ Un control más preciso de los inventarios de las escuelas y una mayor supervisión de los maestros fueron indispensables. La reposición de mobiliario, útiles y libros debían ser reportados ante los inspectores administrativos por los directores de cada plantel mediante un formato especial que tenía que ser enviado un día preciso al mes ya que, de no hacerlo de forma oportuna, serían amonestados.⁷¹ Indudablemente se trataba de un marcado intento por mejorar y homologar las condiciones materiales de los establecimientos, pero sobre todo de crear un sistema de información lo suficientemente confiable sobre los recursos empleados.

Para que la escuela cumpliera con su papel de motor en la transformación social, se buscó también llevar una supervisión más eficiente de la inscripción de los niños en los planteles. La sofisticación de los sistemas de registro incluyó información sobre la dirección y la profesión de los padres para tener un seguimiento preciso de las faltas de asistencia y la aplicación de la multa correspondiente a los remisos.⁷² Las noticias sobre la asistencia mensual debían entregarse a los inspectores pedagógicos y este dato se obtenía calculando la asistencia media en cada uno de los planteles. Además, se insistió en clasificar a los niños por edad para tener grupos homogéneos.

⁷⁰ En el capítulo III se analizarán con detenimiento los programas y los enseres del salón de clase. Los inventarios de los salones de clase están en AHGDF: Escuela elemental 47, vol. 2544.

⁷¹ AHGDF: Escuela elemental 126, vol. 2558 (1904).

⁷² AHGDF: Escuela elemental 89, vol. 2555, (1904).

No obstante, a pesar de los controles burocráticos, la movilidad de los alumnos que recorrían los planteles a lo largo del año escolar seguía siendo una práctica frecuente. La incompatibilidad entre el tiempo del trabajo infantil y el tiempo escolar impedía cumplir con la jornada escolar. A sí mismo, la distancia entre la escuela y la vivienda, así como la falta de vías de comunicación, como se verá después, serían algunos impedimentos para establecer una rutina social. Muchas veces, no sólo la asistencia era intermitente, sino que la puntualidad no existía. La tendencia de una población itinerante que no era fácil de contener, se deduce a través de los múltiples oficios que instaban a los directores para que por ningún motivo se impidiera la inscripción de los niños cuando cambiaban de plantel.⁷³

Para ciertos sectores sociales, la costumbre de ver la escuela como un lugar de resguardo mientras los padres trabajaban y el consecuente desfase entre la edad legal y la edad real de ingreso a la escuela también prevaleció. Las comunicaciones a los directores en las que se insistía que se evitara la inscripción de niños más pequeños que no alcanzaban los seis años reglamentarios para ingresar a la escuela primaria estarían relacionadas con este hecho. Sin embargo, es claro que los planteles respondieron a estas necesidades sociales pues se pedía veladamente, a los responsables de las escuelas, que no reportaran si había niños fuera de la edad escolar en sus informes.⁷⁴

⁷³ *Ibid.* En circular enviada a los directores se expone: "Por ningún motivo se rehúse a inscribir en la enseñanza elemental a cualquier niño que sea presentado en ese plantel, exigiendo como único requisito, si se trata de matricularlo de segundo año en adelante, la boleta que conste su aprobación en el año anterior o en caso de no presentarse esa boleta, por proceder de algún estado o por cualquier otra circunstancia someterlo al reconocimiento que prescribe el art. 26 del reglamento interior de las escuelas nacionales". 20 de marzo de 1906.

⁷⁴ *Ibid.* En la circular con fecha del 8 de mayo de 1902: "[...] el C. Director general ordena se diga a ud. que se abstenga de inscribir en esa escuela niños menores de seis años". En otra circular fechada el 22 de junio de 1907: "Recomiendo que como previene en la circular no. 8 de fecha 23 de marzo último, no haga constar en sus noticias bimensuales a niños menores de seis años ni mayores de doce que hayan faltado sin justificación en el correspondiente bimestre".

Frente al aumento de la población en la ciudad, los salones de clase también se poblaron. Sin embargo, la fluctuación en la asistencia impedía que el mobiliario respondiera a las necesidades de cada plantel. Como se verá en otra parte de esta tesis, algunas veces faltaban mesa bancos para sentar a los niños y generalmente los grupos de primer y segundo año eran siempre los más concurridos mientras que en los dos últimos años escaseaban los alumnos. En 1904, Justo Sierra confesaba ante la academia de profesores que “en las escuelas urbanas se observa constantemente este fenómeno: la inscripción defiere de la asistencia media en cerca de un 50%, de modo que la escolaridad no es efectiva a pesar de las precauciones terminantes de la ley”.⁷⁵

El hecho de que hicieran falta escuelas en algunas zonas, la movilidad de las mismas y una población itinerante donde los habitantes recorrían las calles y cambiaban de un *rumbo* a otro, explicaba la dificultad para lograr el objetivo de la autoridad de hacer obligatoria la asistencia escolar.

En el **Plano 3** se muestra la distribución de las 127 primarias nacionales de la ciudad de México en 1902. Seis años después de haber pasado las escuelas a la federación, se revierte la tendencia que seguía la red escolar de ubicar los planteles en las zonas con mayor marginación. El nuevo escenario presenta por un lado, una preferencia por emplazar establecimientos hacia el norte y norponiente (Cuarteles 3 y 5) confirmando con ello una oferta educativa dirigida a sectores artesanales y obreros en pleno crecimiento que contaban con un nivel salarial que les permitía habitar en colonias cuya urbanización estaba en proceso. Por otro lado, se duplica el número de establecimientos en la zona poniente en el Cuartel 7 y 8 destinado a atender los fraccionamientos de clase media que fueron impulsados una década atrás.

⁷⁵ Sierra, *Obras*, t. v. p. 342

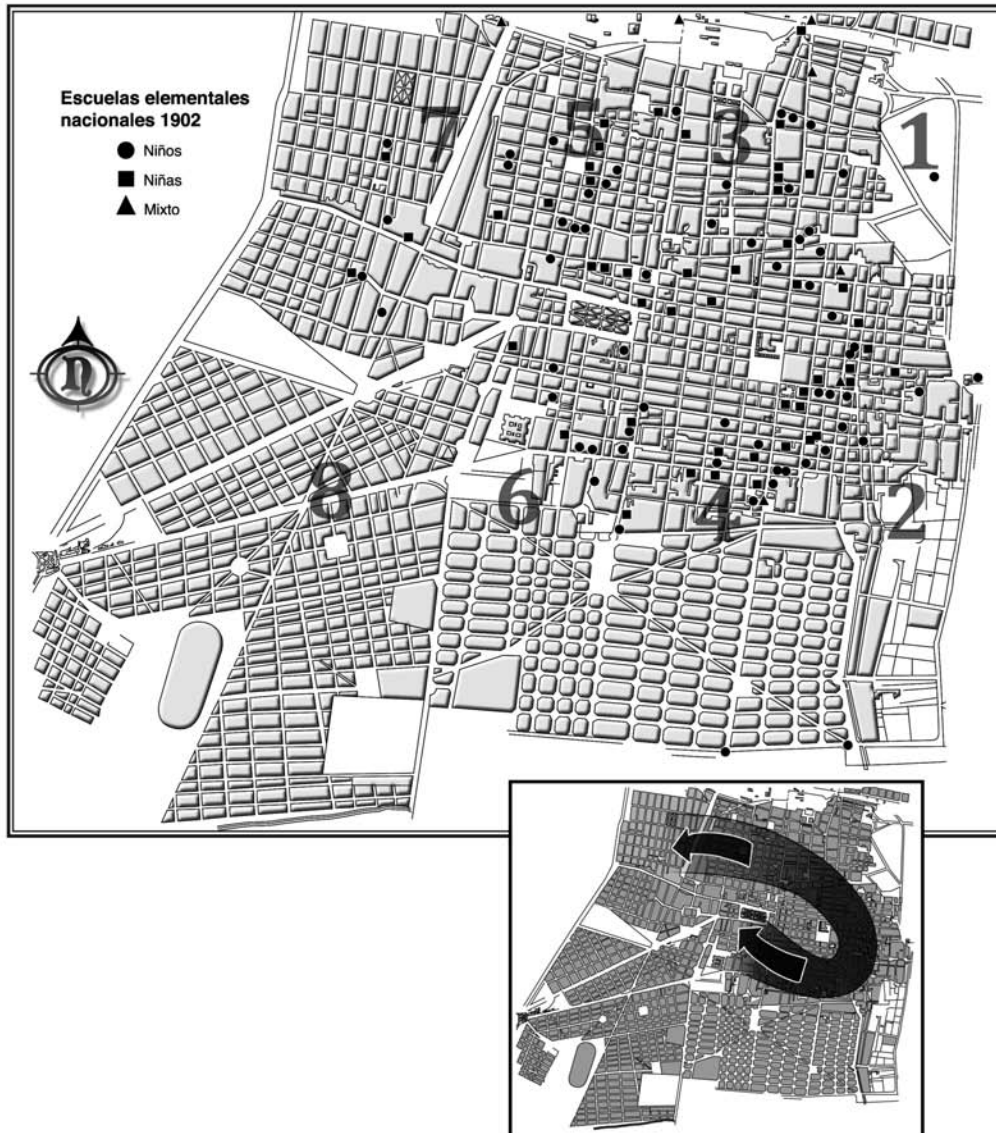
Hacia el oriente y sur (Cuartel 2) se amplía la red escolar con una distribución más densa. Las escuelas se han ubicado en una zona de vecindades en donde se aglomeraban las familias y el populoso mercado de la Merced ejercía un imán diario. Algunas escuelas mixtas permanecieron como los puntos limítrofes hacia los extremos de la ciudad y a medida que los fraccionamientos se extendían hacia el sur y hacia el extremo poniente, los planteles se encontraban más dispersos. El marco moderno de la capital como la Alameda, Av. Reforma y el corredor comercial aledaño al Zócalo permanecieron fuera del alcance de la red escolar federal.

La distribución de la Subsecretaría de Instrucción Pública hace pensar que se trataba de una oferta educativa sectorizada que, por un lado atiende los *rumbos* populares y, por otro, sigue la trayectoria de los sectores de clase media que impulsan la expansión de la ciudad hacia el poniente. Es importante mencionar que la distribución escolar en los Cuarteles 2, 3 y 4 mantiene una coincidencia con el esquema que Barbosa propone para explicar el patrón de vida y el trabajo de los vendedores ambulantes.⁷⁶ La mitad de los planteles que conformaban la oferta educativa en 1902, se ubicaron en dichos Cuarteles alrededor de los mercados de La Lagunilla, la Merced y La Viga. Esto significa que la autoridad concentró las escuelas en los núcleos espaciales que constituyeron los *rumbos* donde los mercados, las estaciones de tranvías y ferrocarriles formaban un nodo que generaba más movimiento. Al parecer, esta disposición de los establecimientos buscó acercar las escuelas a una población que, si bien muchas veces era itinerante, tenía su fuente de ingresos y, en ocasiones, se establecía por algún tiempo en esos espacios.

⁷⁶ Barbosa, *Trabajo*, 2005, pp. 159-173.

Plano 3

Distribución de las escuelas primarias nacionales en 1902.



Fuente: propia elaborado con los datos de AGN: Instrucción Pública y Bellas Artes, Directorio de Escuelas Nacionales (1902) sobre el plano de la ciudad de México de 1912 (sin autor):

Agradezco a Felipe Calderón y Rodolfo Corichi la elaboración de este plano.

En esta nueva distribución, sorprende la disminución de más de la mitad de establecimientos en el Cuartel 1 con respecto al total de escuelas en esa misma zona en 1896. El número de planteles no aumentó y sólo permanecieron 13 primarias para atender una de las áreas más pobres de la ciudad compuesta por asentamientos irregulares como la colonia La Bolsa y por fraccionamientos que se habían desarrollado sin introducir ningún tipo de servicios como Maza, Valle Gómez y Díaz de León. La problemática no era menor pues en el Cuartel 1^o habitaba el 20% de los niños entre seis y 12 años que podían asistir a la escuela según el padrón escolar de 1894 y 1906. Esta cifra representaba casi el doble de la población infantil existente en otras demarcaciones con excepción del Cuartel 2 (Ver Cuadro 1).

Cuadro 1

Numero de niñas y niños en edad escolar en cada uno de los cuarteles entre 1894 y 1906.

CUARTEL	Niños y niñas en edad escolar en 1894	Niños y niñas en edad escolar en 1906	POBLACIÓN 1900
1	8,136	7,998	57,195
2	9,424	9,038	70,680
3	5,394	5,296	62,185
4	3,928	4,056	45,738
5	5,206	5,868	47,065
6	3,480	3,713	40,318
7	2,974	3,019	25,939
8	1,245	2,247	18,074
TOTAL	39,787	41,235	368, 898

Fuente: Propia elaborado con AHGDF: Padrones escolares, vol. 3395-3397 (1894); Boletín de Instrucción Pública, tomo VII, (1906), pp. 198-203; Memorias del Consejo Superior de Gobierno, 1906.

Si se restringió la oferta educativa en la primera demarcación, la explicación podría estar en las características urbanas y sociales de esta zona ubicada en el extremo oriental. Caracterizada por las autoridades sanitarias por ser un foco de infección, los habitantes de los asentamientos establecidos desde 1890 habían construido barracas donde confluían los desechos del drenaje y se ubicaba el rastro de la ciudad. Colonias como La Bolsa habían crecido de manera anárquica y desordenada al margen de la construcción de la Penitenciaría y de las estaciones de ferrocarril Interoceánico, Guadalupe y de Cintura. Bajo la mirada de los científicos de la época, los habitantes eran de “la ínfima plebe” que habitaban en “casuchas de adobe amenazando la ruina y llenas a más no haber de familias, si es que se puede conceder ese nombre sagrado al conjunto de amasios, concubinas, meretrices de las últimas capas sociales y frutos de uniones ilegítimas que pululan en ese barrio reunidos en un ambiente malsano e inmundo por la suciedad y el vicio”.⁷⁷ Según apunta Erika Berra, aunque las autoridades de la ciudad aceptaban su existencia, esta zona no alcanzó un reconocimiento de derecho sino hasta 1920, lo que significaba que nadie asumía ningún tipo de obligación para con los habitantes de ese sitio.⁷⁸ La inseguridad, la imposibilidad de contar con locales apropiados y el no ser una zona rentable incidieron en la falta de una oferta educativa en el área. La escasez de escuelas era tal que los 13 planteles con los que contaba el primer Cuartel tendrían que haber tenido capacidad para recibir, en el mejor de los casos, a 625 niños cada uno lo cual era imposible si se toma en cuenta que, por lo general, el promedio era de 150 alumnos por establecimiento en toda la ciudad. Este déficit redundó en que un sector importante de los niños en edad escolar en el extremo nororiental tuviera que trasladarse hacia otras partes de la ciudad para cumplir con el precepto que hacía obligatoria la asistencia a la escuela.

⁷⁷ Palabras de Adolfo Dollero, citado por Berra, *Expansión*, 1982, p. 89

⁷⁸ Berra, *Expansión*, 1982, p. 90

La asistencia obligatoria en función de la oferta educativa

El hecho de que la Dirección de Educación Primaria privilegiara la ubicación de las escuelas cerca de los *rumbos* donde estaban las áreas comerciales de mayor afluencia y los fraccionamientos con mejor rentabilidad significaba que el proyecto educativo excluía las zonas más segregadas. Esto significaba también que la escuela quedaba subordinada al espacio de trabajo donde los padres y los mismos niños se ganaban la vida mediante el comercio ambulante o en las tiendas y talleres cercanos, lo que no hacía sino reforzar la asistencia fluctuante, la deserción escolar y que los planteles fueran considerados como lugares de resguardo para los más pequeños.

No obstante, ante las cifras oficiales que confirmaban que sólo el 65% de los alumnos inscritos asistían regularmente a clases, la autoridad optó por endurecer las multas y la vigilancia a los padres remisos.⁷⁹ Se insinuó que las sanciones eran irrisorias y que la pena se aplicaba a destiempo. Incluso, se pensó que los directores debían tener libertad para dirigirse directamente a los comisionados de policía pues finalmente los padres que no prestaban atención a la educación de sus hijos cometían un delito contra la sociedad. Para 1904, la Dirección de Educación Primaria informaba que “se impusieron multas a más de ocho mil padres o tutores que después de haber sido amonestados reincidieron”.⁸⁰

⁷⁹ Boletín de Instrucción Pública, t. XVI; Boletín mensual de estadística escolar, junio de 1907 en Archivo General de la Nación, en adelante AGN: ramo, volumen, expediente, (año). AGN: Instrucción Pública, Directorio de escuelas, vol. 300, exp. 31(1902).

⁸⁰ Boletín de Instrucción Pública, t. XV. Según el Sr. Francisco A. Flores, visitador de educación obligatoria, comentaba que el registro de los niños tenía serias deficiencias pues a veces la matrícula sobrepasaba el padrón escolar por defectos de origen en el censo. Otras veces se llevaba un doble matriculado al pasar el mismo alumno de una escuela a otra y no darlo de baja, o bien, los directores hacían un registro de los alumnos que reingresaban como si fuera una nueva inscripción. También –se quejaba el visitador– que los niños de Tacubaya y Mixcoac se empadronaban en las poblaciones donde residían sus familias y asistían a la escuela en la ciudad de México. Véase Boletín de Instrucción Pública, t. XVII.

Sin embargo, es evidente que la red escolar no incorporaba a los sectores sociales más marginales. Este hecho no sólo puede observarse para la primera demarcación sino para las zonas de la ciudad más alejadas que compartían características de pobreza y de aislamiento. Así por ejemplo, el auxiliar de policía de la Magdalena Mixiuca se quejaba en 1905 que,

...hace dos años se encuentra [el pueblo] sin persona capaz ni competente para la enseñanza siquiera de los rudimentos pues existen más de 100 niños vagando por no tener ocupación ni siquiera un establecimiento, ni oficial ni particular en donde aprendan lo más indispensable para el progreso y bienestar de sus familias.⁸¹

Mientras la autoridad buscaba las mejores formas de ejercer la coacción como medio para lograr la asiduidad escolar, la ciudad imprimía su propio movimiento. Así, por ejemplo, el director del establecimiento ubicado en la primera calle de Romita tenía “serias dificultades para ponerse en relación con los padres de los niños que asisten al plantel por carecer de números las casas y de nombres las calles adyacentes”, además solicitaba a la Dirección que “hiciera lo posible por menguar el polvo que entra a la escuela” pues dificultaba las labores diarias.⁸²

Entre 1896 y 1902, de las 127 casas que la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública tenía asignadas para escuelas, solo 17 de ellas habían permanecido en la misma dirección, las 110 restantes se habían mudado de inmueble. Esto quiere decir que en seis años casi todos los contratos de renta habían vencido o que las condiciones de tamaño de los edificios no eran las apropiadas y, por ello, se habían tenido que buscar otras opciones para alojar los planteles.

Este hecho representaba una dificultad más para asistir a la escuela. No obstante, para los niños más pobres tener educación no sólo implicaba recorrer

⁸¹ AHGDF: Secretaría de Gobierno del D.F., Instrucción pública, caja 1, exp. 27 (1905)

⁸² AHGDF: Secretaría del Gobierno del D. F., Instrucción pública, caja 2, exp. 54 (1910)

mayores distancias para encontrar un establecimiento, sino dejar de ganar un salario. En ocasiones, la falta de ropa y zapatos para poder entrar en el salón de clases era un impedimento. No es de extrañar entonces, que en 1910 la Junta Privada de Socorros fundada por Gabriel Mancera fuera autorizada para poder ofrecer “alimentos y vestidos a los niños muy pobres de la escuela mixta establecida en el Peñón, que sin ese auxilio se encontraban en la imposibilidad de educarse.”⁸³

A pesar de esas circunstancias, la política que se siguió fue la de ejercer una mayor coerción a los padres remisos. Entre el segundo y el cuarto bimestre de 1906, se entregaron 87 multas en el Cuartel 1, 60 en el Cuartel 2, 40 en el Cuartel 3, 15 en el Cuartel 4 y 21 en el Cuartel 5. Los amonestados eran padres o madres de familia cuyas profesiones eran zapatero, artesano, pintor, portera, comerciante, carpintero, garrotero, maquinista, sastre, tortillera, tejedor, jornalero, doméstica, albañil, entre otros, quienes tendrían hasta tres días para pagar 50 centavos o bien el arresto correspondiente.⁸⁴ Además se logró que “valiéndose de la policía de los pueblos se evitara la vagancia de los niños por las calles y los campos”.⁸⁵

Sin embargo, es importante recordar que si bien la acción coercitiva del Estado fue implacable ésta es sólo una parte del proceso. La otra, es la variedad de formas en que la gente común resistió y efectivamente modificó el poder.⁸⁶ Al paso del tiempo, se demostró que los Consejos de Vigilancia no cumplían con su cometido y fueron suprimidos por inútiles en 1906. La contraparte fue un lenguaje social que desarrolló fuertes lazos de resistencia y solidaridad. En palabras del propio Sierra, “los Consejos de Vigilancia

⁸³ Boletín de Instrucción Pública, t. XIV

⁸⁴ AHGDF: Secretaría de Gobierno del Distrito Federal, sección Instrucción Pública, Multas a padres remisos, caja 1, exp. 5-31(s/a).

⁸⁵ Boletín de Instrucción Pública, t. XVIII

⁸⁶ Véase Falcón, “Rituals”, 2000, pp.27-41

[compuestos por los mismos vecinos] desnaturalizaban la norma por medio de complacencias con los padres de familia”.⁸⁷

Es importante señalar que las multas nunca se entregaron. Por la naturaleza de la fuente resulta interesante resaltar que los fajos con las boletas destinadas a los padres remisos se encuentran en el Archivo ordenadas por bimestre y por cuartel en las cajas correspondientes según los expedientes. Según se lee en el reporte de los inspectores de policía “muchas multas no se han podido aplicar porque cambian [las familias] de domicilio en muy corto tiempo”; o bien, “se busca el paradero de los padres”. “No se sabe nada de los infractores”. “No se han encontrado datos en sus relaciones correspondientes ni entre los niños ha habido quienes den razón de las personas a quienes van dirigidas las repetidas boletas”.⁸⁸ Esto demuestra que muchas de las familias desarrollaron redes de apoyo, de solidaridad y de vida comunitaria necesarios para contraponer la presión de la autoridad.

Ante la invalidación de los Consejos de Vigilancia, los gendarmes que dependían del Gobierno del D. F. fueron los encargados de ejercer la función de consignar a los infractores. Con ello, las autoridades educativas habían transferido la aplicación de la coacción a las autoridades políticas. Una cosa era clara, si se quería moralizar a la sociedad mediante la educación y crear rutinas sociales, dichas autoridades tenían que aprender a deslindar y a diferenciar sus funciones pues no habían tomado en cuenta la complicidad, el silencio, el ocultamiento, y la resistencia de los vecinos y los padres de familia. Era necesario, por tanto, el apoyo de la policía para aplicar y reforzar la norma mientras, desde el aparato burocrático, se gestaba un cambio en la política

⁸⁷ Sierra, *Obras*, t. VIII, p.134.

⁸⁸ AHGDF: Secretaría de Gobierno del D.F., Instrucción pública, caja 1, exp.40-49(s/a).

educativa que tratara de conciliar los intereses de los padres con los de la escuela.⁸⁹

Una Secretaría de Estado con un espacio restringido de acción

Acorde con el impulso de un Estado educador que debía inculcar las virtudes cívicas y morales a los ciudadanos, el 18 de abril de 1905 se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Era el triunfo que el Ejecutivo federal había esperado por largo tiempo para demostrar que no era por medio de un papel pasivo como instructor, sino activo como docente como podía asegurar el progreso del país. Finalmente, con una plataforma política de esta magnitud, Justo Sierra podía dar cauce a su proyecto educativo con un mayor presupuesto y un mejor margen de maniobra. Aunque la Secretaría tenía jurisdicción limitada pues su actuación se reducía al Distrito Federal y Territorios, en la iniciativa de creación se exponía que “la capital de la República era notoriamente su gran metrópoli y a ella vienen a educarse jóvenes de los cuatro puntos cardinales [por ello] todo lo que aquí se haga revestirá especial interés para toda la nación”.⁹⁰

La relevancia de la escuela popular era indiscutible por su alcance al ser obligatoria, pero ahora tendría como objetivo una educación que ligara al niño con la patria y la formación moral de la sociedad. Se trataba de educar alumnos sanos y con voluntad de carácter, en lugar de instruir niños memoristas, atemorizados y reclusos en el silencio. Una educación que fomentara la unificación del habla, el amor a las instituciones y la regeneración social. En suma, se trataba de un proyecto uniformador de la enseñanza que se veía

⁸⁹ Sierra opinaba: “Si la asistencia escolar parece no corresponder a este anhelo, es porque no hemos encontrado, o al menos la ley no ha encontrado todavía el medio de conciliar el interés de los padres [...], con los deberes de la escuela”. Sierra, *Obras*, t. VIII p. 342.

⁹⁰ Sierra, *Obras*, t. VIII, 1948, pp. 397-398.

cerca de ser alcanzado y que la ciudad misma podía contribuir a irradiarlo al resto de la república.

Bajo esa mira, se pensó que el énfasis debería estar puesto en perfeccionar el sistema administrativo que había estado operando convirtiéndolo en uno altamente centralizado cuya organización permitiera atender la problemática que presentaba la dinámica escolar urbana. Para lograrlo, se trataría de allegar el proyecto del Estado a todos los sectores sociales haciendo visible la escuela y lograr no sólo impulsar la educación primaria sino también valerse de ella para introducirse en la privacidad de la casa y regenerar a la familia.

En consonancia con este plan, la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes lanzó, el 1º de diciembre de 1908, la ley de educación primaria que era la síntesis de esta reforma educativa. Con la nueva legislación, la educación elemental había conservado su carácter obligatorio, gratuito y laico pero había agregado otros dos requisitos más pues ahora debería ser integral y nacional. Para Sierra, la facultad de educar, en vez de instruir, debería apoyarse principalmente en formar al individuo en su totalidad para prepararlo en sus futuras funciones sociales. En ese sentido, se buscaba “desarrollar el desenvolvimiento armonioso del niño” inculcándole los hábitos necesarios para actuar bajo un sistema de reglas, el reconocimiento de la autoridad, la disciplina y el amor a la patria, haciendo de cada educando un ser con vigor físico y buen gusto.⁹¹

Con la ley de 1908, se pudo al fin materializar el más grande anhelo de “elear la educación a la categoría de un servicio público de primer orden” y se inauguraron cinco lujosos edificios construidos ex profeso para albergar escuelas. Era la jugada maestra de Sierra para atraer la mirada del público

⁹¹ Boletín de Instrucción Pública, t. XII. Véase artículo 4º de la ley de educación integral de 1908 en Anuarios Escolares de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1910 pp. 3-36.

hacia el cambio pedagógico recién instrumentado y para convencer a los gobiernos estatales de la importancia del modelo. Por su emplazamiento, los nuevos establecimientos abarcaron distintas zonas en la ciudad pero se puede pensar que, en la mayoría de los casos, el criterio fue ubicarlas en las áreas con un alto valor catastral donde podían tener el marco apropiado para su lucimiento pues se trataba de inmuebles muy costosos. Tres de estas escuelas fueron emplazadas en los fraccionamientos para sectores medios y altos como la colonia Santa María, la colonia Arquitectos y la colonia Juárez (Cuarteles 7 y 8).

Ubicadas en calles no muy frecuentadas ni ruidosas y generalmente en esquinas, estas escuelas se conectaron con las redes funcionales de la ciudad (agua, alumbrado y teléfono) y se apostaron en espacios abiertos rodeados de áreas verdes. Era el escenario lo que definía su ubicación y no, como se pensaría, la población en edad escolar existente ya que, según el padrón escolar de 1906, en los Cuarteles 7 y 8 habitaba sólo el 13.5% del total de niños y niñas comprendidos en la edad obligatoria para asistir a la escuela.⁹² Otro de estos establecimientos se ubicó en la mejor zona de la colonia Guerrero, en las calles aledañas a la Alameda central, lo que permitía que, al igual que las otras dos escuelas, estuviera conectada con la energía y el agua de la ciudad por las últimas mejoras introducidas y compartiera el orden de un espacio bien urbanizado. Finalmente, la última escuela modelo, la mayor en dimensiones de las otras cuatro, se ubicó en la colonia La Bolsa (Cuartel 1), cerca del Rastro y de la estación de ferrocarril en un área de alta densidad demográfica que bien podía ser considerada como la frontera con el sector más marginal y donde este nuevo plantel compensaba el déficit de establecimientos de los últimos cinco años.

⁹² Según el padrón escolar de 1906 en la ciudad había 41,235 niños y niñas en edad escolar. El cuartel V contaba con una población escolar de 5,296 niños y niñas y el cuartel I contaba con 7,998. Ver, *Boletín de Instrucción Pública*, tomo VII, junio 1907.

Para efectos de la ciudad, la puesta en marcha de este modelo *estatizado* de la escuela se inscribió en un proceso en el cual el gobierno federal, de forma paralela, había absorbido el manejo de la administración y de los servicios en el Distrito Federal desplazando a los ayuntamientos. Por ley del 26 de marzo de 1903, el Distrito Federal pasó a ser competencia del Ejecutivo que, mediante un cuerpo burocrático encabezado por el Consejo Superior de Gobierno y dependiente de la Secretaría de Gobernación, buscaba atender los asuntos urbanos permitiendo a la vez la anhelada centralización política y administrativa. Así, el Consejo integrado por el gobernador del D.F., el director de Obras Públicas y el presidente del Consejo Superior de Salubridad sustituían la gestión de los ayuntamientos relegándolos a la función de organizar las elecciones y los reducían a ser órganos de vigilancia y consultoría.⁹³ De acuerdo con esta nueva organización, los asuntos de la ciudad fueron divididos según las respectivas funciones: al gobernador del D.F. le correspondían los ramos destinados a las festividades, diversiones, carros, coches y fiel contraste; a la Dirección General de Obras Públicas, los ramos de aguas, alumbrado, paseos, vías públicas, edificios, rastros y mercados, entre otros; el Consejo Superior de Salubridad tenía asignada la tarea de vigilar y supervisar las condiciones sanitarias; y la Secretaría de Comunicaciones y Obras públicas se hizo cargo de los ramos de ferrocarriles, telégrafos y teléfonos.⁹⁴

Esta nueva maquinaria administrativa y política asumía la problemática del espacio urbano pero, por su especialización y funcionamiento, segmentaba el tratamiento de los diferentes asuntos de la ciudad y en cuestiones operativas dificultaba su resolución. Si por ejemplo, se trataba de extender los servicios urbanos o de remediar las malas condiciones higiénicas, el Consejo Superior de Gobierno tenía la obligación de supervisar y coordinar la ejecución conjunta de los proyectos entre la Dirección de Obras Públicas y el Consejo Superior de

⁹³ Rodríguez, *Experiencia*, pp. 72-73.

⁹⁴ Miranda, "Problemática", 2005, pp. 230-231.

Salubridad. No obstante, muchas veces, se originaba el “empalme de obras” que paralizaba los proyectos pues la introducción de la tubería de agua potable entorpecía las labores de pavimentación o el retraso en el tendido de la red eléctrica dificultaba la extensión de los tranvías.⁹⁵

Para la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, este hecho implicaba que, si quería ver materializado su proyecto de renovación material de los planteles, tendría que llevar a cabo una negociación al interior del propio poder Ejecutivo en una arena política donde las diferentes dependencias, con jerarquías burocráticas similares, no siempre tenían los mismos objetivos, ni los mismos tiempos.

Bajo esas circunstancias, por la innovación pedagógica que se proyectaba, una de las prioridades que se debía resolver y negociar era la modernización de la infraestructura escolar que tenía que ser adecuada para el aprendizaje y para la formación física y moral de alumnos. Si no se reformaba materialmente la escuela pública, de nada servían los esfuerzos por lograr una educación integral. Aunque desde 1905, la Junta de Edificios Escolares se había abocado a mejorar las condiciones de los planteles y a tratar de construir escuelas acordes con las disposiciones higiénicas y pedagógicas, los trámites y negociaciones se hacían tortuosos pues implicaba un esfuerzo de coordinación entre las distintas instancias para resolver los problemas que exigían encontrar el terreno adecuado, la provisión de servicios públicos al inmueble y las reparaciones necesarias.

Con la aprobación de la ley de educación integral en 1908, que “a efecto de imprimir un impulso más rápido a las obras materiales destinadas a proporcionar instalaciones adecuadas a las escuelas nacionales primarias, y en uso de la autorización concedida al Ejecutivo”, la Secretaría asumió directamente las funciones de la Junta y demostró que su interés era renovar la

⁹⁵ Vega, *Gobierno*, 2004, pp. 46-60.

red de las escuelas.⁹⁶ Además, se estableció el Servicio Higiénico Escolar que debía trabajar en conjunción con los arquitectos de la Junta en hacer que los edificios, el mobiliario y el material de los planteles aseguraran la salud de los educandos.⁹⁷

Por su parte, la Dirección de Educación Primaria coordinaba directamente a diez inspectores médicos que junto con dos ayudantes y una enfermera auxiliar tenían la obligación de vacunar y de visitar por lo menos dos escuelas diariamente. En forma paralela, un encargado de buscar casas propias para escuelas, un inspector arquitecto y un ayudante debían llevar a cabo las remodelaciones necesarias para adaptar las casas habitación que se rentaban. Sólo la estructura burocrática encargada de renovar la red escolar y vigilar la salud de los alumnos costaba al erario 40 mil 791 pesos que significaba el 36% del presupuesto asignado a la Dirección de Educación Primaria sin incluir el costo de la renta de casas, remodelación, construcción y adquisición de terrenos.⁹⁸

Sin embargo, habilitar la red escolar tenía un límite pues no sólo dependía de la concentración de poder económico y político que pudiera tener la Secretaría sino del soporte de la infraestructura urbana que permitiera su funcionalidad y la posibilidad de articularse a través de ella. Tarea por demás difícil, pues los problemas de crecimiento incontrolado, la falta de urbanización y de saneamiento eran una constante en la capital. Así por ejemplo, el tendido de la red de agua potable y alcantarillado había impedido la pavimentación de gran parte de las calles y como resultado se hacían zanjas donde se estancaban las aguas negras y proliferaba el polvo y la basura. En las viejas calles del centro donde las vecindades y los mesones albergaban varias familias a la vez, no

⁹⁶ Boletín de instrucción pública, t. XVI.

⁹⁷ Reglamento de inspección médica en Boletín de Instrucción pública, t. XIV.

⁹⁸ Presupuesto de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes para el año 1909-1910, en Boletín de Instrucción pública, t. XIII.

había agua corriente y los baños colectivos desaguaban sus deshechos en caños abiertos a mitad de las vías.⁹⁹

Para 1906, la finalización de las obras del desagüe permitió contar con un sistema de atarjeas conectado a los colectores generales. Sin embargo, era frecuente que los constructores y fraccionadores incumplieran con el reglamento que obligaba la conexión de las casas con los sistemas de alcantarillado y especulaban con terrenos para establecer colonias sin los requisitos indispensables de urbanización. Por otra parte, la pobreza y marginación eran causa de la proliferación de asentamientos irregulares hacia el ensanche poniente de la ciudad pero la autoridad sanitaria se negaba a otorgar un reconocimiento legal a esas zonas y, por lo tanto, a introducir los servicios, lo que agravaba las condiciones de insalubridad.¹⁰⁰

En cuanto al sistema de agua potable el proceso había sido distinto. En 1905, como resultado de la contaminación del Río Hondo y la escasez de agua potable, se empezó la obra cumbre de abasto. El nuevo sistema hidráulico no sería completado sino hasta 1913, cuando el líquido desembocara desde el manantial de Xochimilco hasta la estación principal de bombeo que se estableció en la municipalidad de Tacubaya, al suroeste en la Colonia Condesa. Para su distribución, se instaló una red de cañerías subterráneas que comprendía tres grandes arterias: una central y dos más de diferente espesor que recorrían la ciudad de oriente a poniente. Las tres arterias se comunicaban entre sí por tubos secundarios cuya dirección era de norte a sur, los que a su vez servían de alimentadores a otros tubos más pequeños completando una retícula más cerrada. La construcción de la red tendría por objetivo llevar el

⁹⁹ Piccato, *City*, 2001, pp. 45-52.

¹⁰⁰ Miranda, "Problemática", 2004 pp. 226-247; Aréchiga, "Formación", 2004, pp. 271-294.

agua potable a las partes más lejanas de la ciudad con buena presión para evitar usar bombas y abastecer los tinacos de las casas, aún en horas pico.¹⁰¹

Ocho años después de iniciada la obra, el sistema de agua potable había logrado establecer un perímetro funcional y operativo en el espacio urbano, o por lo menos eso se pretendía. La infraestructura hidráulica acotaba la ciudad a los límites donde funcionaba la red de distribución y la mayoría de las escuelas fueron comprendidas al interior del perímetro que delimitaban las cañerías, como se verá más adelante (ver Plano 4). No obstante, aún cuando en 1913 la obra fue echada a andar, sólo las calles centrales y los vecindarios a lo largo de la Av. Reforma, así como algunas secciones de las colonias Santa María y Guerrero pudieron abastecerse de un flujo continuo de agua y contar con la presión suficiente.

Las instalaciones sanitarias de la mayoría de las escuelas se completaron hasta 1912 y 1913 cuando los establecimientos de las zonas más urbanizadas notificaron que había quedado instalado el servicio de agua potable y pedían cortar la corriente eléctrica que alimentaba la bomba.¹⁰² Esto significó que una gran parte de la red escolar se había logrado enlazar con los sistemas sanitarios de la ciudad y la reforma higiénica de la escuela que consistía, en buena medida, en la construcción de mingitorios y excusados así como la introducción de desagües ocultos y agua potable estaba por concretarse. Por paradójico que parezca, el gran anhelo de los higienistas desde 1882 sería capitalizado hasta el gobierno de Victoriano Huerta.¹⁰³

¹⁰¹ *Obras*, 1910, pp. 3-26.

¹⁰² AHGDF: Escuela elemental 89, vol. 2555 (1912).

¹⁰³ Las obras de reparación de algunos planteles en 1913 incluyen: excusados colectivos de tipo "Standard automatic boighton", mingitorios colectivos con desagüe en coladera, lavabos de fierro esmaltado, baños con regaderas separadas, tanque lavador para limpiar cinco veces al día atarjeas y caños. Véase, AHGDF: Instrucción pública escuelas elementales, vol. 2531 (1913). También se pueden ver algunas peticiones como las de la escuela 27 en la calle del Cedro, colonia Santa María, en mayo de 1913 en la que el director pide que "venga un operario con el fin de poner una caja protectora del medidor de agua que está en la puerta del establecimiento. Así mismo, que se hagan otras conexiones

La distribución de las escuelas primarias en 1907 se puede apreciar en el Plano 4. La oferta educativa se ha desplazado hacia las colonias de los sectores medios y altos (Cuartel 7 y 8) a la vez que los *rumbos* comerciales (Cuarteles 2 y 3) que se caracterizaban por aglutinar vendedores ambulantes, fábricas y mercados y que habían sido espacios donde históricamente se había privilegiado la ubicación de escuelas, ahora han perdido importancia. Con ello, se aprecia que la nueva distribución presenta una brecha geográfica que se hace evidente entre la aglomeración de establecimientos en la zona oriente frente a una disposición más ordenada y equilibrada en los cuarteles del extremo poniente.

indispensables con el tanque de la escuela necesarísimo para baño de los escolares y con la fuente del jardín”, véase AHGDF: Instrucción pública. Escuelas elementales, vol. 2529, exp. 130-156 (1913).

Plano 4

Distribución de las escuelas primarias nacionales y la red de agua potable en 1907.



Fuente: propia elaborado con los datos de AGN: Instrucción Pública y Bellas Artes, Directorio de Escuelas Nacionales (1907), Plano de Juan Aguilar, *Obras de Provisión de aguas potables para la ciudad de México*, 1910, sobre plano de la ciudad de México de 1912.

Agradezco a Felipe de Jesús Calderón por su valiosa ayuda para la elaboración de este Plano.

Esta nueva distribución permite asegurar que las áreas residenciales de mayor valor catastral tenían una mejor provisión *per cápita* de escuelas en 1907 que las de menor rentabilidad y que se caracterizaban por un elevado índice de población en condiciones extremas de pobreza y marginación. Así, por ejemplo, el Cuartel 7 considerado como un espacio para sectores medios, sólo tenía el 7.5% de la población en edad escolar, lo que permitía contar una mejor capacidad para atender a los alumnos en sus 15 escuelas nacionales. Situación totalmente opuesta a la que imperaba en el Cuartel 1, en donde habitaba -en las peores condiciones de marginalidad y pobreza- el 19% de los niños entre seis y 12 años, los cuales debían ser atendidos en los 18 planteles con los que contaba la demarcación. En ese sentido, mientras que en el Cuartel 7, el 56% de los niños asistían a las escuelas oficiales, en el Cuartel 1 únicamente el 39% lo hacían. Causas como el trabajo infantil, el hacinamiento en los edificios adaptados para planteles, la falta de ropa para asistir a clases y problemas con las vías de acceso a la escuela pueden ser algunos de los impedimentos relacionados con el ausentismo escolar. Por ello, en la demarcación con mejor urbanización, la asistencia media en las escuelas nacionales alcanzaba el 82%, mientras que en el otro extremo sólo el 73% de los niños que asistían a las primarias oficiales, lo hacían regularmente.

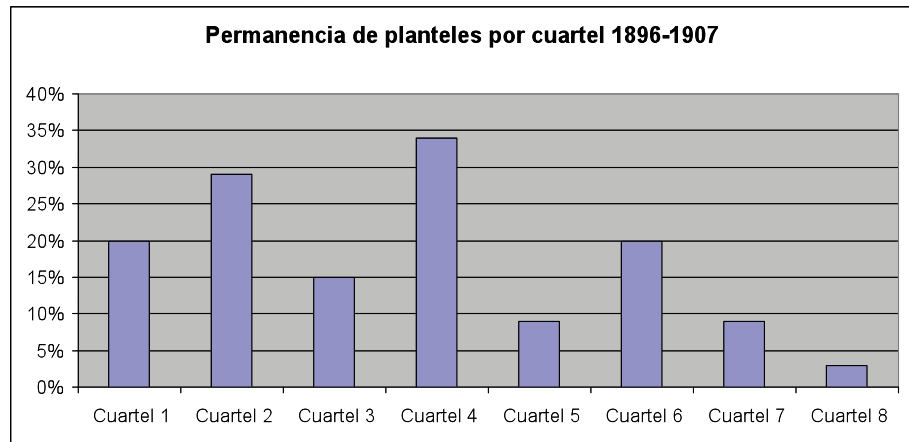
Bajo este esquema de distribución, al igual que la séptima demarcación, el Cuartel 3 reportaba un alto porcentaje de asistencia a las primarias nacionales (58%). Se trataba del *rumbo* de la Lagunilla y Tepito, que se podría considerar como un núcleo de abastecimiento para la ciudad, pero también, como se ha insistido, representaba un imán laboral y un centro donde confluían las vías de tranvías y ferrocarriles. La escuela vinculada a este espacio, como se ha insistido, era vista como sitio para el cuidado de los niños mientras los padres trabajaban. A pesar de la alta demanda en este cuartel, el número de planteles disminuyó casi a la mitad con respecto a los que había cinco años atrás.

Si se sigue el desplazamiento de la oferta educativa hacia el poniente, se puede decir que el moderno modelo pedagógico que impulsaba la Secretaría estaba dirigido a sectores medios y altos y utilizó el espacio mejor urbanizado para desplegarlo. Por otro lado, la deserción escolar estaría asociada no sólo con la segregación social (falta de empleo y pobreza) sino también con la segregación espacial donde el déficit de planteles para atender a la población en edad escolar, las malas condiciones de los edificios, la falta de vías de comunicación a la escuela y la movilidad de los establecimientos dificultaban el acceso y la permanencia en la escuela.

La carencia de planteles estaba relacionada muchas veces con la dificultad que representaba encontrar edificios que se prestaran para las adaptaciones que se necesitaban, el costo mismo de las reparaciones y las pretensiones exageradas de los propietarios que pedían una renta excesiva.¹⁰⁴ Es importante señalar que la segregación en la oferta educativa también puede apreciarse por la calidad de los inmuebles. Así, para los cuarteles 1, 2 y 4, los planteles tuvieron una menor movilidad, lo que significa que la vieja estructura municipal compuesta de casas de vecindad siguió operando mientras que para las demarcaciones con una mejor urbanización, los edificios para las escuelas fueron constantemente renovados como se puede apreciar en la **Gráfica 2**.

¹⁰⁴ Anales de higiene escolar, tomo I, noviembre de 1911, número 2.

Grafica 2



Fuente propia elaborada con los datos de: AHGDF: Instrucción pública en general, vol.2512, exp. 3128 y AGN: Instrucción Pública y Bellas Artes, Directorio de Escuelas Nacionales 1902 y 1907.

Una de las medidas que se pensó para paliar las malas condiciones de las escuelas en los cuarteles económicamente más deprimidos fue construir establecimientos centrales de gran capacidad para facilitar la asistencia. Quizás por ello, la instalación de la escuela modelo en la colonia La Bolsa tuvo el propósito de ser un plantel de grandes dimensiones, que al estar ubicado en la primera demarcación pudiera atraer a los niños que habitaban en una zona de alta demanda y marginación. Aunque fue el único de su tipo, lo paradójico es que su instalación representaba, tanto en su aspecto arquitectónico como en el funcional, los valores de un entorno burgués de clase media, que al ser trasladados a un barrio marginal no hacían sino reproducir la desigualdad y enfatizar la polarización social. Como se verá más adelante, el esmero de los médicos por transformar la lasitud moral, la falta de higiene y la carencia de hábitos de los alumnos impondrían a los niños y a los padres de familia estándares muy altos de cumplir.

El fracaso de la obligatoriedad en la asistencia

Si el papel del Estado desde 1891 hasta principios del siglo XX había sido esencialmente coactivo para impulsar la asiduidad en la asistencia, para 1910 la conciencia de su propio fracaso, así como la tendencia que se había desarrollado tanto en Inglaterra como en España, Francia y Estados Unidos, influirían para convertir su actuación punitiva en una actuación de tipo asistencialista para evitar la deserción escolar.¹⁰⁵ Como Ezequiel Chávez planteó en una reunión del Consejo Superior de Educación, “por las condiciones de miseria que son todavía horribles en nuestra patria y que superan a cuanta imaginación nos puede sugerir, [...] en ciertos lugares los niños no podrán tener más que un año de instrucción obligatoria. Hay localidades, en efecto, en que es imposible que los niños reciban la instrucción por más tiempo porque tienen que salir de sus casas a buscar el pan, a ayudar a sus infelices padres cuando apenas comienzan a vivir”.¹⁰⁶ Con este diagnóstico, el gobierno federal asumió la obligación de hacer determinados gastos para proporcionar a los alumnos más necesitados alimentos y vestidos con tal de que no faltaran a la escuela.¹⁰⁷ Así, bajo la racionalidad de la administración federal, si se trataba de lograr que los planteles adquirieran un significado social era necesario que ciudad misma fuera el lenguaje para que las asignaciones tuvieran una expresión material.

Es por ello que en la colonia de La Bolsa y en la 3ª calle de Acequia, hacia el límite oriental del Cuartel 1 y Cuartel 2 respectivamente, fueron ubicados dos comedores escolares. Este último sería inaugurado tardíamente por el presidente interino León de la Barra en 1911 quien no quiso “frustrar uno de los valiosos legados del régimen caído”. En dicha ocasión, el Director de

¹⁰⁵ Hurt, *Elementary*, Gran Bretaña, 1979, pp. 101-128; Cooter, *Name*, Gran Bretaña, 1992, pp. 1-19.

¹⁰⁶ Boletín de Instrucción pública, t. X.

¹⁰⁷ Boletín de Instrucción pública, t. X, Anuarios Escolares de la Secretaría de Instrucción Pública, Educación Primaria, 1910, pp. 3-36, véase concretamente el artículo 17 de la ley de educación integral de 1908.

Educación Primaria aclaró que “se acababan para el hijo del proletario, las torturas de una larga estancia en el estudio, sin haber alimentado antes su cuerpo”, porque como él mismo apuntaba, “no hay profesor que no haya sido testigo, en las escuelas de nuestros suburbios, del doloroso espectáculo de algunos niños que, afectados de inanición, se desmayan a la hora de la clase”.¹⁰⁸

No obstante, aún cuando se buscaba que el Estado actuara a favor de las clases menos favorecidas, se pensó que su intervención no debía minar la responsabilidad que tenían los padres para hacerse cargo de sus hijos. La comida, por tanto, no sería gratuita sino económica proporcionando a los alumnos los alimentos a cambio de una pequeña cantidad de dinero. Se trataba de una medida que buscaba atraer, sin la necesidad del uso de la fuerza, a los niños que vivían en zonas marginales donde no había un número suficiente de planteles. Solución que revestía de paso al gobierno federal de un aura de benignidad.

La disposición de los comedores “tomó en cuenta la población escolar respectiva y las condiciones sociales de los educandos pues sin esta ayuda no podría exigirse que asistieran a las escuelas”.¹⁰⁹ De ahí que su emplazamiento fuera pensado para que esos espacios se convirtieran en centros que pudieran atender a los alumnos de las escuelas aledañas cuya pobreza se hacía evidente. Y es que, hacia finales del régimen, una parte de los establecimientos ubicados hacia el extremo oriente y en la periferia sur y sureste no habían podido ser incorporados a las redes de agua potable y drenaje de la ciudad.

Algunos planteles carecían de agua por falta de cañería “hasta el grado de faltar para las necesidades más urgentes”.¹¹⁰ Calles, como las limítrofes a

¹⁰⁸ El estudio acerca de los comedores escolares se encuentra en AGN: “Anales”, 1910, caja 285, exp.18 y en Boletín de Instrucción pública, t. XXI.

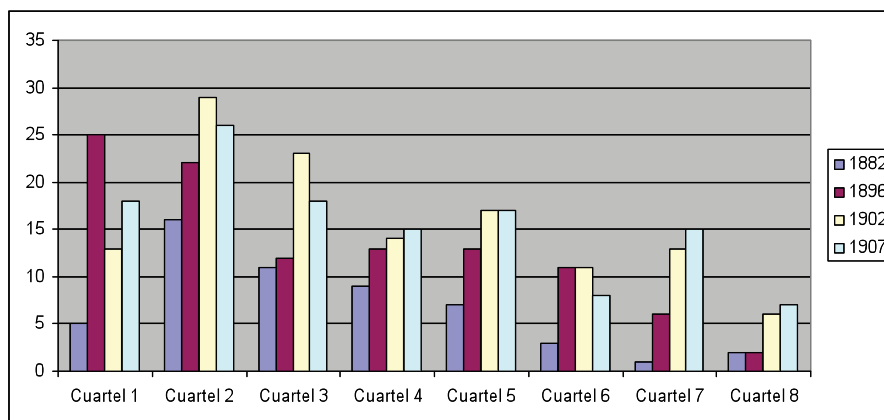
¹⁰⁹ Boletín de Instrucción pública, t. XVIII.

¹¹⁰ Memorias del Gobierno del Distrito Federal, 1906.

las colonias de La Bolsa, Morelos y Díaz de León, no contaban con empedrado y el lodo en época de lluvias o el polvo en tiempos de secas invadían los edificios de las escuelas. Rodeadas de hornos de ladrillo, caños abiertos, fábricas de cola, sebo, almidón y curtidoras, o cercadas por mercados y vecindades en cuyas plazas y calles la gente dormía, bebía y vendía, no todas las escuelas del porfiriato podían compartir los beneficios del moderno sistema de educación integral y tampoco la autoridad estaba interesada en incorporarlas. Tal como se aprecia en la **Gráfica 3**, la oferta educativa que históricamente había favorecido la disposición de planteles en los barrios pobres, para 1907 se ha desplazado hacia los cuarteles que se caracterizaron por el crecimiento de colonias y fraccionamientos para sectores medios (Cuarteles 5, 7 y 8).

Gráfica 3

Distribución de escuelas por cuartel entre 1896 y 1907



Fuente: Propia con los directorios de escuelas en AHGDF: Instrucción pública en general, vol 2491, exp. 1543; AHGDF: Instrucción pública en general, vol.2512, exp. 3128 y AGN: Instrucción Pública y Bellas Artes, Directorio de Escuelas Nacionales 1902 y 1907.

Hacia finales del régimen la segregación en la oferta educativa hizo patente una desigualdad social que quedó expresada espacialmente. Se puede

decir, entonces, que el sistema escolar porfiriano en la ciudad de México reforzó la fragmentación urbana a través de la desigual distribución de los planteles. En palabras de Manuel Uribe y Troncoso en su reporte sobre los trabajos del Servicio Higiénico Escolar en 1911 quedó especificado:

Dentro de la escasez de escuelas, se nota una imperfección en su reparto. Hay barrios populosos de la ciudad, sobre todo de obreros en los que las escuelas son pocas en relación con los habitantes y, en cambio, existen puntos en donde la población es menos densa con locales escolares casi vacíos.¹¹¹

¿Un sistema estructurante?

A lo largo de este capítulo he tratado de mostrar la relación que existió entre la red escolar y la estructura urbana de la ciudad de México y cómo la interacción resultante produjo transformaciones para ambas.

Como se ha explicado, entre 1891 y 1911 se inició un proceso en el cual la capital del país tuvo un papel crucial en la conformación del Estado docente. El espacio urbano debía reflejar el proyecto pedagógico federal para que los estados lo imitaran, pero también la organización escolar tenía que demostrar que la educación podía transformar el caos y la anomia social en orden y progreso.

En 1891 con la aprobación de la reglamentación de la instrucción obligatoria se inició el proceso de *estatización* de la enseñanza mismo que fue ratificado en 1896 cuando las escuelas municipales pasaron al ámbito de acción federal. A partir de entonces, un sistema basado en la coacción y la uniformidad desplazó la gestión casuística municipal y proyectó homologar las condiciones de enseñanza. A medida que la capacidad del Estado asumió cada vez mayores funciones docentes, se buscó una organización más centralizada que permitiera una mayor eficiencia en el control de la información y en el manejo del espacio urbano para asegurar un programa de acción unitario. A diferencia

¹¹¹ Anales de higiene escolar, t. I, noviembre de 1911, número 2.

de la infraestructura educativa desplegada por el Ayuntamiento que se restringió a las zonas de mayor pobreza y marginación y que asumió la ciudad en su carácter cualitativo, la red escolar federal siguió el ritmo de expansión de la capital y trató de ajustar las escuelas a las nuevas condiciones urbanas.

Sin embargo, la expansión acelerada, el aumento de población, la falta de vivienda, la carencia de servicios, la segmentación, el hacinamiento, la marginación y la pobreza de amplios sectores significaron fuertes retos que el gobierno federal tuvo que enfrentar. Lejos de constituirse como un sistema escolar que apuntara hacia un patrón uniforme y ordenado, la fragmentación urbana influyó para que el conjunto de escuelas se convirtiera en un mosaico pedagógico y geográfico. La expansión de las colonias de clase media tuvo un fuerte impacto sobre los planteles de las zonas centrales y marginales cuyas diferencias se hicieron palpables al carecer de servicios o bien al estar ubicadas en casas de vecindad y en zonas de alta densidad. Las condiciones para el aprendizaje se diferenciaron más cuando el gobierno federal destinó los mejores inmuebles para las demarcaciones con mayor valor catastral. Por otro lado, la imposibilidad de encontrar terrenos bien ubicados, el costo que implicaba la construcción de planteles y los problemas de adaptación de los edificios influyeron para que los establecimientos educativos tuvieran una movilidad constante que dificultaba la planificación.

A pesar de los controles burocráticos y de la obligatoriedad de la educación, en los años dorados de la educación primaria porfiriana sólo el 60% de la población en edad escolar asistía a las escuelas. La pobreza, la distancia, el trabajo infantil, la falta de ropa y el mal estado de las vías de comunicación, entre otros factores, impedían el cumplimiento de la norma. Frente a la coacción ejercida por la autoridad, la solidaridad y la resistencia social permitieron atenuar la aplicación de la ley que imponía una multa o cárcel a los padres remisos. Finalmente el Estado tuvo un aprendizaje que lo llevó a optar por medias asistencialistas para evitar el ausentismo.

En el contexto urbano de finales del siglo XIX y principios del XX, no sólo la red escolar tenía una alta movilidad, sino también las familias que buscaban mejores condiciones de trabajo y habitación mantuvieron un patrón itinerante por la ciudad. Por ello, los sofisticados sistemas de información resultaron inútiles para tener un conocimiento exacto sobre el número de alumnos en los cuarteles, sobre todo en los más pobres. No obstante, hacia finales del régimen las primarias nacionales se convirtieron en puntos de referencia urbana. Aunque no resulta clara la percepción que muchos sectores sociales tuvieron hacia la escuela, los planteles escolares se pudieron integrar a los *rumbos* que ejercían un imán laboral y comercial, lo que permitió para muchos padres de familia resolver el cuidado de sus hijos y para muchos alumnos poder alternar el trabajo con el horario escolar. Por su magnificencia, los nuevos planteles construidos ex profeso no pasaron desapercibidos y se concibieron como centros educativos importantes. Lo mismo puede decirse de los comedores escolares que brindaron un servicio de gran necesidad.

La infraestructura escolar se perfiló como un elemento básico estructurante de la actividad social para grandes sectores. El movimiento que generó entró en la rutina diaria y la transformó no sólo como un proceso mecánico ni necesariamente de forma controlada sino porque formó parte de los marcos de acción que adoptaron los individuos y los grupos.

Aún así, se puede concluir que la reforma educativa modernizó la red escolar sólo superficialmente y sobre una organización aparentemente eficiente dejó sin resolver numerosos problemas. Ni por su número, ni por su distribución las escuelas pudieron seguir el paso de la urbanización.

Capítulo II

La escuela nacional elemental en la ciudad de México como lugar

Quizá la pregunta pertinente sería: ¿Se puede entender, desde la distancia que da el tiempo, a la escuela elemental porfiriana como un complejo espacio de actuación social en el que se represente el movimiento diario de la vida escolar? De pronto, uno mismo se percibe como espectador en medio de la fluidez cotidiana, del ir y venir en el aula para observar, a través de la mirada de los maestros plasmada en los registros, cómo las autoridades, los alumnos y los mismos profesores buscaron construir la escuela como un lugar.

El espacio se transforma en lugar cuando adquiere un significado y un sentido. Lleva dentro de sí un tiempo, el de la intimidad, el de las relaciones diarias de lo vivido y el de la rutina de los que ahí se encuentran. Por lo tanto, el lugar no es sólo una referencia objetiva o externa sino también una construcción de la experiencia y de la interacción. El espacio histórico se percibe como lugar al dejar impresos los símbolos y las huellas de las

relaciones de un pasado. En ese sentido, la ordenación y la configuración del espacio escolar están referidas a un proceso de vida.¹¹²

El propósito de este capítulo es analizar la compleja red de relaciones sociales que se gestó al interior de la escuela pública urbana como lugar, y tratar de dar cuenta de la heterogeneidad y complejidad del sistema escolar elemental en la ciudad de México hacia finales del siglo XIX y principios del XX. Pretendo mostrar cómo el espacio escolar no fue sólo un soporte material de las actividades escolares sino el elemento más significativo que configuró la interacción entre alumnos, maestros y autoridades e impactó en la estructuración misma de la organización escolar.

En los últimos años, las investigaciones sobre la educación elemental durante el porfiriato han enfocado sus estudios hacia la importancia que ésta ha jugado para el desarrollo del Estado, y han fijado su preocupación en destacar los aspectos ideológicos y legales, los conflictos y las luchas por el poder, así como los procesos de decisión política. La historiografía ha hecho énfasis en las causas y los grandes procesos nacionales, pero ha dado por sentado, en general, que los cambios asociados al proceso de centralización educativa y al ejercicio del Estado docente — especialmente durante los últimos años del

¹¹² Sobre espacio y lugar existe una amplia discusión que involucra varios campos académicos. Por una parte los geógrafos atienden a una diferencia básica: el *espacio* es el que permite el movimiento y la actividad, en tanto que el *lugar* es la pausa, un centro de valores establecidos. Ver, por ejemplo los trabajos de: Tuan, *Space*, 1989; Rapoport, *Human*, 1977. En cambio, para los antropólogos y los sociólogos, el *espacio* se entiende como contenedor de las actividades sociales, como un escenario de interacción o un foro en sentido teatral. Ver, por ejemplo Amerlinck, *Entorno*, 1994. En teoría social, Giddens prefiere utilizar el concepto de *sede* para denotar el uso del espacio como escenario de interacción. Para este autor la sede más que el lugar tiene propiedades de escenarios en donde los agentes construyen encuentros sistemáticos por un espacio y un tiempo. Ver, Giddens, *Constitución*, 1998. Por último, para la narrativa histórica Michel de Certeau propone que el lugar es el orden según el cual los elementos se distribuyen en relaciones de coexistencia en un sitio propio. En tanto que espacio es un cruzamiento de moviidades. Ver Certeau, *Invencción*, 1999. La propuesta que sustenta esta nota se basa en tratar de historiar dichos conceptos.

gobierno de Díaz— conllevaron a una modernización del sistema escolar.¹¹³ Esta causalidad no siempre es clara cuando no sabemos cómo las ideas asociadas a la nueva racionalidad adquirirían sentido en la práctica diaria; o bien, si los elementos discursivos sobre higiene, uniformidad y las nuevas formas de enseñanza tenían cabida en la dinámica escolar. Este capítulo intenta “mirar” el interior de las escuelas en busca de este interrogante.

La escuela moderna

Si bien la idea de crear la escuela moderna había sido un anhelo persistente desde que se restauró la república en 1867, lo cierto es que sólo un conjunto de iniciativas aisladas de algunos maestros e incluso de algunas entidades federativas interesados en la nueva ciencia pedagógica habían tratado de renovar la educación introduciendo materias que se oponían al viejo sistema basado en el autoritarismo y la memoria.¹¹⁴ Todo un esfuerzo de divulgación de los adelantos teóricos y prácticos de la enseñanza a través de periódicos y traducciones de las obras europeas apuntó a entender la escuela moderna como un espacio que debía promover el desenvolvimiento armónico de las facultades físicas, intelectuales, estéticas y morales del niño que ahora era considerado el centro del universo pedagógico. Se buscaba suprimir las prácticas de la enseñanza memorista, enciclopédica y dictatorial en las que se

¹¹³ Entre las obras más representativas que comparten este enfoque son: Díaz Zermeno, “Escuela”, 1979; Martínez Jiménez, *Origen*, 1981; Vaughan, *Estado*, 1985; Bazant, *Historia*, 1995; Arnaut, *Federalización*, 1998; Loyo, *Gobiernos*, 1999.

¹¹⁴ Maestros como Antonio P. Castilla, Manuel Guillé, Vicente U. Alcaraz, entre otros, formaron parte de una generación interesada por la nueva ciencia pedagógica. Periódicos como *La voz de la instrucción* publicado por Castilla o libros como *La Educación moderna* de Alcaraz, *Lecciones de cosas* de M. Guillé, alcanzaron gran reconocimiento. En los estados, Zacatecas tenía un periódico: *El Inspector de Instrucción Primaria*; En Guanajuato: *La escuela de primeras letras* de una sociedad de enseñanza; en Campeche: *La Esperanza*, entre otros. Véase, Rébsamen, *Asuntos*, 1912, pp. 42-62.

basaba la *instrucción* para dar paso a una *educación* práctica que formara hábitos en los alumnos y los preparara para vivir en sociedad.

La enseñanza que ahora se consideraba “objetiva” posibilitaba al niño a aprender de lo que lo rodeaba y para ello la didáctica proponía el método intuitivo a través de preguntas y respuestas. Se buscó suprimir los castigos físicos pues la pena que se ejercía sobre el mal comportamiento de un alumno no debía hacerlo sufrir sino hacer hincapié en la reprobación del acto. Un maestro frente al grupo tendría que sustituir el modo mutuo de enseñanza el cual recurría a la ayuda de alumnos avanzados para adiestrar a sus compañeros, o al individual en el que el profesor enseñaba sucesivamente a cada niño en particular. Con el modo simultáneo, el maestro se convertía en la pieza clave del sistema pues tendría como misión cultivar los hábitos y destrezas de sus alumnos tratando de atraer la atención de los educandos sin recurrir al terror.

El interés por promover la educación elemental suscitó la participación no sólo de pedagogos sino de higienistas quienes volcaron la mirada hacia los edificios escolares y buscaron dilucidar cómo se podían mejorar las condiciones de enseñanza en los planteles de la ciudad. El Congreso Higiénico Pedagógico celebrado en la ciudad de México en 1882 fue el foro donde toda una generación de maestros y médicos buscaron representar los ideales educativos. La escuela, tal como era entendida desde el punto de vista médico, era un “sitio obligado donde concurrían todas las unidades sociales” y su función no sólo debía remitirse a la enseñanza de los conocimientos necesarios para la vida, sino formar una niñez sana y robusta, por lo que cuidar el elemento escolar era “el mejor modo de preparar la virilidad social”.¹¹⁵

¹¹⁵ El interés por los edificios escolares partió principalmente de los médicos higienistas en el Congreso Higiénico-Pedagógico celebrado en 1882 a instancias del Consejo Superior de Salubridad, Véase *Memorias*, 1883; planteamientos similares los volvemos a encontrar en Ruiz, Luis E., *Tratado*, 1900; y en publicaciones como Ruiz, “Cartilla”, 1903, pp. 163-181.

Bajo esos lineamientos, el medio físico de los planteles debería tener las condiciones que garantizaran un mejor aprovechamiento y un ambiente que favoreciera el desarrollo integral del alumno. Se habían estudiado los requerimientos que debía llenar una casa destinada para establecimiento de educación primaria, además se habían especificado cuáles eran los tipos de mobiliario que debían preferirse dependiendo de las tallas de los niños, así como las condiciones de los útiles y los libros para que no presentaran un peligro para la salud. La distribución de los trabajos escolares se volvió un asunto crucial pues no se debía causar una saturación mental en los alumnos y las precauciones higiénicas de aseo se consideraron fundamentales para evitar el contagio entre los educandos.

Uno de los aspectos en los que se había insistido en el Congreso era en la importancia de construir edificios escolares *ad hoc* que incorporaran los requerimientos espaciales para cumplir con el programa de estudios. Se había especificado, que de no poder ser esto posible, entonces las escuelas públicas no deberían situarse en casas de vecindad y los planteles contarían con salones de clases suficientes para atender a los diferentes grados escolares. Como se había preferido el modo simultáneo de enseñanza, se insistió en separar a los niños pequeños de los grandes, así como crear grupos homogéneos de no más de 50 alumnos para que su estancia fuera cómoda y tuvieran un mejor aprovechamiento.¹¹⁶ Era claro que al plantear estas especificaciones, no se desconocían las discusiones que a nivel mundial se llevaban a cabo en torno a las condiciones que debían cubrir los establecimientos escolares.

Países como Francia, Suiza e Inglaterra habían expedido, hacia finales del siglo XIX, reglamentos que disponían cuáles debían ser las disposiciones higiénicas escolares: la superficie en metros cuadrados por alumno, la

¹¹⁶ Ver. Morales, *Tendencias*, 1986, pp. 307 y 480-494.

cubicación de aire por niño, las condiciones acústicas y visuales necesarias e incluso los requerimientos en torno a la ubicación de los planteles. Una marcada obsesión por definir la escuela como un espacio diferenciado -como un ambiente especializado-, hacía que las especificaciones fueran extremadamente puntuales en torno a los rasgos que debían cubrir los edificios escolares. El inmueble donde se ubicara la escuela tendría que ser entendido como un espacio para la realización de actividades determinadas, tal como era explicado en un tratado de higiene escolar español en 1886:

No sólo por la aglomeración de individuos, sino asimismo por la vida que éstos están llamados a hacer, difiere la escuela notablemente de la habitación ordinaria. Dentro de la escuela se impone a la actividad de los niños direcciones que raras veces se encuentra sometida en el hogar doméstico.¹¹⁷

La escuela no debía remitirse sólo al salón de clases sino a lugares más amplios donde los niños pudieran satisfacer las necesidades de actividad física, aseo y recreación. Un espacio y un tiempo definidos debían presentar un contraste con las actividades en otros ámbitos de la vida social.

Para la visión positivista del Estado, un asunto de tal envergadura como el manejo de la instrucción pública no podía ser concebido como un conjunto de iniciativas aisladas ni una tarea de algunos profesores. Como se ha insistido en el capítulo anterior, el punto de arranque del proyecto porfirista fue reforzar la autoridad del Ejecutivo federal lo que le permitiría planificar sobre la base de asumir la educación como un medio de política y, bajo ese ímpetu, trataría de atraer a su esfera de influencia aquellas iniciativas que parecieran más acordes con sus fines.

En ese sentido, no resultó descabellado el cambio en la argumentación liberal, derivado de los postulados spencerianos, que afirmaba que la *instrucción* ya no podía ser considerada como una panacea para el país.

¹¹⁷ Alcántara, *Tratado*, 1886, p. 97

Enseñar a leer, escribir y contar, desde el punto de vista positivista, ya no era suficiente pues sólo había consistido en un adiestramiento que no garantizaba la cohesión social ni podía abatir los índices de criminalidad y alcoholismo. Para los científicos, las exigencias que presentaba el deterioro social no podían ser resueltas en tanto no se transformara la base material del país, se fomentara un cambio de costumbres o, más aún, si no se renovaba moralmente a los ciudadanos. En suma, mientras no se tuvieran las condiciones que permitieran ejercer la libertad, el Estado debía encargarse de guardar el orden.¹¹⁸

La idea de que la educación –a diferencia de la instrucción– sí podía llevar al país al progreso porque buscaba el desarrollo del ser moral y la formación integral del hombre, con voluntad de carácter, conciencia y responsabilidad, se ajustó a los fines del Estado. La postura de Justo Sierra consistió en demostrar que la educación era el instrumento idóneo que podía regenerar a la sociedad y desde luego, era al Estado a quien correspondía el papel de civilizador como promotor de la evolución social, como órgano rector de los intereses nacionales.¹¹⁹

No obstante, sólo si se lograba que todos los niños se educaran esta afirmación podía tener cabida. Por ello, entre 1880 y 1888, Sierra en sus funciones de diputado protagonizó una feroz defensa en favor de elevar el principio de educación primaria obligatoria a rango constitucional. La propuesta, que se pensó contravenía el espíritu del artículo 3º, fue finalmente aceptada por la Cámara de Diputados pero únicamente como una normatividad restringida al

¹¹⁸ Los argumentos desarrollados por los intelectuales y políticos del porfiriato, los llamados científicos no constituyeron un bloque homogéneo. Francisco Bulnes representaría el polo más escéptico en torno a la idea de educación universal, en tanto que Justo Sierra encabezaba la visión más optimista inspirada en los planteamientos comteanos sobre la importancia del aprendizaje para armonía de la vida social. Para seguir las ideas de Bulnes, véase Salmerón, "Dar", 2005, pp. 93-118. Véase también Hale, *Transformación*, 1991, p. 372.

¹¹⁹ Sierra, *Obras*, 1984, t. V, p. 126. Sierra llega a esta propuesta a través de un eclecticismo con las ideas de Spencer, Comte y Littré. El papel atribuido al Estado es de claro corte comteano. Véase Hale, *Transformación*, 1991, p. 375.

Distrito Federal y Territorios. Ello significó, no obstante, el quiebre de un largo proceso normativo que recelaba sobre la pérdida de libertades individuales ante las facultades otorgadas al Estado.¹²⁰ Con el principio de obligatoriedad, la autoridad del Estado pudo erguirse por encima de cualquier otra y reclamar su responsabilidad sobre la niñez, incluso si esto se oponía a los derechos de la familia, tal como Sierra expone:

La enseñanza obligatoria demuestra que el derecho del niño de ser educado limita el derecho del padre a disponer de él como mejor le parezca y proporciona al Estado el deber de brindar educación gratuita en consideración del orden público.¹²¹

La fuerza de esta medida también permitió que, en menos de un año, Joaquín Baranda, como ministro de Justicia e Instrucción Pública, convocara al primer Congreso Nacional de Instrucción Pública. A diferencia del alcance local del Congreso Higiénico Pedagógico, este foro realizado en la ciudad de México entre 1889 y 1890 sirvió para expresar la voluntad del gobierno para que la educación fuera “factor originario de la unidad nacional” y convocó a los representantes de todos los estados de la república.¹²²

En el Congreso se discutieron los principios pedagógicos e higiénicos y se pensó que podían homologarse las condiciones de enseñanza para todo el país. Sin embargo los resultados no fueron los esperados. Como era de suponerse, la idea de uniformar la educación no sólo en cuanto a sus bases de laica, gratuita y obligatoria, sino en cuanto a los métodos y procedimientos de enseñanza, textos, materias y horarios, levantó la sospecha sobre la intromisión

¹²⁰ Hale rastrea los antecedentes de la educación obligatoria en un decreto fechado en 1842 que estuvo poco tiempo en vigor. En lo que se refiere a la ley reglamentaria de 1867, ésta no pasó de ser más que una idea oficialmente reconocida que se quedó en el papel debido a que el manejo de la instrucción se dejó a los municipios, Véase, Hale, *Ibid.*, p. 120.

¹²¹ Véase *Debates*, 1889, p. 581. Sierra explica: “La innovación fecunda y buena ha consistido en sustituir a la autoridad absoluta y de derecho divino ejercido por el padre de familia, a la autoridad impersonal y por esto más humanitaria de la ley: la enseñanza obligatoria”, Véase Sierra, *Obras*, 1984, t. VIII, p. 166.

¹²² Véase *Debates*, 1889, p. 17.

de la autoridad federal en un asunto en el que los estados basaban su soberanía. Además, la imposibilidad de cubrir los costos del proyecto impidió que el Ejecutivo lograra sus propósitos.¹²³ No obstante, el foro había servido para dejar claramente expresado que se trataba de un plan de largo aliento y que las iniciativas debían de partir del centro porque de esta manera se tendría una visión nacional con una proyección a futuro y encaminada por tanto hacia el progreso.

Bajo esa óptica, una de las iniciativas que la autoridad atrajo hacia el ámbito federal fue el modelo educativo desarrollado en la Normal de Orizaba. En 1885, los suizos Enrique Laubscher y Enrique Rébsamen habían abierto en esa ciudad veracruzana la Escuela Modelo destinada a la formación de maestros y en dicho establecimiento se habían puesto en práctica los avances de la ciencia pedagógica mismos que cambiarían muchos significados relativos a la niñez en el aula.¹²⁴ El niño, bajo los nuevos postulados, no se concebía más como un adulto pequeño sino como un ser social en potencia. Más que un adulto pasivo, raquíptico, memorista, domesticado, que aprendía a fuerza de mano dura, el niño debía participar en clase, ser sano y tener una voluntad que podía ser moldeada en función de los hábitos necesarios para llevar una vida civilizada.

Para la visión del Estado, la nueva ciencia pedagógica se convirtió además en el fundamento idóneo para que los niños fueran considerados como un recurso nacional que era importante cuidar y atender pues se trataba de la futura fuerza laboral del país. Una de las repercusiones de esta visión fue la inmensa desconfianza que representó la labor educativa de la familia. Sustraer

¹²³ Francisco G. Cosmes, como delegado de Guanajuato, emitió un voto particular en el sentido de que uniformar no era lo mismo que uniformidad. Argumentó que los estados no tenían los recursos suficientes para sostener un sistema educativo como el que se proponía. Incluso impugnó la legitimidad del Congreso que se postulaba como “constituyente” al tratar de tomar resoluciones de tal envergadura. Véase *Debates*, pp. 45-67 y Hale, *Transformación*, 1991, p. 374.

¹²⁴ Véase Schell, “Nationalizing”, 2004, pp. 559-587.

al niño del hogar permitía inculcar hábitos que en el entorno doméstico era impensable practicar pues ni siquiera los padres practicaban o conocían. Como la familia se basaba en relaciones afectivas, no estaba constituida para formar al niño con miras a una vida social responsable. La escuela, en cambio, se basaba en un sistema de reglas impersonales que permitían una educación que debía infundir una conducta regularizada para que los educandos adquirieran el autodomínio de sus impulsos. Con la obligatoriedad de la educación, la escuela podría separar a los niños de los adultos por un tiempo acotado y ofrecer un espacio cerrado donde el Estado controlara las condiciones idóneas para el aprendizaje, sin el contacto o contaminación con el medio familiar.¹²⁵

Una vez reglamentada en 1891 la instrucción obligatoria para el Distrito Federal y Territorios, se pudo finalmente dar cauce a una política educativa dirigida desde el Ejecutivo federal. Como se recordará, la normatividad dispuso que los padres remisos que no llevaran a sus hijos a la escuela se hicieran acreedores a una multa de 25 pesos o cárcel. En ese mismo proceso, el gobierno federal ganó espacios de participación y los municipios perdieron la capacidad de manejar las escuelas. En 1896, los planteles en el Distrito Federal y Territorios pasaron a depender del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y se organizó un complejo aparato burocrático que encabezó la Dirección General de Instrucción Primaria. Bajo ese esquema, la Normal para varones y para mujeres de la capital -ahora revestidas con los adelantos pedagógicos- se convirtieron en los centros especializados para formar los cuadros necesarios para irradiar el modelo de la escuela moderna en todo el país. La idea era que los maestros de toda la república fueran capacitados desde la capital y

¹²⁵ En lo debates del Congreso de Instrucción Pública ante la pregunta de cuál debía ser la edad idónea para que empezar la educación obligatoria se planteó: “ Ya para la edad [de seis años] es indispensable dar una buena dirección al desarrollo de las facultades intelectuales, morales y estéticas, que sólo han estado bajo la influencia de su desarrollo espontáneo, cuando no han sido mal dirigidas, y por consiguiente perjudiciales por la ignorancia y mal criterio de los padres o madres quienes con las mejores intenciones destruyen tantas veces las buenas disposiciones de los niños”. Véase *Debates*, 1899, p. 85.

difundieran los mismos contenidos educativos que permitieran originar la unidad nacional y un cambio cultural en función de nuevos valores. Mientras tanto, las escuelas elementales en la ciudad de México desplegarían las nuevas propuestas para servir de referencia sobre los avances pedagógicos.

A finales de la década de 1900 en la ciudad de México, existían 126 escuelas nacionales elementales para 37 mil 171 niños.¹²⁶ De ellas, sólo 11 eran edificios propiedad federal y únicamente cinco contaban con características específicamente escolares. Por tanto, la mayoría de las escuelas se encontraban ubicadas en casas-habitación rentadas producto de la apropiación de la red escolar del ayuntamiento y de las limitaciones que imponía el patrón habitacional de la capital, que –como ya hemos visto en el capítulo anterior- se distinguía por tener una concentración histórica muy alta de la propiedad donde la mayoría de los inmuebles se alquilaban.¹²⁷ Si las características inmobiliarias de la ciudad dificultaban la construcción de escuelas por el alto valor catastral y la dificultad para conseguir una buena ubicación, se entiende entonces que la autoridad haya orientado sus esfuerzos por construir planteles en las municipalidades.¹²⁸

Aún cuando el sentido de modernidad no se presentara en una arquitectura especializada para las escuelas elementales, la Dirección General de Educación Primaria había echado a andar un sistema de educación elemental que –con ayuda de los inspectores - buscaba seguir de cerca la *currícula* escolar, el manejo de los tiempos, los inventarios y la asistencia diaria.

¹²⁶ Total de escuelas en Archivo General de la Nación, en adelante (AGN) : Instrucción Pública. Directorio de escuelas, vol. 300, exp. 31, (Boletín mensual de estadística escolar junio de 1907). Según el padrón escolar de 1905 había 18,548 niños y 18,623 niñas en la municipalidad de México, ver Boletín de Instrucción Pública, t. VI, 1906, p. 593.

¹²⁷ Para tener una idea del patrón habitacional en la ciudad de México, ver los estudios de Morales, “Viviendas”, 2001, pp.343-360; y, Torre, “Vivienda”, 2001, pp. 117-138.

¹²⁸ Edificios con características escolares propiedad nacional se encontraban en Tacuba (4), Ixtapalapa (13), Tacubaya (1), Tlalpan (5), Cuajimalpa (5), Coyoacán (1), Xochimilco (20), Milpa Alta (6), Azcapotzalco (3). En AGN: Instrucción Pública. Directorio de Escuelas, vol. 300, exp. 31, (Boletín mensual de estadística escolar junio de 1907).

La palabra clave era la de ser un *sistema* que, de manera centralizada, hacía operativa una forma única de enseñanza y permitía apuntalar el plan homogeneizador en cuanto a las condiciones y a los contenidos educativos que proponía el Ejecutivo.

La piedra de toque para conectar todos los planteles de la ciudad y hacerlos funcionar a un mismo ritmo fue mediante el control del tiempo. El tiempo escolar fue un tiempo definido como obligatorio. La ley reglamentaria de 1891 fijó para todas las escuelas primarias del Distrito Federal y Territorios el año de diez meses, contados del 7 de enero al 2 de noviembre; determinó que la semana escolar sería de lunes a viernes y estableció el máximo de horas que debían durar las clases para los alumnos en los cuatro años que exigía la educación primaria.¹²⁹

A partir de entonces, el reloj se convirtió, por vez primera, en la figura protagónica que controlaba la actividad escolar. El tiempo no era más un recurso personal del maestro, la campana del profesor lancasteriano, o la atribución propia de algún director de escuela municipal. Ahora se trataba de una medida institucional que fraccionaba el transcurrir del día en actividades iguales, para todos los alumnos, en todas las escuelas de la ciudad. Colocado en el centro del salón de clases, el reloj se convirtió en el símbolo que marcaba el tiempo medido y regulado por una autoridad central que era rítmico, disciplinado, predecible y, por lo tanto, controlable.

Un seguimiento puntual por parte de los inspectores era necesario para corroborar el control de las horas consagradas a cada materia y las condiciones de enseñanza. La escuela debía iniciar sus labores a las ocho de la mañana hasta mediodía y continuar de tres a cinco de la tarde, todos los días de la semana escolar. Cada grado ingresaba de acuerdo con un horario escalonado de tal suerte que los alumnos de primer año -por ser los más pequeños- debían

¹²⁹ Ley reglamentaria de instrucción pública obligatoria en el Distrito Federal y territorios, 21 de marzo de 1891, en Dublán, *Colección*, 1908. t.10

ser los últimos en entrar a las 9: 30. La duración de cada clase no debería exceder de los 20 minutos para los primeros años y los 40 para los grados superiores.

Los planteles elementales llamados “populares” por ser para todos, se proponían dar a cada educando los elementos indispensables para saber vivir, por lo que la enseñanza, como ya se dijo, tendría que procurar ser esencialmente práctica. Los programas de estudio estaban organizados a partir de una progresión continua de conocimientos correspondiente a las edades de los educandos, de tal manera que las materias eran las mismas en los cuatro años de la educación elemental pero el grado de dificultad se incrementaba conforme se avanzaba hacia los años superiores. El tiempo escolar era, en ese sentido, algo tangible y secuencial. Aprender a moverse en él tenía que ver con la interiorización del concepto de progreso en el cual la meta alcanzada en los estudios se certificaba mediante exámenes, premios y el paso de un curso al siguiente.

Las materias impartidas eran: lengua nacional, aritmética, nociones de ciencias físicas y naturales, nociones de geometría, nociones de historia patria y geografía, instrucción cívica, dibujo, canto y gimnasia. Además en las escuelas para niños se les debía enseñar la materia de ejercicios militares y en las de niñas la de costura.

Los directores -que habitaban en el mismo inmueble de la escuela- tenían la obligación de dar cuenta de todo el movimiento del plantel. Ellos fungieron como la figura central para el funcionamiento escolar. Sujetos a una continua auscultación por parte de los inspectores de zona y los inspectores médicos, tuvieron que rendir informes mensuales detallados sobre los alumnos, calificar el desempeño de sus subalternos y llevar a cabo los inventarios en sus planteles. Es en el marco de estos informes que entre 1902 y 1903 remitieron los planos de las escuelas y la distribución que habían hecho en cada una de

ellas en los diferentes espacios.¹³⁰ Así pues, la mirada de los profesores a través de los planos, elaborados por ellos mismos, nos permite reconstruir el lugar en el que las actividades escolares se llevaron a cabo y las posiciones que guardaron los principales actores.

Los diferentes tipos de escuelas en la ciudad

En un primer acercamiento sorprende la diversidad de los planteles derivada de las propias características de las casas-habitación rentadas donde se asentaron las escuelas. En efecto, la heterogeneidad de la red escolar era el espejo del esquema habitacional que prevalecía en la ciudad donde los inmuebles rentados podían ser casas solas, viviendas, accesorias, cuartos, jacales, viviendas altas, bajas y de entresuelo, en los cuales se hacía un uso intensivo del espacio.¹³¹

Así, la escuela se adaptó a la trama urbanística y formó parte del escenario como un local de servicio entre tantos otros más como la botica, la zapatería o la tienda. Los establecimientos se anunciaban hacia la calle con letreros de lienzo que indicaban el número de plantel para niños o niñas y su permanencia en la zona podía ser temporal debido a las condiciones del contrato de arrendamiento. En ese sentido, la escuela elemental reflejó la misma movilidad que la ocupación de los espacios habitacionales en la capital y, por lo general, no fue un espacio público que evidenciara su importancia por tener un edificio propio o ser un referente cultural en el cuartel o la manzana.

Los letreros de los establecimientos donde operaban las escuelas, no marcaban una separación clara entre la interacción cotidiana de afuera -del transitar por la calle- con el movimiento interior, como apunta la maestra de la

¹³⁰ Los planos que se presentan en este trabajo provienen del Archivo Histórico del Distrito Federal en adelante (AHDF); Ramo Instrucción Pública: Planos vol. 2562. En este volumen no se presentan expedientes, por lo tanto, por la naturaleza de la fuente no se hará una referencia explícita al ser mostrados.

¹³¹ Ver Morales, "Viviendas", 2001, pp. 344-345.

ex garita de Nonoalco: “en la banquetta y puerta del edificio se han establecido puestos de recaudo, mercería y otras cosas interceptando el paso a las alumnas, además del ruido que se origina interrumpe las clases”.¹³² Vinculadas la escuela y la calle, la vida de la ciudad se metía por las puertas, se colaba por las ventanas y recorría los pasillos:

Un buen número de mujeres y hombres y niños han dado en hacer [del predio de enfrente] el lugar predilecto para hacer sus necesidades fisiológicas y no conformes con hacerlo semicultos entre las hierbas, con toda desfachatez lo verifican en plena calle a la vista de todo el mundo, de donde se infiere que por mucho que me esfuerce en predicar la moralidad entre mis educandos, resulta una tarea ingrata para mi por sus nulos resultados, sobre todo si se tiene en cuenta que el personal escolar que concurre a este plantel proviene de esa gente de tan depravadas costumbres.¹³³

Sin embargo, por disposición de las autoridades la puerta de la escuela debía estar abierta y permitir la entrada de los alumnos a cualquier hora. La misma ley reglamentaria de 1896 consignaba que la obligación de asistir a las escuelas imponía el deber de recibir a los alumnos cuando se presentaran.¹³⁴ Se trataba de espacios disponibles al paso de los niños, a la mirada de la autoridad escolar en donde se reconocía la costumbre itinerante de los alumnos. De ahí que en muchos casos, esta naturaleza abierta de la escuela distaba mucho de ser un modelo de vida escolar cercada cuyas fronteras cerradas podían generar un poder disciplinario y un control preciso de los tiempos y espacios.

¹³² La observación es de la directora de la escuela situada en la ex garita de Nonoalco, véase AHDF: Secretaría del gobierno del D. F.; Instrucción pública, caja 2 exp. 55. Otra queja, que nos brinda una imagen es la de la directora de la escuela 331 que pedía ayuda pues “en el callejón donde está situada la escuela no hay guardián que vigile y por ese motivo hay algunos muchachos vagabundos que molestan a las alumnas a la salida y entrada de clases por lo que suplico se sirva librar sus órdenes a fin de que pongan un gendarme”. AHDF: Secretaría del gobierno del D. F.; Instrucción pública, caja 2, exp.48.

¹³³ AHDF: Secretaría del gobierno del D. F., caja 2, exp. 60.

¹³⁴ AHDF: Escuela elemental 89, vol. 2555, oficios y comunicaciones. Ver Ruiz, *Tratado*, 1900, p. 179.

Una vez concluido el periodo de inscripciones previsto en el calendario escolar, que era del 15 de diciembre al 6 de enero, se iniciaban los cursos. Entonces, los directores tenían que remitir a los Consejos de Vigilancia de cada cuartel, los niños que estuvieran inscritos y los que lo iban haciendo a lo largo del año. Las vacaciones de noviembre y diciembre habían llegado a término y los hijos de albañiles, carpinteros, comerciantes, sirvientas, pintores, tipógrafos, joyeros, jardineros, artesanos, encuadernadores y empleados, entre otros, se preparaban para asistir de manera obligatoria a las escuelas elementales.¹³⁵

Aun cuando la normatividad impelía a los padres a mandar a sus hijos a clases, como ya hemos visto, la fluctuación en la asistencia fue una constante. Los médicos ya habían dado cuenta de este hecho, pues a decir de ellos:

[...] se observa, que muchos padres no envían a los niños a la escuela y los que los envían, lo hacen durante un tiempo que siempre es pequeño, porque desean, cuanto antes, utilizar los servicios de estos pequeños.¹³⁶

Lanny Thompson, en su estudio, propone que las familias de las clases populares en la ciudad de México, durante el porfiriato, tenían que recurrir a la fuerza de todos sus miembros para poder sobrevivir y los niños contribuían al ingreso familiar a partir de los doce años, aunque muchas veces tenían que hacerlo antes de esa edad. Según Thompson, los hogares que podían establecerse únicamente con el ingreso del padre de familia lo hacían porque éste contaba con un empleo que tenía un cierto grado de capacitación, como la de ser artesano u obrero, mismo que le permitía sobrepasar el nivel de pobreza extrema.¹³⁷ Si se sigue esta propuesta, es probable que los alumnos que asistían de forma regular a la escuela fueran hijos de los padres con empleos estables y quizás con una vivienda fija. Esta aseveración se puede alargar más

¹³⁵ En AHDF: Escuela elemental 256, vol. 2559 y Escuela elemental 16, vol. 2537, en estos volúmenes se encuentran algunas muestras de las hojas de registro que incluye la profesión y domicilio de los padres.

¹³⁶ *Memorias*, 1883, p.160.

¹³⁷ Ver Thompson, "Artisans", 1998, pp. 307-324.

pues las escuelas que reportaban una mayor asiduidad en la asistencia estaban ubicadas en espacios más urbanizados y contaban con mejores instalaciones. En contrapartida, el ausentismo escolar estaba probablemente relacionado con una alta movilidad del empleo por parte del jefe de familia, con la inestabilidad en el domicilio y con el trabajo de los hijos. Esto concuerda con que los planteles que reportaban una mayor diferencia entre el número de alumnos inscritos y la asistencia media estaban ubicados en las zonas de mayor pobreza y marginación.

De una muestra representativa de 24 planos de establecimientos elementales, ciertos rasgos me permiten agrupar los planteles en la ciudad de México en tres categorías: escuelas extensivas, escuelas en la vecindad y escuelas diferenciadas.¹³⁸ La distribución de las escuelas ya ha sido analizada en el capítulo anterior. No obstante por las características espaciales de los planteles, se puede inferir que mientras las escuelas extensivas y de vecindad se ubicaron en la parte oriente y sur de la ciudad que son las más densamente pobladas, las diferenciadas se encuentran en la parte poniente conformada por los nuevos fraccionamientos.

Escuelas extensivas:

Al remitir los planos, los directores presentaban los documentos como “Plano de la casa que *actualmente ocupa* la escuela...”. Este enunciado no sólo hacía alusión a un sentido de temporalidad pues estas escuelas como tantas otras tenían una ubicación que estaba relacionada con la renta de las casas o los requerimientos de amplitud. También el que la escuela “ocupara” la casa implicaba que la llenaba o se apropiaba de ella.

¹³⁸ Los planos que se analizaron corresponden a las escuelas elementales: 19, 25, 28, 29,41, 42, 43, 47, 53, 58, 59, 62, 65, 66, 67, 68, 72, 75, 77, 89, 94, 108, 109,126.

Los establecimientos que llamo *extensivos* literalmente “llenaron” el espacio de la casa habitación y la modificaron para funciones educativas, o bien la hicieron crecer en razón de los nuevos requerimientos espaciales.¹³⁹ Ciertos arreglos permitieron sustituir algunas áreas y añadir, a la estructura original de la casa, unas divisiones para ubicar salones de clase. De esta manera, el espacio para las aulas se “abría” o se creaba en cubos de luz, patios y pasillos en función del número de alumnos que asistieran.

La forma en que se fueron extendiendo –a lo largo del tiempo– de manera indiferenciada y poco ordenada, permite observar cómo en estos planteles se entremezcló la vida familiar del director con la escuela. Ambos mundos, apenas divididos entre sí con fronteras porosas, dan la impresión de una utilización expansiva del espacio, a tal punto que no se advierte dónde empieza uno y dónde termina el otro. Aulas colindantes con las recámaras, con el comedor o con la cocina -como si la parte funcional de la escuela estuviera resguardada por espacios de vida-, comprometían el desarrollo autónomo de las clases y las actividades de los que ahí habitaban. (Ver Plano 1)

Es común encontrar en estas escuelas, divisiones que valorizaban el espacio escolar en función de la simbolización del salón de clase como lugar. Así, las aulas se definían frente a otros cuartos de la casa mediante el mobiliario. Una mirada en su interior permitía apreciar la mesa del profesor en cuya cubierta de paño estaba colocado un timbre y detrás de él una silla de mimbre. A lo largo de las paredes, por lo general, había mapas de la república mexicana, del Distrito Federal y del mundo. En un extremo, una cómoda con llave servía para guardar útiles y los instrumentos de química y física. Hacia la entrada, un perchero estaba dispuesto para que los niños pudieran colocar sus capas y sombreros al entrar al salón. Las bancas, que eran de tipo binario, estaban alineadas y colocadas frente al profesor. Además, había dos o tres

¹³⁹ Algunos establecimientos de este tipo son las siguientes escuelas: 19, 41, 43, 58, 67, 68, 77, 89, 94, 126. La superficie promedio de los inmuebles era de 300m².

pizarrones de lienzo con sus respectivos caballetes, que podían moverse hacia cualquier parte del aula para que los niños pudieran seguir la lección. Finalmente, un reloj de pared daba sentido al ambiente.¹⁴⁰

La irregularidad en la asistencia hacía que los salones de clase tuvieran una cierta flexibilidad en su disposición para recibir, a lo largo del año, un número variable de educandos. Las aulas de primer año en las escuelas extensivas —y en las demás como se verá después—, eran las más densamente pobladas pues contaban con una asistencia promedio que podía variar entre 40 a 70 alumnos. Salones, con un área de 30 metros cuadrados, se veían reducidos a lo largo del día o del mes por el incremento del tamaño del grupo. Contrario a lo dispuesto por los higienistas que proponían una superficie de dos metros cuadrados de separación entre alumnos para evitar la aglomeración, las aulas ofrecían una superficie a veces de hasta 30 centímetros cuadrados por estudiante.¹⁴¹ Si bien la intención de las autoridades era diferenciar los grados escolares por edades, lo cierto es que para principios del siglo XX este lineamiento no se llevaba a efecto, pues lo mismo había alumnos de cinco a 12 años en primer grado, que estudiantes de nueve a 16 años para cuarto.

Estos lugares, por tanto, no sólo se enfrentaban a una mezcla de niños sino que frecuentemente hacían falta bancas, libros y útiles, lo que lleva a pensar en la dificultad que representó para el profesor asignar tareas, mantener el orden, lograr una vigilancia y sujetarse a una rutina basada en el tiempo que ordenaba la autoridad. En ocasiones era común encontrar salones subdivididos para atender dos grupos al mismo tiempo y entonces “dos profesores se esfuerzan a un mismo tiempo la voz, alumnos que contestan

¹⁴⁰ AHDF: Escuela 126, inventarios, vol. 2558; Escuela 43, inventario de muebles y útiles, vol. 2544.

¹⁴¹ El dato fue obtenido al calcular el área de los salones de clases del primer año de las escuelas 126 y 47 entre el número de alumnos por grado escolar que reportaron los directores en 1903. Ver AHDF: Escuela elemental 126, vol. 2558 y escuela elemental 47, vol. 2544.

preguntas diferentes, [...] alteraciones del orden o de disciplina que se cometen en un grupo y que influyen en las labores del que está junto”.¹⁴²

Apegarse a la disciplina propuesta por la autoridad, implicaba que en las horas de clase los alumnos “hablarán únicamente cuando el maestro lo indique” o bien, manejar los tiempos de los ejercicios escolares con el uso del timbre como toques de corneta y tambor a manera de los militares.¹⁴³ Resultaba por demás complicado entender cómo se podía llevar a cabo esta dinámica en las aulas donde tres niños compartían una banca binaria, o donde muchas veces no alcanzaban las pizarras para seguir los ejercicios que ponía el profesor en el pizarrón. La asignatura de nociones de ciencias físicas y naturales, que se debía enseñar con los pequeños museos escolares, “ricos en objetos de poco valor y abundantes en cosas de aplicación diaria”, implicaba un esfuerzo muchas veces infructuoso del profesor para que, por ejemplo, un murciélago, un pájaro, una serpiente, una colección de insectos (como reportan los inventarios) estuvieran siempre en manos de los niños, como la autoridad disponía, y pudieran aprender con base en la observación y en preguntas y respuestas.

Para atenuar el grado de incertidumbre y confusión que imperaba en el aula, uno de los controles disciplinarios que los maestros emplearon –contrario a los nuevos métodos pedagógicos- fue el aprendizaje intensificado, multiplicado, usando la repetición para mantener el orden. “Se reducía la enseñanza a una lista de preguntas que la maestra dirigía a los niños y a otra lista de respuestas que ya los niños también sabían de memoria”.¹⁴⁴ Los salones, por consecuencia, eran espacios poco ordenados en los que la división del tiempo y los trabajos escolares que imponía el programa no se llevaran a efecto. El tiempo calculado y administrado por la autoridad, que debía regir los relojes colocados en las aulas, no era efectivo. Antes bien, el reloj fue una

¹⁴² *Memorias*, 1883, p. 34

¹⁴³ Ver, Ruiz, *Tratado*, 1900, p.197.

¹⁴⁴ Castellanos, *Organización*, 1897, pp. 129 y 184.

simbolización del espacio que le confería valor al salón de clases como espacio, más que determinar o marcar las rutinas de las labores escolares con un horario prescrito.

Si bien el reglamento disponía que el castigo debía ser gradual comenzando con la reprobación por medio de la mirada, hasta llegar a detener al alumno en la escuela después de clase o bien la expulsión por 15 días o definitivamente, los alumnos se disciplinaban según fuera el criterio del maestro. Por ello, la Dirección General exhortaba a los profesores que “cuando detengan a los niños a horas extraordinarias, jamás sea retardándoles la de comer, pues además de ser esto muy perjudicial para su salud y de causar trastornos a las familias, dañan la educación para dar todo el resultado que debe esperarse de ella”.¹⁴⁵

Generalmente, en las escuelas *extensivas* la división del espacio se pensó en función de la jerarquía al interior del plantel. En la distribución jerárquica de estos establecimientos había un salón principal donde impartía clases el director. En él se observa una mejor iluminación, mayor amplitud y una disposición especial en un lugar referido generalmente hacia la calle que lo exponía a la mirada del exterior. Ese espacio dominante destinado al ejercicio de la autoridad se contraponía con otros subordinados, estrechos, sin luz, poco ventilados donde se ubicaban los demás salones de clase. Es común que las habitaciones con las mejores condiciones dentro del inmueble fueran destinadas para las recámaras y los espacios privados del director y el resto para la escuela.

¹⁴⁵ AHDF: Escuela elemental 89, vol. 2555. Relatos novelizados del castigo en la escuela como el de Ángel del Campo (Micró) pueden revelar hasta dónde podía llegar el criterio de los maestros: “...aquel cuarto húmedo y oscuro, lleno de sillas rotas, tinas desfondadas y ropa sucia, donde paseaban las ratas del tamaño de un conejo. Había alacranes y mestizos, que acobardaban a los más valientes; era preferible dar cien líneas del Urcullu, estar media hora hincado y en cruz, hasta recibir la orden de que no le dieran dulce y fruta en su casa, a entrar a aquella pieza que olía a ropa sucia y a humedad”, Del Campo, “¡Pobre viejo!”, 1944, p. 15

Bajo esa distribución, los salones de clase para tercer y cuarto años eran los más pequeños. Con un área de 20 metros cuadrados en promedio, se trataba de lugares destinados para atender grupos con pocos estudiantes (entre seis y 17 alumnos) cuyas edades podían variar entre los diez a los 15 años. Además, no sólo la ausencia de jóvenes y niños dificultaba cubrir el programa sino que las aulas muchas veces eran las piezas más oscuras de la casa y se ubicaban en los espacios más alejados, como en la escuela en la que “se había tomado la pieza que ocupaban los porteros para establecer el cuarto año”, o en otra que “se ha tenido que utilizar para clase un local en la planta baja que antes servía como patio cubierto”.¹⁴⁶

El lugar de encuentro, como el patio de juegos, fue generalmente acotado en función de la necesidad de más salones, lo que inducía a que muchas veces fueran las aulas, aunque malolientes y oscuras, los lugares de socialización y de intercambios (Ver Plano 2). En épocas de lluvias los patios, que por lo general eran de tierra suelta, formaban un lodazal que hacía imposible el paso de los alumnos a los salones y cuando por fin llegaban a ellos, el piso de las aulas quedaba en un estado deplorable.¹⁴⁷

Todos estos planteles compartieron un difícil acceso al área de servicios, que se ubicaba en la parte más alejada de la casa y se distinguía por tener dos o tres baños a disposición de los 200 niños que asistían en promedio a este tipo de escuela. La queja recurrente de los directores era la insuficiencia de mingitorios y excusados y las malas condiciones de los mismos como se aprecia en el comunicado de un director:

Esta escuela carece de mingitorios, puesto que los dos que hay están desarreglados y en pésimas condiciones. Además no pudiendo servir éstos como excusados y mingitorios a la vez, los alumnos se sienten apremiados a orinar fuera de ellos sin que se pueda impedir la corriente urinaria que se

¹⁴⁶ AHDF: Instrucción pública, escuelas elementales, vols. 2531 y 2532. En este último volumen el reporte del inspector médico confirma que “ los salones de 3º y 4º años son muy pequeños y algo oscuros y tienen las paredes desaseadas”.

¹⁴⁷ AHDF: Instrucción pública, escuelas elementales, vol. 2532.

desliza hacia el canal que cae para el patio de la casa contigua, lo cual me ocasiona quejas y reclamaciones de los vecinos.¹⁴⁸

Los servicios podían consistir en excusados de tipo inglés, que contaban con un tanque lavador; o bien, de tipo colectivo, en la que se vertía la materia en un gran canal de alta pendiente en cuyo término había un sifón; también podía ser la fosa fija dispuesta en las escuelas ubicadas en los barrios más pobres y apartados de la ciudad. Baños, que a decir de los reportes de la época, presentaban un foco de infección e imprimían un ambiente de fetidez que infestaba todo el edificio.¹⁴⁹ Las frecuentes notificaciones sobre el estado que guardaban los servicios son reveladoras: “el caño de los excusados está obstruido y habiéndose derramado por el patio se hace imposible el uso de dichos excusados”; “es indispensable mandar construir excusados y mingitorios suficientes para el número de alumnos pues los que hay actualmente aparte de ser insuficientes se encuentran en una pieza que carece en lo absoluto de ventilación y en pésimas condiciones sanitarias”; “los excusados tienen caseta sin puerta y dos no tienen caseta lo que ha ocasionado que se echen a perder y que no pueda hacerse uso de ellos”.¹⁵⁰

Como se ha dicho, las modificaciones que se hicieron a los inmuebles ya sea en función del número creciente de alumnos o bien por la mudanza de la escuela a otra casa implicaron, muchas veces, una transformación profunda en el aspecto material de los edificios como lo atestigua el reporte del inspector:

Considero por tanto que deben tirarse tres tabiques [paredes] y abrir tres ventanas así como derribar un brasero, quitar un cancel de madera, desinstalar una tina y un excusado que están en la misma pieza de la Dirección y aumentar al menos dos excusados, cuatro mingitorios, cambiar los excusados existentes por otros del tipo prescrito e instalar ocho lavabos.¹⁵¹

¹⁴⁸ AHDF: Instrucción pública, escuelas elementales, vol. 2529.

¹⁴⁹ AGN: Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes: Anales de higiene escolar, 1910 C: 285, exp. 18.

¹⁵⁰ AHDF: Instrucción pública. Escuelas elementales, vols. 2529,2532, 2531.

¹⁵¹ AHDF: *Ibid.*

En ocasiones dichas adaptaciones corrieron por parte del propietario del inmueble o bien a cuenta de renta. Sin embargo, la falta de compromiso de los dueños o bien la escasez de escuelas en algunas zonas forzó a la autoridad a asumir el costo de habilitar los viejos edificios. Lo que sí quedó estipulado fue que los directores “por ninguna causa [podían] hacer al edificio ocupado por la escuela que dirigen, modificación alguna por pequeña que sea, sin consentimiento de esta dirección haciéndose en caso contrario responsables del importe de las composturas que reclame el propietario cuando el edificio fuese de propiedad particular o de aquellas que fuere justo exigir si el local pertenece a la nación”.¹⁵² Medida que, sin duda, garantizaba que los directores no remodelaran el inmueble para su beneficio personal.

En la mayoría de los casos solamente se gastó en las modificaciones más indispensables y en hacer reparaciones superficiales sobre la vieja estructura original de la casa. Los maestros reportaban por ejemplo que “la casa se encuentra en malas condiciones pues todos sus muros tienen cuarteadoras antiguas”; “hoy por la mañana se desplomó el cielo raso del techo que cubre la escalera por donde tienen que pasar los niños a sus respectivas clases”; “el edificio está muy deteriorado”; “los pisos amenazan ruina”.¹⁵³ A pesar de que en muchos casos se trataba de reparaciones urgentes, éstas tendrían que ser aprobadas por el perito arquitecto quien era el único autorizado para iniciar la larga ruta burocrática y ejecutar la obra.

En 1909, por ejemplo, la partida presupuestal destinada para la reparación de edificios escolares fue de 75 mil pesos y 50 mil pesos para la preservación higiénica de las escuelas. El mudar las escuelas costó 40 mil pesos al erario y el pago de renta de casas fue por 475 mil pesos. Sólo en ese año la Dirección General de Instrucción Primaria gastó 640 mil pesos en tratar de habilitar los inmuebles.

¹⁵² AHDF: Escuela elemental 89, vol. 2555

¹⁵³ AHDF: Instrucción pública. Escuelas elementales, vols. 2529, 2531.

Si bien los edificios se adaptaron a los requerimientos de la escuela y las modificaciones involucraron en muchos casos “candados” que aseguraban que las reparaciones servirían para la mejora de la estancia de los niños, la decisión final sobre la disposición y distribución de los lugares de enseñanza, los de recreación y los de vida correspondió a los directores. El ejemplo más representativo de los establecimientos que entremezclaron rasgos de domesticidad con los escolares es el edificio en el que se encontraban las escuelas elementales número 19 para niños y número 68 para niñas. Estos planteles, dirigidos por el matrimonio de los profesores Lizárraga, muestran cómo convivieron ambos espacios en el mismo inmueble. En el plano que los directores remitieron, los lugares fueron asignados siguiendo la misma jerarquización de los papeles en la familia: las clases para los niños que dirigía el profesor Lizárraga fueron dispuestas en las mejores aulas, con buena iluminación y al frente del edificio con vistas a la calle; en tanto que las clases de las niñas, a cargo de su esposa, fueron ubicadas al fondo del inmueble, en aulas más pequeñas y contiguas a las áreas de tránsito por donde se accedía a los servicios de la casa. Así, el lugar del trabajo docente del director se encontraba en un primer plano y expuesto públicamente en tanto que el ámbito del desempeño de su mujer era un espacio secundario que se vinculaba al comedor y a la cocina de la casa.¹⁵⁴

Escuelas en los edificios de vecindades:

A pesar de que higienistas y pedagogos habían reiterado que las escuelas no deberían estar ubicadas en casas de vecindades, muchos planteles se adaptaron al esquema de estas construcciones que imperaba en la parte central y sur de la ciudad que era la más densamente poblada.

¹⁵⁴ AGN: Secretaría de Instrucción Pública. Directorio de Escuelas, 1907, vol. 300, exp.

Estos edificios tenían estructuras lo suficientemente flexibles para hacer un uso intensivo del espacio y ofrecer diversas opciones en un mismo inmueble, ya sea para habitaciones o locales de servicio, según fuera la disponibilidad económica de los inquilinos.¹⁵⁵ La escuela, tan moldeable como el espacio con el que interactuó, se ubicó entre cuartos, *accesorias*, viviendas bajas y de entresuelo.

Generalmente dispuestos en la vivienda alta, los establecimientos escolares ocupaban un lugar preferente dentro del inmueble pues contaba con varios cuartos que se utilizaban para las aulas y para las habitaciones del director. A veces, en el piso donde se ubicaba la escuela había un baño privado que lo ocupaban los profesores, generalmente los salones tenían vista a la calle y los espacios eran más grandes que las demás viviendas.¹⁵⁶ Sin embargo, por su disposición, el acceso de los niños a sus clases era difícil pues implicaba que éstos recorrieran el patio central, subieran por la escalera y se desplazaran por los pasillos, todos los días, a diferentes horas. Movimiento que se convertía en una intromisión continua para los propios inquilinos.

Por su emplazamiento dentro del edificio, las escuelas de este tipo superpusieron tres espacios en un mismo tiempo: el de la actividad escolar, el de la vida íntima del director y el del movimiento del resto del inmueble conformado por los inquilinos de las viviendas bajas y de entresuelo. Planteles ruidosos que compartían el ajetreo diario, la rutina de los que ahí habitaban y la proximidad de otros adultos ajenos a la vida escolar hacen pensar en una ordenación compleja como lo atestigua una directora:

¹⁵⁵ Según las investigaciones de Torre, "Vivienda", 2001, pp.117-138 y Morales, "Viviendas", 2001, pp.343-360.

¹⁵⁶ *Ibid* p. 345. Rodríguez Piña propone una tipología de las viviendas en 1811 que para los años del pofiriato puede ser tomada en cuenta en sus consideraciones generales. Para este autor, entre las diversas viviendas que componían una vecindad se lograba una integración residencial que no evitaba la segregación vertical. La vivienda principal obedecía a un mayor status en tanto que los altos y los cuartos bajos correspondían a uno menor. Ver: Rodríguez, "Vecindades", 1976, pp. 68-96.

En los bajos de la escuela nacional primaria 104 [...] existe un café de mala nota que se comunica con el patio de la escuela y cuyas piezas interiores se utilizan como gabinetes reservados registrándose en ellos toda clase de escándalos y desórdenes lo que obliga a profesoras y alumnas a escuchar palabras de todo punto inconvenientes y a presenciar escenas altamente inmorales y vergonzosas. El citado además, por su desaseo, es un foco de infección.¹⁵⁷

Es probable también que algunos alumnos vivieran en el mismo edificio y la escuela resultara un alargamiento de su vida familiar. En ese sentido, el ámbito de interacción escolar tendría, entre otros referentes, vinculaciones por la proximidad vecinal y de parentesco con los que ahí habitaban.

Ajustados al mismo horario y calendario como el resto de los establecimientos de la ciudad, los planteles en las vecindades tenían, sin embargo, un patrón de asistencia fluctuante más marcado, probablemente porque la mayoría de los niños que habitaban en esas zonas tenían padres cuyos empleos necesitaban del apoyo laboral de sus hijos. A diferencia de los planteles *extensivos*, muchas veces había menos salones de clase para acoger a un promedio de 150 alumnos en promedio y no se establecía una división clara por grupos y edades para los distintos grados escolares.¹⁵⁸ A decir de Luis E. Ruiz, “[...] en las casas de vecindad las habitaciones son más reducidas, en menor número y en peores condiciones. Repartidos los departamentos entre la familia del profesor y los alumnos, quedan todos incómodos y llenos de dificultades”.¹⁵⁹

Dentro del espacio de la escuela, la simbolización del salón de clases se vuelve a encontrar a través del mobiliario: un escritorio y una silla de mimbre así como un timbre para el profesor, un estante con cómoda para el museo escolar

¹⁵⁷ AHDF: Secretaría de gobierno del Distrito Federal. Instrucción pública, caja 2, exp. 40.

¹⁵⁸ AHDF: Escuela elemental número 47, vol. 2544. En el expediente se presentan las cifras de asistencia de esta escuela de vecindad desde 1898 hasta 1910.

¹⁵⁹ *Memorias*, 1883, p. 29

y bancas binarias dispuestas en filas para seguir la lección. En las paredes, una exposición de diferentes mapas, perchas para los alumnos y el reloj conformaban el ambiente escolar. Sin embargo, la significación del lugar se distinguía porque en estos planteles el mobiliario era usado y antiguo pues había pizarrones rotos, mapas gastados y sillas viejas.¹⁶⁰

Niños amalgamados de diferentes edades hacían que la superficie de las aulas de 20 metros cuadrados en promedio, se viera reducida en razón de la propia asistencia, la cual podía fluctuar entre 30 a 60 alumnos a lo largo del mes. Por ello, una petición recurrente de los directores era hacer “crecer” estos espacios:

Tengo la honra de comunicar a usted que la asistencia de la escuela a mi cargo ha aumentado y que la pieza en que actualmente se halla dicho grupo no es suficiente para los alumnos que concurren. Por lo que atentamente suplico a usted se digne dar sus respetables órdenes a fin de que se quite el tabique [la pared] que media entre la sala de clases y la cocina quedando así en bien de los alumnos un salón de nueve metros ochenta centímetros.¹⁶¹

Aulas comunicadas, ventiladas e iluminadas a través de los pasillos, hacen pensar en una falta de orden que impedía cumplir con el programa y en la ausencia de autonomía entre los mismos salones y el resto del inmueble.

En ocasiones, el cuarto año no existía, no sólo por falta de estudiantes sino también por la falta de espacio dentro del propio edificio. Tampoco encontré un lugar asignado para la dirección escolar, por lo que en estos establecimientos la simbolización de la autoridad se presentaba de manera difusa. Incluso las habitaciones del director eran más pequeñas pues, a diferencia de las escuelas que se encontraban ubicadas en casas solas, no contaban muchas veces con estancias como sala y comedor para uso personal.

¹⁶⁰ Para 1908 mientras una escuela extensiva tenía un inventario valuado en \$2,500.00 promedio, para las escuelas en las vecindades era de \$1,500.00. Ver, AHDF: escuela elemental 47, vol. 2544 y escuela elemental 126, vol. 2558.

¹⁶¹ AHDF: Instrucción pública escuelas elementales, vol. 2531, exp. 185-210.

En estas viviendas, la escuela como lugar se diluía en un ambiente que imponía sus propios ritmos pues no disponía de áreas de recreación especiales para los niños. Las azotehuelas funcionaban a manera de patios y eran espacios compartidos con el resto de la vecindad, lo que dificultaba que los alumnos jugaran e hicieran los ejercicios de gimnasia o militares como preveía el programa. Lo mismo sucedía con el área de servicios pues los excusados, ubicados en la planta baja de edificio, eran utilizados por los estudiantes y los demás inquilinos. El escaso número de baños y su difícil acceso hacía que los inspectores informaran:

...cuando las niñas se sirven de los excusados quedan sin lavado entre el uso que hace de ellos una alumna y el de la que la sigue, hasta que la humilde maestra, con desdoro de su dignidad y con el asco natural que provocan las inmundicias, va a soltar el agua de las cajas para suprimir la fetidez que infesta todo el ambiente del edificio.¹⁶²

Muchas veces si se trataba de una escuela que operaba por la mañana como elemental y por las noches como nocturna, a los ojos del inspector le parecía que “la sífilis y la blenorragia hacían víctimas inocentes a las niñas” que eran contagiadas por enfermedades de adultos a través de los baños.¹⁶³ En casos extremos, si el inmueble contaba con accesorias en la entrada, los inquilinos tenían permiso del propietario para usar los baños y el agua del plantel. En la integración vertical del inmueble, la escuela misma podía ser un lugar de tránsito para acceder a otras partes del edificio (Ver Plano 3):

[En la vecindad] la vida íntima del profesor, como la de los vecinos, está siempre con todas sus inconveniencias ante los niños naturalmente curiosos y observadores: de aquí el mal ejemplo, la pérdida de tiempo, la falta de respeto y otras mil dificultades que sería prolijo enumerar, graves tratándose de los departamentos interiores, irremediables en los de uso común como por ejemplo los patios a donde los niños no pueden concurrir, careciendo de ejercicio, de los juegos que deben considerarse como una de las más imperiosas necesidades de la educación.¹⁶⁴

¹⁶² *Ibid.*

¹⁶³ *Ibidem.*

¹⁶⁴ *Memorias*, 1883, p. 29

Ahora bien, si se siguen de cerca las características de las escuelas *extensivas* y las *de los edificios de vecindades*, se puede afirmar que en la mayoría de ellas los salones de clase eran lugares oscuros, “salones que permanecen en tinieblas en las tardes nubladas”.¹⁶⁵ Por tanto en estos espacios poco iluminados, las puertas no se podían cerrar pues impedían el paso de la luz. Esto significa que los planteles fueron lugares donde los flujos de ruidos y personas eran una constante. La iluminación, que en ocasiones provenía de las puertas abiertas, convirtió las aulas en lugares de tránsito y propició también la porosidad entre los ambientes privados del director y los públicos de la escuela.¹⁶⁶ La falta de ventanas influyó para que las aulas fueran ambientes poco ventilados en los que, según los reportes había una “atmósfera mal oliente debido a la concentración de exhalaciones humanas”.¹⁶⁷ (Ver Plano 4)

Los lugares donde salían a recreo los niños fueron por lo general las azotehuelas y los patios de las casas. En ellos se puede encontrar una superficie por alumno que variaba entre medio y un metro cuadrado por niño, cuando el ideal que marcaba la Dirección General de Educación Primaria era un espacio cubierto y uno descubierto con una superficie de seis metros cuadrados por alumno. Esta misma falta de espacio para las actividades físicas propiciaba que los alumnos demostraran que una mayor amplitud era necesaria y, probablemente por ello, hacían de las ventanas las preseas de su indisciplina:

¹⁶⁵ AHDF: Instrucción pública. Escuelas elementales vol. 2532. Es frecuente el reporte de que los salones son pequeños y carecen de ventilación, que son algo oscuros, con escasísima luz, Véase AHDF: Instrucción pública. Escuelas elementales, vols. 2532 y 2529.

¹⁶⁶ El Dr. Andrés Benavides, médico inspector de escuelas primarias opinó: “Es cosa corriente encontrar que la superficie de los salones de enseñanza no tiene la proporción debida con la de las puertas y ventanas que los alumbran y los ventilan. De las casas que no pertenecen a la federación, hay algunas muy bien acondicionadas para escuelas, como la 71 y la 87; pero muchas son inaceptables en absoluto, ora por su estrechez, otra por el corto número de piezas utilizables para clases, ora por las habitaciones o bodegas vecinas a la escuela en la propia casa, ora por la falta de luz en los salones, y en esto último se ve el caso que si se oyese referir no se creería (Escuela “Francisco J. Clavijero”), de que todo el día sea indispensable alumbrar artificialmente las piezas, con gran perjuicio para la salud de los educandos”. Ver, AGN: “Anales”, C: 285, exp. 18

¹⁶⁷ *Ibidem*

Con motivo de las constantes quejas que se reciben acerca de la reparación de vidrios en los establecimientos escolares, esta Secretaría ha creído necesario poner coto a este mal que más de lo que pudiera significar como gasto para el erario, es un síntoma de indisciplina o cuando menos de descuido por parte del personal a quien directamente atañe el orden de los expresados establecimientos. [...] es admisible la suposición de que la ruptura de vidrios se debe principalmente a los educandos, con mayor o menor responsabilidad para los profesores.¹⁶⁸

Por lo reducido de los patios algunas actividades escolares como los ejercicios militares que marcaba el plan de estudios no siempre contaron con un lugar asignado en el inmueble. Para la autoridad, estos ejercicios cubrían una importancia crucial pues “el niño de la escuela elemental no es solamente un futuro obrero, sino también un ciudadano en perspectiva, que acaso deberá ser un futuro soldado”, por tanto, los batallones escolares no eran simplemente un juego de niños sino un importante asunto útil y patriótico, que debería lograr que los alumnos de cuarto año llegaran desarrollar la destreza necesaria para manejar un fusil.¹⁶⁹

No obstante la falta de disposición espacial, la flexibilidad de las escuelas influyó para que éstas “salieran” y se apropiaran de las Plazas de la ciudad. Y así, la Plaza de Santiago Tlatelolco, la del Tecpan de San Juan, o bien la del Árbol —según la zona donde estuviera el establecimiento— sirvieron como escenarios de la educación militar de los niños.¹⁷⁰

Aunque los maestros remitían mensualmente información sobre sus inventarios e incluían material del museo escolar, del gabinete de física y de la biblioteca, en los planos no existe un registro que indique su posicionamiento como un lugar especializado, lo que hace suponer que fueron espacios

¹⁶⁸ AHDF: Escuela elemental 89, vol. 2555.

¹⁶⁹ Ver Ruiz, *Tratado*, 1900, p. 144. Ruiz aclara que este programa podía realizarse gracias a que ya se contaba con fusiles escolares con el sistema Maüasers traídos expresamente por orden del presidente de la república.

¹⁷⁰ AHDF: Escuela elemental de niños número 89. vol. 2555, Oficio de la noticia sobre la instrucción militar, 29 de abril de 1903.

secundarios adscritos a los mismos salones de clase, guardados bajo llave en estantes o en la misma dirección de la escuela.

Según las especificaciones de los higienistas, cada escuela debía contar con un lavabo y agua limpia, jabón, toalla, peine y cepillo para recibir a los niños. Ello, con el fin de que los alumnos adquirieran el hábito del aseo.¹⁷¹ Sin embargo, el área de servicios en estos planteles fue completamente marginal. Los inventarios escolares sólo reportan un aguamanil en cada aula y si los alumnos querían tomar agua debían hacerlo con un solo vaso de peltre disponible para todo el salón de clase.¹⁷² El problema se agravaba además por la carencia de agua en los planteles tanto para beber como para el aseo de los excusados. Como se vio en el capítulo anterior, los propietarios de los inmuebles se negaban a hacer desembolsos para introducir el agua de la ciudad o para perforar pozos artesianos y muchas veces se encontraron con el problema que el agua que bebían los niños no era potable.¹⁷³

La conexión de los planteles a la red hidráulica de la ciudad hacia 1913 permitió renovar los baños de las escuelas y mejorar las condiciones higiénicas de los mismos como veremos más adelante. Es revelador cómo los directores se acostumbraron muy pronto al servicio y dieron por hecho un suministro constante de agua. Cuando faltaba el líquido, sorprendidos ante una eventualidad de este tipo, dirigieron a la autoridad notificaciones amenazantes solicitando su restablecimiento: “como es de urgencia absoluta pongo en el superior conocimiento que no hay agua en la escuela sin que yo sepa cuál es la causa[...] tendré que pedir autorización para suspender clases”; “se ha roto el tubo que conduce el agua a la escuela inundando la entrada con perjuicio del abastecimiento que este establecimiento necesita”; “[solicito] que se hagan otras conexiones indispensables con el tanque de la escuela necesarísimo para

¹⁷¹ Ver Ruiz, “Cartilla”, 1903, p.170.

¹⁷² Ver AHGDF: Escuela elemental 47, vol. 2544, inventarios del año 1899-1910.

¹⁷³ Ver Boletín de Instrucción Pública, Tomo XVII, abril-mayo, 1911, p.126.

baño de los escolares y con la fuente del jardín”.¹⁷⁴ Todo ello hace suponer que el servicio de agua permitió la modernización de los planteles ya entrada la primera década del siglo XX y generó una comunicación distinta de los directores con la autoridad basada en la exigencia del servicio.

Una imagen de apiñamiento tanto en los salones, en los patios y en los baños, hace pensar que los actores que interactuaban en estos espacios escolares tenían clara conciencia de su proximidad. Si se considera que el patrón habitacional en la ciudad, sobre todo en los Cuarteles 1 y 2 donde se ubicaban este tipo de planteles, se caracterizaba por tener una alta densidad residencial, la tolerancia hacia la presencia de otros en un espacio reducido era un referente cotidiano. Como algunos observadores daban cuenta: “[En los cuartos de vecindad] yacen amontonados el padre, la madre, los hijos de todas las edades y sexos, y otras muchas personas más, extrañas a la familia. Allí todo se hace en presencia de todos”.¹⁷⁵ Se puede inferir que, dadas las características del espacio escolar y de las zonas donde estaban ubicadas, las escuelas *extensivas* y *de vecindad* se ajustaban a ese patrón.

Escuelas diferenciadas:

A manera de excepción y no de regla, en algunos planteles elementales el espacio escolar representó un lugar casi cerrado, es decir, se encuentra una clara división entre el ámbito privado de la vida familiar del director y el escolar. En estos planteles, no se han entremezclado las aulas con las habitaciones, ni los salones de clase han servido como lugares de tránsito hacia la casa del director. Esto permitía darle una continuidad y un flujo a la interacción en ambos espacios. Instalaciones más amplias, salones para cada grupo con iluminación

¹⁷⁴ AHDF: Instrucción pública. Escuelas elementales, vol. 2529.Cfr., Rodríguez, “Desabasto”, 2005, pp.168-170.

¹⁷⁵ Orvañanos, “Discurso”, 1895, p. 7

bilateral, buena ventilación, patios grandes y servicios accesibles, hacen de estas escuelas espacios más ordenados.¹⁷⁶

Singulares por tener una distribución que tendía a emancipar la escuela de la casa y permitir una especialización de funciones, estos establecimientos coinciden con su reconocimiento en el vecindario. En parte, por la trayectoria de sus directores y, en parte por ser inmuebles muy grandes — ubicados generalmente en los nuevos fraccionamientos al poniente de la ciudad — cuya superficie construida era de más de 500 metros cuadrados sin contar los patios.¹⁷⁷ Por tanto, la visibilidad de estos establecimientos se hizo evidente no sólo por las dimensiones del edificio sino, en su interior, por contar con un mobiliario más moderno: escritorio con sillón giratorio para el director, bancas binarias americanas nuevas, un lugar asignado para el museo escolar en cada salón, esferas terrestres, mapas en buen uso y un *armonium* para la clase de música.¹⁷⁸

La distribución al interior de planteles *diferenciados* fue una iniciativa de los mismos directores y, como en los casos anteriores, remitía a la jerarquización de funciones. Por lo general, contó con un lugar preferente asignado a la dirección escolar que se distinguía de las otras partes de la casa por su ubicación. Si bien las aulas tenían un área similar a la de las escuelas *extensivas* (30 metros cuadrados), los reportes no indican una aglomeración en ellas. Por la distribución de los alumnos en los grados se puede observar una mayor homogeneidad en las edades y una asiduidad en la asistencia, lo que me

¹⁷⁶ Ejemplos de establecimientos de este tipo eran las escuelas: 65, 66, 72, 59, 77, 29, 75.

¹⁷⁷ Directores como Joaquín Hernández, de la escuela elemental 77 y Amelia Toro Bizcan, de la escuela elemental 126, Miguel Osoy de la escuela elemental 43 eran profesores desde que los planteles pertenecían al municipio. Ver. AHDF: Instrucción pública en general, vol. 2510.

· *Armónium* o armonio: es un órgano pequeño con la forma exterior de un piano y al cual se da el aire por medio de un fuelle que se mueve con los pies. Véase, www.rae.es

¹⁷⁸ Los inventarios en estas escuelas estaban valuados en \$ 3,000.00 promedio, ver AHDF: Instrucción pública, inventarios, vol. 2676.

lleva a pensar que probablemente estas escuelas se amoldaban a las aspiraciones de los padres con empleos más estables y probablemente había una selección previa de niños para entrar en este tipo de planteles como se desprende de esta circular enviada en 1910:

Se ha tenido noticia en esta Secretaría que algunos directores de escuelas primarias, con el objeto quizá de tener una clientela distinguida o bien para conseguir que sus educandos tengan un aspecto uniforme y sujeto a determinado criterio convencional, recurren a punibles procedimientos, ya sea rehusando inscribir a alumnos pobremente vestidos o exigiendo que estos no lleven sombrero de palma sino de pelo o teniendo pretensiones de la misma índole. Se sabe que algunas directoras imponen a las alumnas la obligación de usar vestido de cierto color, listones de anchura determinada y también de un color fijo y de clase especial bien definida, y que penan con diversos castigos a las que sus padres hacen usar prendas o adornos distintos y llegan hasta el absurdo de ordenar que reduzcan las calificaciones que por su aplicación se han hecho acreedoras las alumnas que en ese caso se encuentran. Considera esta Secretaría que solamente puede exigirse a los alumnos y a las alumnas de las escuelas el aseo de su persona y su vestido; juzga las prácticas que antes ha hecho referencia en completa oposición con el espíritu democrático de nuestras instituciones; y, en vista de que las escuelas nacionales están abiertas, no para algunos sino para todos los niños, recomienda a usted se sirva mandar poner el remedio consiguiente, y recordar a los directores que no deben emplear medida correctiva de ningún género para cambiar la indumentaria de los educandos, sino exigirles nada más el aseo y hacer uso de simple persuasión discreta y prudente, para procurar que se mejoren, en términos modestos, las condiciones en que se encuentran.¹⁷⁹

El área de servicios fue insuficiente como en el resto de los establecimientos de la ciudad, pues por lo regular existían tres baños para ser usados por 300 niños en promedio. Sin embargo, por las características de los inmuebles y las zonas en la ciudad en donde estaban ubicados, muchas de estas escuelas estuvieron conectadas a la red hidráulica y drenaje muy tempranamente, lo que permitió incorporar mejores tipos de excusados y, a veces, contar con un cuarto con regaderas. Innovaciones higiénicas que, a

¹⁷⁹ Ver AHDF: Escuela elemental 89, vol. 2555 (circular fechada el 24 de agosto de 1910).

insistencia de los inspectores médicos, daban la apariencia de una mayor funcionalidad a los planteles.

Un ejemplo de este tipo es la escuela número 65 para niños que tenía una entrada a manera de vestíbulo estableciendo con ello una distancia con el movimiento de la calle. Cuatro aulas dispuestas alrededor de un primer patio ofrecían una gran amplitud y buena iluminación (bilateral). Los salones conformaban propiamente el espacio escolar que además tenía un cuarto de útiles (antes cocina), un baño con regaderas y la dirección escolar. Esta última estaba ubicada de tal forma que el director podía tener una visión de todos los grupos y a la vez el control de la entrada al inmueble. Un estrecho pasillo comunicaba este espacio de la escuela con un segundo patio de mayor tamaño, con una fuente en el medio y circundado con cuatro árboles que permitían ocultar las habitaciones del director ofreciendo cierta privacidad y un control de la interacción que se llevaba a cabo en el inmueble. (Ver Plano 5)

La escuela número 29 ofrece otro esquema en el cual puede apreciarse cómo el director ubicó los salones de clase estableciendo una correspondencia directa con sus espacios de vida y diferenciando ambos lugares a través de un patio central. Esta disposición podría obedecer a una valoración con respecto a las relaciones y la dinámica que se establecían al interior de ambos ambientes: la sala ubicada enfrente del cuarto año, como lugares en los cuales la interacción que se establecía podía ser observada desde el exterior y cuyas relaciones registraban rasgos de formalidad y autoridad; las recámaras frente a las aulas de segundo y tercer año, como espacios donde las relaciones son más cercanas; y, el salón de primer año ubicado a manera de “espejo” con el comedor, expresando un lugar festivo, con mayor movilidad e incluso más disperso y ruidoso. Al fondo, frente a la cocina fue colocado un salón para gimnasia y un poco más allá, un cuarto para depósito de útiles escolares que tenía el cuarto de criados en correspondencia. (Ver Plano 6)

Es en estos planteles donde el orden y la disciplina tenían su expresión, tal como se aprecia en un comunicado de una directora a sus maestras:

- I. A la entrada y salida de las alumnas, exíjaseles lleven las manos atrás y el cuerpo recto marcando el paso.
- II. El primer año del grupo A debe determinar su salida por las niñas de mayor estatura, marchando todas de frente y se les dará enseguida la voz de media vuelta.
- III. Se recomienda especialmente al segundo año grupo B arregle a sus alumnas a manera que ya en el patio no estén buscando compañera y queda enteramente prohibida la costumbre de tomar a las alumnas por la mano o de la espalda a fin de colocarlas en su lugar.
- IV. Al primer toque las alumnas se dispondrán a salir; al segundo [toque, saldrán] de las puertas de sus clases al patio (con paso de marcha) y al tercer [toque] que se dará desde hoy, recibirán orden para retirarse de la escuela.
- V. El grupo que en patio no estuviese correctamente y en silencio, será detenido por una hora.¹⁸⁰

La distinción de espacios —entre los del director y los de la escuela— y de tiempos —entre el escolar y el doméstico de los que ahí habitaban—, hacía que en estos planteles se llevara a cabo una mayor diferenciación en las funciones de los maestros y de los niños. Relaciones basadas en la distancia (no en la proximidad, ni en aglomeración) permitían que los profesores ejercieran un mayor control.

Más allá de las disposiciones de la autoridad y desde la propia iniciativa - de los maestros, se practicó una ordenación basada en clasificar a los alumnos según criterios de aprovechamiento, estatura, aseo y probablemente nivel socioeconómico. En estas escuelas se advierte el interés de los profesores en formar hábitos pues los niños obtenían un lugar en función de sus logros, según los estándares establecidos (mejor conducta, mejor aplicación, mejor presentación) y se buscaba homologar el comportamiento en función de la disciplina (marchar al toque, mantener el cuerpo erguido). Es aquí donde los maestros, basándose en su prestigio, hacían gala de sus conocimientos pedagógicos y podían hacer visibles sus meticulosas propuestas.

¹⁸⁰ AHDF: Instrucción Pública, vol. 2532, exp. 1-6

Las nuevas iglesias cívicas:

Entre 1907 y 1908, la ciudad de México fue testigo de la inauguración de cinco escuelas construidas con los preceptos de la pedagogía moderna, los criterios arquitectónicos más modernos y sin escatimar ningún gasto. Los nuevos planteles llamados “modelo” se convirtieron en los templos donde se enseñaría la religión de la patria.¹⁸¹ Estos espacios, destinados a ser un símbolo donde se exhibían los postulados educativos que el gobierno federal buscaba comunicar, permitieron poner en práctica -a la manera de un escenario-, los preceptos de la educación integral, es decir, aquella que buscaba la formación de un hombre ideal, apto para el desempeño de sus futuras funciones sociales. Expuestas en toda su magnificencia y con la intención de crear la necesidad de transformar, las escuelas modelo se proyectaron no sólo como un espacio educativo sino como un espacio político que buscó convencer a los gobiernos estatales de la pertinencia y viabilidad del modelo educativo federal, como lo refirió el Director General de Instrucción Primaria en una reunión privada del Consejo de Educación en 1908:

La intención del gobierno federal es poder instalar escuelas nacionales como las que existen en esta capital para servir de modelos por lo escogido de sus elementos, para estimular la acción propia de los estados y quizás también para ir logrando paulatinamente la federalización de la enseñanza.¹⁸²

Las escuelas eran fiel reflejo de la madurez de los arquitectos mexicanos quienes podían realizar obras magníficas para albergar primarias. Nicolás Mariscal y Piña fue el ganador del concurso convocado por la

¹⁸¹ Para Sierra el ideal era “que cada escuela sea un templo y en él adora a la patria y por eso en cada escuela queremos erigir un altar al pie de nuestra bandera y allí, en torno, las oraciones y los cantos infantiles y allí la gran sombra maternal de la patria”, véase Sierra, *Obras*, 1984, t. VIII, p. 495.

¹⁸² Ver *Boletín de Instrucción Pública*, t. X, julio y agosto 1908. Planteles de este tipo fueron construidos en Chihuahua con un costo de 49,997.28 pesos, en San Luís Potosí donde se invirtieron más de ocho mil pesos para la dotación de mobiliario *ad hoc*, en Guanajuato y en Durango siguieron los mismos modelos. Al ser escuelas que fueron copia fiel de las de la ciudad se puede argüir que efectivamente contaron con ayuda federal para su edificación. Véase también, Sandoval, *Escuela*, 2003.

Secretaría de Comunicaciones y Obras Públicas en 1901 para la realización de las escuelas modelo. El proyecto calificado por Antonio Rivas Mercado, Ramón de Ibarrola, Guillermo Heredia, el ingeniero Isidro Díaz Lombardo y el doctor Luis E. Ruiz inició su construcción en 1905. Eran tales las expectativas dirigidas hacia los nuevos “palacios” que Mariscal y Piña había añadido sus propios criterios a los emitidos por la comisión calificadora. Estos criterios estaban inspirados y “hasta tomaban literalmente los propuestos por los tratadistas de arquitectura Julien Gaudet y Louis Cloquet”.¹⁸³

No fue casualidad que la inauguración de las nuevas escuelas coincidiera también con la aprobación de la ley de educación integral que la recién inaugurada Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes había logrado impulsar. Por ello, era crucial la arquitectura de los nuevos establecimientos reflejara el alma de dicha normatividad. Así, según la legislación, la enseñanza en las escuelas modelo debía impulsar una cultura moral que formara el carácter del educando mediante la obediencia y la disciplina, moldear los sentimientos para producir el respeto a sí mismo, el amor a la familia, a la escuela y a la patria; una cultura intelectual, que lograra el ejercicio gradual y metódico de los sentidos y de la atención, el desarrollo del lenguaje, la disciplina de la imaginación y la progresiva exactitud del juicio; una cultura física obtenida por medio de la higiene y la profilaxis así como actitudes correctas y los ejercicios corporales; y, por último, una cultura estética, que promoviera la iniciativa por el buen gusto y proporcionare a los educandos las emociones de arte adecuadas a su edad¹⁸⁴

Con ello, el gobierno federal reafirmaba que podía poner al país a la altura internacional siguiendo las normas que Inglaterra, Austria y Francia habían diseñado para sus propias instituciones educativas. Ya no se trataba de espacios donde se había logrado una ordenación de la vida escolar por

¹⁸³ Chanfón, *Historia*, 1998, pp. 297-304.

¹⁸⁴ Véase *Boletín de Instrucción Pública*, t. IX, enero y febrero 1908.

iniciativa de los profesores, sino la materialización del proyecto pedagógico que el Estado había impulsado y que implicaba la institucionalización de la escuela.

En el capítulo anterior hemos visto cómo los nuevos establecimientos fueron ubicados principalmente en las zonas de gran rentabilidad hacia el poniente de la ciudad. El criterio fue enmarcar los bellos edificios con calles anchas y pavimentadas y vincularlos a los servicios de agua potable, alcantarillado, alumbrado público y teléfono. Por su tamaño, se consideraron las nuevas “iglesias cívicas”, como Sierra proponía:

Quisiéramos hacer de cada escuela un palacio lujoso de higiene, de comodidad para el triple o cuádruple desenvolvimiento infantil: un palacio de arte modesto, modestísimo pero con tal guisa ornado por la naturaleza, por el buen gusto y por el aseo (ese buen gusto fisiológico) que constituya una ambiencia de educación estética en torno a cada educando. Esos centenares de personas quisiéramos que cada uno de esos humildes pero elegantes palacios en los que los hijos del pueblo encontrasen albergues de príncipes.¹⁸⁵

Con un costo entre 100 mil y 200 mil pesos buscaron que la arquitectura fuera reflejo de un discurso estético donde el niño pudiera tener siempre ante sus ojos una lección objetiva de higiene: en las fachadas, en los muebles, en las adaptaciones de luz y en los jardines.¹⁸⁶ (Ver Foto 1)

Crear un espacio especializado para la educación primaria y concebirlo como un lugar para la realización de actividades predeterminadas tuvo como propósito una doble comunicación simbólica: por un lado, para los mexicanos el mensaje era valorar la escuela nacional como una institución proveniente de un Estado magnánimo que buscaba el progreso para sus habitantes; por el otro, para los maestros y los alumnos, el reto era aprender un papel nuevo en un espacio diferente. Y esto último no resultaba sencillo pues la sofisticación que

¹⁸⁵ Véase, Sierra, *Obras*, 1984, t. VIII, p. 494.

¹⁸⁶ Las escuelas estaban ubicadas en Esquina de Aztecas y el Carmen: Esquina de la 2da de Mina y Humboldt; en la Esquina de la Av. Limantour (hoy Av. Abraham González) y Calzada de Chapultepec; en la Esquina de la 2da de Industria (hoy Serapio Rendón) y Calvario (hoy Gómez Farías): y, en la 4ª calle del Ciprés. Véase, Boletín de Instrucción Pública, t. VII, junio 1907.

adquirió el ambiente escolar influyó para que las relaciones que se gestaran en su interior se configuraran de una manera distinta.

Al cruzar las puertas de la escuela modelo se podía observar un gran vestíbulo que hacía las funciones de esclusa entre el transitar de la calle y el interior del inmueble, permitiendo con ello cerrar y contener la actividad académica. A la entrada, la dirección escolar presidía, con visión panóptica, todo el movimiento del plantel. Para refrendar su importancia, este espacio contaba además con una antesala, a la manera del despacho de un ministro, dando la apariencia de haber sido pensada como un lugar sacro. El director se sentaba tras un imponente escritorio “que exhibía el busto de Cuauhtémoc”, a su espalda el retrato del presidente Díaz y al lado el de Don Miguel Hidalgo, una “urna de madera fina para guardar el lábaro patrio resguardado bajo llave” y junto a él su biblioteca personal.¹⁸⁷ Con todo ello, la autoridad se desplegaba a la vista de los maestros y de los alumnos y su simbolización se apoyaba en un entorno resguardado por los valores patrios identificándose con ellos. (Ver Plano7)

Los salones de clase - por lo general cinco o nueve-, estaban dispuestos alrededor de un patio de grandes dimensiones cuyo piso estaba cubierto de gruesa arena roja para evitar que se levantara el polvo. Cada aula contaba, a su entrada, con un pequeño vestidor donde había lavabos de mármol y pequeños cajones para guardar los sombreros y los abrigos de los alumnos. Disposición que a las autoridades les parecía “excelente” pues de esa manera “los maestros hacían obligatorio a todos los niños de la clase pobre el lavado de la cara y de las manos antes de entrar al salón”. Esto con el afán de crearles el hábito de la limpieza “que casi nunca pueden formarse en sus casas a donde falta muchas

¹⁸⁷ La recreación está hecha con base en: *Boletín de Instrucción Pública*, t. VI, junio 1906 y *Ibid.*, t. VII, marzo 1907; AHGDF: Instrucción pública en general, inventarios, vol. 2676; Sandoval, *Escuela*, 2003.

veces hasta el más tosco lavamanos”.¹⁸⁸ En algunas escuelas como la de la calle de Limantour, se habían establecido baños de ducha, baños tibios y un estanque bajo para la natación que permitían un aseo completo, cumpliendo así con la idea de contribuir a la regeneración física de los niños por medio de la higiene y la profilaxis.

Una vez que el alumno estaba limpio, sin rastro de los olores de su casa, podía acceder al aula. El salón de clases tenía pisos de madera y estaba bien ventilado pues las ventanas contaban con vidrieras corredizas en la parte superior para permitir el paso del aire; la iluminación era natural unilateral y por sus dimensiones tenía capacidad para recibir hasta 50 estudiantes en promedio. El escritorio del profesor se encontraba al frente y los niños ocupaban mesa-bancos de tipo binario apropiados para su talla. El pizarrón era móvil para poder seguir la lección y había un estante con cerrojo de metal para guardar el material de clase. A veces, grandes ábacos servían para enseñar a contar a los alumnos. Las paredes de un color de medio tono tenían un friso inferior que consistía en un revestimiento de cemento con pintura al óleo para evitar que se ensuciaran y sus ángulos estaban redondeados para que el polvo no se acumulara. El reloj ocupaba, por supuesto, el lugar central marcando los tiempos de estudio. Los adornos como mapamundis, láminas con variedades de aves, representaciones del cuerpo humano o de los mamíferos le conferían sentido al entorno y las biografías de Juárez, Morelos e Hidalgo, con sus respectivas efigies, se ubicaban atrás del escritorio del profesor amparando su autoridad. Como la disciplina era una prioridad, los mesa-bancos habían sido atornillados al piso impidiendo el molesto ruido cuando los niños se levantaban y las consecuentes faltas de orden. Finalmente la obediencia y el autodomínio

¹⁸⁸ *Boletín de Instrucción Pública*, tomo VI, junio 1906.

en la conducta eran los principales rasgos de una educación moral y por lo tanto de los alumnos civilizados.¹⁸⁹ (Ver Foto 2)

Durante años, los higienistas habían insistido en la que la salud física del niño debería ser una prioridad para el Estado. De ahí que por ningún motivo los educandos habían de hallar en la escuela “los gérmenes de deformaciones corporales o estados morbosos” que disminuyeran su capacidad para el trabajo. Era un entendido médico que los atributos físicos de un individuo sano se podían apreciar por una posición erguida, espalda ancha y abdomen poco prominente. Por tanto, para lograr organismos fuertes y bien dotados no sólo era necesario contar con un mueblaje diseñado para ayudar a la postura de los alumnos, sino que el movimiento físico, garantizado mediante ejercicios gimnásticos, podía corregir los “vicios de conformación” y mejorar la salud del individuo. En ese sentido, los planteles contaron con patios especialmente diseñados para contribuir a la formación de los ciudadanos del futuro aptos para el desempeño de todo tipo de funciones sociales.¹⁹⁰

Los nuevos establecimientos eran lugares especializados en los que cada actor tenía un papel que cumplir y éste estaba claramente especificado. Una derivación de este hecho fue que los directores no habitaron más en escuelas de este tipo y serían ahora los conserjes los únicos que tendrían una habitación pequeña en la parte trasera para cuidar el aseo y el mantenimiento del inmueble. Además se instalaron, bajo una galería cubierta, baños suficientes para todos los alumnos.

La escuela modelo incorporó también nuevos espacios que hasta entonces no habían sido parte del ambiente educativo. La sala de conferencias y solemnidades escolares fue uno de ellos. Ahí se celebraban las conmemoraciones cívicas, se honraba a la bandera y se hacían los discursos

¹⁸⁹ Véase Ruiz, *Tratado*, 1900, p.197.

¹⁹⁰ Véase *Boletín de Instrucción Pública*, t. XIV marzo-abril 1910.

de los alumnos. Tenía un proscenio de madera y sillas “hasta para 800 personas”. Estaba decorado con temas alusivos a la patria y era el lugar ideal para hacer las exhortaciones a los niños antes de las festividades. Era también el espacio que permitía a los de “afuera” comunicar lo que los de “adentro” hacían. En algunos planteles esta sala ocupó la parte central y muchas veces tenía acceso por la puerta principal. En ocasiones servía para la celebración de las reuniones periódicas de madres de familia que se hacían con el propósito de conseguir que la educación que se impartía en los hogares fuera acorde con la de la escuela.¹⁹¹

Estos establecimientos contaron además con talleres para trabajos manuales. Su creación, al igual que la sala de conferencias, fue una novedad. En ellos los alumnos aprendieron carpintería y encuadernación, pero sobretodo se buscó enseñarles a no menospreciar el trabajo manual pues despertar el amor por un oficio era también amar a la patria.¹⁹²

A la caída del régimen, las críticas sobre estas escuelas no se hicieron esperar pues con este proyecto, decían los opositores, se había privilegiado la construcción de joyas arquitectónicas en lugar de impulsar la construcción de planteles en los lugares más necesitados.¹⁹³ Sin duda, las primarias “modelo” fueron la expresión material de un ideal. El ideal del Estado porfirista que había buscado crear la nación con base en la regeneración social de sus habitantes mediante una educación principalmente urbana. El espacio escolar enseñaba

¹⁹¹ *Boletín de instrucción pública*, t. IX, enero 1908, véase también Sandoval, *Escuela*, 2003.

¹⁹² Para Sierra este tipo de educación servía “para suprimir un elemento de desigualdad e inferioridad de nuestros braceros y artesanos, respecto de los colonos y operarios extranjeros que en mayor número cada día deben afluir a nuestro país”, *Boletín de instrucción pública*, t. XIV marzo-abril 1910.

¹⁹³ Francisco Vázquez Gómez como nuevo titular de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes proponía en el Congreso Pedagógico de septiembre de 1911 que “...se necesitaban locales bien acondicionados y con el número que exijan las necesidades presentes. El congreso pide a los gobiernos la creación de escuelas primarias en donde se necesiten, alojándolas en edificios higiénicos, no elegantes, ni que constituyan joyas arquitectónicas pero lleven su objeto pedagógico y provean de útiles y muebles indispensables”, véase *Boletín de instrucción pública*, t. XVIII septiembre –octubre 1911.

los valores que el gobierno federal buscaba poner en acción: el respeto a la autoridad, el apego al tiempo escolar, la higiene, la identificación de los símbolos patrios y la asimilación de la idea de progreso, entre muchos otros. En el nuevo escenario, los maestros y los alumnos debían lograr que su actuación tuviera un cierto grado de predictibilidad, con el fin de que la escuela fuera una institución reconocida y apreciada por la comunidad. A manera de un acto de representación teatral, los actores sociales debían aprender nuevos papeles y llevarlos a efecto, una y otra vez, para poder ser demostrados y memorizados. Uno de los requisitos para que la representación escolar tuviera éxito es que la escuela dejara de ser parte del vecindario. Los planteles ya no tendrían que estar adheridos al espacio urbano como cualquier local de servicio o formar parte del ámbito privado del director. Se trataba ahora de un espacio cerrado donde el Estado controlaba las condiciones de enseñanza para formar al individuo ideal y debía ser la expresión de un lugar impersonal. (Ver Fotos 3 y 4)

El límite de la autoridad

No ha sido la intención de este capítulo presentar tipos de escuelas sino un espectro que diera cuenta de la amplia gama y la heterogeneidad de condiciones de los establecimientos escolares elementales que coexistieron en la ciudad de México durante los últimos años del porfiriato.

A través de ellos, se puede ver que más allá de los intentos uniformadores de la enseñanza del gobierno federal, la diversidad fue algo consubstancial a la oferta educativa pública. Diversidad que puede ser referida no sólo a la variedad de espacios que se adhirieron al esquema habitacional de la ciudad, sino a la interacción que se gestó al interior de los diferentes lugares. En efecto, los planteles educativos asumieron las características de la calle, del cuartel o del barrio en el cual se asentaron. La escuela como espacio adquirió las dimensiones y la distribución que ofrecía el local donde se situó.

Pero además, el ritmo de los habitantes de la capital también se impuso y ante ello, la autoridad tomó provisiones para que los alumnos pudieran inscribirse en cualquier época del ciclo escolar y entrar a cualquier hora. Por tanto, la escuela elemental urbana tuvo un flujo y movimiento constante, e incorporó los rasgos de una población itinerante.

Propongo, siguiendo a algunos teóricos sociales, que la falta de un patrón de asistencia en el que los niños fueran a la misma escuela todos los días, que siguieran un horario de entrada y que mantuvieran las mismas rutas espacio-temporales en la ciudad para su acceso, dificultó la integración del sistema escolar y la propia integración social hacia el sistema educativo. La falta de asiduidad en la asistencia y la incertidumbre derivada de la movilidad de los mismos planteles hacen suponer que, para un amplio sector de la población, acudir a la escuela no formaba parte de su rutina diaria.¹⁹⁴

Por ello, sin lugar a dudas, el interés prioritario del ejecutivo fue hacer efectivo el principio de obligatoriedad. El cual prevenía que los padres remisos que no mandaran a sus hijos a la escuela, se hacían acreedores de una multa. En ese sentido, la escuela tenía que ser un espacio abierto y disponible, pero también había que insistir que los niños asistieran a los planteles en la misma demarcación donde vivían. Empadronamientos domiciliarios y control continuo de los padres, a través de Consejos de Vigilancia articulados en los diversos cuarteles, hacen pensar que la escuela significó un puente para que el alcance

¹⁹⁴ Lezama explica los planteamientos principales de Giddens: “La integración social que es la fuente más importante de producción de relaciones sociales, se logra por los patrones de conducta que provienen de la rutinización de la actividad social. Nuestras vidas, se desenvuelven cotidianamente por medio de rutas familiares espacio-temporales que se intersectan con las rutas de otros actores, de tal suerte que determinados aspectos o “regiones” de nuestra vida social constituyen patrones recurrentes de relaciones sociales”, Ver Lezama, *Teoría*, 1993, p. 126. Las cifras fueron obtenidas sobre el total de inscripción y la asistencia media publicados en AGN: Instrucción Pública. Directorio de escuelas, vol. 300, exp. 31, (Boletín mensual de estadística escolar junio de 1907).

de la autoridad llegara hasta la casa e inducir, de manera coactiva, la integración hacia el sistema educativo.

No obstante, el control tenía un límite y éste era el interior del espacio escolar. El ambiente de la escuela fue una extensión de la vida familiar y doméstica de los directores. Ellos fueron dueños del lugar y le imprimieron a éste las condiciones de su vida personal. Algunos se reservaron las mejores habitaciones para uso privado, otros ocuparon un espacio menos central. Su posición les permitió vivir en casas que no hubieran podido sufragar por su nivel de ingreso y duplicaron los beneficios económicos de su salario pues dispusieron de un sueldo íntegro al no tener que pagar renta.

Por la distribución que los directores hicieron de los alumnos en grados escolares se desprende que, en muchas ocasiones, reservaron los salones más pequeños y con peor iluminación para los alumnos de tercer y cuarto años que por lo general eran grupos más reducidos. También existió la tendencia a separar estudiantes de un mismo grado en aulas con condiciones muy diferentes unas de otras y a uniformizar el alumnado con base en criterios personales.

En algunos casos, en vísperas de alguna fiesta religiosa, los directores advertían a los alumnos, de manera encubierta, que podían dejar de asistir. Y cuando se celebraba el día de su cumpleaños suspendían clases y se adornaba toda la escuela. Muchos de ellos exigían a los estudiantes la compra de útiles contrariando con ello la condición de gratuidad que debía tener la enseñanza.¹⁹⁵ En ocasiones, a decir de la prensa, si había cuartos disponibles en los edificios, eran puestos en alquiler para completar sus ingresos.¹⁹⁶

Así también, el que la casa del director estuviera en la escuela imprimió una estratificación rígida con pocas probabilidades de ascenso y autonomía

¹⁹⁵ Circulares que aparecen en AHDF: Escuela elemental 126, vol. 2558, Escuela elemental 47, vol. 2546, Escuela elemental 89, vol. 2555.

¹⁹⁶ Citado por Meneses, *Tendencias*, 1989, p. 459.

para los demás profesores que laboraban en el plantel. Sin embargo, este entrecruzamiento entre hogar y escuela, entre lazos de parentesco y laborales, también significó un costo: los directores comprometieron la libertad de su persona y su vida íntima, puesta de manifiesto a cada paso por la mirada de los actores involucrados.

Durante años, el proceso de construir la escuela como lugar, singularizarla, darle significado frente a otras actividades sociales fue un movimiento de doble vía, en el cual por un lado la autoridad buscó aplicar criterios de conducta regularizados en la comunidad y, por el otro, los habitantes de la ciudad construyeron sus propios referentes, intentaron asimilar las reglas y trataron, a su manera, de ajustarse en el espacio y el tiempo institucionales. Este proceso tuvo un reajuste cuando las escuelas modelo reafirmaron la fuerza de la presencia del Estado sobre la sociedad.

La materialización del proyecto educativo porfirista -como instrumento de política- sería exhibido a través de las escuelas construidas ex profeso para mostrar el nuevo discurso pedagógico. Estos planteles permitirían contener la actuación social dentro de parámetros predecibles y sustraer las iniciativas sociales.

Sin duda uno de los rasgos que permitió materializar la escuela moderna fue la prohibición de que los directores habitaran en la misma casa donde se encontraba la escuela. Los planteles “modelo” siguieron los nuevos postulados pedagógicos porque el espacio arquitectónico aseguró la especialización y diferenciación de los papeles para todos los actores que intervinieron en las relaciones diarias. Directores y maestros fueron reconocidos como autoridades, su vida privada permaneció al margen de las labores escolares y su papel fue simbolizado y reforzado mediante una identificación con los valores patrios. Los alumnos, considerados como un recurso nacional, fueron separados de la familia por un tiempo acotado y se sometieron a la influencia de una escolarización formal con reglas impersonales y precisas. La escuela modelo se convirtió en un escenario segregado, distinto del mundo del trabajo y de otros

compromisos de los adultos. Se trataba de controlar las condiciones de la enseñanza en un espacio aséptico en el cual los niños podían desarrollarse física, intelectual, estética y moralmente. El Estado como dueño de ese espacio ponía las condiciones, la sociedad se sujetaba a ellas.¹⁹⁷

La revolución atajó el camino ascendente hacia la centralización educativa y probablemente a la proliferación de los planteles modelo en la ciudad. Finalmente era cierto lo que los opositores habían planteado: el régimen porfirista había favorecido una educación de corte urbano y sus “joyas arquitectónicas” eran para unos cuantos. Sin embargo, Sierra no había engañado a nadie:

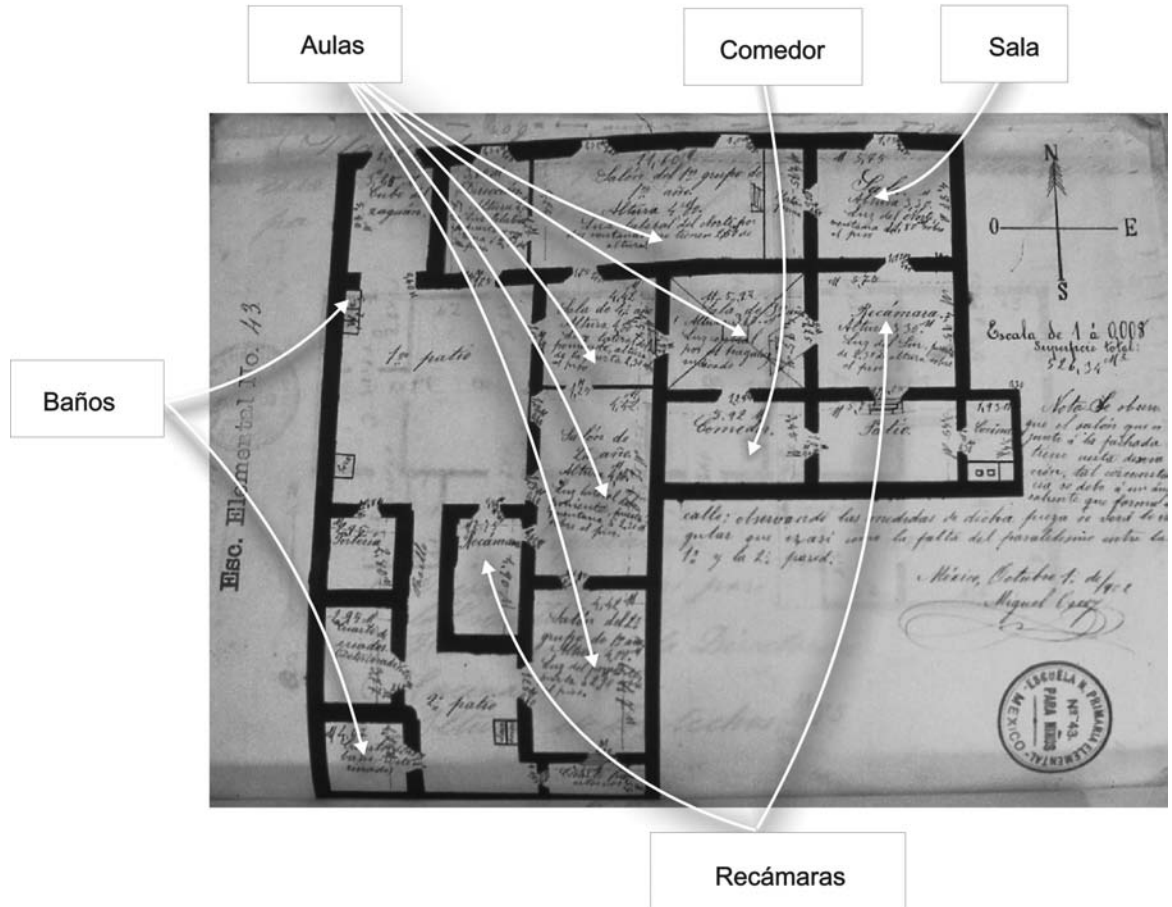
Quando decimos que la enseñanza ha de contribuir al progreso del país es porque ella debe infundir a los educandos un amor profundo por el adelanto de nuestro país, haciéndoles comprender que a este progreso se deben subordinar los intereses particulares. Quando decimos que ha de contribuir al perfeccionamiento del país es porque debe comprender que no se trata de hacer de cada habitante un ser perfecto, sino de perfeccionarlos según su posición y su esfera social.¹⁹⁸

¹⁹⁷ Giddens habla de la escolaridad como una exclusión de los tiempos sociales y la imposición de un marco de referencia unitario perteneciente al Estado, véase, Giddens, *Modernidad*, 1991, p. 195.

¹⁹⁸ *Boletín de instrucción pública*, t. X, junio 1908.

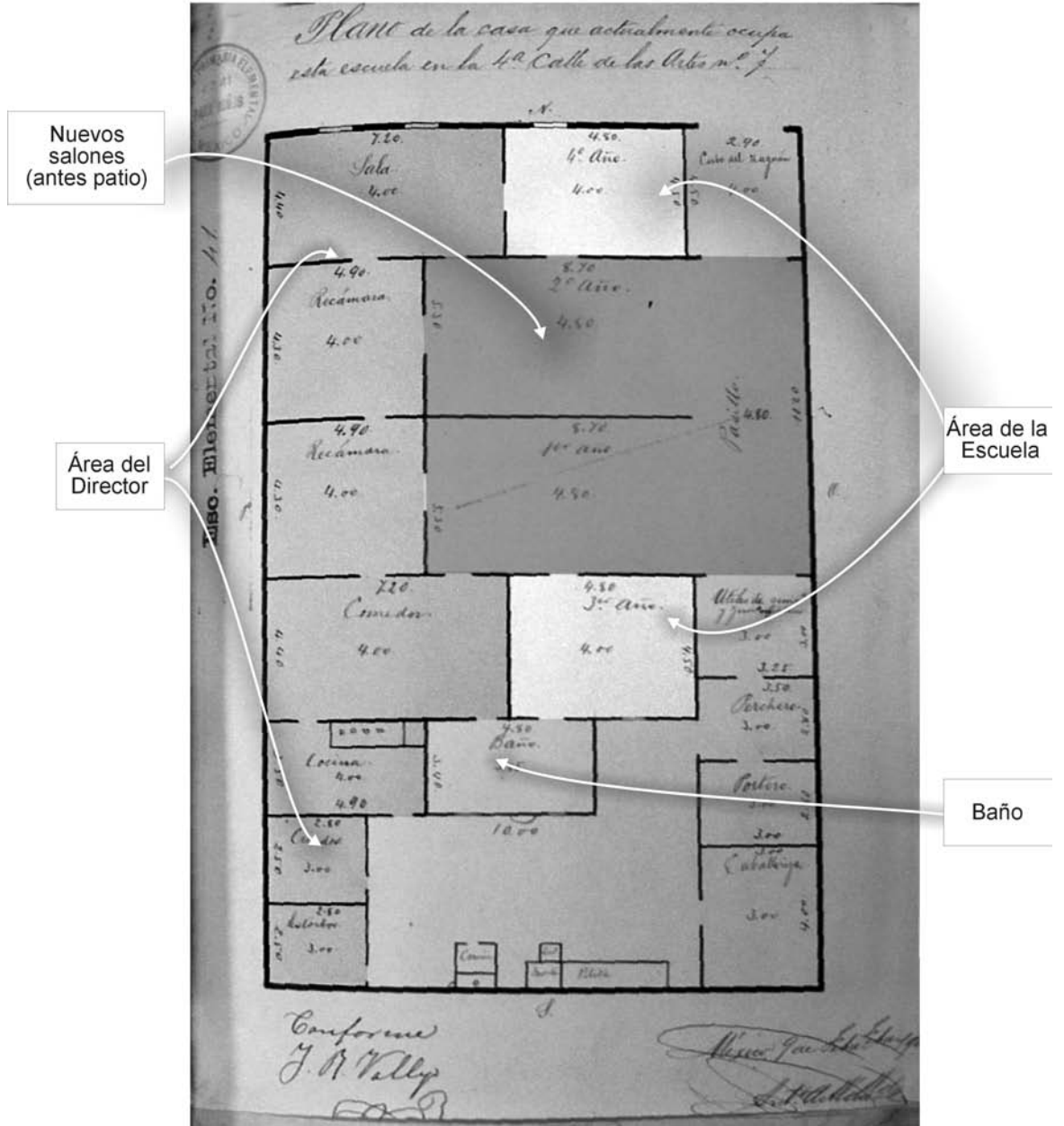
Plano 1

ESCUELA EXTENSIVA



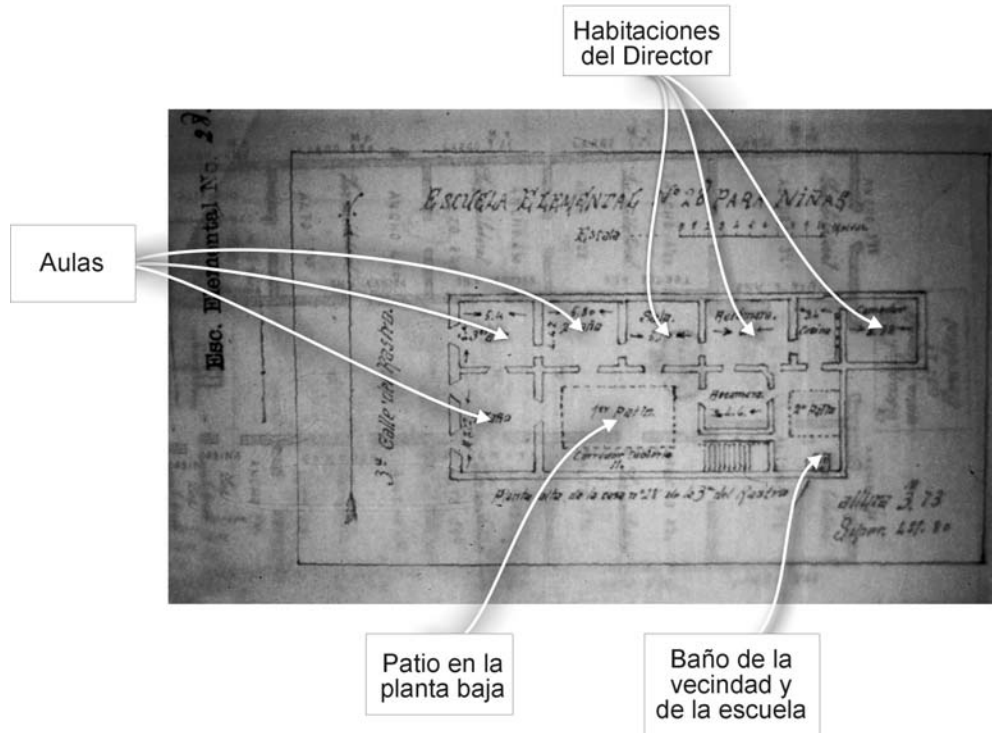
Plano 2

ESCUELA EXTENSIVA



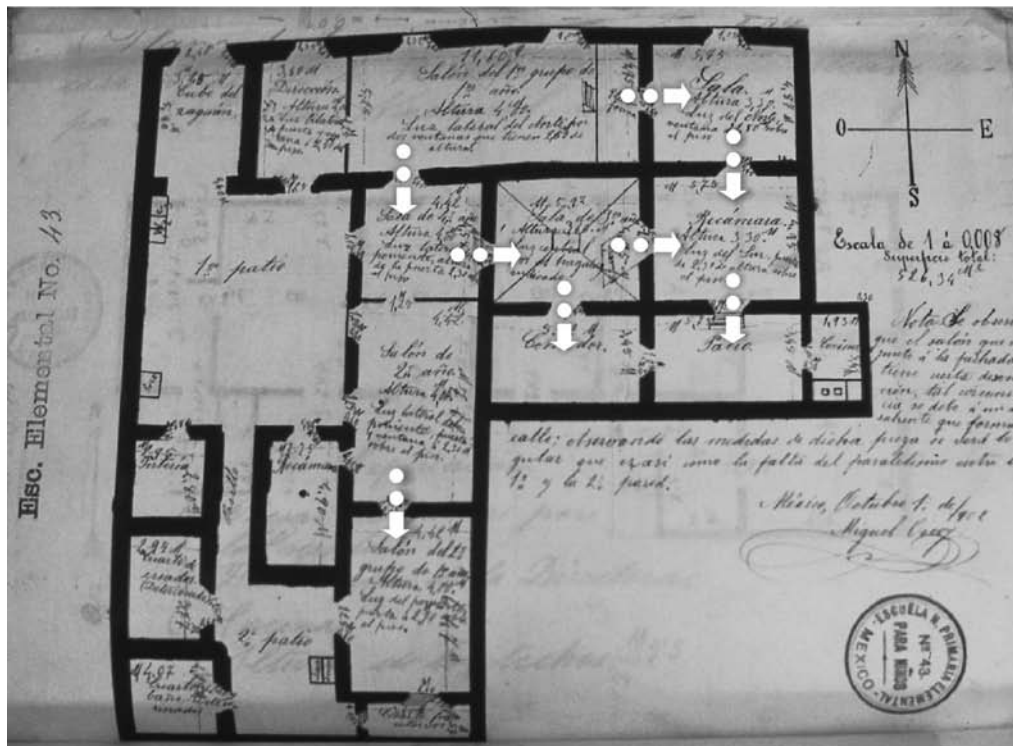
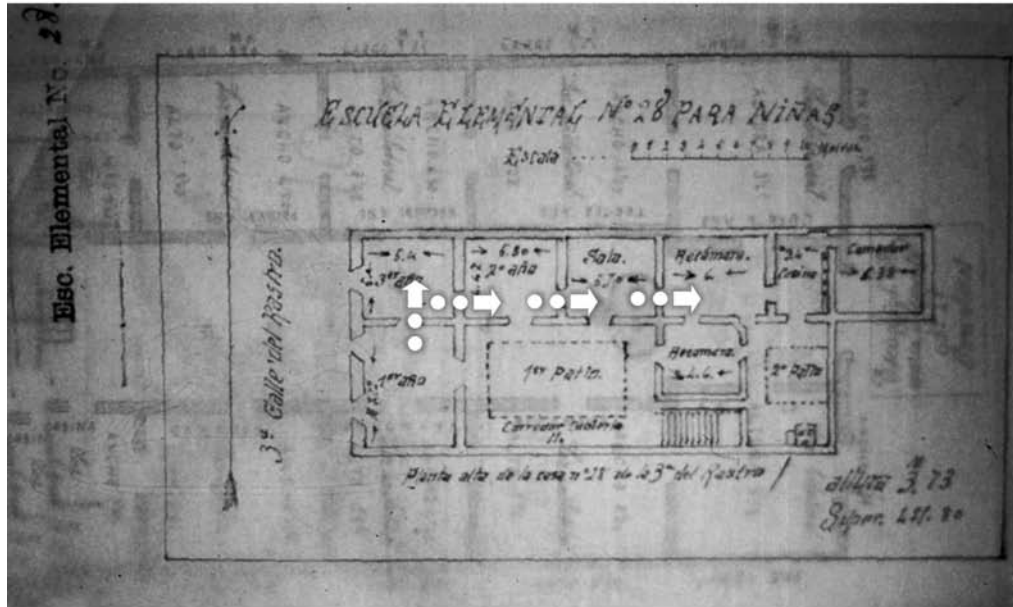
Plano 3

ESCUELA EN LA VECINDAD



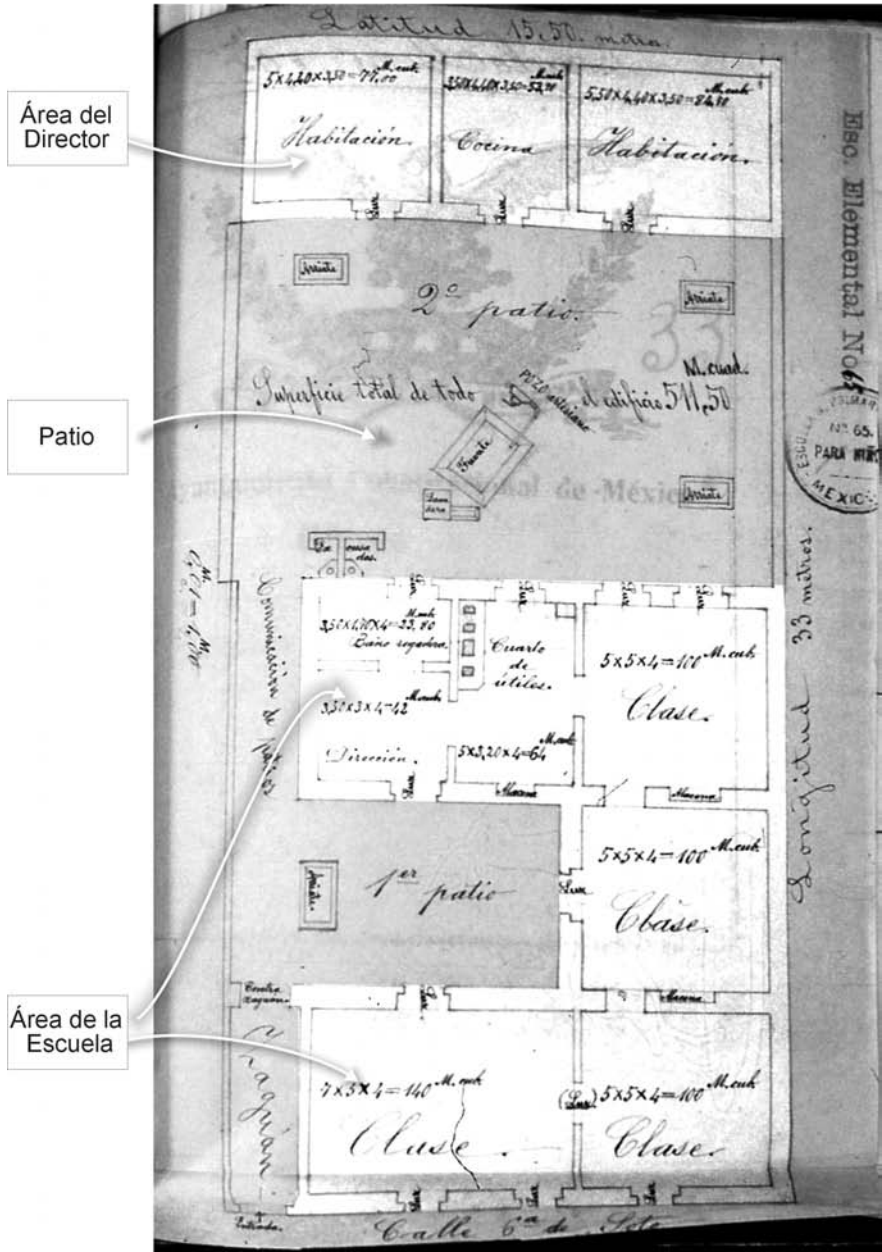
Plano 4

LA LUZ COMO COMUNICACIÓN



Plano 5

ESCUELA DIFERENCIADA



Plano 6

ESCUELA DIFERENCIADA

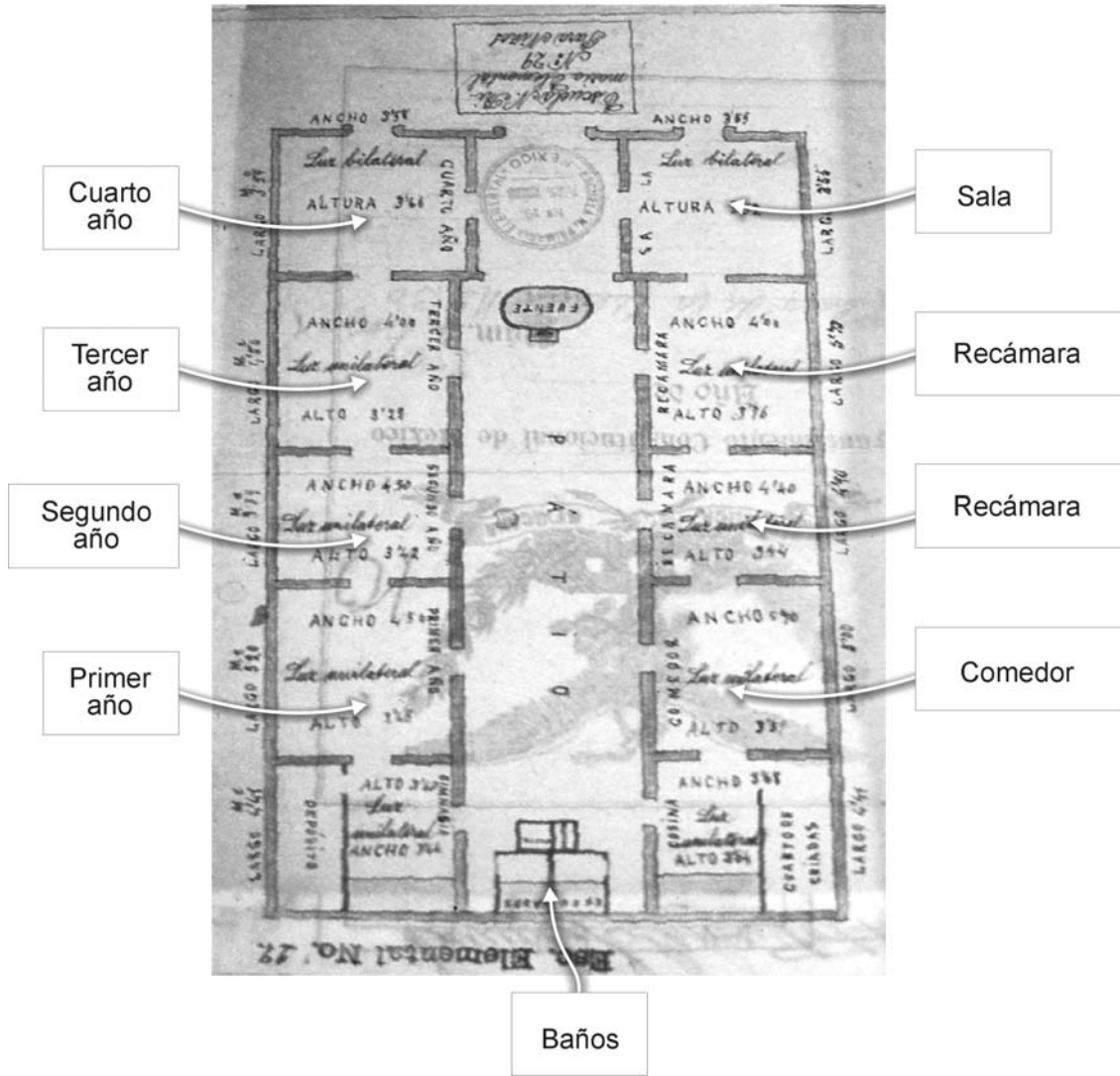
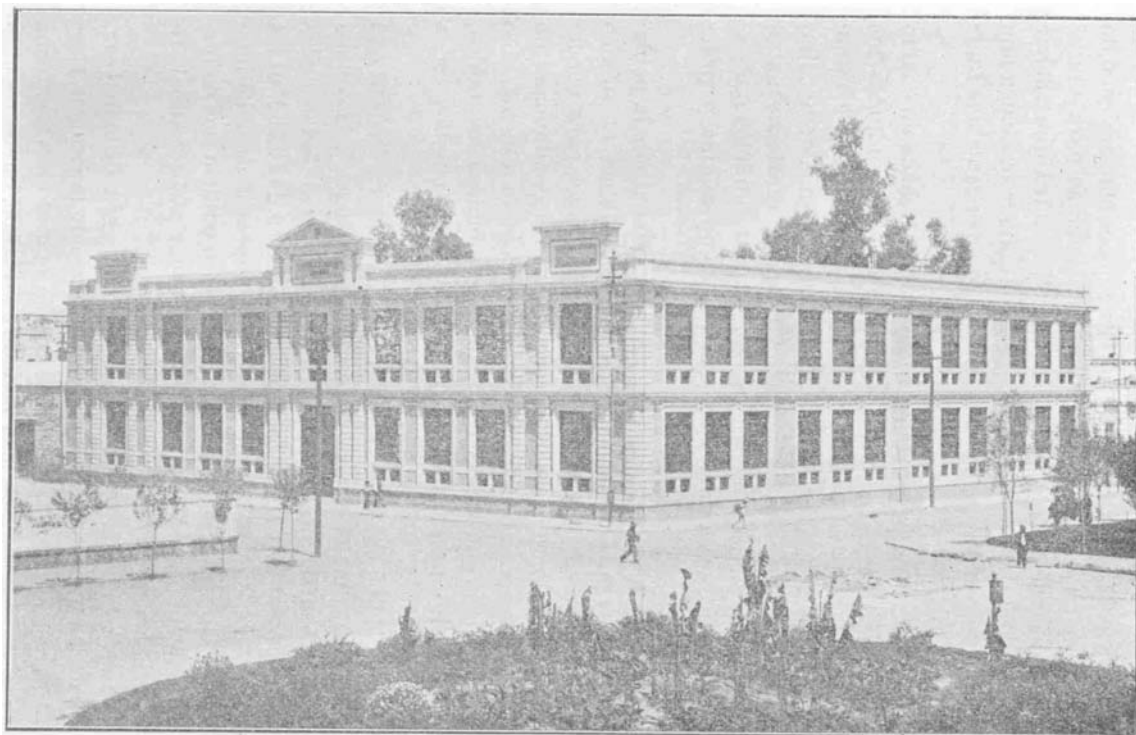


Foto1



Escuela Modelo Calle de Aztecas y El Carmen
Fuente: Boletín de Instrucción Pública, t. VII, junio 1907.

Foto 2



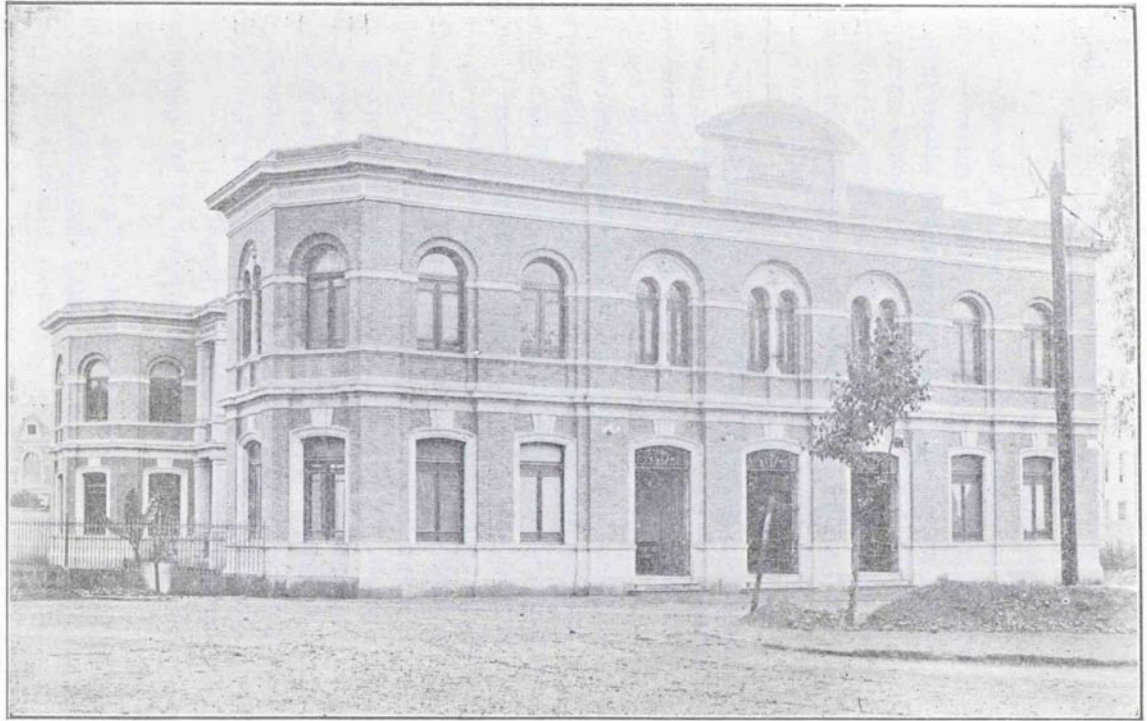
Salón de clases en *Breve noticia de los establecimientos de instrucción dependientes de la Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública*, México, Tipografía y Litografía "La Europea", 1900.

Foto 3



Escuela Modelo, Esquina Mina y Humboldt
Fuente: Boletín de Instrucción Pública, t. VII, junio 1907

Foto 4



Escuela modelo Esquina Av. Limantour (hoy Abraham González) y Calzada de Chapultepec

Fuente: Boletín de Instrucción Pública, t. VII, junio 1907.

Capítulo III

La dimensión espacial de la higiene escolar

Hacer de la escuela primaria porfiriana un lugar reconocido, que tuviera tareas exclusivas y diferenciadas, fue un proyecto que requirió que amplios sectores sociales aceptaran e incorporaran en su rutina diaria la necesidad de mandar a sus hijos a los planteles y entender que, lo que ahí se enseñaba, era importante para la vida y para la nación. Este requisito resultó ser crucial pues si la escuela nacional era reconocida y tenía un valor social, la autoridad podía tener toda la libertad para controlar el ambiente donde los niños se desarrollaban y finalmente lograr que los alumnos asumieran los valores y los hábitos que los llevarían a su “regeneración moral”. Más aún, podría usar las escuelas como política de gobierno y, con ello, modificar la atrofia que tenía sumergida a la mayoría de la población.¹⁹⁹

Para la primera década del siglo XX, era claro que el valor que las familias le habían conferido a la escuela como un lugar de resguardo mientras los padres trabajaban (o los hijos tuvieran edad para ganar un salario) no podía

¹⁹⁹ Es frecuente encontrar a lo largo de los argumentos de Justo Sierra la necesidad de entender la educación como “la salvación del país y fundamento para su regeneración”. Véase por ejemplo *Boletín de Instrucción Pública*, t. X. En otros casos el mismo Sierra expone que “la instrucción no basta para la obra de caridad moral y redención [social]. La educación sí; la educación representa el esfuerzo más eficaz que puede hacer una sociedad para salvar a la muchedumbre que naufraga”. Véase Sierra, *Obras*, t.VIII, pp. 318-320. La diferencia entre educación e instrucción ha sido tratada en el Capítulo II.

asegurar la continuidad en la enseñanza, evitar la asistencia fluctuante, ni detener la deserción escolar. La política educativa hasta entonces desplegada basada en la coacción y en el control había demostrado que era un fracaso. Como hemos visto, la función de los Consejos de Vigilancia encargados de hacer cumplir el precepto de instrucción obligatoria había impulsado a algunos sectores sociales a desplegar redes de solidaridad obstaculizando con ello el cumplimiento de la norma.

El problema no era menor pues si el Estado había reconocido “la imposibilidad de conseguir que todos los niños concurren a las escuelas primarias elementales, contando para ello con los solos medios que ponían a disposición del Gobierno las leyes”²⁰⁰, significaba que la actuación de la autoridad ya no podía basarse en el despliegue de aparatos coactivos y judiciales sino que debía tener la destreza suficiente para llevar a la práctica un sistema educativo que pudiera incorporar a los niños a una escolarización continua y demostrar que podía hacerlo para toda la nación pues en ello le iba la gran apuesta sobre su proyecto centralizador.

Bajo ese contexto, el año de 1908 marcó un cambio profundo. La aprobación de la ley de educación integral -considerada la joya de la educación primaria de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes- permitió al Estado asumir bajo su mando el desarrollo total del niño e impulsar funciones hasta entonces inéditas. Al ser aprobada la mencionada ley, en su discurso pronunciado ante el Congreso de la Unión, Sierra lo explicaba así:

Asumimos la responsabilidad de considerar al Estado como educador, no como simple instructor. El Estado *debe encargarse*, con plena conciencia de la trascendencia que esto tiene, *debe encargarse* de buscar en el niño al hombre físico, moral e intelectual; *debe procurar* el desarrollo armónico de sus facultades, de estos tres modos de ser, y añadir otro, el modo estético, es decir, educar la facultad de concebir lo bello y formar el gusto.²⁰¹

²⁰⁰ *Boletín de Instrucción Pública*, t. XII

²⁰¹ *Ibid.* El subrayado es mío. Esta idea queda también plasmada cuando Sierra promueve la educación como un servicio público: “Cuando la sociedad, por medio del Estado,

Es previsible que cuando un Estado se promueve para *hacerse cargo* de la formación completa del individuo deberá necesitar un gobierno capaz de ser operativo y eficiente porque su actuación presagiaba una labor mucho más compleja y más especializada por todo lo que se proponía cubrir.²⁰² Un Estado con esa nueva configuración debía asumir nuevas tareas que tenían que ver con la atención a problemas muy concretos, que en ocasiones estaban relacionados con cuestiones técnicas y materiales y cuya solución resultaba inviable si la administración pública no incorporaba la presencia de expertos que tuvieran el conocimiento para hacerlo y que actuaran “bajo el manto de neutralidad y objetividad científica despolitizada.”²⁰³

Este capítulo explora cómo el discurso médico mediatizado por la política educativa confirió un aval de base científica con el cual el gobierno federal pudo asegurar una intervención en el ámbito social y tener la posibilidad de alterarlo. Considero que la higiene escolar fue un principio de validez que le permitió al Ejecutivo imprimir una legitimidad indiscutible en sus tareas docentes y asegurar una mayor cobertura y extensión de la intervención gubernamental.

La variedad en las temáticas de las investigaciones históricas que abordan la higiene escolar han permitido generar múltiples aproximaciones al tema. Entre otros aspectos, se han mostrado las características de las prácticas médicas en la inspección escolar; se ha puesto énfasis en los manuales escolares como fuentes documentales para analizar la influencia de la medicina en el saber pedagógico; se ha hecho hincapié en la labor disciplinaria de la higiene; y se han estudiado las prácticas

su órgano general eleva la educación popular a la categoría de un servicio público de primer orden, tiene conciencia de que de esta manera aprovecha los elementos inertes o latentes de la fuerza social, los pone en movimiento, en circulación y los convierte en riqueza”, Véase Sierra, *Obras*, t. VIII, p. 230.

²⁰² Me baso en la propuesta de Giandomenico Majone sobre políticas públicas. Majone insiste en la puesta en marcha de una nueva racionalidad en la administración pública como condición esencial para *hacerse cargo* de funciones hasta entonces inéditas. Desde esta propuesta teórica, la destreza del gobierno sería encontrar o diseñar las políticas a través de las cuales es posible lograr cambiar una situación dada y para ello sería importante demostrar, mediante la argumentación y la validación, por qué decidió hacer una cosa y no otra. Véase Majone, *Evidencia*, 1997, pp. 69-186.

²⁰³ Rodríguez de Anca, “Apuntes”, pp. 15-35.

higiénicas en las escuelas como una derivación del nuevo concepto de niñez que surgió hacia finales del siglo XIX.²⁰⁴

Una asignatura que ha quedado pendiente en las investigaciones ha sido analizar cómo el discurso higiénico tuvo una expresión material y cómo a través del espacio escolar y su relación con el entramado urbano, los médicos pudieron demostrar sus realizaciones. Todas las investigaciones comparten la visión de que los higienistas fueron un grupo con gran autonomía y amplio poder de decisión. Sin restarle fuerza a esta apreciación, mi propuesta se basa en que la incorporación del discurso higiénico en las escuelas de la capital corrió de la mano con la sofisticación de la capacidad administrativa del Estado y también con la modernización de la ciudad. A medida que el Ejecutivo federal asumía nuevas funciones docentes y enfrentaba nuevos retos derivados de la urbanización, como la mortalidad infantil, la pobreza y el hacinamiento, la higiene proporcionaba los argumentos y los instrumentos para promover la educación. Propongo que la incorporación de los médicos en el proyecto educativo permitió gestar un cambio institucional y utilizar las escuelas como instrumento de política, al convertir los planteles no sólo en centros de educación sino en agencias sociales para la resolución de problemas en la ciudad.²⁰⁵

Sin duda, el punto de partida que permitió a médicos como Luis E. Ruiz y Domingo Orvañanos convertirse en promotores del mejoramiento escolar fue el Congreso Higiénico Pedagógico celebrado en la ciudad de México en 1882.

²⁰⁴ Noguera, "Manuales", 2001, pp.278-303; Carrillo, "Vigilancia",2005, pp.171-208; Rodríguez de Anca, "Apuntes", 2004, pp. 15-35; Del Castillo, *Conceptos*,2006. 145-178.

²⁰⁵ Una política pública necesariamente debe desplegar una racionalidad instrumental que es todo el caudal técnico que le permite al gobierno cambiar la situación deseada por una que atienda a los fines del Estado, pero también debe contar con una racionalidad comunicativa sobre la cual incide para tratar de modificar las percepciones sobre la nueva realidad. Véase Majone, *Evidencia*, 1997, pp. 75-84.En ese sentido el cambio institucional de la escuela se presenta como una cadena de decisiones que no tendrá como base la coacción sino el consentimiento basado tanto en el despliegue del saber médico como en ofrecer beneficios adicionales a la comunidad a partir de la modificación de lo que los planteles podían brindar.

Convocados por el Secretario de Gobernación Carlos Díez Gutiérrez, los salubristas habían demostrado, junto con los ingenieros, que podían ser un cuerpo técnico lo suficientemente capaz como para remediar los problemas urbanos que enfrentaba la administración pública. La gran epidemia de tifo en 1875 en la capital y sus múltiples intervenciones para tratar de solucionar los eternos problemas sobre la escasez de agua así como el proyecto del desagüe del Valle de México les habían conferido, a través del Consejo Superior de Salubridad, el prestigio suficiente como para convertirse en una autoridad que podía opinar sobre todos los asuntos relacionados con la higiene urbana.²⁰⁶

La realización del Congreso no derivó sin embargo en la intervención médica directa para el manejo de los planteles, pero sí permitió exponer públicamente los puntos de convergencia científicos sobre las condiciones ideales para el aprendizaje en las escuelas. Por su notoriedad, este foro generó además una clara conciencia de la existencia de serios problemas de hacinamiento e insalubridad que tenían los establecimientos municipales, problemas que, según los médicos, no eran ocasionales sino asuntos que necesitaban acciones precisas. No es casual que tiempo después, estos mismos argumentos se encadenaran a otros que reafirmaban la incapacidad del Ayuntamiento y lo relevaban para hacerse cargo de sus escuelas. Tampoco lo es el que en 1896, cuando se estatizaron las escuelas municipales, fuera el propio Luis E. Ruiz quien instrumentara el cambio de adscripción y quedara al frente de la Dirección de Instrucción Primaria, instancia encargada de regir los planteles de la ciudad bajo el mando de la Secretaría Justicia e Instrucción Pública.

Una vez que las escuelas de la capital pasaron a depender del gobierno federal, los higienistas tendrían la importante función de estudiar “en primer lugar las condiciones del medio en que se va a desarrollar la actividad el niño, y

²⁰⁶ Liceaga, *Mis recuerdos*, 1949, pp.185-202.

en segundo lugar al niño mismo”.²⁰⁷ La regulación del espacio escolar se convirtió en el meollo del discurso y con ello las condiciones materiales de los edificios, el mobiliario de clase y el material de enseñanza pronto representarían los objetos de estudio de la salud escolar y los medios para conservarla.

El razonamiento central era que la escuela podía ser una influencia nociva para los alumnos tanto por la aglomeración que presentaba como porque en ella estaban destinados los niños a pasar sus mejores años de vida. Las modernas recomendaciones no sólo de la higiene sino también de la pedagogía aconsejaban construir la escuela como un lugar exclusivo, que tuviera asignadas tareas propias y definidas. Un espacio excluyente del mundo adulto que garantizara un control de todas las condiciones del aprendizaje y permitiera un medio saludable para el desarrollo de los educandos. No obstante, dado que los planteles se ubicaban en casas particulares había que hacer algunas adaptaciones que permitieran el funcionamiento higiénico de las mismas.

Acorde con la experiencia científica en torno a las epidemias, las cuarentenas, los cordones sanitarios y el manejo de los servicios urbanos, los médicos entendieron que la higiene escolar era en parte -a la manera como funcionaba la salud pública- una forma espacial de gobernar.²⁰⁸ Acotar, marcar, segregar, aislar, delimitar, separar y controlar serían algunas de las líneas argumentativas como buscaron construir una política institucional durante la primera década del siglo XX.

Si bien en 1896 se comenzó a practicar en las escuelas la inspección médica, ésta no fue sino una mirada ocasional que tuvo como propósito conocer la situación material de los planteles en la ciudad. A lo largo de siete años, unos cuantos higienistas se dedicaron a levantar el catastro escolar, hecho que deduzco por la solicitud persistente hecha a los maestros para que

²⁰⁷ González, *Higiene*, 1918, p. 12.

²⁰⁸ Bashford, *Imperial*, 2004, p. 5-25.

entregaran los planos de sus escuelas. Hacia 1902, se inició en la Escuela Normal -como prueba piloto- una inspección más detallada que incluía a los alumnos. Sin embargo, no sería sino hasta 1906 cuando se planteó a la Dirección General de Instrucción Primaria ensayar la práctica de los exámenes físicos individuales y en abril de 1908, se creó la Inspección General de Higiene Escolar con diez inspectores médicos, un encargado de visitar los edificios y un especialista de enfermedades de la piel.²⁰⁹

Es importante señalar que el paso de una intervención aislada que permitía algunos señalamientos marginales sobre las condiciones de las escuelas, a la participación progresiva, consistente y directa de los higienistas en el diseño de políticas y su presencia en los planteles, no puede entenderse sin la confluencia de varios factores: en primer lugar, la creación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1905 y el ascenso de Sierra al frente del despacho junto con un grupo de apoyo, compuesto por personajes como Ezequiel Chávez, Eugenio Latapí y Gregorio Torres Quintero. Todos ellos serían los encargados de proponer las nuevas estrategias de acción y Manuel Uribe y Troncoso como principal promotor de los cambios en lo que respecta a la higiene escolar. En segundo lugar, y como consecuencia del anterior, la nueva plataforma política permitió que este grupo pudiera disponer de un margen de maniobra más amplio en la administración y contar con mayores recursos económicos. Por último, el cambio cultural surgido a finales del siglo XIX posibilitó afianzar las nuevas acciones basadas en el trabajo de pediatras y pedagogos que proponían una nueva concepción sobre el concepto de niñez.²¹⁰

El ascenso político de un grupo de expertos y los nuevos conocimientos científicos permitieron el cambio institucional y replantear la función de la escuela así como su papel social. A partir de entonces, la higiene escolar se

²⁰⁹ *Anales*, t. I nov. 1911; Carrillo "Vigilancia", 2005, pp. 174-175; Del Castillo, *Conceptos*, 2006, pp.110-111.

²¹⁰ Del Castillo, *Conceptos*, 2006, pp.59-135.

convirtió en un deber patriótico “puesto que la patria necesita no del desmayado brazo, fruto de la molicie, sino de músculos potentes que abran surcos, tiendan rieles, perforen minas y taladren montañas”.²¹¹ Su función sería, por tanto, preservar sano el cuerpo de los niños que a su vez formaba el cuerpo de la nación. Los médicos escolares se concibieron a sí mismos como autoridades que podían anticipar la enfermedad, que la podían evitar y, por tanto, en los defensores de una población vulnerable que podía estar amenazada. Como apunta Rodríguez de Anca, el énfasis del discurso estaba puesto en el problema del contagio y por lo tanto, la higiene se convirtió en un mandato con fuertes connotaciones morales.²¹² Si prevenían la enfermedad, los higienistas también civilizaban puesto que el niño era concebido como “ese ser en vías de desarrollo”, como un recurso nacional a futuro y como el ciudadano en potencia que podía evolucionar hasta conseguir estados superiores de desenvolvimiento.²¹³

El primer paso para lograr la profilaxis de las enfermedades escolares fue buscar el saneamiento de los planteles. El espacio escolar salubre se equiparó a un ambiente moral deseable pues la promiscuidad y el hacinamiento eran signos no sólo de insalubridad sino de lasitud moral y de indisciplina. Por ello, la educación higiénica tendría como fin preparar al niño para que no pudiera prescindir de un medio sano el resto de su vida, “así como el indígena campesino no podía privarse de las botas después del servicio militar”.²¹⁴ De esta forma, sobre el anhelo de construir la nación, los higienistas tratarían de homogenizar al alumnado con base en ciertas características y utilizar las escuelas como los espacios que impedirían el contagio moral y la contaminación social.

²¹¹ González, *Higiene*, 1918, p.XX. Rodríguez de Anca, “Apuntes”, 2004, pp.20.

²¹² *Ibid.*

²¹³ Del Castillo, *Conceptos*, 2006, pp. 108-109.

²¹⁴ *Boletín de Instrucción pública* t. X.

Primero los planteles

“La atmósfera caliente, de olor nauseabundo que provoca vértigo” invadía los salones de clase en los establecimientos de algunos rumbos de la ciudad en donde se reportaba una aglomeración tal, que las bancas se juntaban para que se pudieran “[colocar] tres y hasta cuatro niños en cada sitio unitario” y en casos extremos, los educandos se sentaban por turnos. “El hacinamiento de alumnos sucios de cuerpo y ropa, con cabellos hirsutos, desmesuradamente largos e invadidos de parásitos, con secreciones cutáneas fétidas” era una prueba que las escuelas urbanas tenían mayores necesidades en comparación con los planteles de las municipalidades.²¹⁵

Entre 1908 y 1909, un total de siete inspectores médicos adscritos a las zonas escolares de la ciudad dieron cuenta del lamentable estado de algunos planteles en los barrios más pobres. Si en el imaginario de los higienistas, la escuela moderna debía contar de manera permanente con suficiente agua, aire y luz como para permitir un espacio aséptico y una estancia segura de los niños, la realidad no podía estar más alejada de este ideal pues gran parte de los establecimientos carecían de los mínimos requisitos para funcionar con base en los principios de limpieza.

Como desde el punto de vista médico, la aglomeración escolar representaba un foco de infección y un peligro para los alumnos, preciso era remediar los problemas de espacio y sanitarios de una red escolar compuesta en su mayoría de casas particulares adaptadas que acentuaban esta problemática. Con base en ello, la Secretaría de Instrucción Pública dispuso que un cuerpo de arquitectos inspectores tuviera por cometido hacer las remodelaciones necesarias siguiendo los lineamientos higiénicos. Un inspector arquitecto al mando, con dos ayudantes y un encargado de buscar casas propias recorrieron la ciudad buscando mejores opciones y rindieron los

²¹⁵ *Anales*, t. II, julio 1912.

informes que fueron analizados en las juntas mensuales que se celebraban en la Dirección General de Educación Primaria donde concurrían todos los médicos inspectores y se examinaban de cerca las condiciones de cada una de las escuelas.²¹⁶

A pesar de los esfuerzos, los resultados no fueron los esperados. Por ejemplo, de los 109 edificios que los propietarios ofrecieron rentar a la Secretaría en 1909, se aceptaron sólo 56 y se desecharon 53 pero únicamente se pudieron poner a funcionar tres de ellos.²¹⁷ Sólo en ese año se destinaron 75 mil pesos para la reparación de edificios escolares, 3 mil 800 pesos para la mudanza de planteles y 400 mil pesos para el pago de rentas de casas, gasto sólo equiparable a los 300 mil pesos que se emplearon para la compra de material escolar, mobiliario y enseres de enseñanza. Además, el aseo y la preservación higiénica de las escuelas costaron al erario público 40 mil pesos.²¹⁸

La amplia oferta de edificios para renta revela que tener un contrato con la Secretaría de Instrucción Pública era un buen negocio para los propietarios de inmuebles pues las adaptaciones para convertir el edificio en escuela garantizaban un ingreso seguro por diez años y podía además ser renovado. Sin embargo, muchas veces los dueños del edificio tenían que estar de acuerdo con las modificaciones y, en ocasiones, el alto costo de las mismas impedía llevarlas a cabo. Es evidente, por tanto, que el saneamiento de la red escolar hacia finales del porfiriato se presentaba como un proceso además de lento, muy costoso. Si se toman en cuenta los datos anteriores, la habilitación

²¹⁶ Presupuesto de la Secretaría de Instrucción Pública para el año fiscal 1908-1909: Escuelas de instrucción primaria elemental en *Boletín de Instrucción Pública* t. XI y Presupuesto de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes para el año fiscal 1909-1910 en *Boletín de Instrucción Pública*, t. XIII.

²¹⁷ *Anales* t. I, julio 1911.

²¹⁸ Presupuesto de la Secretaría de Instrucción Pública para el año fiscal 1908-1909: Escuelas de instrucción primaria elemental en *Boletín de Instrucción Pública*, t. XI.

higiénica de los planteles significó un total de 711 mil 800 pesos, en otras palabras, el costo de seguir los criterios higienistas representó más de tres cuartas partes del presupuesto de 1908 – 1909.

Para llevar a cabo las obras de adaptación, la mirada de los médicos y arquitectos se posó principalmente en el salón de clases que se consideró el núcleo de la escuela. Y aunque los criterios se basaban en que los niños pudieran estar cómodamente repartidos, con una distancia de 1.25m entre ellos, lo cierto es que la presión demográfica y la falta de escuelas en varias zonas de la ciudad fueron dos de los factores más importantes para que las remodelaciones se hicieran a marchas forzadas y se pudieran abrir salones en patios de juegos o derribar paredes para ampliar las aulas como ya hemos visto en el capítulo anterior. Las interminables obras en los salones continuaron hasta 1913 con remodelaciones donde se quitaba el papel tapiz y se pintaban de blanco las paredes con objeto de darles mucha luz y dejarlas perfectamente aseadas. La reposición de vidrios rotos, la compostura de puertas y el arreglo de cuarteaduras mantuvo ocupados a los inspectores arquitectos que buscaban obtener un mayor rendimiento del espacio bajo los criterios higiénicos.²¹⁹

Sin lugar a dudas, la intervención más marcada y costosa de los médicos se dirigió a reconvertir los excusados en los planteles. A medida que la red hidráulica y el drenaje se extendían a lo largo y ancho de la capital, el imperativo fue conectar la escuela para que “las materias fecales fueran conducidas al albañal de la casa y de allí a la red de atarjeas de la ciudad”.²²⁰ A diferencia de los excusados de fosa móvil y de fosa fija que existían en los planteles urbanos y que almacenaban las materias excrementicias hasta que los receptáculos estaban llenos e infestaban de “emanaciones mefíticas”²²¹ todo el edificio, el reordenamiento del espacio escolar giró sobre el ideal de

²¹⁹ AHGDF: Instrucción pública escuelas elementales, vol. 2531.

²²⁰ González, *Higiene*, 1918, p. 39

²²¹ *Ibid.*

alejarse de forma continua los desechos humanos fuera de los planteles y en ese sentido separar lo limpio de lo sucio.²²²

Siguiendo el ejemplo del ministerio de Instrucción Pública francés que 75 años atrás había previsto que todos los establecimientos educativos contaran con el sistema de excusados de *water closet* que garantizaban la pureza del inmueble²²³, los higienistas mexicanos buscaron a su vez sanear el medio escolar con este tipo de retretes que deberían estar colocados en una pieza cerca de los salones de clase para que “pudiera[n] ofrecer un verdadero derroche de higiene [y] su sola vista sugiera el aseo e inculque buenos hábitos a los visitantes”.²²⁴

La incorporación del sistema de excusados en algunos planteles no sólo representó un cambio radical en el ambiente escolar sino la conquista de un nuevo espacio vinculado al aula. Guerrand ha apuntado, para el caso francés, algunas de las múltiples repercusiones culturales, incluso fisiológicas que trajo consigo esta innovación y las consecuencias de la nueva disciplina. A diferencia de la fosa fija que tenía que estar lo más alejada posible del salón de clase, los nuevos retretes fueron colocados al final del pasillo y su cercanía permitía que los maestros pudieran dominar con la mirada desde su escritorio, la cabeza y los pies del educando pues las puertas de media altura estaban diseñadas para ello. La mirada del profesor pretendía reeducar a los niños para que no se subieran encima de los asientos, obligarlos a sentarse en ellos y vigilar que no se masturbaran; y pese que algunos higienistas tenían miedo que

²²² Desde el punto de vista de la antropología, Mary Douglas propone que el miedo a la contaminación está relacionado con el miedo a la desviación moral. Por ello el proceso de institucionalización requiere una convención y una clasificación sobre la cual se redefinen las reglas y los límites sociales. Las personas, o en este caso los espacios que no se adecuan al sistema clasificatorio son consideradas moralmente reprobables. Véase, Douglas *Cómo*, 1996, p. 45. Sobre esta misma vertiente véase también Bashford, *Imperial*, 2004, pp.15-24.

²²³ Guerrand, *Letrinas*, 1991, p.115.

²²⁴ González, *Higiene*, 1918, p. 45 Sobre la separación de lo limpio y lo sucio véase Douglas, *Cómo*, 1996, p. 50.

las alumnas se contagiaron de sífilis y gonorrea al sentarse, la domesticación de la defecación imperó.²²⁵

No resulta claro cuándo exactamente se logró la reconversión de los excusados para toda la red escolar en la ciudad de México pero sí se puede decir que la difusión de las modificaciones higiénicas estuvo condicionada al abastecimiento regular de agua. Aún cuando en 1913 se completó la red hidráulica en la capital fue preciso esperar a que los propietarios hicieran la conexión del inmueble con este servicio, proceso que no fue inmediato. Sin embargo, en ese interludio, las teorías médicas no ajenas aún a la creencia de que las patologías se contagiaban por los miasmas y efluvios, la desinfección de los olores se consideró todavía uno de los pilares de la profilaxis escolar. Por ello, cerca de mil goteros desodorantes automáticos fueron repartidos para borrar el aroma “nauseabundo” que invadía los planteles. Sistema costoso al decir de los higienistas pero necesario mientras no se completara la reconversión sanitaria de todos los establecimientos.²²⁶

Llevar el agua potable a la escuela significó también una erogación importante además de una reorganización radical del ambiente escolar. La instalación de una tubería especial de hierro -que acorde con la idea de regular la circulación de lo puro y lo impuro-, “no debería estar cerca de los caños de albañal ni de los demás lugares infectos” fue necesaria para colocar llaves de agua cerca de los salones y permitir que los niños pudieran saciar su sed. Aunque muchos alumnos fueron severamente castigados por beber directamente de ellas pues “dejaban la saliva impregnada”, se aconsejó que portaran vasos metálicos portátiles para su uso personal y se propuso la instalación de un novedoso sistema italiano “que produce un chorro de abajo a arriba”.²²⁷ Además se colocaron filtros de presión con el sistema “Pasteur

²²⁵ Guerrand, *Letrinas*, 1991, p. 135

²²⁶ *Anales*, t. I, julio 1911.

²²⁷ González, *Higiene*, 1918, p. 45.

Chamberland” para proporcionar a los educandos sólo agua purificada y como el imperativo era garantizar un abastecimiento continuo aún cuando algunas escuelas se alimentaban de pozos artesianos, se compraron bombas eléctricas con un costo de 16 mil pesos.²²⁸

Sin duda el refinamiento higiénico- sanitario fue materializado en las escuelas modelo que, como se ha descrito, incorporaron los baños de regadera. El llamado para extender el sistema de duchas a toda la red escolar quedaría pendiente como una iniciativa que hubiera significado una erogación mucho mayor que las obras de reconversión sanitaria que he aludido. Sin embargo, al igual que sus pares en España, Francia y Alemania que habían probado los baños escolares desde finales del siglo XIX, los higienistas mexicanos insistieron que se trataba de un sistema que ahorra tiempo, era barato, evitaba los enfriamientos, era tónico, no excitante y arrastraba sin mucho trabajo las impurezas del cuerpo²²⁹. Y como junto con el agua se hacía extensivo el uso del jabón, se recomendó para los alumnos el baño semanal o cuando menos uno mensual. El baño de los cuerpos significó también asegurar una limpieza más profunda que arrastraba los seres microscópicos –los seres infinitamente pequeños- que no podían ser vistos ni olidos.²³⁰ No obstante, abrir un espacio para la ducha posibilitó por otro lado una mayor intervención y una nueva interacción entre maestros y alumnos como se verá más adelante.

Para los sectores más desfavorecidos, la distancia que se empezó a generar entre el medio escolar en plena transformación y el ambiente familiar se hizo inmensa. Sólo el cumplir con el mandato de portar un vaso personal representaba un requisito imposible de llevar a cabo para algunas familias

²²⁸ Alcántara, *Tratado*, 1886, p. 457 y González, *Higiene*, 1918, p. 47 El monto pagado por las bombas se encuentra en *Anales*, t. I, julio 1911.

²²⁹ González, *Higiene*, 1918, p. 46

²³⁰ Con Pasteur el baño tiene por cometido librar a la piel de los agentes ocultos y expulsar a las bacterias. Si antes la teoría miasmática apuntaba hacia los olores, lavarse significaba ahora atacar al microbio y luchar sobre lo invisible. Véase, Vigarello, *Limpio*, 1991, p. 135.

donde los escasos enseres domésticos se compartían entre todos los miembros. Para los niños que vivían hacinados en las vecindades o en dormitorios públicos, la ducha probablemente había sido una experiencia ocasional en los baños públicos donde sus necesidades íntimas se mezclaban con las de otros adultos. Para otros, cuyas familias eran itinerantes, que rentaban un cuarto para pasar la noche, o que buscaban acomodo donde fuera, los baños escolares fueron quizás la primera experiencia de jabón y agua caliente que habían tenido en toda su vida.²³¹

En 1908 los médicos se ufanaban de que no había una sola escuela en la ciudad que careciera de lavabos “ya portátiles, ya fijos”, que en varios establecimientos se contaba con baños y que todos los planteles tenían jaboneras automáticas y toallas.²³² Para 1913 que se completó el tendido hidráulico en la ciudad, la mayoría de las escuelas dejaron atrás las palanganas de agua colocadas en el aula así como los vasos de peltre compartidos por todo el grupo para ser sustituidos por llaves de agua para beber, para lavar la cara y las manos.²³³ En ese mismo año, se establecieron duchas tibias en varias escuelas de la capital y frías en algunos los planteles que se encontraban ubicados en los barrios más alejados y por tanto más pobres. Con ello se

²³¹ Agostoni explica que aunque el cuarto de baño entró por primera vez en algunas casas ubicadas en las modernas colonias de la capital a inicios del siglo XX, en la ciudad de México existían 48 baños públicos. El precio de un baño de agua tibia en 1901 fluctuaba entre 25 y 50 centavos. Había baños de segunda y tercera ubicados lejos del centro de la ciudad y baños gratuitos en el Dormitorio Público Gratuito de la Primera Demarcación aunque no eran baños de cuerpo entero. Los baños que ofrecían servicios a precios reducidos eran los de La Lagunilla, inaugurados en 1897 que ofrecían por 5 centavos jabón, zacate y sábana para secarse. Véase Agostoni, “Delicias”, 2005, pp. 572-574. Piccato a su vez presenta un escenario donde los viejos barrios cerca del centro histórico contaban con mesones y dormitorios públicos para paliar el déficit de habitaciones. En estos mesones los niños, las mujeres y los hombres dormían en el suelo y aunque se requería que tuvieran regaderas, lo cierto es que las condiciones eran muy poco higiénicas. Véase Piccato, *City*, 2001, p. 85. En Francia la creación de baños y lavaderos públicos gratuitos o de precio moderado tuvo lugar a mediados del siglo XIX y como apunta Vigarello representan la ilustración más significativa y más ostentosa de las realizaciones sanitarias y morales de la higiene. Véase, Vigarello, *Limpio*, 1991, pp. 240-245.

²³² *Anales*, t. I, enero 1912.

²³³ AHGDF: Instrucción pública en general, vol. 2544, Escuela 47, Inventarios.

buscaba limpiar los cuerpos y de paso “hacer menos pesada y maloliente la atmósfera en los salones”.²³⁴ Por paradójico que parezca, a medida la escuela dejaba de tener elementos identificables con respecto al entorno familiar, el proceso de institucionalización se hacía más completo.

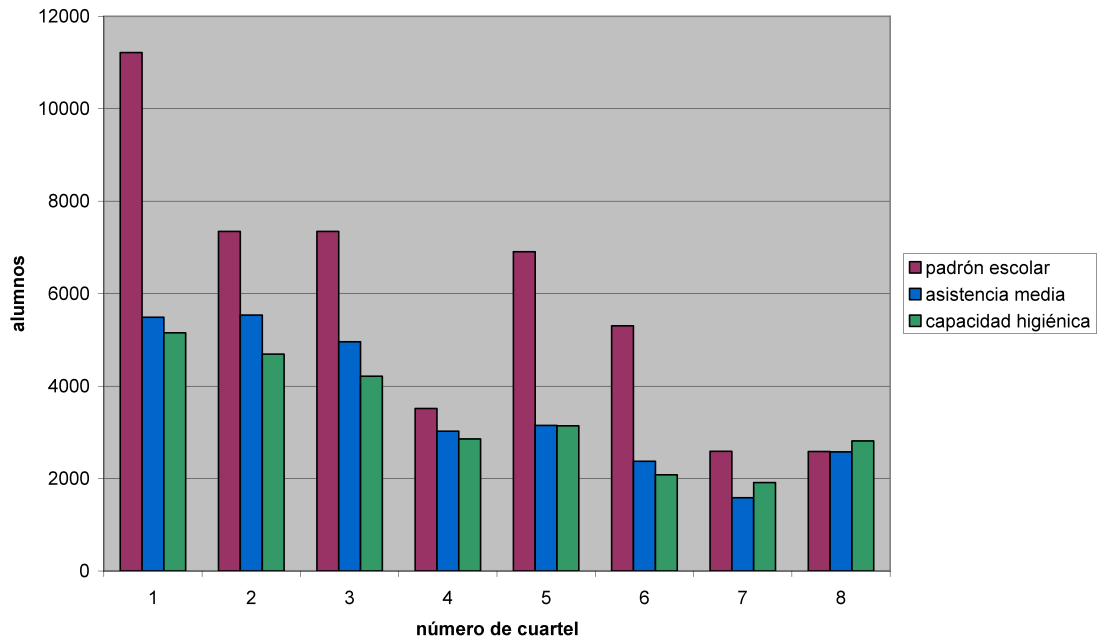
Entre 1911 y 1912 los médicos inspectores visitaron todos los establecimientos escolares por lo menos dos veces al año. Acompañados por un arquitecto y el director de la escuela estudiaron con detenimiento la capacidad de cada clase con respecto al número de alumnos que concurrían, calcularon las condiciones de iluminación, se escudriñó el estado de los baños, si había agua potable o no y el estado de los excusados y mingitorios. Con objeto de determinar de una manera exacta cuáles planteles estaban aglomerados y lograr una mejor distribución de establecimientos en los diferentes cuarteles en la ciudad, se dieron a la tarea de comparar el padrón escolar de 1911 con el número de alumnos que podían albergar las escuelas existentes.

La información recabada dio como resultado una especie de cartografía higiénica de la red escolar que daba cuenta del déficit de escuelas y la “capacidad higiénica” de los planteles que no era otra cosa sino la falta bancas por escuela para los niños que asistían regularmente en cada cuartel (Ver Gráfica 4).

²³⁴ Las duchas se establecieron en las siguientes escuelas: 19, en 3ª de Cuauhtemotzin, ; 17 en 5 de febrero, 321 en Peñón de los Baños; 86 en la 8ª de Hidalgo; 7 en la Calle Constanza y 330 en la 7ª del Cedro. En las calles del Cedro y del Peñón fueron duchas frías. Véase, Anales, t. II, julio 1912.

Gráfica 4

Padrón escolar, asistencia media y capacidad higiénica en las escuelas elementales de la Ciudad de México. 1912 - 1913



Fuente propia con los datos de *Boletín de Instrucción Pública*, t.XVI.

Las cifras, aunque no causaron sorpresa sí fueron reveladoras. En el Cuartel 1 por ejemplo, se reportó una asistencia media de 5,491 niños y niñas. Sin embargo, con base en la capacidad higiénica de los planteles hacían falta bancas para 337 estudiantes. Al comparar el padrón escolar de la zona con los alumnos que asistían regularmente a clases resultó que 6,061— es decir más del doble de los niños y las niñas - no eran atendidos en las escuelas nacionales. En el Cuartel 2, por ejemplo, aún cuando asistían por lo regular 5,538 niños y niñas, las escuelas no tenían lugares para 844 alumnos y de acuerdo con la población en edad escolar que habitaba en ese cuartel, el 47% de los niños y las niñas no estaban incorporados a la educación oficial. La situación no era mucho mejor para el Cuartel 3 donde 747 alumnos de los 4,960

que asistían en promedio a la escuela, no tenían espacio y si se tomaba en cuenta el total de niños y niñas en edad escolar en la demarcación resultaba que 3, 132 de ellos, es decir el 63%, no eran atendidos por los planteles nacionales.

Este mismo esquema se repetía para los Cuarteles 5º y 6º cuyo déficit en términos de infraestructura escolar impedía que más del doble de la población en edad escolar asistiera a los planteles del Estado. Para el 4º y 7º Cuartel la situación era un poco más desahogada pues sólo el 20% de los niños que habitaban en esas demarcaciones no asistían a las escuelas nacionales. Finalmente, en el Cuartel 8 en donde asistían 2,576 niños y niñas en promedio, 238 alumnos se quedaban sin bancas donde sentarse y probablemente por ser la demarcación con una población escolar menor que las anteriores sólo se dejaba de atender al 10% de ellos.

En su informe, los médicos concluyeron que la asistencia media total de las escuelas nacionales en la ciudad de México era de 28, 696 alumnos y la capacidad higiénica de ellas estaba prevista para atender a 26, 863 niños. Si asistiesen a los planteles todos los niños empadronados “faltaría local para 21, 859 alumnos”, es decir para el 76% de la población en edad escolar, lo que significaba que hacían falta dos veces más escuelas de las que ya existían.²³⁵

Era claro que el vacío que dejaba la oferta escolar federal frente a la fuerte presión demográfica fue llenado por los planteles particulares. Desde finales del porfiriato, tal como apunta Valentina Torres Septién, existió un aumento de la educación privada que demostró tener “gran arraigo en la población”.²³⁶ La infraestructura escolar particular y oficial entre 1907 y 1909 puede ser observada en el Mapa 2. En él se aprecia cómo las escuelas primarias particulares “llenan” materialmente el espacio que dejan libre los planteles oficiales. Es evidente que las escuelas privadas exceden en número a

²³⁵ Boletín de Instrucción Pública, t. 21, pp. 634-635.

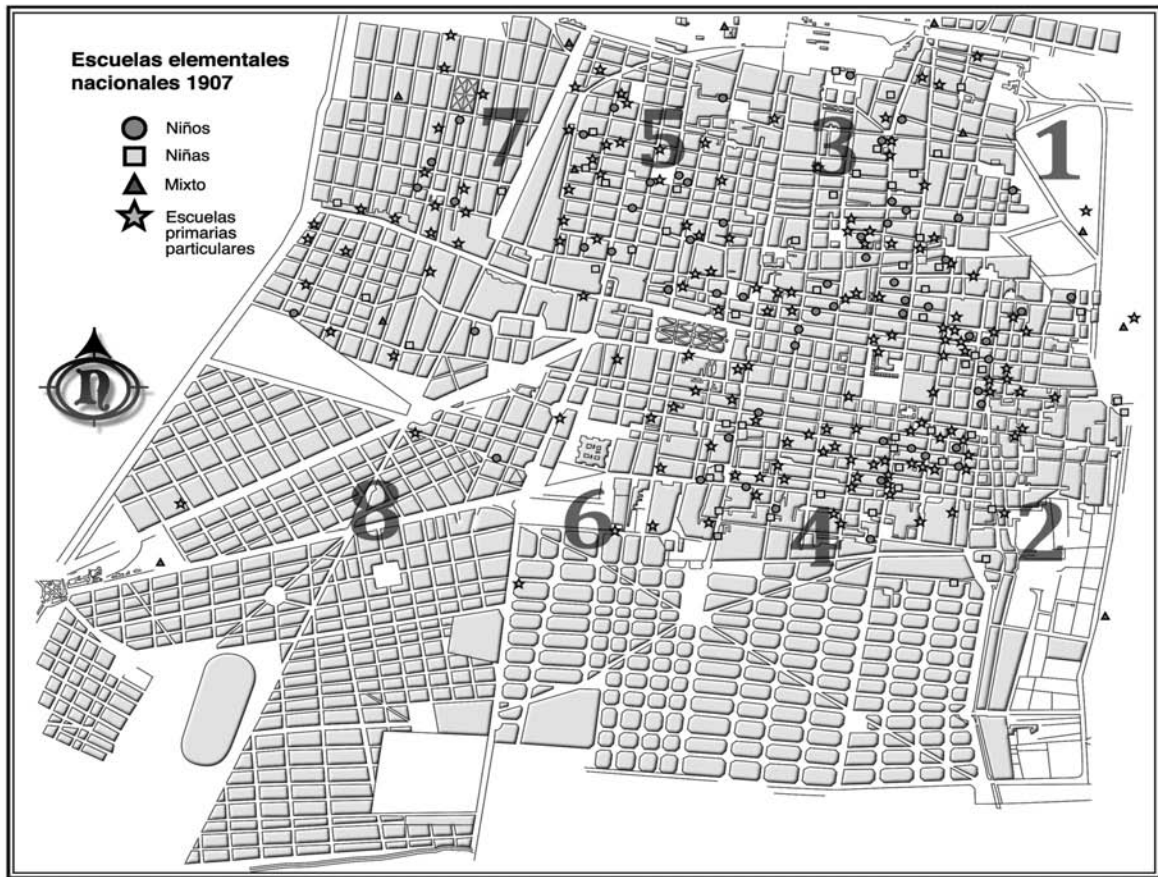
²³⁶ Torres, *Educación*, 1998, p.54-69.

las oficiales y a primera vista se podría pensar que éstas parecieran estar adosadas a la red de establecimientos oficiales. Sin embargo, si uno se detiene a observar, se puede ver que los planteles privados siguen su propia trayectoria y abarcan zonas donde las primarias nacionales no llegan. Mientras en los Cuarteles 6, 7, y 8, por ejemplo, los planteles privados preceden la expansión de las escuelas oficiales hacia las zonas que tienen fraccionamientos más modernos; en la zona central se dibuja un círculo casi completo que abarca gran parte del espacio que tradicionalmente había manejado el municipio con sus escuelas antes de la federalización.²³⁷ Esta doble expresión espacial de las escuelas privadas –expansiva hacia el poniente y circular al centro- podría obedecer a dos tiempos en los que la oferta educativa de estos planteles se fue conformando y dirigida para dos tipos de sectores sociales.

²³⁷ Ver capítulo I de esta tesis.

Mapa 2

Escuelas elementales, nacionales y privadas, 1907.



Fuente propia elaborado con los datos de Archivo Histórico, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM en adelante (AHCESU): caja 23, doc. 46, 1909, en Menéndez, *Modernidad*, 2004, anexo y AGN: Instrucción Pública y Bellas Artes, Directorio de Escuelas Nacionales (1907).

Agradezco a Felipe Calderón por su valiosa ayuda para la elaboración de este mapa.

Una mirada a las demarcaciones 1 y 2, que posteriormente los médicos detectarían como una zona con problemas de aglomeración de niños en edad escolar, demuestra que el número de planteles particulares superaba al de los oficiales. Es interesante observar que no sólo por el número sino por su gran variedad, las escuelas privadas ofrecieron opciones educativas diversas. La mayoría de estos establecimientos eran católicos, muchas veces gratuitos, pero también había algunos protestantes, otros más de maestros daban clases en sus propias casas y finalmente escuelas costosas, laicas y extranjeras que predominaban en los cuarteles 7 y 8 donde había una mejor urbanización y “que fueron creadas para educar a las familias ricas que tenían repulsión por las escuelas oficiales”.²³⁸

Sin embargo, gran parte de los planteles privados eran pequeños establecimientos en donde se educaban de 12 a 300 alumnos,²³⁹ en comparación con las primarias oficiales donde en promedio asistían 250 estudiantes y a veces podían albergar hasta 500. Muchas escuelas particulares mantenían la misma movilidad que las oficiales o quizás aún mayor pues se abrían y se cerraban probablemente en función del número de alumnos.²⁴⁰ A pesar de la cantidad de establecimientos privados de toda índole, la demanda

²³⁸ *Ibid.*, p. 55 Para ofrecer una muestra de la distribución de planteles privados se puede comparar la denominación de ellos en el Cuartel 1 y en el Cuartel 8. El Cuartel 1º con una precaria urbanización, las escuelas privadas tenían los siguientes nombres: Ntra. Sra. De la Luz, Sagrado Corazón de Jesús, Particular, Presbiteriana, Jesús, María y José, Instituto Bernardo Durán, Ntra. Sra. Del Pilar, Instituto Guadalupano, Purísima Concepción. Para el Cuartel 8º que se distinguía por una urbanización más completa, las escuelas particulares eran: Divina Providencia, Miss Anderson Select School, Particular, Colegio Alemán, Sara L. Kleen, Jesús María, Corazón de Jesús, The American School, Pan- Americano, English College. Véase, Estadística Escolar del Distrito Federal, 1909. Escuelas Particulares, en AGN: Instrucción Pública y Bellas Artes, Directorio de Escuelas Nacionales (1907).

²³⁹ Torres, *Educación*, 1998, p. 56

²⁴⁰ En una circular enviada al director de la escuela 47 se ordena: [...] enviar a esta oficina una noticia de las escuelas particulares primarias que haya actualmente en ese lugar o de las que tenga conocimiento que existen cerca de ese plantel, en el concepto de que anotará la calle y el número en que se hallen ubicadas y el nombre con que las designen los interesados. Igualmente le suplico dé aviso oportuno cuando se abra alguna nueva, o se clausure alguna de las existentes. 21 de marzo de 1908”. Véase AHGDF: Escuela elemental 47, vol. 2544.

excedía la oferta. Según el censo escolar de 1910 -1911, las escuelas privadas tenían registrados 10,586 niños²⁴¹, lo que significa que hacia el oriente de la ciudad donde la población en edad escolar era más numerosa y pobre, una buena parte de los niños no tenían escuela. Como se verá más adelante, el “fuerte arraigo” de la población hacia los planteles particulares no sólo estuvo relacionado por el interés de algunas familias por contar con un espacio exclusivo para la educación de sus hijos sino por las fuertes medidas higiénicas que se empezaron a imponer en los planteles oficiales y que hacían huir a los niños a las escuelas parroquiales que no contaban con inspección médica.²⁴²

No fue casual entonces, que el mapa que los médicos higienistas habían presentado con sus cifras en 1912 coincidiera también con el mapa del pauperismo urbano. En efecto, se trataba de un diagnóstico que había hecho patente las malas condiciones higiénicas de la mayoría de los planteles y en especial aquellos del cuartel 1º, el 2º y el 3º donde la situación de hacinamiento era crítica y presentaba un fiel reflejo de la insalubridad que imperaba en esas zonas de la ciudad. Una gran parte de esas escuelas fueron consideradas como lugares de promiscuidad donde la pobreza llevaba a la enfermedad y por consiguiente a la falta de moral. El papel de los higienistas fue, por tanto, prevenir las posibles amenazas de contagio y en ese sentido entendieron que su obligación era insertar una serie de dispositivos de supervisión a las familias como una defensa a la población urbana que podía ser vulnerable. Si como propongo, la higiene escolar, a la manera de la salud pública, operó como una forma espacial de gobernar, el mapa higiénico permitió afinar el sistema de información que se tenía y establecer una especie de cordón sanitario utilizando la red escolar para la prevención social sobre todo en las zonas de alto riesgo.

El sistema desarrollado desde 1909 por el departamento del Servicio Higiénico Escolar de la Secretaría de Instrucción Pública y el Consejo Superior

²⁴¹ Boletín de Instrucción Pública, t. XVIII.

²⁴² Véase *Anales*, t. II, julio 1912 y Carrillo, “Vigilancia”, 2005, p. 175.

de Salubridad y perfeccionado tres años después permitió que los directores de las escuelas confrontaran diariamente las “Noticias de los casos de enfermedades infectocontagiosas” que ocurrieron la víspera en la ciudad con la lista de los domicilios de los alumnos. El propósito era detectar si en la casa de los estudiantes existían personas atacadas por algunas de las enfermedades reportadas como peligrosas como difteria, escarlatina, varicela, tos ferina, rubéola y otras fiebres eruptivas y de esta manera separar al portador de un posible contagio o incluso, poder clausurar la escuela en caso de que una décima parte de los educandos estuvieran infectados.²⁴³ En el supuesto que algún enfermo habitara en el mismo edificio de la escuela, se aclaraba que no podría permanecer en él sino con la autorización expresa del médico inspector. Así mismo, se especificaba que “nunca los porteros o los demás individuos de la servidumbre de las escuelas que habiten en las mismas podrán conservar su habitación si son enfermos contagiosos.”²⁴⁴

Este sistema de información permitió regular la circulación y el contacto de personas que fueron consideradas como “peligrosas” y ajustar las líneas de tránsito de las familias que habitaban en las zonas de riesgo hacia las escuelas y viceversa.²⁴⁵ Con ello, se estableció un puente entre la ciudad, la casa y la escuela que permitía a las autoridades conectar y tener un cierto control de un lugar a otro. Cuando un alumno tenía alguna enfermedad contagiosa, a los padres no se les decía la causa pero se les advertía que no podía el niño

²⁴³ *Boletín de instrucción pública*, t. XIV.

²⁴⁴ *Boletín de Instrucción Pública*, t. XIV.

²⁴⁵ En una circular del 29 de marzo de 1909 puede leerse: “El presidente del Consejo Superior de Salubridad me dice lo que sigue en oficio fechado el 20 del mes actual: como todavía existe en la ciudad, aunque con carácter regresivo, la epidemia de escarlatina que comenzó en el mes de septiembre, a fin de evitar una recrudescencia de dicha epidemia por el contacto de los alumnos sanos con los que la hayan padecido y sean susceptibles de propagarla, ha de merecer a ud. que si en ello no hubiere inconveniente, se sirva ordenar a los profesores de las expresadas escuelas, ahora que están próximas a abrirse las clases, que no reciban a ningún convaleciente de esa enfermedad ni a los que hayan estado en las casas de los enfermos y a los que al ingresar presenten huellas de descamación cutánea en las manos y en los pies, pues la experiencia ha demostrado que aún en ese periodo es transmisible la enfermedad”. Véase AHGDF: Escuela elemental 47, vol. 2544.

regresar a la escuela hasta que presentaran un certificado médico. El niño y sus hermanos eran expulsados a veces como una lección a los padres y la pobreza no era una excusa.²⁴⁶

Entre 1909 y 1910, las fiebres eruptivas más frecuentes que se observaron en los planteles de la capital fueron: 233 casos de sarampión, 182 de escarlatina, 59 de viruela y 28 de varicela. Un año después fueron separados de los planteles 660 alumnos por este mismo tipo de enfermedades.²⁴⁷ Si bien la racionalidad espacial de la salud pública operaba bajo un sentido de segregación – separación de lo sano de lo enfermo, lo limpio de lo sucio, lo correcto de lo incorrecto, lo inmune de lo vulnerable- la higiene escolar tenía también como dos de sus pilares el aislamiento y la desinfección.

...después los cuerpos

Hacia finales de la primera década del siglo XX y después de haber hecho una revisión del servicio de inspección médica que por primera vez se había instalado en las escuelas, el doctor Jesús González Ureña externó su opinión sobre la importancia de intervenir directamente en el desempeño escolar. Si bien las visitas practicadas quincenalmente habían determinado cuáles niños estaban atacados de enfermedades contagiosas y de esta manera había sido posible separarlos del resto, “los médicos inspectores -decía González Ureña- han proseguido especialmente en las escuelas de los barrios pobres, su tarea de mejorar las condiciones de aseo en que llegan los alumnos para evitar la propagación de los parásitos de la cabeza y del cuerpo”.²⁴⁸

²⁴⁶ En una circular del 17 de abril de 1913 se puede leer: “Se prohíbe la readmisión de alumnos que hayan estado enfermos, sin una constancia del médico de la familia o del inspector médico en la cual se indique que el niño ya está sano, que no hay peligro de contagio, que no existen otros miembros de la familia atacados de la misma enfermedad, que se ha hecho la desinfección de la habitación, vestidos y libros del enfermo. Se deberá así mismo en caso de enfermedad, excluir a los hermanos”. *Ibid.*

²⁴⁷ *Anales*, t. I, núm. 1 y 2 julio 1911.

²⁴⁸ *Anales*, t. II, julio 1912.

Empeñados en introducir en los planteles más aglomerados una limpieza corporal perfecta de los educandos, los médicos consideraron que este requisito no sólo era una forma de mejorar la convivencia social sino una necesidad moral pues el factor decisivo para asear a los niños de escasos recursos había sido que los piojos y la tiña empezaban a atacar a las clases acomodadas.

Se comprende entonces que los higienistas insistieran en que los maestros revisaran las manos, la boca y la cabeza de los alumnos antes de entrar al aula, al punto que era indispensable que los niños siguieran una cierta rutina al cruzar la puerta de la escuela. Lo primero que debían hacer era limpiarse los zapatos y despojarse de sus sombreros para pasar en seguida a una escrupulosa inspección de aseo. Los profesores examinaban el cuero cabelludo, la piel de la cara y la boca; las uñas debían estar cortas y limpias, el vestido aseado y lustrado el calzado (en el caso de que lo hubiera).²⁴⁹ Estaba prohibido saludar de beso a las maestras y entre las propias alumnas y aunque la limpieza de las ropas debía ser tan meticulosa como la corporal pues el “aspecto repugnante del niño sucio y andrajoso no sólo era ofensivo a la vista sino propagaba las enfermedades”, los inspectores médicos reconocían que no podían impedir que los alumnos desaseados asistieran a la escuela, pues si ese fuera el caso se quedarían desiertas.²⁵⁰

Por ello, a los alumnos desarreglados y mugrosos se les obligaba a asearse en el mismo plantel. De ahí la obsesión de que existiera un número suficiente de lavabos y regaderas y si no había un lugar exclusivo para el aseo se debía de improvisar uno.²⁵¹ Quedaba prohibido que las niñas intercambiaran peinetas y en cuanto a la boca, en caso que estuviera sucia, era necesario usar polvo de clorato de potasa y un cepillo blando para lavarla. Como los

²⁴⁹ *Anales*, t. I, noviembre 1911, num.2.

²⁵⁰ *Ibid.*

²⁵¹ AHGDF: Instrucción pública en general, Escuelas 47, vol. 2544.

estudiantes no estaban acostumbrados, el lavado de dientes les provocaba náuseas pues muchas veces el cepillo era un instrumento desconocido y, a falta del clorato, se utilizaba jabón común.²⁵² El baño de ducha, en algunos planteles, modificó los roles de alumnos y maestros. Acortó el tiempo del baño, amplió la frecuencia de éste y creó una nueva relación entre docentes y educandos en un vínculo de intimidad a la manera de padres e hijos. Los nuevos rituales fueron practicados y los pasos fueron memorizados. Cada niño debía entrar en los gabinetes de madera provistos con una cortina y un asiento, desvestirse y darse un baño de pies en un pequeño estanque de 20 cm. al tiempo que recibía un regaderazo y una buena frotada con cepillo y jabón.²⁵³

Para la primera década del siglo XX, los enseres de cuidado personal, ajenos a la rutina diaria en la mayoría de las casas de los niños más pobres, fueron aportados por la escuela oficial. Más allá de la segregación espacial y social, se puede afirmar que el primer contacto con un cepillo de dientes, una toalla, un peine y grasa para el calzado (aún cuando en ocasiones los niños no tenían calzado) se llevó a través de los planteles oficiales mientras que muchas escuelas particulares no difundieron esa experiencia.²⁵⁴

Algunos pedagogos como Latapí iban todavía más lejos y recomendaban que los alumnos usaran el mismo pupitre de tipo unitario durante todo el año escolar, así como que los útiles fueran rigurosamente personales. Aconsejaba que después del recreo y de la clase de gimnasia, los estudiantes se lavaran las manos y también al salir del establecimiento. Pero como la escuela era un sitio donde concurrían personas de todos los estratos sociales, de regreso a su casa y antes de saludar a su familia, el niño debía asearse, cepillarse cuidadosamente, lavar sus manos con alcohol y ponerse un cubre polvo encima

²⁵² González, *Higiene*, 1918, p.120.

²⁵³ *Ibid.*, p.125.

²⁵⁴ Véase los inventarios de la escuela 47 en 1908 en AHGDF: Escuela elemental 47, vol. 2544. Inventarios.

de su saco o blusa. Todo ello en un sitio retirado de las piezas para evitar la contaminación de la familia.²⁵⁵

Los inspectores médicos que daban cuenta del problema que representaban los alumnos desaliñados no eran los únicos. El doctor Ricardo Cicero, profesor de la clínica dermatológica de la Escuela Nacional de Medicina, quedó sorprendido por la frecuencia con que su clientela particular presentaba casos de tiña “entre niños y niñas que pertenecían a la mejor clase social, de personas acomodadas y madres cuidadosas, cuyos hijos se educaban en los planteles más acreditados” y concluía que si niños como éstos, rodeados de todos los elementos de higiene posibles “atrapaban la enfermedad en los colegios más aristocráticos [sic], era fácil presumir que en los colegios gratuitos a donde asiste la inmensa masa de los niños pobres, cuyas madres no tienen el hábito ni la posibilidad de atender a los cuidados más elementales, [la tiña] tenía que estar más extendida”.²⁵⁶

Había que entender la preocupación de los higienistas que veían en esas enfermedades un problema social. Los piojos, por ejemplo, eran una de las causas principales de la propagación de males. Al decir de los médicos, estos parásitos producían tal comezón que los niños se rascaban las cabezas y se hacían excoiaciones en la piel que provocaban un estado infeccioso grave, sobre todo cuando estaban sucios. Si estas excoiaciones infectadas supuraban, entonces aparecían “granos costrosos amarillentos que infectaban las glándulas del cuello” y daban lugar a que los niños se entristecieran, tuvieran calentura, perdieran el apetito, palidecieran y “se consumieran hasta morir arrebatados por una enfermedad a la que muchos no le daban importancia”.²⁵⁷ El caso de la tiña no era menor, pues se trataba de una lesión cutánea que atacaba a niños en edad escolar, que persistía hasta la pubertad y

²⁵⁵ *Anales*, t. I, noviembre 1911.

²⁵⁶ *Ibid.*

²⁵⁷ *Anales*, t. I, enero 1912.

que se caracterizaba por anillos rosados escamosos que muchas veces se cubrían de “multitud de pústulas” y eran muy dolorosas. Era frecuente que “la clase pobre que sufr[ía] de comezones causadas por los piojos disemina[ra] trozos de cabellos infectados por tiña” y aparecieran placas color cenizo como tonsuras en las cabezas como si los cabellos hubieran sido rasurados.²⁵⁸

El combate a las enfermedades de la piel fue prioritario porque éstas hacían evidente la suciedad y visible la degeneración de una población que debía ser transformada y moralizada para convertirse en el futuro de la nación. Por ello, en 1910 fueron segregados de las escuelas 1,204 niños por pediculosis – es decir por piojos-, 615 por sarna, 953 por verrugas y 2,784 (esto es el 8.4% de los alumnos de las escuelas oficiales) por tiña.²⁵⁹ Mientras los primeros fueron excluidos por una semana a reserva de demostrar que ya no tenían parásitos, con los niños tiñosos los médicos fueron inflexibles pues sabían que la cura no era inmediata. Muchas veces aislados en clases independientes del resto de las escuelas y puestos al cuidado de un profesor especial “que no les permit[ía] comunicarse de ninguna manera con los demás educandos”, los niños tiñosos se convirtieron en parias permanentes.

Es cierto que la ciudad de México no era la única con este problema. Londres y París reportaban un 10% de niños en edad escolar atacados por el mal pero un tratamiento con Rayos X, probado en esta última ciudad, había demostrado su eficacia pues podía reducir el tiempo de curación únicamente a seis meses.²⁶⁰ De ahí la importancia de tener un aparato de este tipo en el país y contar con un lugar especial para atender a los enfermos. Proyecto que se materializó cuando se adaptaron los planteles de la 1ª calle de San Lorenzo - ubicados en una zona de fácil acceso cerca de la Alameda- para servir como hospital-escuela en la que los niños y las niñas tiñosos tomarían clases, a la vez

²⁵⁸ *Anales*, t. I noviembre 1911.

²⁵⁹ *Ibid.*

²⁶⁰ Hurt, *Elementary*, 1979, p. 129.

que serían radiados para curar la enfermedad. El 2 enero de 1911, fue inaugurada la escuela especial Dr. Balmis que tomó el lugar que ocupaban dos escuelas elementales contiguas. Se trataba de un espacio que podía ofrecer tratamiento gratuito y atención a los niños con tiña al tiempo que permitía asegurar la rutina escolar cotidiana mientras se ocultaban y excluían a quienes padecían las manchas y las supuraciones en la piel que causaba esta enfermedad.

El consentimiento de los padres para el confinamiento de los niños fue un requisito pues para las autoridades era necesario demostrar que no se usaba la fuerza. Si bien se apelaba al miedo sobre los estragos de la enfermedad, los médicos hacían hincapié que se trataba de un aislamiento voluntario aunque éste no fuera para todo el mundo sino sólo para los pobres.²⁶¹ Los niños y las niñas debían entrar a la Balmis por puertas separadas y accedían por una gran escalera a su salón de clases. El ala oriente del edificio era la de los varones y contaba con siete aulas, patio de juegos, lavabos, excusados y mingitorios. El ala poniente de las niñas fue abierta seis meses después y tenía la misma disposición a manera de espejo.

Un ambiente aséptico rodeaba todos los espacios. Los salones de clase eran amplios e iluminados y la pulcritud de las paredes reflejaba las características hospitalarias del edificio. Como el objetivo era que los enfermos permanecieran una gran parte del tiempo bajo supervisión, el plantel contaba con una cocina y un comedor donde se servía la comida para todos los alumnos

²⁶¹ Los niños admitidos en la escuela Balmis debían tener una boleta del médico inspector que los había separado [de su escuela anterior] y se instruía al padre acerca de la necesidad de que el niño asistiera con regularidad al establecimiento y de que su permanencia en él duraría unos seis meses. Se le conminaba además a cortar a rape el cabello de su hijo o hija antes de su ingreso. Desde el momento en que se descubría al niño con tiña, el maestro le ponía un trozo de tela en la cabeza con “emplasto de Vigo con mercurio” y entregaba la boleta a los padres en donde se leía lo siguiente: “El niño_____ sufre una enfermedad que no permite su permanencia en la escuela. Tanto en el interés de él como para evitar un contagio entre los miembros de su familia, recomendamos a usted no quite el apósito hasta después de haber oído la opinión del médico inspector de esta escuela. El niño no será recibido nuevamente hasta su completa curación.” Véase, *Anales*, t.I, noviembre 1911.

aunque primero comían las niñas y después los varones. En el piso bajo, a la entrada del inmueble, se encontraban dos antecámaras, una para las alumnas y otra para los alumnos, ambas totalmente separadas entre sí, las cuales permitían el acceso al departamento médico –único espacio que comunicaba a las dos escuelas y centro de todo el edificio- que consistía en un laboratorio con un aparato de rayos X y una sala de aplicaciones que contaba con la tecnología más moderna importada de la casa Siemens de Alemania con aditamentos de París. Ahí el médico supervisaba las radiaciones, una enfermera cuidaba que el enfermo no se moviera y otra más se encargaba de cortar el pelo y aplicar una tintura de yodo.²⁶² Contiguo a este espacio, existía también un departamento de baños con ocho tinas para el tratamiento de los niños sarnosos, dos lavaderos, una máquina para lavar la ropa de los infectados y un galvano-cauterizador que se empleaba para quemar las verrugas.²⁶³ (Ver Fotos 1 y 2)

La escuela Balmis era, ante todo, un espacio de exclusión. Dividido y subdividido en función del aprendizaje y de la curación, se trataba de un lugar que marcaba un tipo de circulación para los alumnos y otro para cuando estos mismos alumnos se convertían en pacientes. Un sitio que imponía separaciones, clasificaciones y ordenaciones corporales y de género; que posibilitaba el encierro, por lo menos parcialmente y, por lo tanto, el control de los que no se ajustaban a la norma, de los que por la piel exponían su condición de pobreza y que podían contaminar social y moralmente.

Forzados a usar un pañuelo o una montera en la cabeza (día y noche) para ser identificados y evitar el contagio, los niños tiñosos –incapaces quizás de ocultar su vergüenza- serían señalados en la calle y segregados más allá de la escuela. Según reportaba el doctor Ciciero, el enfermo que se sometía a los rayos X no sentía nada en el momento de la aplicación pero al cabo de dos o

²⁶² Boletín de Instrucción Pública, t. XXI.

²⁶³ Esta recreación está hecha con base en la descripción del edificio. Véase *Anales*, t.I, noviembre 1911.

tres semanas se le caía el pelo en la región que había sido sometida a las radiaciones para finalmente quedar, en cuestión de un mes, completamente calvo (Ver Fotos 3 y 4). A diferencia de los niños ricos que iban a los hospitales y que recibían una sola aplicación de rayos X pues tenían una vigilancia permanente, los médicos reiteraban que los de la Balmis debían tener radiaciones continuas pues una vez que salían a la calle o en su casa, sus padres “generalmente incultos” no tenían el cuidado necesario para que no se rascaran ni les mantuvieran limpia la cabeza.²⁶⁴ Con el tratamiento intensivo, se aseguraban de combatir la tiña, evitar la reincidencia y el contagio pero también propiciaban, sin saberlo, que tiempo después muy probablemente los niños enfermarían de cáncer por la frecuente exposición a las radiaciones.

Si bien no existen datos que muestren el éxito del tratamiento ni sus repercusiones posteriores, sí podemos saber que de los 2,784 niños que fueron separados de las escuelas en la ciudad de México y los 651 en las municipalidades sólo se presentaron 500 alumnos para ser inscritos y recibir los tratamientos.²⁶⁵ Eugenio Latapí confirmaba en 1910 que muchos niños, a pesar de la distancia, asistieron regularmente buscando la curación, mientras que una gran parte de los padres optaron por mandarlos a una escuela católica o entregarlos a algún maestro particular que no contaba con las exigencias de inspección médica y que era complaciente para no perder a su clientela.²⁶⁶

²⁶⁴ Ibid.

²⁶⁵ Boletín de Instrucción Pública XXI

²⁶⁶ Carrillo, “Vigilancia”, 2005, p. 177 y *Anales*, t. I, noviembre 1911.

Foto 1



Fuente: *Anales*, t. I, noviembre 1911. La imagen muestra un salón de clases, amplio e iluminado, con bancas binarias. Acorde con el ambiente hospitalario, las paredes son asépticas sin mapas ni estampas. El reloj al centro recordaba que se trataba de una primaria. Todas las alumnas portan cofias (incluyendo la muñeca que sostiene la niña de la tercera fila) y están formadas a la manera de los soldados haciendo un saludo a la bandera. Su mirada hacia la cámara desvía la atención del lado izquierdo de la foto en la que apenas se distingue la esquina de la bandera sostenida por una alumna, signo indudable de la educación nacional.

Foto 2



Fuente: *Anales*, t. I noviembre 1911. La imagen muestra a las niñas de la escuela Balmis en el comedor escolar. Todas portan cofias y esperan disciplinadas a que la comida sea servida. Sorprende nuevamente la pulcritud de las paredes, la falta de adornos y el orden que a manera de demostración para la cámara escenifican las niñas.

Foto 3



Fuente: *Anales*, t. I, noviembre 1911. Se puede observar a tres niños que muestran el proceso que lleva a la curación. De derecha a izquierda, el primer niño expone su cabeza rapada antes del tratamiento, el de en medio presenta los círculos que aparecieron una vez realizadas las radiaciones y el tercero presenta cómo va creciendo el pelo. Clara demostración de lo que la ciencia podía ofrecer.

Foto 4



Fuente: *Anales*, t. I, noviembre 1911. La imagen muestra el laboratorio donde se aplicaban las radiaciones. En el primer plano la paciente espera el tratamiento a la vez que la fotografía despliega el imponente aparato de rayos X. La enfermera situada al fondo vigila el procedimiento.

Inventariar a los niños

Cuando uno compara la amplitud y la efectividad de la actividad médica para combatir las enfermedades de la piel con las facilidades que ofrecieron los higienistas para atender otros padecimientos de los escolares, se llega a la conclusión que estas intervenciones no tuvieron el mismo alcance. Es cierto que -como Uribe y Troncoso afirmaba-, la conquista del Servicio Higiénico Escolar había sido el examen médico individual que permitió no sólo el registro de los alumnos sino identificar cuáles eran las enfermedades más comunes.²⁶⁷ Sin embargo, las estadísticas levantadas en las escuelas oficiales no derivaron en una atención médica completa sino en “estudiar si existen anormalidades que coloquen [al niño] en un estado de inferioridad respecto a los demás alumnos o verdaderas enfermedades que necesiten tratamiento médico”.²⁶⁸ Mientras la tiña, los piojos, las verrugas y la sarna, entre otras, se consideraron un estigma que mostraban el oprobio social; la caries dental, la miopía y los problemas de nariz y garganta, sirvieron para patentizar la falta de homogeneidad dentro de la población escolar.

Alberto Del Castillo y Ana María Carrillo se han ocupado de describir la importancia de los exámenes individuales y ambos coinciden en afirmar el éxito que representó la presencia de los doctores en las escuelas, para constituirse en autoridades incuestionables en la atención de las enfermedades infantiles.²⁶⁹ La puesta en marcha de este servicio implicó también el despliegue de una nueva racionalidad comunicativa orquestada desde la Secretaría de Instrucción Pública, la cual tuvo por cometido -tal como sostiene Del Castillo- instrumentar una nueva estrategia propagandística a través de la fotografía para cambiar la percepción de la escuela y de la autoridad médica.²⁷⁰ Así mismo, los

²⁶⁷ *Anales*, t. II, julio 1912.

²⁶⁸ *Anales*, t.I, julio 1911.

²⁶⁹ Del Castillo, *Conceptos*, 2006. pp. 105-134; Carrillo, “Vigilancia”, 2005, pp.171-208.

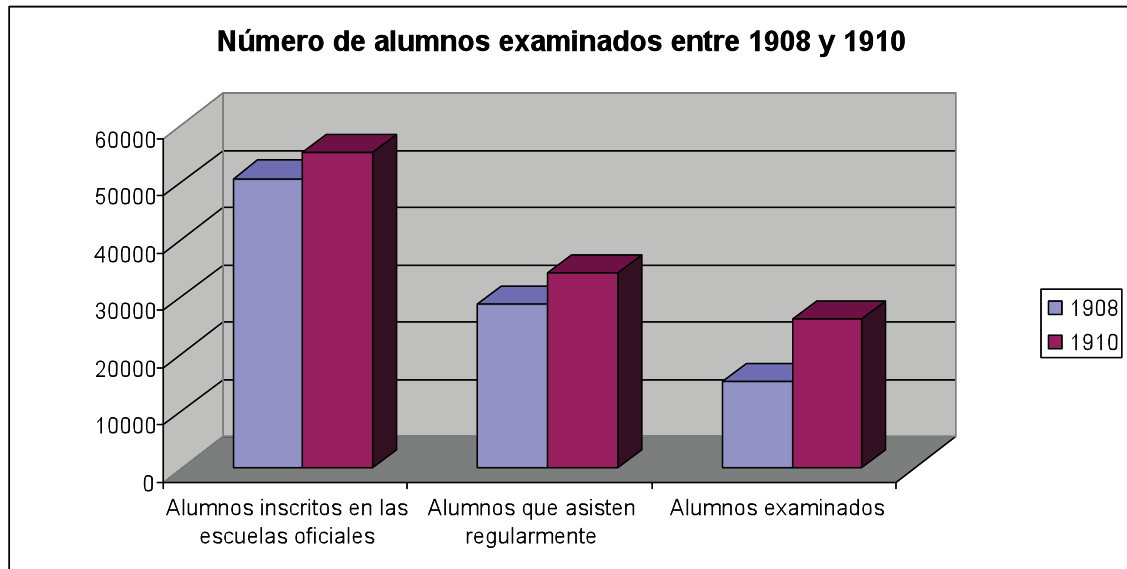
²⁷⁰ Del Castillo, *Conceptos*, 2006, p,115.

reconocimientos individuales imprimieron al espacio escolar una nueva funcionalidad pues fue necesario contar con una infraestructura especializada que hasta entonces no formaba parte de los inventarios.²⁷¹

En efecto, el servicio médico revolucionó la escuela y mientras las estadísticas remitidas por las autoridades escolares resultaron ser muy optimistas, el alcance fue importante en más de un sentido. Un año después de haber iniciado el servicio médico sólo habían podido ser examinados 15,225 niños o sea el 30% de los niños que estaban inscritos en las escuelas oficiales y para 1910, con la ayuda de los profesores, se habían podido examinar a 26,147 alumnos que representaban el 47% de los alumnos inscritos pero que eran más la mitad de los niños que asistían regularmente a clases (Ver Gráfica 1)

²⁷¹ Para revisar a los niños se necesitó de la distribución de 22 básculas y aparatos para medir la estatura en algunos planteles de los diversos rumbos de la ciudad, así como la capacitación de los maestros para revisar la agudeza visual y auditiva mediante una escala especial. Los doctores no se daban abasto para atender un promedio de 4 mil alumnos cada uno. Véase *Anales* t.I, noviembre 1911.

Gráfica 1



Fuente: Propia elaborada con los datos del *Boletín de Instrucción Pública*, t. XXI y con los del censo escolar en *Boletín de Instrucción Pública*, t. XVIII.

Estas cifras, con la carga propagandística que puedan representar, permiten inducir el carácter innovador del examen individual pues éste permitió afianzar el vínculo entre la estructura escolar y la familia. La posibilidad de contar con una revisión médica imprimió un valor agregado a la escuela, mismo que permitiría que algunos sectores sociales pudieran disponer de un servicio que de otra manera era impensable tener acceso. Los médicos apostaron que la concurrencia de los padres a los reconocimientos sería nula presuponiendo que “[algunos de ellos] que pertenecían a ciertas clases sociales se preocupaban muy poco de sus hijos y particularmente por su salud”. Sin embargo, el 67% de los padres acudieron a presenciar la revisión médica y en

algunas escuelas esta cifra llegó a más del 90%.²⁷² Dientes en mal estado, problemas de visión, amígdalas inflamadas y problemas de la piel eran parte de la vida diaria para algunas familias. El contacto que los pobres habían tenido con los servicios médicos había sido mínimo, muchas veces desagradable y quizás se reducía a lo que la beneficencia podía ofrecer; por ello, la idea de que los males “comunes” de los niños pudieran ser atendidos fue una novedad. Es indudable que el aumento de niños examinados estuvo relacionado con una mejor organización y la participación de los maestros en estos reconocimientos pero las cifras también revelan la aceptación de las familias de este nuevo servicio.

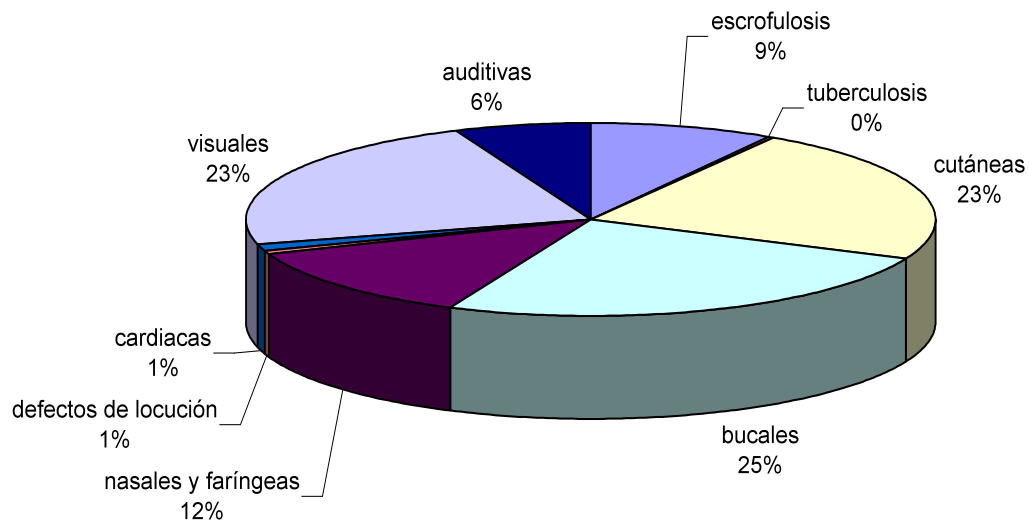
De todos los alumnos que se sometieron a examen, el 64% resultó estar sano. Sin embargo, del 30% de los niños que tenían alguna enfermedad, una gran parte de ellos (el 23.5%) reflejó anemia derivada de la mala nutrición y el 8.6% escrófula, es decir, ganglios linfáticos del cuello inflamados, lo que los convertía en presa fácil de cualquier infección. Después de la anemia, la enfermedad más extendida era la caries dental, las enfermedades visuales y los problemas auditivos. (Ver Gráfica 2). Estos datos fueron reveladores pues “la miseria, la escasa y mal preparada alimentación y la insalubridad de las habitaciones donde se acumulan gran número de personas” -al parecer de los médicos- impedían el desarrollo de los niños y por consecuencia “el porvenir de la raza”.²⁷³ Las autoridades alertaron sobre la necesidad de remediar la deficiente alimentación para lo cual, como veremos más adelante, se establecieron comedores escolares.

²⁷² *Anales*, t. I, julio 1911.

²⁷³ *Anales*, t. I, noviembre 1911.

Gráfica 2

Principales tipos de enfermedades entre los niños según los exámenes individuales practicados entre 1908 - 1909



Fuente: Propia elaborada con los datos del *Boletín de Instrucción Pública*, t. XXI

Mientras tanto, una vez que los reconocimientos empezaron, la demanda por atención médica fue muy clara. Uribe y Troncoso ordenó que la Clínica de la Escuela Nacional de Enseñanza Dental asistiera gratuitamente a los alumnos de las escuelas de las 7:30 a las 9:00 de la mañana. La atención en ocasiones significó que los niños tuvieran largos periodos de espera, algunos de ellos infructuosos pues los maestros los enviaban a una hora y a una dirección equivocada.²⁷⁴ Sin embargo, el vínculo entre escuela y familia fue explícito

²⁷⁴ “El cambio de local de la Escuela Dental, que no fue anunciado oportunamente hizo que no se modificara la dirección de las tarjetas que se reparten a los padres, con lo cual la

cuando los alumnos debían tener una tarjeta con el sello del plantel para ser atendidos y aunque muchas veces quizás los pacientes hubieran preferido la enfermedad al remedio, en siete meses se practicaron 330 extracciones – obviamente sin analgésicos- a 284 alumnos.²⁷⁵

Según el reporte de los doctores, las clínicas y los dispensarios abiertos a todo público estaban sobrecargados de trabajo. A pesar de que los niños eran diagnosticados con problemas de miopía o astigmatismo, las instancias encargadas de atenderlos no tenían las facilidades necesarias para la buena medición de sus anteojos y además muchos niños no volvían más a causa de que los padres “no tienen recursos suficientes para comprárselos a pesar de los descuentos ofrecidos”.²⁷⁶

Por tratarse de una política gestada desde la Secretaría de Instrucción Pública cuyo propósito no era medicar a la población salvo facilitar la infraestructura para la aplicación de vacunas y la atención a las enfermedades de la piel, el examen individual debía servir para llevar un inventario de los alumnos de las escuelas oficiales y tratar de lograr una estandarización de la población infantil. El peso, la estatura, la agudeza visual y auditiva así como las observaciones generales al estado de salud fueron anotados en una cédula sanitaria que, a la manera de un documento de identidad, le permitiría al alumno cambiar de escuela y pertenecer al grupo escolar. Estas cédulas sirvieron también a las autoridades para clasificar a los niños en alumnos de primera clase o sanos; de segunda clase o con pequeñas anomalías como caries dental o problemas de la vista; de tercera clase con grandes anomalías; y, de cuarta clase o incurables.²⁷⁷ La clasificación de los

asistencia de alumnos enfermos disminuyó considerablemente. Subsanado el mal por la impresión de nuevas tarjetas, volvió a aumentar la cifra de los niños que se presentaron a la consulta”. Véase *Boletín de Instrucción Pública*, t. XXI.

²⁷⁵ *Boletín de Instrucción Pública*, t. XXI.

²⁷⁶ *Anales* t. II, julio 1912.

²⁷⁷ *Boletín de Instrucción Pública*, t. XIV

alumnos permitió que la autoridad no sólo vigilara el desarrollo del estudiante sino que interviniera directamente en la vida de las familias pues durante los reconocimientos individuales que se practicaban en el último año escolar, los médicos inspectores debían dar a los niños y a sus padres consejos adecuados para la elección de su profesión u oficio “teniendo en cuenta su salud general y el estado de sus diferentes órganos”.²⁷⁸

Clasificar desde el punto de vista de los médicos significaba seleccionar, con certidumbre científica, a los sanos de los enfermos, distribuir en grupos homogéneos para agrupar conforme a la semejanza y excluir a los que no se ajustaran.²⁷⁹ La principal línea de argumentación de la higiene escolar había sido establecer una relación entre enfermedad y medio ambiente para asegurar las mínimas condiciones de limpieza y moralidad. No obstante, la emergencia de una pluralidad de discursos llevaría a la búsqueda de un tipo ideal para la formación de la nación. Como apunta Bashorf, el discurso médico encontró uno de sus principales argumentos para la formación de la identidad moderna “en parte por el hincapié en la idea abstracta de frontera y diferencia, pero también por la filosofía política que asumía la población como un cuerpo, el cuerpo social o el cuerpo de la política o el gobierno”.²⁸⁰

Para buscar las constantes anatómicas y fisiológicas del niño mexicano y la forma de su desarrollo normal, se creó el Departamento de Antropometría que tendría como propósito complementar los exámenes individuales con datos para determinar además del peso y la estatura; el diámetro de la cabeza, las medidas del tronco y los miembros, una espirometría para ver la capacidad de

²⁷⁸ *Boletín de Instrucción Pública*, t. XIV.

²⁷⁹ *Contribución*, 1935, p.17

²⁸⁰ Bashford, *Imperial*, 2004 p. Laura Cházaro sostiene que el discurso de los médicos “creó un concepto de población mexicana como una entidad homogénea, sujeta a regularidades. Aunque los médicos siempre subrayaron las diferencias morales y fisiológicas entre los habitantes del país, sus estadísticas los representaron en un todo contable, que podían estar expuestas en cuadros legibles y regulares”. Véase Cházaro, *Reproducción*, 2002, p.60.

los pulmones y la fuerza muscular de los brazos, las piernas y los riñones.²⁸¹ Si bien las mediciones y los exámenes practicados no dejaron de ser pruebas piloto que se efectuaron a los niños del Hospicio de Pobres y a algunos alumnos de la escuela anexa a la Normal de maestros, se trataba de establecer el prototipo del niño mexicano y de reorganizar en un futuro a los estudiantes bajo la dicotomía normal –anormal, según una nueva identidad basada en la inclusión y la exclusión, en la pertenencia y en la ciudadanía.²⁸²

Del Castillo hace una revisión completa de los rasgos que adquirió esta faceta médica y sus implicaciones con la criminología.²⁸³ Para los fines de esta tesis importa asentar que una educación uniformizada por la que férreamente se pujaba, no sólo significó establecer los mismos programas y tiempos dictados por la Secretaría de Instrucción Pública sino además, acorde con la centralización buscada, tratar de formar y reorganizar una población escolar absolutamente clasificada.

Comida para los alumnos pobres

La larga carrera del profesor José Miguel Rodríguez y Cos le había redituado, entre otras cosas, la experiencia de haber trabajado con los niños de los barrios más pobres que desfallecían de hambre a la hora de clase. En 1911, como Director General de Educación Primaria acompañado del Presidente interino León de la Barra y del nuevo secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, Francisco Vázquez Gómez; Rodríguez y Cos expresó su satisfacción en la inauguración los comedores escolares:

No obstante las dificultades de todo género, así políticas como económicas por las que el país ha atravesado, esta benéfica institución queda hoy

²⁸¹ *Anales*, t.I, noviembre 1911.

²⁸² Sierra expone en su participación en el Consejo de educación en referencia a los deficientes morales: “Hay que evitar el contagio moral haciendo una selección de los niños mal inclinados. Es importante en que este aislamiento no persista, que no sea más que pasajero y que en el momento en que esté retirado el mal vuelvan a las escuelas comunes los enfermos ya curados”. Véase *Boletín de Instrucción Pública*, t. X.

²⁸³ Del Castillo, *Conceptos*, 2006, pp.118-134.

definitivamente inaugurada. No volverán a sufrir los niños de las escuelas pobres las torturas del hambre, ni tampoco las inclemencias del tiempo, arrojadas en completa desnudez, pues aquí, en las escuelas, simultáneamente se les servirá el pan del cuerpo y el pan del espíritu.²⁸⁴

Efectivamente, la necesidad de establecer lugares donde pudieran los niños alimentarse fue patente desde que el examen médico individual había señalado que una gran parte de los alumnos padecía de anemia; por eso, la nueva administración había asumido en 1911 que “era obligación [de los gobiernos] el procurar por todos los medios el mejoramiento de la raza cuyos destinos rigen”.²⁸⁵

Sin embargo, esta propuesta no era nueva. Algunos países habían establecido cantinas escolares para atender a los niños más pobres de las escuelas, pero mientras que para Inglaterra, Estados Unidos y España, las iniciativas habían partido inicialmente de asociaciones de carácter filantrópico, en México se buscaba la atención de los escolares como parte de una iniciativa pública, reglamentada, con un fin preciso y que partía de una instancia del gobierno federal.²⁸⁶

Ya desde 1910, la Secretaría de Instrucción Pública había comisionado al Dr. Uribe y Troncoso para que junto con el arquitecto Miguel Ajuria instalara dos comedores escolares en los lugares más adecuados de la ciudad y

²⁸⁴ *Boletín de Instrucción Pública*, t. XVIII.

²⁸⁵ *Ibid.*

²⁸⁶ En Madrid, por ejemplo, la iniciativa había partido de la Asociación de Caridad Escolar que proporcionaba alimento, ropa y calzado a los niños necesitados y a finales de la primera década del siglo XX, esta asociación privada sostenía siete cantinas instaladas en las escuelas públicas madrileñas. Véase, Ruiz, *Higienismo*, 1999, pp.68-82. En Inglaterra se trataba de comités llamados School Canteen Committees o Children's Aid Committees que iniciaron como asociaciones voluntarias y después dependieron de la London School Board. Véase, Hurt, *Elementary*, 1979, pp. 148-149. En Estados Unidos, la actividad voluntaria también precedió la acción del Estado, pues se trataba de asociaciones filantrópicas compuestas por mujeres que evangelizaban a la vez que repartían comida a los niños de las escuelas hasta que el gobierno tomó la responsabilidad hacia finales del siglo XIX. Véase, Katz, *Reconstructing*, 1987, p.98. En México sólo se tiene noticia de la obra filantrópica de la Junta Privada de Socorros fundada por Gabriel Mancera para atender con comida y ropa los dos planteles del Peñón de los Baños. Véase *Boletín de Instrucción Pública*, t, XIV.

después de previo estudio, se consideró que dos escuelas ubicadas en los Cuarteles 1 y 2 respectivamente podían alojar, cada una de ellas, un comedor escolar por estar situadas en los barrios más pobres al oriente de la capital.²⁸⁷ La noticia de esta iniciativa fue comentada por los periódicos y se decía que “aún cuando su establecimiento se debe a la iniciativa oficial, no por ello se desdeñará la ayuda privada que los padres de los niños quieran impartir”.²⁸⁸

Discutida la propuesta en el pleno del Consejo Superior de Educación, se llegó al acuerdo de que, como el dotar de alimentos no podía contravenir la educación moral de los niños y que se pensara que el Estado estaba obligado a hacerlo de manera gratuita, la comida se vendería a precios ínfimos. No se trataba de arrebatarle a la beneficencia uno de sus principales trabajos ni hacerse cargo de los niños abandonados, sino proporcionar lo necesario para facilitar la asistencia a la escuela. Por ello, se determinó que:

Si la sociedad quiere hacer de los pobres parias (que los son hoy muchos niños mexicanos) hombres útiles, los ayude, no dándoles de una manera absolutamente gratuita los alimentos sino proporcionándoles en condiciones tales de baratura, que en cierto modo equivalga a que se les dieran.²⁸⁹

La partida presupuestal de 15 mil pesos que promovió la Secretaría sólo bastó para que se repartiera ropa a los niños más necesitados en ocasión de las fiestas del Centenario. No obstante, se instaló un comedor en la escuela modelo de la colonia La Bolsa y otro en la calle de la Acequia que fue inaugurado un año después por el presidente interino (Ver Foto 5). Ese mismo año, el Congreso otorgó 300 mil pesos y se inauguraron 10 comedores en la capital y 10 en las municipalidades y para 1913 eran ya 29 en total.²⁹⁰

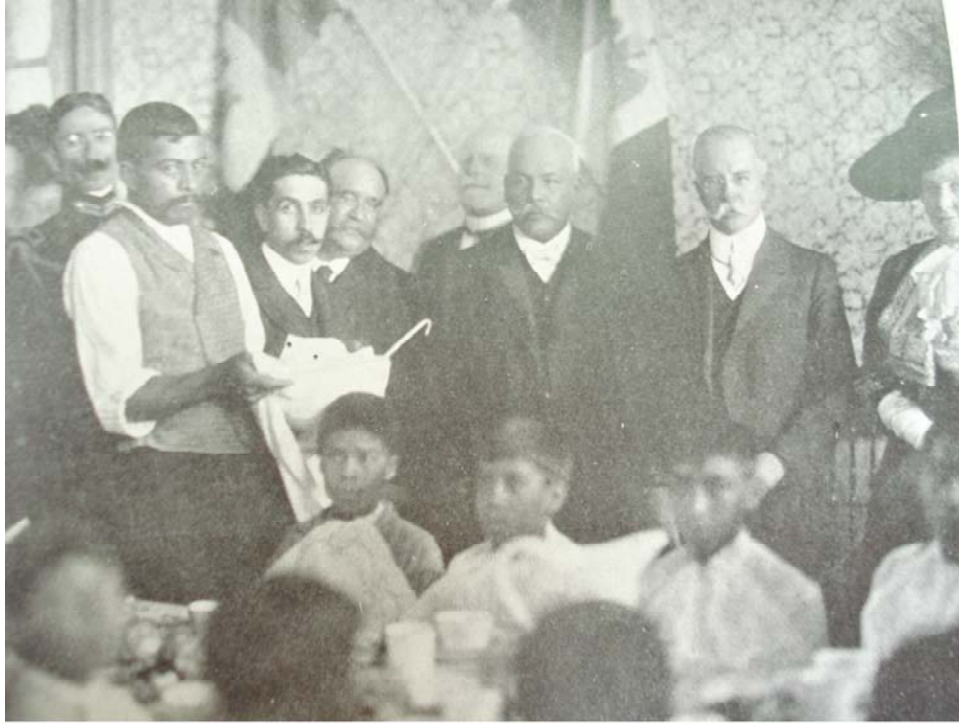
²⁸⁷ *Boletín de Instrucción Pública*, t. XXI.

²⁸⁸ *El Imparcial*, marzo 12, 1910.

²⁸⁹ *Boletín de Instrucción Pública*, t. X.

²⁹⁰ *Boletín de Instrucción Pública*, t. XXI.

Foto 5



Esta foto cumple con la misión propagandística del régimen de De la Barra. En la inauguración del primer comedor escolar se observan desdibujadamente las cabezas de los niños mientras las autoridades (al centro) aparecen de manera nítida observando a la cámara. El mesero, que simboliza el lujo del lugar, es captado en plena acción atendiendo a los niños que esperan paciente y ordenadamente su comida. Fuente: *Boletín de Instrucción Pública*, t. XVIII.

Los comedores escolares imprimieron un nuevo sentido a la red escolar pues fueron establecidos en locales independientes de las escuelas. Ubicados en las zonas donde la población escolar era mayor y teniendo en cuenta “las condiciones de los educandos que asisten a las escuelas primarias de los diversos rumbos”,²⁹¹ las nuevas instalaciones se emplazaron en el centro de las

²⁹¹ *Boletín de Instrucción Pública*, t. XVIII.

zonas más densamente pobladas y daban servicio a los alumnos de varias escuelas a la vez. Se puede decir que los comedores generaron una nueva funcionalidad a la infraestructura escolar pues fungieron como un enlace entre los planteles establecidos en un determinado radio.

Esta misma disposición generó una serie de reglamentaciones que permitían establecer un flujo de tránsito entre los niños que necesitaban del servicio así como entre los ayudantes y los profesores. Quedó establecido que sólo podían ser admitidos aquellos estudiantes que fueran designados por el director de la escuela en función de sus malas condiciones económicas. Además, los alumnos escogidos debían ir acompañados de los ayudantes que tenían la tarea de cuidar que éstos guardaran compostura y lavaran bien sus manos antes de los alimentos para poder ser atendidos en los comedores.²⁹²

El desayuno se ofrecía de 7:30 a 8:00 de la mañana y consistía en una taza de café con leche o atole de leche y un bolillo de pan. La comida se servía a las 12 del día y se componía de una sopa de pasta o de verduras, una tajada de carne de ternera o carnero, un plato de frijoles o una pieza de fruta y un bolillo de pan, aunque se podía sustituir por tortilla si los alumnos así lo pedían. “En estos ágapes escolares -como decía Rodríguez y Cos- el niño menesteroso no experimentará la humillación de verse socorrido” pues pagaba dos centavos por unos alimentos “sobrios pero nutritivos”; si bien en caso de extrema pobreza, “debidamente comprobada [sic]”, la comida sería totalmente gratuita.²⁹³

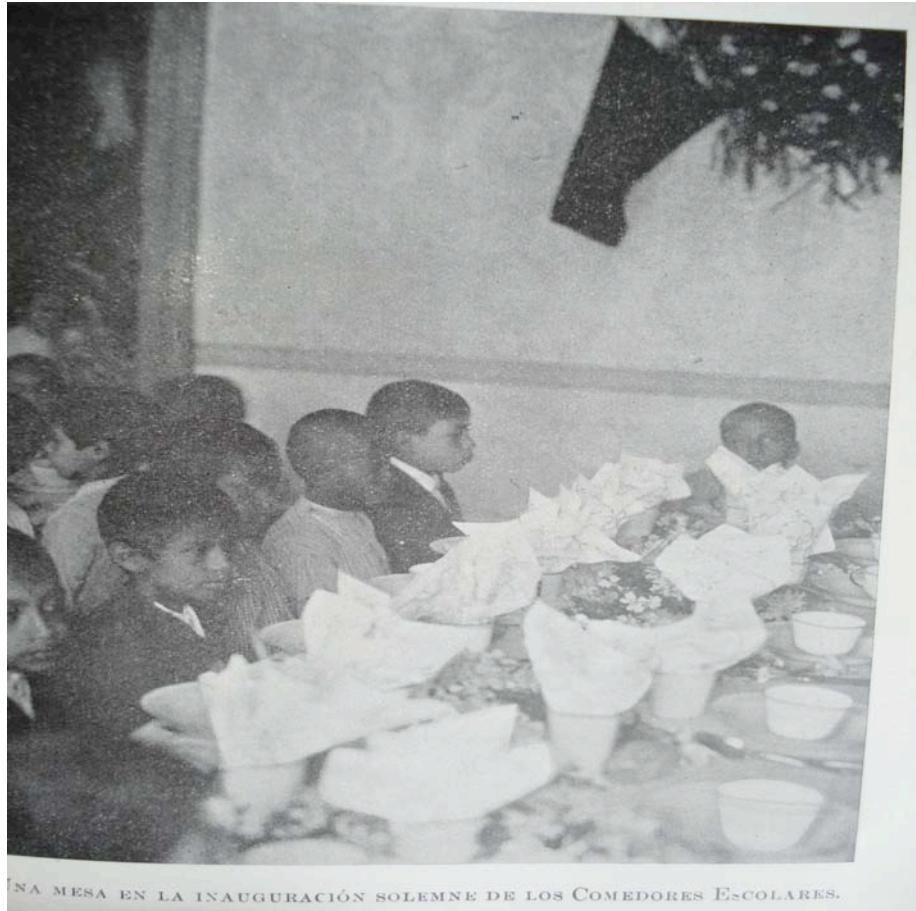
Como la ocasión ameritaba la moralización de los educandos, cada uno de ellos debía disponer de los cubiertos necesarios con objeto de acostumbrarlos a comer convenientemente y con limpieza y se especificaba

²⁹² *Ibid.*

²⁹³ *Ibid.*

que los estudiantes que observaran mala conducta serían privados temporal o definitivamente del beneficio del comedor (Ver Foto 6).²⁹⁴

Foto 6



Los niños, quizás previamente aleccionados para no voltear a la cámara, esperan pacientemente su primera comida en la inauguración del comedor escolar sin tocar nada de la mesa que está elegantemente adornada con una vajilla de lujo, cubiertos, servilletas y arreglos de flores. Fuente: *Boletín de Instrucción Pública*, t. XVIII.

²⁹⁴ *Ibid.*

Estas especificaciones tomadas en perspectiva llaman la atención sobre lo que significaba la trascendencia que podía tener el uso de cubiertos para algunos sectores sociales. Como sostiene Oscar Lewis, uno de los rasgos que permitían determinar en 1950 los bajos niveles de vida y la pertenencia de ciertas familias de la ciudad de México a los sectores más marginales era, justamente, la carencia absoluta de cuchillos y tenedores. Si esto es así, tanto más a principios del siglo XX cuando “las pocilgas inmundas de los barrios con piso húmedo de tierra” no tenían más que un anafre, “la olla de los frijoles y el metate para las tortillas.”²⁹⁵ En ese sentido, la hipótesis de Lewis de que la pobreza crea una subcultura propia que trasciende los límites de lo rural-urbano, lo local y lo nacional, bien podría abarcar también una cierta temporalidad.²⁹⁶

Al igual que ocurrió con los servicios médicos prestados a los alumnos, los comedores pronto quedaron saturados. Se establecieron dos turnos tanto en el desayuno como en la comida para atender a todos los niños. En el primer turno acudían los estudiantes de las escuelas más próximas y en los segundos turnos los de las más lejanas para así dar tiempo para trasladarse al comedor. La afluencia era tal que para 1912 se acordó que únicamente los alumnos que asistieran al desayuno tendrían derecho a la comida y se darían boletos para ello pues el cupo era limitado. Quizás por el volumen de trabajo, las ecónomas desempeñaban su trabajo con disgusto por lo que se les tuvo que prevenir que

²⁹⁵ Guerrero, *Génesis*, 1996, p. 118. Algunas descripciones del barrio de Tepito también ilustran la situación de marginalidad principalmente de los niños que vivían al oriente de la ciudad. En 1906 “al sur de la plazuela [de Tepito] había más de 100 barracas de madera en las que vendían cosas usadas [...] estaban rodeadas de aguas estancadas y desechos de toda especie, pero además, por la noche todas las barracas se convertían en dormitorios donde muchos individuos se aglomeraban, rodeados de sustancias en descomposición.” Véase, Aréchiga, “Formación”, 2004, p. 290.

²⁹⁶ Oscar Lewis en su estudio antropológico toma dos casos muestra para entender la cultura de la vecindad en la ciudad de México en 1950 y llega a la conclusión que más que el aparato de televisión o el radio, “el uso de cubiertos para comer parece ser el rasgo más indicado para diagnosticar niveles socioeconómicos”. Véase, Lewis, “Cultura”, 1959, pp.349-364.

guardaran compostura pues podían perder su trabajo.²⁹⁷ Sin embargo, a pesar del éxito de los comedores no existe ningún registro que indique que se ofrecía alimento a los niños durante las vacaciones escolares, ni los sábados o domingos, lo que implica que el beneficio estaba asociado a la escuela y no a la condición de pobreza *per se*.

El valor agregado de la escuela

Cuando el Estado porfiriano reconoció como una de sus funciones públicas la de impulsar el desarrollo del individuo a través de la educación mediante medios no coactivos, su propuesta llevaba en sí una nueva lógica de actuación que estaba relacionada con la compensación y la asistencia a los ciudadanos. La intervención gubernamental resultante imprimió un cambio institucional y transformó la escuela más que en un centro de instrucción en un servicio público y en una agencia social para la resolución de problemas urbanos.

Este cambio institucional fue decisión y operación de una administración pública especializada cuyos actores principales fueron los médicos quienes ofrecieron un conocimiento técnico como condición para validar de “manera objetiva y neutral” la eficacia de las acciones. Para finales de la primera década del siglo XX, se puede decir que la regulación de la higiene escolar fue un asunto de política pública y no sólo una intervención ocasional o restringida únicamente a los planteles educativos. Implicó la extensión de la intervención gubernamental y generó un cambio de reglas mediante las cuales aumentaron las responsabilidades del gobierno y dieron lugar a nuevas formas de acción colectiva.

Esta categorización de la higiene escolar como política de gobierno queda comprobada cuando se advierte su expresión material. La actuación de los higienistas estuvo referida a reorganizar, racionalizar y sanear el espacio

²⁹⁷ AHGDF: Instrucción pública en general, Escuela 47, 89 y 126, vol. 2544.

escolar como condición para lograr diferenciar un edificio escolar de cualquier otro, lo que implicó un fuerte gasto gubernamental. El énfasis en enlazar la infraestructura hidráulica con los planteles se equiparó a su interés por prevenir las enfermedades y regular la circulación que ponía en contacto alumnos sanos con personas infectadas en la ciudad. La creación de espacios de exclusión para niños enfermos de la piel se vinculó con la idea de clasificar a los alumnos de las escuelas en vistas de crear una población homogénea. Y, por último, las funciones asistenciales como las de ofrecer comida a los niños más necesitados permitieron, a través de los comedores escolares, integrar las zonas más deprimidas de la ciudad a la red escolar.

Estas nuevas funciones establecieron un puente entre la escuela y la familia y generaron dos tipos de expectativas. Por un lado, desde el punto de vista de la administración pública se trataba de lograr una escolarización continua y alcanzar una institucionalización de la escuela. Por el otro, las familias buscaron resolver sus necesidades básicas a través de los planteles educativos. Ambas expectativas se cruzaron pero no se resolvieron pues la idea subyacente no era aplicar una política que específicamente redistribuyera satisfactores. A la pobreza había de acotarla, segregarla y controlarla. Sin embargo, en este proceso la escuela oficial dio respuestas y generó experiencias civilizatorias para algunos sectores sociales que ningún otro lugar podía ofrecer.

Capítulo IV

La Revolución en las escuelas primarias

Si algo demostró la escuela nacional primaria hacia finales del porfiriato fue su gran capacidad de adaptación. Esto podría parecer paradójico en un sistema autoritario pero lo cierto es que el largo proceso de institucionalización consistió en convertir la red escolar en un verdadero sistema de educación. Para 1905, la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes había impulsado la uniformidad de los contenidos educativos, definido el calendario escolar y promovido la adopción de programas higiénicos y pedagógicos modernos. Pero eso era sólo una parte del proceso, la otra fue adaptar estos lineamientos normativos en el contexto urbano de la capital, lo cual significó articular la heterogénea, movable y poco funcional infraestructura escolar, impulsar a los maestros a entrenarse en los nuevos programas para ponerlos práctica, tomar en cuenta un alumnado itinerante y la inercia de una sociedad que le otorgaba a la escuela un sentido distinto al que la autoridad disponía.²⁹⁸

Se puede decir sin duda que el sistema escolar porfiriano fue estable pero en ningún modo esto contradice el hecho de que estuvo en cambio permanente. Es decir, no fue estático. La flexibilidad con la que operó se debió al aprendizaje de la autoridad que le permitió incorporar tanto las limitaciones materiales como las tenaces actitudes sociales. Al final de cuentas, tanto su

²⁹⁸ Durante los últimos años del porfiriato, la formación de los maestros fue asunto prioritario. El 12 de noviembre de 1908, la ley de las escuelas primarias modificó el plan de estudios de la Normal que estaba desde 1902 y también abrió cursos voluntarios para capacitar a los profesores bajo un único modelo. Véase, Curiel, "Crisis", 1987, pp. 432-436.

adaptabilidad como los ajustes continuos al conjunto de reglas, normas y cumplimiento obligatorio que constituían el marco institucional habían reafirmado los principios de gratuidad, laicidad y obligatoriedad plasmados en la constitución de 1857. A lo largo de 20 años, el gobierno federal había sustentado su papel como docente y había adquirido también la responsabilidad directa de intervenir en algunos asuntos de bienestar social. Además, todo esto se había logrado en la ciudad capital que como símbolo de poder era una caja de resonancia acorde con la importancia de las realizaciones, lo que le permitía a la autoridad emitir la ruta a seguir para otras entidades federativas.

En efecto, hacia finales de la primera década del siglo XX, el sistema de educación primaria con su conjunto de reglas y tiempos contribuyó a estructurar la acción social y a reducir la incertidumbre para amplios sectores urbanos.²⁹⁹ El sistema escolar porfiriano se convirtió en una lección objetiva de organización para la sociedad en la capital porque creó rutinas que funcionaban como consecuencia de la interacción repetida. Si bien en ningún modo su funcionamiento aseguró su eficiencia, como experiencia socializadora influyó en la formación de nuevos hábitos, nuevas formas de conducta, favoreció nuevas formas de autocontrol y modificó las relaciones de los habitantes con la autoridad.

²⁹⁹ North, *Instituciones*, 1993, p. 17.

Entre los teóricos sociales que se ocupan del análisis institucional hay dos vertientes:

los que proponen una explicación del papel de las instituciones basados en un modelo racional y los que las analizan a través de su desarrollo histórico. Los racionalistas parten del supuesto de que existe un punto de equilibrio en el cual se puede dar la cooperación social que facilita la retroalimentación y por lo tanto el funcionamiento de las instituciones. Para que esto suceda, es importante que exista información disponible para que los actores tomen las decisiones correctas entre las opciones disponibles. Los que optan por el análisis histórico, por su parte, privilegian el cambio institucional derivado de procesos concretos y en ocasiones del análisis coyuntural. Desde esta perspectiva, las elecciones de los actores se entienden como parte del desarrollo histórico y a veces pueden obedecer tanto a procesos exógenos como a desarrollos endógenos de las mismas instituciones. Ambas vertientes en los últimos años más que entrar en controversia buscan encontrar puntos de encuentro. Ver, Pierson, *Politics*, 2004; Katznelson, "Intersections", 2005.

Ahora bien, si la escuela dio cauce a las rutinas sociales, ¿qué sucedió cuando el orden en la ciudad quedó roto como resultado de la lucha armada y se debilitaron las regulaciones escolares que conferían cierta certeza sobre algunos aspectos de la vida diaria? ¿Qué pasó con los planteles cuando fallaron otros sistemas estructurantes de la acción social en la capital como consecuencia del desorden urbano, la escasez, la violencia y la falta de autoridad durante la Revolución? ¿Cuál fue el impacto del conflicto armado para la red escolar y cómo respondió la demanda escolar?

Es un entendido que cuando una guerra rompe con el orden establecido salen a la luz situaciones que en épocas normales hubieran querido ocultarse y ello a la vez ofrece la posibilidad de asomarse a los entretelones de las instituciones. Es cierto también que un conflicto bélico genera una desarticulación importante al no haber autoridad competente y en ese sentido, la coyuntura permite analizar el resquebrajamiento institucional y los procesos de aprendizaje generados por la sociedad cuando la normatividad es nula. En el caso específico de esta investigación sobre las escuelas primarias importan ambas vertientes: tanto la ruptura institucional como el comportamiento de la demanda escolar. Es decir, el sentido que la sociedad otorgó a los planteles durante el movimiento armado que va de 1911 a 1917.

Sabemos bien que la Revolución no se llevó a cabo directamente en la capital del país, sin embargo desde del punto de vista de la historia urbana es ya un entendido que la ciudad de México fue modificada en más de un sentido y de manera estructural a partir de la experiencia bélica. Baste una mirada a la amplia producción de estudios que revelan los diversos campos de acción que fueron afectados de manera profunda como para darse cuenta que las

relaciones de clase, el ámbito laboral, la opinión pública y la funcionalidad del espacio reflejaron la gravedad de la crisis.³⁰⁰

Si en el caso de la historia urbana hay un acuerdo tácito sobre la relevancia estratégica de la capital y la influencia de la experiencia urbana en el proceso revolucionario, las investigaciones que abordan la historia de la educación en cambio han abordado este periodo de manera somera. Los pocos estudios que estudian esta época han dado preferencia a los grandes procesos administrativos y políticos resultantes de la lucha armada y han brindado una mirada panorámica sobre el estado de la educación nacional, muchas veces presentada como una ruta ascendente hacia la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921.³⁰¹

Es poco lo que conocemos sobre lo que pasó con las escuelas primarias cuando comenzó la desestabilización de la ciudad. No tenemos información si la red escolar, adosada al entramado urbano, perdió funcionalidad; no hay claridad sobre lo que sucedió con los planteles cuando el Estado fue desarticulado entre 1914 y 1915; no sabemos cómo se comportó la oferta escolar en un escenario urbano que se caracterizó por el desorden y la escasez; no existen investigaciones de carácter local que analicen el impacto de la guerra en los planteles en medio de un contexto de violencia y rápida movilidad de masas de desplazados y migraciones rurales. Pero además, el

³⁰⁰ Así por ejemplo, Rodríguez Kuri y Terrones, "Militarización, guerra y geopolítica", 2000, enfatizan que tanto la militarización de la vida política a la caída de Díaz, como el propio mandato de Huerta y las contiendas de las diferentes facciones fueron una forma de guerra en la ciudad de tal suerte la política, ejercida por otros medios, generó solidaridades hasta entonces inéditas para enfrentar su defensa.; Lear, *Workers*, 2001, este autor ha mostrado cómo el proceso revolucionario modificó las relaciones laborales en el Distrito Federal y cómo la escasez y la inflación fueron detonadores importantes para huelgas, protestas públicas y saqueos, que derivaron en la expresión de intereses de género y de clase; Leindenberger, "Huelgas", 2005, enfoca su investigación en la actuación de los tranviarios y su relación con la desestabilización urbana; Rodríguez Kuri, "Desabasto", 2000, incursiona en la respuesta institucional frente a la crisis por hambre en la ciudad; Rodríguez Kuri "Discurso", 1991, aborda el papel de la prensa metropolitana en la propagación del miedo.

³⁰¹ Morales, *Tendencias*, 1986; Loyo, *Gobiernos*, 1999; Torres, *Educación*, 1997.

problema es aún mayor si tomamos en cuenta que no se trataba de cualquier lugar sino de un espacio que, al entrar en crisis, dejaba vacío el sitio donde había emanado la dirección educativa para el resto del país durante los últimos 43 años.

Es por ello que se hace necesario un estudio de carácter local que aborde con minuciosidad el periodo en cuestión a través de una nueva lectura de las fuentes tradicionales y el recurso de otras como los reportes y los inventarios. Incorporar la descripción a detalle en la explicación histórica podrá revelar el aspecto material de las escuelas a la vez que permitirá mostrar y “escuchar” tanto las prácticas sociales como el cambio institucional en una época donde a veces las fuentes se convierten sólo en fragmentos.

La ruptura

Cuando en agosto de 1911 la prensa capitalina publicaba sobre la “podredumbre completa de la administración pasada”, calificando el papel que había tenido la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes en su cometido de organizar las escuelas primarias, la noticia no caía en el vacío. Y es que los habitantes de la ciudad jamás imaginaron los acontecimientos que habían ocurrido desde que se desató la revolución maderista, al tiempo que los diarios se dedicaban a sacar a la luz pública los asuntos más controversiales y a sembrar el miedo.³⁰²

Meses atrás, la presión de los grupos armados en el norte del país había influido para que a finales de marzo de ese año, el presidente Díaz exigiera la dimisión de su gabinete completo. Fue así como Justo Sierra junto con todos los “científicos” a excepción de los secretarios de Guerra y de Hacienda habían sido depuestos y el ministerio de Instrucción pasó a manos de Jorge Vera Estañol, un flamante abogado “sin color político” que tiempo después entendió

³⁰² Rodríguez Kuri sostiene que *El Imparcial* se dedicó desde 1911 a “socializar el pánico” entre los habitantes de la ciudad. Véase, Rodríguez Kuri, “Discurso”, 1991 p.705

que fue llamado a ayudar a bien morir a un gobierno que de antemano estaba sentenciado a muerte.³⁰³

Ante el desmoronamiento del régimen porfiriano la expectación generalizada no tuvo límites. Una vez que se firmaron los tratados de Ciudad Juárez, la irrupción de la violencia colectiva en las calles de la capital conmocionó a la opinión pública. Los grupos populares que habían permanecido al margen de la acción política demostraron que el triunfo de Madero era la ocasión perfecta para salir a escena y manifestar el rechazo al presidente Díaz. Los motines urbanos paralizaron la ciudad por tres días, dejaron 15 muertos y probaron la falta de un aparato coercitivo entrenado para tales circunstancias. La violencia urbana más que un comportamiento ilegal, fue una oportunidad que generó un proceso político y social singular: la emergencia de sectores urbanos que no cabían en ninguna parte y que demandaban ahora su participación abierta.³⁰⁴

Este quiebre en la experiencia política de la ciudad redundó, como apunta Rodríguez Kuri, en la incapacidad tanto de la burocracia porfirista como de ciertos sectores maderistas para contener la movilización de las masas urbanas.³⁰⁵ Desde mi punto de vista, la ruptura en un nivel más profundo sugiere también un cambio en los límites sociales. Es decir, se modificaron las líneas que circunscribían, segregaban o dividían a la población incluyendo aquellas que demarcaban espacialmente las distintas clases sociales.³⁰⁶ De ahí que, de la mano con la conmoción política, la capital empezó a adquirir, para muchos capitalinos, tintes de una insubordinación social que de forma paralela generaban una nueva fisonomía para la ciudad. Un gran número de vendedores ambulantes abarrotaron con puestos de frutas y tacos las inmediaciones del

³⁰³ El apartidismo es una calificación personal del propio Vera Estañol, quien relata que el primer ofrecimiento de Díaz fue el del ministerio de Gobernación mismo que no aceptó y como segunda opción le dio el de Instrucción Pública. Ver, Vera Estañol, *Revolución*, 1957.

³⁰⁴ Rodríguez Kuri, *Experiencia*, 1996, pp. 217-228; Tilly, *Identities*, 2003, pp. 126-129.

³⁰⁵ Rodríguez Kuri, *Ibid.* pp. 228-229.

³⁰⁶ Tilly, *Ibid.*, pp.131-152.

zócalo, la basura inundó las principales avenidas, la gente hacía sus necesidades a plena luz del día en la vía pública y las prostitutas ofrecían abiertamente sus servicios en zonas de la ciudad que antes estaban restringidas.³⁰⁷ En julio de 1911 estalló una huelga de tres mil trabajadores tranviarios que dejó a la capital aislada por cuatro días. El movimiento despertó el apoyo de los obreros de algunas fábricas que también cerraron sus centros de trabajo y las calles se convirtieron en “lugares de conflictos físicos no sólo entre huelguistas, esquiroles y policías sino entre vecinos, pasajeros, reporteros, militares e incluso autoridades”.³⁰⁸

Los desórdenes y las manifestaciones anárquicas en escala diferente y en distintas partes del país hicieron que la atención se enfocara en el interinato de De la Barra porque representaba el interludio esperado para transitar hacia la paz social. Si bien una de sus tareas era ajustar los mecanismos que debían garantizar las elecciones federales y municipales, su función no terminaba ahí. Debía además negociar las posiciones en el gabinete interino de los grupos porfiristas y los maderistas recién llegados para facilitar el cambio de estafeta y ser a la vez un dique de contención frente “a la amenazante inundación popular y el desbordamiento de los bajos fondos sociales”.³⁰⁹ El interinato por tanto, tenía que poner a prueba la capacidad de las instituciones para reformular las bases que permitieran no sólo otorgar certezas a los grupos allegados al poder, sino incorporar algunas demandas esgrimidas en la lucha armada.

Una de las posiciones negociadas por Madero en el gabinete fue la propia Secretaría de Instrucción Pública pues se trataba de un ámbito que tenía relación con la legitimidad del régimen venidero y con las demandas que requerían de una solución política. El Dr. Vázquez Gómez quedó al frente del

³⁰⁷ Lear, *Workers*, 2001, pp. 35-45; Bliss, *Compromised*, 2001, pp. 27-30; Barbosa, *Trabajo*, 2005, pp. 220-250.

³⁰⁸ Leindenberger, “Huelgas”, 2005, pp. 142-145.

³⁰⁹ Vera Estañol, *Revolución*, 1957, pp. 45.

despacho pues se pensó que él podía cimentar las bases para lograr un cambio radical en la regulación educativa y allanar el camino para el nuevo presidente.³¹⁰ Quién mejor para poner a prueba la capacidad institucional que el interlocutor que había negociado el Plan de San Luis y el futuro vicepresidente. Por ello, no fue casual que justo en un momento de fuerte incertidumbre política y quizás precisamente por eso, se lograra la aprobación en el Congreso que permitía extender la educación primaria a las áreas rurales por medio de las llamadas escuelas rudimentales. Un cambio que incrementaba exponencialmente la capacidad institucional pues permitía al fin que el Ejecutivo ampliara su ámbito jurisdiccional más allá del Distrito Federal y Territorios. Una normatividad que paradójicamente conseguía el tan ansiado anhelo porfirista desde 1882 de federalizar la enseñanza primaria.

En la exposición de motivos se reconocía que la extensión de la educación borraba la mezquina restricción espacial y “los estados no debían ser [más] el fundamento del monopolio de la instrucción”.³¹¹ Sin embargo, este cambio en el marco institucional representaba un peligro para los maderistas, pues alterar la normatividad significaba mejorar la posición y el capital político de los grupos que pudieran tener suficiente capacidad de negociación. Entre ellos, los mismos porfiristas, los reyistas, y los de la barristas. Es por eso que la Secretaría, junto con sus futuras escuelas rudimentales, se convirtió en una arena política y los planteles de la capital en los rehenes y uno de tantos argumentos para apoyarlas o combatir las.

La noticia sobre la “podredumbre” de la Secretaría de Instrucción Pública adquirió sentido a la luz de esta disputa. Se acusó a la administración pasada de despilfarro de fondos, de un nepotismo descarado y de un favoritismo que

³¹⁰ Madero designó a seis ministros que formaron el primer gabinete de De la Barra. Los hermanos Vázquez Gómez, Emilio y Francisco, fundadores del antirreeleccionismo. Fueron ubicados en la Secretaría de Gobernación y en Instrucción Pública respectivamente. Cabe apuntar que Francisco fue becado por Porfirio Díaz para estudiar medicina en Europa y después se convirtió en su médico particular.

³¹¹ Vera Estañol, *Revolución*, 1957, pp. 78-81.

llevaron a personas completamente ineptas a los puestos más importantes. La prensa capitalina insistió en que los oropeles de las escuelas primarias cubrían los vicios y las deficiencias en la enseñanza. Se decía que el notable aumento de los planteles en la ciudad se había cubierto con maestros improvisados “desechos de todos los gremios, estudiantes destripados, comerciantes quebrados, costureras y militares retirados”. Se acusó a Sierra de detentar un poder omnímodo, de manejar a su antojo el ramo concediendo ascensos y permisos con goce de sueldo a los artistas y otorgándoles comisiones en Europa a las damas.³¹²

Apelando a la frivolidad de la administración pasada o como decía la prensa “el *pandemonium* sin pies ni cabeza que había encontrado Vázquez Gómez”, se argumentaba el preocupante descuido en el que se había tenido la educación en las zonas rurales, pero sobre todo la educación de la raza indígena. De ahí que las escuelas rudimentales se presentaran como un logro de la revolución.³¹³

Un logro que podía tener nombre y apellido y quien se lo adjudicara llegaría a tener una fuerte proyección política. De ahí que, por todos los medios, se pretendió restringir o incluso posponer el cambio normativo que aseguraba la centralización de la enseñanza. Alberto J. Pani, por ejemplo, propuso modificar el decreto de creación de las escuelas rudimentales, mientras que Torres Quintero abrió nuevamente el debate sobre la federalización de la educación primaria con los gobiernos estatales mediante un nuevo Congreso de Educación que se reuniría del 20 de septiembre al 3 de octubre de 1911.

De forma paralela, la embestida de los diarios no se detuvo en el desprestigio de la vieja “camarilla porfirista” sino que no tardó en arremeter también contra el propio secretario interino. Y es que, para el segundo semestre del año, se confirmó que la fórmula por el partido antirreeleccionista quedaba

³¹² *El Diario del Hogar*, 19 y 31 de agosto de 1911.

³¹³ *El Diario del Hogar*, 27 de julio de 1911.

rota y Vázquez Gómez perdía con ello la posibilidad de acceder a la vicepresidencia con Madero. A partir de entonces, si la controversia se centraba en la federalización de la educación primaria, las escuelas en la ciudad se convirtieron en un objeto de presión permanente para atacar al híbrido grupo político que manejaba los engranes de la maquinaria educativa. El ataque provino de dos frentes, por un lado, el desprestigio público de los directores de Educación Primaria y de la Normal a través de una abierta y feroz campaña en la prensa y por otro, como reflejo de aquél, mediante un continuo y paulatino desmantelamiento de la estructura escolar de la ciudad. La primera acometida en agosto de 1911 apuntó a la piedra angular del sistema urbano de educación primaria: el tiempo escolar.

La desarticulación del sistema escolar

La respuesta de la Dirección General de Educación Primaria frente a las continuas acusaciones periodísticas de que en las escuelas primarias se perdía mucho el tiempo fue la de suprimir las clases los miércoles por la tarde y disponer que las mañanas se destinaran para las excursiones. Con ello, no sólo la semana escolar quedó reducida a cuatro días, sino que además se les permitió a los maestros arreglar la distribución del horario como mejor les pareciere y seguir el método que más les acomodara.³¹⁴

El tamaño de esta disposición no sólo hacía evidente una actuación fuertemente reactiva frente a la prensa, sino que delegaba una decisión primordial, como era la de suspender labores, establecer rutinas, fijar horarios y proponer programas, en manos de los propios directores de las escuelas. El asunto era serio pues lo que parecería una simple concesión, en realidad se trató de una medida que afectó al sistema escolar en conjunto pues con ello se

³¹⁴ *El Diario del Hogar*, 31 de agosto de 1911.

fracturó el tiempo escolar reglamentario y por ende, la articulación de los planteles a través del control de una autoridad central.

Recordemos que uno de los logros de la ley de instrucción obligatoria en 1891 fue normar el tiempo de la escuela para que dejara de ser una atribución personal de los profesores. El tiempo escolar reglamentario definía el número de horas de cada materia, la cual tenía un lugar de acuerdo a su importancia por su ubicación en el horario de clases. La duración de las lecciones se había fijado según las edades de los educandos y la hora de entrada (y salida) a la escuela estaba especificada en función del grado escolar. Era un tiempo institucionalizado que fraccionaba el transcurrir del día en actividades iguales, para todos los alumnos, en todas las escuelas de la ciudad y, por ende, fundamento de una educación estandarizada.

Sierra mismo había vinculado el tiempo obligatorio a la formación de hábitos, base inexorable de la educación moral de los alumnos que entendían, mediante la repetición continua, la noción del deber.³¹⁵ El tiempo normado representaba, en ese sentido, la presencia omnipresente de la autoridad que tenía su fuerza en un sistema de vigilancia y control que uniformizaba rutinas, ofrecía certezas y controlaba la actividad de alumnos, de maestros y de amplios sectores urbanos. Prueba de ello es que la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes había previsto que para 1912, el tiempo escolar se rigiera por el tiempo fiscal de tal forma que el tiempo educativo se convirtiera en una clara extensión del tiempo burocrático. Este era el prelude que anunciaba una eventual sincronización escolar de todo el país, lo que indudablemente auguraba el triunfo de la anhelada centralización educativa.

³¹⁵ “Cuando el niño haya adquirido esos hábitos morales, lenta pero seguramente y con ellos la conciencia de su responsabilidad, las claras nociones del bien y del mal por el ejercicio constante de las acciones morales, por la práctica constante de las acciones que a ese fin bueno se encaminan, entonces podemos decir que la escuela ha llenado su objeto. Que ha formado hombres completos, hombres de buena voluntad encaminados hacia el bien”, Véase Sierra, *Obras*, t. VIII, p.89.

Convendría preguntar entonces ¿qué estaba detrás esta medida que incidía en el centro mismo del sistema escolar? Propongo abrir una línea para futuras investigaciones que, en el marco de la sucesión presidencial, mantener el proyecto federalizador de la educación estaría asociado con los cuadros opositores del maderismo.³¹⁶ Por tanto, desmantelar el tiempo escolar en la capital significaba bloquear la centralización, aunque esta estrategia involucrara necesariamente a los maestros como grupo de presión.

Desde finales de 1911 existía la preocupación patente por un sector activo dentro del magisterio que estaba dispuesto a participar abiertamente en la lucha política sin importar el costo. No en balde, Vera Estañol los había calificado como proletarios profesionistas, agitadores infatigables y algunos testimonios dieron cuenta de la presencia activa de maestros y varias maestras en los motines de mayo.³¹⁷

Los reiterados oficios de la Dirección de Educación Primaria enviados a los directores de las escuelas confirmaban la politización de los profesores pues exhortaban a que “[...] se abstengan de formar dentro del plantel agrupaciones de carácter político a favor de cualquier partido, por ser ello perjudicial a la disciplina”.³¹⁸ Se les reiteraba que con el objeto de no destruir el orden interno

³¹⁶ El dictamen en contra de la llamada federalización de la educación por el Segundo Congreso de Educación Primaria, evidenció el rechazo al centralismo. El dictamen fue categórico: “Tomada la frase federalización de la enseñanza en el sentido de someter el régimen escolar de la república a los poderes federales de la nación, no debe federalizarse la educación primaria en la república”. Dicho dictamen fue aprobado por una gran mayoría de votos a pesar de que 12 estados estuvieron representados por residentes en la ciudad de México, sin contar con los propios delegados del Distrito Federal y territorios. Lo cual demuestra que la oposición provenía de la misma capital, Véase *Boletín de Instrucción Pública*, t. XVIII. Ver también Arnaut, *Federalización*, 1998, pp. 100-106.

³¹⁷ Vera Estañol alude a los maestros de escuelas primarias como “intelectualidades medianamente cultas, malogradas por exceso de la oferta y deficiencia de la demanda; espíritus despechados; ambiciones no satisfechas; aspiraciones irrealizadas; fermentos todos de desintegración social”. Ver, Morales Jiménez, *Maestros*, 1987, pp. 22-23. En *El Diario del Hogar* del 28 de octubre de 1911 se lee: “Rodríguez y Cos [Director de Educación Primaria] y el Secretario Ayala, con la esperanza de atraerse la simpatía e incondicionalidad del personal docente, han hecho concesiones a diestra y siniestra”.

³¹⁸ AHGDF: Escuela elemental 47, 126 y 89, vol. 2544

que debía existir en la jerarquía del personal docente, era “indispensable repartir las responsabilidades en tal forma, que todos obedezcan a quien deban obedecer y todos manden a quien deban mandar [sic]”.³¹⁹

José María Rodríguez y Cos -un viejo profesor que por fin había llegado a ser Director de Educación Primaria y cuya amplia trayectoria se remontaba a su labor como docente cuando las escuelas pertenecían al municipio- había decretado que los maestros explicaran a sus alumnos las reglas de urbanidad del manual de Carreño omitiendo, eso sí, las partes religiosas, quizás con el fin de evitar las faltas de respeto e imponer cierta disciplina que se veía perdida. Bajo ese mismo criterio, se pidió a los directores que informaran si en la escuela donde prestaban sus servicios había personal que tuviera algún parentesco para evitar el nepotismo y se les ordenó que por ningún motivo abandonaran el plantel en horas de trabajo por ser considerada ésta una falta grave al reglamento.³²⁰

Los continuos llamados al orden no cumplieron con ser regulaciones preventivas sino que abrieron la puerta para que desde la prensa se ejerciera más presión para fracturar la estructura interna y así purgar los cuadros operativos de la Secretaría en el marco de la sucesión presidencial. Una de las repercusiones más evidentes fue que a través de los diarios se hacía pública la escisión del magisterio. En el centro del debate se decía que el horario continuo afectaba los intereses de los maestros de las materias especiales -considerados los favoritos del antiguo régimen y abanderados por Torres Quintero- pues se alegaba que no podían trasladarse de una escuela a otra y por esta razón perdían sus clases. Por otro lado, los normalistas alegaban que los maestros especiales eran unos improvisados y estaban mejor pagados, pues ellos pasaban 30 horas semanales frente al grupo y su salario no era equivalente al tiempo invertido. Esto dio pie a encarnizadas críticas sobre los

³¹⁹ *Ibidem.*

³²⁰ *Ibidem.*

sueldos, la corrupción imperante, lo poco equitativos que eran las remuneraciones entre los docentes y se arguyó que los puestos más importantes se habían convertido en puestos políticos, lo que propiciaba la adhesión incondicional al régimen.³²¹

La crítica arremetió contra toda política que sugiriera una continuidad con el antiguo régimen. En ese sentido, a pesar de que De la Barra había inaugurado con gran notoriedad pública diez comedores escolares en la ciudad como vimos en el capítulo anterior, la prensa aseguró que la asistencia a los mismos había introducido el más completo desorden con el horario de las escuelas perjudicando a las profesoras que se quedaban sin alimento por llevar a los alumnos al desayuno y a la comida.³²² Se afirmó que la anarquía reinaba en las primarias pues algunos niños salían a las once de la mañana y otros a las doce. Los padres de familia se quejaban de que sus hijos se habían convertido en “aplanadores de calles” y reclamaban que nadie los podía cuidar pues las madres trabajaban.³²³ Rodríguez y Cos era el centro de las acusaciones pues se decía que pretendía “dar visos de legalidad con sus absurdas determinaciones” y frente a todas las anomalías la pregunta que circulaba era si “¿[habían] cumplido los hombres de la revolución el compromiso que contrajeron ante la nación en lo relativo a la instrucción popular?”.³²⁴

Para los primeros días de octubre, el Diario del Hogar aseguró que la opinión unánime, “tanto en las humildes escuelas de los barrios como en las hermosas del centro de la capital y sus alrededores”, era que Vázquez Gómez era un déspota y un autoritario que debía renunciar. En cuanto a Rodríguez y Cos, se le acusó de torpe pues trataba a los directores como lacayos.³²⁵

³²¹ *El Diario del Hogar*, 22 de agosto de 1911.

³²² *El Diario del Hogar*, 27 de septiembre de 1911

³²³ Según Morales, *Tendencias*, 1986, p. 110. *El Diario del Hogar* de septiembre 11, 24 y 27 de 1911 publicó vehementes protestas a raíz de la implantación del régimen de horas corridas en las escuelas oficiales.

³²⁴ Vera Estañol, *Revolución*, 1957, p. 189.

³²⁵ *El Diario del Hogar*, 1º de noviembre, 1911.

Finalmente, a finales de ese año, se vio con beneplácito el anuncio de que ambos dejaban la Secretaría. El primero para dedicarse a su campaña por el partido antirreleccionista y el segundo a la vida privada. Torres Quintero, por su parte, partía a Estados Unidos para estudiar los libros de texto. Bajo el titular de “Sensacionales reformas en instrucción pública” la prensa vislumbró que con las remociones habría una mejor retribución para los profesores, el fin del monopolio de un grupo y la creación de un nuevo reglamento interior para las escuelas.³²⁶

Los diarios declaraban que con los cambios en la Secretaría, “los directores [de las escuelas] ya no serían figuras decorativas como lo [habían] sido hasta hoy” y con esa promesa los maestros del Distrito Federal cerraron filas con Madero en las elecciones y se comprometieron a reorganizar la escuela primaria “base forzosa de toda organización social”.³²⁷ Con ello, el magisterio pretendía “abrir” con sus expectativas una limitación institucional que había estado cerrada hasta entonces. La oportunidad de participación democrática había provocado una respuesta inmediata que evidenciaba un cúmulo de intereses políticos que, tal como apunta Knight, podían leerse como una amenaza o bien como una oportunidad para generar redes clientelistas.³²⁸

Con todo, las votaciones del 12 no sólo hicieron patente la posición de los profesores, sino que devolvieron una vieja institución para la ciudad al restaurar la autonomía municipal. Como era de suponerse, o por lo menos así lo esperaban los grupos maderistas, el Ayuntamiento debía recuperar los espacios de acción que tenía antes de 1903 y que eran una parte crucial para el funcionamiento de la capital, entre ellos las obras públicas, los servicios urbanos, las licencias y los permisos. No se descarta entonces que ante la práctica municipal previa en el manejo de las escuelas, éstas pudieran verse

³²⁶ *El Diario del Hogar*, 28 de diciembre, 1911.

³²⁷ Morales Jiménez, *Maestros*, 1987, pp. 205-207.

³²⁸ Knight, *Revolución*, 1996, pp. 466-467.

ahora como parte de su ámbito jurisdiccional en un futuro cercano, por lo pronto, el debate estaba en torno a ello.³²⁹

Los meses siguientes a la experiencia democrática, los habitantes de la ciudad experimentaron un fervor inusitado, en buena medida por las promesas que había generado el liberalismo maderista. Las fábricas textiles en el Distrito Federal entraron en huelga para demostrar que podían ejercer presión y lograr una mayor participación política. Más de dos mil trabajadores marcharon desde el monumento a Juárez a la Alameda y luego hacia Palacio Nacional para insistir en una audiencia con el Presidente. Era la manifestación más grande que los capitalinos habían visto hasta entonces y si bien se sorprendieron cuando vieron marchar por las calles a los obreros bajo el naciente sindicalismo, la conmoción fue mayor cuando observaron desfilar a los contingentes formados por voluntarios, entre ellos “alumnos de diversas escuelas profesionales y primarias superiores portando armas como los obreros ferrocarrileros” en apoyo a las autoridades frente a la “barbarie zapatista” apostada en las inmediaciones de la ciudad.³³⁰

Bajo ese contexto, en medio de la agitación urbana, la llegada de los restos mortales de Justo Sierra a la estación de Buena Vista quizás pasó inadvertida, si bien el propio evento confirmaba el final del tiempo y la desarticulación del sistema escolar.³³¹ Con las presiones periodísticas y las purgas administrativas, el horario había quedado fracturado y la red de escuelas primarias había perdido con ello el factor vinculante que hacía que cada plantel formara una unidad funcional dentro del sistema educativo de la capital.

Contrario a lo que las investigaciones históricas han afirmado en torno a los intentos del maderismo por continuar con las mejoras en las escuelas y “las

³²⁹ Rodríguez Kuri, *Experiencia*, 1996, p. 258

³³⁰ Véase Lear, *Workers*, 2001, pp. 78-85 y Rodríguez Kuri, *Experiencia*, 1996, p. 259. *El Diario del Hogar*, 23 enero 1912.

³³¹ AHGDF: Instrucción pública, vol. 2559.

buenas intenciones de la política educativa en el medio urbano”³³², considero que tal política no existió. Por ejemplo, la Junta de Edificios Escolares había detectado desde 1911 que,

[Una] de las mayores deficiencias de las casas que sirven para escuelas es la carencia de agua tanto para la bebida como para el aseo de los excusados siendo muy difícil y a veces imposible obtener de los propietarios que hagan los desembolsos necesarios ya sea para introducir el agua de la ciudad, ya para perforar pozos artesianos en los lugares donde aquella no llega o ya simplemente para dotar a las casas de bombas de mano o eléctricas.³³³

En 1912, el inspector médico de la escuela 270 expresaba que “habiendo notado que los alumnos no quieren tomar el agua que da el pozo de la escuela, y que cuando la toman es con repugnancia quejándose de su mal sabor” mandó que fuera analizada por el Consejo Superior de Salubridad quien a su vez respondió que el agua era “amarillo-verdosa, inodora, algo turbia, de sabor salino desagradable y de reacción ligeramente alcalina” por lo que se especificó que era “im potable en lo absoluto tanto por sus caracteres químicos como por los bacteriológicos y su uso presenta grandes peligros a la salubridad”.³³⁴ Para remediar este mal, se trataron de introducir algunas mejoras al edificio que era propiedad federal. Se mandó construir un nuevo pozo y se remodelaron los baños aprovechando las obras de drenaje que pasaban frente a la escuela. No obstante, un año después, los alumnos no podían hacer uso de los excusados recién construidos por no estar conectados con el gran colector del drenaje por el retraso con el que operaba la Dirección de Obras Públicas.³³⁵

Las escuelas que se ubicaron lejos de las principales arterias de distribución de agua potable no contarían con el servicio sino hasta que la infraestructura hidráulica estuvo finalizada alrededor de 1913 y, aún entonces,

³³² Véase Loyo, *Gobiernos*, 1996, p. 34.

³³³ *Boletín de Instrucción pública*, t. XVII.

³³⁴ AHGDF: Instrucción pública, escuelas elementales, vol. 2432 (1912).

³³⁵ *Ibid.*

algunas de ellas no alcanzarían los beneficios del sistema. Por ello, el director de la escuela establecida en la calle de Cuchilla del Fraile, hacia el oriente, se podía quejar que,

...la situación sanitaria [de la escuela] deja mucho que desear debido a las condiciones higiénicas en que se encuentran sus alrededores: el lote propiedad nacional al sur de la escuela es a todas horas un depósito de materias fecales, tiradero de animales muertos y de basura. Las calles de Peluqueros y Pintores que corren hacia el oriente de la escuela debido a la falta de pavimentos y de atarjeas son verdaderos pantanos cubiertos de agua pútrida y estancada. El perímetro de la escuela no está resguardado por un embaldosado y por lo mismo en la presente estación de aguas se dificulta el tránsito de los niños que concurren al establecimiento. Además en los días calurosos es enorme la cantidad de polvo y de moscas que hay en todas las dependencias de la escuela e intolerable los miasmas que las corrientes de aire traen hacia todos los salones. A todo esto se añade el espectáculo inmoral que a todas horas presencian los niños con las personas que usan como mingitorio público el terreno que está en frente de la escuela.³³⁶

Durante el maderismo, no hubo una autoridad competente, ni inspectores que pudieran monitorear el desempeño de los docentes, ni reglas claras u obligación de las partes. Los únicos que tuvieron cierta ingerencia en las escuelas fueron los médicos higienistas quienes gozaron de cierta autonomía para hacer algunas mejoras y levantar el catastro escolar.³³⁷ Al fracturarse el espacio y el tiempo escolar, insisto, los planteles quedaron atomizados y por ende quedó rota la unidad del sistema. Los oficios internos confirman el tamaño de las concesiones clientelares otorgadas a los maestros pues éstos podían definir su propio horario en función de las condiciones de cada escuela y

³³⁶ AHGDF: Consejo Superior de Gobierno del Distrito Federal, Ramo: Expendio de bebidas, exposiciones, escuelas, vol. 597, exp. 2 (s/a). La queja del Director de la escuela 13 aducía que “un número de mujeres, hombres y niños han dado en hacer de [un terreno enfrente de la escuela] el lugar predilecto para hacer sus necesidades fisiológicas y no conformes con hacerlo semicultos entre las hierbas, con toda desfachatez lo verifican en plena calle a la vista de todo el mundo. De donde se infiere que por mucho que me esfuerce en predicar la moralidad entre mis educandos, resulta una tarea ingrata para mi e inútil por sus nulos resultados, sobre todo si se tiene en cuenta que el personal escolar que concurre a este plantel proviene de esa gente de tan depravadas costumbres”. Véase, *Ibidem*, Caja 2, exp. 60.

³³⁷ Ver capítulo III de esta tesis.

también podían decidir sobre los materiales que querían utilizar, si bien se les recordó que alternaran las clases de trabajo intelectual con los descansos. Además, ante la falta de libros de texto, los profesores quedaban facultados para dar sus lecciones de forma oral.³³⁸

Según los cálculos conservadores de la Dirección General de Educación Primaria, a principios de 1912 el número de niños en edad escolar pasaba de los 100 mil y se calculaba que 20 mil de ellos no tenían escuela. Así mismo, de los oficios internos se desprende que los maestros no respetaban la disciplina y la armonía que debía reinar entre ellos y pasaban de una escuela a otra dejando a los alumnos sin atender, pedían licencia por enfermedad y no volvían a presentarse en su trabajo.³³⁹ La misma Secretaría, rehén de la lucha política, se debatió entre la postura conservadora de su primer titular Díaz Lombardo quien duró tres meses en el cargo y los tibios intentos paliativos de Pino Suárez quien ejerció al mismo tiempo el cargo de vicepresidente. Circunstancias que los opositores del maderismo no despreciaron como una oportunidad para recalcar la incapacidad del régimen.³⁴⁰

En ese sentido, el problema educativo durante el gobierno de Madero no sólo se remitió a los cambios de secretarios, a la politización del magisterio y a la falta de una infraestructura escolar, sino que la ciudad perdió uno de los principales armazones que daban certeza y articulaban la interacción social. Con el cambio de las reglas formales, la fuerza coercitiva de la autoridad disminuyó y por lo tanto, las rutinas escolares ya no existieron de manera obligatoria.

En el caso de la demanda escolar, la falta de un marco institucional que emitiera información confiable propició que tanto los padres como los alumnos pudieran tomar el tipo de decisiones que mejor les convenía. Si diariamente se

³³⁸ AHGDF: Instrucción pública, vol. 2559.

³³⁹ AHGDF: Escuela elemental 47,126 y 89, vol. 2544.

³⁴⁰ Vera Estañol, *Revolución*, 1957, p. 132.

enfrentaban con cuestiones como ¿habrá ido el maestro hoy?, ¿estará abierta la escuela?, ¿cuánto tiempo asistirán los niños a clases?; si no había un castigo asociado a la inasistencia, ni un beneficio asimilado al desempeño escolar, no tenían que calcular los riesgos sobre las elecciones que a diario deberían tomar.

La incertidumbre que se generó alrededor del funcionamiento de las escuelas conllevó a que éstas dejaran de tener el valor que la autoridad les había conferido como espacios civilizatorios o como lecciones objetivas de orden social, como un tipo de sistema predecible y uniforme que pretendía formar hábitos para una sociedad moderna. Ante el vacío de autoridad, el valor de los planteles que afloró fue el que la sociedad siempre les había conferido como parte de su conducta habitual manifiesto a través de sus propias necesidades y convicciones.

Es por ello que el informe que proporcionó José Tarrés en enero de 1913 -un mes antes de la precipitación del régimen maderista- resulta ser muy revelador. Como Director de Educación Primaria reconoció que el año escolar en el Distrito Federal había transcurrido en condiciones completamente anormales pues su duración había sido mucho menor y había escaseado el material escolar. Según sus cálculos, en los cursos elementales había habido una inscripción total de 74, 003 alumnos pero al finalizar el año escolar la existencia real era de 57, 192 estudiantes. La diferencia, decía Tarrés, se debía a que “muchos niños cambian de domicilio durante el año y por eso se inscriben en dos o más escuelas”. Según las estadísticas, en los cuatro años que duraba la educación elemental, la población escolar se distribuyó de la siguiente manera: en el primer año había 23, 924 alumnos, en el segundo existían 14, 419; en el tercero 11,242 y en el cuarto 7,607. El decrecimiento “notabilísimo” se debía, según lo expresaba, a que “la mayor parte de los escolares pertenecen a familias muy pobres que no desperdician la primera

oportunidad que se les presenta para poner a trabajar a los niños” y sólo los mandan a las escuelas mientras son muy pequeños.³⁴¹

Si contrastamos estos datos con los que ofrece John Lear, se aclara el panorama pues el salario promedio de un trabajador no calificado en la ciudad en 1910 variaba de 75 centavos a un peso al día para los hombres, 25 centavos para las mujeres y los niños trabajaban por 10 centavos y muchas veces ayudaban a sus padres en talleres sin devengar ningún salario. La fuerza laboral femenina en la ciudad de México era casi el doble que en el resto de la república y las mujeres se movían de un trabajo a otro en una serie de ocupaciones dependiendo de su edad, su estatus marital, la disponibilidad de trabajo y el número de miembros de sus familias. En ese sentido se puede entender, a través de los índices de deserción escolar, cómo ciertos sectores sociales vinculaban sus propias necesidades a la infraestructura escolar en la ciudad.³⁴²

Lo importante es que en medio de la confusión urbana y la precipitación salarial que se intensificó hacia finales de 1912, los planteles ofrecían más que nunca un espacio para el cuidado y atención de los niños en edades vulnerables. Quizás por eso, el gobierno maderista aprovechó la capacidad instalada de la red escolar para proveer de ropa a los alumnos menesterosos. Cabe anotar que la medida fue un fracaso pues en palabras de Tarrés, los pantalones no sirvieron porque los mandaron hacer muy cortos, a la altura de los muslos y “los niños pobres jamás usan medias” y lo mismo sucedió con los zapatos, que si bien eran de buena calidad, eran de un tamaño muy pequeño y “los niños descalzos tienen los pies demasiado anchos y aún más largos que los que están habituados a usar buen calzado”. Él mismo reconoció que los

³⁴¹ AGN: Dirección General de Educación Primaria. Informe de los trabajos ejecutados en las oficinas y escuelas primarias dependientes de la Secretaría durante el año escolar de 1912. C: 285, exp. 17.

³⁴² Lear, *Workers*, 2001, p. 79

zapatos fueron a parar a las casas de empeño y buena parte de los pantalones quedó en el almacén.³⁴³

Por el carácter de la medida, no se trató de una transferencia social de corte distributivo, sino de un “gesto” de la autoridad que no tuvo continuidad y que tampoco pretendía tenerla. Sin embargo, lo que sí revela es que la demanda escolar, derivada de las necesidades de ciertos sectores urbanos, fue la que sostuvo el funcionamiento escolar porque brindaba a los padres – generalmente artesanos, muchas veces trabajadores no calificados y de servicio³⁴⁴ – algún tipo de abastecimiento léase alimento, ropa y tiempo frente a los problemas que enfrentaban. Aún cuando no hubiera una clara política educativa, ni una coacción para ejercer la obligatoriedad, ni menos aún un horario escolar uniforme, cada plantel ofreció un espacio material y temporal que se enlazó con las necesidades de las familias.

La escuela de la guerra

El 9 de febrero de 1913, José Juan Tablada desde su finca de Coyoacán, se enteró por el telefonema de un amigo que la guarnición de la ciudad de México se había sublevado y que por las calles de la capital corrían los caballos sin jinete bajo un tiroteo que no cesaba. Su mozo Manuel confirmó que era imposible ir al centro pues llovían proyectiles y la ciudad era un auténtico campo de batalla. Tablada, al percatarse que los tranvías no servían, que no había luz

³⁴³ AGN: Dirección General de Educación Primaria. Informe de los trabajos ejecutados en las oficinas y escuelas primarias dependientes de la Secretaría durante el año escolar de 1912. C: 285, exp. 17.

³⁴⁴ Las distintas profesiones de los padres que aparecen en las listas de inscripción son: fabricante, costurera, albañil, panadero, empleado, tapicero, cantero, zapatero, lavandero, sirviente. Ver. AHGDF: Instrucción pública, vol. 256, exp. 1-7.

eléctrica y que las líneas telefónicas estaban rotas comenzó a pensar que se trataba de algo grave.³⁴⁵

Y estaba en lo cierto. El niño Juan Bustillo Oro de nueve años, por ejemplo, recordaba que el Zócalo “estaba rojante de sangre y negreaba de cadáveres: soldados, vendedores ambulantes, curiosos papelerillos y caballos”.³⁴⁶ Durante diez días la ciudad quedó bajo el fuego indiscriminado. Kandell calcula que en un radio de 20 cuabras cercano a la Ciudadela, los edificios, las oficinas, las tiendas, las casas privadas, los teatros, las escuelas y los hospitales quedaron desmoronados o incendiados.³⁴⁷ La ciudad se colapsó. No hubo circulación de vehículos, ni comercio y los habitantes se quedaron sin alimentos. “Los cuerpos se apilaban en las calles, se impregnaban de petróleo y se quemaban con la esperanza de evitar una epidemia”, el hedor era insoportable.³⁴⁸ Cuando el director de la escuela elemental mixta número 4 pudo finalmente presentarse en su plantel para reanudar el servicio, se encontró con la novedad que “una bala de cañón destrozó parte del edificio y un estante librero” y pedía ayuda para reparar los daños y evitar que las educandas sufrieran algún peligro.³⁴⁹ También la maestra de la escuela 47 solicitaba un arma de fuego para que el portero pudiera salvaguardar “los intereses de la escuela y defensa personal pues se están registrando continuos robos [...] careciéndose por completo de policía”.³⁵⁰

Tras la muerte de Madero, el golpe de estado de Huerta se había incrustado apelando al restablecimiento del orden a toda costa. Si bien algunos sectores en la capital vieron con gran alivio el anuncio de una paz prometida porque significaba retomar el rumbo que había perdido el país, la temprana

³⁴⁵ Saborit, *Ciudadela*, 1994, p. 45.

³⁴⁶ *Ibidem*.

³⁴⁷ Kandell, *Capital*, 1994, p. 67.

³⁴⁸ Knight, *Revolución*, 1996, p.342.

³⁴⁹ AHGDF: Instrucción pública, vol. 2561.

³⁵⁰ AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2532.

escisión con los grupos felicistas pronto significó el final de esa esperanza y para algunos más también una amenaza.

Es un entendido como ya lo ha demostrado la historiografía, que el huertismo no se perfiló como una mera continuación del porfiriato sino como una nueva forma de gobernar que defendía a ultranza un militarismo al más fino estilo del siglo XX.³⁵¹ Con Huerta en el ejecutivo, la era del terror, las encarcelaciones, las desapariciones misteriosas, la represión indiscriminada y la leva se consideraron instrumentos de gobierno. La fuerza se aplicó contra todo disidente político y también contra la clase obrera en la primera demostración pública del 1º de mayo de 1913 cuando los trabajadores sindicalizados intentaron marchar al Zócalo.³⁵² La mano dura y el marcado abstencionismo en las elecciones municipales confirmaron el repliegue de la acción social pero avivaron la polarización política.³⁵³ También aseguraron una estructura municipal como una pieza de ornato, que la lucha obrera regresara al interior de las fábricas y los maestros a las escuelas.

Después de la decena trágica, una de las prioridades del nuevo régimen fue restablecer el funcionamiento de la ciudad capital, símbolo de su acceso al poder y refugio de los sectores económicamente más prominentes. No es casual que una parte del empréstito de veinte millones de libras esterlinas que contrajo el gobierno y que tantos problemas le acarreó con el Congreso se destinara a la reorganización de los servicios públicos.³⁵⁴ Parte importante de esa reorganización urbana era que la infraestructura escolar pudiera volver a funcionar pues las escuelas primarias eran un factor determinante para

³⁵¹ Rodríguez Kuri y Terrones, "Militarización", 2000, p, 194; Knight, *Revolución*, 1996, p. 569.

³⁵² Lear, *Workers*, 2001, p. 90

³⁵³ Knight, *Revolución*, 1996, p. 618. Vera Estañol afirmaba: "En el corazón de las chusmas subcivilizadas, la versátil idolatría hacia Madero podía haberse alejado de quien, prócer no realizara la ofrecida redención y encadenado abjurara de su fe; mas la muerte borraba todas las culpas y todos los errores y trocaba en mártir al apóstata". Véase, *Revolución*, 1957, p. 317.

³⁵⁴ Vera Estañol, *Revolución*, 1957, p. 347.

normalizar las actividades de amplios sectores y por ende acotar la acción colectiva.

En efecto, antes de que pudieran llevarse a cabo las esperadas reformas sobre la educación elemental, la prioridad fue reforzar el aspecto material de los planteles lo que permitió asegurar el espacio que serviría para “contener” la actividad de alumnos y maestros. La articulación de red escolar se instrumentó en buena medida a través de la inercia con la que venía trabajando el grupo de higienistas, que al mando de Manuel Uribe y Troncoso, se encargó de continuar con las labores iniciadas en el porfiriato y desarrolladas durante algún tiempo en el maderismo. La habilitación de los edificios, la conexión de los planteles a la red de agua potable y la revisión médica de los educandos apuntalaron la infraestructura escolar. Su funcionalidad quedó demostrada en la epidemia de escarlatina en 1913 que infectó a los niños de la ciudad y los inspectores médicos fueron capaces de disponer que las escuelas sirvieran como barreras para prevenir que la enfermedad se extendiera. Su labor también aseguró que se reconvirtiera el uso de las bombas de agua por las tomas de agua directas en la mayoría de los edificios y la red escolar se pudo adherir por vez primera a la infraestructura hidráulica recién completada.

La actuación de los salubristas, sin embargo, se había llevado a cabo con una relativa autonomía pues la Secretaría de Instrucción Pública, blanco de las más fuertes disputas políticas, había cambiado continuamente de mando. Desde el primer gabinete en el que el siempre dispuesto Vera Estañol había renunciado luego de tres meses en el cargo por ser parte del grupo felicista, se habían sucedido uno a otro los secretarios que había invitado Huerta.³⁵⁵ El más renombrado de ellos fue el caso de Eduardo Tamariz quien fue rechazado por

³⁵⁵ Después de Vera Estañol, le siguió Manuel Garza Aldape conocido reyista quien fue sustituido por José María Lozano quien por sus desaciertos fue removido para colocar a Tamariz quien a su vez fue rechazado por el Congreso aludiendo que la educación era laica y un católico al frente de la Secretaría contravenía ese principio. Ver, Garcíadiego, *Rudos*, 1996, p. 240.; Vera Estañol, *Revolución*, 1957, p. 347.

el Congreso por pertenecer al partido católico, lo que dejó el puesto en vilo hasta que el Presidente decidió someterse al poder legislativo y nombrar como última opción al joven subsecretario Nemesio García Naranjo para evitar un conflicto con los diputados.³⁵⁶ Y es que el alto valor del cargo radicaba en que la Secretaría era una pieza clave que permitiría el recambio de los grupos históricamente allegados al poder. La entrada de sangre nueva al frente de un Ministerio de gran envergadura, le daba la oportunidad a Huerta de romper con el porfirismo y abrir el espacio a una nueva generación que había esperado pacientemente para establecer su propio sello sin violentar el orden.³⁵⁷

Cuando García Naranjo tomó el mando en octubre de 1913 tenía apenas 30 años y como miembro del “cuadrilátero” había demostrado su total apoyo al régimen, lo que le valió la confianza de Huerta para tener “poder absoluto” cuando, por azares del destino, llegó al frente del Ministerio de Instrucción Pública. Su tarea principal se enfocó a reformar la Escuela Nacional Preparatoria y la educación superior cuna del más acendrado positivismo y reducto de la vieja generación.³⁵⁸ Tanto a él como al general Huerta, poco les preocuparon las escuelas rudimentarias pues representaba un peligro alfabetizar a los campesinos revolucionarios y en cuanto a la educación elemental urbana, se puede decir que una vez afinada la maquinaria del sistema, la red escolar podía volver a funcionar casi por sí sola. Quizás por la propia experiencia de García Naranjo, la educación elemental debería ser algo

³⁵⁶ García Naranjo, *Memorias*, 1946, p. 134.

³⁵⁷ Jóvenes como Antonio Caso, Pedro Henríquez Ureña, José Vasconcelos y el converso Ezequiel Chávez, Véase, Garciadiego, *Rudos*, 1996, p. 255.

³⁵⁸ En sus propias palabras: “Desde luego, no hice ningún esfuerzo por resucitar la enseñanza rudimentaria porque me atraía muchísimo más la reforma de la educación superior. Y como cuando le comuniqué al presidente Huerta el plan [...] me sentí con un poder absoluto y comprendí que debía aprovechar aquella oportunidad para echar abajo lo que parecía intocable”. Véase, García Naranjo, *Memorias*, 1946, p. 180

parecido a las *grammar school* que él mismo vivió durante su niñez.³⁵⁹ Es decir, pequeñas escuelas ligadas a la comunidad y con una gestión de tipo mixto donde padres y autoridades locales se ocuparan de las cuestiones materiales.

Por el experimento maderista con la Dirección de Educación Primaria y su incapacidad para resolver los problemas, ésta fue suprimida y en cambio se creó en su lugar una Jefatura con un amplio margen de maniobra. Si bien su titular acordaba con el Ministro tres veces por semana tenía la responsabilidad de representar a la Secretaría en los actos de las escuelas primarias y los jardines de niños y además contaba con la capacidad para multar, cesar, distribuir al personal docente sin previa consulta, permutar a los directores así como coordinar a los inspectores.³⁶⁰ La Jefatura tenía la obligación de formar los expedientes con la hoja de servicios de los empleados, registrar los títulos de los maestros, organizar fiestas, premios y excursiones. El armazón que dio sostén a los planteles y los aglutinó sobre una base común para su operación fue una estructura compuesta por cinco inspectores de gimnasia al mando de un médico, los cuales tenían la función de capacitar a los docentes en los ejercicios físicos pero realmente se trataba de vigilar su desempeño.³⁶¹

Ahora bien, un sistema como el huertista con una orientación militar de corte moderno no se restringió sólo a la coacción sino que buscó articularse con los diferentes sectores sociales cuyas tendencias políticas, de valores y de sus propios intereses pudieran ser absorbidos para ejercer el liderazgo.³⁶² Ya se ha discutido en las investigaciones históricas el papel de los intelectuales en el golpe de estado, es por eso que en el caso de la educación elemental, me parece que más que hablar de la puesta en marcha de un militarismo como

³⁵⁹ En Encinal en el Estado de Texas entró en la escuela del condado lo que le dejó dos cosas: un fuerte sentido de injusticia frente al maltrato de sus compatriotas y el amor a la literatura. Ver, Elizondo, *Nemesio*, 1963, p. 15-19.

³⁶⁰ AHGDF: Escuela elemental 47, 126 y 89 vol. 2544.

³⁶¹ *Boletín de Instrucción Pública*, no. XXI.

³⁶² Para el concepto de hegemonía véase, Hutchinson, *Research*, 1992.

plantean algunos autores³⁶³ se puede pensar que la dictadura de Huerta intentó *socializar* una cultura militar que debía promover y extender la aceptación social activa y la promoción de los valores militares. Valores que estaban asociados con la “misión” del ejército federal como representante y defensor nacional.³⁶⁴

Un ejemplo de ello es que a los maestros de las escuelas primarias se les pidió “poner en el alma clara de los niños la fecunda simiente [...] de una patria grande y fuerte” y hacerla tangible a través de sus símbolos. Ciertas prácticas militares prudentemente aplicadas prepararían a los alumnos para obtener un “completo dominio de la fuerza”: el tiro al blanco, los honores a la bandera, el canto obligatorio del himno y el castigo bajo penas severas a los superiores que no lograran imponer el orden se consideraban hábitos que disciplinarían la voluntad.³⁶⁵

El ejército, como agente encargado de velar por los elevados preceptos de virtud, prestigio, independencia y obediencia debía ser la Escuela de la Nación. Su cometido era difundir la disciplina como un paso necesario para la formación del espíritu militar de México, porque la armada “debe convivir con las sociedades y no únicamente ser el natural defensor de éstas”³⁶⁶. Para llegar a un resultado satisfactorio en materia del servicio militar obligatorio se impulsó desde temprana edad para que los jóvenes escolares llegaran a tener el amor y el entusiasmo por la vida castrense. En efecto, no bastaba portar el uniforme para hacer del niño un elemento bélico sino que era indispensable formar el cuerpo y el alma de los futuros defensores de la Patria.³⁶⁷

³⁶³ Véase Loyo, *Gobiernos*, 1999, p.36

³⁶⁴ Wilson, “Defining”, 2008, pp. 11-41.

³⁶⁵ AGN: Conferencias de Educación Pública C: 285. La educación militar por Genaro Estrada, 22 de noviembre de 1913 en el anfiteatro de la Escuela Nacional Preparatoria.

³⁶⁶ *Ibid.*

³⁶⁷ Para evitar los peligros de vivir en un cuartel se propuso la creación de los “batallones de exploradores” para las escuelas primarias superiores, industriales, preparatoria y artes y oficios, normales y profesionales. AGN: Conferencias Educación Pública, C: 285, exp. 9. Manuel Velázquez Andrade, 2 de septiembre de 1913.

La presencia militar, más allá de la institución misma, debía tener una amplia presencia en la sociedad. Los aspectos más importantes que la distinguían de cualquier otra cultura institucional fue su presteza para usar la guerra como medio para conseguir sus objetivos. Los ejercicios militares, por tanto, se demostraron en excursiones y exhibiciones de tiro que se realizaron los sábados, domingos y días festivos. Para fomentar la cultura militar, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes debía estar de acuerdo con el de Guerra para nombrar al personal técnico necesario para convertir “en tiempo oportuno a todos los hombres hábiles en unidades militares eficientes”.³⁶⁸

La rutina escolar se reanudó en función de un militarismo cívico. Así, bajo la iniciativa del comité privado “Hidalgo” los alumnos fueron convocados para venerar los restos del cura padre de la patria en la catedral; en el Hipódromo Condesa 10 mil alumnos de tercero y cuarto grados portaron sus fusiles para la clase de ejercicios militares; y, el *geist* mexicano se hizo patente en las tablas gimnásticas de los escolares en las fiestas nacionales y en los juegos olímpicos para estudiantes.³⁶⁹ Como un signo de pertenencia y de distinción se ordenó que todos los maestros concurrieran a clases portando el uniforme militar pues finalmente se buscaba que la ropa simbolizara una identificación con los

³⁶⁸ *Ibid.* En *El Mundo Ilustrado* del 23 de noviembre de 1913 aparecen las fotos de la escuela elemental superior Ponciano Arriaga en el bosque de Chapultepec. El pie de foto se lee: “La tropa ha invadido el bosque y se apresura a posesionarse de él. No les importa haber llegado después que todos los dominadores históricos. Saben que lo importante es ser el último dominador”.

³⁶⁹ AHGDF: Escuela elemental 47, 126 y 89, vol. 2544. *El Imparcial*, 20 de septiembre de 1913, “Concurso de gimnasia sueca de las escuelas primarias (niñas y niños). Jura de la bandera y después carreras de resistencia. En la Jura de la bandera formarán valla cerca de 4 mil alumnos formados con uniforme y armas. El coro de la bandera será entonado por todo el conjunto y las estrofas las cantarán las niñas. Después será ejecutado el himno nacional y los alumnos uniformados desfilarán hasta el centro de la ciudad pasando por Palacio Nacional”. *El Imparcial*, 19 de octubre de 1913: “Para el tercer día de los juegos olímpicos, se dejó el acto de mayor significación y trascendencia: la jura de la bandera. En el Hipódromo de la Condesa se reunieron 10 mil alumnos de las escuelas oficiales”.

principios y las líneas de mando y se les instó, bajo amenaza de cese, a que se abstuvieran de tratar con sus alumnos o subalternos cuestiones políticas.³⁷⁰

La concepción del ejército huertista era del corte de una “institución total”. No se fundamentaba solamente en una cultura de la guerra sino que pretendía establecer una identidad colectiva, un tipo de cohesión social sobre los principios de moralidad y buen desempeño. En ese sentido para enero de 1914, Huerta mandó un reglamento para la inspección moral del personal de los establecimientos de educación pública y dejó encomendada esta labor a los padres y alumnos. Una comisión formada por cinco miembros de “perfecta honorabilidad” podía libremente entrar a toda hora a los planteles y asistir a las clases y los recreos. En caso de observar cualquier hecho contrario a la moral darían aviso a la Jefatura de Educación Primaria. Las recomendaciones contra los hechos inmorales incluían exhortaciones para que los niños usaran los baños y no orinaran fuera de ellos, además los maestros se debían presentar aseados para honrar la dignidad del puesto.³⁷¹ Para robustecer el espíritu nacional en las escuelas se cambiaron los libros de texto de autores extranjeros para sustituirlos de manera provisional por libros de autores mexicanos y se abrió un concurso para su sustitución definitiva.

Durante el mandato de Huerta, más allá de los lineamientos normativos que la autoridad trató de encauzar, fue la demanda social la que en mayor medida influyó en el papel asignado a la red escolar pues ésta nuevamente

³⁷⁰ AHGDF: Escuela elemental 47, 126 y 89, vol. 2544.

³⁷¹ *Ibidem.*

incorporó las necesidades de amplios sectores en un momento de crisis inflacionaria, de desempleo generalizado y de desintegración familiar.³⁷² Morales ha apuntado que se crearon cursos sub primarios en 11 escuelas de diferentes rumbos en la ciudad para acoger a los niños más pequeños y los comedores escolares se convirtieron en centros de reparto de alimento.³⁷³ Frente al continuo flujo de masas de campesinos desplazados por la revolución, la infraestructura escolar tuvo una importancia estratégica para la ciudad de tal forma que pudo absorber una población infantil fluctuante. No existen cifras pero en los comunicados internos se puede apreciar cómo se instó recurrentemente a los directores de las escuelas primarias a que “por ningún motivo dejen de inscribir a los alumnos que se les presenten” y en caso de no poder recibirlos por falta de cupo, se debían colocar avisos en lugares visibles para que los padres de familia pudieran llevar a sus hijos a otras escuelas en la misma zona.³⁷⁴ Así mismo, la habilitación higiénica de los planteles se convirtió en un asunto urgente ya que no pocas veces se tuvieron que hacer obras de adaptación a los edificios pues el incremento de niños indujo a crear nuevos grupos que fueron instalados en los cubos de los zaguanes, en los patios de recreo o bien en los pasillos.³⁷⁵ Se tuvieron que colocar más excusados y mingitorios y la urgencia en las reparaciones así como el costo de las mismas dio pie a que los propietarios tuvieran que cubrir una parte del mismo a cuenta de renta. El poder de convocatoria del régimen demostró su eficacia pues, por ejemplo, el director de la escuela 18 para niñas

³⁷² Un indicio de la desintegración familiar es que en 1913, el número de niños pensionados en la Casa de Cuna aumento un 40%. En la institución llegó a haber un verdadero apiñamiento de niños porque los padres los dejaban por algún tiempo por una pensión de dos pesos al mes. Véase, Blum, “Public”, 1998, pp. 240-271.

³⁷³ Morales, *Tendencias*, 1986, p. 130.

³⁷⁴ AHGDF: Escuela elemental 47, 126 y 89, vol 2544.

³⁷⁵ AHGDF: Escuela elemental 47, 126 y 89, vol. 2544 y AHGDF: Escuelas elementales, vol 2531

solicitó sufragar él mismo, junto con otros profesores, los gastos para abrir más ventanas en el inmueble pues los salones eran muy oscuros.³⁷⁶

Si el régimen huertista había sido capaz de crear un medio institucional que incorporaba a los padres de familia y a los maestros y además podía reaccionar ante la demanda escolar, lo había hecho con un la ayuda de una burocracia lo suficientemente capacitada como para generar un sistema de contención que permitía ofrecer una rutina con cierto grado de certeza durante algunas horas al día, alimentos a una población infantil afectada por la guerra, así como imprimir un sentido nacional a la actuación de toda la comunidad escolar. Las reglas formales habían cambiado dando una nueva identidad a la institución. Sin embargo, el compromiso del gobierno no había sido educativo sino político. Tal como las reformas laborales habían frenado el movimiento obrero, el funcionamiento de la red escolar sirvió para atemperar la acción colectiva. La prueba de que el nacionalismo de guerra -instrumentado en buena medida a través de los planteles- había logrado conectarse con los intereses de amplios sectores de la sociedad, fue el apoyo que maestros, obreros y clases medias brindaron a Huerta ante la denuncia de la invasión a Veracruz.³⁷⁷ Sólo el recrudecimiento de la represión, la clausura de la Casa del Obrero mundial, la leva indiscriminada y el miedo generalizado serían el interludio que cambiaría el escenario urbano antes de la entrada del ejército constitucionalista a la capital.³⁷⁸

La crisis

El inicio del verano del 14 marcó para la ciudad de México otro rumbo en su historia. A la caída de Huerta, la capital dejó de ser el centro neurálgico de la

³⁷⁶ *Ibidem.*

³⁷⁷ Ramírez, *Ciudad*, 1946, p. 53.

³⁷⁸ *Ibid.*, p. 55.

guerra y se convirtió en un espacio secundario donde las diferentes facciones revolucionarias buscaron reafirmarse políticamente desmembrando el aparato administrativo y las instituciones ya instaladas. Ante las continuas ocupaciones, la capital perdió no sólo su lugar en la jerarquía espacial del poder, sino también su funcionalidad interna y su visibilidad como lugar de significados.

Entre julio de 1914 y agosto de 1915, todos los sistemas que articulaban la capital fueron arrasados. Más de las tres cuartas partes de los tranvías quedaron inmovilizados, ya sea quemados o descarrilados y las principales estaciones destruidas.³⁷⁹ Además, con la supresión del sistema ferroviario, la ciudad perdió la conexión con las zonas que la abastecían de alimentos y carbón. El agua y la luz se interrumpieron en la mayor parte del espacio urbano y la inflación propició que el costo de vida se elevara sin precedente hasta entonces.

La situación sanitaria pronto se convirtió en una pesadilla. La basura y los desechos humanos se amontonaban por todas partes emitiendo olores nauseabundos. El hambre, las epidemias y las bajas por la guerra elevaron la tasa de mortalidad de 35 muertes por cada mil habitantes a 46.³⁸⁰ Con los más de 60 mil soldados apostados en los alrededores de la zona urbana, “empezaron a menudear cantinas y demás centros de vicio, escándalos y zafarranchos”.³⁸¹ Probablemente el hecho que confirma que la ciudad era impotente frente ante la proliferación de la violencia fue la supresión de los tribunales, lo que dejó a los habitantes a merced de los regímenes militares durante las distintas ocupaciones.³⁸² Aún con todo, la hambruna de 1915

³⁷⁹ Ramírez, *Ciudad*, 1946, p. 63.

³⁸⁰ Berra, “Expansión”, 198 p. 60.

³⁸¹ Ramírez, *Ciudad*, 1946, p. 67.

³⁸² Vera Estañol refiere: “ No hay tribunales a quienes pedir protección, sólo existen cortes marciales que funcionan de ametralladoras en movimiento para segar vidas, cuando por excepción esta máquina para segar vidas falla, el jefe inmediato da el golpe de gracia. Inútil es solicitar el amparo del superior o la intercesión de igual jerárquico, porque si todos y cada uno son omnipotentes para hacer el mal, ninguno tiene poder para evitarlo. Tal es la consigna”. Véase, Vera Estañol, *Revolución*, p. 394.

producto de la dificultad para encontrar provisiones básicas, de la especulación desmedida, de la presión de una población creciente, fue quizá la experiencia de guerra más importante y devastadora que compartieron los habitantes de la capital.³⁸³

En lo que concierne a las escuelas primarias, antes de abandonar la ciudad a fines de 1914, Venustiano Carranza designó a Félix Palavicini como encargado de la Secretaría de Instrucción Pública quien inmediatamente se encargó de desmantelarla y de despedir a la totalidad de empelados.³⁸⁴ Palavicini, quien había sido becado por Sierra para estudiar en Europa, maderista convencido y diputado en la época de Huerta, abogaba por una educación descentralizada, iniciativa que reflejaba fielmente el pensamiento de Carranza. Al tomar posesión como encargado del despacho dispuso que se clausuraran todos los establecimientos de educación elemental y superior, “quedando sólo en los locales el conserje y mozos indispensables para el servicio de vigilancia”.³⁸⁵

³⁸³ Según señala Rodríguez Kuri, no hay una estimación global del número de muertes por hambre, sin embargo, un informe de la Cruz Roja aseguraba que morían por hambre entre 30 y 40 personas diariamente en la ciudad. La “Junta de Auxilios Privados” fue creada ante el espectáculo de ver “caer en la calle a personas que se morían de hambre”. Véase, Rodríguez Kuri, “Desabasto”, 2000, p. 133. Según Vera Estañol “en la ciudad de México donde se han concentrado muchos moradores de las provincias, sufre los rigores de la más espantosa miseria. Para comprar una mezquina ración de pan, tortilla, maíz, carne, carbón o leche, la gente se estaciona a las puertas de los expendios desde las altas horas de la madrugada, y aun desde la víspera por toda la noche, confundándose en la inmensa hilera hombres y mujeres de todas las clases sociales. Por donde quiera se ven seres macilentos, extenuados, cadavéricos; los desperdicios de los mercados desaparecen engullidos por los más famélicos: no es raro encontrar niños moribundos en brazos de la madre cuyos senos secos y exhaustos se niegan a darles alimento”. Véase, Vera Estañol, *Revolución*, pp. 402-403.

³⁸⁴ Arnaut, *Federalización*, 1998, p. 135.

³⁸⁵ AHGDF: Escuela elemental 47, 126 y 89, vol. 2544. La clausura de los establecimientos también evidenció hasta qué grado la militarización se había extendido pues en un comunicado del 3 de septiembre de 1914 se exhortaba a los directores de los planteles que en “el término de 48 horas [debían] entregar en la Ciudadela las armas y parque que haya en las escuelas así como las que tengan en sus domicilios”. Véase, *Ibidem*.

Era claro que, si la institucionalización de la escuela masiva se había instrumentado cuando el Estado porfiriano había logrado conseguir una unidad política congruente y la estandarización de los contenidos educativos había buscado dar sentido a la soberanía de un poder central, la desarticulación del mismo dejaba a la red escolar sin validez, como un esqueleto vacío de significados. Este mismo hecho reafirmaba la pérdida de identidad de la ciudad ligada a la imagen de modernidad y expresión de una administración centralizada.

Una vez clausurados los planteles, la posibilidad de tener una rutina social se derrumbó. Sin embargo, esta situación no sólo afectó a las familias, sino también a los maestros que quedaron sin una base para poder actuar. El cierre de las escuelas exponía además la precariedad económica y la endeble posición política de los profesores. La aparente docilidad con la que muchos de ellos habían participado durante el régimen de Huerta, los había sumido en una situación por demás vulnerable y después de su rechazo para alistarse con Carranza en Veracruz, los maestros habían optado por apoyar a los convencionalistas, lo que en realidad los había dejado excluidos de las redes clientelares que los podían sostener.

Cuando el ejército constitucionalista tomó definitivamente la ciudad en agosto de 1915, Carranza tuvo que enfrentar el saldo de la intensa lucha entre las facciones. La sola presencia militar en la capital había generado la proliferación del vicio y la violencia, la prostitución había alcanzado proporciones insospechadas, la crisis de vivienda había levantado fuertes protestas y los motines por hambre habían trastocado todos los límites sociales hasta entonces vigentes.³⁸⁶ Hacer cara a la hambruna y al desabasto era por tanto la prioridad, sin embargo recuperar el andamiaje institucional resultaba

³⁸⁶ La prostitución alcanzó todos los niveles sociales. El hambre provocó que las mujeres encabezaran los motines urbanos por pan. Ver, Bliss, *Compromised*, 2001, pp.71-81 y Lear, *Workers*, pp. 123.

también imperioso, no sólo para restaurar los principales sistemas funcionales urbanos que habían sido destruidos, sino para restablecer las relaciones sociales que daban continuidad a la vida diaria y que habían quedado fracturadas.

Desde 1914, Carranza había decretado en Veracruz la ley de autogobierno municipal que buscaba la plena autonomía de los ayuntamientos. Este decreto volvió a colocar al gobierno edilicio de la ciudad en su papel secular, como un espacio donde confluían todos los asuntos urbanos y convergían los diferentes sectores sociales. No fue casual entonces, que desde mayo de 1915 los maestros de escuela pidieran la intervención del municipio para la apertura de los planteles argumentando “que se olviden los rencores que no estén basados por ideales de mejoramiento social” y se manifestaban “neutrales en la contienda fraternal armada”³⁸⁷.

Esta declaración en nada les ayudó cuando el 21 de agosto, por acuerdo del Primer Jefe del Ejército Constitucionalista, les concedió un plazo de una semana a los directores de escuela para que desocuparan el local que tenían como habitación en los establecimientos.³⁸⁸ Resolución que no era menor, pues con ello perdían una parte de su salario real que ahora debían destinarlo para rentar una vivienda; perdían su posición de poder frente a los otros maestros del plantel; y, perdían una conexión importante con el vecindario. De alguna manera, las relaciones informales basadas en jerarquías tradicionales y lealtades establecidas por años donde los directores tenían un papel relevante en la comunidad serían modificadas a partir de entonces. Para poner en marcha la red escolar, los constitucionalistas sabían que primero era necesaria la desarticulación de las redes sociales y políticas. De ahí que en paralelo con los despidos a los burócratas que habían colaborado con el gobierno del usurpador, se levantó un censo a los maestros en donde se buscaba saber la

³⁸⁷ AHGDF: Instrucción pública. Escuelas elementales, vol. 2512.

³⁸⁸ AHGDF: Escuela elemental 47,126 y 89, vol. 2544.

antigüedad en el servicio, la edad y la honorabilidad de los directores, información que serviría para redistribuirlos en los diferentes planteles y romper tanto los vínculos sociales como las alianzas políticas.³⁸⁹

Al tiempo que se fijó para el 8 de enero del año siguiente el inicio de las clases, las condiciones críticas de hambre, escasez y la epidemia de tifo en la ciudad impedían normalizar las actividades. Como una medida de emergencia, el Ayuntamiento con ayuda de la beneficencia pública y privada instaló una red de distribución de alimentos especialmente destinada a los alumnos de las escuelas e independiente del sistema de abasto para el público en general. Los puestos de socorro para estudiantes estaban dispuestos por toda la ciudad y en las municipalidades. Se asignó un número limitado de lugares disponibles según la capacidad de cada comedor escolar y en función de la densidad de la zona donde se ubicaban. Los puestos situados al nororiente eran los que contaban con más de mil lugares disponibles para alimentar a los niños, mientras que los que estaban ubicados hacia el sur poniente o en las municipalidades tenían 350 lugares en promedio.³⁹⁰ La distribución revela que las zonas que eran más densamente pobladas y más pobres antes de la guerra, siguieron con esta misma tendencia ahora exacerbada por la migración de familias desplazadas por el movimiento armado.

Cabe reiterar que esta red de distribución beneficiaba sólo aquellos alumnos que tenían boleto, lo que los obligaba ir a las escuelas para que los directores se los entregaran.³⁹¹ Esto significa que el Ayuntamiento estableció una relación de beneficio, no como un privilegio, sino como un derecho de los

³⁸⁹ *Ibidem*. Los despidos de los burócratas se pueden ver en Vera Estañol, *Revolución*, p.500, también Kandell, *Capital*, 1990, p. 340. Barbosa también expone que en 1917 fue enviado un cuestionario a todos los jefes de sección de las dependencias del D.F. en el cual se indagaban los antecedentes de todos los empleados, insistiendo en no tomar en cuenta a quienes hubieren tenido relación con el gobierno de Huerta o con los profiristas. Véase Barbosa, "Trabajo", 2005, p. 269-274.

³⁹⁰ AHGDF: Escuela elemental 47, 126 y 89, vol. 2544.

³⁹¹ *Ibid.*

niños que se adscribían como alumnos. El ofrecer alimentos gratuitos a los estudiantes constituyó un elemento fundamental para apuntalar la infraestructura escolar aún cuando en tiempos de crisis no hubiera clases. También demostró que las escuelas eran un referente importante de organización que la sociedad reconocía y que el Ayuntamiento se valió de ellas para realizar una transferencia social indirecta a las familias.

La nueva política de educación

La Constitución de 1917 formalizó la desaparición de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes y confirmó que las escuelas primarias pasarían a depender de los municipios en todo el país. El argumento principal había sido que como secretaría de estado, la de Instrucción Pública tenía una jurisdicción restringida sólo al Distrito Federal, por lo que constituía un enorme dispendio de recursos.³⁹² Y en verdad así era, sin embargo con esta resolución, se daba un viraje radicalmente opuesto al plan porfiriano basado en el ideal de una educación centralizada cuyo fundamento se basaba en un proyecto educativo nacional. Proyecto que, como he reiterado, daba a la ciudad un papel protagónico como un amplificador de las innovaciones para la búsqueda de consenso. Ahora, la política instrumentada por el carrancismo definía una estrategia de desagregación donde los municipios de toda la república se encargarían de las escuelas bajo una lógica de gestión local. Al Ayuntamiento de la ciudad de México, le correspondió por tanto volver echar a andar la red escolar y cubrir con su presupuesto el alquiler de casas, el sueldo de los maestros, la reposición de inventarios y la rehabilitación de los planteles.

Una vez más como en 1867 cuando Juárez restauró la República, el municipio de la ciudad de México sería utilizado como un recurso emergente

³⁹² Morales, *Tendencias*, 1986, p. 367.

tanto político como económico que debía hacerse cargo del sostenimiento material de las escuelas ante un gobierno federal debilitado por la guerra y sin recursos. Sin embargo, si 50 años atrás la gestión educativa municipal había sido sólo una etapa en la ruta ascendente de un Estado con un fuerte impulso centralizador que buscaba, entre otras tareas, la apropiación de funciones docentes; con el decreto carrancista, en cambio, se trataba por así decirlo, de un proceso inverso de reconversión del manejo educativo, en donde el Estado no aspiraba a un proyecto de largo alcance. En ese sentido, la medida significaba un repliegue del poder administrativo y por tanto del proceso de supervisión social.

Si recapituláramos podríamos resumir que a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX, el manejo municipal de la instrucción le había permitido al Ejecutivo federal tener un respiro, allegarse de recursos y capitalizar la fuerza política necesaria para trazar un plan de largo aliento. Mientras el Ayuntamiento resolvía las apremiantes necesidades de los planteles, el gobierno federal se reservó para sí la planeación del proyecto educativo del Estado. Se trataba de dos racionalidades distintas, la del municipio -contingente y casuística- centrada en el soporte material de las escuelas, en tanto que la federal -programática- con una tendencia unificadora que buscaba la homogeneidad de los contenidos educativos para toda la república.

Cuando el Ejecutivo estuvo listo y *estatizó* las escuelas del ayuntamiento en 1896, el gobierno federal absorbió la experiencia resultante de la gestión educativa municipal y utilizó la infraestructura escolar de la ciudad para echar a andar su programa educativo. No obstante, educar con base en un programa exigía contar con mecanismos de control, de ahí que fuera necesaria una sofisticada maquinaria administrativa que intentaría moldear a una sociedad pues en esencia se trataba de un proyecto civilizatorio. Se buscaba crear hábitos higiénicos, establecer rutinas, fomentar valores cívicos y dictar un tiempo escolar. Era un plan que inspiraba un conjunto de normas cuyo fundamento se basaba en la creación de una nación moderna, que requería ser

colectivamente compartido y, por lo tanto, del consenso político de todas las entidades federativas.

Sin embargo, seguir un plan educativo de esta naturaleza en el fondo requería un orden estable y cerrado como lo había sido la dictadura de Díaz. Al momento en que ese orden empezó a fracturarse y la actividad social se tornó compleja y fuera de cauce como sucedió desde 1911, el sistema escolar perdió vigencia porque el modelo trazaba un marco de acción unitario para toda la sociedad. El quiebre institucional de 1917 confirmaba el largo desmoronamiento del proyecto educativo del Estado porfiriano. Ante la desarticulación del poder central, un proyecto que había tratado de educar a la población sobre el modelo de un Estado liberal y había buscado identificar sus preceptos con la nación entera ya no tenía cabida.

La maquinaria de toda una secretaría de estado fue sustituida por una Dirección General quien sería la encargada por el carrancismo de inspeccionar los planteles de la capital y asegurar el control técnico de los contenidos educativos.³⁹³ Esta Dirección General de Educación debía por tanto supervisar la gestión del Ayuntamiento de tal suerte que con una capacidad resolutive restringida y bajo una crisis financiera severa, el gobierno edilicio de la ciudad trataría de cumplir con el legado de la revolución bajo la ley de ingresos de 1897.³⁹⁴

La renta, las escuelas y la ciudad

Al incorporarse los planteles al control municipal, la infraestructura escolar después de la guerra era un vivo reflejo del problema habitacional en la capital.

³⁹³ Morales, *Tendencias*, 1986, p. 375.

³⁹⁴ Por lo menos es lo que el mismo Ayuntamiento aseguraba cuando los maestros le pedían que abriera las escuelas a lo que respondía que no tenía facultades y que no podía hacerse cargo de la instrucción pública porque su ley de ingresos era de 1897 y con ese presupuesto no alcanzaba para nada. Véase AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2559.

Para los historiadores urbanos, los años que van de 1914 y que se extienden hasta 1919 marcarían un *impasse* en el crecimiento de la ciudad.³⁹⁵ Recordemos que el entorno urbano porfiriano caracterizado por un desarrollo basado en la especulación había generado la proliferación de colonias y fraccionamientos a lo largo y ancho de la zona urbana. No obstante, no todos contaban con los servicios básicos como agua y drenaje. Mientras que el poniente se había delineado como una zona moderna para las clases acomodadas con un buen equipamiento urbano, la multiplicación de asentamientos irregulares hacia el oriente y la periferia sur había generado espacios insalubres, con una alta densidad poblacional y una expansión desordenada y anárquica.

Este rápido crecimiento que llevó a la capital a duplicar su tamaño en unos cuantos años propició que a lo largo de la primera década del siglo XX, los precios de los terrenos aumentaran y las condiciones habitacionales se polarizaran. Los estándares de vida se habían elevado para las clases sociales que podían vivir en las colonias del poniente y las grandes avenidas, donde las comodidades de las casas como toma de agua directa, luz, drenaje e incluso teléfono se daban por sentadas. En cambio, para los habitantes de la zona central y oriente, las familias compartían un solo cuarto, otras se hacinaban en vecindades malolientes y algunas más vivían en jacales improvisados.³⁹⁶

El patrón en la vivienda era un claro reflejo de la desigualdad social. Pagar renta era la norma mientras que el régimen de propiedad era para unos cuantos que podían vivir en espacios lejos del centro. Para 1910, los contrastes eran brutales. Al lado de las mansiones se erigían las chozas y junto a los fraccionamientos de lujo, se situaban los asentamientos espontáneos carentes de todo servicio. Ante los apetitos de los especuladores, la acción gubernamental fue incapaz de imponer un control y un límite normativo. Como

³⁹⁵ Berra, "Expansión", 1982, pp. 227-258.

³⁹⁶ Guerrero, *Génesis*, 1996, p. 119 y ss.

se recordará en el caso de las escuelas, el propio gobierno federal fue víctima de la especulación al tener que pagar grandes sumas para sufragar las rentas de los locales y sólo pudo construir cinco planteles imposibilitado por el alto precio de los terrenos que estaban situados en las zonas más céntricas.

Con el estallido de la guerra estos problemas se recrudecieron. La movilización de masas, la alta demanda para encontrar vivienda barata y el desempleo dificultaron las condiciones de vida, sobre todo para aquellos sectores más desprotegidos. Con la fragmentación del sistema monetario, la inflación adquirió dimensiones extremas e imposibilitó el pago de las rentas que por lo demás alcanzaban cifras cada vez más exorbitantes. Los alquileres se volvieron prohibitivos para los inquilinos pero los propietarios se quejaban que el papel moneda con el que les pagaban no valía nada. Debido a la política carrancista de incautación de bienes de los porfiristas y al propio éxodo de las clases inversionistas, el precio de la propiedad urbana decayó. Con el movimiento armado, la demanda por el suelo se contrajo pero se elevó el índice de hacinamiento en las viviendas que se subdividieron aún más a fin de poder pagar las onerosas rentas. En ese sentido, las zonas que años atrás habían sido identificadas como fuertemente pobladas, se convirtieron en espacios donde la vida de la comunidad resultaba casi imposible dada la alta densidad.

En cuanto a la infraestructura escolar, el año de 1917 coincidió con que habían rescindido los contratos celebrados por diez años de una gran parte de las casas que, en los años dorados de la educación entre 1905 y 1907, habían sido arrendadas para escuelas. Durante la guerra, el alquiler de los locales no fue cubierto o bien había sido pagado con los billetes sin valor de las distintas facciones revolucionarias. De ahí que los propietarios, “con el pretexto de las pérdidas que habían resentido en el pago en papel moneda, pretendían ahora

rentas elevadas y sólo con base en la negociación se consiguieron algunas reducciones”.³⁹⁷

Si bien en algunos casos el Ayuntamiento prefirió no renovar los contratos pues los propietarios eran personas *non gratas* a la actual administración, en otros se atendió a convertir el importe de las rentas a oro o plata nacional ante el dilema de un cierre masivo de escuelas.³⁹⁸ En los casos en que los contratos se volvieron a renovar por diez años más, el importe del alquiler podía variar según la ubicación y el tamaño del inmueble. Sin embargo, las rentas que en épocas anteriores fluctuaban entre los 90 y 300 pesos ahora podían oscilar desde los 250 hasta los 500 pesos oro nacional.³⁹⁹ En ocasiones, eran los mismos propietarios quienes daban por finalizada la relación contractual “a reserva de reclamar las rentas que se adeudan”.⁴⁰⁰ Además, la contracción en la oferta inmobiliaria hizo que el Ayuntamiento tuviera que pagar los adeudos incluso en abonos para poder conservar el local ante la falta de más opciones.

Como en años atrás, quedó estipulado en el contrato de arrendamiento que todas las composturas derivadas del uso escolar de la casa correrían por cuenta del propietario, el cual debía además de comprometerse a surtir al inmueble de agua potable para el consumo diario y para el uso de los excusados y mingitorios. No obstante, en la mayoría de los casos, los propietarios se declaraban insolventes y no las llevaban a cabo,⁴⁰¹ o bien amenazaban con rescindir el contrato “toda vez que existe un motivo más que suficiente para ello como es la falta de pago de rentas”.⁴⁰²

³⁹⁷ AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2525.

³⁹⁸ “Todo contrato celebrado en la época de la usurpación no reconoce ningún valor ni fuerza de legalidad y a ello se debe a que sea considerado nulo”. Ver, AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2532.

³⁹⁹ AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2527.

⁴⁰⁰ AHGDF: Escuela elemental 47,126 y 89 vol. 2544.

⁴⁰¹ AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2527.

⁴⁰² AHGDF: Instrucción Pública, vol. 2522.

Bajo este escenario, el gobierno municipal se encontró en una situación comprometida ante la desmedida especulación ejercida por los propietarios quienes muchas veces buscaron la manera de tener aún más ganancias. En algunas ocasiones, los dueños subarrendaban los espacios como en el caso de la escuela 74 donde “el propietario quería utilizar el salón que está en el lado izquierdo de la planta baja por no ser utilizado en labores escolares [...] para utilizarlo como almacén de calzado”.⁴⁰³ O bien en la escuela 108 donde el inspector descubrió una botica que ocupaba un salón con acceso directo al plantel y el casero autorizaba “el uso de excusados a los locatarios y [...] el derecho al boticario de abastecerse con agua de la escuela”.⁴⁰⁴ En la escuela 76, por ejemplo, la propietaria tenía arrendado el edificio de la escuela en tres partes y las caballerizas que tenían los inquilinos de la planta baja estaban muy desaseadas. Ante la queja del inspector, la dueña confirmó que los inquilinos “eran cumplidos en sus rentas y aun cuando no deberían tener animales en la casa”, no quería causarles perjuicio en sus comodidades pues ellos sí pagaban el alquiler en tanto que “el Ayuntamiento me adeuda la cantidad de 6 mil 400 pesos por rentas de ocho mensualidades”.⁴⁰⁵ En la escuela 55, según el informe técnico “desde la llegada de las fuerzas constitucionalistas, la propietaria sustrajo para su uso particular unas piezas que han sido arrendadas, [...] por este motivo el conserje ocupa un salón que antes se utilizaba para las clases y el humo de su cocina se pasa a las demás [aulas]”.⁴⁰⁶

Sin duda, las inequidades sociales que contribuyeron al problema de la vivienda no eximieron al mismo Ayuntamiento de enfrentar los mismos

⁴⁰³ AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2521.

⁴⁰⁴ *Ibid.*

⁴⁰⁵ La misiva concluye: “Como usted comprenderá ocupando la escuela la parte principal de la casa, pondría los medios para hacer que la caballeriza se quitara, si el H. Ayuntamiento cumpliera conmigo su contrato: pero si mi condescendencia [sic] para con los inquilinos de la planta baja perjudica, vería con gusto que el Sr. Presidente Municipal, acordara la entrega de mi casa”, Véase AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2521.

⁴⁰⁶ AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2519.

problemas que la gran mayoría de los inquilinos en la zona urbana. La escasez en la oferta de vivienda y el exceso de demanda influyeron para generar fuertes presiones por especulación que la autoridad no podía detener. No es claro cuántas escuelas fueron cerradas ya sea por la rescisión del contrato o bien por falta de presupuesto aunque estimo que de los 327 planteles que existieron durante los últimos años del porfiriato, en la administración carrancista sólo funcionaban 113.⁴⁰⁷ Además, el conflicto de intereses generado entre los propietarios y el propio municipio afectó el espacio escolar al contribuir a desmontar de manera gradual la capacidad instalada de las escuelas.

El desmantelamiento del espacio

El saldo de la guerra había sido que los planteles se encontraran en su mayoría en un estado deplorable. Muchos edificios tenían las puertas y las ventanas rotas, las paredes sucias y sobre todo los excusados enzolvados. El mobiliario se encontraba en ruinas y una gran parte de los locales habían sido robados mientras otros más habían sido destinados a cuarteles.

La frecuencia con que se registraban los robos a las escuelas instó al presidente municipal a dirigirse al inspector general de policía encareciéndole que estrechara la vigilancia de los establecimientos.⁴⁰⁸ Se les conminó también a los directores para que se esforzaran en procurar mayor seguridad pues el municipio no tenía con qué pagar los gastos para contratar un servicio especial de custodia para los edificios escolares.⁴⁰⁹ Algunos directores pedían que el portero contara con un arma de fuego para la defensa personal y la del inmueble. Sin embargo, todos los intentos fueron en vano, los ladrones

⁴⁰⁷ AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2518.

⁴⁰⁸ AHGDF: Escuela elemental 47, 126 y 89, vol. 2544.

⁴⁰⁹ *Ibid.*

horadaban las paredes, entraban por las ventanas y rompían las puertas para robase principalmente los excusados, la tubería y los relojes de pared.⁴¹⁰

Estos robos –propongo- más que un comportamiento anómico *per se*, sugieren la pérdida del orden en la disposición espacial de la ciudad. Es decir, los referentes espaciales se trastocaron como producto de la guerra y las escuelas antes consideradas como espacios cerrados y especializados además de ser la “casa del director”, se habían convertido en lugares abiertos y transitables, como “tierra de nadie.” El movimiento armado rompió no sólo con el patrón de vida diaria, sino con los límites sociales en la ciudad.

La amplia movilización de masas incidió en la pérdida de identidad de los vecindarios, de los *rumbos* y de los lugares reconocidos; de ahí que los directores se quejaron sobre las pésimas condiciones donde se ubicaban los planteles. Por ejemplo, a la entrada de la escuela 192 se abrieron un excusado público, una pulquería y una casa de asignación para mujeres, lo que llevaba al director a quejarse que sus alumnos se entretenían dibujando las escenas que veían.⁴¹¹ En frente de la escuela 93 había una zanja de unos 100 metros con aguas negras estancadas.⁴¹² Y en la 59, los puestos de baratijas, fierros viejos, ropas usadas y frutas en descomposición habían invadido hasta las banquetas

⁴¹⁰ En la escuela 335 por ejemplo, fueron robadas cinco tazas con tapas de los excusados y cuatro tubos de agua y al investigar los hechos se supo que los ladrones “aserraron las varillas de una ventana y por ahí se introdujeron”; en la escuela 175, los ladrones se robaron el excusado inglés y horadaron la pared. La escuela 251, se quedó sin tazas de los excusados y al año siguiente le robaron uno de los relojes. Véase, AHGDF: Escuelas elementales vol. 2528. El piso de la escuela 82 fue perforado para robar la zapatería contigua. En la escuela 82, los ladrones se llevaron el barandal del balcón. Véase AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2522. En la escuela 1, “los rateros se llevaron los relojes de pared y los uniformes que emplean los niños en los ejercicios militares”, Véase AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2516. En la escuela 23, la Conserje encontró a unos ladrones y “trató de seguirlos pero corrieron violentamente. Se encontró el cajón de la mesa de la Señorita de 1º A en completo desorden faltando la llave del estante y las tijeras”, Véase AHGDF: Escuelas elementales 2518.

⁴¹¹ AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2525.

⁴¹² AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2523. La maestra pedía al presidente municipal “la desecación de la citada zanja porque además de poner el aire tan fétido y malsano, como el que se respira en Manzanillo Colima (sic) quita por completo la vista a la escuela y perjudica la entrada de las alumnas”.

y el zaguán de plantel.⁴¹³ Así como el orden en la ciudad había perdido vigencia, el espacio escolar se había vaciado de significado y los locales fueron fuente de abastecimiento para obtener bienes escasos que después serían vendidos en el mercado negro. Las “joyas arquitectónicas” -como se conocían a los antiguos edificios construidos ex profeso para escuelas en el porfiriato- con todos sus oropeles: talleres, cocinas, comedores, jardines y regaderas; quedaron inservibles, enmohecidos por las lluvias y el descuido; y las residencias aristocráticas, incautadas por los carrancistas, se convirtieron en escuelas adaptadas.⁴¹⁴ Los planteles habían dejado de funcionar como sitios identificables, como expresión de modernidad y como aquellos lugares que habían buscado reformar las condiciones sanitarias de los habitantes de la capital y se habían transformado en espacios sucios y malolientes.

La tarea del Ayuntamiento entonces resultaba difícil y costosa pues ante la negativa de los propietarios para hacer las reparaciones, el municipio tenía que reponer con su presupuesto las instalaciones sanitarias y pagar las composturas necesarias. Para 1918, las condiciones higiénicas de las escuelas eran lastimosas. Muchas veces las cañerías y los excusados, por falta de mantenimiento, se encontraban en tan malas condiciones que en la escuela 335 “las materias fecales nadan en grandes charcos en el patio produciéndose un mal olor insoportable”.⁴¹⁵ En otras ocasiones se trató de proteger a las estudiantes como en la escuela 178 en donde se instalaron “candados en los excusados con el objeto de que sólo hagan uso de ellas las alumnas y el

⁴¹³ AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2520. La directora de la escuela 66 también se quejaba que los terrenos inmediatos estaban convertidos en basureros y que enfrente del plantel recientemente se había establecido una pulquería. Véase AHGDF: *Ibidem*.

⁴¹⁴ *Informe Torres Quintero*, AHGDF: Ramo Instrucción pública, vol. 2467.

⁴¹⁵ AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2527. Los ejemplos abundan. Así en la escuela 55 el inspector recomendó la clausura inmediata del plantel “pues las materias fecales se derraman hasta el patio ocasionando un mal olor insoportable”. Según el inspector: “en esa escuela los excusados carecen de techos, bancos y tazas estando en situación ruinosa”. Véase AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2519. En la escuela elemental 12, los excusados no tienen puerta por cuyo motivo las niñas tienen que exhibir su cuerpo cuando hacen uso de ellos. Véase AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2516.

personal docente pues los ocupan multitud de personas de las vecindades.”⁴¹⁶ O bien, en el plantel 73 donde por falta de excusados “los educandos se ven en la necesidad de satisfacer sus necesidades sobre los pisos”.⁴¹⁷ Muchas escuelas además reportaban falta de agua, goteras, pisos rotos, techos desprendidos, paredes cuarteadas, escaleras peligrosas, excusados descompuestos, pasamanos a punto de caerse y patios llenos de hoyos.⁴¹⁸

El Departamento de Obras Públicas del Ayuntamiento se encargó de las composturas. Sin embargo ya desde el verano de 1917, el presupuesto enviado a la Cámara de Diputados no fue aprobado. Ante la presión ejercida por la Dirección de Educación y los mismos profesores para que el municipio acondicionara los planteles, el presidente municipal decidió entonces que las reparaciones se hicieran con materiales de menor calidad para obtener la mayor economía posible.⁴¹⁹ En promedio, los gastos al mes reportados por el Ayuntamiento eran de 530 pesos destinados en reparar 15 escuelas en obras menores como reposición de vidrios, pintura de paredes y parchar los pisos⁴²⁰. Obras que no implicaban una inversión fuerte como eran las reparaciones sanitarias e hidráulicas que podían mejorar sustancialmente las condiciones de los planteles pero que significaban un desembolso mayor para el municipio.

⁴¹⁶ AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2525.

⁴¹⁷ AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2521.

⁴¹⁸ AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2528; *Ibid.*, vol. 2524; *Ibid.*, vol.2526; *Ibid.*, vol. 2523; *Ibid.*, vol. 2521; *Ibid.*, vol 2519. Los ejemplos abundan pero considero que la comunicación de la directora de la escuela 50 para niñas es emblemática: “Las condiciones en que se encuentra el local de la escuela que es a mi cargo ameritan una urgente reparación del tinaco que está roto y produce un estancamiento de agua en el techo, la que constantemente chorrea al salón del primer año; además por un tubo baja el agua e inunda el patio, el cual presenta un hundimiento que obliga a detener a las niñas en sus juegos a la hora del recreo. El cobertizo tiene sus columnas en muy mal estado; los contramarcos de algunas puertas y ventanas amenazan desplomarse; uno de los excusados está obstruido y el estado de desaseo en todo el edificio riñe con la estética y sobre todo con la higiene, manifestando que es de propiedad nacional el edificio en cuestión”. Véase AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2519.

⁴¹⁹ AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2527.

⁴²⁰ La fluctuación en el costo de las reparaciones se sitúa entre los 2.50 a los 47 pesos. Véase AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2524.

El sistema escolar de los maestros

Normalizar los cursos, por tanto, no fue una tarea fácil. Desde 1916, la epidemia de tifo había impedido abrir las escuelas tal como estaba planeado. Con la falta de experiencia de una burocracia capacitada y la frágil condición sanitaria de la ciudad poco se había podido hacer para contener de manera radical el contagio. Incluso la situación material de los establecimientos impidió que éstos funcionaran, tal como lo habían hecho en otras ocasiones, como una barrera higiénica.

Finalmente un año después de lo previsto, la red escolar empezó a dar servicio al máximo de su capacidad y sin los materiales necesarios para las clases. En efecto, una de las consecuencias de la reducción en el número de escuelas fue el hacinamiento de los estudiantes. La capacidad de los locales estaba rebasada no sólo porque el número de habitantes en la ciudad había aumentado de 471 mil a 615 mil,⁴²¹ sino también porque muchas primarias se habían fusionado, otras más se habían clausurado y en algunos locales sólo se podía aprovechar una parte de los maltrechos edificios. Frente a la escasez de la oferta educativa, los maestros tuvieron que negar muchas veces la inscripción a los niños por falta de espacio, aunque es cierto que se mantuvo la tenaz actitud social de mandar a los más pequeños y pocas veces a los mayores que estaban más posibilitados para trabajar.⁴²²

No es desmedido afirmar por tanto, que el aspecto que definió la situación de los establecimientos en la época carrancista fue la escasez. La escasez no sólo modificó las condiciones del aprendizaje y la interacción entre alumnos y maestros, también transformó las relaciones entre los mismos profesores y entre éstos y la autoridad.

⁴²¹ Berra, "Expansión", 1982, p. 58.

⁴²² AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2530 El director de la escuela 17 comentaba que "no puedo conseguir que aumente la inscripción del 4º año, pero si me permitieran recibir solamente alumnos de 1º llenaría la escuela". Véase *Informe Torres Quintero*, AHGDF: Instrucción pública, vol. 2467.

Esta escasez se vio reflejada principalmente en la falta de bancas, problema que no era menor pues los maestros no podían dar clases. No exageraba el director de la escuela 333 cuando se quejaba que en su plantel había sólo 112 bancas y quedaban sin asiento 182 alumnos.⁴²³ Muchas veces las bancas que había estaban en tan mal estado que una maestra recibió 30 mesa bancos “de los cuales 15 venían sin tuercas y sin tornillos y al ponerlas al servicio de las niñas se [estaban] desbaratando”.⁴²⁴ En ocasiones, los niños se sentaban cuatro en cada mesa banco y otras tantas más en el suelo.⁴²⁵ El mismo inspector corroboró que la escuela 48 necesitaba asientos “con urgencia pues los niños están de pie todo el día”.⁴²⁶

Si durante el porfiriato la red escolar había logrado articularse como un sistema coordinado que buscaba homologar el mobiliario, los materiales de clase y los libros de texto; las escuelas municipales durante el gobierno de Carranza, en cambio, se vincularon entre sí a partir de las necesidades materiales. La conexión entre los planteles no fue el resultado de una normatividad sino el producto de los intercambios y traslados de muebles sobrantes de un establecimiento a otro. Es decir, la red escolar se empezó a enlazar a partir de un sistema de información autónomo generado entre los mismos docentes que les permitió hacerse de lo necesario para poder acondicionar sus planteles. Ante la inminente clausura de alguna escuela, los profesores pedían que se les enviara los útiles y los muebles disponibles.

No era extraño, bajo ese contexto, que la profesora de la escuela superior “La Corregidora” se enterara que en la primaria 74 existía un gabinete de física y algunas sustancias químicas que no se utilizaban y pidiera les fueran

⁴²³ AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2532.

⁴²⁴ *Ibidem*.

⁴²⁵ AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2528. En la escuela 278 la directora se inconformó pues a la escuela asistían 230 alumnas y solamente disponía de 172 asientos quedando más de 50 alumnas de pie o sentadas incómodamente. Véase AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2527.

⁴²⁶ AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2530.

cedidos. El profesor de la 86 estaba informado de la clausura de la escuela 3 y pedía los muebles que necesitaba. La directora de la 76 tenía conocimiento de que en los almacenes del Ayuntamiento existían tres pianos que solicitaba para los cantos corales de su escuela. Muchos maestros estaban a la pesquisa de los *armóniums* los cuales eran muy disputados para las fiestas y celebraciones.⁴²⁷ En algunas ocasiones, los muebles también servían como valor de cambio a algunos profesores que los utilizaban para negociar con la autoridad, como la directora de la escuela 18, que no quería entregar los mesa bancos y los pizarrones en tanto no se le remitieran las dos vitrinas que había pedido. El mismo inspector se quejaba que “con mucha frecuencia se repiten estos casos en los que los directores no quieren entregar los objetos que se ordenan”.⁴²⁸

En efecto, para los directores acondicionar la escuela -que tuviera baños, mobiliario suficiente, lápices y papel- no sólo significaba hacerla funcional sino apertrecharse con lo necesario para evitar que fuera clausurada y perder con ello su empleo. Una manera de lograrlo era mantener una asistencia regular, asunto que no era fácil pues si bien las escuelas estaban hacinadas, la asistencia no dejaba de ser fluctuante.⁴²⁹ Ante las condiciones de inseguridad en la ciudad como veremos más adelante y la falta de bancas, los alumnos asistían cuando podían y cuando cabían.

Frente a esta problemática, algunos maestros, enarbolando la ley de instrucción obligatoria, tomaron muy en serio su papel de policías para perseguir a los niños que faltaban a clases. Por ello, el Juez de Paz del Peñón

· *Armónium* o armonio: es un órgano pequeño con la forma exterior de un piano y al cual se da el aire por medio de un fuelle que se mueve con los pies. Véase, www.rae.es.

⁴²⁷ AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2530.

⁴²⁸ AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2529.

⁴²⁹ La fluctuación en la asistencia se debía básicamente a que los niños entraban muy tarde pues tenían que llevar los alimentos al lugar donde trabajaban sus padres y en las tardes tomaban pulque por lo que llegaban a deshoras a clases y en mal estado. Véase, AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2521.

de los Baños, se dirigió al Ayuntamiento exponiendo que los profesores de ese lugar continuamente daban aviso que los niños no asistían a clases. “[...] devo (sic) decirle a usted que siempre cito a los padres, los amonesto y prometen que no vuelven (sic) a faltar y como no se les impone ningún castigo no cumplen ni an (sic) cumplido”. Los maestros exigían una sanción “pues por la excesiva miseria de los habitantes [...] los padres son ignorantes y no anhelan por el porvenir de sus hijos”.⁴³⁰ Lo mismo sucedía con una profesora que solicitaba una multa para la madre de su alumna porque mandaba a su hija con mucha irregularidad “viene una o dos veces por semana y otras veces llega a las diez de la mañana o a las cuatro de la tarde”, esta maestra aclaraba que como no quería perder a ninguna niña del grupo y “habiendo logrado dominar la enseñanza de la niña, no obstante su escasa inteligencia” era necesaria la intervención del municipio.⁴³¹

Para evitar la fusión de planteles -lo que implicaba que algunos docentes fueran degradados de sus puestos o bien transferidos a otra zona- los directores movilizaron a los padres de familia para disuadir al Ayuntamiento de sus intenciones. Así sucedió con los padres de los alumnos de la escuela 59 que enviaron una carta amenazando al presidente municipal con no enviar a sus hijos al nuevo establecimiento si no les restituían su antigua escuela.⁴³² Una actitud similar tuvo el director de un plantel clausurado por obras, que se

⁴³⁰ AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2527.

⁴³¹ AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2525.

⁴³² Como los padres de los alumnos de la escuela 59 “que teniendo conocimiento de que esa Superioridad pretende fundir [la escuela] con la Superior Vasco de Quiroga y teniendo dificultades para enviar a dichos niños a la escuela tanto por la distancia larga que tendrían que recorrer como por los peligros que los más pequeños tienen, no pudiendo tampoco separarlos por estar avanzado el año escolar teniendo un trastorno en sus estudios. A usted respetuosamente suplicamos se sirva conceder permanezca la escuela en el lugar que hoy ocupa siquiera por el tiempo que falta para la conclusión del año escolar. Se anexan 138 firmas”. Véase AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2520. Los vecinos de la Colonia Roma pedían que sus hijas continuaran su educación con la Señorita Maria Luisa Avilés porque “estando perfectamente conformes con la instrucción que ha impartido desearíamos que dicha escuela fuera elevada a la categoría de primaria superior bajo la misma acertada dirección con objeto de que sea más eficiente y uniforme la educación de nuestras hijas”. Véase AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2516.

puso en contacto con los padres de sus antiguos alumnos que se quejaban que “los niños perdían el tiempo por no existir cerca otra escuela para mandarlos”, de ahí que él mismo solicitaba al municipio tramitar cuanto antes las reparaciones “aunque sean las más precisas para poder abrir nuevamente la escuela”.⁴³³

Se puede decir que el sistema escolar de 1918 logró enlazarse sin la coordinación de una autoridad central pero sí por la iniciativa de los propios profesores que hicieron de la red municipal un sistema autónomo y presionaron al municipio para volver a echar a andar el andamiaje escolar aunque éste no fuera sino una sombra del viejo sistema porfirista. Asidos a los resabios de los postulados de la antigua Secretaría de Instrucción Pública y sobre las ruinas del antiguo régimen, los profesores tratarían de volver a activar los ruinosos edificios, el tiempo sin relojes, las materias sin útiles y el movimiento escolar con los pocos recursos con los que contaban.

Las clases después de la guerra

Al salir los niños por las mañanas a las calles para asistir a la escuela, los padres tenían preocupación que algo malo les sucediera. Sentimiento que no era gratuito pues los “negros robachicos” se habían convertido en el azote de las primarias, como sucedió en el plantel 270 de la Colonia Valle Gómez donde los secuestradores se metieron por la fuerza para quererse llevar a unos alumnos. Cuadrillas de ladrones azolaban constantemente los planteles y muchas veces se armaban balaceras para detenerlos.⁴³⁴ Si no, estaba para probarlo la bala que perforó los tubos conductores de agua del tinaco de la escuela 19 después de un tiroteo entre ladrones y policías.⁴³⁵

⁴³³ AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2519.

⁴³⁴ AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2524.

⁴³⁵ AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2525.

Asistir a clases por tanto no era tarea sencilla. Los mismos edificios eran un peligro para la estancia de los alumnos que se exponían al desprendimiento de los techos o al hundimiento de los pisos.⁴³⁶ Sin embargo, el verdadero suplicio eran las clases, pues si el plantel no contaba con baños, probablemente el director se podía compadecer y dejaba salir a los alumnos antes de las horas reglamentarias.⁴³⁷

La normatividad para lograr espacios diferenciados, las especificaciones higiénicas que imprimían una regulación a la convivencia y la disposición de tiempos para las distintas materias parecían ahora sólo un espejismo. Es cierto que durante el profiriato, en la mayoría de las escuelas no pudo lograrse una clara ordenación de los lugares. Sin embargo, aún cuando los planteles se ubicaran en vecindades o en casas rentadas, los espacios habían sido jerarquizados en función del rango de los maestros y la estrecha vigilancia de los inspectores había acotado la actuación de los directores.

La escuela, ahora sin la supervisión de la autoridad y en una situación de carencia extrema, se había convertido en un espacio caótico: aulas hacinadas y ruidosas, sin puertas que impidieran el paso del ruido acogían a un gran número de alumnos que se amontonaban en las escasas bancas y apenas había lugar para que la maestra se moviera; salones improvisados hasta en las cocinas eran los nuevos espacios para el aprendizaje aunque los niños se sentaran en el bracerero.⁴³⁸ La tela inservible y brillante de tanto uso de los

⁴³⁶ La maestra de la escuela 50 informó que el techo del salón del 1º A se había desplomado y que el tinaco estaba a punto de caerse razón por la cual se conservaba vacío sin que pudiera por eso surtirse agua al establecimiento. Véase AHGDF: Escuelas elementales vol. 2519. Otra maestra se quejaba que los pisos de los salones presentaban ahuecamientos de trecho en trecho que se cubrían con tablitas que había mandado colocar provisionalmente porque tanto las niñas como las maestras habían sufrido hundimientos. Véase AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2525.

⁴³⁷ AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2527.

⁴³⁸ *Informe Torres Quintero*, AHGDF: Instrucción pública, vol. 2467.

pizarrones dificultaba que los profesores pudieran explicar las lecciones y a falta de papel, lápices y libros no quedaba más que la imaginación.⁴³⁹

A pesar de las circunstancias, muchos profesores trataron de hacer atractiva la estancia de los alumnos en los planteles. Las paredes sucias se cubrieron con los trabajos de los estudiantes o con pedazos de papeles de colores y los pasillos se adornaron con macetas que los mismos educandos cuidaban. Un maestro colocó letreros en los que se leía “no escupir en el suelo”, “no destruir los árboles”. Era ésta quizá una forma irónica de emular en una situación de crisis lo que Justo Sierra quería hacer de cada escuela en 1904: “un palacio de arte modesto, modestísimo, pero con tal guisa ornado por la naturaleza, por el buen gusto y por el aseo que constituya un ambiente de educación estética en torno a cada educando”.⁴⁴⁰ Las iniciativas fueron muy variadas hubo quien hizo hasta una pecera con vidrios comunes para sustituir el antiguo museo escolar y otro más que a falta de patio creó una sociedad cooperativa entre los niños que con sus propios fondos compraron juegos que se usaban en los recreos: diábolos, dominós, soldaditos de plomo, canicas, valeros, raquetas, aros, ocas y laberintos, entre otros.⁴⁴¹ Un director quiso “halagar a los alumnos y a sus familiares con una fiesterita escolar obsequiándoles nieve y pasteles”, mismos que cubrió con su propio sueldo.⁴⁴² Y

⁴³⁹ La directora de la escuela 95 había pedido seis docenas de lápices “y me surtieron dos lápices cantidad que como usted comprende es imposible repartir entre los 75 alumnos que tengo inscritos; además sin nota de que no hay existencia, no se me surtió el pedido de papel rayado tan indispensable para los cuadernos de las alumnas. Con tal motivo y en atención a que tanto el papel como los lápices son materiales de primera necesidad en la escuela, muy respetuosamente suplico a usted, tenga bien a autorizar un nuevo pedido de las citadas cosas”. Véase AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2532. En las escuelas 45 y 50, por ejemplo se recortó el surtido de lápices de 500 a 100 y de 100 hojas de papel que antes recibían a 20. Véase AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2530 En la escuela 63 por ejemplo, la directora expresó que por convencimiento se ha tratado de que las alumnas traigan sus propios lápices y cuadernos. Véase AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2527

⁴⁴⁰ Sierra, *Obras*, 1984, t. VIII, p. 494.

⁴⁴¹ AHGDF: *Informe Torres Quintero*, Instrucción pública, vol. 2467

⁴⁴² AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2527.

algunas maestras reanudaron las apreciadas excursiones a Coyoacán y a San Ángel para lo que consiguieron descuento en los tranvías.⁴⁴³

Para 1918, la Dirección de General de Educación Pública no había emitido ningún lineamiento con respecto a los contenidos educativos, en cambio sí intervino en los planteles a través del Departamento de Militarización. No se trataba de una política institucional al más fino estilo huertista sino una forma de colocar el excedente de soldados que habían quedado sin adscripción después de la guerra. Estos soldados, ahora convertidos en instructores militares tenían el cometido de formar escuadras, pelotones, secciones y compañías para hacer maniobras de infantería con los niños de primaria. Si el local de sus respectivas escuelas no tenía un sitio apropiado para los ejercicios, los alumnos con su armamento y banda de guerra podían salir a la vía pública, eso sí guardando el debido orden y compostura.⁴⁴⁴ Se exhortó a los directores sobre la necesidad de incorporar a los instructores pues se trataba, según el departamento, de una benéfica influencia moral y preventiva que podía alejar a los niños y a los jóvenes tanto del vicio como de los centros de perdición y prostitución.

No obstante, la reticencia con la que los profesores estuvieron dispuestos a recibir las prácticas militares hizo evidente su alejamiento en torno al discurso oficial. Los instructores se veían como una intrusión en el desarrollo de las actividades diarias. El director de enseñanza militar trató de persuadirlos, a reserva de tomar medidas más enérgicas, para que incorporaran los trabajos militares al tiempo escolar. La exhortación fue en vano, los niños llegaban con impuntualidad y los directores no cooperaban con prestar las instalaciones de las escuelas. El fracaso de la demostración castrense que el mismo presidente de la república convocó en 1918 para conmemorar el 12 de octubre fue prueba del rechazo a la instrucción militar. Los niños que debían acampar todo el día en los llanos al norte de Chapultepec y en la fábrica de cartuchos llegaron tarde

⁴⁴³ AHGDF: Escuelas elementales, vol. 2521

⁴⁴⁴ AHGDF: Escuelas elemental 47, 126 y 89, vol. 2544.

y no pudieron guardar la compostura como división de infantería tal como se esperaba.

Esta tensión entre los maestros y la autoridad se exacerbó frente a la irregularidad en los pagos de los sueldos. Tras el adeudo de tres decenas, la Liga de Profesores de la ciudad de México apoyada por la Casa del Obrero Mundial amenazó con irse a huelga. Al tiempo que el Ayuntamiento instauraba la Junta de Honor con la que pretendía calificar el desempeño de los docentes en servicio y cesar a quienes no cumplieran con el reglamento, 106 escuelas fueron cerradas pero no todos los profesores secundaron la medida.

Ante a un magisterio dividido, el Ayuntamiento aprovechó la coyuntura para presentarse como defensor y amigo. Les aseguró que sus libertades estarían resguardadas ante cualquier despido y creó la Sociedad de Cultura y Resistencia del Magisterio con una partida de ochenta mil pesos para restarle poder a la Liga. Les aseguró que no sería cesado de su puesto ningún profesor además de que serían contratados más ayudantes. Ofreció funciones teatrales, artículos de primera necesidad en abonos y a precio de mayoreo, descuento en los tranvías y horario continuo mientras no se regularizaran los sueldos.⁴⁴⁵

Un año después, la Secretaría de Hacienda tuvo que intervenir para pagar el salario de los maestros mientras las arcas municipales lograban recuperarse gracias al impuesto del pulque. Al retirar el gobierno federal su apoyo, las 191 escuelas municipales fueron cerradas y con ello se dio por terminada la gestión educativa del Ayuntamiento. Como apunta Arnaut, la huelga no se dio de manera aislada. Estalló en medio de la sucesión presidencial y la mayoría de los ayuntamientos estaban en poder de partidos y grupos políticos adversos al presidente Carranza.⁴⁴⁶ Si bien la huelga representó un duro golpe a la autonomía municipal, en realidad tenía su

⁴⁴⁵ *Ibidem.*

⁴⁴⁶ Arnaut, *Federalización*, 1998, p.148.

fundamento en demostrar que Carranza estaba equivocado al municipalizar la educación.

El saldo de la Revolución

Acorde con el moderno proyecto educativo impulsado por el porfiriato, el objetivo que la escuela primaria perseguía se basaba en ordenar los hábitos y las prácticas tradicionales, uniformizar la organización social del tiempo y estandarizar las rutinas urbanas. Un plan que fue diseñado para inducir una cierta predictibilidad y certeza a la acción de la sociedad, pero que por su amplitud de miras requería por lo menos de dos elementos: por un lado, una administración altamente centralizada con sofisticados sistemas de supervisión social, y por otro, un discurso que fuera colectivamente compartido. El primero corrió de la mano con la complejidad del Estado y el segundo, se impulsó al identificar la educación con el orden, con la civilización, con la capital del país y con la Nación.

Si bien este proceso implicó cambios continuos al conjunto de reglas y ajustes derivados de la actuación social, en realidad por su alcance requería de un orden cerrado y estable, como lo era la dictadura de Díaz, porque permitía inducir una homogeneidad en el plano político e ideológico. En el momento en que la acción de la sociedad tuvo tal complejidad y alcance como sucedió a la caída del régimen, este tipo de proyecto educativo ya no fue viable.

La Revolución atajó el camino ascendente hacia la centralización educativa; redujo la importancia de la ciudad en la jerarquía espacial; y, activó la actuación de ciertos sectores sociales que hasta entonces había estado contenida. El cambio institucional que se gestó en la escuela primaria fue abrumadoramente exponencial.

La agitación social y la falta de experiencia de una burocracia especializada en el gobierno de De la Barra dieron pie a la modificación de las reglas formales bajo las cuales operaban los planteles. Una de ellas fue la

reformulación de la normatividad que regulaba el tiempo escolar único. En 1911, la cancelación de un tiempo obligatorio creó una situación de desequilibrio al permitir que cada director pudiera definir su propio ritmo en las actividades escolares. Con ello, se alteró la piedra angular del sistema que regía la estandarización de las horas en todos los planteles y el calendario anual vinculado al tiempo de la ciudad.

La carencia de sistemas de coordinación y de supervisión generó la desestabilización del sistema escolar. Ante el vacío de autoridad, las expectativas políticas de los maestros se ampliaron al considerar que ciertas iniciativas podían ser viables y con Madero cerraron filas para “abrir” la limitación institucional que los había colocado como mudos agentes del cambio educativo durante el porfiriato. No obstante, la ventana que representaba el maderismo duró poco tiempo no solo por la llegada de Huerta al poder, sino porque el mismo régimen no pudo trazar un programa de acción en materia educativa.

Lo que podría parecer un *impasse* en esta desagregación institucional, la red escolar sirvió a la hegemonía huertista para desplegar una nueva reformulación normativa de corte castrense y acotar la acción colectiva vinculando nuevamente la sociedad al ritmo escolar. Huerta trató de sofocar la crisis recurriendo a argumentos nacionalistas colectivamente compartidos. Este impulso para apuntalar la escuela de ninguna manera significó un retorno al antiguo régimen. Por el contrario, se trató de un nuevo sistema de significados acorde con una dictadura militar que presagiaba una dominación al más fino estilo del siglo XX.

La guerra en la capital canceló las ambiciones de Huerta y reconvirtió el orden de manera radical. La desaparición de la Secretaría de Instrucción Pública evidenció la desarticulación del Estado, la ciudad que había sido el centro difusor de los cambios educativos se redujo a lo local y las escuelas pasaron al ámbito jurisdiccional de los municipios. Al desmantelamiento del tiempo siguió el del espacio. Después de la guerra, las escuelas quedaron en

ruina y ante las fuertes presiones por la ocupación y el pago de la renta, el Ayuntamiento como responsable de los planteles pasó a ser un inquilino más.

Con una capacidad resolutive restringida y bajo una crisis financiera severa, el municipio trataría de echar a andar nuevamente la infraestructura escolar de la ciudad. La normatividad, diseñada más allá de las capacidades técnicas y de los rendimientos posibles de la estructura municipal, puso a prueba la tarea educativa del Ayuntamiento pues la guerra había fracturado no sólo los cimientos de la estructura educativa sino también los sistemas operativos de la capital.

Si bien el cambio institucional había sido radical, la supervivencia de las prácticas sociales que buscaban resolver problemas básicos sostuvo la operación de los planteles, no el municipio. Las escuelas pudieron funcionar debido a la demanda escolar porque significaban un refugio para los más pequeños y un espacio de resguardo temporal que servía de apoyo a las familias.

La escasez y la precariedad en las condiciones de aprendizaje llevaron a que los profesores estrecharan lazos con sus pares, con los alumnos y con los padres de familia para sostener el funcionamiento de las escuelas y mantener su empleo. Asidos a los resabios del antiguo régimen, los maestros generaron una serie de iniciativas individuales que les permitió tener cierta autonomía frente al Ayuntamiento y a la Dirección de General de Educación. Autonomía que los llevó a formar un sindicato lo suficientemente fuerte como para tener un papel decisivo en la sucesión presidencial.

Con las iniciativas sociales y magisteriales, las escuelas adquirieron un valor social. Es decir aquél en el que las relaciones no eran impersonales sino orientadas a la comunidad y a actores específicos. Cada escuela operaba bajo sus propias reglas y cada plantel se convirtió en un lugar saturado de significados familiares. Este hecho marcaría, desde mi punto de vista, un asunto crucial pues ante la retracción del Estado en el proyecto educativo, no sólo los planteles nacionales se habían convertido en municipales, sino que la falta de

una normatividad atomizó la red escolar y transformó la escuela pública en un espacio “privado”. La guerra reconfiguró la estratificación social revelando procesos de permeabilidad y las escuelas gratuitas dejaron de ser sólo para sectores de escasos recursos.

Lo que el porfiriato nunca pudo realizar en materia educativa, la Revolución sí lo hizo pues permitió la apropiación social de los espacios de aprendizaje.

Conclusiones

La escuela primaria como una institución de carácter obligatorio inició en México durante la última década del siglo XIX y guardó una estrecha relación con la capital del país. En ese vínculo la ciudad fue más que el lugar donde el Ejecutivo federal tenía jurisdicción en materia educativa y lo mismo puede decirse de la escuela cuyo papel tuvo una importancia mayor que la de enfrentar los retos que exigía una población urbana creciente y la movilización de la misma. La capital tuvo un significado más allá que ser el símbolo o el escenario que sirvió para instrumentar las ideas surgidas de una modernidad imbuida en las ideas positivistas de la época.

A lo largo de esta tesis hemos visto cómo la reglamentación de la obligatoriedad en 1891 activó al Estado liberal porfiriano y lo convirtió en promotor y proveedor de la educación básica. También aseguró una gradual adquisición de funciones docentes y abrió la puerta para una eventual centralización educativa. Este proceso cobró fuerza cinco años después de la reglamentación, cuando las escuelas municipales pasaron a depender del gobierno federal y a partir de entonces, los planteles elementales en el Distrito Federal se llamaron nacionales, asumiendo en el nombre la esperanza de una proyección espacial y territorial a futuro.

A lo largo de este proceso que yo llamo de *estatización*, el Ejecutivo federal fue el encargado de proyectar un plan de largo aliento para promover una educación uniforme que podría regir en todo el país. Una educación estandarizada y obligatoria basada en los principios de soberanía del Estado y de identidad nacional. Un salto mayúsculo para la autoridad pues no sólo se

trataba de una tarea simplemente instructiva sino educativa, que tenía por cometido civilizar a la población mediante la creación de nuevos hábitos y formas de conducta.

En ese contexto, la capital del país tuvo un papel crucial pues no sólo le correspondía irradiar este modelo nacional a los demás estados de la federación, sino que era necesario que el propio gobierno probara su operatividad en la ciudad. Es decir, que el modelo educativo pudiera enlazarse con el espacio urbano y crear un sistema escolar que funcionara bajo la coordinación de una autoridad central; que permitiera el flujo continuo de alumnos, de maestros y de información; una infraestructura que sostuviera un sistema escolar basado en la asistencia regular, que homologara las condiciones de enseñanza y que uniformara los contenidos educativos; en suma, que permitiera la creación de rutinas sociales y que proporcionara una estructura a la vida diaria de la capital como pretendía hacerlo para el país.

Como cualquier proyecto cuya mira fuese transformar la sociedad, el sistema *estatizado* de educación básica debió ser capaz de modificar las prácticas sociales asociadas al espacio y al tiempo escolar. Ese fue el sentido cuando el gobierno federal absorbió las funciones docentes del Ayuntamiento de México. En el primer capítulo, he mostrado cómo el municipio se había encargado de los problemas escolares de la ciudad hasta 1896 tratando de resolver asuntos concretos tales como reponer los inventarios, habilitar casas particulares para los establecimientos, pagar la renta, organizar a los maestros y evitar la deserción escolar. La incapacidad para obligar a los niños a asistir a la escuela forzó al municipio a atender cada problema específico y establecer una relación directa con los beneficiarios. Por tanto, la gestión educativa municipal estaba orientada hacia la demanda.

Desde la óptica del gobierno federal, este tipo de resoluciones casuísticas era lo más alejado de una educación uniforme y planificada. Como hemos seguido en los mapas, no sólo la red escolar del Ayuntamiento estaba compuesta de una gama de opciones educativas que se ajustaban a las

expectativas sociales, sino que los planteles estaban dispuestos en las zonas más densamente pobladas y marginales de la ciudad porque, desde el punto de vista del gobierno edilicio, ahí se encontraba la clase pobre que era la que más necesidad tenía de enviar a sus hijos a la escuela gratuita.

El nuevo modelo federal por el contrario debía estar orientado hacia la oferta, pues se trataba de un proyecto civilizatorio de escala nacional que tendría que funcionar con base en la acción coercitiva del Estado, única fuerza capaz de producir un sólo ritmo en las actividades escolares. A diferencia de la municipal, la visión planificadora del ejecutivo federal fue plasmada en la red escolar que siguió el ritmo de expansión de la capital y para principios del siglo XX trató de ajustar los planteles a las nuevas condiciones urbanas. No obstante, tal como lo había hecho el Ayuntamiento años atrás, el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública se vio obligado a rentar casas particulares debido a la imposibilidad de encontrar terrenos bien ubicados, a la alta concentración de la propiedad urbana y al costo que implicaba la construcción de escuelas. Este panorama fue decisivo para que los establecimientos educativos tuvieran una movilidad constante derivada de las condiciones de renta y que las escuelas se adaptaran a las características físicas de las casas habitación donde se ubicaron.

La misma expansión urbana acelerada, el aumento de la población, la carencia de servicios en algunas zonas, la segmentación social y la pobreza fueron retos importantes para el Ejecutivo federal, mismos que dificultaban cualquier tipo de planeación. Y como he apuntado, lejos de constituirse un sistema escolar que apuntara hacia un patrón ordenado y uniforme, la fragmentación urbana influyó para que el conjunto de escuelas se convirtiera en un mosaico pedagógico y geográfico.

Desde la perspectiva social, la integración al sistema escolar no fue en modo alguna sencilla. A pesar de los controles impuestos a los padres para mandar a sus hijos a la escuela (multas de 25 pesos o cárcel), sólo el 60% de la población escolar asistía de forma regular a los planteles. Causas como la falta

de ropa, la distancia de la escuela, la falta de vías de comunicación y el trabajo infantil, entre otros factores dificultaron el acceso a la educación especialmente de los niños en las zonas más marginales.

La escuela, para amplios sectores sociales, fue vista como un sitio para el cuidado de los niños más pequeños mientras los padres trabajaban. Muchas familias itinerantes tuvieron una amplia movilidad por la ciudad por lo que sus hijos no seguían una rutina, ni un horario y muchas veces no asistían al mismo plantel a lo largo del año escolar. En ese sentido, los sofisticados sistemas de información resultaron inútiles para conocer exactamente cuántos niños en edad escolar había en los cuarteles, sobre todo en los más pobres. A pesar de estas circunstancias, algunas escuelas fueron dispuestas en los *rumbos* de mayor afluencia en la ciudad donde los mercados, las estaciones de tranvías y los ferrocarriles formaban un nodo que generaba más movimiento y ejercían un imán laboral diario para sectores de escasos recursos. La disposición de ubicar planteles en esos *rumbos* permitió disminuir la distancia de la escuela y facilitó el acceso de los niños. No obstante, la polarización de las condiciones de enseñanza fue evidente a medida que se destinaron los mejores inmuebles para las demarcaciones con mayor valor catastral mientras que una gran parte de las escuelas se ubicaron en las zonas con alto hacinamiento y falta de servicios.

La creación en 1905 de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes representó una apuesta enorme. Toda una secretaría de estado manejaría sólo las escuelas del Distrito Federal y territorios como una elocuente maniobra política y económica que tenía como fin demostrar que no era mediante un papel pasivo como instructor sino activo como docente como el Ejecutivo federal podía asegurar el progreso del país. Y como mostraba la ley de educación integral de 1908, en lugar de promover una instrucción memorística y pasiva se trataba de poner en marcha una institución educativa moderna donde el niño fuera el centro de los afanes pedagógicos. Se buscaba crear nueva institución orientada a configurar el territorio nacional bajo una

identidad cívica y moral común aunque paradójicamente a través de una espacialidad restringida.

Por ello, una de las tareas de la Secretaría fue perfeccionar el sistema administrativo convirtiéndolo en uno altamente centralizado, con mayores controles y que permitiera atender la problemática urbana de manera eficiente. En ese sentido, la inclusión del discurso higienista confirió un aval de base científica para convertir los establecimientos escolares más que en centros educativos en agencias sociales para la resolución de problemas sociales.

La ley de 1908 también permitió a Sierra materializar el proyecto de crear escuelas como servicios públicos de primer orden con cinco planteles “modelo” contruidos ex profeso. Conocidos como las “joyas arquitectónicas” del régimen, dichos planteles creados para exhibir los nuevos postulados pedagógicos e higiénicos, fueron ubicados en el espacio mejor urbanizado de la ciudad, en grandes avenidas, con sistemas de agua, drenaje, luz y teléfono. Sin embargo, esta ubicación reforzó la polarización de las condiciones enseñanza que ahora además de estar asociadas a la segregación social también lo estaban en mayor medida con respecto a la segregación espacial.

Se puede decir entonces, que la heterogeneidad de condiciones de los establecimientos escolares fue algo consubstancial a la oferta educativa pública. Diversidad que no sólo comprende la variedad de espacios que se adhirieron a las características de las distintas zonas de la ciudad, sino también en cuanto a la interacción que se gestó al interior de los planteles.

En el capítulo dos, he presentado una vista del interior de los diferentes tipos de escuelas de acuerdo con los planos que fueron remitidos por los propios maestros a los inspectores. De acuerdo a ello, clasifiqué las escuelas como *extensivas*, de *vecindad* y *diferenciadas*. Cada uno de estos lugares reflejó una interacción propia derivada de las condiciones de los inmuebles. De esta manera, la escuela *extensiva* ocupó de forma expansiva y desordenada los espacios de la casa habitación donde se ubicaba, a tal punto que las aulas colindaban con las recámaras donde habitaba el director, con el comedor y con

la cocina. A medida que las necesidades de espacio se hacían imperiosas por la gran cantidad de alumnos, los salones se construyeron en patios de juego y en pasillos, dificultando con ello la socialización escolar. La vida familiar del director, en estos lugares, se entremezcló con la de la escuela sin poderse advertir dónde empezaba uno y terminaba la otra.

Por su parte, la escuela ubicada en edificios de *vecindad* hizo un uso intensivo del espacio y se estableció entre cuartos, accesorias y otras viviendas compartiendo la vida escolar no sólo con la familia del director sino con los otros inquilinos del inmueble. Se trató de planteles ruidosos, desordenados y poco higiénicos debido a la estrechez de las aulas, a la falta de luz y baños, al movimiento de los que ahí habitaban y a la proximidad de otros adultos ajenos a la vida escolar. Tanto en las escuelas *extensivas* como en las de *vecindad*, los salones se encontraron apiñados, los pocos baños disponibles estaban siempre desaseados, había una mezcla de las edades de los alumnos en los diferentes grados y el mobiliario escolar era insuficiente, lo que contravenía enteramente las normas de la autoridad. Ubicados en los cuarteles con más alta densidad residencial, la gran cantidad de este tipo de escuelas reprodujeron las mismas condiciones de hacinamiento y pobreza de las zonas donde se ubicaron.

Un panorama completamente distinto fue el de los planteles *diferenciados* que se emplazaron en los mejores fraccionamientos de la ciudad. Casas grandes con habitaciones muy amplias y jardines podían tener espacios especializados para cada actividad además de ofrecer una distancia entre el mundo privado del director y el público de la escuela. Estos planteles permitieron una especialización de funciones y que los maestros más reconocidos hicieran gala de sus conocimientos pedagógicos y sus propias iniciativas.

Frente a una red escolar fragmentada, movable y heterogénea, como ésta donde los planteles estaban dispuestos a lo largo de la calle como cualquier local de servicio, la intención de la autoridad fue construir la escuela como

lugar, singularizarla y especializarla frente otras actividades sociales. El control del tiempo, en ese sentido, fue fundamental para establecer un mismo ritmo para todos los planteles y fijar el papel de cada uno de los actores que intervenían en el sistema. Para ello fue necesario instrumentar sofisticados sistemas de información, programas pedagógicos modernos y una gran cantidad de recursos. Se normó un tiempo reglamentario e institucionalizado que fraccionaba el transcurrir del día escolar en actividades iguales, para todos los alumnos, en todas las escuelas de la ciudad y con eso se pretendía estandarizar la enseñanza. Sin embargo, se puede decir sin duda que el control de la autoridad tuvo un límite y éste fue el interior de espacio escolar.

Los directores de las escuelas fueron los dueños del lugar y le imprimieron a éste las condiciones de su vida personal. Al habitar en la misma escuela donde trabajaban, los directores duplicaron su nivel de ingresos pues no tuvieron que pagar renta. También establecieron una estratificación muy rígida para los demás profesores que laboraban en el mismo plantel. Su relación con el vecindario les generó un reconocimiento social que les atrajo cierta clientela a sus establecimientos, lo que a su vez les permitió establecer sus propias rutinas, horarios y tener cierta autonomía.

Cuando las escuelas modelo se inauguraron, este panorama cambió. Por lo menos para los nuevos planteles “palaciegos” que fueron construidos específicamente para reafirmar la fuerza de la presencia del Estado sobre la sociedad. En la escuela modelo todo debía educar y los espacios fueron vinculados a los valores que el régimen quería enseñar: respeto a la autoridad, apego al tiempo escolar, higiene, identificación de los símbolos patrios, entre otros. Los directores dejaron de habitar en estos establecimientos y tanto maestros como alumnos tuvieron que aprender, memorizar y demostrar un nuevo *performance* en el espacio escolar que se consideró un escenario no sólo para la ciudad sino para el país. Con ello, el modelo de la escuela *estatizada* se convirtió en un espacio real, aséptico, cerrado e impersonal donde la autoridad controlaba las condiciones de enseñanza para formar al individuo

ideal. Un lugar especializado que no había sido apropiado por los maestros o las familias sino que había sido sistematizado bajo la racionalidad de una administración altamente centralizada.

Los esfuerzos para lograr una educación uniforme habían sido muchos pero hacia finales de la primera década del siglo XX, Sierra reconoció que la política educativa basada en la coacción había resultado ser un fracaso. No sólo la asistencia fluctuante era un problema constante sino que no se había podido detener la deserción escolar, ni asegurar la continuidad de la enseñanza. La desarticulación de la red escolar y la desigualdad en las condiciones de enseñanza impedían la unificación del sistema. El número de planteles no había podido seguir el ritmo de la expansión urbana y la mortalidad infantil, la pobreza y el hacinamiento afectaban el movimiento diario de las escuelas.

En el capítulo tres, he señalado que la incorporación de los médicos higienistas al proyecto educativo permitió gestar un cambio institucional, pues como expertos entendieron que la higiene escolar era un asunto de política pública y no sólo una intervención ocasional o restringida. Su participación en la Secretaría de Instrucción Pública generó una mayor extensión y profundidad de la intervención gubernamental. A la vez, sus iniciativas produjeron un cambio de reglas tanto para maestros, alumnos como padres de familia y su intervención favoreció la divulgación de los nuevos conocimientos científicos de la época, mismos que posibilitaron replantear la función social de la escuela.

La dimensión material de la política higiénica se hizo patente en primer lugar al sanear los planteles y después los cuerpos de los niños. Mediante una fuerte erogación presupuestal, los higienistas se propusieron reorganizar los inmuebles, equipar las aulas y reconvertir los baños de los planteles. Como he mostrado, el ambiente de la escuela se modificó radicalmente cuando la infraestructura escolar se enlazó al sistema hidráulico de la ciudad. Es importante reiterar que, a medida que mejoraron las condiciones higiénicas de los planteles, la distancia con el medio familiar se hizo más amplia, lo que

indudablemente permitió diferenciar la escuela de la casa y completar el proceso de institucionalización.

Como su papel era anticipar la enfermedad, los higienistas diseñaron un sistema de información altamente eficiente a través del cual las escuelas sirvieron como barreras espaciales para contener las epidemias en la ciudad. Y en su afán por homologar a la población escolar midieron y clasificaron a los alumnos y adaptaron un inmueble para albergar un hospital escuela que sirvió para segregar a los niños pobres que se apartaban de la norma por padecer tiña.

La presencia de los doctores en los planteles tuvo como fin examinar individualmente a los alumnos, lo que transformó radicalmente la relación de la escuela con las familias. La posibilidad de ofrecer una revisión médica a los educandos imprimió un valor agregado a los establecimientos educativos de tal suerte que algunos sectores sociales pudieron disponer de un servicio que de otra manera era incosteable dado su nivel de ingresos. Algunos servicios gratuitos se pusieron a disposición de las familias para atender problemas de la vista y de los dientes, mismos que no se dieron a basto. También se abrieron los comedores escolares que debían ofrecer alimentos sólo a aquellos que “demostrarán” su pobreza. Si bien las comidas no eran gratuitas, el precio desde el punto de vista de la autoridad era ínfimo pues no se trataba de una caridad. Más aún, como la ocasión ameritaba la moralización de los alumnos, se les enseñó a comer con cubiertos y al igual que ocurrió con los servicios médicos, los comedores quedaron saturados.

El discurso higiénico permitió incorporar la escuela a la vida diaria de amplios sectores sociales. Esto significó que la asistencia a la escuela se lograra en mayor medida por medios no coactivos y que los planteles fueran vistos como un referente urbano importante. Desde el punto de vista de las familias, la nueva institución escolar representó un espacio que les permitiría resolver algunas de sus necesidades básicas. Ambas expectativas se cruzaron

pero no se resolvieron pues la idea subyacente no fue aplicar una política específicamente redistributiva sino sanitaria.

Si el proyecto educativo impulsado por el porfiriato había sido diseñado para inducir, a través de la uniformidad, una cierta predictibilidad y certeza a la acción de la sociedad, su instrumentación había requerido un ajuste continuo al conjunto de reglas e incorporar el aprendizaje derivado de la práctica. Hacia 1910, esta flexibilidad con la que operó la autoridad reiteró el marco institucional de la educación como laica, gratuita y obligatoria plasmado en la Constitución de 1857. No obstante, el modelo educativo sólo había logrado su funcionamiento para el Distrito Federal y territorios. Para lograr vencer el ámbito jurisdiccional que lo tenía cercado, el Ejecutivo requería además tres elementos: por un lado, continuar con un sistema cerrado y estable como era la dictadura política; una administración altamente centralizada y especializada que pudiera instrumentar sofisticados sistemas de supervisión social; y, finalmente, un discurso que fuera colectivamente compartido que sería impulsado al identificar la educación con el orden, con la capital del país y con la Nación.

La Revolución cortó el proceso de centralización educativa, redujo la importancia de la ciudad en la jerarquía espacial y activó la actuación de ciertos sectores sociales que hasta entonces había estado contenida.

Al renunciar Díaz al poder, el desprestigio de la Secretaría de Instrucción Pública en la prensa cobró sentido bajo el ambiente de lucha política de los grupos que aspiraban al poder. Reyistas, de la barristas, maderistas y porfiristas se disputaron el control del despacho porque controlar la educación redituaba una amplia legitimidad al régimen venidero y la posibilidad de atender demandas sociales que requerían una solución política. Durante el interinato de De la Barra, las escuelas urbanas se convirtieron en los rehenes de esta disputa. La prensa embistió bajo fuertes críticas el funcionamiento de los planteles. Una de las consecuencias de esta lucha fue que las autoridades hicieron concesiones a diestra y siniestra, especialmente a los directores y a los

maestros para manejar el horario escolar como mejor les pareciera. El resultado fue el desmantelamiento del tiempo institucionalizado como factor vinculante que dotaba de orden y continuidad al sistema y el empoderamiento de los maestros como grupo de presión.

Bajo ese esquema, la educación urbana con el maderismo se convirtió en un cúmulo de intereses políticos no resueltos. Por un lado, los maestros cerraron filas con Madero en las elecciones de 1912 y se comprometieron a reorganizar la escuela primaria. Por otro, el nuevo régimen devolvió la autonomía municipal cancelada en 1903 y abrió la posibilidad para que el Ayuntamiento volviera a manejar las escuelas. Mientras tanto, la falta de una burocracia especializada dejó sin control y sin mantenimiento a los planteles. El problema educativo durante el gobierno de Madero, no sólo se remitió a cambios en los secretarios, a la politización del magisterio y a la falta de una infraestructura escolar adecuada, sino que la ciudad perdió uno de los principales armazones que daban certeza a la interacción social.

Con la llegada de Huerta al poder, la violencia y la represión se convirtieron en las nuevas formas de hacer política. Con la mano dura del régimen, los maestros regresaron a las escuelas, la autonomía municipal quedó cancelada y se trató de reorganizar los servicios públicos de la ciudad para normalizar las actividades.

Parte de esta reorganización urbana era poner a funcionar la infraestructura escolar. Volver a articularla requirió, por un lado intensificar la actuación de los médicos higienistas que lograron completar la conexión de los planteles a la red de agua potable, el saneamiento de los edificios y la revisión médica de los educandos. Por otro, dotar a la escuela de reconocimiento y disciplina. Más allá de un simple militarismo, la dictadura huertista buscó socializar una cultura militar de corte nacionalista. Los valores castrenses tales como el valor, la templanza, el rigor, la postura, la marcha, entre otros fueron difundidos para ser compartidos por la población.

Por medio de la cultura militar, se reanudó la rutina escolar y los planteles se incorporaron no sólo a un tiempo escolar reglamentario sino también a un tiempo cívico. La amplia presencia de los soldados en los planteles fue demostrada en desfiles, excursiones, exhibiciones y prácticas militares con los estudiantes y el *geist* mexicano se hizo patente en las tablas gimnásticas durante las fiestas nacionales y en los juegos olímpicos para los escolares. Frente al continuo flujo de masas de campesinos desplazados por la revolución, la infraestructura escolar absorbió a la población infantil fluctuante. La burocracia huertista probó su eficacia pues generó un sistema de contención a través de las escuelas, el cual permitió ofrecer una rutina con cierto grado de certeza durante algunas horas al día, alimentos a una población infantil afectada por la guerra e imprimir un sentido nacional a la actuación de la comunidad escolar. Sin embargo, el compromiso del gobierno no había sido educativo sino político y la red escolar sirvió para contener la acción colectiva tal como las reformas laborales habían frenado el movimiento obrero.

A la caída de Huerta, la capital perdió su lugar en la jerarquía espacial del poder y se convirtió en un espacio secundario, rehén de las diversas facciones revolucionarias que estaban dispuestas a dismantelar todas las instituciones vigentes. La guerra arrasó con los sistemas que articulaban a la ciudad. Los tranvías fueron destruidos y la capital perdió conexión con el resto del país. La hambruna y las epidemias asolaron a los habitantes y las escuelas fueron clausuradas.

El cierre de las escuelas dejó además a los maestros en una endeble posición política pues muchos de ellos aparentemente habían participado con Huerta y después de su rechazo para alistarse con Carranza en Veracruz habían optado por apoyar a los convencionalistas. En agosto de 1915, los directores fueron desalojados de los planteles donde habitaban y se buscó desarticular las redes sociales y políticas del magisterio. Estas medidas alcanzaron el punto más álgido en 1917 cuando se formalizó la desaparición de

la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. A partir de entonces, las escuelas pasarían a depender de los municipios en todo el país.

El quiebre institucional confirmó el largo desmoronamiento del proyecto de educación porfiriano y desagregó la política educativa que ahora sería administrada bajo la visión contingente de la gestión local. A la vez que la ciudad quedó nulificada en su papel como irradiadora de las innovaciones, el modelo centralizado de educación dejó de tener un espacio de actuación.

Después de la guerra, la red escolar quedó inmersa en el problema habitacional de la ciudad. Los altísimos alquileres y las fuertes presiones por la vivienda coincidieron con la rescisión de los contratos de renta de las casas habitación ocupadas por las escuelas y celebrados diez años atrás por la Secretaría. Ante este panorama, el Ayuntamiento se encontró como un inquilino más que tenía que hacer frente a la contracción de la oferta inmobiliaria, a los adeudos y a las pretensiones de los propietarios.

Con un presupuesto limitado, algunas escuelas se pusieron en funcionamiento pero las condiciones de escasez, deterioro y falta de mobiliario fueron imposibles de superar. Casi el 50% de las escuelas que operaban en el porfiriato no se volvieron a abrir. Derivado de lo anterior, la red escolar empezó a dar servicio al máximo de su capacidad y sin los medios materiales necesarios. Uno de las consecuencias fue el hacinamiento de estudiantes pues si bien la ruptura institucional había sido radical, la supervivencia de prácticas sociales que buscaban resolver problemas básicos sostuvo la operación de los planteles. Las escuelas funcionaron debido a la demanda social porque significaron un lugar de refugio para los más pequeños y un espacio de resguardo temporal que servía de apoyo a las familias.

Frente a la escasez y la precariedad, la infraestructura escolar pudo enlazarse gracias a las iniciativas de los maestros que intercambiaron los enseres que tenían y crearon una red que buscó hacer frente a las necesidades de sus alumnos y poder mantener su empleo. Este tejido social generado a partir de los intercambios materiales propició la autonomía magisterial y

posteriormente la formación de un sindicato con fuerza suficiente para influir en la sucesión presidencial.

Ante la retracción del Estado como docente, los planteles no sólo se habían municipalizado sino que la falta de presupuesto y de una normatividad clara derivó en su atomización. Los profesores trataron de reconstruir el andamiaje escolar asidos a lo único que conocían que eran los resabios de los postulados de la vieja Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. La escuela ahora sin la supervisión de la autoridad, se convirtió en un lugar “privado” derivado de las iniciativas de los maestros y las familias. La Revolución había permitido la apropiación social de los espacios de aprendizaje bajo la experiencia asimilada de la educación popular urbana del viejo régimen.

Bibliografía

Archivo General de la Nación (AGN): Instrucción Pública; Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Archivo Histórico Gobierno del Distrito Federal (AHGDF) Ramo Instrucción Pública: Instrucción pública en general; Inventarios; Planos; Secretaría del gobierno del D.F.; Escuela elemental 89; Escuela elemental 256; Escuela elemental 16; Escuela 126;; Escuela elemental 47; Escuelas elementales

AHGDF: *Informe Torres Quintero, Gregorio.*

Memorias del Ayuntamiento, 1882, 1892

Memorias del Gobierno del Distrito Federal, 1906

Boletín de Instrucción Pública, Órgano de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, tomos V- XXI.

Anuarios Escolares de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes,

Anales de Higiene Escolar, Órgano oficial del Servicio Higiénico del Ramo de Instrucción Pública, tomos I-II.

El Diario del Hogar

El Siglo Diez y Nueve.

El Mundo Ilustrado

El Imparcial

Planos:

Plano de la Ciudad de México, Antonio García Cubas, 1886.

México en 1810, 1876 y 1909, Litografía y Grabado A. Portilla, Año: 1910, Colección General Mapoteca "Manuel Orozco y Berra".

Obras de provisión de aguas potables para la ciudad de México, Juan Aguilar Vera, México 1910.

Plano de la ciudad de México, sin autor, 1912.

Fuentes primarias publicadas:

Alcántara García, Pedro, *Tratado de Higiene Escolar*, Librería de Hernando, Madrid, 1886.

Arizpe, Rafael R., *El alumbrado público en la ciudad de México. Estudio histórico seguido de algunos datos técnicos acerca de las principales instalaciones destinadas a ese servicio municipal*, Tipográfica y Litográfica La Europea de J. Aguilar Vera y Ca (S. En C.), México, 1900.

Contribución del Departamento de Psicopedagogía e Higiene para el VII Congreso Panamericano del Niño, Secretaría de Educación Pública, Talleres Gráficos de la Nación, México, 1935.

Castellanos Conrado, Abraham, *Organización escolar: ensayo crítico*, Oaxaca: Imprenta Lorenzo San Germán, Oaxaca, 1897.

Campo, Ángel de, *Cuentos y crónicas. Micrós*, México, Secretaría de Educación Pública, México, 1944.

Del Campo, Ángel, *Ocios y apuntes: la rumba*, Editorial Promexa, México, 1979.

Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública, único periodo de sesiones, Imprenta de El Partido Liberal, México, 1889.

Dublán, Manuel y José María Lozano, *Colección legislativa completa de la república mexicana, con todas las disposiciones expedidas para la federación, el Distrito y los territorios federales*, Tipografía de la Viuda de Francisco Díaz de León, México, 1896-1908.

Durkheim, Emile, *La educación moral*, Editorial Schapire, Buenos Aires, 1975.

García Naranjo, Nemesio, *Memorias. Mis andanzas con el General Huerta*, tomo VII. Talleres de "El Porvenir", Monterrey Nuevo León, México, 1946.

González, José de Jesús, *Higiene Escolar*, 2da edición, Librería de la Vda. de Ch. Bouret, México, 1918.

Guerrero, Julio, *La génesis del crimen en México*, Colección Cien de México, Conaculta, México, 1996.

Liceaga, Eduardo, *Mis recuerdos de otros tiempos*, Talleres Gráficos de la Nación, México, 1949.

Memorias del Primer Congreso Higiénico-Pedagógico reunido en la ciudad de México el año de 1882, Imprenta del Gobierno en Palacio, México, 1883.

Orvañanos, Domingo, "Discurso pronunciado el 29 de agosto de 1895" en *Concurso Científico de la Sociedad Médica Pedro Escobedo*, Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento, México, 1895.

Ramírez Plancarte, Francisco, *La Revolución mexicana: interpretación independiente*, Ed. Costa- ACIC, México, 1948.

Rébsamen, Enrique Conrado, *Asuntos de metodología general relacionados con la escuela primaria*, Librería de la Vda. de Ch. Bouret, México, 1912.

Ruiz, Luis E., *Tratado elemental de pedagogía*, Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento, México, 1900.

-----, "Cartilla de higiene acerca de las enfermedades transmisibles destinada a la enseñanza primaria", *Gaceta Médica de México*, t.III, 1 de junio de 1903, 3, 2ª serie, núm. 11, pp. 163-181.

-----, "Cartilla de higiene acerca de las enfermedades transmisibles destinada a la enseñanza primaria", *Gaceta Médica de México*, 2ª. Serie, 1 de junio de 1903, vol. 3, núm. 11, t. III, pp. 163-181.

Simmel, Georg, *Sociología 2. Estudios sobre las formas de socialización*, Alianza Editorial, Madrid, 1986.

Sierra, Justo, *Obras completas. La educación nacional, artículos, actuaciones y documentos*, t. VIII, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1948.

-----, *Discursos*, t. V, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1948.

Vera Estañol, Jorge, *La Revolución Mexicana. Orígenes y resultados*, Editorial Porrúa, S.A., México, 1957

Bibliografía:

Aguilar Villanueva, Luis, *La hechura de políticas*, t. I y t. II, México, Miguel Ángel Porrúa, , 1992.

Agostoni, Claudia, *Monuments of Progress. Modernization and Public Health in Mexico City*, Canadá, University of Calgary Press, Universtisy Press of Colorado, Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM, México, 2003.

-----, "Delicias de la limpieza: la higiene en la ciudad de México", en Anne, Staples (Coord.), *Historia de la vida cotidiana en México*, tomo IV, Fondo de Cultura Económica, El Colegio de México, México, 2005.

Amerlinck, Mari-Jose y Fernando Bontempo, *El entorno construido y la antropología: introducción a su estudio interdisciplinario*, CIESAS, México, 1994.

Aréchiga, Ernesto, "La Formación de un barrio marginal: Tepito entre 1860 y 1929", en María del Carmen Collado (Coord.) *Miradas recurrente I. La ciudad de México en los siglos XIX y XX*, Colección Historia Urbana y Regional, Instituto Mora/Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2004.

Arnaut Salgado, Alberto, *La Federalización educativa en México: historia del debate sobre centralización y descentralización, 1889-1994*, El Colegio de México/ Centro de Estudios Sociológicos. Centro de Investigación y Docencia Económica, México, 1998.

Barbosa Cruz, Roger Mario, *El trabajo en la calle. Subsistencia y negociación política en la ciudad de México a comienzos del siglo XX*, Tesis para optar por el grado de Doctor en Historia, Colegio de México, México, 2005.

Bashford, Alison, *Imperial Hygiene. A Critical History of Colonialism, Nationalism and Public Health*, Palgrave Macmillan, New York, 2004.

Bazant, Mílada, *Historia de la educación durante el porfiriato*, México, El Colegio de México, 1995.

Berra Stoppa, Erica, *La expansión de la ciudad de México y los conflictos urbanos, 1900-1930*, Tesis para optar por el grado de Doctor en Historia, Centro de Estudios Históricos, El Colegio de México, 1982.

Bliss, Catherine Elaine, *Compromised Positions. Prostitution, Public Health and Gender Politics in Revolutionary Mexico City*, The Pennsylvania State University Press, Estados Unidos de América, 2001.

Blum, Ann S. "Public Welfare and Child Circulation, Mexico City, 1877 to 1925" en *Journal of Family History*, vol. 23, no. 3, July 1998 pp. 240-271.

Carrillo, Ana María, "Vigilancia y control del cuerpo de los niños. La inspección médica escolar (1896-1913)" en Laura Cházaro y Rosalina Estrada (Ed.) *En el umbral de los cuerpos. Estudios de antropología e historia*, El Colegio de Michoacán/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, 2005.

Certau, Michel de, *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de Hacer*, Universidad Iberoamericana/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México, 1999.

Chanfón Olmos, Carlos, (Coord.), *Historia de la arquitectura y el urbanismo mexicanos*, vol. III, tomo II, Facultad de Arquitectura, División de Estudios de Posgrado, UNAM, México, 1998.

Chaoul Pereyra, Ma. Eugenia, "La instrucción municipal un espejo de la ciudad. La gestión educativa del Ayuntamiento de México (1867-1896)", *Anuario de Espacios Urbanos. Historia, Cultura, Diseño*, UAM, 1999, México, pp. 179-214.

Cházaro, Laura, "Reproducción y muerte de la población mexicana: cálculos estadísticos y preceptos higiénicos a finales del siglo XIX", en Laura Cházaro (ed.), *Medicina, ciencia y sociedad en México*, El Colegio de Michoacán, Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo, Zamora, Michoacán, 2002.

Cooter Roger (ed.) *In the Name of the Child. Health and Welfare, 1880-1940*, Routledge, London, 1992.

Curiel Méndez, Martha Eugenia, "Las crisis en la formación de profesores durante el proceso armado de 1910-1917", en Fernando Solana (Coord.), *Historia de la educación pública en México*, SEP/Fondo de Cultura Económica, México, 1981.

De Gortari Rabiela, Hira y Regina Hernández Franyuti, *La ciudad de México y el Distrito Federal. Una historia compartida*, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora y Departamento del Distrito Federal, México, 1988.

Del Castillo Troncoso, Alberto, *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la ciudad de México 1880-1920*, El Colegio de México / Instituto Mora, México, 2006.

Díaz Zermeño, Héctor, "La escuela nacional primaria en la ciudad de México, 1876 – 1910", en *Historia Mexicana*, no. 29, julio-septiembre 1979.

Douglas, Mary, *Cómo piensan las instituciones*, Alianza Editorial, Madrid, 1996.

Elizondo, Carolina, *Nemesio García Naranjo (Un auténtico valor intelectual de nuestro tiempo)*, Tesis para obtener el título de Maestra en Letras por la Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Humanidades, México, 1963.

Falcón, Romana, "Rituals, Rules and the Attempt to Dominate Porfirian Mexico", en *Journal of Iberian and Latin American Studies*, 6:2, December 2000.

Frisby David, *Fragmentos de la modernidad. Teorías de la modernidad en la obra de Simmel, Karcauer y Benjamín*, Editorial Visor, España, 1992.

Garciadiego, Javier, *Rudos contra científicos. La Universidad Nacional durante la Revolución Mexicana*, El Colegio de México. Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1996.

Giddens, Anthony, *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*, Península, Barcelona, 1991

-----, *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1998.

-----, *Consecuencias de la modernidad*. Alianza Editorial, Ciencias Sociales, Madrid 2002.

Grew Raymond and Patrick J. Harrigan, with James Whitney, "The Availability of Schooling in Nineteenth-Century France", *Journal of Interdisciplinary History*, XIV:1 (Summer 1983),

Guerrand, Roger Herni, *Las Letrinas. Historia de la higiene urbana*, Edicions Alfons el Magnanion, Institució Valeleñciana D'Estudis i Investigació, Valencia 1991.

Hale, Charles A., *La transformación del liberalismo en México a finales del siglo XIX*, México, Editorial Vuelta, 1991.

Hutchinson, Ray (editor), *Research in Urban Sociology. Gentrification and Urban Change*, vol. 2, JAI Press Inc., England, 1992

Hurt, J.S, *Elementary Schooling and the Working Classes, 1860-1918*, University of Toronto Press, London, 1979.

Jiménez, Jorge, *La traza del poder: historia de la política y los negocios urbanos en el Distrito Federal: de sus orígenes a la desaparición del Ayuntamiento, 1824-1928*, Editorial Dévalo Códez, México, 1993.

Kandell, Jonathan, *La Capital. La historia de la ciudad de México*, Biografía e historia, Javier Vergara Editor, México, 1990.

Katz, Michael B., "The Origins of Public Education: A reassessment", en *Reconstructing American Education*, Harvard University Press, Boston, 1987.

Katznelson, Ira and Barry R. Weingast, "Intersections Between Historical and Rational Choice Institutionalism", en Katznelson Ira and Barry R. Weingast (ed.), *Preferences and Situations. Points of Intersection Between Historical and Rational Choice Institutionalism*, Russell Sage Foundation, New York, 2005.

Knight, Alan, "The Working Class and the Mexican Revolution, c. 1900-1920" en *Journal of Latinoamerican Studies*, no.16 pp. 51-79.

----- *La revolución mexicana. Del porfiriato al nuevo régimen constitucional*, vol. I, Porfiristas, liberales y campesinos, Editorial Grijalbo, México, 1996.

Lamberti, Marjorie, *State, Society and the Elementary School in Imperial Germany*, Oxford University Press, 1989.

Lear, John, *Workers, Neighbours and Citizens: The Revolution in Mexico City*, Lincoln London, University of Nebraska, 2001.

-----, "Mexico City. Space and Class in the Porfirian Capital, 1884-1910" en *Journal of Urban History*, vol. 22, no. 4, May 1996 pp. 454-492.

Leindenberger, Georg, "Las huelgas tranviarias como rupturas del orden urbano. Ciudad de México, de 1911 a 1925", en Monzón José y Carmen Valdez (coords.), *Formas de descontento y movimientos sociales siglos XIX y XX*, Universidad Autónoma Metropolitana, División de Ciencias Sociales y Humanidades, México, 2005.

-----, "Los tranvías en la ciudad de México desde la electrificación hasta la Revolución, 1900-1911, en Aguirre Anaya Carlos, Marcela Dávalos y María Amparo Ros, editores, *Los espacios públicos de la ciudad, siglos XVIII y XIX*, Casa Juan Pablos, Instituto de Cultura de la Ciudad de México, México, 2002.

-----, "Proximidad y diferenciación: el manejo del concepto del espacio en la historiografía urbana", en *Historia y Grafía*, número 22, 2004 pp. 51-79.

Lewis, Oscar, "La cultura de la vecindad en la ciudad de México", en *Revista de Ciencias Políticas y Sociales*, núm. 17, México, 1959.

Lezama, José Luis, *Teoría Social. Espacio y ciudad*, El Colegio de México, México, 1993.

Loyo, Engracia, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, El Colegio de México, México, 1999.

Majone, Giandomenico, *Evidencia, argumentación y persuasión den la formulación de políticas*, Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, A.C., Fondo de Cultura Económica, México, 1997.

Martínez Jiménez, Alejandro, *Origen y desarrollo de la educación primaria en México, 1870-1965*, México, UAM, Unidad Xochimilco, 1981.

-----, "La educación elemental en el porfiriato", en *Historia Mexicana* no. 22, 1973.

Menéndez Martínez, Rosalía, *Modernidad y educación pública: las escuelas primarias en la ciudad de México, 1876-1911*, Tesis para obtener el grado de Doctora en Historia por la Universidad Iberoamericana, México, 2004.

Meyer John W. " World Expansion of Mass Education, 1870-1980" en *Sociology of Education* vol. 65, abril de 1992.

Miranda Pacheco, Sergio, "Problemática urbana y reforma político-administrativa en el Distrito Federal, 1903-1914", en Collado María del Carmen (coord.), *Miradas recurrentes. La ciudad de México en los siglos XIX y XX*, tomo I, Colección historia urbana y regional, Instituto Mora/Universidad Autónoma Metropolitana, México 2004.

Morales, María Dolores y María Gayón, "Viviendas, casas y usos de suelo en la ciudad de México, 1848-1882" en Rosalía López (coord.), *Casas, viviendas y hogares en la historia de México*, COLMEX, México, 2001.

Morales Meneses, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, Editorial Porrúa, México, 1983.

-----, *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934. La problemática de la educación mexicana durante la revolución y los primeros lustros de la época revolucionaria*, Editorial Porrúa, México, 1986.

Morales Jiménez, Alberto, *Maestros de la Revolución Mexicana. Centenario de la Escuela Nacional de Maestros*, Instituto Nacional de Estudios Históricas de la Revolución Mexicana, México, 1987.

Noguera, Carlos Ernesto, "Los manuales de higiene en Colombia: instrucciones para civilizar al pueblo", en Ossenbach, Gabriela y Miguel Somoza (eds.), *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Universidad de Educación a Distancia, Madrid, 2001.

North, Douglass C. *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*, Fondo de Cultura Económica, México, 1993.

Newland, Carlos, "La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales", *Hispanic American Historical Review* 71, no. 2 (1991): 335-364

Pérez Toledo, Sonia, *La educación elemental en la ciudad de México y la formación de la conciencia nacional durante el porfiriato, 1876-1910*, Tesis de Maestría, UAM-Iztapalapa, México, 1982.

Pierson, Paul, *Politics in time: history, institutions and social analysis*, Princeton University, Princeton, New Jersey, 2004.

Piccato, Pablo, *City of Suspects. Crime in Mexico City, 1900-1931*, Duke University Press, Durham and London, 2001

Porter, Susie, *Working Women in Mexico City. Public Discourses and Material Conditions, 1879-1931*, The University of Arizona Press, Tucson, 2000.

Rapoport, Amos, *Human Aspects of Urban form. Towards a Man-Environment Approach to Urban Form and Design*, Pergamon Press, Gran Bretaña, 1977.

Rodríguez de Anca, Alejandra, "Apuntes para el análisis de las relaciones entre discurso médico y educación, (1900-1930)", en Di Lisia, María Silvia y Graciela Nélica Salto (Coords.), *Higienismo, educación y discurso en la Argentina (1870.1940)*, Editorial Universidad Nacional de La Pampa, Argentina, 2004.

Rodríguez Kuri, Ariel, *La experiencia olvidada. El Ayuntamiento de México: política y gobierno, 1876-1912*, El Colegio de México-UAM Azcapotzalco, México, 1996.

-----, "El Discurso del Miedo: El Imparcial y Francisco I. Madero" en *Historia Mexicana*, XL: 4, 1991, pp. 697-740.

-----, y Ma. Eugenia Terrones, "Militarización, guerra y geopolítica", en *Revista Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*. Número 84, otoño 2000, vol. XXI, Colegio de Michoacán.

-----, "Desabasto, hambre y respuesta política, 1915", en Illanes, Carlos y Ariel Rodríguez Kuri (Compiladores), *Instituciones y ciudad. Ocho estudios históricos sobre la ciudad de México*, Colección Sábado Distrito Federal, FP/Uníos/Soner, México, 2000.

-----, "Desabasto de agua y violencia política. El motín del 30 de noviembre de 1922 en la ciudad de México: economía moral y cultura política", en José Monzón y Carmen Valdéz (Coords.), *Formas de descontento y movimientos sociales, siglos XIX y XX*, Universidad Autónoma Metropolitana/ Azcapotzalco, México, 2005.

Rodríguez Piña, Jaime, "Las vecindades en 1811: tipología", en *Seminario de Historia de México. Investigaciones sobre la ciudad de México*, t. II, Departamento de Investigaciones Históricas, INAH, México, enero 1976.

Ruiz Rodrigo, Cándido e Irene Palacios Lis, *Higienismo, educación ambiental y previsión escolar. Antecedentes y prácticas de educación social en España (1900-1936)*, Universitat de Valencia, Martin Impresores, Valencia, 1984.

Saborit, Antonio, (comp.), *La Ciudadela de fuego: a ochenta años de la decena trágica*, Conaculta/ Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México, 1993.

Salmerón, Alicia, "Dar pan al pueblo, antes que silabario. Francisco Bulnes y el lugar de la educación en la transformación social", *Ensayos Pedagógicos*, revista del posgrado en pedagogía de la UNAM, año 1, núm. 1, enero-junio de 2005, pp. 93-118.

Sánchez Ruiz, Gerardo G., *Planeación moderna de las ciudades*, Editorial Trillas, México 2008.

Sandoval Gutiérrez, Fernando, *La escuela modelo: microhistoria de un centro escolar*, Colección solar. Serie horizontes, Instituto Chihuahuense de cultura, Chihuahua, 2003.

Santolaria, Félix, *Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea*, Serie Educación, Editorial Ariel, S.A., España, 1997.

Santos, Milton, *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*, Ariel Geografía, España, 2000.

Schell, Patience A., "Nationalizing Children through Schools and Higiene: Porfirian and Revolutionary Mexico City", *The Americas*, núm. 60, marzo de 2004, pp. 559-587.

Scott, James, *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*, Editorial Era, México 2000.

Tanck de Estrada, Dorothy, *La educación ilustrada (1786-1836). Educación primaria en la ciudad de México*, El Colegio de México, México, 1977.

Tenorio Trillo, Mauricio, "1910 Mexico City: Space and Nation in the City of the Centenario, en *Journal of Latin American Studies*, 28 , Cambridge University Press, 1996, pp. 75-104.

Thompson, Lanny, "Artisans, Marginals, and Proletarians: The Household of the Popular Classes in Mexico City, 1876-1950", en Virginia Guedea y Jaime E. Rodríguez (eds.), *5 Centuries of Mexican History/ Cinco siglos de historia de México*, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora- University of California, Ivine, 1998

Tilly, Charles, *Identities, Boundaries and Social Ties*, Paradigm Publishers, Boulder, Colorado, 2005.

-----, *The Politics of Collective Violence*, Cambridge University Press, United States of America, 2003.

Torre V., Guadalupe de la, Sonia Lombardo de Ruiz y Jorge González Angulo, "La vivienda en la zona suroeste de la Plaza Mayor de la ciudad de México" en Rosalía López (coord.), *Casas, viviendas y hogares en la historia de México*, COLMEX, México, 2001.

Torres Septién, Valentina, *La Educación privada en México, 1903-1976*, El Colegio de México/ Universidad Iberoamericana, México, 1998.

Tuan Yi-Fu, *Space and Place. The Perspective of Experience*. University of Minnesota. Press Minneapolis. United States of America, 1977, Fifth printing, 1989.

Vaughan, Mary Kay, *Estado, clases sociales y educación en México*, SEP, México, 1982 (Sep 80).

Vega Amaya, María Patricia, *El Gobierno de Ramón Corral en el Distrito Federal, 1900-1903: su impacto en la ciudad de México visto a través de la obra pública*, Tesis Maestría 2004, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.

Vigarello, Georges, *Lo limpio y lo sucio. La higiene del cuerpo desde la Edad Media*, Alianza Editorial, Madrid, 1991.

Wilson, Peter H., "Defining Military Culture" en *Journal of Military History*, no. 72, January 2008.

Ma. Eugenia Chaoul Pereyra

Maestra en Historia Moderna y Contemporánea de México por el Instituto Mora y profesora-investigadora de tiempo completo en la misma institución. Ha impartido cursos de historia de México en el Instituto Tecnológico Autónomo de México y en la licenciatura y en maestría del Instituto Mora. Coordinó el curso de actualización para profesores de enseñanza básica en el Distrito Federal “Pensar y aprender la Historia de México”. Ha publicado diversos artículos sobre las escuelas primarias en el siglo XIX y XX, entre los que destacan: “Enseñar la religión de la patria: tiempo y espacio en la escuela primaria porfiriana”; "La instrucción municipal un espejo de la ciudad. La gestión educativa del Ayuntamiento de México (1867-1896)"; “El Ayuntamiento de la ciudad de México y los maestros municipales, 1867-1896”; “Los Argumentos de la gestión educativa municipal, 1867-1896” y “La escuela nacional elemental como lugar en la ciudad de México, 1896-1910”. Actualmente es coordinadora académica de la licenciatura en historia del Instituto Mora.