



CAPÍTULO II

Educación normal y técnica de la niña indígena (1889-1910)

Edith Castañeda Mendoza

<https://orcid.org/0000-0002-7371-2936>

**Universidad Pedagógica Nacional,
Unidad Ajusco**



Capítulo II.

Educación normal y técnica de la niña indígena (1889-1910)

Edith Castañeda Mendoza
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco

Introducción

La historia de las comunidades indígenas según Luis Villoro ha estado escrita desde una mirada que “juzga”, desde una “realidad disfrazada” y un discurso y lenguaje ideológico que ha excluido la visión del propio indígena. Argumenta: “la historia se oculta detrás de una especie de «metahistoria». Esta trasposición de la historia abstracta es la labor que realiza sin proponérselo conscientemente la ideología” (Villoro, 1998, p. 10). El autor hace crítica además de una mirada del pasado indígena generalizadora o mitológica, recomienda: “El indio se considerará, desde el principio, como un caso más en la humanidad, como un pueblo entre los similares (...)” (Villoro, 1998, p. 178).

En la reconstrucción del pasado del indígena, ha prevalecido un discurso ideológico caracterizado según la época y las propias condiciones metodológicas y subjetivas de los investigadores en turno. Hablar de su vida escolar requiere una revisión de fuentes históricas que den cuenta de su formación con agudeza objetiva. Argumenta Villoro, la “dialéctica de la conciencia indigenista se expresa mediante dos parejas de conceptos: “ser ante sí” y “ser ante la historia” es la primera, el “yo” y el “otro”, la segunda. La primera pareja traduce la contraposición entre un pueblo considerado como sujeto libre de su propia historia y cultura y el mismo pueblo como dominado y enajenado por otro sujeto histórico; traspone así a un lenguaje filosófico la dialéctica real del colonialismo externo, primero, del colonialismo interno, después” (1998, p. 10).

Se ubica la historia de las comunidades indígenas desde una contraposición entre clases, o grupos sociales. Entre quienes “juzgan a los indígenas” y los indígenas juzgados. “La «otredad» expresa la enajenación real en que se encuentran las etnias indígenas con respecto a la sociedad nacional (...)” (Villoro, 1998, p. 10).

Si bien es cierto que el indígena pasó a formar parte de la sociedad mexicana en términos de una igualdad jurídica lograda la independencia, con esto no alcanzó un trato igualitario en la vida cotidiana y educativa. La igualdad vista desde la “otredad”, incluía a los indígenas del siglo XIX, en el proceso de configuración nacional y proceso civilizatorio que fue encubierto por un trato homogeneizador y de “violenta inclusión”. “Por ejemplo, el Soberano Congreso Constituyente, el 17 de septiembre de 1822, para hacer efectivo el artículo 13 del Plan de Iguala, se mandó que en todos los documentos públicos o privados, al sentar los nombres de los ciudadanos, se omitiera clasificarlos por su origen étnico” (Escobar, Rojas y Lagos, 1992, p. 14).

Ante ello, cabe mencionar que el proyecto de educación normal y técnica de la mujer que a continuación se detalla no pretende ser un ejemplo totalizador de la realidad educativa de estas comunidades. Dista de un análisis de largo alcance sobre su educación en el Porfiriato. Es el estudio de una propuesta educativa concreta de mujeres indígenas en la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas entre los años 1889 y 1910.

Se advierte que es un esfuerzo que revela un matiz de la formación de mujeres indígenas que estudiaron para ser profesoras con opción a recibir instrucción técnica en talleres de artes y oficios. El proyecto educativo mencionado, se encuentra inmerso en un contexto en el cual, se debate el término “igualdad”, pues tuvo diversas interpretaciones, entre quienes apostaron por mantener a los indígenas con una existencia propia dentro de la “igualitaria sociedad mexicana” y la que persistió en establecer un sistema “puro” para los indios; la educación

para estas comunidades fue entendida como: «regeneradora» de razas que permitiera integrar a los indígenas en términos paritarios al resto de la sociedad” (Escobar, Rojas y Lagos, 1992, p. 14), una sociedad que se idealizaba moderna y de progreso.

La escuela mencionada, se inscribe en un proyecto modernizador y de unificación de la población, que incluyó a la comunidad indígena¹¹. En el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública se expuso como tema prioritario la uniformidad educativa y se planteó la reformulación de los planes educativos con base al criterio de unidad nacional. No obstante, cada entidad dio respuesta al tema de unificación escolar y “para los estados con alto porcentaje de población indígena, como el Estado de México, este ideal era prácticamente una utopía” (Bazant, 2002, p. 127). Eso no significó que no se hiciera nada por atender la educación de las indígenas; específicamente en el Estado de México, existieron proyectos educativos que, como la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas brindó una opción educativa a mujeres de esta población.

Dentro del ideal de modernidad, se intentó unificar a la población indígena a través de sus maestras. “A pesar de las grandes diferencias regionales, sobre todo en lo relativo a los grupos indígenas, los mexicanos estaban obligados a aprender las mismas asignaturas (...). La heterogeneidad de hábitos, lenguas y necesidades, apuntó Justo Sierra, presidente del Congreso, «debía transformarse en cohesión, gracias a la

11 En el capítulo “La formación de los maestros mexicanos: entre la ciencia y la militancia (1870- 1936)” la autora analiza el término modernidad durante el Porfiriato. Lo ubica como un ideal del progreso, de cambios profundos en la vida social, de libre expresión de las ideas, transformación de la educación, el Estado laico y, en algunos casos, la visión positivista de la ciencia y la política. Milada Bazant abona a este término la enseñanza desde un proyecto de uniformidad educativa como meta nacional. Como un proceso de desarrollo social, educativo y político que implicó la incorporación de la educación a objetivos de heterogeneidad nacional en los que los planes de estudio, la escuela laica, gratuita y obligatoria serían también uniformes que incluirían la población indígena. (Bazant, 2002)

acción soberana de la escuela pública»” (Bazant, 2002, p. 127).

Para Mílada Bazant la heterogeneidad educativa en esta región, se dio años atrás en 1874, cuando se instituyeron los textos escolares iguales y se continuó con una política que diferenció a las escuelas a partir de los habitantes que atendían y los recursos locales.

Con posterioridad, en la ley de instrucción de 1890 se decretó la homologación de los métodos de enseñanza y se dispuso la creación de tres clases de escuelas (de primera, segunda y tercera clase), cada una con su programa de estudios y tipo de maestro, según la importancia y los recursos de las distintas localidades. (Bazant, 2002, p. 128).

Cabe mencionar, además, que algunos proyectos educativos decimonónicos caminaron de la mano de diversas rebeliones, movimientos y luchas de indígenas¹². Escobar, Rabiela y Lagos las han clasificado en tres tipos de acciones colectivas: las invasiones de tierras, los motines y levantamientos

12 Aunque este escrito no se propone analizar las rebeliones indígenas del siglo XIX, resulta relevante apuntar que en esta época la educación indígena se vivió entre tensiones sociales y violencia. Un ejemplo con antecedentes en el México independiente fue el de los pueblos Yaquis quienes desde 1823 se muestran en rebelión por la lucha de tierras. Otros levantamientos de esta comunidad se han registrado desde los años de 1825, 1826 y 1827 “(...) durante esos años, la prensa acusó a los yaquis de levantarse por defender la Corona de Moctezuma y habló de su posible unión con los texanos para independizar Nogales (Texas) (...) Así, pelearon al lado del general Gándara en 1833, 1841, 1842, 1843, 1844 en contra de José Urrea; contra los liberales de Juárez, dirigidos por el caudillo de Sonora, Ignacio Pesqueira, y llegaron a apoyar al imperio de Maximiliano en contra de Juárez” (Escobar Ohmstede, Rojas Rabiela, & Lagos Preisser, 1992, pág. 21) En el texto *La Presencia del indígena en la prensa capitalina del siglo XIX*, Volumen 2, se puede apreciar más sobre las rebeliones indígenas decimonónicas de los mayas yucatecos (1847) con asaltos a poblaciones, fusilamiento de indios, o venta de indios sublevados o pacíficos a Cuba. Otros casos de problemas entre los gobiernos estatales u otras discusiones de orden político y social se han registrado en el Estado de México (con indígenas de Cuernavaca), Michoacán, Tepalcinco, Puebla, Jalisco, Nayarit, Puebla, Hidalgo; indígenas tzotziles de Chiapas, Tabasco, Veracruz, San Luis Potosí, Oaxaca, Guerrero y Campeche.

de pueblos y las llamadas “guerras de castas”¹³. Movimientos, demandas y revueltas indígenas que no se detallan en este estudio, aspectos que pueden ser revisados en investigaciones más profundas de Luis Villoro, Daniel Cazés y Manuel Gamio, entre otros.

Sin embargo, la mirada de un proyecto de formación de mujeres indígenas, criterios de ingreso, permanencia y vida cotidiana, permitirán mostrar, algunos debates, realidades y vicisitudes de la cotidianidad y tránsito por su vida escolar; historias de quienes transitaron entre la moralidad, la educación científica y las condiciones educativas adquiridas por nacer en una comunidad alejada de la urbe en las postrimerías del Porfiriato y la llegada del siglo XX.

Para ellas estaban destinadas las carreras de profesora de tercera clase por su condición de origen. Por ser indígenas y de notable pobreza, fueron pensionadas para cursar estudios en el plantel y poder obtener el título de profesora de tercera clase y/o tomar más de 20 cursos libres de “educación técnica femenil”.

Pero ¿Qué implicaba ser maestra de tercera clase y estar pensionada? Los hallazgos de esta investigación aclaran que, según el “Reglamento de la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas”, la diferenciación entre una maestra de primera, de segunda y tercera clase, estaba relacionada

13 “(...) las invasiones de tierras implicaban la recuperación de tierras perdidas frente a los grandes hacendados o rancheros. (...) Los motines y levantamientos se perciben como sucesos espontáneos, generalmente limitados a un solo pueblo y con frecuencia por alguna arbitrariedad provocada por algún funcionario público (...). Las “guerras de castas”, así llamadas por la prensa y los hombres del siglo XIX, se pueden observar como grandes movimientos regionales que se proponían cambiar la situación existente. Este tipo de movimientos fueron ubicados, principalmente, en Sonora, Sierra Gorda y Yucatán; (...) lo cual era considerado como sinónimo de búsqueda de la extensión del blanco como meta indígena. Ésta era, obviamente, la perspectiva de los que se sentían diferentes a los indios” (Escoba, Rojas y Lagos, 1992, p. 15).

directamente con la condición de origen. El estudio encuentra que esta diferenciación estuvo ligada también a los recursos económicos de las localidades por ofrecer educación a través de decretos gubernamentales:

Serían de 1^{ra} Clase las escuelas de la capital, las de cabecera de distrito y las de poblaciones con censo mayor de 6000 habitantes. En estas escuelas se cursarán las materias siguientes: lectura, escritura, aritmética en todas sus partes, Gramática Castellana, moral urbanidad, higiene, elementos de cosmografía, geografía e historia de México, elementos de geometría y Constitución general y particular del Estado. Serán de 2^a clase, las escuelas de Municipalidad o Municipio, o lugares poblados con censo de más de 3000 habitantes, y en ellas se estudiarán las materias siguientes: lectura, escritura, aritmética, Gramática moral y urbanidad, higiene, elementos de geografía e historia de México, elementos de geometría y de Constitución. Las escuelas de 3^a serán las de pueblo, rancherías o hacienda con censo [sic] menor de 3000 habitantes en las que se enseña: lectura, escritura, aritmética, elementos de gramática, moral, urbanidad y nociones de higiene [...]. (AHENPEM, Colección de Decretos de la Legislatura, Estableciendo en la capital del Estado, una Institución de Instrucción Pública Primaria, Decreto núm.12, t XVI, 3 de mayo de 1881, pág. 14, 15, 16 y 17).

Estudiarían para profesoras de primera clase las mujeres de la capital. Las de segunda clase, laborarían en municipalidades. Las mujeres indígenas estudiarían como profesoras de tercera clase y darían clases en pueblos, rancherías o haciendas. A ellas se les educó para ser laboriosas, de severa moralidad, obedientes y llevar las consignas de higiene, urbanidad y pedagogía a sus comunidades nativas. Su formación caminó de la mano del ideal de modernización educativa del siglo XIX en la que se incluyen con un papel específico: educar a los indígenas de donde provenían e integrarse al sector productivo sin alejarse del todo de la imagen femenina de la época.

Antecedentes y contextos de la educación de la mujer indígena

Para comprender la propuesta educativa para la mujer indígena, es necesario hacer estudios regionales de diversas épocas que abonen al entendimiento de las realidades de su formación en México. A inicios del siglo XIX, los debates entre liberales y conservadores pausaron su espacio formativo concreto y estructurado para esta parte de la población.

Incluso, desde el punto de vista de María Bertely Busquets, sus disputas “se dedicaban a difundir una variedad de opciones educativas donde lo indio no ocupaba un lugar específico” (Busquets, consultado el 2/6/2018).

Bien podía educarse al indio o a la india en casa, los Institutos de Ciencias y Artes, las escuelas primarias laicas y las escuelas normales lancasterianas; o en instituciones de enseñanza religiosa a cargo de los conservadores. Sin embargo, fue hasta finales del siglo XIX que se integra al indígena y a la india en un proyecto educativo nacional. Su incorporación a este proyecto de país fue con el propósito de integrarlos a los diferentes sectores productivos y de mano de obra inmediata que impulsó la industrialización porfiriana y, como veremos más adelante, para apoyar en la educación de las comunidades indígenas. Específicamente, para el caso de las mujeres, como maestras de tercera clase o de zonas rurales y marginales¹⁴. Sin embargo, no se modificaron de manera radical los mecanismos económicos de las sociedades rurales tradicionales: distanciamiento entre la política y la realidad social del Porfiriato.

14 Cabe señalar que el impulso a la industrialización porfiriana estuvo inspirado en el positivismo de Augusto Comte, y “Aunque la intensificación de las relaciones económicas supuso la emergencia de nuevas actividades especializadas y el desarrollo de mecanismos de acumulación diferencial al interior de los pueblos, sus habitantes continuaron utilizando el arado egipcio para sembrar el maíz suficiente para cubrir sus necesidades alimenticias inmediatas, mantuvieron pequeñas pastorías de ganado y, en consecuencia, conservaron sus patrones tradicionales de vida, de consumo y de mercadería; reportándose mayor estabilidad política en los pueblos indígenas en comparación con el período de la Reforma”. (Bertely Busquets, María, *Panorama histórico de la educación para los indígenas en México*, http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm, consultado el 2/6/2018).

María Bertely, en su artículo *Panorama histórico de la educación para los indígenas en México*, pone como ejemplo las vicisitudes de su formación diferenciada. Menciona que “en una entidad con alta composición indígena como Oaxaca, los planteles de párvulos y las primarias de primera clase, al igual que las superiores, las anexas a las escuelas Normales y el Instituto de Ciencias y Artes, se fundaron en la capital del estado, mientras las primarias de segunda y tercera clase se abrieron en las regiones alejadas y periféricas” (Busquets, consultado el 2/6/2018).

Aunque la educación indígena se integró dentro de la utopía Porfirista de construir un Estado nacional y homogéneo¹⁵, cada entidad del país revela sus particularidades en la historia de la educación Normal y técnica de sus indígenas. En el Estado de México, se apostó por la incorporación de niños y niñas de esta condición a la educación Normal y la formación en artes y oficios. Se decretó que cada municipalidad enviara a una niña y a un niño de aptitudes escolares destacadas a educarse a el Instituto Científico Literario Porfirio Díaz (para varones), y a la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas.

15 Resulta relevante destacar el estudio de Dorothy Tanck de Estrada, en su artículo: La educación indígena de Veracruz a principios del siglo XIX, ya que en él se muestra un importante antecedente de la educación indígena en las escuelas de primeras letras. La autora evidencia la resistencia de estos pueblos contra la educación y arrebato de riqueza del gobierno. Devela una faceta del indígena veracruzano subversivo. Pese a ello, también muestra la insistencia de una educación del indígena a principios del siglo XIX, apegada a la castellanización y estableciendo escuelas en donde se les impuso el habla en lengua castellana y la enseñanza de leer y escribir. Así, en Veracruz, las escuelas de primeras letras para indígenas se expandieron en: Coatzacoalcos, Tuxtla-Cotaxtla, Cosamaloapan, Veracruz Nueva, Veracruz Antigua, Córdoba, Orizaba, Xalapa, Jalacingo, Papantla. Vid. Tanck de Estrada, Dorothy, “La educación indígena de Veracruz a principios del siglo XIX” en Florescano, Enrique, Luz Elena Galván y Gerardo Galindo (Coords.), Historia de la educación en Veracruz. Construcción de una cultura escolar, México, Gobierno del Estado de Veracruz, Secretaría de Educación del Estado de Veracruz y Universidad Veracruzana, 2014.

El proyecto educativo del gobernador en turno José Vicente Villada¹⁶ (idea heredada de José Zubieta, desde 1886) declaró por decreto becar para cursar la carrera de profesor a un niño y una niña indígena de cada municipalidad, pagando totalmente en sus gastos de educación, alojamiento y alimentación.⁹ Las niñas que llegaron a las escuelas normales fueron cobijadas por un nuevo modelo de gobierno protector, que tomaba las atribuciones de la beneficencia pública y el apoyo de la iglesia. A pesar de estos esfuerzos, se requirieron más que proyectos educativos. Los recursos económicos y las mentalidades fueron un obstáculo en ese momento. Como argumenta María Bertely Busquets:

Hasta la Revolución Mexicana, la mayoría de las escuelas a las que asistían los indígenas que radicaban en las regiones periféricas y alejadas no estaban organizadas y se caracterizaban por su precariedad material, deficiencias en el perfil y condiciones de trabajo de los preceptores, además de las simplificaciones y reducciones a los contenidos, métodos, materiales y tiempos dedicados a la enseñanza. (Busquets, consultado el 2/6/2018).

La siguiente fotografía ilustra una escena de la precariedad material y las condiciones de trabajo de los profesores de las periferias del Estado de México en el año de 1900. Profesores que vivieron carencias contextuales y de su población, como el problema de acceso a sus zonas de trabajo y los bajos sueldos con los que incluso tenían que cubrir

16 El gobernador realizó un gran número de obras, por ejemplo, concluyó los palacios legislativos estatal y municipal. Modificó y mejoró el Instituto Científico y Literario; construyó los edificios para el Hospital General y la Escuela Industrial, además de las correccionales de hombres y de mujeres, la Casa de Maternidad, el Asilo de Mendigos, la Escuela Normal para Profesores, la Escuela de Artes y Oficios para Varones y el Departamento de Ingeniería. En el renglón educativo promulgó la Ley Única de Enseñanza y creó la Escuela Rural en el estado. Este importante gobernador se esforzó en buscar la solución al problema de la educación indígena, a tal grado que los grupos étnicos contaron con maestros que hablaban el mismo idioma que los educandos. Otorgó premios a los preceptores que destacaron en la enseñanza y les daba derecho a recibir jubilación.



los costos derivados de sus traslados a las comunidades alejadas. En palabras de Milada Bazant: “La vasta mayoría de los locales escolares se hallaban en pésimas condiciones físicas e «higiénicas»: techos a punto de caerse o con goteras, pisos de tierra, falta de ventanas –lo que provocaba la carencia de luz y de ventilación– (...) Las escuelas más favorecidas, las de primera y segunda clases, ocupaban ya fuera un salón en la presidencia municipal , o bien casas rentadas, prestadas o cedidas, pero muchas se ubicaron en « casuchas» o «jacale» (...)”(2002, p. 134).

Imagen 1. Visita de un grupo de alumnos en compañía de su maestro



Fuente: A.H.E.M., Hemeroteca, *Visita de un grupo de alumnos en compañía de su maestro*, Fondo Municipios del Estado de México, serie Educación Pública, subserie alumnos, carpeta 1. Toluca, México, 1900.

Sin embargo, las limitaciones laborales de los maestros no fueron una problemática local durante el Porfiriato. Milada Bazant realiza un balance regional de las carencias que acompañaron el ideal porfiriano de

alfabetizar a su población y llevarla a la esperada modernidad. Aunque da crédito al esfuerzo de la política pública, los grandes pensadores de la época y el avance pedagógico en la educación de las ciudades y las zonas rurales consideraban que:

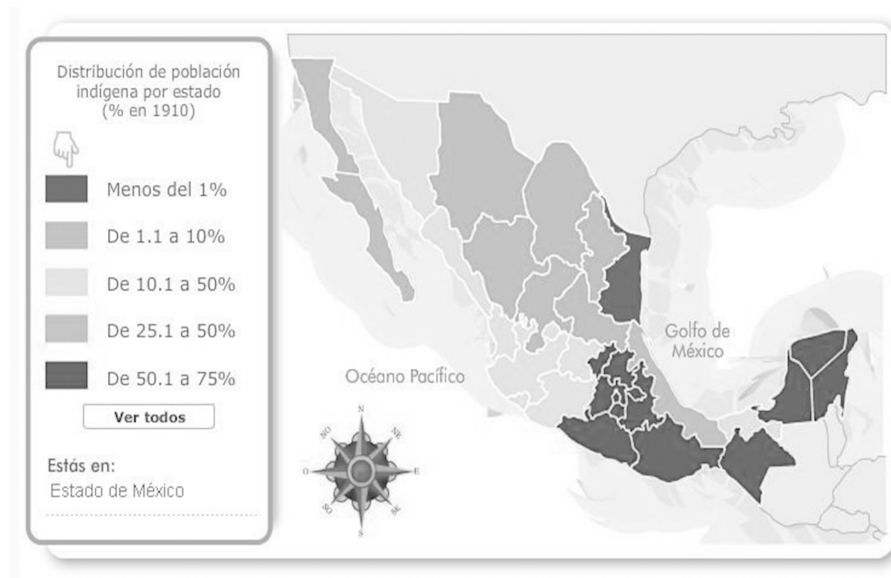
Al observar las estadísticas de las escuelas primarias, de asistencia media de los alumnos, de ciclos escolares terminados, frente al enorme esfuerzo que indudablemente sostuvieron los educadores del Porfiriato, no podemos menos que sufrir una desilusión. La gran lucha a la que se enfrentaron políticos, pedagogos y maestros para instruir al pueblo casi totalmente analfabeta no parece corresponder con las cifras de alfabetización que alcanzaron. Más que una campaña alfabetizadora, el triunfo educativo del Porfiriato consistió en una sólida cimentación ideológica y en un cambio radical en las materias y el método de enseñanza. Fue una buena y en ocasiones excelente educación para los que podían disfrutar de ella. (Bazant, 2014, p. 77).

Según la autora, a pesar del esfuerzo para la mejora de la educación rural en el México porfiriano (entre ellos la importante labor del maestro ambulante), múltiples factores se conjugaron para entorpecer la deseada alfabetización y progreso de las zonas más apartadas de las urbes. Destaca entre estas, la falta de apoyo de los hacendados o mineros por enviar a los infantes a las escuelas y la carencia de centros de enseñanza adecuados, así como la apertura de escuelas en ranchos y haciendas sin pensión alguna. (Bazant, 2014, pp. 77-83).

Otro posible factor, según Mílada Bazant, pudo ser la poca fe que los liberales y positivistas le tenían a la educación del indio. “Ellos estaban sobre todo preocupados por el progreso material y los indios comparados con los trabajadores extranjeros, tenían un rendimiento bajo y de mala calidad. Producían abundante mano de obra barata, defecto, que no dejaba de ser un obstáculo para el alza de los salarios Corrientes” (Bazant, 2014, p. 81). No obstante, se entendió que el

desarrollo del país debía venir de su propia población y eso aumentó el interés por la educación del indio en la primera década del siglo XX ya que como vemos en el siguiente mapa, en el Estado de México entre el 50.1 y el 75% de su población era indígena para 1910.

Imagen 2. Mapa de la distribución de la población indígena en México, 1910.

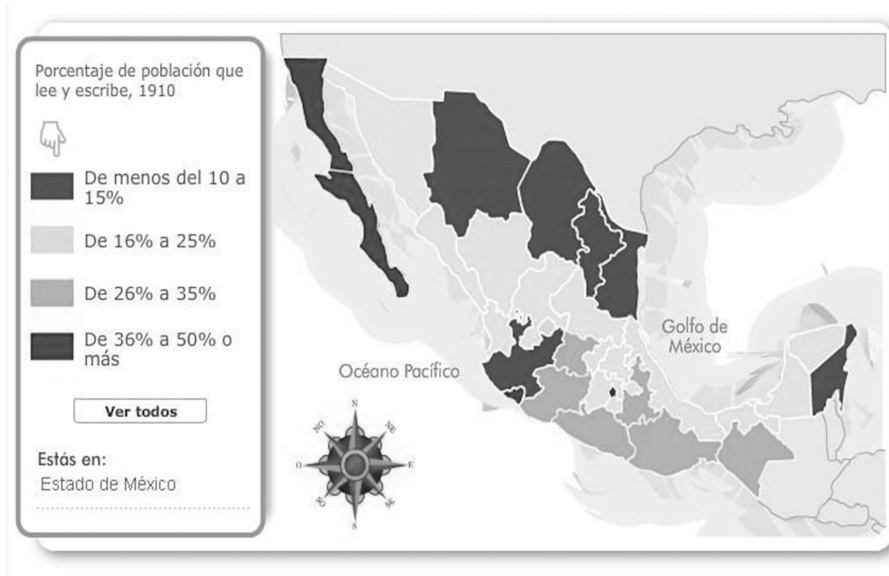


Fuente: *Atlas Histórico de México*, Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades, Porfiriato, Distribución de la Población indígena en 1910, <http://portalacademico.cch.unam.mx/atlas/Porfiriato> , consultado el 10/ 10/ 2018.

Las maestras egresadas de la Escuela Normal del Estado de México se enfrentaron a una sociedad en que tan solo entre el 26% y el 35% estaba alfabetizada (como se muestra en el siguiente mapa) y con el apoyo de un gobierno que intentó urbanizar la región y remodelar escuelas para alcanzar su deseo de modernidad sin lograrlo uniformemente, como lo muestra el mapa 3.



Imagen 3. Mapa del nivel de alfabetización que lee y escribe en México, 1910.



Fuente: *Atlas Histórico de México*, Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades, Porfiriato, Nivel de alfabetización de la población en 1910, [http://portalacademico.cch.unam.mx/atlas/Porfiriato#prettyPhoto\[flash\]/8/](http://portalacademico.cch.unam.mx/atlas/Porfiriato#prettyPhoto[flash]/8/), consultado el 10/ 10/ 2018.

El descubijo a las señoritas que egresaron del plantel se evidenció al incorporarse al sector productivo. Ahí hubo, además, diferencias entre la situación del maestro municipal y el financiado por el gobierno estatal con relación a la seguridad y periodicidad salarial. Ello fue causa de frecuentes cambios y renuncias de los maestros que dependían de los municipios.

Las condiciones fueron mucho más adversas para los profesores de 3^{ra} clase, es decir, aquellos que debían trasladarse a los lugares alejados y serranos y en ocasiones con inexistencia de servicios médicos, de urbanidad y comunicación.

Probablemente, los gobiernos de José Zubieta y Vicente Villada contemplaron esta situación y por ello sus proyectos educativos insistieron en pensionar niños y niñas indígenas obteniendo beneficio de ellos: asegurar que regresarían con “sus hermanos de raza”¹⁷ además de suavizar la deserción de otros profesores que no pertenecieron a dichas poblaciones.

Al expedirse los decretos números 40 del 26 de septiembre de 1891 y 44 de 25 de octubre del mismo año en la Ley Orgánica del Plantel, transformaron el carácter y el campo de acción del establecimiento, ampliando así de una manera notable su actividad educativa; destinándola no sólo a la enseñanza de la carrera pedagógica. Sin embargo, la formación profesional estaba limitada a actividades propias de su sexo, a pesar de integrar las carreras profesionales de comercio, telegrafía y farmacia, su currículum formal e informal estaba plagado de roles y acatamiento de normas femeninas impuestas en sus profesiones.

Acompañada de esta Ley se dispuso entre otras cosas, que las alumnas no podían seguir más que una carrera u oficio en el establecimiento, que las normalistas de gracia al terminar su instrucción debían servir tres años en alguna Escuela Oficial del Estado, que entre dichas alumnas debería haber una o más indígenas de “raza pura” de cada Distrito a fin de que se dedicaran a la carrera del Magisterio y de que una vez que la concluyeran volvieran a sus pueblos a difundir sus conocimientos entre las “niñas de su raza”. (AHENPEM, Circulares, 1902, p. XVII- XXI).

Este proyecto educativo cobró relevancia en Toluca y municipalidades aledañas, pues aceptaba por decreto del ejecutivo estatal, niñas pobres,

17 El término “raza” o “raza pura” será empleado en este trabajo respetando el principio de origen y procedencia de las fuentes históricas retomadas. En el *Reglamento de la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas* de 1900 y los oficios dirigidos a las autoridades del plantel, exponen que una “niña indígenas de raza” sería aquella que no hablara español y de notable pobreza.

indígenas y huérfanas. (AHENPEM, Circulares, 1902, pp. XVII- XXI). La oferta educativa para las mujeres indígenas fue obligatoria, ya que cada Distrito enviaría a la Escuela Profesional y de Artes y Oficios una niña oriunda. Ello se muestra en la carta dirigida la directora de la Escuela, firmada por la Oficialía Mayor del Gobierno del Estado, en enero 1 de 1899, en la que se le remitía a la joven María Fidel Vergara para que ingresara al Plantel en calidad de alumna indígena normalista procedente del Distrito de Chalco. (AHENPEM, Inscripción de alumna indígena normalista, sección Gobierno, serie Alumnos, vol. 33, Toluca, Estado de México, 18761904).

Esta política no surgió en la Escuela Profesional y de Artes y Oficios, sino fue heredada desde la creación de la primera Escuela Normal para Señoritas en 1881. Así, para 1889, a los jefes de las municipalidades se les enviaba un circular para enviar una joven indígena para ingresar a la Escuela Normal para profesoras, como lo muestran las solicitudes al respecto, fechadas en diciembre 29 de 1897 y diciembre 22 de 1889. (Memoria del informe presentado ante la Honorable Legislatura del Estado de México 1897- 1901).

Para 1899, Villada en virtud de las facultades constitucionales, daba seguimiento a través de su Secretaria de Instrucción Superior y Justicia o personalmente, del ingreso de estudiantes indígenas para formarse como profesoras de Instrucción Primaria de 3ra clase, (y/o participar en de su instrucción técnica en algún taller ofrecido en la Normal). Por su condición de indígenas sólo podían ingresar en calidad de normalistas y no podían optar por otras carreras profesionales ofrecidas en el plantel (telegrafía, farmacia, comercio).

Educar a las maestras de 3^{ra} clase, a las maestras indígenas, no garantizó la modernidad y metodología pedagógica y científica en la enseñanza de sus comunidades originarias, pues sólo pudieron echar mano de sus escasos recursos:

Las concepciones docentes que prevalecían acerca de los indígenas, sumadas al número reducido de maestros que atendía las escuelas periféricas, motivaban que los contenidos, los métodos y los tiempos escolares fueran reducidos y adaptados. Algunos de los preceptores de las escuelas de segunda y tercera clase –unitarias e imperfectas– proponían recortar el programa y optar por el método antiguo, basado en la enseñanza mutua, porque consideraban imposible que un sólo maestro atendiera a más de dos secciones de niños indígenas siguiendo el método simultáneo. Por otro, las reducciones se justificaban a partir de las características lingüísticas del alumnado y el objetivo de unificar el idioma nacional. (Memoria del informe presentado ante la Honorable Legislatura del Estado de México 1897- 1901).

Al parecer, las vivencias escolares de las maestras de 1^{ra}, 2^{da} y 3^{ra} clase fueron distintas. Se titularon bajo el ideal de modernidad, pero cada una resistió a escenarios distintos; sobre todo las maestras de 3^{ra} clase, quienes enfrentaron la hostilidad económica de su alumnado, una deficiente infraestructura educativa y deplorables condiciones de trabajo.

Los ideales de modernidad y progreso de la época Porfiriana no se pudieron concretar en la educación indígena. Se avanzó en las políticas públicas para mujeres indígenas y gestionó con éxito que las municipalidades de su Estado subsidiaran los gastos para los estudios de las profesoras de 3^{ra} clase o rurales. No obstante, su gestión y esfuerzo no fueron suficientes para generar un cambio radical y sustancial en la educación rural. Este esfuerzo le correspondió al siglo XX y sigue siendo un tema a debate. La política educativa de finales del siglo XIX y principios del XX, dio pasos firmes, pero no concluyó exitosamente en la apuesta de su educación.

Al respecto, ha enfatizado María Bertely: “Las escuelas de tercera clase, en contraste, tenían patios de tierra, clima malsano, pésimas condiciones higiénicas e insalubridad, en algunos casos, la única pieza se utilizaba para las prácticas de instrucción escolar y como dormitorio de los jóvenes solteros



o del párroco del pueblo; el detrimento de la periferia a favor del centro se comprueba al contrastar los planos arquitectónicos de los planteles educativos en esa época” (2002). Los avances al rezago de las escuelas indígenas y de sus maestras ya entrado el siglo XX, no se superaron equitativamente en las distintas municipalidades del Estado de México, (incluso a la mitad del siglo XX), como lo muestra la siguiente fotografía de 1927.

Imagen 4. Vista de un grupo de alumnos con su maestro en el interior del salón de clases



Fuente: A.H.E.M., Hemeroteca, *Vista de un grupo de alumnos con su maestro en el interior del salón de clases*, Fondo Municipios del Estado de México, serie Educación Pública, subserie alumnos, carpeta 1, Ocoyoacac, México, 25 de mayo de 1927.

Esta escuela de Ocoyoacac, aparenta ser notablemente más modernas, en la fotografía se puede observar el uso de carteles, imágenes, infraestructura educativa moderna y desde luego condiciones más

higiénicas en las aulas escolares. El asunto es que esta imagen no se repite en todas las regiones del México que transita al siglo XX con un debate pendiente en torno a la mejora de la educación del indígena.

Si bien es cierto que se observa un salón equipado con mesabancos, piso, ventanas amplias, pizarrón, estantes, etc., también es cierto que en la escena contrasta la imagen de algunos infantes que posan descalzos, y quienes, sentados, esperan las oportunidades de la esperanza de cambio.

La Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas: de cara a la educación científica y técnica de las mujeres indígenas

Durante el Porfiriato se construyó una nueva concepción de educación de la mujer, la indígena, la huérfana, la de la ciudad, las “señoritas” y las damas que las educaban. Poco a poco se fue alejando la idea de que las mujeres sólo podían ocupar sitios privados y se abrieron espacios de educación Normal y Profesional y técnica a lo largo de la República Mexicana.

El gobierno federal dispuso que cada estado debería crear espacios de educación profesional. Así por decreto desde 1882, nació la Escuela Normal para Profesores en el Estado de México. Esta propuesta educativa ofreció a las mujeres mexiquenses un espacio para su preparación en carreras profesionales y como profesoras, y a la vez, la posibilidad de cursar uno o varios oficios. Las carreras que profesionales que ofreció la escuela fueron: Farmacia, Telegrafía y Comercio, de educación Normal (de 1^{ra}, 2^{da} y 3^{ra} clase); así como instrucción técnica de artes y oficios (con más de 25 talleres, entre ellos: taquigrafía, fotografía, telegrafía, costura en máquina, costura en blanco y flores artificiales). Nace con el ideal de dar respuesta a las demandas sociales de formación científica y moderna de la mujer, instruyéndola: “útil y servidora, pero inteligente y productiva”. (AHENPEM, Reglamento de la Escuela Profesional y de

Artes y Oficios para Señoritas, 1900, p. CXLI.). Durante la gubernatura del general Vicente Villada, (gobernador del Estado de México de 1881 a 1904) se propuso educar a sus mujeres para las cambiantes demandas del desarrollo regional. Sin embargo, existe una fuerte carga sexista escolar en la que se formó a las mujeres en carreras asociadas a la maternidad como la de profesora. Se nota claramente que, en las carreras de farmacia, telegrafía y comercio, se pierden las asignaturas asociadas a las labores femeniles y se da prioridad la preparación de medicamentos, el área comercial y las comunicaciones.

Haciendo un análisis del plan de estudios del plantel, se puede destacar la preparación científica y pedagógica ofrecida a mujeres. Programas que consideraron formar maestras con conocimientos precisos en teoría y práctica de la enseñanza educativa; mujeres especialistas en comercio con ilustración en idiomas, conocimientos prácticos de los efectos del comercio, (tanto interno como de importación y exportación), elementos del código, leyes y reglamentos relativos a la importación y exportación de artículos comerciales; así como correspondencia mercantil. Además, se propuso educarlas como telégrafas, con estudios prácticos y empíricos en telegrafía y telefonía. Específicamente en la carrera de farmacia, se propuso que estudiaran toxicología, micrografía y elementos de bacteriología, así como conocimientos en las drogas simples para la preparación de medicamentos. (AHENPEM, Reglamento de la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas, 1900, p. CXLIII).

Este singular proyecto educativo, apoyó con esmero la ocupación de la mujer en la esfera pública, desde estudios profesionales y de artes y oficios brindando oportunidades de desarrollo a sus estudiantes y mujeres que desearan estudiar en cursos externos de talleres femeniles.

Sin embargo, la escuela tuvo una educación excesivamente moralista y cargada de diferencias para las mujeres indígenas. A ellas se les educó, al igual que a todas con excesiva moralidad y disciplina. La carga científica,

pedagógica y las posibilidades educativas fueron distintas por su condición de origen y estuvo a discusión en distintos espacios. La prensa ofreció, en el Estado de México un debate y diversas posturas acerca de la educación femenina. Ejemplo de ello es *El periódico: el periódico de todos los hogares*. (*El Futuro: Semanario católico, El periódico de todo los hogares*, 1918, Año I, Tomo I, N° 3). En sus páginas, se encuentran discusiones entre la postura de la Iglesia y el Estado con relación a la desamortización de los bienes, la separación del Estado y la Iglesia y el papel de la mujer en la sociedad.

Otra publicación que debatió con el gobierno de la entidad fue el periódico *El Futuro*, quien atacó las ideas sobre las Leyes de Reforma y la separación Iglesia-Estado promulgada por Benito Juárez. Argumentó que: “La ley de 12 de Julio de 1859, expedida por D. Benito Juárez en Veracruz, estableció por vez primera en nuestro derecho positivo, lo que se llama *separación* de la Iglesia y del Estado, aunque fue más precisa, y, sobre todo, exacta, la fórmula, <El Estado y la Iglesia son Independientes entre sí> [...]”. (*El Futuro: Semanario católico. El periódico de todos los hogares*, 1918, Año I, Tomo I, N° 3).

Según el artículo existe una diferencia entre independencia y separación de Iglesia-Estado. Por independencia entendieron la libertad, y por separación, apartar una cosa de otra, con la que está junta, disociar, segregar, desunir, deshacer un par. (*El Futuro: Semanario católico. El periódico de todo los hogares*, 1918, Año I, Tomo I, N° 3).

Así, se alude en el artículo que esta diferencia de naturaleza, objeto y fines ya existía antes de las Leyes de Reforma, pues: “la Iglesia es un Poder soberano cuya jurisdicción se ejerce por medio de todos sus ministros, desde el Papa y los purpurados Príncipes [...] hasta el último de sus sacerdotes, agrupados en admirable organización” (*El Futuro: Semanario católico. El periódico de todo los hogares*, 1918, Año I, Tomo I, N° 3). La independencia que ellos apoyaron fue una separación para no intervenir en las relaciones entre sacerdotes y fieles, por consecuencia lógica y legal de la separación entre Iglesia y Estado.

Las opiniones de los católicos al inicio del siglo XX fueron tajantes en su inconformidad con las leyes que los alejaron del poder y la influencia de Estados Unidos en la educación de México; escribieron:

Los católicos deseamos: un gobierno honrado, justiciero, respetuoso de los derechos de los ciudadanos, amante del progreso verdadero, solícito por el mejoramiento de las condiciones económicas, morales e intelectuales del pueblo; un gobierno que, dé amplias libertades en materia de enseñanza, que en materia religiosa no se abroge facultades que no le competen en materia alguna y que no sea un dócil instrumento de Yanquilandia. (*El progreso*. Semanario católico. Puebla, diciembre 8 de 1918).

Con relación a la ciencia, la Iglesia no prohibía que sus creyentes investigaran sus dogmas, porque no temían a “las verdades axiomáticas de la filosofía y de la ciencia” (*El progreso*. Semanario católico. Puebla, diciembre 8 de 1918). Aludían a que la religión y sus creencias eran de origen divino y por tanto infinitos. En tanto, según su perspectiva, la ciencia era de origen humano y, por tanto, limitada. Argumentaban: “la ciencia y sus verdades son de origen humano, por lo tanto, finitas [...]”. La ciencia no es más que experiencia acumulada. Por tanto, no puede juzgar aquello que no ha podido ni puede experimentar”. (*El progreso*. Semanario católico. Puebla, diciembre 8 de 1918).

No aceptaron que las mujeres (sobre todo las católicas) participaran de la educación científica y técnica. Estos conceptos estaban en contra de sus principios, en los que la mujer se educaba para la maternidad, el cuidado de la familia y el esposo. Pese a ello, a inicios del siglo XX, varios periódicos católicos publicaron sobre la ciencia, con sus versiones de la realidad. En 1903 el periódico *El País* –en su apartado “Revista científica”– escribió sobre las escuelas agrícolas para mujeres en Bélgica¹⁸.

18 Vid. Hemeroteca de la Biblioteca Central del Estado de México, Periódicos varios, El país. Diario católico. Año V, México, Núm. 1445, jueves 1 de enero de 1903.

Los católicos seguían resintiéndose a que en las escuelas públicas ya no se impartieran las reglas morales y bíblicas. Se presentaron constantes riñas por temáticas educativas. Ejemplo de ello es una publicación del periódico *El Tiempo* llamada: “La cuestión de las escuelas: *El Imparcial* contra el subsecretario de Instrucción Pública- contradicción entre las declaraciones de ambos” (*El país*. Diario católico, 1903). En el texto se discute la opinión del periódico *El Imparcial* con relación a tres puntos. El primero de ellos es referente a su artículo llamado “Las tinieblas contra la luz” en el que, según la opinión del diario, se exponía a los católicos en oposición a las Leyes de la Instrucción Pública. Argumentaron que estas las leyes de principios del siglo XX no respetaban la libertad de credo en las escuelas públicas. Criticaban la opinión de *El Imparcial*, respecto a que la escuela oficial respetara profundamente las creencias de los católicos; y, expusieron que el señor Justo Sierra, hizo en la sesión de apertura del Consejo de Enseñanza, la siguiente declaración:

Y no nos detendremos ahí, iremos extendiendo, en las condiciones someramente indicadas antes, estos pensionados escolares, a los institutos profesionales y a las escuelas de niñas. En este orden es preciso hacerlo todo delicadamente, pero resueltamente; pues que es un hecho que la mujer de nuestra burguesía acomodada, que tiene tamaña influencia en el destino social, escapa por completo casi, a la escuela laica. Y esto es un mal porque corre la niña un riesgo muy grave, el de educarse en planteles perfectamente organizados sin duda para la adquisición de conocimientos mundanos, como se dice: idiomas, artes de salón y maneras sociales, cosas excelentes acaso, si no estuviesen aparejados con sistemas de enseñanza que matan la inteligencia. (*El país*. Diario católico, 1903).

Ante estas afirmaciones de Justo Sierra, los católicos se cuestionan ¿Cómo piensa el señor Sierra atacar los terribles estragos de ese horrendo mal? La respuesta de Justo Sierra fue apostar por una educación con un sistema de enseñanza superior a la escuela laica; en el que se añadan

condiciones higiénicas elementales (analizadas hasta el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882 y retomado por el Primer Congreso de Instrucción Pública, 1889). El ideal de Justo Sierra propuso, además, educar con un espíritu de tolerancia frente a la oposición de la educación laica. (*El país*. Diario católico, 1903).

En el artículo del diario católico, se posiciona en contra de las declaraciones de Justo Sierra por alterar las creencias y prácticas religiosas de la mujer mexicana desde el poder, por ser, subsecretario de Instrucción Pública (1901-1911) y aprovechar la escuela oficial, para descatolizar, “deliciosamente”. (*El país*. Diario católico, 1903).

Al parecer, los creyentes de la Iglesia Católica culparon de los cambios de roles y estereotipos femeniles de la época a la laicidad impulsada por Justo Sierra. Lo cierto es que la laicidad si fue un tema crucial para que la educación femenil se separara (cada una en condiciones distintas), de la herencia del bello sexo. Fue sin duda, un paso adelante en la educación femenina y la transición de su imagen entre el cierre del siglo XIX y el comienzo del XX.

En ese contexto de arrebató y discusión de lo propio social y pedagógico para la mujer, nacen proyectos que ubican a las mujeres indígenas en el desarrollo nacional. Contextos relatados en las siguientes páginas, que son muestra de prácticas educativas, que les abrieron paso en las escuelas superiores y técnicas del siglo XIX y principios del XX. Historias de niñas que, al terminar sus estudios de educación primaria elemental, y por demostrar excelencia en su desempeño académico y de conducta, pudieron ingresar a los estudios de profesoras de tercera clase pensionadas y tomar cursos técnicos.

Maestras indígenas de tercera clase y sus estudios técnicos

En 1889 la Escuela Profesional y de Artes y Oficios propuso un plan de estudios con materias del área pedagógica pero también agregó asignaturas científicas para las futuras maestras del Estado de México. Para 1902, esta carga de materias científicas fue diferente para las señoritas que cursaban la carrera normal de 1^{ra}, 2^{da} y 3^{ra} clase. A las profesoras de 1^{ra} clase se les impartían (once materias científicas) clases relacionadas con: aritmética razonada, academia de física y química, botánica y zoología, cosmografía precedida de nociones de mecánica, física del globo terrestre, física y química, geografía americana y patria, geografía universal, geometría general, historia universal y lógica. Para las de 2^{da} clase (seis materias científicas): aritmética razonada y nociones de álgebra, elementos de ciencias fisicoquímicas naturales, geometría general y nociones de ciencias fisicoquímicas y naturales. Y para las de tercera clase únicamente aritmética razonada y nociones de álgebra. No sólo se disminuía la cantidad de materias científicas, sino los tiempos para ver cada una de ellas a lo largo de la carrera.

Las estudiantes para profesoras de 1^{ra} clase cursaron 32 materias pedagógicas, once de carga científica o técnica y seis de labores femeniles. Las alumnas de 2^{da} clase se formaron con conocimientos sobre aritmética razonada, nociones de álgebra, elementos de ciencias fisicoquímicas naturales y geometría general; mientras que las egresadas como profesoras de instrucción primaria de 3^{ra} clase (maestras destinadas a la enseñanza indígena), sólo llevarían las materias de aritmética razonada y nociones de álgebra.

Siguiendo con la educación que impartirían una vez egresadas estas mujeres, cabe mencionar que todas ellas serían portavoces de enseñanzas de labores femeniles, pues sobre todo en el caso de las alumnas que estudiaron como internas, tenían la obligación de aprender las habilidades asignadas a su género como parte de la reglamentación



del plantel, para permanecer en él y para poder merecer su pensión alimentaria y educativa. En el siguiente cuadro se pueden ver las asignaturas pedagógicas, científicas y de labores femeniles con las que se educaron a las mujeres indígenas en la carrera de Profesora de Instrucción Primaria de tercera clase en el año de 1900.

Tabla 2. Plan de estudios de Profesora de Instrucción Primaria de Tercera clase, 1900

| Carrera de Profesora de Instrucción Primaria de Tercera clase. | | | Duración: 2 años. |
|--|---|--------------------------|---|
| Año escolar | Materia | Distribución de tiempo | Descripción |
| PRIMER AÑO | Aritmética razonada y nociones de álgebra | Clase diaria | Sin descripción |
| | Geografía de México y rudimentos de Geografía Universal | Clase alternativa | Sin descripción |
| | Economía doméstica y Urbanidad | Dos clases a la semana | Sin descripción |
| | 1er. Curso de Español | Clase alternativa | Analogías Raíces Latinas y ejercicios de Composición epistolar y Literatura Superior |
| | 1er Curso de Pedagogía | Clase diaria | Conforme a un plan análogo al prevenido para las alumnas normalistas de 1ra clase, aunque con las supresiones y reducciones debidamente administrables para las de 3ra clase. |
| | Música | Clase alternativa | Teoría, Solfeo y Coros Escolares |
| | Dibujo | Clase alternativa | Sin descripción |
| | Labores femeniles | Clase alternativa | Sin descripción |
| | Ejercicios gimnásticos | Clase diaria, media hora | Sin descripción |

**La educación a debate:
Investigaciones sobre la problemática mexicana, siglos XVIII - XX**

| | | | |
|--------------------|---|------------------------|--|
| | Práctica de la enseñanza en la escuela primaria | Clase alternativa | Sin descripción |
| | Nociones de ciencias fisicoquímicas y naturales | Clase diaria | Sin descripción |
| | Historia de México y rudimentos de Historia Universal | Clase alternativa | Sin descripción |
| | Nociones de higiene personal | Clase alternativa | Especialmente infantil y escolar |
| | Moral, Instrucción cívica y Derecho usual | Dos clases a la semana | Sin descripción |
| SEGUNDO AÑO | | | |
| | 2º Curso de Español | Clase alternativa | Prosodia, Ortografía y ejercicios de Composición literaria |
| | 2º Curso de Pedagogía | Clase diaria | Igual advertencia que respecto al 1er curso |
| | Dibujo | Dos clases por semana | Sin descripción |
| | Labores femeniles | Dos clases por semana | Sin descripción |
| | Prácticas empíricas de la enseñanza en la escuela primaria y ejercicios de crítica pedagógica | Clase diaria | Sin descripción |

Fuente: AHENPEM Memoria del informe presentado ante la Honorable Legislatura del Estado de México (1897- 1901), Anexo núm. 34, Reglamento de la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas. Título XVII, Plan de Estudios. Elaboración propia.

Para ser parte de la matrícula de la escuela, las alumnas deberían presentar una serie de requisitos como un certificado médico, un certificado de estudios de instrucción primaria elemental y muy necesaria, la aprobación por escrito del gobernador del Estado de México quien disponía su ingreso y la categoría que ocuparían en el mismo (si fuera alumna de gracia, media gracia, pensionista o semipensionista).

El certificado de instrucción primaria elemental podía ser emitido por la escuela pública o privada en la que cursaron este nivel anterior. La dirección de la Escuela Profesional comunicaba al gobernador si las alumnas de media gracia, pensionistas o semipensionistas habían cubierto el pago de su pensión. (AHENPEM, *Ingreso de alumna de gracia. Escuela Normal para Profesoras y de Artes y Oficios*, sección dirección, vol. 5, Toluca, Estado de México, 1899, p. 287).

Cabe mencionar que hubo varias formas en que las señoritas pudieron ingresar al plantel; al menos podemos hablar de tres: por solicitud expresa del gobernador del estado, por petición del padre de familia o tutor o por el decreto estatal, y como ya se mencionó anteriormente, que entre las normalistas debía haber una o más “indígenas de raza pura” de cada distrito a fin de que se dedicaran a la carrera del Magisterio.³⁸

El ingreso a este plantel simbolizó, además, un logro familiar, pues tenía que ser pobre, huérfana, indígena, o aceptada directamente por el gobernador; lo que representó abrir espacio de educación como profesionista, el comienzo de una historia familiar como la única o primera profesionista de su familia.

Las indígenas elegidas por el municipio no tenían el acceso legal y directo de inscribirse al plantel, pues en algunos casos se le impedía su inscripción al no pasar algún filtro como el certificado médico del plantel, ejemplo de ello, es el caso de la señorita Dominga Hernández a quien no se le permitió su ingreso por no ser indígena de “raza pura” y hablar algunas palabras en castellano. (AHENPEM, Sección de Instrucción Pública Superior, 1897-1901, p. 29).

Dominga fue sometida a examen médico (el día 14 de marzo de 1896), para establecer si cumplía las condiciones de salud necesarias para formar parte del alumnado de la escuela, una vez que el médico la revisó notificó lo siguiente (el 25 de mayo de 1896):

Gobierno [...] debo manifestarle que dicha joven no llena las condiciones principales que se requieren, pues no es de raza pura, y el idioma que habla es el castellano. (AHENPEM, Sección de Instrucción Pública Superior, 1897- 1901, pág. cit., pág. 29).

Una vez que el médico envió su resolución la directora del plantel notificó vía oficio la declaración del rechazo de inscripción de la joven Dominga a su padre. Existen otros ejemplos de jóvenes “indígenas”, que corrieron mejor suerte e ingresaron a este plantel, son las que vía oficio de la Secretaría General, Sección Superior y Justicia, enviadas a la Directora de la escuela se remitieron por orden del gobernador del Estado, en calidad de alumnas-indígenas normalistas; algunas de ellas son: Isabel Secundina, por el Distrito de Lerma, Teodomia Palma (en el oficio no indica procedencia), María Fidel Vergara, procedente del Distrito de Chalco, Antonia Emilia y Epigmenia Castro de Tenango, Felipa Herrera, del Distrito de Texcoco, María Piedad de Paz, de Temascaltepec. Se ordenaba asimismo que se informara a la misma Secretaría la fecha de ingreso de estas jóvenes. (AHENPEM, Relativo al ingreso de algunas alumnas, en calidad de indígenas normalistas, Fondo Escuela Normal para Señoritas y de Artes y Oficios, sección Dirección, vol. 5, 1899).

La situación de las alumnas semipensionistas fue distinta, aunque ellas también ingresaban al plantel a través de la aprobación del gobernador y se les “demandaba el comprobante de haber asignado el pago de su pensión”¹⁹, como la joven Concepción Córdova, se le “exigía el comprobante de estar asegurado el pago de la pensión, que, por gracia especial, era de veinte centavos diarios”²⁰.

19 A.H.E.N.P.E.M., Relativo al ingreso de algunas alumnas en calidad de semipensionistas normalistas, Fondo Escuela Normal para Señoritas y de Artes y Oficios, sección Dirección, vol. 5, 1899.

20 A.H.E.N.P.E.M. Relativo al ingreso de algunas alumnas en calidad de pensionistas normalistas, Fondo Escuela Normal para Señoritas y de Artes y Oficios, sección Dirección, vol. 5, 1899.



El gobierno del general Villada solicitó ¢6 diarios, lo mismo que cobraron otras instituciones educativas de finales del siglo XIX y principios del XX (como la Escuela Comercial Francesa) para educar a niños pobres. Las pensiones de escuelas de educación técnica de principios del siglo XX que atendían la enseñanza primaria y comercial en la infancia permiten hacer un análisis del costo que debía pagarse en escuelas privadas por dicha formación. Al parecer, las escuelas que apoyaron a los más pobres y necesitados también requirieron donativos.

En el caso de las escuelas públicas, fue la Beneficencia Pública la que aportó para su desarrollo, mientras que, en las escuelas privadas para los más necesitados, la Iglesia y los donativos mensuales y extraordinarios le permitieron su operación. Ejemplo de ello es La Escuela Comercial Francesa (ubicada en ese tiempo en Calle de Ribera de San Cosme, número 34), quien publicó los costos de pensión para su alumnado como lo muestra la siguiente imagen.

Imagen 5. Cartel de apertura de la Escuela Comercial Francesa

ESCUELA COMERCIAL FRANCESA
(ANTIGUO "LYCEE FRANCAIS") DIRECTOR, A. SALLET
Calle de la Ribera de San Cosme número 34.
Apertura de las clases el 3 de Febrero próximo.



Las grandes reformas introducidas en los programas de enseñanza y la transformación y mejoramiento de los salones de estudio, dormitorios, etc., colocan a la ESCUELA COMERCIAL FRANCESA en la primera línea de los planteles de instrucción.

La Escuela se halla establecida en el antiguo Lycei de San Cosme; en decir, en el barrio más sano de la ciudad. Su jardín es el más extenso y más bello de todas las escuelas de México.

El Colegio recibe niños de todas edades y de toda nacionalidad, y les da la enseñanza primaria en todos sus grados, y la instrucción comercial.

Las clases son verificadas en un espíritu verdaderamente práctico.

Las inscripciones de alumnos para el año escolar de 1903, se reciben en la Secretaría del Colegio, Calle de San Cosme (antiguo Lycei de San Cosme,) todos los días hábiles, de 10 de la mañana a 4 de la tarde.

El Colegio recibe alumnos externos, semi-pensionarios e internos, a precios módicos.

| | Externos. | Pensionarios. | Internos. |
|--|-----------|---------------|-----------|
| Escuela maternal, (como de 2 a 7 años.) | \$ 6.00 | \$ 15.00 | \$ 35.00 |
| 1er. año primario, (como de 7 a 10 años.) | 9.00 | 18.00 | 35.00 |
| Clase primaria superior, 3 ^o y 4 ^o años. | 12.00 | 23.00 | 46.00 |
| 5 ^o y 6 ^o años. | 15.00 | 30.00 | 59.00 |

La instrucción religiosa es dada regularmente.

La alimentación de los educandos es objeto de un cuidado especial.

Fuente: Hemeroteca de la Biblioteca Central del Estado de México. Periódicos varios, El país. Diario católico, año V, núm. 1464, 1903, México

Según el anuncio, esta institución recibía niños de todas las edades y de toda nacionalidad para brindarles enseñanza primaria en todos sus grados de instrucción comercial con conocimientos religiosos y alimentación. Este Colegio recibía “alumnos externos, semipensionistas internos, a precios módicos”. (*El País*. Diario católico, año V, núm. 1464, 1903, México). Una pensión mensual para un niño de la Escuela maternal en la Escuela Comercial Francesa (entre 5 y 7 años), fue de \$6 para externos y \$15 pensionados y \$34 Internos, lo que equivaldría en la escuela de párvulos en la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas del Estado de México²¹.

Las cuotas de pensión para los estudios de 1^{er} año (de 7 a 10 años) fue de \$9 para externos, \$18 pensionistas y \$35 internos. Con relación a las clases de primaria superior (3^{ro} y 4^{to} años), los externos debieron pagar \$12, los pensionistas \$25 y los internos \$40. Los costos se iban incrementando con los años de estudio, pues los alumnos de la clase de primaria superior (5^o y 6^o), pagaron \$15 como externos, \$30 como pensionistas y \$50 como internos.

Así, podemos deducir que los costos en la Escuela Comercial Francesa fueron elevados, ya que por ejemplo un pensionado como representante del Cantón de Misantla en los cursos del año 1896 en Jalapa estuvo pensionado con \$20 mensuales²².

21 En la Escuela Profesional y de Artes y Oficios un niño externo se retiraba a su casa y el pensionado vivía en el plantel, por ello pagaba una pensión más elevada; salvo los casos de las alumnas de gracia a quienes se les mantenía íntegramente en sus gastos de alimentación, vivienda y estudio. Ver más en el Anexo 12 “Tipología de las alumnas”.

22 Vid. Arteaga Castillo, Belinda, “Los Archivos Históricos de las Escuelas Normales y la formación de la identidad de los futuros docentes en México: Posibilidades de futuro, con raíces en la historia”, disponible en: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/actualizacion/Encuentros%20Nacionales/VI%20Encuentro/Los%20Archivos%20Historicos%20de%20las%20Escuelas%20Normales%20Toluca.pdf>.⁴⁷ A.H.E.M., Hemeroteca, El tiempo, noviembre 25 de 1899.

Tal parece que las opciones de educación de los menesterosos no sólo fueron atendidas por los gobiernos nacional y estatal. También agrupaciones particulares lograron proponer y apoyar la formación de los niños pobres, pensionándolos.

Otro ejemplo de ello es el Asilo particular para mendigos institución católica fundada en el Estado de México desde 1879 y que se sostuvo con donativos mensuales y extraordinarios. En este asilo también se recibió a niños, ancianos y ancianas. Para 1899 se integraba de 165 personas de la tercera edad y 200 niños y niñas. Además de una escuela a la que asistieron en ese año 154 internos y 18 externos y la impartición de talleres donde asistieron 12 niños y 20 niñas.⁴⁷

Sin duda, pertenecer a este plantel educativo evidencia la independencia que las mujeres de este tiempo vivían al pretender ser educadas, pues sus tutores debían enviar su solicitud a las autoridades educativas del plantel o al gobernador para permitirles la entrada. Las alumnas no podían pedir por ellas mismas ingresar a este centro educativo para cursar estudios de formación normal, esto es ejemplo de su dependencia a un tutor, a un otro para que la insertara al ámbito educativo.

Como vimos, las niñas indígenas que estudiaron en la Escuela Profesional y de Artes y Oficios, tuvieron la posibilidad de formarse como profesoras de tercera clase, y además podían adquirir también estudios técnicos en talleres de arte y oficios. Los estudios técnicos tenían una duración de un ciclo escolar mientras que la carrera de profesora de tercera clase duraba dos años.

La relevancia de ofertar estudios profesionales y técnicos para las mujeres indígenas en un mismo plantel fue un paso adelante en su inclusión al área productiva y profesional; un esfuerzo por abandonar prescripciones de dependencia que condenaron a las indígenas al rezago educativo y social considerando que "(...) las mujeres tenían pocas esperanzas de sobresalir.

En esta época fuera del hogar, las mujeres de clases baja no tenían más opción que ser sirvientas, costureras a destajo, pero muy mal remuneradas (40 centavos por trabajar doce horas diarias)” (Bazant, 2014, p. 119).

Su educación fue parte del ideal de modernidad de la región a finales del XIX, justo cuando con la creación de nuevas fábricas que inició con más fuerza la relación entre la inversión de capitales extranjeros, la política de educación técnica y la consolidación de proyectos de educación en artes y oficios.

El apoyo que se brindó a la educación técnica que educara a obreros y obreras mexiquenses fue evidente en la región. Se demostraba abiertamente la creación de espacios para dar clases de música, modelado, dibujo natural; talleres de tapicería, estereotopía, fabricación de esferas, decoración y fotograbado. (AHENPEM, Memoria del informe presentado ante la Honorable Legislatura del Estado de México –1897- 1901–, Escuela de Artes y Oficios para varones, 1901).

En el caso de la educación técnica de la mujer, el objetivo fue “dar a la mujer los conocimientos necesarios en el oficio o ramo lucrativo independiente y decorosa, y promover su mejoramiento por el desarrollo intelectual y la elevación del carácter” (Bazant, 2014, p. 118). Los distintos talleres se proponían hacerla miembro activo del progreso. Las alumnas no tenían que seguir un plan de estudios determinado y podían escoger uno o varios cursos. Este proyecto educativo presenta posibilidades de educación manual femenil para mujeres indígenas que fueron, desde conocimientos en oficios de bordado, encuadernación, caligrafía, taquigrafía fotografía, costura, modas y confección; hasta artes como piano, canto o solfeo. (AHENPEM. Libros de inscripciones de las alumnas de la Escuela de Artes y Oficios anexa a la Profesional de Señoritas, 1903).

Sin embargo, cabe destacar que el proceso de modernización e industrialización de la región ofreció capacitación artesanal. Desde

1889 que se les brindó educación técnica en el asilo de niñas huérfanas, el carácter de su formación fue enfocado a prepararlas en artes y oficios apegados a los roles femeninos. Se les instruía para bordar, cocer; como taquígrafas, telégrafas o expertas en hacer flores artificiales; no para integrarse a las industrias de ferrocarriles, textiles o mineras que crecían en la región. No se preparaban obreras calificadas que ingresaran a ese sector productivo.

Los cursos técnicos ofrecidos por la Escuela Profesional y de Artes y Oficios iban acompañados, en algunas ocasiones, de alimentación y vestido gratis y distinciones de honor: reconocimientos a quienes demostraban las mejores notas y laboriosidad en sus estudios, poco a poco las inscripciones de mujeres de distintas localidades a los talleres se fueron incrementando. “Desde sus inicios, la Escuela de Artes y Oficios para Señoritas tuvo éxito, no sólo porque los cursos eran libres y las alumnas podían asistir a una o varias clases aisladas, sino porque la escuela les daba la comida a las alumnas pobres” (Calvillo, 2006, p. 36). Faltan estudios que relaten las vivencias de estas mujeres en los sectores productivos y la puesta en práctica de los conocimientos técnicos, este es un tema pendiente para la investigación educativa.

Conclusiones

La integración de las mujeres indígenas al estudio y ejercicio de las carreras profesionales y estudios técnicos en el Porfiriato se vivió entre ideales y tensiones. Se avanzó con proyectos educativos completos, sistemáticos y con base científica y pedagógica como la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas.

El proyecto educativo del plantel propuso mujeres educadas, útiles, productivas y de alta moralidad. Sin embargo, al egresar de sus estudios, estas mujeres debieron enfrentarse a las condiciones de marginación de sus comunidades de origen, mismas a las que debían regresar, una vez pactada con el gobierno federal su pensión. Al volver a sus

comunidades originarias, es posible que fueran pioneras de las maestras rurales del siglo XX: puntas de lanza para la transformación del México posrevolucionario.

Las realidades educativas que vivieron las alumnas del plantel no sólo pueden identificarse diferentes por la condición de género, o sección educativa (Normal, Profesional: con carreras de Comercio, Telegrafía y Farmacia), también se hace distinción por condición racial. Se puede contar una historia separada de las niñas indígenas. Ellas vivieron en el internado con un apoyo privilegiado en su manutención, pero ello no las libró de una preparación más escueta y limitada que las llevaba a sólo profesionalizarse en la carrera de profesora de 3^{ra} clase (lo que equivaldría en el siglo XX a maestras rurales).

Se les condicionó, como única condición de ser pensionadas (subsidiadas en la totalidad de sus estudios y manutención mientras estudiaron) a regresar a sus lugares nativos a trabajar y difundir (pese a las precariedades de la vida en su localidad) la modernidad, higiene y el amor nacionalista.

La educación de la mujer indígena estuvo marcada por su condición de género y origen étnico. La educación ofrecida en este plantel a las niñas indígenas fue de doble filo. Por un lado, el discurso de la política educativa pretendió la construcción de una identidad moderna para todas sus estudiantes, homogeneizadora; sin embargo, en la vida cotidiana e incluso por reglamento, el trato educativo y de formación habitual en el plantel, fue distintivo para las indígenas. Para ellas, la educación de 3^{ra}: la disciplina excesiva, las tareas relacionadas al aseo doméstico y las enseñanzas sobre higiene; para las otras, las alumnas externas e internas que no fueron indígenas sino hijas de profesionistas, de obreros o madres solteras, la educación profesional de 1^{ra} y 2^{da} clase. Las niñas indígenas sólo pudieron visualizar su labor profesional en sus comunidades de origen de donde fueron sacadas pensionadas y a las que deberían regresar a compartir los aprendizajes.

El reglamento de la escuela y la Ley orgánica del Plantel generó condiciones de educación diferenciada. Las actividades cotidianas, disciplinarias, el tipo de lenguaje, los textos con los que se formaban, las materias y horarios con los que instruían a las alumnas también se diferenció por ser o no indígena. Ser mujeres indígenas, pobres o huérfanas; marcó el destino del desarrollo, manutención, profesión, educación higiénica y la responsabilidad encomendada para formar nación de indígena a indígena.

Fuentes de archivo

AHENPEM, *Memoria del informe presentado ante la Honorable Legislatura del Estado de México (1897- 1901)*, Anexos, Sección de Instrucción Pública Superior, Oficina Tipográfica de Gobierno en la Escuela de Artes y Oficios, Toluca, Estado de México, 1902. p. 27.

A. H. E. M., *Materias impartidas a señoritas en la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas*, Fondo Fomento, serie Educación, vol. 3, 1902, pág. 26.

A.H.E.M., *Reglamento de la Escuela de Artes y Oficios para varones*, Fondo Educación, serie Escuela de Artes y Oficios, vol.1, pág. 35, Toluca, Estado de México, 1901-1902.

A.H.E.M., *Certificado de estudios de la Escuela Profesional y de Artes y Oficios para Señoritas (1902)*, serie Educación Profesional, Toluca, Estado de México, pág. 17.

AHENPEM, *Inscripción de alumna indígena. Certificado médico de la joven indígena Dominga Hernández*, sección Gobierno, serie Alumnos, vol. 33, Toluca, Estado de México, 1876-1904.

AHENPEM, *Inscripción de alumna indígena normalista*, sección Gobierno, serie Alumnos, vol. 33, Toluca, Estado de México, 1876-1904.
AHENPEM, *Libro de Talleres*, 1899.

Bibliografía consultada

Alvarado, M. Mujeres y educación superior en el México del siglo XIX. En L. Galván (Coord.) *Diccionario de Historia de la Educación en México*. México: CIESAS, DGCA, UNAM

Bazán, M. (1996). *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.

----- (2002). *En búsqueda de la modernidad. Procesos educativos en el México de 1873-1912*. Estado de México: El Colegio Mexiquense, A.C; El Colegio de Michoacán.

Calvillo, M., Ramírez, L., Rivas, T., Ortiz, A., Castillo, I. (2010), *La educación técnica en México desde la independencia 1810-2010. De la enseñanza de Artes y Oficios a la educación técnica, 1810-1909*, Tomo I. México: Instituto Politécnico Nacional.

Tanck, D. (2014). La educación indígena de Veracruz a principios del siglo XIX. En E. Florescano, L. Galván y G. Galindo (Coords.), *Historia de la educación en Veracruz. Construcción de una cultura escolar*. México. Gobierno del Estado de Veracruz, Secretaría de Educación del Estado de Veracruz y Universidad Veracruzana,

Tanck, D. (1984). Ilustración y liberalismo. En *Historia Mexicana*, Vol. XXXIII, Núm. 4, abril/junio

Escobar, O. (1992). *La Presencia del indígena en la prensa capitalina del siglo XIX*, Volumen 2. Ciudad de México: INI-CIESAS.

González, R. (2006) Las mujeres y su formación científica en la Ciudad de México: siglo XIX y principios del XX. En *Revisa Mexicana de Investigación Educativa. Educación en ciencias naturales*. Vol. XI Número 30, julio-septiembre.

Lazarín, F. (1996) *La política para el desarrollo: las escuelas técnicas industriales y comerciales en la Ciudad de México, 1920-1932*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.

Morín, A. (2008). *Historia de la Pedagogía en el Porfiriato*. México Distrito Federal: Innovación Editoriales Lagares de México, S.A. de C.V
Rodríguez, M. (2002). Historia de la educación técnica. En L. Galván, (Coord.), *Diccionario de Historia de la Educación en México*. México: CIESAS, DGCA, UNAM

Sánchez, S. (1951) *El Estado de México, su historia, sus ambientes, sus recursos*, Tomo I, México.

Sánchez, A. (1982). *Primer centenario del Normalismo en el Estado de México. Avance Histórico*. Toluca Estado de México: Secretaría de Educación Pública.

Villoro, L. (1998). *Los grandes momentos del indigenismo en México*. Ciudad de México: El Colegio de México/ Fondo de Cultura Económica.

Hemerografía

A.H.E.M., Hemeroteca, *Eco de Toluca. Periódico independiente*, Tomo I, Toluca, enero 21 de 1898.

A.H.E.M., Hemeroteca, *El tiempo*, noviembre 25 de 1899.

A.H.E.M., Hemeroteca, *Visita del grupo de alumnas del primer año de la Normal*, Fondo Municipios del Estado de México, serie Educación Pública, subserie alumnos, carpeta 1, México, 12 de abril de 1945.

A.H.E.M., Hemeroteca, *Visita exterior de la escuela vieja de Acazuchitlalongo*, Fondo Municipios del Estado de México, serie Educación Pública, subserie alumnos, carpeta 1, México San Francisco Acazuchitlalongo Polotitlán, 8 de febrero de e 1943.

Hemeroteca de la Biblioteca Central del Estado de México, Periódicos varios, *El Futuro: Semanario católico. El periódico de todo el hogar*, México, D.F., jueves 3 de octubre de 1918, Año I.- Tomo I- Núm.3.

Hemeroteca de la Biblioteca Central del Estado de México, Periódicos varios, *Periódico El progreso. Semanario católico. Órgano de la Unión Regional de la Asociación Católica de la Juventud Mexicana*, Puebla, diciembre 8 de 1918.

Hemeroteca de la Biblioteca Central del Estado de México, Periódicos varios, *El país. Diario católico*. Año V, México, Núm. 1445, jueves 1 de enero de 1903.

Hemeroteca de la Biblioteca Central del Estado de México, Periódicos varios, *El Futuro; semanario católico. El periódico de todos los hogares*, México, Año I.- Tomo I- Núm.3., D.F. jueves 31 de octubre de 1918.

Hemeroteca de la Biblioteca Central del Estado de México. Periódicos varios, *El país. Diario católico*, año V, núm. 1464, México, lunes 19 de enero.

Bibliografía electrónica

Bertely Busquets, María, *Panorama histórico de la educación para los indígenas en México*. http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm

Gobierno del Estado de México,
http://portal2.edomex.gob.mx/edomex/estado/historia/gobernadores/5a_epoca_constitucion_al/jose_vicente_villada/index.htm

