

Humanitas

Universidad Autónoma de Nuevo León
Anuario del Centro de Estudios Humanísticos

Núm. 37 Vol. IV
Enero-Diciembre 2010

Historia



UANL®



Dr. Jesús Áncer Rodríguez
Rector

Ing. Rogelio G. Garza Rivera
Secretario General

Dr. Ubaldo Ortiz Méndez
Secretario Académico

Lic. Rogelio Villarreal Elizondo
Secretario de Extensión y Cultura

Dr. Celso José Garza Acuña
Director de Publicaciones

Lic. Alfonso Rangel Guerra
Director del Centro de Estudios Humanísticos
Editor responsable

Mtro. Francisco Ruiz Solís
Corrección de estilo y cuidado editorial

Lic. Juan José Muñoz Mendoza
Diseño

Lic. Adriana López Montemayor
Circulación y administración

Humanitas, Año 37, N° 37, Enero-Diciembre 2010. Fecha de publicación: 15 de enero de 2011. Revista anual, editada y publicada por la Universidad Autónoma de Nuevo León, a través del Centro de Estudios Humanísticos. Domicilio de la publicación: Biblioteca Universitaria Raúl Rangel Frías, piso 1º, Av. Alfonso Reyes, No. 4000 Nte., Col. Regina, Monterrey, Nuevo León, México, C.P. 64440. Tel. + 52 81 83294000 ext. 6533. Fax: +52 81 83 29 40 00 ext. 6556. Impresa por la Imprenta Universitaria, Ciudad Universitaria s/n, C.P. 66451, San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México. Fecha de terminación de impresión 20 de diciembre de 2010. Tiraje: 500 ejemplares.

Número de Reserva de Derechos al uso exclusivo del título *Humanitas* otorgada por el Instituto Nacional del Derecho de Autor: 04-2009-091012392000-102, de fecha 10 de Septiembre de 2009. Número de certificado de licitud de título y contenido: 14,909, de fecha 16 de agosto de 2010, concedido ante la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. ISSN: En trámite. Registro de marca ante el Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial: 1,169,990.

Las opiniones y contenidos expresados en los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores.
Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier forma o medio, del contenido editorial de este número.

HUMANITAS ANUARIO

CENTRO DE ESTUDIOS HUMANÍSTICOS DE LA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Director Fundador

Agustín Basave Fernández del Valle

Director

Alfonso Rangel Guerra

Jefe de la Sección de Filosofía

Cuauhtémoc Cantú García

Jefe de la Sección de Letras

Alma Silvia Rodríguez Pérez

Jefe de la Sección de Ciencias Sociales

Ricardo Villarreal Arrambide

Jefe de la Sección de Historia

Israel Cavazos Garza

ANUARIO
HUMANITAS 2010

Historia

Israel Cavazos Garza
Coeditor

Niñez y vida escolar en Nuevo León, 1910-1940

Norma Ramos Escobar*
UAM-Ixtapalapa

Introducción

ANTONIO NÓVOA HABLABA DE LA NECESIDAD de desentramar la complejidad de la investigación histórica de la educación y para ello sugería “plantearnos nuevas preguntas, buscar significados diferentes, imaginar nuevas historias” (2003: 61), a esta perspectiva se le ha llamado “la nueva historia cultural de la educación”, pues entre sus pretensiones está la de poner énfasis en “la producción, difusión y recepción de los discursos educativos a través del tiempo y el espacio” (*Ibid*, p. 68). Esta nueva historia aboga por la búsqueda de narrativas que han quedado fuera de las historias de la educación –como es el caso de las experiencias femeninas y, agregaría, las historias de la niñez– que se plantean como temas emergentes de la historia de la educación, ante la urgencia de una nueva mirada que explique cómo son construidos o se construyen los sujetos dentro

* Estudiante de Doctorado en Humanidades con especialidad en Historia en la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, maestra en Historia por El Colegio de San Luis y licenciada en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa/DIE-SEER.

de los sistemas educativos.

La historiografía mexicana ha empezado a recorrer los caminos de la niñez en el pasado (Del Castillo, 1998 y 2006; Reyes, 2005; Herrera, 2007; Salazar, *et. al*, 2006 y 2008; Padilla, *et. al*, 2008), estudios que se han situado entre las representaciones y las acciones de la niñez, ubicando los diferentes contextos y espacios en los que ha tenido presencia. Es en estos esfuerzos por documentar y analizar a la niñez que se puede ubicar este trabajo, cuyo objetivo principal es mostrar algunas características de la niñez nuevoleonesa en dos escenarios (el campo y la ciudad) y en dos periodos relevantes (la Revolución y posrevolución) para observar la complejidad de la vida escolar que de pista para entender las condiciones particulares de la niñez, donde las diferencias de clase y sexo están presentes en todo momento.

I. Niñez del campo y la ciudad en la Revolución y posrevolución

Nuevo León no fue un espacio en el cual se realizaran grandes batallas revolucionarias. Como Alan Knight señala, la revolución tuvo su propia geografía (Knight 2002: 66); pareciera que la situación de descontento no tuvo la resonancia suficiente en el noreste mexicano y se diera por lo tanto un rompimiento con el régimen anterior. La reciente historiografía nuevoleonesa (Flores, 2006; Morado, 2007) ha mantenido un consenso respecto a los efectos de la revolución en la entidad en la cual se señala que el movimiento en su primera etapa (revolución Maderista) pasó desapercibida y sin grandes transformaciones de fondo en el gobierno nuevoleonés, pues a decir de Oscar Flores, era difícil borrar de un plumazo veinticinco años de presencia de Bernardo Reyes y de los beneficios que su gobierno otorgó para apoyar la consolidación de los grupos empresariales prerrevolucionarios, que para los albores de la fase armada se encontraban unidos y conscientes de su poder (Flores, 2006:14), de ahí que no se viera una identificación clara con la revolución maderista. La cohesión de la élite empresarial de Monterrey desempeñó un papel decisivo durante toda la fase armada,

pues aglutinada en la Cámara Nacional de Comercio sería la institución más fuerte y consolidada de la localidad, capaz de ocuparse del gobierno cuando hubo vacío de poder, resistiendo la dispersión del gobierno central y constituyéndose como “el poder regional más homogéneo” (*Ibid*, p. 228).

Aún cuando había condiciones de estabilidad en esta región, no fue suficiente para que la capital se viera protegida de las repentinas ráfagas y enfrentamientos armados –huertistas, carrancistas y villistas–, en particular fueron los ejércitos constitucionalistas los que más estragos causaron en el estado; trastornaron a empresas, comercios y haciendas, y se instalaban gobiernos provisionales que al paso del tiempo terminaban por abandonar el estado. No obstante, fue en las zonas rurales donde se vio más claramente la presencia de los grupos armados (Ramos, 2007: 63-70).

Lejos de las chimeneas de Monterrey se encontraba una amplia población campesina que no gozaba de los beneficios de la modernización de la capital, lugares que sobrevivían con las labores agrícolas. Durante la revolución los campesinos tuvieron que alejarse de sus tierras para emigrar a la capital o bien a Estados Unidos, otros más fueron reclutados por los ejércitos armados provenientes de San Luis Potosí y Tamaulipas, así como de los ejércitos norestenses de Antonio I. Villarreal y Pablo González.

Es bajo este contexto, que debe entenderse la situación que atravesaba la sociedad regiomontana compuesta de 365 mil habitantes para 1910, y que se encontraba diseminada en dos grandes escenarios, por un lado, el Monterrey industrial que se enmarcaba en el escenario de una ciudad en forma, con sus industrias de textiles, cerveza, acero, entre otras; con colegios públicos y privados; teatro, panteón, casino, hospital, museo, hoteles y bancos, estaciones de ferrocarril, mercados, alameda y con recientes construcciones como el Palacio de Gobierno. Y por otro lado el Nuevo León rural (la mayor parte de la población, pues se calculaba que alrededor de 80 mil personas vivían en la capital y el resto en las zonas rurales), habitantes de las cabeceras municipales y zonas dinámicas agroindustriales y otras netamente campesinas –divididas en rancherías, congregaciones,

haciendas y ranchos, localidades de entre 100 y 600 habitantes, con caseríos construidos a base de adobe, sillar, palmito, madera, zacate, entre otros; habitadas por trabajadores agrícolas que surtían sus necesidades diarias con trabajo en el campo como peones, arrendatarios, rancheros y pequeños propietarios.

La educación en este complejo escenario sufrió los vaivenes propios de la inestabilidad política y la continuidad educativa que se había mostrado durante la época de Bernardo Reyes. El proyecto educativo de los directores de Instrucción Pública: Miguel F. Martínez y Serafín Peña, si bien no se desarticuló por completo –pues la Ley de 1892, diseñada por éstos se mantuvo vigente hasta la nueva reforma escolar de 1927– sí se sintieron los efectos en lo poco que se expandió la educación por el estado, afectando sobre todo a las escuelas que existían en las rancherías y haciendas, teniendo más ventajas las escuelas ubicadas en las cabeceras municipales y en la ciudad de Monterrey, donde se mantuvieron funcionando a pesar de las repentinas y efímeras interrupciones de los grupos armados.

Uno de los periodos más críticos de la instrucción pública es el que va de 1911 a 1918 ya que las escuelas disminuyeron notablemente, pasando de 310 que había en 1911 a 224 en 1918, de igual manera la población escolar presentó una evidente disminución, pasando de 31, 122 alumnos inscritos a 22, 022, respectivamente (Morado, *et al*, 2007b:74,84-85). Las escuelas se clausuraban por la falta de población infantil (AGENL/Caja: 64, Año: 1914-1932), debido al éxodo de las familias campesinas que huían de los grupos armados y de la cruenta sequía del campo que se agravó de 1914 a 1917.

1. Voces de la niñez en el campo

A partir del escenario anterior, la vida de la niñez sería trastocada también; situaciones documentadas en informes de inspección, discusiones de los cabildos, memorias de gobierno, memorias personales y en la historia oral, enuncian una diversidad y complejidad de niños y niñas en el estado, la cual se puede observar

en dos grandes contextos: por un lado las niñez que habitaba en el campo y por el otro la niñez de la urbe.

Una característica recurrente en las historias de la niñez que habitaba en las zonas rurales es el éxodo forzado de las familias para huir de los enfrentamientos armados y tener que dejar sus pertenencias para emigrar a la ciudad. Incluso hubo comunidades de algunos municipios como Aramberri y Zaragoza que quedaron deshabitados durante la fase armada, y por tanto se extinguieron las pocas escuelas que existían en las comunidades.

Francisca Ruiz y Ángeles Álvarez (nacidas en 1913) recuerdan cómo sus familias tuvieron que alejarse de su domicilio para emigrar a zonas más tranquilas, abandonando el patrimonio familiar, así lo recuerda Francisca Ruiz quien señala que sus padres cerraron la sastrería que tenían en Dr. Arroyo para huir de ese municipio:

[...] La revolución hizo que los pueblos se dividieran, entonces mi familia corrió para acá para Monterrey, mi papá, mi mamá, dos hermanos y yo. Cuando mis padres regresaron a Dr. Arroyo me dejaron con mi abuelita hasta la edad de 10 años (Ramos, 2007:188-189).

Por su parte Ángeles Álvarez recuerda cómo su vida escolar se dividió entre Matehuala (San Luis Potosí) y Dr. Arroyo, pues su familia tuvo que alejarse durante la fase armada:

[...] Viví muchos años en Matehuala, ahí estudié en un colegio evangélico. No terminé el primer año, me pasaron a otra escuela de madres franciscanas, ahí acabé hasta el segundo año. Mis padres decidieron regresar a Dr. Arroyo [al terminar la revolución] y me inscribieron a la escuela Leona Vicario para niñas (Ibid, pp. 208-209).

La vida de Juan Charles (nacido en 1896) fue muy diferente, pues al ser hijo de arrendatario de tierras habría que sobrevivir a la revolución trabajando en el campo codo a codo como un adulto, pues debía: “[...] ordeñar la vaca y rajar leña [...] sacar el agua miel y raspar magueyes [...]” (Charles en Garza, 1989:111-121), y, al crecer, alejarse del entorno familiar para poder estudiar al no haber escuelas

en su rancho, como señala en su testimonio: “yo tuve que concurrir a la escuela cuando fui mayorcito”. Juan Charles tenía aproximadamente 12 años cuando su padre lo llevó a la escuela, “[...] No terminé la primaria. Se cerró la escuela y tuve que salirme de quinto año. Los rebeldes entraban y salían con mucha frecuencia. Unas veces eran maderistas, otras zapatistas, otras orozquistas y hasta vazquezgomistas y bandoleros” (*Idem*).

El ánimo de la guerra se presentó hasta en los juegos infantiles, Charles recuerda que en el rancho donde vivía, previo a la revolución, llegaban noticias de los indios yaquis levantados en armas, ambiente que motivó a los muchachos más grandes a que se organizaran “en pandillas”, los de San Isidro y los de la Esmeralda (ambas poblaciones en el Municipio de Galeana), así explica cómo era la mecánica del juego:

El entrenamiento se inició de inmediato y duró poco tiempo, pues era demasiado sencillo. Consistía en arrojarnos trozos de palma encendidos y la práctica tenía por objeto capacitarnos para tres objetivos: 1) lanzar los proyectiles y acertar, 2) esquivar los proyectiles enemigos, 3) recobrar los proyectiles con presteza, ya fueran los propios o los del enemigo. Reglamento: 1) los encuentros debían ser por la noche, 2) prohibido arrojar piedras u otros objetos que dañaran físicamente [...] Aquellos eran juegos inocentes, es verdad; pero también era un entrenamiento que inconscientemente estábamos realizando para la verdadera lucha que se avecinaba. (Ibid, pp. 113 y 114)

Como señala Charles, si bien este era un juego, sirvió de “entrenamiento” para algunos de sus compañeros; al llegar las revueltas al campo nuevoleonés estos muchachos ocuparon cargos como capitanes de caballería. Ya no eran niños jugando a la guerra, sino jovencitos luchando como hombres que sustituyeron los trozos de palma por rifles de combate.²

² Autoras como Tania Carreño y Beatriz Alcubirre (1997) han documentado la presencia de niños y jovencitos en los ejércitos revolucionarios (principalmente en las tropas de Francisco Villa) destacando la serie de actividades que los “niños villistas” desempeñaban para las tropas desde conseguir alimento, cuidar los caballos hasta pelear hombro a hombro en los combates.

Sin lugar a dudas la revolución conmocionó en mayor medida al campo nuevoleonés que a las zonas urbanas, pues en estas últimas la vida continuaba sin grandes interrupciones, fuera de los constantes cambios en el gobierno y el asedio que los grupos armados que ocupaban por semanas la ciudad y terminaban por abandonarla, la vida seguía su curso, prueba de ello son las instituciones educativas públicas y privadas que se fundaron al calor de estas décadas, y que nos muestran otra de las ventanas para observar a la niñez. Situación que también devela las diferentes condiciones de vida de los niños en la ciudad y las asimetrías con respecto a la niñez que habitaba en el campo.

2. Papeleritos y boleros en la ciudad

La fundación de la “Escuela Elemental de Papeleros” en 1912 es un claro ejemplo que nos permite acceder a un mundo infantil ligado a la pobreza, a la marginación, al trabajo y a la vigilancia y control de las actividades del niño que se salía del esquema alumno-hijo de familia, ya que esta institución auspiciada por el cabildo municipal de Monterrey se fundó exclusivamente para brindar instrucción a los niños que se dedicaban a “papeleros y limpia botas”. Según el reglamento sancionado por el cabildo los niños que ingresaran a esta escuela debían comprobar que habían estudiado el primer año escolar en algún otro plantel —pues sólo se darían clases de segundo a cuarto año siguiendo el programa vigente de las escuelas oficiales—; comprobar la necesidad que se tenía de dedicarse a trabajar; seguir los horarios establecidos (de 9 de la mañana a una de la tarde) y; enfatizaba “los alumnos de este instituto deben asistir las clases con toda regularidad, ser aplicados y observar buena conducta, tanto en el interior del establecimiento como en las vías y paseos públicos, especialmente cuando se ocupen del desempeño de su trabajo” (AHM/Actas de cabildo/Vol.999/Exp.1912/039/1912).

Con esta resolución del cabildo quedó asentado la importancia que para entonces representaba brindar instrucción a la niñez desfavorecida, pero también denuncia el control del trabajo infantil,

pues en el mismo reglamento se establece que los niños que desearan dedicarse a limpiar botas o papeleros debía contar con la autorización del alcalde para ejercer dicho trabajo y en caso de no cumplir con los requisitos, y sobre todo reincidir y ausentarse de la escuela y no mostrar buena conducta ameritaba la “prohibición para ejercer su trabajo en la vía pública” (*Idem*), se les revocaría el permiso y se les obligaría a ir a la escuela. El hecho de establecerse la escuela de papeleros no significaba que sólo los que ahí estudiaran podían ejercer dicho trabajo, pues en las disposiciones del cabildo se señaló que los niños de otros planteles educativos podían dedicarse a esos empleos, pero que tendrían que demostrar estar inscritos en algún plantel educativo y, sobre todo, no ejercer el trabajo en horarios de clase.

El primer reto del plantel fue lograr la asistencia de los niños papeleros y boleros, problema que se presentó en una nueva discusión del cabildo en marzo de 1913, en la cual se señalaba la irregular asistencia de los papeleros a pesar de que se controlaba la asistencia por medio de la policía y a través de los dueños de los periódicos, la resolución que tomó el cabildo fue que “se usen de los medios necesarios para competir a los papeleros a la puntualidad asistencia en su escuela” (AHM, Actas de Cabildo/Vol. 98/ Exp. 1913/015/1913).

Bajo esta consigna de lograr la asistencia infantil a como diera lugar se presentaron una serie de propuestas que vinieron en discusiones siguientes, pues hubo quién recomendó cerrar el establecimiento por la poca afluencia, otros miembros del cabildo sugirieron cambiar la escuela de lugar, pues al estar ubicada cerca de la penitenciaría del estado, en la calle de Espinoza, les quedaba muy lejos del lugar donde vendían sus periódicos y de sus hogares, teniendo que hacer largas caminatas para llegar a ese lugar. Otros miembros argumentaron que “había sido un fracaso” y que la escuela no cumplía con los fines para los que fue creada, pues había cursos en los que sólo asistían dos niños. Se plantearon algunas propuestas para continuar con la educación de estos niños a quienes se les reconoció que “no se puede exigir [sic] [a] los niños a concurrir, puesto que siendo en una gran mayoría de casa, sostenes de su familia tienen imperiosa

necesidad de trabajar” (AHM, Actas de Cabildo/Vol. 98/ Exp. 1913/022/1913). De ahí que una de las propuestas de los miembros del cabildo fuera crear escuelas contiguas a las redacciones de los periódicos y que los dueños de los mismos se encargaran de pagar el local y el municipio pagaría a los maestros, y así mientras las prensa estaba por sacar los periódicos “los chiquillos, podían muy bien dedicarse a los estudios todo el tiempo que tardara en tirarse la prensa” (*Idem*), además, el tenerlos ocupados los alejaría de “juegos que puedan pervertirlos” (*Idem*), no obstante, la idea se desechó, pues se pensó que la mala situación que atravesaban los negocios por la inestabilidad política no permitiría estar en condiciones de sufragar las rentas del local. Después de una intensa discusión sobre la continuidad o no del plantel se determinó cambiar de ubicación la escuela y de ser posible proporcionarles comida a los niños para motivar su presencia en el plantel.

Tras una nueva discusión en el cabildo, la comisión encargada para buscar una nueva ubicación para la escuela expuso el cambio de ésta a un local más céntrico del municipio, aldeaño a las redacciones de los periódicos, al mismo tiempo que se exigió a los administradores de los periódicos no dar ejemplares a la venta a los niños que no presentaran una boleta que justificara que habían asistido a la escuela. El horario se modificó de 10:00 de la mañana a 2:00 de la tarde y nuevamente se comisionó a la policía enviar a la escuela a los niños que estuvieran vendiendo periódicos en este horario escolar. La flexibilidad del horario respondía a la intención de que los niños terminaran la venta y posteriormente acudieran a la escuela. Como último punto de la comisión se discutió lo relativo “al lunch”, se pretendía buscar alguien que les preparara los alimentos, pero esto generó una nueva discusión, pues hubo quien planteó que el darles de comer instigaría a los niños que acudían normalmente a las escuelas oficiales a inscribirse en la de papeleros para gozar del alimento, lo que elevaría el número de raciones y por lo tanto el costo se agravaría para el municipio (*Idem*).

Otra de las propuestas con respecto a los alimentos revela la visión que los hombres del cabildo sostenían sobre la niñez, pues a

pesar de que el discurso era brindarles instrucción a como diera lugar y cuidar su comportamiento durante las horas de trabajo, lo cierto es que la escuela fungía como un lugar de encierro, encauzamiento y castigo (según la propuesta Foucault, 2005 ³), y más aún cuando no se hizo distinción entre los niños papeleros y boleros y los presos de la penitenciaría, pues en la discusión sobre los alimentos, hubo quien sugirió darles las raciones que sobraban de la comida de los presos, pues los familiares de los reclusos les llevaban alimentos. Pero hay más sobre esto, miembros del cabildo señalaron que tenía conocimiento de que “los sobrantes de alimentos no están en buenas condiciones [...] sería muy mortificante obligar a los niños a que la tomaran” (AHM, Actas de Cabildo/Vol. 98/Exp.1913/025,1913), además, la Escuela de Papeleros no contaba con comedor ni utensilios, lo que “obligaría a los niños proveerse de algunas vasijas especiales como las que emplean los presos” (*Idem*). En resumidas cuentas, se discutió que el gasto cotizado por lunch era gravoso para el municipio (6 centavos por porción), y por lo tanto se acordó que “por vía de prueba se utilizara el sobrante de raciones de la Penitenciaría para los niños papeleros” (*Idem*).

Este ilustrativo hecho demuestra cómo la niñez trabajadora fue un asunto problemático para las autoridades y cómo las soluciones al problema encierran actitudes que denostan el trabajo infantil como proclive a la delincuencia; primero por establecer la escuela de papeleros en uno de los barrios alejados y de “mala fama” de la ciudad, al estar cerca de la penitenciaría estatal, como segundo punto, controlar el comportamiento del niño en los horarios de trabajo y autorizar a la policía para enviarlos a la escuela si eran sorprendidos trabajando en horarios escolares y, por último, proveerlos del alimento sobrante de los presos, que se sabía, se encontraba en mal estado; todo ello demuestra la criminalización que se hacía del trabajo infantil y la falta de sensibilidad de las autoridades para entender la precariedad de la vida de ciertos niños

³ Me refiero a la propuesta de M. Foucault respecto a las instituciones escolares, penitenciales y hospitalarias que servían de reclusión y encauzamiento de la conducta de los que eran sujetos proclives a ser corregidos, vigilados y castigados.

de la ciudad, que tenían que cumplir las funciones de sostén de su familia, ya que la asistencia a la escuela pasaba a segundo término cuando alimentarse era una prioridad.

Este tipo de niñez rompía con los ideales porfirianos de ver a los niños y niñas ligados a un entorno de protección familiar y al abrigo de las instituciones educativas, los niños trabajadores presentaban condiciones diferentes y alejadas del ideal imaginado, pues su precaria economía familiar quizá siempre los orilló al trabajo, el cual era sumamente cotidiano y prioritario.

3. La niñez de las escuelas privadas

Un mundo paralelo al de los niños trabajadores durante la época que nos ocupa es el de la niñez que creció en espacios sociales más favorecidos: los hijos de comerciantes y empresarios que se educaron en colegios particulares, instituciones que no dejaron de fundarse a pesar del torbellino revolucionario y otras más que continuaron su desarrollo iniciado a finales del siglo XIX. La niñez que provenía de clases privilegiadas es la más visible, por ser de las más documentadas, tanto en la prensa como en las revistas que cubrían los eventos de los colegios con lujo de detalles e imágenes. Cabe señalar que esta característica se debe a que los colegios al ser negocios privados necesitaban mostrarse atractivos para los posibles contratantes de sus servicios, de ahí que estos fueran presentados como auténticos palacios (que efectivamente, la mayoría lo eran) y lugares confortables para la educación de la niñez. Durante la década de 1910 se fundaron en el estado colegios como el Justo Sierra, creado en 1918; la publicidad del colegio nos muestra un poco ese mundo escolar de los niños que se instruían ahí:

[...] guiados por los métodos modernos [...] más de cuatrocientos alumnos llenan sus aulas, y la cordialidad y el entusiasmo por las obras útiles y buenas son el mayor aliciente con el que cuenta el grupo de educandos. El éxito clamoroso de sus exposiciones escolares por la que desfila lo más selecto de la ciudad; la

brillantez e inmejorable resultado práctico de sus actos públicos, tan aplaudidos siempre y el esmero con que son atendidos los alumnos internos y externos por el personal de dicho establecimiento [...] (Entrada, 1922:48)

Este colegio era exclusivo para varones y funcionaba como internado para aquellos que así lo solicitaran, sus instalaciones eran monumentales, conservando el estilo heredado de los colegios privados porfirianos de gran tradición en Monterrey, como el Instituto Laurens. Otro colegio fundado al calor de la inestabilidad gubernamental fue el Instituto Inglés-Español abierto en septiembre de 1919 por una fundación metodista, este colegio era exclusivo para las niñas y señoritas, la publicidad de dicho establecimiento se promocionaba de este modo:

[...] Está muy bien situado, habiendo al frente de ella un pequeño parque, el edificio es moderno e higiénico, con bastante luz y ventilación, sus patios de juegos son bastante amplios y bien cuidados. Este instituto cuenta con tres departamentos: español, el inglés y el comercial [...] Cuenta además, con un internado atendido perfectamente y un gimnasio montado con todos los aparatos modernos para la cultura física. Además se dan clases de piano, contando con un número regular de ellos para la práctica de las alumnas. Los precios, tanto por externos como por internos, son sumamente reducidos y están al alcance de todas las fortunas [...] (Ibid, p. 58)

La niñez que se instruía en este tipo de colegios provenía de familias que podían pagar colegiaturas, libros, materiales escolares, uniformes, trajes especiales para festivales, partituras musicales (y piano quien podía), además que tuviera recursos para regalar objetos en las constantes donaciones que la escuela hacía en forma altruista. Como lo relatan las memorias del empresario Enrique Barros, quien señala que en el colegio privado donde estudió, los niños acostumbraban la práctica de donar alimentos a los niños pobres: “[...] Otra actividad del Colegio era ir a los barrios más pobres de la ciudad a repartir entre la gente —en especial a los niños— [...] regalos modestos como naranjas y cacahuates [...]” (Espino, 2007:18), con todo ello se fomentaba el espíritu altruista de los niños de los colegios.

Las escuelas privadas por lo regular hacían gala de los “valores” y dotes pedagógicas de los miembros de la institución, además, señalaban constantemente los métodos modernos que empleaban para la enseñanza, la cual fundamentaban con los espacios de los cuales presumían su extensión, iluminación, ventilación e higiene. El hecho de resaltar las instalaciones de dichos colegios, tenía también el sentido de marcar una diferencia con las instituciones públicas, donde los espacios no eran tan monumentales como en los privadas y por supuesto no gozaban de la misma calidad, ventilación e inmobiliario, pues como se verá más adelante, los inspectores reportaban la falta de muebles, pizarrones y equipo, de ahí que los detalles sobre la arquitectura y espacios de las escuelas privadas fueran elementos a destacar.

La imagen de la niñez en este tipo de publicidad es utilizada como un producto para lucir, una forma de presentar a los niños como pequeños príncipes y princesas; como adornos decorosos que dan prestigio a un tipo de sociedad. Pero también se mostraba así con la intención de formar en los pequeños que se instruían un *habitus* aspiracionista que los colocaría en un futuro en posiciones privilegiadas de su sociedad.

El transcurrir de la vida cotidiana de la niñez que asistía a los colegios privados se deja plasmada en las memorias del empresario Enrique Espino Barros Robles, hijo del destacado fotógrafo Eugenio Espino quien emigró a la ciudad de Monterrey en 1930. En la pluma de Enrique Barros, al relatar sus memorias de niñez en la ciudad, nos acerca al mundo infantil de aquellos años, al contexto propio de las escuelas privadas, a los espacios en que se desenvolvían y las actividades propias de la niñez de grupos sociales más favorecidos, como se relata a continuación:

[...] Vivíamos en la calle Abasolo del Barrio de la Catedral; íbamos a la Plaza Zaragoza, al Círculo Mercantil, a la Alberca Monterrey, al Mercado Colón y, desde luego, al Colegio [...] al llegar a Monterrey el segundo año –ciclo 1932/1933– lo hice en el Colegio Justo Sierra [...] De tercer año en adelante mis padres me inscribieron en el Colegio Morelos, por la cercanía de nuestra casa

y también porque era un buen Colegio [...] El Colegio Morelos se fundó el 15 de septiembre de 1924 y se llama “Escuela Círculo Mercantil Mutualista de Monterrey”, que estaba patrocinada por dicha asociación social y deportiva [...] El Colegio estaba en una casa grande construida de sillar, con dos patios en el centro, y alrededor de ellos aproximadamente unas 12 o 14 habitaciones, seis de ellas ocupadas por cada grado de primaria, y las demás por una oficina, una habitación grande para reuniones, una biblioteca y bodega, dos o tres cuartos que ocupaba la familia del conserje del Colegio y los baños. Probablemente el terreno era de cuarenta por cuarenta metros (Espino, 2007:12-13).

Espino Barros cuenta en sus memorias cómo el hecho de estar en un colegio privado no significaba por ende que todos los alumnos ahí inscritos tuvieran los mismos recursos, había niños que ostentaban más lujos que otros, según el empresario (Espino Barros) las clases sociales se distinguían en los artículos que los niños llevaban a la escuela:

[...] en esa época se pusieron de moda los zapatos de tacón cubano, cuya particularidad es que eran un poco más altos que los normales y algo inclinados, en el Colegio sólo los llevaban aquellos cuyos papás tenían recursos para comprarlos, pues eran más caros y quienes los usaban los presumían mucho. En invierno o cuando llovía, algunos alumnos llevaban gorras de hule por fuera y tela o franela por dentro, tipo aviador con orejas y eran como las que usaban en las películas, junto con una bufanda, los aviadores de la primera guerra mundial [...] (Ibid, p. 20).

El autor relata varios aspectos de su vida escolar que van desde los útiles que se compraban, como plumas, tinta, lápices, borradores y cuadernos; los dulces que consumían “chiclosos o *sacamuélas*” que pagaban por un centavo; las batallas campales entre los niños que se realizaban en el Callejón Ojo de Agua, lugar para “ir a pelearse cuando se retaban y cada rijoso iba acompañado de su respectiva porra” y; cómo eran la dinámicas de las clases, horarios y demás actividades que realizaban en la escuela (*Ibid*, 15-20). La vida fuera de los colegios para los niños de mejores recursos transcurría entre juegos y mandados, según relata Espino Barros:

[...] *Jugábamos a la roña, los encantados, a las canicas —a los cinco pasos o al sense[sic]— hicimos unas pesas de cemento para hacer ejercicio, instalamos unos postes con una barra fija para colgarnos y hacer “vencidas”, hacíamos cañones utilizando pedazos de tubo [...] fabricábamos carritos para jugar carreras, barcos con los que jugábamos a las guerras [...] hacer y volar papalotes, cometas o güülas [...] después íbamos a volarlos al río Santa Catarina y nos pasábamos horas divirtiéndonos [...]* (*Ibid*, 81-82)

Todas estas actividades sin duda contrastan con la vida de los niños papeleros y boleros antes señaladas, lo que pone de manifiesto las formas en que la práctica escolar y la vida cotidiana se experimentaban de manera diferente según las condiciones de clase y sexo de los niños.

4. El proyecto educativo rural: forjando nuevas representaciones de la niñez. El niño campesino a escena

Hasta aquí se han visto diversos aspectos que nos permiten mirar las condiciones de la niñez durante el cambio de siglo y al desarrollo de la educación durante el reacomodo del nuevo estado surgido de la Revolución. Este breve recorrido por los escenarios de la niñez conduce a reflexionar en torno a la diversidad de niñeces que se estudian. En el siguiente apartado se expondrán algunas de las características del nuevo proyecto educativo de la escuela rural posrevolucionaria y las imágenes que diseñó sobre la niñez.

El derrocamiento del *ancien regimén* Porfiriano y la reestructura del gobierno nacional deambularía en un período que va de 1910 a 1940. Será hasta principios de la década de los veinte que se establezca la situación del país con el acuerdo de los diferentes caudillos revolucionarios y se dará paso al conjunto de reformas sociales, que ya se anunciaban tanto en los postulados magonistas como en las reformas constitucionales de 1917; postergados por las interrupciones armadas y los continuos derrocamientos entre los líderes revolucionarios.

Dentro de las reformas anunciadas se encontraba la educación

popular, que se cimentó sobre la crítica hecha a la escuela porfiriana la cual había privilegiado el desarrollo educativo en las áreas urbanas y semi-urbanas desatendiendo la instrucción indígena y campesina de las zonas rurales. Al respecto Mary Kay Vaughan señala que la opinión compartida de ciertos grupos de clase media era reconocer a la escuela porfiriana como “verbalista, autoritaria y apartada de la vida diaria” (2000: 52), contrario a este esquema la nueva escuela surgida de la revolución tendría la misión de diseminar la instrucción pública a lo largo y ancho del campo mexicano, con la intención de alfabetizar a la población, integrarla al proyecto nacional de modernización del campo y del campesino; mejorando las condiciones de vida de hombres, mujeres y niños.

Particularmente, la niñez fue la punta de lanza de los proyectos educativos nacionales, pues los niños –en especial los niños campesinos– serían movilizados a través de la escuela para alcanzar el beneficio nacional (*Ibid*, p. 79), de ahí que los textos, el currículo escolar y las prácticas escolares estarían sujetos a la activación de niños y niñas en *pro* de la transformación de la vida campesina.

Las primeras referencias que hay sobre la presencia de la federación en el estado aparecen en 1923 cuando se reportaron cuarenta escuelas rurales en el campo nuevoleonés, que era relativamente poco para las 318 escuelas estatales (subvencionadas por los municipios) que se reportaban en el informe de gobierno de aquel año, aunque cabe señalar que de ese total 154 eran mixtas y se encontraban diseminadas en las zonas rurales de los diferentes municipios. Paso a paso la federación fue ocupando mayor terreno en el campo, llegando a superar la cantidad de escuelas sostenidas por el estado concentrando mayores recursos materiales y humanos en las escuelas rurales.

Ir más allá de la lectura, la escritura, la aritmética y la historia nacional eran las ambiciones perseguidas por la escuela rural federal, pues ahora la experimentación del individuo era requisito necesario para alcanzar la instrucción, por ello el que se educaba en las escuelas rurales debía ser portador de una enseñanza que se esperaba perdurara a lo largo del tiempo y sobre todo que transformaría la

vida rural en *pro* del beneficio social de los campesinos y de la vida rural. En este sentido las piedras angulares del proyecto educativo consistían en alfabetizar, modernizar, desfanatizar e higienizar a las comunidades campesinas, dotarlas de una “educación racional” que sirviera de motor para aliviar la pobreza y la escasez, de manera que el que aprendía vertiera después el cúmulo de conocimientos en beneficio de sí mismo y de su sociedad (Ramos, 2007: 73-74). Bajo estos objetivos se impulsaron las técnicas agrícolas, domésticas e industriales para dinamizar el campo y alcanzar el progreso material deseado.

Pero, ¿cuáles eran las imágenes diseñadas por los arquitectos de la escuela rural en torno a la niñez que se pretendía fuera beneficiaria del proyecto arriba señalado? Son múltiples las voces y los testimonios que denuncian las formas en que la niñez fue imaginada por maestros, ideólogos y funcionarios educativos, quienes perfilaron un arquetipo de niñez ligada a la campesinización, es decir, a las actividades estrechamente vinculadas a las actividades del agro.

La idea de la escuela como parte de la vida y especialmente con la vida rural refuerza la imagen del niño campesino, representación que se fue nutriendo en la medida que se fue expandiendo la educación rural federal, la cual tenía como uno de sus principios, volver al niño campesino el motor de transformación, creando para él una serie de programas que lo vincularan a la vida netamente campesina. Un retrato que quedó claramente expuesto en la pluma de Gregorio Torres Quintero, advirtió las características esperadas del niño, así lo asentó en 1925:

[...] *Si la escuela es rural, debe enseñarles a actuar en el medio propio, para que vivan su vida de niños rurales y a fin de que, al crecer y desarrollarse, del niño salga el hombre, como de la crisálida la mariposa: un hombre adaptado a su ambiente rural de cuerpo, y de espíritu, rural en sus ocupaciones, rural en sus pensamientos, rural en sus deseos, rural en sus empresas y propósitos, rural en su ciudadanía y educado en el amor al suelo, a la tierra, y en el amor de su patria* [...] (Boletín, 1925: 201).

Esta representación del “niño rural” se va a encauzar con las

actividades diseñadas en la escuela, en las cuales se involucró a los niños en las campañas pro-árbol, en comités de cuidado de gallinas y cría de animales, en asociaciones infantiles de *boy scouts*, en cooperativas agroindustriales y todas aquellas que promovían las actividades ligadas al agro. Así, la imagen del niño rural tenía pretensiones claras y hasta deterministas, pues se deseaba educarlo para su entorno con el fin de hacer de él en el futuro un hombre de campo, negándole capacidades para desenvolverse en otros ámbitos y como pretendía Torres Quintero, alejarlo de la atrayente ciudad:

[...] el buen campesino debe tener apego a la tierra, sentirse como enclavado en ella, atado a ella por lazos de amor tan fuertes, que la ciudad no lo atraiga, como las sirenas, con sus encantos ni sus luces, con sus calles bulliciosas ni sus tiendas brillantes, con sus teatros de desnudeces ni con el lujo ostentoso de sus habitantes ni las sedas de sus mujeres [...] (Idem)

No obstante las condiciones locales del entorno nuevoleonés iban más allá de los escenarios deseables de los ideólogos de la escuela rural, pues por las propias dinámicas de la vida campesina los proyectos educativos tuvieron diferentes grados de implementación y aceptación. Es a través de la vida cotidiana que podemos distinguir la forma que adquirió la experiencia escolar, es decir, el entramado que se teje entre las normas oficiales y las realidades cotidianas (Rockwell, 1995: 13-57). De este modo, las dinámicas cotidianas expresan cómo se vivió la escuela y específicamente cómo se cumplieron los programas de la SEP en las diferentes comunidades rurales.

En los informes de los directores de educación federal en el estado se advierten los altibajos que se tuvieron en el establecimiento de las escuelas y la diversidad de situaciones que se reportaban en cada una de las zonas escolares. No todas marchaban al mismo ritmo; las condiciones económicas y la dispersión de las comunidades en las zonas más serranas ocasionaba que los proyectos educativos no se concretaran al mismo tiempo o en igualdad de circunstancias pues mientras que en la zona centro, centro-sur y algunas comunida-

des norteñas reportaban aceptables condiciones, había comunidades como Dr. Arroyo, Mier y Noriega y Galeana que las condiciones de la sequía, la precaria situación de los trabajadores y la oposición de propietarios locales, no posibilitaban la estabilidad de las escuelas; faltaba menaje, no había campos de cultivo, y con muchos esfuerzos se conseguía un salón de clase, además de que era muy alto el ausentismo escolar.

Uno de los rasgos más recurrentes en la cotidianidad de la escuela rural era la constante queja del ausentismo escolar, lograr la asistencia de los niños a la escuela era prioritario para concretar el proyecto educativo, y de algún modo la asistencia era la esencia misma de la escolarización, es decir, asistir o no asistir a clase era un regulador cuantitativo que hablaba de la eficacia y los alcances de la escolarización.

Los informes del año escolar 1928-1929 son ilustrativos en ese sentido, para el caso de Nuevo León se manejan las siguientes cifras; 9 394 niños y niñas de seis a catorce años se inscribieron en ese año escolar, a lo largo del ciclo causaron baja 1 619, lo que equivale al 17% de los niños en edad escolar no terminaban el ciclo, lo que no es tan significativo como el porcentaje de la asistencia media que era del 64%, mientras el 36% restante de los niños no asistían regularmente a las escuelas rurales (*El esfuerzo*, sf: 40,41,52, 56 y 72)

Haciendo un comparativo de género podemos observar que se inscribían menos niñas a la escuela y eran las que más causaban baja y asistían en menor frecuencia que los niños. La relativa ausencia y deserción de las niñas en las escuelas se debían entre otros factores (y que quizás sea una de las razones de mayor peso) al hecho de que las niñas compartían con las madres la carga del trabajo doméstico, lo que las obligaba a quedarse en casa para atender las necesidades de la misma, algunas niñas incluso sólo iban medio tiempo y llevaban a los salones de clase a sus hermanos menores fungiendo como pequeñas mamás de sus hermanos. Otros factores del ausentismo femenino que se han documentado para el caso nuevoleonés tenían que ver con el hecho de que para las familias

campesinas era un problema enviar a las niñas a clase debido a que algunas escuelas estaban atendidas por maestros varones, lo que causaba sosiego en los padres, se llegó a acusar de inmoral el comportamiento de ciertos maestros⁴ y hasta algunos recibieron acusación por la “ligereza de cultivar relaciones amorosas con una discípula” o bien “por haberse robado una muchacha alumna de la escuela”⁵; para los padres significaba un riesgo que sus hijas estuvieran en clase con maestros varones optando por no enviarlas a la escuela.

Situaciones compartidas entre los niños de ambos sexos, y que los alejaron de las aulas, están muy ligadas al contexto nuevoleonés y tenía que ver con el hecho de que los padres emigraban ciertos meses del año para trabajar como jornaleros agrícolas en Estados Unidos. Esto obligaba a familias enteras a abandonar la región, algunas de estas escuelas se vieron en la necesidad de clausurarse debido “a la despoblación” por la disminución de alumnos, sobre todo se presentaron estos casos en las escuelas de los municipios del norte del estado como Anáhuac, Vallecillo, Villaldama, Los Herrera, Los Ramones, Cerralvo, Lampazos y China, por mencionar algunos ejemplos (AHSEP/ Sección: DGEPEyT/ Serie: Escuelas Rurales Federales/ Asunto: Su Expediente/ Cajas: 2, 5, 7, 11, 8, 9 y 10)

Los hijos de padres migrantes pocas veces concluían el año escolar y demoraban mucho tiempo en terminar sus estudios primarios, además se comentaba que muchas de sus costumbres estaban influidas por el vecino país desde su indumentaria, alimentación y

⁴ Se documentó el caso del maestro Carlos Garza de la escuela ubicada en la Ladrillera Monterrey acusado de actos inmorales que inculcaba a los jovencitos, a lo que los padres temen que se comentan “daños irreparables” con sus hijas de edades entre 12 y 15 años, se exige la sustitución del maestro por una maestra. AGENL, Sección: Educación, Asunto: Dirección Federal de Educación en el Estado, Caja: 1, Año: 1934-1945.

⁵ De lo que fueron acusados el maestro Aquiles Aranda, AHSEP, Sección: Departamento Escuelas Rurales, Serie: Personal (Maestros), Caja: A2, Expediente 38, Año: 1929-1932 y el maestro Rosendo Martínez, AHSEP: Sección: DGEPEyT, Caja: 59, Exp. 12. Año: 1933.

estilos de vida, de ahí que los inspectores, maestros y misioneros señalaban las implicaciones que esto traía para dar seguimiento a lo que en la escuela rural se enseñaba.

En el caso de los municipios del sur de Nuevo León la inasistencia infantil a la escuela estaba ligada a la falta de agua ocasionada por “¡la sequía espantosa!” –como lo señalaban los inspectores, directores y maestros misioneros– el director Luis Tijerina Almaguer explicaba así las condiciones de la sequía en la escuela de Capaderito en Dr. Arroyo:

[...] *La maestra encargada de la escuela rural de Capaderito, Señora Guadalupe López Vélez dio aviso desde fines del mes anterior, de que el agua en la comunidad en la que trabaja, alcanzaba sólo para unos cuantos días más. Me dirigí con el Juez Auxiliar del citado lugar, y en oficio me dice hoy que el agua se terminó desde el día 27 de febrero y que los niños no podrían seguir asistiendo a la escuela, porque unos emigraran a lugares donde no falte el agua y otros, no pudiendo cambiarse los ocuparán sus padres en el acarreo de agua [...]* (AHSEP/ Sección: DGEPEyT/ Serie: Escuelas Rurales Federales/ Asunto: Su Expediente/ Cajas: 1, 4 y 19)

Cuando las condiciones de sequía continuaban las familias emigraban en busca de lugares más adecuados para establecerse; situaciones que se presentaron en los municipios de Dr. Arroyo y Mier y Noriega, principalmente.

Otra característica común, que ya se ha documentado en algunos estados de la república, y que también se presentó en algunos municipios del estado era que, niños y niñas faltaban a la escuela debido a que su fuerza de trabajo era necesaria para las labores del campo, un ejemplo concreto es el informe presentado por el inspector Macedonio Garza en 1940 durante su visita en las escuelas de Montemorelos:

[...] *La reducida asistencia de los niños a las escuelas ha estado siendo atacado no solamente por el maestro o maestros de ellas, sino que les han estado prestando cooperación los Comités de Educación y las Autoridades Auxiliares pero [de] cierta forma han fracasado debido a [...] que los padres de los niños han tenido*

la necesidad de ocuparlos en las labores del campo, porque hasta hoy no han encontrado (o no han querido encontrar) los medios para sustituir el trabajo que les proporcionan los niños [...] (AHSEP/Sección: DGEPEyT/ Serie: Dirección de Educación Federal en Nuevo León, “Informe del Inspector Macedonio Garza”/ Caja: 5481, S/E/ 1940).

Los niños faltaban ciertos meses del año dependiendo las fechas de la siembra o la cosecha. Las faltas variaban de uno a dos meses o bien era intermitente su permanencia en las instituciones educativas. Algunas veces la SEP cerró temporalmente las escuelas para reabrir las cuando hubiera mayor asistencia, en otros casos, los padres de familia y los comités de las escuelas exigían al presidente de la república intercediera para que la clausura no fuera permanente, argumentando “pobreza y necesidad” de contar con el trabajo de sus hijos.

Otra de las características de la vida rural de los niños campesinos tiene que ver con las condiciones generales de la vida rural como la falta de agua, la dispersión y lejanía de las comunidades, la ausencia de accesos carreteros, las inclemencias del tiempo, la inexistencia de fosas sépticas y la nula asistencia médica, entre otras, traían aparejadas una serie de enfermedades que golpearon a la población más vulnerable: los niños, quienes por su corta edad eran más proclives a contagiarse de virus que hacían menguar su salud y en no pocos casos les ocasionaban la muerte. Las enfermedades y muerte de los niños en edad escolar no pasaron desapercibidos, ya que eran detectados como “problemas graves” de las comunidades rurales, lo que habla de la precariedad de la vida del niño campesino.

“El terrible y común mal de la viruela”, el sarampión y el paludismo, fueron las enfermedades que en su mayoría atacaron a los niños en edad escolar; estos males fueron los que obstaculizaron el desarrollo cotidiano de la escuela y fueron causa de muerte de algunos alumnos. Dichas enfermedades (la viruela, el sarampión y el paludismo) que se registraron entre 1921-1940 estuvieron propiciadas, según explicaban los informes de los gobernadores, por la falta de higiene, de ahí que se insistiera en la inspección en

las escuelas y en la distribución de cartillas de higiene para contrarrestar dichas epidemias (AGENL, Memorias de Gobierno, Años: 1921-1940, Caja: 11, 13 y 14)

Por lo regular los inspectores mencionaban en una escueta línea “mucho ausentismo por enfermedades”⁶ sin brindar más detalles, pero cuando la ausencia de niños era notoria, hasta el director de Educación Federal intervenía para explicar la desoladora situación a la Secretaria de Educación Pública como en el caso de la escuela de Raíces en Galeana en 1927:

[...] Próximamente recibirá usted entre otras la tarjeta estadística del mes de mayo y le causará verdadero asombro la nota que la maestra pone en el lugar de información de asistencia de niños durante el mes, dice así: “SUSPENDIDAS LAS CLASES POR ORDEN DEL COMITÉ DE EDUCACIÓN FEDERAL, POR ENFERMEDAD CONTAGIOSA, HAN MUERTO 33 NIÑOS”. A fin de que usted se de cuenta del grave problema de ese pueblo transcribo a usted el siguiente oficio.- El Comité de educación Federal, en este lugar, altamente alarmado en vista de la peste que está afligiendo a los niños de esta Congregación [...] verá usted la asistencia del jueves fue de 21 niños y la del viernes de 14, en vista de la rapidez con que ha invadido a todos sin excepción, con 7 y 9 enfermos cada casa, muriendo diariamente, y sin auxilios médicos [...] La enfermedad es sarampión con fuertes hemorragias y deposiciones y está causando mucha mortandad [...] (AHSEP/Sección: DGEPEyT/ Caja:5/Exp. 14, 1927).

La escuela se clausuró en mayo durante 10 días y las clases volvieron a reactivarse en junio. Para darnos una idea de la situación a finales de abril (antes de que empezara la epidemia) asistían a la escuela 30 niños y 28 niñas, en junio regresaron menos de la mitad. Si bien es cierto que la falta de higiene, el clima extremo y la escasez de agua desempeñaron un papel importante para acelerar las epidemias, el relativo hacinamiento de los salones de clase también contribuía a la propagación de la enfermedad entre los niños, de ahí

⁶ Como en el caso de las escuelas de la Unión en General Terán, San Pablo en Galeana, San Antonio de Alamitos en Mier y Noriega y la Moreña también en Mier y Noriega.

que cuando alguna epidemia amenazaba las escuelas se clausuraban por diez o más días.

Una forma de prevenir enfermedades y mortandad de la niñez fue poner en práctica las medidas recomendadas en la cartilla de higiene que se repartió en las escuelas rurales y de la que se extraía sugerencias para mejorar la higiene personal, la limpieza del hogar y la escuela. Si bien es cierto que las medidas higiénicas iban desde recomendar el uso del cepillo de dientes, el peine y el jabón, hasta la educación sexual, lo cierto es que las condiciones del contexto nuevoleonés eran desiguales, pues en algunas escuelas los inspectores se referían a los niños en el sentido de que “causan agradable impresión al visitante por el aseo de sus personas y de su escolita” (AHSEP/Sección: DGEPEyT/Caja: 4/ Exp. 24/ Año: 193. De hecho las pocas referencias cualitativas que hay sobre los niños en los reportes de inspección o en las cartas de maestros (fuera de enfermedades y aprovechamiento escolar) revelan que en general las condiciones eran “regulares o aceptables” pero en otros casos se referían a los niños como sucios y descuidados, como lo expuso el maestro Octaviano Martínez Lira al describir a los niños de la escuela en la Lagunita de Castillo, Dr. Arroyo, y la forma cómo empleaba la cartilla de higiene en su escuela:

[...] Me he dado cuenta de que vienen los niños en cuestión de aseo tanto personal como en su ropa en un estado miserable; los niños nunca se bañan por que le tienen mucho miedo al agua teniendo verdaderas [sic.] costras de mugre en cara y manos etc. El pelo y uñas jamás se lo cortan hasta que verdaderamente [sic.] la incomodidad de uno y el estorbo del otro les impide hacer sus quehaceres. Todo esto yo he trabajado personalmente en cortarles el pelo y uñas y excitandolos [sic.] diariamente a que se aseen sus manos o que se bañen cuando menos una vez [sic.] al mes, pues a esto se oponen todos los familiares [sic.] (AHSEP/Sección: DGEPEyT/Caja: 7/Exp. 8/Año: 1928)

Colocar en la misma línea a la pobreza, la marginalidad y la falta de higiene era común en las expresiones de maestros y misioneros, lo que terminaba por reproducir el imaginario nacional de aquellos años, en el sentido de concebir a las comunidades campesinas “como

atrasadas”, de ahí que gran parte de los esfuerzos de la escuela rural consistieran en atacar las enfermedades promoviendo la higiene. Lo que resultaba paradójico pues las condiciones de algunas zonas del campo nuevoleonés no permitían articular las medidas preventivas por la falta de agua y la precaria alimentación de las comunidades.

Contrastes en la vida escolar de la niñez: algunas conclusiones

A lo largo del trabajo se pudo tejer un puente que va de finales del Porfiriato hasta la Posrevolución con la intención de ver el surgimiento de nuevas concepciones y condiciones en torno a la niñez. Se delimitaron dos principales líneas de análisis; una que se sujeta al contexto propio de la ciudad de Monterrey, que parecía seguir una lógica prerevolucionaria de proyectos sociales y particularmente educativos aún con reminiscencias porfirianas; éstas fueron observadas en el devenir de los grandes colegios y en la vida citadina en pos de una industrialización que venía en aumento y que se vio lejana a las dinámicas que trajo la revolución, pues la vida continuó su curso hasta muy entrada la década de los veinte cuando se adoptó una nueva ley de educación que traía aparejada un cambio de modelo educativo que sentaría sus reales en el campo más que en la ciudad. En Monterrey y en las cabeceras municipales siguió reinando la educación administrada por el estado y los municipios, dejando a la federación la mayor parte de las escuelas en las zonas rurales (el segundo escenario) en las cuales se desarrolló más ampliamente el proyecto de redención social revolucionaria.

Bajo este contexto se distinguieron algunos perfiles de la niñez nuevoleonés en los años que van de 1910 a 1940, acotamos el análisis particular a la niñez campesina, por ser la que emerge con el proyecto educativo de la escuela federal, y para marcar un contraste con la niñez perfilada en la fase porfiriana. Este ejercicio permitió contraponer las características del campo y la ciudad y las representaciones que se forjaron para entender al nuevo niño del nuevo proyecto educativo.

El niño rural o campesino imaginado por los ideólogos de la SEP, por maestros, directivos y misioneros debía responder (o corresponder) a la nueva escuela surgida de la revolución, de ahí que sobre él se diseñó una ingeniería sustentada en el apego al campo; en el amor al terruño y a la Patria; el aprecio al trabajo rural, manual y colectivo; en la racionalización de los recursos naturales para el beneficio de las comunidades; en la concientización de la salud; entre otras muchas características en las cuales debía estar inmersa la niñez campesina. Ahora bien, el arquetipo del niño campesino se planteó desde el cúmulo de experiencias nacionales que sostenían que las comunidades campesinas vivían en un amplio rezago educativo y en un “atraso social” que no permitía avanzar hacia una sociedad moderna, justa y equitativa, de ahí que la lógica nacional era dirigir, conducir y reeducar a las masas campesinas para conducirlos al progreso, pero, en este camino se encontraron a ras de piso con realidades que se contraponían con las concepciones creadas y a los anhelos de lo que debía ser la vida del niño campesino.

Estas representaciones resultaron superadas por las condiciones del medio, que para el caso nuevoleonés presentaba tres rasgos que trastocaron la vida rural, tal como lo fue la emigración temporal de las familias que buscaron el sustento fuera del país; la escasez de agua que limitaba las labores económicas y por consiguiente se recurriera a la utilización de la fuerza de trabajo (incluso la de los niños) para abastecerse del vital líquido; y la pobreza material que impedía cumplir con las expectativas educativas de enviar a los hijos a la escuela.

Fuentes primarias:

- AGENL, Sec. Educación, Informes del Sur todos los municipios, Caja: 64, Año: 1914-1932.
- AGENL, Memorias de Gobierno, Años: 1921-1940, Caja: 11, 13 y 14.
- AHM, Actas de cabildo, Vol. 999, Exp. 1912/039, 5 de junio de 1912.
- AHM, Actas de Cabildo, Vol. 98, Exp. 1913/015, 10 de marzo de 1913.
- AHM, Actas de Cabildo, Vol. 98, Exp. 1913/022, 01 de abril de 1913.
- AHM, Actas de Cabildo, Vol. 98, Exp.1913/025, 9 de abril de 1913.
- AHM, Actas de Cabildo, Vol. 999, Exp. 1925/048, 15 de diciembre de 1925.
- AHM, Col. Civil, Vol. 518, Exp. 2, 3 de marzo de 1927.
- AHM, Actas de Cabildo, Vol. 103, Exp. 1916/038, 16 Octubre de 1916;
Actas de Cabildo, Vol. 103, Exp. 1916/049, 18 de Diciembre de 1916
y Actas de Cabildo, Vol. 103, Exp. 1917/08 12 de Febrero de 1917.
- AHSEP, Sección: DGEPEyT, Serie: Escuelas Rurales Federales, Asunto: Su Expediente, Caja: 2, Exp. 4 (La Laja, Los Herrera), Caja: 1, S/E (Colorados de Arriba, Vallecillo); Caja: 5, Exp. S/E (Altamira, Los Ramones); Caja: 7: Exp.31 (Regantes No. 11, Anáhuac), Exp. 32 (Regantes No. 9, Anáhuac) y Exp. 33 (Ejido Villahermosa, Anáhuac); Caja: 8, S/E (Carricitos, Cerralvo); Caja: 9, Exp. 42 (La Barranca, China) y Caja: 10, S/E (Regantes No. 13, Anáhuac).
- AHSEP, Sección: DGEPEyT, Serie: Escuelas Rurales Federales, Asunto: Su Expediente, Caja: 19, Exp. S/E (Escuela Capaderito, Dr. Arroyo) Año: 1934, Otros casos documentados en: Caja: 1, S/E, (Escuela San Isidro, Mier y Noriega) Caja: 4, Exp. 32 (Tapona Moreña, Mier y Noriega) y Caja: 19, S/E (Escuela San Agustín de Valdez, Dr. Arroyo).
- AHSEP, Sección: DGEPEyT, Serie: Dirección de Educación Federal en Nuevo León, “Informe del Inspector Macedonio Garza”, Caja: 5481, S/E, Año: 1940.
- AHSEP, Sección: DGEPEyT, Caja 5, Exp. 14 (Escuela Raíces, Galeana) Año: 1927.
- AHSEP, Sección: DGEPEyT, Caja: 4, Exp. 24 (San Pedro Sotolar, Galeana), Año: 1931.
- AHSEP, Sección: DGEPEyT, Caja: 7, Exp. 8 (Lagunita del Castillo), Año: 1928.

Bibliografía:

- Alcubirre, Beatriz y Tania Carreño King, *Los niños villistas. Una mirada a la historia de la infancia en México, 1900-1920*, México, Secretaría de Gobernación/INEHRM, 1997.
- Alvarado, José, “El hidalgo”, *Revista Estudiantil*, Num. 56, diciembre de 1929 en Martínez, José Guadalupe, (comp.) Alvarado, el joven, México, El Nacional, 1992.
- Boletín de la Secretaria de Educación Pública, Tomo IV, No. 2, México, 1925.
- Del Castillo, Alberto, “Entre la criminalidad y el orden cívico: imágenes y representaciones de la niñez durante el porfiriato”, *Historia Mexicana*, vol. XLVIII, núm.190, México, Octubre-diciembre, 1998, [pp.277-320].
- _____, *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la ciudad de México. 1880-1920*, México, El Colegio de México/Instituto Mora, 2006.
- Entrada a México. *Guía geográfica de Monterrey*, Monterrey, [s.e], 1921-1922.
- Espino, Barros, Enrique, *El Monterrey de mi niñez, adolescencia y juventud (1930-1950)*, Monterrey, CONARTE, 2007.
- Flores, Oscar, *Monterrey en la Revolución, 1909-1923* Monterrey, UDEM/ Municipio de Monterrey, 2006.
- Foucault, M., *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XIX Editores, 2005.
- Garza, Celso, *Nuevo León textos de su historia* México, Gobierno del Estado de Nuevo León/Instituto Mora, 1989.
- Herrera, María de Lourdes (coord.) *Estudios sociales sobre la infancia en México*, Puebla, BUAP, 2007.
- Padilla, Antonio, et al. (coords.) *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacios y prácticas*, México, Casa Juan Palos/UAEM, 2008.
- Morado, César (coord.), *Nuevo León en el siglo XX. La transición al mundo moderno. Del reyismo a la reconstrucción (1885-1939)*, Tomo: 1, Monterrey, Fondo Editorial de Nuevo León, 2007.
- Morado César e Ismael Vidales (comps.), b, *La educación en Nuevo León, 1883-1927*, Monterrey, CECyTE/CAEIP, 2007.
- Nóvoa, Antonio, “Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de ‘nuevas’ historias de la educación” en Popkewitz, Thomas, et al (comps.) *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona,

- Pomares, 2003. [61- 84].
- Ramos, Escobar, Norma, *El trabajo y la vida de las maestras nuevoleonesas. Un estudio histórico de finales del siglo XIX y principios del XX*, México, Conarte, 2007.
- Robledo, Raúl, (ed.) *Juan Manuel Elizondo. Memorias*, Monterrey, Universidad Autónoma de Nuevo León, 2008.
- Rockwell, Elsie (coord.), *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995.
- Roel, Santiago, Nuevo León. *Apuntes históricos*, Monterrey, sf.
- Reyes, Oscar, “Imaginario, representaciones y comportamientos de la niñez en Guadalajara durante el porfiriato”, México, CIESAS, Tesis doctoral, 2005.
- Salazar Delia y María Eugenia Sánchez (coords.) *Los niños: su imagen en la historia*, México, INAH, 2006.
-
- _____, *Niños y Adolescentes: normas y transgresiones en México, siglos XVII-XX*, México, INAH, 2008.
- El esfuerzo educativo en México, 1924-1928*, “Memoria analítico-crítica de la organización actual de la Secretaría de Educación Pública presentada por Manuel Puig Casauranc”, México, publicaciones de la Secretaría de Educación Pública.
- Knight, Alan, “Armas y arcos en el paisaje revolucionario mexicano” en Gilbert, Joseph y Daniel Nugent, (comp.) *Aspectos Cotidianos de la Formación del Estado*, México, Era, 2002.
- Vaughan, Mary Kay, *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México 1930-1940*, México, Secretaría de Educación Pública/ Fondo de Cultura Económica, 2000.