MUJERES, NIÑOS Y NIÑAS EN LA HISTORIA

AMÉRICA LATINA, SIGLOS XIX Y XX



COORDINADORAS:
ANAYANCI FREGOSO CENTENO
MARÍA GUADALUPE GARCÍA ALCARAZ
LAURA CATALINA DÍAZ ROBLES

Mujeres, niños y niñas en la historia.
America Latina, siglos XIX y XX

Mujeres, niños y niñas en la historia. America Latina, siglos XIX y XX

Anayanci Fregoso Centeno
María Guadalupe García Alcaraz
Laura Catalina Díaz Robles

(Coordinadoras)

Universidad de Guadalajara
2016

Primera edición, 2016

D.R. © 2016, Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades
Coordinación Editorial
Juan Manuel 130
Zona Centro
44100, Guadalajara, Jalisco, México
Consulte nuestro catálogo en: www.cucsh.udg.mx

ISBN: 978-607-742-717-9

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

Índice

Presentación 9

SUJETOS, PRÁCTICAS E INSTITUCIONES 17

Los congresos del niño y los menores infractores, 1920-1934 19
Zoila Santiago

Re-configurando la infancia: el nivel inicial en la Provincia de Buenos Aires a mediados del siglo XX. Entre leyes y debates parlamentarios 57
Rosana Ponce

En el nombre del Padre, del Hijo y del Espíritu Gimnástico. Prácticas corporales, masculinidades y religiosidad en los exploradores de Don Bosco. Argentina, siglo XX 101
Dr. Pablo Scharagrodsky

Hacer visible lo invisible. Una historia de la niñez a través de las estadísticas del Departamento del Valle del Cauca, Colombia: 1912-1938 135
Jenny Paola Valencia Torres

En sus propias palabras. Los chicos del Consejo Nacional de Menores en Argentina a mediados del siglo XX 173
Donna J. Guy

IMÁGENES, REPRESENTACIONES Y ESTEREOTIPOS 203

Maestras protestantes en Guadalajara: 205
sus proyectos, vicisitudes y representaciones de la
infancia (1872-1920)
María Guadalupe García Alcaraz

Vecinos, niños y educadoras: ciudadanía y 255
escolarización en la Buenos Aires del siglo XIX
Myriam Southwell

Las argucias de las mujeres para ingresar a los 289
espacios públicos: las primeras estudiantes de farmacia
en Guadalajara
Luciano Oropeza Sandoval

Miradas desde la prensa: infancia, mujeres..... 313
y experiencia en Guadalajara.
Revista gráfica de Occidente, 1947-1949
Anayanci Fregoso Centeno

EXPERIENCIA, AGENCIA Y SUBJETIVIDAD 353

Ángel del hogar… ángel de la muerte. 355
Violencia de género en Jalisco, 1876-1910
Jorge Alberto Trujillo Bretón

El álbum biográfico de Ninon Downs:..... 393
revolución, intervención norteamericana y turbas
anti-yanquis en Colima y Jalisco, 1913-1914
María Teresa Fernández Aceves

Juegos son amores y juguetes son primores:..... 423
cultura material e innovación en la infancia
Antonio Padilla Arroyo

¡Viva Cristo Rey! El conflicto religioso y 447
la resistencia de las vicentinas de la
Arquidiócesis de Guadalajara
Laura Catalina Díaz Robles

Presentación

Itinerarios y rutas que convergen: mujeres, niños y niñas que vivieron otros tiempos

En este libro se reúnen trabajos de investigadoras e investigadores de diversos países, todos ellos convocados por el interés de conocer la historia de mujeres, niños y niñas. La idea de una obra de estas características surgió en el marco del seminario que desarrolla el cuerpo académico *Historia de la educación, de los sujetos y de las instituciones*, adscrito a la Universidad de Guadalajara. Al acercarnos a revisar el campo temático en torno a estos sujetos notamos los pocos trabajos en los que se estudiaba su vínculo e incluso la escasez de obras en las que se incluyera a ambos, la historiografía mostraba una marcada tendencia a estudiar por una lado la infancia y por el otro a las mujeres. Tal tendencia no es un asunto menor, sobre todo si hacemos las siguientes consideraciones: en primer lugar, desde la historia de las mujeres diversos estudios han mostrado los roles que se les han impuesto socialmente en torno a la maternidad, al cuidado, a la crianza y a la educación de los niños; en segundo lugar, se ha señalado que si bien existen estereotipos ligados a roles, prácticas y discursos, éstos no necesariamente son únicos ni tampoco se ajustan a todos los grupos sociales; también, en la última década, y gracias a las aportaciones de la antropología y la historia, se ha reconocido la importancia de situar en un contexto de relaciones, limitaciones y posibilidades espacio-temporales los estudios de las mujeres y de la infancia; por último, ambos campos de investigación reconocen que la historia de estos sujetos no es una, sino múltiple y que

incluye procesos no sólo de imposición, sino también de apropiación, negociación, de conflicto y resistencia.

Este conjunto de consideraciones constituyó un punto de partida para la hechura de este libro, el cual se fraguó a partir de una convocatoria abierta que tuvo como respuesta la recepción de 35 trabajos, sometidos todos a un proceso de evaluación entre pares, quedando al final los 13 trabajos que aquí se publican, más otros 15 en espera de encontrar un editor. Los documentos incluidos en esta obra se han organizado siguiendo tres ejes temáticos de los cuales damos cuenta a continuación.

Bajo el primer eje, que nombramos *Sujetos, prácticas e instituciones,* se reunieron cinco investigaciones que tienen como perspectiva analítica el considerar a los sujetos, en su dimensión histórica y política, como seres constituidos en un espacio y un tiempo y determinados o moldeados por prácticas concretas, conectadas a formas y ejercicios que buscan controlar y someter, propósitos que no siempre se consiguen. Este sometimiento se da, principalmente, a través de formas institucionalizadas. De hecho la institucionalización de la infancia corre a la par de la configuración del Estado moderno y es un proceso en el que regularmente los hombres fueron quienes elaboraron los discursos y las mujeres se encargaron de hacer realidad los proyectos al interior de los establecimientos. La invención de escuelas, internados, orfanatorios y cárceles, así como la formulación de políticas, programas y acciones para intervenir al interior de la institución familiar, constituyeron vías para moldear a niños, niñas y mujeres. Si bien desde finales del siglo XVII se pueden encontrar atisbos de estas tendencias, la institucionalización de la infancia cobra relevancia a la largo del siglo XIX y alcanza su apogeo en el siglo XX conforme los postulados de civilización, progreso y modernización penetraron en las estructuras y dinámicas sociales. Esta configuración de la infancia, como objeto de cuidado y de intervención pero también de moldeamiento y de atención en los casos en los que se consideraba en vías de perversión, incide en que la mayoría de los trabajos aquí incluidos se ubiquen entre finales del siglo XIX y la primera

mitad del XX. De este modo, el aumento de instituciones va de la mano de una mayor intervención del Estado, mediante la creación de estrategias encaminadas a ajustar la estructura familiar a un modelo nuclear, a través de un ideal de mujer civilizada que guiará y cuidará a sus hijos siguiendo las pautas dictadas por médicos, higienistas, pedagogos y moralistas. Desde el Estado se crearán, además, modos de categorizar a niños y mujeres estableciendo rangos de edad y contabilizando su mortandad, escolaridad, estado civil y pertenencia a grupos raciales, entre otros aspectos.

El primer trabajo que integra este eje es el de Zoila Santiago, quien nos explica cómo fue que a través de *Los congresos del niño*, celebrados en las primeras décadas del siglo XX en la Ciudad de México, se definió un conjunto de ideas y prácticas en torno a los menores infractores. Con este conjunto de referentes la autora analiza la actuación de los jueces del Tribunal para Menores en cuanto a la función de los padres dentro de la familia.

Por su parte, Rosana Ponce da cuenta de cómo se configuraron los rasgos identitarios del nivel inicial de educación en Buenos Aires. Mediante el análisis de las leyes y debates parlamentarios ubica puntos de tensión en torno a su carácter popular o elitista, obligatorio o no, y en torno a su basamento pedagógico. En sus conclusiones enfatiza que la exploración de los discursos y políticas educativas del pasado permite comprender y reinterpretar el presente, en tanto persisten ideas y puntos de conflicto.

En un estudio centrado en un colegio masculino, Pablo Scharagrodsky nos presenta una acuciosa investigación acerca de la cultura física que se difundió en Argentina a través de los exploradores de Don Bosco. Esta propuesta puso en circulación significados sobre la condición masculina 'correcta', excluyendo, silenciando u omitiendo otras alternativas posibles de vivir y experimentar el ser hombre. En este sentido las instituciones educativas contribuyeron a crear una asociación entre prácticas corporales, masculinidades y religiosidad.

Una mirada metodológicamente novedosa para estudiar la infancia es la que nos muestra Jenny Paola Valencia Torres. Al

analizar las estadísticas publicadas por el departamento del Valle de Cauca en las primeras décadas del siglo XX en Colombia, Valencia muestra cómo es que la infancia se volvió objeto de institucionalización y se contabilizó con el ánimo de regular y definir la intervención del estado. Mortandad, escolaridad, legitimidad e ilegitimidad son algunas de las categorías con las cuales se visibilizaba la población infantil.

Donna J. Guy nos presenta un interesante trabajo en el cual da voz a los niños y niñas a través de cartas y testimonios resguardados en el Archivo del Consejo Nacional de Menores en Argentina. En el trabajo, la autora nos explica por qué se dio un incremento de instituciones de beneficencia a mediados del siglo XX, en un marco de condiciones precarias e incluso de miseria de las familias y los niños. La autora se pregunta en particular por los casos en que los niños y niñas recluidos mantenían lazos afectivos con el exterior. De modo tal que devela aspectos poco trabajados en la historia de la infancia, específicamente el relativo a las emociones.

En el segundo eje, titulado *Imágenes, representaciones y estereotipos*, se reúnen reportes de investigación que buscan entender los sistemas de ideas, valores y prácticas, y cómo es que éstos tienen una doble función; por un lado, establecen en los sujetos un conjunto de referentes para moverse en su mundo de vida y, por el otro, posibilitan la comunicación y clasificación en situaciones de interacción. Las representaciones pueden sedimentarse en imágenes, las cuales condensan atributos y rasgos de un individuo y de una situación. Cuando estas imágenes están ampliamente difundidas se habla de una imagen estereotipada o de un estereotipo. Desde este instrumental analítico, las autoras y autores de los trabajos incluidos en este eje destacan no sólo las estructuras y los significados que se imponen sobre los niñas, niños y mujeres desde los grupos de poder, sino que también analizan las tensiones y discrepancias, es decir, se asume que esas imágenes, estereotipos y representaciones entran en dinámicas de tensión y conflicto, pues los sistemas de pensamiento no son únicos, sino que están articulados a grupos sociales específicos.

Los trabajos que se ubican en esta perspectiva son cuatro. En el primero, María Guadalupe García Alcaraz expone los proyectos y vicisitudes de las maestras norteamericanas que trabajaron en Guadalajara entre 1872-1920 y analiza el referente de infancia que orientó su labor educativa, así como las tensiones y contradicciones que emergieron al aplicar dicha representación en un contexto cultural diferente al de su país de origen.

Myriam Southwell analiza cómo los vecinos, niños y educadoras se vincularon al proceso de escolarización que se desarrolló en Buenos Aires en el siglo XIX. Al cuestionar cómo se pensó la infancia escolarizada, la autora se centra en una perspectiva que revisa grandes problemas, tales como la construcción de la ciudadanía y la feminización del magisterio, para producir descripciones densas en las cuales se rescaten los sentidos producidos e intercambiados en las prácticas que sostienen los actores al interior de las instituciones.

En el tercer trabajo incluido en este eje, de la autoría de Luciano Oropeza Sandoval, se abordan las argucias formuladas por las primeras mujeres que ingresaron a la carrera de farmacia en Guadalajara, con el fin de abrirse espacios en procesos educativos considerados hasta ese momento como masculinos. El autor escudriña sobre cómo se concibe a las mujeres en la época, cuáles fueron las condiciones que permitieron, pero a la vez limitaron, su ingreso a la educación superior, para luego profundizar sobre lo que ellas tuvieron que hacer para evadir los cuestionamientos sociales y concluir sus estudios. Dentro de los principales hallazgos de esa investigación está el caracterizar las estrategias que utilizaron las mujeres y enfatizar en cómo la cobertura familiar les sirvió de soporte.

Anayanci Fregoso Centeno, en su escrito titulado *Miradas desde la prensa: niñez y mujeres. Guadalajara. Revista gráfica de Occidente, 1947-1949*, presenta una sólida y crítica reflexión sobre el uso de las fuentes empleadas en su investigación, contextualiza el proceso que es objeto de análisis y reflexiona sobre cómo, a través de la pluma de tres escritoras, se desmontan las figuras

homogéneas de la infancia y de las mujeres que promovía el Estado. De este modo la autora logra mostrar las discrepancias entre las imágenes y representaciones que abanderaban los grupos políticos y las élites y las otras realidades recreadas en la revista, a su vez, ubica expresiones emergentes en torno a la participación social, profesional y cultural de las mujeres.

El tercer y último eje, titulado *Experiencia, agencia y subjetividad,* se compone de cuatro trabajos que buscan acercarse a los sujetos a través de sus propias experiencias y testimonios. Además de ser investigaciones novedosas metodológicamente, sostienen diálogos con fuentes todavía poco exploradas en el estudio de la niñez y las mujeres, sustentados en debates teóricos provenientes de la antropología y de la historia. De manera particular, se trata de estudios elaborados desde la perspectiva de la nueva historia cultural, que promueve mirar las expresiones sociales y culturales como cuerpos narrativos que *hablan* no sólo de aquello que se enuncia, sino también de las formas de elocución y de los sujetos que se manifiestan. Como si se tratase de un mismo proceso de aproximación, después de acercarse a las imágenes, representaciones y estereotipos de la infancia y de las mujeres, historiadores e historiadoras se esfuerzan por dar vida en el relato histórico a las voces de aquellos sujetos subalternos que por largo tiempo fueron silenciadas. En los últimos años han cobrado vigor las investigaciones que se esfuerzan por reflexionar sobre las imbricaciones entre las vidas privadas y las trayectorias públicas, distinguiendo la capacidad de agencia de niños, niñas y mujeres y las maneras en que la subjetividad de estos actores es expresada. Lo que se intenta es comprender el complejo entramado entre los individual y lo social.

El primer trabajo de este apartado es de Jorge Alberto Trujillo Bretón quien recupera, desde distintas fuentes, experiencias de violencia de género entre hombres y mujeres en las que ambos pueden ser víctimas y victimarios. El autor analiza a través de casos particulares cómo los imperativos de género, durante el Porfiriato, se tradujeron no sólo en conductas agresivas sino que

se incardinaron en los cuerpos femeninos especialmente. Igualmente, observa expresiones de agencialidad transgresora de cara al poder patriarcal, analizando casos de mujeres que también ejercieron violencia, a pesar de que también buscaron responder a las demandas sociales que señalaban que las mujeres debían estar acompañadas de un varón y unirse en matrimonio.

María Teresa Fernández Aceves presenta un artículo que resulta novedoso en sus fuentes, pues utiliza como insumo primario el álbum biográfico de una joven estadounidense. Documento en el que ella expone sus valores, ideas y experiencias durante su estancia en Guadalajara y después, a la distancia, de regreso en Estados Unidos. El arco temporal se despliega en los primeros años de la Revolución Mexicana. Como apunta la misma autora, este testimonio íntimo representa una ventana para mirar fragmentos de historias personales y colectivas, y los procesos narrativos que los tejen dándoles un sentido y reconstruyendo la memoria. En este caso la experiencia femenina se sitúa en el marco de un conflicto político y militar entre Estados Unidos y México.

Con una propuesta analítica que invita a romper los estancos del campo disciplinar y a examinar la infancia en su estrecha relación con la adultez, Antonio Padilla Arroyo parte de pensar el juego y los juguetes como expresiones históricas de la cultura material, elementos que rebasan el espacio y tiempo específicos de la niñez, pues quedan acunados en la memoria del adulto y permiten dar cuenta de procesos de industrialización y consumo, de formas de organización gremial y avances tecnológicos. De esta forma, en su trabajo reflexiona sobre las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que motivaron la invención y uso de estos artefactos lúdicos. Además vincula los juegos y los juguetes con las trayectorias infantiles para preguntar sobre los procesos de reapropiación simbólica y material, de forma similar el autor busca acercarse a inteligir la imaginación, el aprendizaje, la innovación y a la construcción de afectividades y espacios lúdicos por parte de niños y niñas. Con base en la historia oral, Padilla Arroyo reflexiona sobre todo lo antes expuesto, no obstante se concentra

en analizar los recuerdos y evocaciones contenidos en los relatos de tres adultos de una misma familia que vivió en la Ciudad de México en el siglo XX.

El último trabajo hurga en distintas fuentes para escribir la historia de las vicentinas de la Arquidiócesis de Guadalajara durante el conflicto religioso de la guerra cristera. Laura Catalina Díaz Robles, en coincidencia con el señalamiento de Joan Scott sobre la *invisibilidad* de las mujeres en la historia, asegura que esta ausencia no es fortuita sino, por el contrario, una postura política que entraña la intención de no reconocerlas como sujetos históricos, sostiene que en el fondo de la falta de estudios sobre las múltiples labores sociales que las vicentinas desarrollaron en las primeras décadas del siglo XX mexicano existe un menosprecio a su trabajo que insiste en no mirarlas como sujetos políticos, desdeñando el valor social y cultural de su conformación en redes de sociabilidad femenina. La autora sostiene que desde estas formas de organización, las mujeres alentaron su constitución como sujetos políticos y agentes de cambio, y trastocaron, asimismo, los límites de convivencia establecidos socialmente como propios, pues en ellas participaron mujeres pertenecientes a la élite social y económica de Jalisco tanto como aquellas de extracción popular.

SUJETOS, PRÁCTICAS E INSTITUCIONES

Los congresos del niño y los menores infractores, 1920-1934

Zoila Santiago
Universidad Autónoma de México-Iztapalapa

Introducción

El objetivo de este trabajo es explorar dos temas. El primero se refiere a las preocupaciones manifestadas en los dos primeros congresos del niño que se realizaron en la Ciudad de México en los años veinte, con relación a la importancia y al cuidado del niño dentro de la sociedad mexicana. Como fueron diversos los temas abordados en dichos congresos, en este texto sólo nos centraremos de manera general en la preocupaciones que los congresistas manifestaron en lo concerniente a la delincuencia infantil. El segundo tema tiene como fuente de información los expedientes del Tribunal para Menores, en ellos buscamos analizar qué decían los jueces en cuanto a la función de los padres dentro de la familia.

La infancia a principios del siglo XX y los congresos del niño

El interés por la infancia surge a partir de las últimas décadas del siglo XIX y principios del XX y coincide con la conformación de las sociedades industriales en Occidente (Dávila, 2008: 73-74). El interés que surgió por los niños, en América Latina y algunos países europeos, estuvo relacionado con el proceso de industria-

lización que algunos de estos países vivieron, debido a que dicha transformación trajo consigo que en estos lugares aumentara la inmigración. Las personas que habían vivido en las zonas rurales comenzaron a trasladarse a las grandes ciudades en busca de un mejor trabajo y de una mejor calidad de vida. Pero, lo que se consiguió fue el hacinamiento de la población en las zonas urbanas que en general ofrecieron una mala calidad de viviendas, falta de agua potable y condiciones insalubres a causa de los sistemas de alcantarillado aún incipientes. Todo ello repercutió en la salud de la población y principalmente en la de los niños. Así, el interés de los países de América Latina en el proceso de industrialización por el tema de la infancia se debió a las altas tasas de mortalidad infantil (Alcubierre, 2001: 116).

Esta preocupación estuvo encaminada a mejorar la situación de estas familias a través de ciertas medidas que los gobiernos habrían de implementar para entrar en la corriente principal del "progreso occidental", es decir, demostrar que también formaban parte de los países "civilizados" (Lavrin, 2005: 131).

Paulí Dávila (2008) sostiene que el interés por la infancia no sólo estuvo asociado con las consecuencias del proceso industrial, sino también estuvo relacionado con el desarrollo del modelo de la familia nuclear y del establecimiento del sistema escolar por parte del Estado. Estos elementos, es decir, los modos de vidas propuestos por el Estado, como el de la familia y la educación, son vistos por la autora como estrategias de control social. De esta manera, las personas que no tuvieron cabida dentro del modo de vida propuesto fueron vistas como un problema que tendría que atenderse mediante la intervención del Estado. Es así que los temas sobre la inadaptación, la marginación social, la infancia abandonada, la delincuencia y el vagabundeo fueron asuntos de discusión que continuamente salían a la luz.

Los congresos que se llevaron a cabo sobre la protección y ayuda a la infancia comenzaron a finales del siglo XIX y principios del XX, tanto en los países europeos como americanos. Además, las preocupaciones desarrolladas por los reformadores sociales

acerca de los problemas que afectaron a niños y jóvenes fueron parecidas en los distintos países. Por lo tanto, a través de estos congresos –que fueron tanto nacionales, panamericanos como internacionales– se trató de encontrar soluciones factibles para el mejoramiento de la niñez, etapa considerada no sólo como la más frágil del desarrollo humano, sino que también era la que determinaría a las futuras generaciones.[1] La importancia de los congresos, como lo señala Paulí Dávila, es que a partir de ellos se sentaron las bases para el reconocimiento de los derechos de los niños. Este reconocimiento en un principio estuvo incluido en un discurso proteccionista, pero que, después de varios años, determinó que los niños fueran considerados como sujetos de derecho (Dávila y Naya, 2006: 71-93; Dávila, 2008).

México entró a la corriente de políticas protectoras sobre la infancia en las primeras décadas del siglo XX, en el periodo de institucionalización posrevolucionaria. Es así que, las políticas proteccionistas que se desarrollaron en esos años fueron parte del proceso de reconstrucción del Estado posrevolucionario. Los encargados de llevar a cabo la reconstrucción del país, no sólo se centraron en el desarrollo económico, también estuvieron interesados en realizar una reconstrucción social del país que permitiera el mejoramiento de su población.

Beatriz Urías Horcasitas propone que el gobierno posrevolucionario llevó a cabo una "revolución cultural y antropológica." La primera buscó modificar la mentalidad de los ciudadanos a través de la educación, mientras que, la revolución antropológica iba a estar basada en el mestizaje y erradicación de lo que se consideró una herencia "degenerada" que había afectado a la sociedad. Ambos proyectos buscaron la transformación social del país mediante la creación de nuevos ciudadanos y a través de la integración de la población mexicana al programa nacional, donde las mujeres y los niños ocuparían un lugar central (Urias, 2007: 12).

[1] Los Congresos Nacionales se realizaron en Chile (1912), Argentina (1913); los Congresos Panamericanos del Niño se llevaron a cabo en Buenos Aires (1916), Montevideo (1919), Río de Janeiro (1922), Chile (1924), La Habana (1927) y Lima (1930).

Las políticas de protección a la infancia tuvieron como antecedente el proceso de diferenciación entre las necesidades de los niños y de los adultos iniciado a finales del siglo XIX. De acuerdo con Azaola (1990), del Castillo (1996) y Alcubierre (2001) este proceso cobró auge después de la lucha armada de 1910, en el que la etapa infantil fue confinada a un sistema cerrado y reglamentado, para administrar la vida del niño y prescribir lo que puede y debe ser, lo que no puede y no debe hacer. De esta forma, la figura del niño se volvió materia de estudio no sólo para la medicina también lo fue para el derecho, la psicología y la pedagogía. Cada una de estas ciencias trató de contribuir en crear al niño ideal y por lo tanto, explicar la "anormalidad" que algunos niños y jóvenes presentaron, así como su posible solución (Azaola, 1990: 333-334).

Los reformadores sociales se hicieron oír a través de los Congresos del Niño, donde no solamente plantearon sus preocupaciones también ofrecieron alternativas para mejorar la salud de los niños mexicanos. Para ello, recurrieron a las ciencias del momento para encontrar las posibles causas de los problemas sociales y ofrecer soluciones. Además, estas ciencias dieron legitimidad al Estado para involucrarse en la vida privada de sus ciudadanos y convertir esa intimidad en dominio público, los reformadores sociales justificaron esa intervención argumentando que era por el bien de la nación, ya que se trataba de reconstruir a la "familia mexicana" (Stern, 2002: 303).

La principal preocupación de los congresistas estuvo relacionada con el desarrollo y bienestar de los niños mexicanos. Ellos consideraron que la mortalidad, la "degeneración de la raza", el abandono y la criminalidad impedían el desarrollo óptimo de los niños y jóvenes mexicanos.

La preocupación por la mortalidad infantil se vio acrecentada por los datos que la prensa publicó en los años veinte. Por ejemplo, en 1927, el periódico *El Universal* publicó que en el transcurso de cinco años se habían registrado en la ciudad de México 84,694 nacimientos (44,268 niños; 40,426 de niñas) mientras que las defunciones ascendían a 52,448; es decir, aproximadamente el 62%

de los niños morían, aunque cabe señalar que estas cifras no eran del todo exactas (1927: 1-3). Era frecuente que los padres no registraran a sus hijos, por lo tanto, las cifras que se obtenían no podían ser precisas, pero eran un indicativo de la fragilidad de la población recién nacida.

México no era el único país que se enfrentó ante este fenómeno. De acuerdo con Asunción Lavrin, para el caso de Argentina a inicios del siglo XX, la mortandad infantil representaba el 52% del total de las muertes en la ciudad de Buenos Aires. Mientras que, en Chile, se registraron entre 1871 y 1908 de 273,000 a 325,000 defunciones de niños (Lavrin, 1990: 134-135).

Por ello, no podemos menospreciar las cifras que fueron presentadas en la prensa, aunque estas sean inexactas, es indiscutible que provocaron en los reformadores sociales una comprensible preocupación por la natalidad y mortalidad infantil, fenómeno que no fue exclusivo para el caso mexicano. La mayoría de las resoluciones acordadas en los congresos giraron en torno a mejorar la salud de los niños, teniendo como punto de partida el papel que las madres tenían antes, durante y después de la gestación. Higienistas, médicos, abogados y demás personas vieron en los "programas de salud pública una forma de mejorar el perfil sanitario", el cual estuvo destinado a mejorar la calidad de vida de las futuras generaciones y por ende, al "mejoramiento" de la raza (Lavrin, 1990: 132).

En el Segundo Congreso del Niño, celebrado en 1923, se aseguró que la mortalidad de los niños era de, aproximadamente, el 34%, cifra menor que la anunciada en la prensa, pero que no dejó de ser alarmante. Los congresistas señalaron que eran cuatro los factores y problemas que los niños enfrentaban: en primer lugar, las enfermedades que heredaban de sus padres y que como consecuencia minaban su salud; en segundo lugar, estaban los malos tratos y golpes; en tercer lugar, las enfermedades externas (como eran la ceguera, tuberculosis, viruela, problemas gastrointestinales, problemas de dentición, enfermedades de la piel, etc.) y por último, pero no menos importante, la educación.

Dentro de este panorama, los congresistas consideraron que la participación de la mujer era la clave para el cambio social propuesto, ya que madre e hijo estaban "indisolublemente atados", "fusionados en una unidad ideológica estrecha que dejaba la maternidad intacta" como una de las funciones principales de la mujer (Lavrin, 1990: 164). El interés por el desarrollo de los niños y jóvenes mexicanos y el papel de la madre dentro de este proceso, originó que se crearan nuevos papeles sociales y profesionales para la mujer como fueron la enfermería pero, sobre todo, el trabajo social. Como observaremos más adelante, el papel de la mujer dentro del Tribunal para Menores fue importante debido a todo el discurso creado alrededor de ella, en donde se combinaron, como lo señala Anthony M. Platt elementos de un papel antiguo –la maternidad– con elementos nuevos, como fue el de "la mujer emancipada y de carrera con función de servicio social" (Platt, 1982: 117, 188).

Por otro lado, una de las consecuencias del movimiento armado originado en 1910 fue sin duda el desplazamiento y la desintegración de las familias. Fenómeno que trajo consigo el aumento de niños abandonados y de la criminalidad en la ciudad de México, temas que fueron de gran interés para los congresistas.

Las estadísticas publicadas por el Departamento de Prevención Social del Distrito Federal en 1936, muestran la situación familiar de los menores infractores después del movimiento revolucionario. De esta manera se señaló que de los 4,758 casos presentados al Tribunal para Menores entre 1927-1931, el 54.83% había vivido al lado de sus padres, el 9.17% en el hogar de algún pariente, el 15.85% estuvo al lado de personas extrañas, el 0.47% de estos niños había estado en los dormitorios públicos y el 19.68% había vivido en la vía pública. Estamos hablando que el 45.17% de estos menores no vivió con sus padres, y el 20.15% de ellos no contaron con algún hogar. Por lo regular, el 45.17% de los niños que no vivió con sus padres, era por que este había muerto durante la revolución, ya sea por haber participado activamente

en ella[2] o por haber sido confundido por algún revolucionario.[3] La otra explicación se debía a que la familia al haber inmigrado a la capital para buscar un mejor trabajo,[4] y al no encontrarlo, decidía abandonar a sus hijos a su suerte o simplemente al llegar a la capital las familias terminaron desintegrándose (Secretaría de Gobernación. Departamento de Prevención Social, 1936: 121).

Para los reformadores sociales que se presentaron en los Congresos del Niño, el problema de los niños abandonados fue considerado un problema urgente que debía solucionarse, pues ellos podrían convertirse en futuros criminales y aún era tiempo de evitarles ese destino. Se creía que serían más fáciles de manejar y moldear por su temprana edad; por ello se consideró necesario cuidarlos y dirigirlos de la mejor forma posible. El licenciado Antonio Ramos Pedrueza se expresó sobre la maleabilidad infantil con las siguientes palabras:

> Obrar sobre los hombres y transformarlos, cuando la mentalidad del hombre está ya formada, y cuando han anidado los errores y los intereses; cuando el alma está casi petrificada, es imposible; pero obrar sobre el niño, materia blanda y fácil, es sencillo, es indispensable y necesario (1921: 1-4).

La ciencia como medio de mejoramiento social y racial: la salud de los niños

Es interesante observar cómo las palabras pronunciadas por las personas que participaron en los congresos coincidieron en ciertos puntos. Los discursos pronunciados explican el porqué de la realización del Primer Congreso del Niño, explicación que va más allá de sólo conocer científicamente el desarrollo de los niños. La realización de los congresos trató de mejorar la imagen del país, como bien lo mencionó el ingeniero Palavicini en sus palabras de bienve-

[2] Archivo General de la Nación (AGN), Consejo Tutelar para Menores, Caja 3, Exp. 2199, 1928; Caja 3, Exp. 2410, 1928.

[3] AGN. Consejo Tutelar para Menores, Caja 4, Exp. 2640, 1929; Caja 5, Exp. 3101, 1928.

[4] AGN. Consejo Tutelar para Menores, Caja 3, Exp. 2194, 1928

nida. Lo que se buscó fue el reconocimiento de otros países, de una reivindicación social y moral, que mostrará que México era capaz de integrarse a la corriente de los países "civilizados" europeos, y no era sólo un país bárbaro que dejaba a su suerte el desarrollo y crecimiento de sus futuros ciudadanos. Además, añadieron que como país "civilizado" el gobierno tendría que apoyarse en el uso de la ciencia para mejorar los problemas suscitados por la revolución, y sobre todo, preocuparse por las generaciones venideras.

Los congresistas afirmaron que los países definían su grado de civilización de acuerdo con las medidas que tomara el gobierno para mejorar el desarrollo de los niños. El doctor Guillermo Cerqueda en su ponencia mencionó, que antes el grado de civilización de un pueblo se medía por la "sabiduría de sus leyes higiénicas" pero, que en ese momento tendría que medirse ese grado de civilización por "el criterio en todo aquello que se relaciona con la educación y perfecto desarrollo del niño, por las consecuencias raciales que esto trae consigo" (Cerqueda, 1921: 373).

La realización de los Congresos del Niño fue una forma de demostrar a la población mexicana y a los demás países que la reconstrucción del país iba por buen camino que, a pesar de las pugnas políticas suscitadas, hubo un grupo de hombres que se preocupó por cosas "civilizadas", en este caso del mejoramiento del país a través de la infancia. El niño fue la bandera que estos hombres y mujeres de ciencia utilizaron para unir a los mexicanos, y sacarlos de la individualidad, egoísmo y mezquindad en la que habían vivido durante el Porfiriato, según opinaron algunos reformadores.

La forma que los reformadores sociales vieron como válida para salir de la violencia y reconstruir el país era con la ayuda de la ciencia. Es así que recurrieron y se apoyaron en los hombres de ciencia para encontrar soluciones factibles y resolver los problemas que afectaban a la población mexicana, sobre todo a los niños. Los reformadores sociales del siglo XX –como señala Alberto del Castillo– "recogieron, ampliaron y profundizaron varias de las temáticas e inquietudes esbozadas y desarrolladas por los distin-

tos especialistas" del Porfiriato, quienes comenzaron a considerar los problemas de la niñez como un asunto que el Estado tenía que atender (Castillo, 2006: 264-265).

Tanto los reformadores sociales como los congresistas consideraron a la ciencia como el único medio para alcanzar la felicidad y el progreso de la sociedad. El doctor Antonio F. Alonso, quien presentó en el primer congreso el ensayo titulado "La herencia eugénica y el futuro de México", sostuvo que aunque había quienes desconfiaban de la ciencia como medio de lograr la felicidad, la ciencia había sacado a la humanidad de la barbarie, creado la industria, el mejoramiento del trabajo y originado alimento y abrigo. Por lo tanto, era la única capaz de desaparecer los males que aquejaban a la humanidad (Alonso, 1921: 34).

Las personas que tuvieron fe en la ciencia para encontrar una solución a la mayoría de los problemas que el país padecía, también creyeron que la ciencia podría ser capaz de mejorar la constitución racial de la población, además que la educación tendría que eliminar los prejuicios que había alrededor de ella. Lo que se pretendió, como se señaló antes, fue la transformación social del país –o como lo llamó Beatriz Urías, una revolución antropológica–, para que México se convirtiera en una nación poderosa y moderna era necesario "el mejoramiento de la condición física, moral e intelectual del pueblo mexicano" (Galván, 1985: 47,67), pero sobretodo de sus futuros ciudadanos:

> Este congreso es un alto en la indiferencia con la cual ha visto nuestra patria, el perfeccionamiento moral y físico de sus hijos. (...) Al hijo de nuestro pueblo se le deja perfeccionarse o degradarse al azar, como puede, o mejor dicho, como se reivindican los instintos rudimentarios de conservación (López, 1921: 3).

El "mejoramiento racial" de la población fue comparado a las actividades que un agricultor o ganadero realizaba dentro de su campo de trabajo. Según se señaló, los agricultores o ganaderos no dejaban el crecimiento de su producto al azar, sino que buscaban y utilizaban todos los medios que tuvieran a la mano

para su mejoramiento. Los reformadores sociales proponían esto, pero principalmente los eugenistas, intervenir en la sociedad con ayuda de la ciencia para su mejoramiento, y como la etapa que se consideró esencial fue la niñez, de ahí su preocupación por el desarrollo tanto físico, como moral e intelectual de los niños (Alonso, 1921: 34).

Niños y jóvenes fueron la bandera que estos reformadores sociales usaron para implementar una serie de medidas de carácter social, médico, pedagógico y psicológico, principalmente, que estuvieron destinadas a proteger, cuidar y reformar a las futuras generaciones. Los menores delincuentes ocuparon un lugar central dentro de estas preocupaciones porque se consideró que los delincuentes eran un peligro para la organización social del país. Ramón Beteta, Jefe del Departamento de Acción Educativa en 1931, lo explicó de la siguiente manera: "el crimen representa, a primera vista, el índice más significativo en la desorganización social y de falta de control de una comunidad". Los congresistas señalaron que si se implementaban medidas preventivas en estos menores, la delincuencia podría evitarse, debido a que los niños apenas iniciaban su camino a la delincuencia. Se consideró al mismo tiempo, que de acuerdo a su edad serían más fáciles de corregir que los adultos que ya estaban involucrados en el mundo criminal (Secretaría de Gobernación. Departamento de Prevención Social, 1936: 85).

La creación del Tribunal para Menores Infractores

La creación del Tribunal para Menores de 1927 tuvo como antecedente el proyecto presentado en el Primer Congreso del Niño en 1921. Este proyecto es interesante porque en las justificaciones que se dan para su creación en ningún momento se habla sobre el problema de la delincuencia infantil. Los argumentos dados giraron en torno a las deficiencias en la administración de justicia y al restablecimiento del orden social en el país. Por ello, en este

apartado comienzo con el análisis del proyecto presentado en el Congreso del Niño, en el cual se pidió el establecimiento de dos Tribunales: uno civil y el otro penal.

La entrega del proyecto fue acompañada de una carta enviada por el licenciado Manuel E. Cruz y publicada en *El Universal.* En la carta se expusieron las razones por las cuales se creía oportuno crear los Tribunales para Niños. En primer lugar, según expresó el licenciado Manuel E. Cruz, porque los procedimientos llevados a cabo en los tribunales de justicia eran lentos y ponía en duda su eficacia. El proyecto presentado tenía como fin crear algunas reformas para el mejoramiento de la "administración de justicia y el restablecimiento del orden social". Entre las reformas expuestas estuvo la creación de los Tribunales Protectores del Hogar y de la Infancia. Manuel E. Cruz argumentó que la sociedad había sufrido un "desquiciamiento" debido a la "guerra social" y, por lo tanto, era necesaria la reconstrucción de la "Patria". También sostuvo que dicha reconstrucción tendría que iniciarse en el hogar, y principalmente de vigilar a la niñez con el fin de protegerla y de "impedir su fracaso", ya que ellos eran el futuro del país. Es decir, se trató de reconstruir al país, de poner en orden las cosas, de solucionar los problemas que tanto el movimiento revolucionario y el desarrollo industrial del país habían generado (Cruz, 1921: 1-4).

La preocupación central de la carta se relacionó con el funcionamiento de la familia. Por lo tanto, la creación de los dos tribunales en la ciudad de México tendría como objetivo conocer los "asuntos relativos al régimen de las familias" en donde hubiera niños (Cruz, 1921: 1-4). De esta manera, el tribunal civil sería competente en los siguientes asuntos: pensión alimenticia, hacer que las madres se hicieran cargo de sus hogares y de sus hijos, de corregir y castigar a los hijos cuando los padres lo solicitaran, de regresar a los hijos que fueron separados de la casa paterna, cuestiones sobre la patria potestad, resolver los problemas que surgieran entre los padres por cuestiones educativas, prestar amparo y protección a los niños abandonados, resolver cuestiones de

solicitudes sobre matrimonios entre menores de dieciocho años, la autorización de contratos de trabajo o de aprendizaje y revisión de contratos de enganche (Cruz, 1921: 1-4).

Por otro lado, el tribunal penal tendría que solucionar los casos de los menores infractores. Es así que, estaría a cargo de proponer las correcciones que debían aplicarse de acuerdo con la ley a los menores de dieciocho años, averiguación y castigo de los delitos en que se imputen a los menores de edad, de las medidas preventivas que haya de imponerse a los menores de dieciocho años y de las concesiones de libertad. Entre las medidas preventivas que el tribunal penal podía imponer se mencionaba las siguientes: amonestación privada, represión pública, libertad restringida, colocar al menor en una "familia honorable" distinta de la suya, internar al menor en alguna escuela o establecimiento de beneficencia o colocarlo en algún taller o establecimiento industrial. Además, tendría que determinar si el menor había actuado o no con discernimiento al momento de la infracción. Asimismo hacer las averiguaciones relativas a su situación material y moral, las condiciones en que vivía, además de practicarle los exámenes médico-legalistas que serían para informar sobre su estado de salud, desarrollo físico intelectual y moral, para que al final se tomara una decisión (Cruz, 1921: 1-4).

En el mismo año en que se realizó el Primer Congreso del Niño, 1921, el abogado Antonio Ramos Pedrueza publicó su libro sobre *Los tribunales para menores delincuentes: bases para un proyecto de ley*. Este proyecto, a diferencia del presentado por Manuel E. Cruz –quien pidió la creación de dos tribunales, uno con jurisdicción civil y el otro con jurisdicción penal– propuso que el tribunal fuera principalmente de carácter penal (Pedrueza, 1921).

Antonio Ramos Pedrueza desempeñó varios cargos, tanto en el gobierno como en la universidad: en 1898 fue nombrado miembro de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística; en 1905 formó parte de la Cámara de Diputados por el Estado de Chihuahua; en 1908 fue elegido profesor de la Escuela Nacional de Artes y Oficios; en 1912 fue director del Departamento del Trabajo; además ocupó el

puesto de secretario de un juzgado correccional y defensor de oficio.[5] El licenciado Ramos Pedrueza fue parte del grupo de los reformadores sociales del siglo XX, quién se formó y desempeñó varios cargos durante el Porfiriato, y por lo tanto, muchas de sus ideas mostraron una continuidad entre este período y el posrevolucionario.

Para Antonio Ramos Pedrueza la causa de todos los problemas que acechaban a las clases pobres había sido ocasionada por el proceso de industrialización. De acuerdo con él, la construcción de fábricas había contribuido a que la gente abandonara el campo y que las ciudades estuvieran cada vez más sobrepobladas, contribuyendo al hacinamiento de la gente y al aumento de la delincuencia. Por consiguiente, el aglutinamiento de tanta gente había sido la causante del aumento de la criminalidad (Pedrueza, 1921: 4-5).

La principal justificación de Ramos Pedrueza para la creación del tribunal fue la edad de los menores. Señaló que era insuficiente establecer el castigo de acuerdo a la edad de los niños, debido a que no todos maduraban al mismo tiempo para que se dieran cuenta de sus acciones. Además agregó que si se deseaba en verdad corregir y reintegrar estos niños a la sociedad era necesario tener un mayor conocimiento sobre la historia personal de ellos, tanto física como emocional. Sostuvo que a partir de los estudios particulares se podría determinar el tratamiento que los niños infractores necesitaban y, por lo tanto, el castigo sería sustituido por su corrección y educación.

Al final Ramos Pedrueza recomendó el trabajo para la regeneración de los niños. Aconsejó que, el oficio que los menores escogieran ejercer tuviera que realizarse al aire libre, debido a que les otorgaría un beneficio tanto espiritual como para su organismo físico. Susana Sosenski señala que la terapéutica laboral se debe considerar como parte de un "proyecto económico del Estado mexicano para crear trabajadores desde corta edad" y que los

[5] Datos obtenidos de dos artículos publicados en la revista *Criminalia:* Garrido, L. (1962). Un maestro olvidado y Ramos Mariscal, M. (1962). Datos biográficos del Sr. Lic. Don Antonio Ramos Pedrueza. *Criminalia, Revista mensual, 27*(10), 622-632. El primer artículo fue escrito por un alumno de Ramos Pedrueza; mientras que, el segundo fue escrito por su hija.

niños de las clases populares se convirtieran en futuros obreros (2008: 313).

El tribunal que abrió sus puertas en 1927 en la ciudad de México contó con las características propuestas por el licenciado Antonio Ramos Pedrueza y el licenciado Manuel E. Cruz. Esta institución estuvo encargada de juzgar a los niños o jóvenes que cometieran alguna infracción pero, también tenía la obligación de intervenir dentro del medio familiar, determinar si la familia en la que se encontraban los menores era la indicada para su desarrollo físico y emocional. Los tres jueces que integraron el Tribunal para Menores que se estableció en la ciudad de México en 1926 fueron: el profesor Salvador Lima como presidente del tribunal, la profesora Guadalupe Zúñiga y el doctor Roberto Solís Quiroga.

Los niños y jóvenes que llegaron a las instalaciones del tribunal fueron colocados en la Casa de Observación. En esta Casa de Observación se trató de representar un espacio libre en el que los menores se desenvolvieran como lo harían en cualquier otro lugar, para describir el comportamiento espontáneo de cada uno. Los delegados encargados de la Casa de Observación estudiaron a cada niño individualmente, observando y analizando su comportamiento en convivencia con otros compañeros y las tareas que le eran impuestas.

Las funciones que se le otorgaron al Tribunal para Menores de 1926 es uno de los motivos por los que los historiadores que estudian la delincuencia infantil y el tribunal consideran a la institución como un instrumento de control social utilizado por el Estado. Susana Sosenski señala que el Tribunal se "erigió como el encargado de insertar a las familias populares en el proceso civilizatorio" de encaminar "a sus hijos hacia la senda de la utilidad social" (2008: 279). Para Margarita Hilda Sánchez Santoyo, el tribunal fue una institución encargada de "vigilar a la familia para verificar que cumpliera con la norma social" (1997: 89-90). Elena Azaola concluyó que las políticas creadas para la defensa del menor terminaron por colocarlo en una posición de desventaja con respecto del adulto, "confrontándolo con un ideal que el cono-

cimiento y la ideología dominante había forjado para él". Los niños delincuentes –continua Elena Azaola– fueron el pretexto para que en "su nombre se hicieran oír otras voces: las de las normas, planes, informes y discursos correccionales" pero que al final los niños pasaron a ocupar un lugar secundario (Azaola, 1990: 335-336).

Los autores antes señalados siguen la lógica Anthony M. Platt. Este autor sostiene que el movimiento para salvar al niño, iniciado en los Estados Unidos a finales del siglo XIX, no fue una ruptura con el pasado, debido a que "la autoridad paterna, la educación del hogar, la domesticidad y los valores rústicos" fueron subrayados por este tipo de instituciones, ya que a finales del siglo XIX y XX estaban declinando como institución. Además expresa que si tomamos al tribunal como "un instrumento de opresión racial y de clase que aparece para sujetar a regla a los hijos de la clase trabajadora urbana" no serían tan sorprendentes sus "fracasos" (Platt, 1982: 181).

El tribunal para estos autores fue un instrumento utilizado por el Estado para intervenir en los hogares de la sociedad, de controlar a las familias populares, de dirigir su comportamiento e infundirles valores que pertenecían a la clase media. Para estos autores el delito o la infracción cometida, ya sea por adultos o niños, fue sólo un pretexto utilizado por el Estado para intervenir en la vida de estos sujetos. Michel Foucault sostiene que "bajo el nombre de crímenes y delitos" se juzgó a la vez "pasiones, instintos, anomalías, achaques, adaptaciones, efectos de medio o de herencia". Añade el autor, que el castigo y la corrección son procesos que tienen como objetivo "la transformación del individuo, de su cuerpo, de sus hábitos, de su voluntad" (2005: 25, 130).

Por otro lado, Jacques Donzelot sostiene que el Estado pudo intervenir en las familias "a través de los delitos cometidos por los niños". De esta manera, la familia se convirtió en "objeto de vigilancia y de disciplinarización". La intromisión del Estado dentro de las familias populares ocurrió porque se consideraba que aquellos niños que eran criados en familias donde predominaba la promis-

cuidad de los padres, la negligencia, pereza y miseria perjudicaban su "moralidad" y que a la larga se convertirían en "enemigos del orden social". Por lo tanto, los reformadores sociales consideraron que era necesario vigilar a la familia y disciplinarla. Asimismo, la función del Tribunal para Menores formó parte de un "gigantesco complejo tutelar" el cual abarcó tanto a los niños como a los familiares, dicha institución a través del control y la tutela obligó a los menores "progresivamente a elegir un sometimiento a las normas" o a que eligieran definitivamente el camino "hacia la delincuencia" (Donzelot, 2008: 71, 75, 84, 87, 114-115).

El papel tan importante que se le otorgó a la familia fue debido a que se consideraba a esta como el pilar que sostiene a la sociedad; la institución y el lugar donde el ser humano se desenvuelve y tiene contacto con los demás, donde aprende los códigos de lenguaje y conducta (Alcubierre y Carreño, 1996: 12). Antonio Padilla señala que en los reformadores sociales de las primeras décadas del siglo XX prevaleció, ante todo, la idea de que la desorganización familiar era uno de los principales problemas que generaba conductas antisociales y "anormalidades" en los niños. Porque estos niños al no haber contado con una familia habían perdido la oportunidad de ser dirigidos correctamente en el transcurso de su vida (Padilla, 2008: 415).

Las familias desorganizadas eran aquellos hogares donde no se contaba con alguno de los padres, parejas que no habían legalizado su matrimonio o familias que descuidaron el desarrollo educativo, moral y social de sus hijos. De ahí la importancia de los tribunales y su injerencia dentro de las familias donde hubiera niños, ya que en caso de que los padres no pudieran cumplir con sus obligaciones, el tribunal tendría que hacerse cargo de ellos, ya sea buscándoles una mejor familia o incluirlos en algún establecimiento que se encargará de su cuidado.

La organización del tribunal como de otras instituciones fue a semejanza de la principal institución mexicana: la familia. Tanto en las correccionales como los tribunales prevaleció el "espíritu paternal" pero, también el maternal, porque —de acuerdo con

Antonio Padilla –aquellos menores que no tenían una familia era indispensable otorgarles una– (2008: 419-420). Por lo tanto, dentro del tribunal encontramos que el juez representó la autoridad paterna. Mientras que, la juez mujer simbolizó el aspecto materno, era una mujer preparada que además de poder dirigir el comportamiento de los niños también le era más fácil acercarse a ellos por la "bondad y ternura" que las caracterizaba, según se argumentó.

El papel de la juez mujer dentro del tribunal fue de suma importancia, y mostró esa combinación de elementos tradicionales y nuevos de los que habla Anthony M. Platt: la mujer como defensora de la familia pero también como servidora social. La psicóloga Guadalupe Zúñiga explicó que su tarea dentro del tribunal era muy importante debido a las diferencias que se atribuían a hombres y mujeres. Por ser mujer, Guadalupe Zúñiga consideró que era "más optimista" con "más sensibilidad en el juicio" y "sin prejuicios" mientras que, los hombres eran menos "sensitivos", "más duros, más drásticos, con menos visión de la realidad" (Cano y Radkau, 1989: 35).

José Ángel Ceniceros y Luis Garrido explicaron que la intervención de una juez mujer se debía al "propósito de que elementos femeninos, técnicamente preparados" podían "por la bondad y ternura de su sexo estar más cerca de la psique infantil" (1936: 33). A su vez, Guadalupe Zúñiga sostuvo que la juez mujer suavizaba la "rígida concepción legalista del abogado frente al delito del joven", que la intervención femenina podía lograr la "trasformación del tribunal en una verdadera institución de servicio social". Además que con la participación de la mujer al lado del hombre se rompía con la idea que consideraba "a la mujer incapacitada para colaborar con el hombre en los arduos problemas de la educación popular" (Garrido y Ceniceros, 1936: 34-35). El papel de la familia ocupó un lugar importante dentro de las resoluciones de los jueces; algunas veces si la familia de la que provenía el menor era considerada como ideal, el menor regresaba a su hogar. Asimismo, si la familia era señalada como desorganizada e incapaz de proporcionarle lo indispensable al menor, este era alejado de su hogar.

El papel que se le asignó a la familia se debía, como señala María Concepción Lugo, a que

> (...)Del cristianismo del barroco se heredó la idea de que la corrección, la vigilancia y el castigo, junto con el ejemplo de los padres y la vida familiar, serían determinantes en la educación del infante, al igual que otros principios morales o normas de conducta que permitirían al hombre vivir en armonía con el Estado y la sociedad (2008: 34).

Fue así que la familia ocupó y ocupa un lugar importante en la vida de los niños y jóvenes mexicanos.

Discursos en torno a la delincuencia infantil

El objetivo de este apartado es exponer de forma breve, los discursos que se dieron alrededor de la delincuencia infantil en las primeras décadas del siglo veinte. En este caso nos centraremos en las ideas y soluciones propuestas por algunos reformadores sociales que estuvieron vinculados con el Tribunal para Menores: el doctor Roberto Solís Quiroga uno de los tres jueces del tribunal; los licenciados Luis Garrido y José Ángel Ceniceros, abogados penalistas y autores del Código Penal de 1931; y el maestro Manuel Velázquez Andrade, quien fue director de la Casa de Orientación para Varones también conocida como la Escuela Correccional.

La Revolución Mexicana en efecto provocó una serie de cambios políticos, sociales y culturales de gran importancia pero, prevalecieron una serie de ideas y estereotipos hacia las clases pobres que tuvieron origen mucho antes del Porfirito. Las ideas desarrolladas por Roberto Solís Quiroga, José Ángel Ceniceros, Luis Garrido y Manuel Velázquez legitimaron ese tipo de estereotipos a través de ciertas disciplinas científicas, como fueron la psicología, el derecho, la antropología y sociología criminal. Para ellos el factor ambiental, la familia, la sociedad y el elemento hereditario ocuparon un lugar relevante como causa de la delincuencia infantil. La importancia de cada uno de los elementos mencionados

fue diversa entre estos autores, debido a que fueron personas con una formación académica y una trayectoria profesional distinta: un médico, un maestro y dos abogados.

El médico Roberto Solís Quiroga fue uno de los tres jueces que formó parte del Tribunal para Menores desde el inicio de sus funciones en 1927 y, escribió diversos artículos sobre psicología infantil. Luis Garrido fue abogado penalista, presidente de la Academia de Ciencias Penales, rector de lo que hoy es la Universidad Nacional Autónoma de México, además asiduo colaborador de la revista *Criminalia* –de la que fue director–, y autor del Código Penal de 1931 (*Criminalia*, 1956, 626-628). El maestro y abogado José Ángel Ceniceros obtuvo su título de profesor normalista en 1922 y en 1925 el título de abogado en la Escuela Libre de Derecho; colaboró también en la redacción del Código Penal de 1931, y en coautoría con Luis Garrido escribió *La delincuencia infantil en México* (*Criminalia*, 1956: 616-618). Por último, el maestro Manuel Velázquez Andrade, director de la Escuela de Orientación para Varones. Estos hombres escribieron sobre la delincuencia infantil y cada uno elaboró un discurso sobre las causas de este fenómeno, en donde los factores sociales, psicológicos, emocionales y médicos tuvieron un peso diferente para explicar el comportamiento delictivo de los menores.

Las posturas de cada uno de estos individuos, al haber sido tan diversas, pudieron ser adaptables a cada menor presentado ante el tribunal. Como sostuvieron las personas asociadas a la escuela positivista del derecho penal, no todas las personas cometían un delito por las mismas razones, sino que había habido factores externos y ajenos a la voluntad del individuo que los llevó a cometer un acto ilícito, estos factores podrían haber sido de diferente índole, como ya hemos mencionado –ambientales, familiares, psicológicos o biológicos–. Al elaborar un discurso donde la familia, el medio social o factores hereditarios eran considerados como causa de la delincuencia infantil, permitieron a los jueces del tribunal usar el discurso que más se adaptara al menor que era estudiado. Por eso, algunas veces los jueces consideraron que los

niños habían delinquido debido a problemas psicológicos. Otras veces creyeron que los padres habían sido la causa del comportamiento antisocial de los menores. Y en algunas otras ocasiones manifestaron que los niños y jóvenes habían sido mal aconsejados por sus amigos o personas extrañas.

Los reformadores sociales centraron su atención en los niños debido a su supuesta maleabilidad. En ese aspecto, el licenciado Héctor Solís Quiroga –hermano del doctor Roberto Solís– expresó que las funciones del tribunal eran preventivas, que se trataba de "cortar el camino del delito a los menores de dieciocho años", previniendo "sus futuros hechos antisociales", y para poder "obrar efectivamente en contra del delito" era "mejor combatirlo en la menor edad, por lo relativamente sencillo que es orientar a un ser cuando inicia su vida" (Solís, 1936: 61).

Estos reformadores sociales coincidieron en señalar que los niños que fueron presentados ante el tribunal procedían de los sectores pobres de la sociedad. Señalaron que la causa del comportamiento delictivo de los niños había sido por el tipo de vida de sus padres, la falta de educación, los vicios heredados de sus progenitores o el abandono en que la sociedad los tenía, que los menores eran víctimas de la situación, los culpables habían sido sus familiares, sus amigos, el medio social o que bien podía deberse a alguna enfermedad. Héctor Solís Quiroga lo expresó de la siguiente manera: "el crimen del niño es el crimen de los padres y de la sociedad" (Solís, 1936: 35).

Hombres y mujeres que estuvieron interesados en el tema de la criminalidad infantil, elaboraron discursos diferentes que estuvieron impregnados por diversas corrientes científicas. La escuela clásica y la escuela positivista del derecho penal estuvieron presentes en estas posturas, de la primera escuela se conservó la idea de enmienda de los criminales mientras que, de la escuela positivista se rescató la idea de que el comportamiento delictivo de las personas era ajeno a su voluntad y por lo tanto, eran otros factores los que intervenían. Las personas que se apegaron a la escuela positivista del derecho también se incorporaron a otras

corrientes científicas para explicar el comportamiento delictivo de los individuos, entre esas corrientes podemos mencionar principalmente a la antropología y sociología criminal. La antropología criminal nació en Italia y se centró en el organismo del individuo mientras que, la sociología criminal se originó en Francia, y confirió mayor peso a factores ambientales, sociales o culturales para explicar la delincuencia (Speckman, 2002: 93-94). Además estas personas llegaron a coincidir que la delincuencia era como una enfermedad posible de curar, en la mayoría de los casos, a través de tratamientos determinados, por consiguiente, señalaron que era necesario conocer el estado emocional, mental, social y médico de las personas, y en este caso de los menores infractores.[6]

El Tribunal para Menores Infractores fue el lugar donde interactuaron diferentes disciplinas que tuvieron como principal sujeto de estudio al niño, el cual fue concebido como un individuo único y diferente al adulto, y que por lo tanto necesitaba de un tratamiento especial. De acuerdo a los reformadores sociales, los menores infractores eran víctimas de la sociedad, de su familia y del medio social que le rodeaba. Los elaboradores de la Ley de Prevención Social de la Delincuencia Infantil de 1928, lo expresaron de la siguiente manera:

> Los menores de edad que infrinjan las leyes penales son víctimas de la sociedad, de su abandono legal o moral, de ejemplos deplorables en su ambiente, inadecuado y mal sano, del descuido o perversión de los padres, de su ignorancia o incomprensión. Por lo tanto, sostuvieron que el Estado tenía la obligación de protegerlos y de encauzar su educación y alejarlos de la delincuencia (Rodríguez, 1987, 540).

Por lo consiguiente, tanto mujeres como niños fueron integrados al proyecto posrevolucionario de reconstrucción del país. A pesar de que las teorías criminalistas estigmatizaron y legitimaron ciertos prejuicios hacia algunas actividades de las clases popula-

[6] Elisa Speckman y Susana Sosenski son dos de las autoras que señalan que durante los primeros años del siglo XX la idea de castigo es sustituida por la de regeneración (Speckman, 2002; Sosenski, 2008).

res, al mismo tiempo buscaron encontrar también una solución al problema de la criminalidad.

Algunos autores señalaron que una de las causas de la delincuencia infantil era el desarrollo mental de los menores, el doctor Roberto Solís Quiroga fue uno de los que apoyó dicha idea. Roberto Solís Quiroga había sido inspector de las Escuelas Penitenciarías del Distrito Federal, y uno de los tres jueces del Tribunal para Menores. En la Escuela Normal Superior impartió cursos sobre los "anormales y superdotados". En los ensayos que publicó en la revista *Criminalia* abordaba constantemente el tema del desarrollo mental de los menores. Escribió en la revista *Criminalia* que el 70% de los niños y jóvenes que habían llegado al Tribunal de Menores habían contado con un desarrollo mental "inferior al normal", por eso para el doctor Solís Quiroga la deficiencia mental y la delincuencia iban de la mano (1934: 51).

Solís Quiroga señaló en sus escritos que era importante estudiar el problema de los niños "anormales mentales" porque la mayoría de ellos pasaba como niños normales. Sostuvo que este problema se manifestaba cuando menos se esperaba, es decir, cuando los niños no podían con las "exigencias de la escuela, del trabajo y de la vida familiar".[7] En su artículo "La deficiencia mental y la delincuencia infantil" esbozó lo que años después, denominó en otros artículos como "proceso de sedimentación social" (Solís, 1934).

El proceso de sedimentación social empezaba en la escuela, en donde los niños manifestaban un bajo aprovechamiento escolar, tendencia al robo y a la riña. Estos hechos traían como consecuencia que los menores desertaran de la escuela por su falta de "adaptabilidad". De esta forma, los niños se quedaban en sus hogares tratando de ayudar a sus padres, pero tampoco en sus hogares

[7] Solís Quiroga, R. (1930). *Estudio sobre el retardo escolar. Hecho con un material de 36.170 niños de las escuelas primarias de la capital de la República Mexicana.* México: Talleres Litográficos El Modelo.; (1934). La deficiencia mental y la delincuencia juvenil. *Criminalia,* marzo.; (1953). Los niños anormales mentales. *Criminalia,* octubre.; (1958). La educación especial de los minorados. *Criminalia*, diciembre.

serían capaces de adaptarse y por lo tanto, terminaban buscando un trabajo fuera de sus casas. En esta etapa, la deficiencia mental de los niños se manifestaba mejor por su incapacidad de aprender un oficio. Esa incapacidad era ocasionada por las "sensaciones y percepciones defectuosas", "atención paupérrima e inestable" que llegaba a provocar una "anestesia moral o perversiones afectivas" por lo tanto, eran incapaces de dedicarse a cualquier tipo de trabajo que demandara energía. Aquellos que lograban encontrar un trabajo, después de un tiempo, iban de un oficio a otro, ya que la incapacidad no sólo era psicológica sino también física, no contaban con la capacidad de coordinación motriz.

Y por último, los menores al darse cuenta de que no podían mantener un trabajo estable terminaban por llevar una vida "parasocial". Este tipo de vida estaba caracterizada –de acuerdo con el autor– por la incapacidad de los menores de valerse por sí mismos. Por lo tanto, para "subsistir vivían haciendo daño a la colectividad" a través del hurto. De acuerdo con él, el 48% de los niños y jóvenes que ingresaron al tribunal se debía al hurto.

Por otro lado, los argumentos expuestos por los licenciados Luis Garrido y José Ángel Ceniceros en su obra *La delincuencia juvenil en México* mencionaron otros factores como causantes de la delincuencia infantil en México. Los autores sostuvieron que los niños habían sido víctimas del medio social y familiar en el que crecían. De acuerdo a los datos que presentaban, el 99% de los menores que ingresaron al tribunal había sido por deficiencia en la "organización del hogar, por miseria, por inmoralidad, por orfandad de padre o madre." Sustentaron que los padres de estos niños habían sido incapaces de ofrecerles un buen hogar, que la mayoría de las veces los dejaban en un total abandono, a los "varones en malas compañías" y a las "mujeres a una vida inmoral" (1936: 34, 54).

Ellos sostuvieron que si al abandono social en que se encontraban estos niños y jóvenes se le agregaba la miseria, se tenía como resultado que la mayoría de los delincuentes procedieran de "hogares pobres". Hogares donde era difícil obtener lo básico para sobrevivir,

como alimento, abrigo y un lugar decente donde vivir. Familias en donde, por lo menos, uno de los padres era alcohólico, corrompiendo con ello "los fundamentos de la familia", destruyendo la "felicidad material y moral" para ser sustituidas por "el desorden y las privaciones" (Garrido y Ceniceros, 1936: 55-56, 62). Con esto Luis Garrido y José Ángel Ceniceros apoyaron algunas de las ideas de la antropología y sociología criminal, al tomar en cuenta no sólo el cuerpo del menor sino también, el medio social y familiar que le rodeaba.

Por otro lado, las ideas desarrolladas por el maestro Manuel Velázquez siguen la lógica expuesta por los abogados Luis Garrido y José Ángel Ceniceros, quienes prestaron mayor atención al factor familiar y social de los menores. Manuel Velázquez Andrade publicó en 1932 un ensayo sobre la delincuencia infantil. Las ideas desarrolladas en tal ensayo fueron el resultado de sus observaciones y convivencia con los menores recluidos en la Casa de Orientación para Varones –también conocida como correccional, reformatorio o la Casa Amarilla–, institución de la cual fue director.

Él sostuvo que la delincuencia juvenil no terminaría a menos que se modificara el medio social de los menores. El medio social –según explicó– era aquel que "condicionaba la formación y la aparición del delincuente desde muy temprana edad" (Velázquez, 1932: 14). De acuerdo a sus estadísticas, en el 75% de los niños y jóvenes que habían sido enviados a la Casa de Orientación de Varones –procedentes del Tribunal de Menores– el medio social, había sido el elemento primordial que había influido en su comportamiento. Este medio social estaba representado por el hogar, la familia, la calle, el taller y las diversiones malsanas. Lugares en donde se podían encontrar hogares deshechos, familias desorganizadas, padres que no prestaban atención a sus hijos; escuelas donde los maestros no se preocupaban por sus alumnos; calles en donde proliferaban cantinas y billares. Todo esto conformaba, lo que él llamó, "semilleros vigorosos de futuros criminales" (Velázquez, 1932: 14-15).

El interés del maestro Manuel Velázquez estuvo dirigido hacia los menores que no tenían familia y que la sociedad en su afán

de resolver su situación y evitar que fueran un peligro para la sociedad, los encerraba en instituciones como las correccionales. De acuerdo con él, las correccionales eran lugares que en vez de corregir una falta permitían que los menores convivieran con muchachos mucho más experimentados que terminaban por corromperlos y convertirlos en verdaderos criminales.

Para concluir, las ideas expuestas en este apartado sobre la delincuencia infantil ocasionaron que la mayoría de los niños que fueron presentados ante el tribunal entraran en alguna de las categorías desarrolladas por ellos. Los discursos manifestados por los jueces mostraron que en la mayoría de los casos, no siempre se juzgó la infracción de los menores, lo que juzgaron fue el medio familiar, social y el comportamiento de los niños. Al igual que los reformadores sociales, los jueces consideraron al infante como víctima de la situación. Los elementos que casi siempre tomaban en cuenta los jueces para llegar a una resolución final fueron, principalmente: el medio familiar, el medio social, la conducta y el estado físico o psicológico de los niños y jóvenes. Pero para objetivos de este artículo solo nos centraremos en el primer elemento: la familia.

¿La familia, causa o solución de la delincuencia infantil?

Los menores al llegar al tribunal eran sometidos a cuatro exámenes para determinar las causas de su comportamiento. El examen social, médico, pedagógico y el psicológico eran los estudios que se le aplicaban al menor. Dentro del estudio social, los delegados investigadores encargados de llevarlos a cabo, prestaron especial interés en el tipo de familia de la que provenían los niños. En este apartado analizaremos el papel que los jueces le otorgaron a la familia, ya que este elemento fue considerado tanto causa como solución al problema de la delincuencia infantil.

Como ya hemos señalado, los reformadores sociales así como los jueces consideraron que la desorganización familiar era la

principal causa de la delincuencia infantil. Para ellos una familia desorganizada era cuando los padres no podían cumplir con sus obligaciones, es decir, cuando no eran capaces de satisfacer las necesidades económicas y emocionales de sus hijos. Asimismo, una familia desorganizada era aquella donde sólo un padre se hacía cargo del hogar o en todo caso no había padres. Ellos sostuvieron que los hijos nacidos en familias desorganizadas eran un peligro para la sociedad, porque no habían tenido a alguien que los dirigiera por el "buen camino". De esta manera, uno de los objetivos del tribunal era hacerse cargo de aquellos niños que no tenían familiares que se preocuparan por ellos.

La familia ideal era aquella que estaba formada por el padre, la madre y los hijos, en donde cada miembro tenía que cumplir con el papel que le era asignado. Elsa Muñiz señala que el tipo de familia que proponían los gobiernos posrevolucionarios era el de una familia nuclear, donde cada integrante tenía una función determinada de acuerdo a la división sexual del trabajo. De esta manera, "el padre es responsable de la familia y de los hijos en todos los aspectos (…); la mujer por su parte, refuerza el orden autoritario y se aferran a él, cuidan de manera vigilante al esposo (…), mantienen a los hijos 'adictos al orden establecido' (…); los hijos por su parte deben respetar a su padres, agradecerles y amarlos por lo que ellos, por bonhomía y desprendimiento les dan" (Muñiz, 2002: 78-79, 84).

Para los jueces, la familia podría ser la causa pero, también la solución al problema de la delincuencia infantil. Creemos que por ello, los discursos y las resoluciones alrededor del tema muestran a veces ciertas contradicciones. En los casos que relataré enseguida se aprecia el tipo de ideas que se desarrollaron sobre la familia de los menores, y cómo este elemento pudo haber influido en la decisión de los jueces.

Por ejemplo, Salvador, de 15 años de edad, fue llevado al tribunal, el 25 de junio de 1928, acusado de haber pretendido hurtar unos pañuelos en el mercado. Salvador era un menor reincidente, es decir, había estado ya otras veces en el tribunal por inco-

rregible.[8] La persona que realizó la investigación correspondiente averiguó que Salvador había huido de su casa. De acuerdo con Salvador, después de haber salido de la correccional y haber vuelto a su hogar buscó la primera oportunidad para escaparse, ya que la vida en su casa era "insoportable, sus padres no lo querían" y lo golpeaban constantemente. El delegado investigador para sustentar la versión del menor mencionó que debido a los golpes que su padre le había propinado en estado de ebriedad, Salvador aún conservaba algunas cicatrices.

Los jueces concluyeron que Salvador había sido "un joven cuyas condiciones de vida familiar" lo habían "deprimido", además se había juntado con "muchachos verdaderamente pervertidos" quienes lo habían enseñado a robar. Por último, argumentaron que sus "anomalías" tenían como origen "sus especiales condiciones de vida en el sentido de la familia, en donde fue mal dirigido, sobre todo por su padre". Por lo tanto, los jueces determinaron enviar a Salvador a una Escuela Industrial para que aprendiera algún oficio.[9]

La situación familiar de Salvador fue el principal argumento que los jueces utilizaron para separarlo de su hogar. Asimismo, Salvador expresó que antes que regresar a lado de su padre prefería ser colocado en la Escuela Correccional de Varones. En el caso de Natalia también se culpó a su familia de sus acciones. Natalia era una menor de 17 años acusada de prostitución. Los jueces señalaron que fue "descuidada en la casa por los padres los cuales, además de su condición de amasiato se embriagaban de vez en cuando", además de mencionar otros elementos, se determinó que Natalia fuera internada en la Casa de Orientación para Mujeres.[10]

En el caso de David, acusado de haber participado en el hurto de ganado, los jueces señalaron que se encontraba en una familia "completamente desorganizada debido al mal ejemplo del individuo que es jefe de ella." Cuando su familia solicito la externación

[8] AGN. Consejo Tutelar para Menores Infractores, Caja 3, Exp. 3418, 1928.
[9] AGN. Consejo Tutelar para Menores Infractores, Caja 3, Exp. 3418, 1928
[10] AGN. Consejo Tutelar para Menores Infractores, Caja 25, Exp. 7443, 1933.

de David, el delegado investigador señaló que "los antecedentes incalificables de los familiares de David, a quien estaban encauzando por el sendero del robo y del crimen, me hacen creer en la poca sinceridad de los deseos de la solicitante y de la intención nada honrada que debe tener para interesarse por el mejoramiento de su hijo". Por lo tanto, la solicitud fue denegada. Por otro lado, con Antonio, un menor de nueve años, se dijo que "aun cuando no ha incurrido en actos verdaderamente anti-sociales se nota en él la falta de cultura y conocimientos, debido indudablemente a la carencia de hogar adecuado, pero teniendo en cuenta su corta edad es posible que se eduque y llegué a ser un hombre útil," por lo consiguiente, se decidió que fuera internado en el Hospicio de Niños.[11]

Así como hubo menores que fueron alejados de sus familiares, también encontramos casos donde la familia fue la pieza clave para que los niños regresaran a sus hogares. Como ocurrió con Candelario, de doce años, acusado de haber hurtado en una tienda. El delegado investigador señaló que era culpable de la infracción cometida pero, como su hogar era "adecuado para su educación y buen ejemplo" se decidió dejarlo en libertad. Además, los padres de Candelario se comprometieron a "vigilarlo con mayor atención". La decisión de los jueces estuvo determinada por la familia del menor, los padres eran casados, el estado moral era adecuado –según se señaló– además, su padre y hermanos trabajaban para sostener a la familia, lo cual había demostrado que eran capaces de hacerse cargo de Candelario.[12]

Un caso parecido fue el de Manuel, de 16 años, acusado de haber vendido junto con su amigo una bicicleta alquilada y haber emprendido un viaje a Puebla con el dinero obtenido, fueron presentados al Tribunal el 15 de noviembre de 1931. Manuel regresó a su casa después de que los jueces determinaron que "pertenece a una familia organizada y de buenas costumbres que se compromete a vigilar con mayor cuidado la educación del menor" además, de que se trataba de un "menor no pervertido". Por otro lado, en el

[11] AGN. Consejo Tutelar para Menores Infractores, Caja 3, Exp. 2435, 1928.
[12] AGN. Consejo Tutelar para Menores Infractores, Caja 12, Exp. 5142, 1932.

caso de Crescencio, de 16 años acusado de haber hurtado tapones de autos, fue devuelto a lado de sus padres, pero no porqué su familia fuera organizada, todo lo contrario. Se dijo que su hogar era "inadecuado" porque "las condiciones económicas de la familia son malas" pero como necesitaban de la ayuda del menor y además sus padres se comprometían a buscar una "persona que se hiciera cargo de Crescencio" se decidió dejarlo en libertad.

Un caso más donde la familia fue considerada como ideal para la educación de estos menores, fue el de Roberto. Este menor de 16 años había sido acusado de haber participado en un violación conjunta. Pero los jueces argumentaron que como el menor era de "buenos antecedentes, que pertenece a un hogar que presta garantías, que trabaja correctamente" que "las condiciones morales del medio familiar son inmejorables; económicamente no están en la miseria; todos trabajan y pueden satisfacer, aunque sin holgura, sus necesidades", Roberto fue devuelto a su casa para que cumpliera un arresto de seis meses.

A pesar de que los reformadores sociales consideraron a la familia nuclear como ideal, la decisión de los jueces muestra lo contrario. Lo importante para los jueces fue que las personas estuvieran dispuestas a responsabilizarse de los niños ya fuera otorgándoles algún trabajo, techo y comida. Por ejemplo, algunas de las externaciones solicitadas para que los menores salieran de las correccionales, constantemente, no eran promovidas por sus familiares sino por desconocidos que se comprometían a darles un trabajo y a vigilarlos. Ese fue el caso de María Guadalupe de 9 años.

Guadalupe se encontraba en "algún" establecimiento de la beneficencia pública. Su externación fue solicitada por la señorita Raquel S., quien envió al tribunal una carta en la que pidió "que bajo la vigilancia de este tribunal le sea entregada la menor de referencia ya que cuenta con todos los elementos necesarios para su vigilancia y educación". Aun cuando en la carta no se señaló si la señorita Raquel tenía algún parentesco con la menor, la solicitud fue aceptada y se le entregó a Guadalupe. Además, en la primera carta no se mencionó en ningún momento cuál iba a ser el lugar

de Guadalupe dentro de la familia de Raquel, si iba a ser considerada como un miembro más de la familia o sólo trabajaría como empleada doméstica, situación que quedó aclarada con la segunda carta. En la segunda carta Raquel explicó que "María Guadalupe (…) a la cual externé (…) con el carácter de pupila, el día de ayer a las seis de la tarde cuando me dedicaba a las labores de la casa en un pequeño descuido que tuve se escapó sin tener yo idea de su paradero".[13] Este es uno de los tantos ejemplos, que mostraron el poco cuidado que los delegados y jueces tuvieron con los menores.

Para otorgar una externación, la mayoría de las veces, se realizaba una investigación de la persona que lo solicitaba. Por ejemplo, en el caso de Lucia, una menor de 14 años acusada de prostitución, la solicitud fue realizada por Michel. De esta señora se dijo que "sostiene relaciones ilícitas" y que "tendría esta menor forzosamente que enterarse de la situación anormal en que vive esta familia, ya que los padres de la señora toleran las relaciones ilícitas que sostiene (…) y como en esta Institución nuestra misión es precisamente de moralidad, en mi concepto no debe aceptarse la solicitud de esta señora que no puede darle buen ejemplo de vida honrada, y se perderá fácilmente nuestra labor de varios años", pero aun así la externación fue aceptada.[14]

Algunos casos que podemos considerar como extremos, es cuando los jueces dejaban en libertad a menores que no tenían familiares o alguna persona que se responsabilizara de ellos, como fue el caso de Enrique. Enrique, de 15 años, llegó al tribunal el 30 de octubre de 1932 acusado de hurto. El menor había quedado huérfano de padres y había ido a vivir a lado de su hermano. Enrique señaló que debido a que él lo "corregía y lo golpeaba" se había escapado para "vivir por su cuenta". De acuerdo a la información que proporcionó Enrique, en el día trabajaba y en las noches se iba a quedar a dormir en algún dormitorio, donde desayunaba, cenaba y asistía a la escuela dos horas al día. El delegado investigador que llevó el caso señaló que Enrique era un niño inteligente

[13] AGN. Consejo Tutelar para Menores Infractores, Caja 31, Exp. 9006, 1934.

[14] AGN. Consejo Tutelar para Menores Infractores, Caja 1, Exp. 1127, 1927.

y que posiblemente no se encontraba "maleado", que se trataba de un menor "totalmente abandonado pero susceptible de regeneración".[15]

Los jueces determinaron que Enrique quedará en libertad. Esta decisión se debió a que él había observado buena conducta en la Casa de Observación —lugar donde los menores eran colocados durante la realización de los exámenes correspondientes. Además, se dijo que Enrique era un menor "trabajador y ahorrativo; se preocupaba por su mejoramiento" y, a pesar de encontrarse "moral y socialmente abandonado, su conducta es buena" y no parecía "pervertido", por lo tanto, fue dejado en libertad con la condición de que se presentara al tribunal una vez al mes. Esta última condición no se llevó a cabo.[16]

Otro caso parecido fue el del menor Cárdenas. Este menor contaba con trece años de edad y era originario de Cuernavaca, Morelos. Había sido acusado de haber hurtado las herramientas de trabajo de un compañero. De acuerdo con Cárdenas, nunca conoció a sus padres y siempre había vivido con una de sus tías, quien tenía sesenta y nueve años de edad y estaba enferma. Por lo consiguiente, Cárdenas era quien se había encargado de cuidarla y mantenerla, para ello había trabajado como bolero, además de vender en los cabarets, billares y en la vía pública. Los jueces, a pesar de que señalaron que era un niño abandonado que "vivía en la más completa pobreza al lado de una tía suya" decidieron dejarlo en libertad bajo la vigilancia de un delegado investigador.[17] La decisión de los jueces de dejar en libertad a Cárdenas se debió por un lado, a que con el producto de su trabajo sostenía a su tía, y por el otro, porque a pesar de haber vivido en un "ambiente callejero" su conducta había sido "buena y con propósitos decentes".[18]

---

15 AGN. Consejo Tutelar para Menores Infractores, Caja 25, Exp. 7541, 1932.

16 AGN. Consejo Tutelar para Menores Infractores, Caja 25, Exp. 7541, 1932.

17 Esta vigilancia no siempre se realizó, como ocurría en la mayoría de las veces, los delegados investigadores tenían que atender varios menores al mismo tiempo, lo que dificultó que pudieran vigilar todos los casos que les eran asignados.

18 AGN. Consejo Tutelar para Menores Infractores, Caja 2, Exp. 2105, 1927.

Podemos considerar estos casos como extremos, porque ni Roberto Solís Quiroga, Luis Garrido, José Ángel Ceniceros y Manuel Velázquez hablaron de la posibilidad de que los menores pudieran dirigir su vida sin la intervención de algún adulto. Todo lo contrario, ellos justificaron la intervención del Estado, a través de sus instituciones, en las familias donde se consideraba que los padres no cumplían con sus funciones o cuando los menores estuvieran "socialmente abandonados". De acuerdo a los reformadores sociales, las instituciones como el Tribunal tenían que suplir las funciones de los padres, es decir, dirigir la vida de los niños y jóvenes por el "buen camino" y hacerlos útiles a la sociedad. La decisión final de los casos mencionados rompió con esta idea, los jueces creyeron que a pesar de que estos menores no contaban con el apoyo de sus familiares, habían demostrado a través sus acciones que eran autosuficientes y responsables.[19]

Reflexión final

El siglo xx fue de grandes trasformaciones y cambios en el lugar que los niños ocuparon en la sociedad. Las ciencias preocupadas por el desarrollo integral y óptimo de los menores que se desarrollaron a finales del siglo XIX –como la psicología, pedagogía, pediatría, entre otras– terminaron por consolidarse en las primeras décadas del siglo XX. Estas disciplinas tuvieron una influencia importante en la concepción de la infancia, la medicina reconoció que el cuerpo del niño era diferente al del adulto "dotándolo de nuevos contenidos científicos y significados" mientras que, otras disciplinas como la pedagogía "se encargó de configurarle una psique" (Castillo, 260).

Los reformadores sociales que participaron en los dos Congresos del Niño realizados en la ciudad de México, fueron una clave importante para impulsar las reformas hacia la protección de la infancia. Ellos expusieron ante la sociedad y el Estado los proble-

[19] AGN. Consejo Tutelar para Menores Infractores, Caja 3, Exp. 3418, 1928.

mas que la población enfrentó, sobre todo, los niños después del movimiento armado de 1910.

Estos reformadores del Estado estuvieron convencidos que a través de la ciencia podrían realizarse los cambios propuestos para "mejorar a la raza". Por considerar que la etapa más vulnerable, pero también la más maleable del desarrollo humano, era la infancia, los niños tuvieron un papel importante en la reconstrucción de la nación. Es por ello, que temas como la criminalidad infantil fueron prioritarios para los reformadores sociales ya que, no podían permitir que los futuros ciudadanos se desviaran del "buen" camino hacia el mundo de la delincuencia.

Asimismo, los discursos utilizados por los reformadores sociales no cambiaron del todo. Algunos de los elementos que aparecieron en sus disertaciones fueron tomadas de disciplinas aparecidas desde finales del siglo XIX. El pensamiento de la escuela clásica y de la escuela positivista del derecho penal son ejemplo de ello, ambos pensamientos siguieron vigentes para explicar las causas de la delincuencia a principios del siglo XX. La razón de esto es que algunos integrantes de la nueva élite encargada de reconstruir el país se habían formado durante el Porfiriato. Por eso, observamos la confluencia de pensamientos como de las escuelas del derecho penal –la escuela clásica y positivista– con la escuela ecléctica, la antropología y sociología criminal.

Los discursos que utilizaron tanto los congresistas como los reformadores sociales para explicar las causas de la delincuencia infantil se centraron en varios aspectos, como ya hemos visto. La propuesta de estos hombres –Luis Garrido, José Ángel Ceniceros, Roberto Solís Quiroga, Manuel Velázquez, entre otros– consistía en prevenir la delincuencia a través de la educación, una educación en donde tenía que involucrarse a los padres de familia para enseñarles cómo cuidar a sus hijos. Estos reformadores sociales propusieron que la educación estuviera acoplada de acuerdo a las capacidades de cada menor, por tal razón, creyeron que era más importante que estuviera encaminada a que los niños aprendieran un oficio que en adquirir conocimientos académicos.

Por otro lado, la misión del Tribunal para Menores era determinar por qué el niño había delinquido y establecer una terapia que pudiera "readecuarlo", "corregirlo" o "regenerarlo", para que en el futuro fuera un hombre o mujer útil a la sociedad. Pero como hemos podido señalar, algunas de las propuestas no pudieron llevarse a cabo. En muchos sentidos, la práctica fue contraria a la teoría. Situación que pudo deberse a las condiciones económicas por las que atravesó el tribunal y las instituciones dependientes de ella, o como lo señala Elena Azaola, porque los directivos estuvieron más preocupados por legitimar el espacio que ocuparon dentro de la sociedad, dejando de esa forma a los menores en segundo término.

Por otro lado, podemos afirmar que las clases populares del Distrito Federal contribuyeron a construir al tribunal. Debido a que fue la institución donde –las personas que integraron al tribunal, por un lado, y las familias y los mismos niños, por el otro– llevaron a cabo esa dialéctica de lucha cultural de la que hablan Gilbert Joseph y Daniel Nugent (2004), una negociación donde ambos grupos se apropiaron, resignificaron símbolos, lenguaje y discursos estableciendo, lo que llama James Scott, una resistencia (Scott, 2004). De esta manera, la creación de la figura del menor delincuente, no sólo fue realizada desde arriba, es decir, a partir de las opiniones de maestros, abogados, médicos y jueces, fue una construcción también promovida desde abajo. Los padres dotaron al tribunal de otras funciones, aparte de la correctiva, y contribuyeron de esa manera en la creación de la figura del menor delincuente.

A su vez, algunos niños y jóvenes que llegaron al tribunal demostraron que no fueron sujetos pasivos en los procesos que les concernían a ellos, fueron agentes sociales que contribuyeron a través de sus acciones a mejorar su situación. Demostraron, en algunos casos, que para nada eran manipulables, que tenían opiniones propias, y con sus pequeñas acciones buscaron hacerse oír.

De esta forma, podemos concluir que el tribunal no sólo fue el laboratorio donde ciencias y disciplinas confluyeron para estu-

diar el cuerpo y la mente de los niños; tampoco fue solamente un instrumento del Estado para intervenir en la vida de las familias de los menores y establecer una política de género. El Tribunal fue la institución donde jueces, padres de familias y niños interactuaron y negociaron para la formación de la figura del menor delincuente, fue un espacio donde se observó la lucha de poder, de la que hablan Gilbert Joseph y Daniel Nugent, para la formación del Estado.

Bibliografía

ALCUBIERRE, B. y CARREÑO, T. (1996). *Los niños villistas. Una mirada a la historia de la infancia en México 1900-1920*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.

ALCUBIERRE MOYA, B. (2001). La infancia en las conferencias panamericanas en los años veinte: una historia común. En C. Marichal (Coord.). *México y las conferencias panamericanas, 1889-1938. Antecedentes de la globalización.* México: Secretaría de Relaciones Exteriores.

AZAOLA, E. (1990). *La institución correccional en México. Una mirada extraviada*. México: Siglo XXI.

CANO, G. y RADKAU, V. (1989). *Ganando espacios. Historias de vida: Guadalupe Zúñiga, Aura Flores y Josefina Vicens (1920-1940)* (Colección Correspondencia). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

CASTILLO TRONCOSO, A. del (2006). *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la Ciudad de México 1880-1920.* México: Colegio de México-Instituto Mora.

CRIMINALIA (1956). José Ángel Ceniceros. *Criminalia, Revista mensual, 22*(9), 616-618.

____ (1956). Luis Garrido. *Criminalia, Revista mensual*, *22*(9), 616-618.

CRUZ, M.E. (Viernes 7 de enero de 1921). Un voto de gran trascendencia para la familia y para la raza. *El Universal,* pp. 1-4.

DÁVILA, P. y NAYA, L. M. (2006). La evolución de los Derechos de la Infancia: una visión internacional. *Encounters on Education, 7,* 71-93.

DÁVILA BALSERA, P. (2008). El largo camino de los derechos del niños: entre la exclusión y la protección. En A. Padilla (coords.). *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacios y prácticas* (pp. 73-74). México: Casa Juan Pablos-Universidad Autónoma del Estado de Morelos-Ediciones Mínimas.

DONZELOT, J. (2008). *La policía de las familias.* Valencia: Pre-Textos.

EL UNIVERSAL (Domingo 27 de marzo de 1927). Va en aumento la mortalidad infantil. *El Universal*, pp. 1-3.

FOUCAULT, M. (2005). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* México: Siglo XXI.

GALVÁN, L.E. (1985). *Los maestros y la educación pública en México. Un estudio histórico.* México: Secretaria de Educación Pública.

GARRIDO, L. (1962). Un maestro olvidado. *Criminalia, Revista mensual, 26*(10), 622-633.

GARRIDO, L. y CENICEROS, J. Á. (1936). *La delincuencia infantil en México.* México: Ediciones Botas.

GILBERT, J. y NUGENT, D. (Comps.). (2004). *Aspectos cotidianos de la formación del Estado. La revolución y la negociación en el México moderno.* México: Ediciones Era.

LAVRIN, A. (2005). *Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay, 1890-1940.* Santiago de Chile: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.

LÓPEZ, R. (9 de enero de 1921). Hebdomadarias. *El Universal*, p. 3.

LUGO OLÍN, M.C. (2008). La iglesia católica y la educación del niño (siglos XVII-XVIII). En D. Salazar Anaya y M. E. Sánchez Calleja (Coords.). *Niños y adolescentes: normas y transgresiones en México, siglos XVII-XX.* México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

MUÑIZ, E. (2002). *Cuerpo, representación y poder. México en los albores de la reconstrucción nacional, 1920-1934.* México:

Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco: Miguel Ángel Porrúa Editorial.

Padilla, A. (2008). Infancia en vilo: orfandad y protección en la ciudad de México, 1920-1940. En *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacios y prácticas* (pp. 407-425). México: Casa Juan Pablos-Universidad Autónoma del Estado de Morelos-Ediciones Mínimas.

Platt, A.M. (1982). *"Los salvadores del niño" o la invención de la delincuencia.* México: Siglo XXI.

Ramos Mariscal, M. (1962). Datos biográficos del Sr. Lic. Don Antonio Ramos Pedrueza. *Criminalia, Revista mensual, 26*(10), 622-633.

Ramos Pedrueza, A. (1921). Los *tribunales para menores delincuentes: bases para un proyecto de ley.* México: Film Imprenta.

Rodríguez Manzanera, L. (1987). *Criminalidad de menores.* México: Porrúa.

Sánchez Calleja, M.E. (2002). *La prostitución en menores de edad. Entre la prohibición y la tolerancia. Ciudad de México, 1920-1940.* (Tesis de Maestría). Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.

Sánchez Santoyo, H. M. (1997). *Las fronteras de la trasgresión. La formación del Tribunal para Menores Infractores de la ciudad de México, 1926-1931.* (Tesis de Maestría). Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.

Scott, J. (2004), *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos.* México: Ediciones Era.

Secretaría de Gobernación. Departamento de Prevención social (1936). *Los Tribunales para Menores en el Distrito Federal y sus instituciones auxiliares.* México: Porrúa.

Solís Quiroga, R. (1930). *Estudio sobre el retardo escolar. Hecho con un material de 36.170 niños de las escuelas primarias de la capital de la República Mexicana.* México: Talleres Litográficos El Modelo.

____ (1934). La deficiencia mental y la delicuencia juvenil. *Criminalia, Revista mensual*, marzo, 51.

____ (1936). *Los menores inadaptados*. México: Gráficos del Departamento del Distrito Federal.

SOSENSKI, S. (2008), *El trabajo infantil en la ciudad de México, 1920-1934*. (Tesis de Doctorado). El Colegio de México, México.

SPECKMAN GUERRA, E. (2005). Infancia es destino. Menores delincuentes en la ciudad de México (1884-1910). En C. Agostoni y E. Speckman Guerra (Eds.). *De normas y transgresiones, enfermedad y crimen en América Latina (1850-1920)* (pp. 225-253). México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Históricas.

STERN, A. (2002). Madres conscientes y niños normales: la eugenesia y el nacionalismo en el México Posrevolucionario, 1920-1940. En L. Cházaro (Coord.). *Medicina, ciencia y sociedad en México, siglo XIX* (pp. 293-336). México: El Colegio de Michoacán-Universidad de San Nicolás de Hidalgo.

URÍAS HORCASITAS, B. (2007). *Historias secretas del racismo en México.* México: Tusquets Editores.

VELÁZQUEZ ANDRADE, M. (1932). *La delincuencia juvenil.* México: Editorial Cultura.

Archivo y fuentes hemerográficas

AGN. Archivo General de la Nación, Ramo Consejo Tutelar para Menores (1926-1934)

El Universal (1921-1923).

Revista Criminalia.

Memorias del Primer Congreso del Niño (1921).

Diario Oficial (1926).

Re-configurando la infancia: el nivel inicial en la Provincia de Buenos Aires a mediados del siglo XX. Entre leyes y debates parlamentarios

Rosana Ponce

Introducción

En este trabajo, trataré de realizar algunas aproximaciones en torno a las discusiones políticas-pedagógicas que dieron lugar a la sanción de la ley nº 5096 (conocida como Ley Simini) promulgada en 1946 en la provincia de Buenos Aires. Intentaré incorporar algunos elementos que posibiliten realizar ciertas inferencias respecto a su derogación en 1951.[20]

Me motivó a explorar la temática la falta de estudios que formulen hipótesis que permitan echar luz sobre las contradicciones que, a simple vista, se vislumbran, entre la ley nº 5096 y la ley de educación provincial nº 5650. Sin duda, hubo un viraje en la legislación educativa del peronismo bonaerense respecto al jardín de infantes. Este trabajo procura comenzar a dilucidarlo en clave histórica-política para acercarnos a una posible interpretación sobre lo acontecido en aquellos años signados por discursos políticos-pedagógicos pretendidamente fundadores, críticos de los positivismos vernáculos y disruptivos respecto al orden liberal-conservador sobre el que se erigió el sistema educativo argentino.

La ley nº 5096, referida a la creación de los jardines de infantes, planteó la obligatoriedad de las salas de 3, de 4 y de 5 años.

[20] Tanto la aprobación como la derogación de la ley nº 5096 se produce durante la gobernación de Domingo Mercante, la misma se corresponde con el primer gobierno de Juan Domingo Perón.

Este hecho, inédito en la historia del nivel inicial argentino, provocó un fuerte impacto en el territorio bonaerense denotado en una explosión matricular especialmente caracterizada por el acceso de los niños de los sectores populares a estas instituciones educativas.[21] Al mismo tiempo, esto significó la inscripción en el sistema educativo provincial del nivel inicial, logrando así mayor legitimidad pedagógica y política. Además de la creciente expansión de los Jardines de Infantes en las ciudades y en el interior de la provincia, fueron consecuencias directas de su implementación: la creación de la primera Inspección General de Educación Preescolar y la fundación de los primeros profesorados para la formación de maestras jardineras.

Si bien esta ley fue derogada –por la Ley Provincial de Educación nº 5650–,[22] a través de ella se lograron instalar condiciones inéditas para la definición de objetivos y fines propios del nivel inicial, contribuyendo de este modo a la configuración de ciertos rasgos "identitarios".

A pesar de que el concepto de identidad es utilizado en algunos estudios acerca del nivel inicial,[23] en este trabajo se utilizará con cierta precaución intentando evitar su cristalización, por eso prefiero hablar de rasgos identitarios, abriendo de este modo lugar

[21] Según un Boletín Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Pcia de Bs. As, desde la sanción de la Ley Simini se crearon más de 500 jardines de infantes. El crecimiento de la matricula fue exponencial. A medida que se iban creando jardines de infantes, también se fundaban profesorados para la formación de maestras jardineras. En 1948 egresaron 123 maestras jardineras.

[22] Esta ley sancionada en 1951, en su carácter de ley de educación común dejo también derogada la ley nº 988 de 1875.

[23] Algunos hablan de rasgos históricos, otras veces dan cuenta de la confrontación de dicha identidad con otros niveles del sistema educativo, otros trabajos intentan localizar rasgos identitarios en los profesionales que se dedican a la enseñanza en este nivel buscando hallar de este modo, bases empíricas de reconocimiento.

Duprat y Malajovich analizan las siguientes antinomias y demuestran su inconsistencia:

"1. Niño: responsabilidad exclusiva de la familia *versus* responsabilidad de la sociedad.
2. Rol de la familia en la educación de los hijos *versus* papel del Estado en la educación.
3. Iniciativa privada *versus* responsabilidad del Estado.
4. Mujer productora *versus* mujer reproductora.
5. Rol tradicional de la mujer como principal responsable de educar a sus hijos *versus* nivel inicial" (1988: 16)

a dinámicas y contingencias particulares. Sin duda, se trata de un concepto que puede dar lugar a múltiples controversias, especialmente si se le intenta abordar desde una mirada histórica.

Se desprende de algunas investigaciones que, el nivel inicial, desde sus orígenes, se perfiló con rasgos confusos y a veces contradictorios. En el caso argentino, algunos de los rasgos susceptibles de polémicas fueron formulados a modo de dilemas o "falsas antinomias" tal como advierten Hebe San Martín de Duprat y Ana Malajovich (1988). Por otra parte, Gabriela Diker (2001) en un trabajo, que toma como objeto de estudio el nivel inicial en países iberoamericanos, expresa que:

> Desde su mismo origen, el Jardín de Infantes fue pensado: 1) como una institución educativa, en la que, bajo ciertas condiciones didácticas, el juego creativo contribuye al proceso de construcción del conocimiento por parte de los niños; 2) como una propuesta diferente en sus contenidos y métodos, de las propuestas tradicionales de escolarización; 3) como un modelo de institucionalización de la infancia, contrapuesto al modelo de guarda, protección y vigilancia de los niños, propios de las casas cuna, orfanatos, guarderías fabriles, etc. (Diker, 2001).

En el presente trabajo se indagarán particularmente las discusiones parlamentarias acontecidas durante las sanciones de las leyes nº 5096 y nº 5650 con el objeto de aproximarnos a los discursos político-pedagógicos de la época en torno al Jardín de Infantes. Advirtiendo que este recorte conlleva el riesgo de perder de vista la resonancia que estos planteos tuvieron en los docentes, las familias y distintos grupos y sectores de la sociedad civil, se entiende entonces que se trata de un acercamiento que permitirá, para sucesivas aproximaciones a la temática, una mayor comprensión de esta etapa que se constituyó en un hito en la historia del Nivel Inicial argentino. Desde el complejo escenario de la provincia de Buenos Aires durante el primer gobierno peronista, se plantearán algunos interrogantes e hipótesis que requerirán, indudablemente, de estudios más exhaustivos y profundos.

Algunos puntos de partida

El Nivel Inicial en la Argentina ha recorrido sinuosos caminos hasta alcanzar su inscripción y legitimación dentro del sistema educativo. Su temprana aparición en la escena pedagógica argentina, puede advertirse en la legislación educativa de la etapa fundante del sistema, en donde se hallan referencias al jardín de infantes tanto en la ley de educación común de la provincia de Bs. As nº 988[24] de 1875 como en la ley nacional nº 1420[25] de 1884. Respecto a la sanción de ambas leyes,[26] es posible distinguir en ellas, algunas resonancias del discurso sarmientino.

El proyecto político-pedagógico de Sarmiento sentó las bases sobre las que se dirimieron los debates posteriores en la educación argentina. Este discurso –no exento de contradicciones–, nutrió la matriz fundacional del sistema educativo argentino. Sarmiento entendía que la educación era el móvil que conduciría hacia el progreso, la escuela operaría allí formando los ciudadanos de una nación moderna. Sin embargo, la visión optimista de Sarmiento respecto de los alcances de la escuela como institución moderna capaz de homogeneizar y organizar a la heterogénea y dispersa población argentina, presenta una arista paradojal que se inscribe en un razonamiento atiborrado por la antinomia: civilización o barbarie. Puiggrós, Southwell y

[24] La Ley nº 988 estipulaba que, entre los deberes de los Consejo Escolares de Distrito, estaba la creación de escuelas, entre las cuales figuran los jardines de infantes.

[25] La Ley nº 1.420 consignaba, en el artículo 11, que se establecerían "uno o más jardines de infantes, en las ciudades donde (fuera) posible dotarlos suficientemente".

[26] Hacia fines del siglo XIX el SIPCE (tal como lo denomina Puiggros: sistema de instrucción pública centralizado y estatal) va tomando cuerpo a través de la sanción de leyes de educación, en varias de ellas puede señalarse que la impronta sarmientina estuvo presente también por el papel protagónico que asumió el Estado basado en los principios de laicidad, gratuidad y obligatoriedad.

La categoría elaborada por Puiggròs junto al grupo APPEAL intenta abarcar características que predominan en los modelos educativos latinoamericanos. Ellas son: hegemonía del Estado y subsidiariedad privada; laicismo o catolicismo subordinados a la lógica del Estado; escolarizado; verticalizado; centralizado; burocratizado; oligárquico-liberal; no participativo; ritualizado; autoritario; discrimina a los sectores populares (expulsión, repetición, desgranamiento, etc.).

Gagliano afirman que fue Sarmiento quien introdujo el antagonismo entre civilización y barbarie instalándolo como "concepto organizador del discurso liberal latinoamericano" (2007: 57).

Sarmiento sitúa a la escuela del lado de: la civilización, la modernidad, el progreso, la cultura, etc. Cuando pensaba en la escuela y en los sujetos que la habitarían, su mirada era más restringida pues consideraba que había sujetos *ineducables;* ellos eran: los aborígenes y los gauchos. Desconfiaba de la cultura hispánica y de sus derivaciones criollas-nativas. Su admiración estuvo puesta en Europa primero, pero finalmente terminó encandilándose con los Estados Unidos.

Imbuido de un espíritu liberal-burgués, Sarmiento aseveraba que el Estado debía ser el principal responsable en materia educativa. Se opuso a la influencia eclesiástica y aunque era católico, fue uno de los más tenaces defensores del laicismo. Fue crítico respecto del accionar de la iglesia católica en el campo de la educación y la beneficencia. Maravillado por la cultura norteamericana, Sarmiento destacaba que allí el protestantismo propiciaba articulaciones promisorias con la educación y la beneficencia.[27] Concluía que el catolicismo hispánico-criollo era responsable del "atraso" económico y cultural.[28]

Siendo, además un ferviente admirador de los EE. UU, consideraba que había que tomar como ejemplo su organización política, social y económica. El estadista argentino soñaba con transformar el país latifundista en un país de pequeños y medianos productores.[29] Sin embargo, la oligarquía terrateniente, prefirió mantener el latifundio y las relaciones comerciales con las grandes potencias, sin plantearse la posibilidad de un crecimiento autónomo.

---

[27] En los EE.UU. la acción educativa estatal se complementaba con la labor de asociaciones civiles, la mayoría de ellas tenían sesgos filantrópicos y estaban vinculadas a la iglesia protestante.

[28] Estas acusaciones a la tradición católica hispano-criolla subyacen en la lectura de la obra "Facundo", escrita por Sarmiento en 1845.

[29] La prueba piloto de ese modelo, era Chivilcoy, una zona que prosperó bajo la forma de unidades productivas pequeñas.

Cabe advertir que las limitaciones del proyecto sarmientino no solo tuvieron que ver con sus contradicciones intrínsecas, sino también con la *imposibilidad de articular* el proyecto político-educativo (que formaría al ciudadano de la nación moderna) a un modelo político-económico-social de desarrollo independiente y soberano.[30]

No obstante, es preciso admitir que Sarmiento intentó buscar las claves del progreso norteamericano para traducirlas en la Argentina, pero lo hizo obviando hacer la *lectura* de los conflictos del país del norte. Tal como expresan, Puiggrós, Gagliano, y Southwell, por un lado:

> El procedimiento selectivo de los temas de su interés tuvo sus ventajas porque permitió a Sarmiento penetrar en profundidad los avances progresistas en educación. Pero le impidió meterse en el calor de los conflictos sociales que preocupaban a los pedagogos progresistas y comprender que el sujeto del reformismo de Horace Mann era tan complejo como aquel que el mismo debía en enfrentar en su país natal. No vio, pues, al "pueblo norteamericano" de Horace Mann sino solamente las ideas educacionales de quien sería desde entonces su mentor. Esta producción metonímica de sentido tuvo en Sarmiento consecuencias políticas en su propia tierra (2003).

En los discursos de Sarmiento podemos ver que los términos "educación común" y "educación popular" aparecen como sinónimos y en forma reiterada. Afirma Adriana Puiggrós: "Para Sarmiento, la educación común es el concepto filosófico que subyace con la estrategia político-educativa de la instrucción pública" (2007: 56).

> Sarmiento creyó posible que la implantación pedagógica provocara la constitución de nuevos sujetos sociales y políticos. Maestros y alumnos vinculados en la educación básica por una relación de instrucción, constituirían un sujeto pedagógico capaz de transformar las costumbres y el estilo de vida de los argentinos (Puiggrós, 1996: 82).

[30] De estas premisas va a partir, un poco más de medio siglo desapués, el proyecto político del peronismo.

De acuerdo con Puiggrós, Sarmiento invierte el proceso que se había dado en Europa y EE.UU., allí los sujetos sociales modernos habían fundado el sistema educativo moderno y concebido al sujeto pedagógico moderno. En cambio la operación sarmientina era exactamente al revés, se presuponía que un sujeto pedagógico[31] moderno generaría nuevos sujetos sociales (civilizados y modernos).

Sarmiento sostiene una concepción de educación popular o educación común que queda en el plano de lo utópico.

> Era una utopía democrática porque la sociedad civil-población tendría un destacado papel en la gestión a través de cooperadoras, asociaciones de padres, sociedades populares, bibliotecas públicas y porque su interés principal eran las grandes mayorías. No lo era, a causa de las ausencias y los asesinatos: el lugar de la palabra había quedado vació y sobre él se derramaba un discurso educador. Era utopía porque se refería a un espacio inexistente: en la sociedad no cabría lugar para un sistema democrático sin que actuaran los sujetos sociales y políticos populares (Puiggrós, 1996: 88).

Sin embargo, esta dimensión utópica del concepto de "educación común", reaparecerá constantemente en los diferentes discursos pedagógicos de la historia de la educación argentina. De acuerdo con las categorías de Alicia de Alba, podría pensarse que "educación común" o "educación popular" es un significante vacío[32]

---

[31] "La educación (como idea práctica productora de sujetos a partir de otros sujetos) es una mediación. Se realiza, construyendo un sujeto mediador, que hemos llamado *sujeto pedagógico*. Con él nos referimos a la relación entre educador y educando, al producto de la vinculación entre los complejos sujetos sociales que ingresan a las situaciones educativas (...) y los educadores, también sujetos sociales complejos.

Toda pedagogía define un sujeto pedagógico. Cada una determina los elementos y el orden de las series que las constituyen como conjunto significante cuya función es mediar, entre los sujetos políticos y sociales y el habitus que se pretende inculcar" (Puiggrós, 1994: 320).

[32] "Los significantes vacíos son importantes en la conformación de todo sistema de significación, ya que se encargan de articular los elementos equivalentes y en ese sentido de "cancelar" las diferencias. Lo cierto es que un sistema está conformado por elementos equivalentes que conservan su identidad diferencial. Es básico que se forme una cadena equivalencial para que se constituya un sistema, una totalidad; una configuración significativa; un proyecto político, cultural o educativo; un contorno social" (De Alba, 2007: 46).

que sufrió varias transformaciones de sentido. "Podría decirse que fue un eje problemático al cual se le dispararon mil flechas, algunas para aniquilarlo y otras para integrarle mayor complejidad, para inscribir la educación común en aquellos anudados que se iban produciendo a medida que maduraba la sociedad argentina" (Puiggrós, 2007: 59). Devela Puiggrós que "la categoría *educación común* fue el significante del disciplinamiento, pero susceptible de acepciones distintas". (Puiggrós, 2007: 59).

Retomando, las ideas de Sarmiento, en lo concerniente a la educación para la primera infancia, hallamos algunos indicios en su libro *Educación Popular*, en donde narra sus impresiones sobre su visita a Francia en 1846. Allí pondera la labor de las Cunas Públicas (niños de 18 meses a 2 años) y las Salas de Asilo (niños 2 a 7 años), destacando que ambas cumplían una doble función: educativa y asistencial.

Para Sarmiento las salas de asilo se constituían en un modelo posible de imitar y aconsejaba a los gobiernos a adoptarlas e incluirlas dentro del dominio de la educación común, porque desde el comienzo permitían *moldear* el carácter del niño. En el pensamiento sarmientino el rol disciplinador de la educación es sustancial ya que facilita la tarea civilizadora, homogeneizando a la población, borrando todas sus diferencias y singularidades. Opinaba que el ingreso temprano de los niños a las instituciones educativas sería favorable para todas las clases sociales, porque allí tanto los niños ricos como los pobres se *civilizarían* bajo los mismos métodos. De acuerdo con Sandra Carli: Sarmiento considera que, en esas instituciones, "el hijo del pobre no tiene allí el espectáculo del malestar doméstico, no se siente abandonado, castigado, reñido, el del rico no tiene a quién mandar, a quién imponer sus caprichos, ni quién satisfaga sus pasiones desordenadas" (Sarmiento, 1848: 247). Nuevas jerarquías en las que los pares de edad se sometían a una única autoridad estructurada por la razón y por la adultez. Para Sarmiento, los niños se inscribían en un *grupo escolar,* en un colectivo social o ´masa bien dirigida´ que operaba modificando las personalidades individuales, moldeadas en los vínculos filiares" (Carli, 2002: 49).

El deslumbramiento de Sarmiento fue mayor cuando conoció en los EE.UU. la obra pedagógica de Horace Mann[33]. A través de él se contactó también con Mary Mann y Elizabeth Peabody esta última especializada en Kindergarten (jardín de infancia). Participó de estos contactos también Juana Manso, quien se mostraba interesada por conocer los fundamentos del Kindergarten y su organización. A tal punto que se animó a incorporar algunos de los postulados froebelianos cuando tuvo la oportunidad de dirigir una escuela infantil mixta. Esta experiencia duró poco tiempo debido a diversos vaivenes políticos y la incomprensión de gran parte de la clase dirigente de la época.

Finalmente el Kindergarten es implantado en el país a través de maestras norteamericanas traídas por Sarmiento.[34] La profesora Sara Eccleston fue contratada para la fundación del primer kindergarten que funcionó como Departamento de Aplicación de la Escuela Normal de Paraná. El kindergarten se inauguró en 1884 y dos años después comenzó la formación de maestras especializadas.

La apuesta sarmientina, por el florecimiento de los jardines de infantes en nuestro país, fue enérgica, pero no tuvo continuidad. Pese al ímpetu inicial, la existencia de los jardines de infantes en el paisaje escolar argentino se desdibujó en medio de luchas pedagógicas-políticas que condicionaron su expansión y consolidación como institución educativa.

---

[33] Horace Mann fue un pedagogo republicano, liberal, burgués que en la coyuntura de su tiempo podríamos denominar como *progresista*. Desarrolló en los EE.UU. una obra educativa que fue reconocida a nivel mundial.

[34] Sarmiento intenta replicar el modelo educativo bostoniano trayendo educadores norteamericanos y organizando la primera escuela de formación docente bajo la dirección de George Stearns. Contrató mayoritariamente mujeres que fueron designadas a fundar escuelas en distintos puntos del país. Los autores Puiggrós, Gagliano y Southwelll expresan de la siguiente manera, los obstáculos con que se toparon en la tarea de transmisión pedagógica. "Las maestras estadounidenses introdujeron rituales, un lenguaje pedagógico y métodos de enseñanza que solo parcialmente fueron asimilados por una cultura cuyas bases ideológicas y religiosas eran muy distintas. Además, la idea de progreso que ellas detentaban encontraba correspondencia en una realidad económico-social como la estadounidense, pero enormes trabas en un país agro-exportador con una concentración oligárquica de la riqueza como ya era la Argentina" (2003: 215).

A poco andar, el jardín de infantes comenzó a ser denostado. En principio se cuestionó su legitimidad pedagógica, su base metafísica fue duramente atacada en los recintos de las escuelas normales que adscribían cada vez más a la filosofía positivista.[35]

A comienzos del siglo XX, se polemizó acerca del alcance social del Jardín de Infantes subrayando que era solo para unos pocos y que por lo tanto no tenía sentido que el Estado invirtiera dinero en formar maestras para instituciones donde solo asistían los niños ricos de las grandes ciudades. Leopoldo Lugones, uno de los más duros detractores del jardín de infantes, utilizaba la metáfora "niñeras de lujo" para referirse a las maestras jardineras.

Sin duda, el debate hegemónico de la época intentó confinar la educación de la primera infancia al espacio de lo doméstico-familiar con el objeto de deslindar la responsabilidad del Estado en la cuestión educativa y social.

Sin embargo, es preciso reconocer que las críticas que denunciaban el carácter elitista del Jardín de Infantes tenían bases empíricas en donde sustentarse. Hebe San Martín de Duprat afirma que el jardín de infantes, desde su etapa fundacional, se perfiló como una *posibilidad para algunos* y dejó al margen a la mayoría de la población infantil, especialmente a aquellos pertenecientes a las clases más desfavorecidas. Según la autora: "Este es un nivel que se presenta, desde el comienzo, como muy exigente. Sus instituciones deberían ser dotadas *suficientemente* y pronto sus docentes serían formadas a nivel terciario" (San Martín, 1997: 20).

Durante años el jardín de infantes fue una experiencia educativa escatimada para los niños pobres. En este punto, es interesante mencionar las iniciativas de creación de *Recreos Infantiles* en los barrios obreros promovidos básicamente por grupos feministas y socialistas que intentaron organizar propuestas alterna-

[35] Si bien puede decirse que la filosofía positivista influyó fuertemente el discurso del normalismo de la década de los años ochenta en la Argentina. Es importante considerar que este *positivismo pedagógico* se nutrió de diversos autores, fue ecléctico demostrando conexiones y articulaciones con ideas enroladas en otras corrientes filosóficas.

tivas para los niños de los sectores populares. Corrobora Sandra Carli que:

> En el relato sobre los recreos, abundan las referencias a Montessori y a Ellen Key, que delatan el intento de ubicar la primera infancia como sede de una intervención educativa y, a la vez, de resolver una problemática familiar de orden social. Los recreos se postularon, entonces, como una alternativa para construir un espacio educativo, como una opción *pedagógica* para niños carentes de otras opciones del mismo alcance" (Carli, 2002: 161).

Lo que especifica Carli, permite avizorar algunos indicios de segmentación social de la población infantil. A grosso modo puede decirse que, en las primeras décadas del siglo XX, el jardín de infantes, en alguna medida, fue cómplice de esta situación de desigualdad social de la niñez. Las prácticas y los discursos de las mujeres feministas, socialistas y anarquistas, no solo propiciaban una alternativa pedagógica para los niños de sectores obreros, sino además dejaban en evidencia la ausencia del Estado en la cuestión social infantil. Estos grupos de mujeres:

> (…) Intervinieron significativamente en la construcción de posiciones discursivas infantiles que traducen condiciones de existencia social de la época y las grietas de la institucionalización escolar-familiar: figuras del niño trabajador, vagabundo, desertor escolar, huérfano, se diseñaron en eventos y acontecimientos de diverso tipo, así como alternativas posibles para su atención (Carli: 1994: 9).

La discusión sobre el carácter elitista del Jardín de Infantes no fue saldada pero se sumaron otros elementos que lo descalificaban. En los años del centenario el jardín de infantes también recibe la acusación de ser una institución exótica que nada tiene que ver con el espíritu nacional.[36]

En aquellos años de luchas pedagógicas-políticas hay que destacar las intervenciones de las kindergarterinas (muchas de

[36] Un ejemplo de esto lo encontramos en el discurso de Manuel Antequeda (Director de Escuelas de Mendoza), publicado en el Boletín de Educación, año 1915.

ellas discípulas dilectas de Sara Eccleston) que se asociaron[37] para difundir los alcances pedagógicos del Jardín de Infantes reclamando la intervención del Estado en la propagación de los jardines de infantes y la formación de docentes especializados. Dichos reclamos comienzan a ser escuchados; en 1938 se aprueba la apertura del Profesorado Sara Eccleston, que tendría como Departamento de Aplicación al Jardín de Infantes Mitre. La apertura del Jardín de Infantes Mitre en 1939 tiene una particularidad, fue creado con el propósito de atender a niños de familias pobres de la ciudad de Bs. As. Los niños que ingresaron allí fueron admitidos después de realizado un censo social. La premisa fue matricular a los niños que registraban mayores indicadores que dieran cuenta de la situación de pobreza familiar. Esta determinación política se mantuvo hasta los años 50, cuando comienzan a ingresar, a dicho establecimiento, mayoritariamente niños de sectores medios y altos.[38] Tal como se plantea en una investigación dirigida por Carli (2000), este desplazamiento de los niños pobres se produce en pleno auge de la educación inicial en la provincia de Bs. As y en la capital federal. De todas maneras, cabe preguntarse si tal desplazamiento fue porque los sectores populares disponían de otras alternativas o porque los sectores medios y altos tendieron a apropiarse de los espacios pedagógicos con mayor prestigio.[39]

El Jardín Mitre sentó un precedente respecto al ingreso de los niños de los sectores populares a las instituciones educativas de Nivel Inicial, que luego fue tomado en consideración para la creación de jardines de infantes para los hijos de obreros de las

[37] La primera asociación fue impulsada por Sara Eccleston; se formó en 1893 y se denominó Unión Froebeliana. En 1935 se creó la Asociación Pro-Difusión del Kindergarten. Entre otras, fueron parte de esta iniciativa las educadoras: Rita Latallada de Victoria, Rosario Vera Peñaloza y Custodia Zuloaga.

[38] Estas afirmaciones han sido corroboradas por un equipo de investigadoras conformado por Miranda; Pires Mateus, González y Vasta, dirigido por Sandra Carli (2000) que ha trabajado en el proyecto de investigación: "Instituto Superior del Profesorado Sara Ch. de Eccleston. Orígenes e historia reciente (1939-1989)".

[39] El Jardín Mitre disponía de: un majestuoso edificio y modernos mobiliarios; su personal docente está conformado por destacadas egresadas del Profesorado Sara Eccleston, reconocido socialmente como institución modelo.

fábricas[40] y como ejemplo-argumentativo para la elaboración del proyecto de ley que presentó el diputado Simini en el año 1946 en la legislatura de la provincia de Buenos Aires.

La década del 40, abrió nuevos desafíos para la educación inicial. El Jardín de Infantes alcanzó cierta legitimidad como institución educativa, dejando atrás las imputaciones a su metodología y sus bases metafísicas. El declive del positivismo y la circulación de fundamentos filosófico-pedagógicos espiritualistas ligados a corrientes, que podrían incluirse, a grosso modo, dentro de la variedad de experiencias y discursos catalogados como "escolanovistas",[41] dieron un tono más condescendiente y propicio para el despliegue de innovaciones pedagógicas en el Jardín de Infantes. Las bases filosóficas y pedagógicas cimentadas por Froebel –identificado como el padre fundador y por ende representante de lo "tradicional"–, comenzaron a articularse con otros postulados. Primordialmente tuvo muy buena recepción la teoría montessoriana y luego, en menor medida, otras como la experiencia de las hermanas Agazzi y John Dewey, entre otros.

Resulta sugerente que el Jardín de Infantes haya incorporado, de la mano de Montessori, algunos elementos "científicos" cuando la apertura hacia posiciones más espiritualistas no requería de tal "cientificidad". Queda planteado el interrogante para otros estudios, pero probablemente, esto puede ser relacionado con el avance de la pediatría y la psicología.

Otro reto importante, que asumió el nivel inicial fue el de comenzar a despojarse del sesgo elitista, favoreciendo el ingreso de los niños de las clases trabajadoras a esta experiencia pedagógica.

---

[40] En 1944 la Asociación Pro-Difusión del Kindergarten consigue que el entonces Secretario de Trabajo y Previsión, Juan Perón, avale el proyecto de creación de jardines de infantes en las fábricas.

[41] El autor Marcelo Caruso advierte que las definiciones y categorías que distintos autores han utilizado para clasificar a los pedagogos escolanovistas son inconsistentes. Luego de exponer diversas definiciones elaboradas por distintos autores, Caruso concluye que: "(…) El objeto *Escuela Nueva* se escapa de las unanimidades desde el momento mismo de la definición. Las historias de la educación disponibles manifiestan grandes diferencias en la inclusión de pedagogos o experiencias y políticas enteras dentro de la denominación" (2002: 101).

Los primeros años de la década del 40, pueden ser vistos como un anticipo de lo que vendrá con el peronismo cuando la educación inicial se masificó y fue convocada a ser parte de la *educación popular*.

Expandiendo la mirada hacia la situación del nivel inicial en los países iberoamericanos, Gabriela Diker (2001), da cuenta de lo siguiente:

> Hacia la segunda mitad del siglo XX, en el marco de las políticas propias del llamado Estado Benefactor, se registra en distintos países de la región una expansión de la oferta de instituciones infantiles sostenidas por el Estado. Esta expansión parece responder a por lo menos dos necesidades propias del proceso de modernización e industrialización crecientes:
> 1) La progresiva incorporación de la mujer al mercado de trabajo (tanto en el sector industrial como en el sector servicios) y la consiguiente ampliación de sus derechos sociales y laborales.
> 2) La profundización del papel del Estado como "salvaguarda" de la salud de su población (y por consiguiente, de la productividad) y la identificación de la escuela como una institución privilegiada de preservación de la higiene (Ospina López, 1990). De hecho se trata de un periodo de auge de la puericultura en las escuelas infantiles y de extensión de las campañas de mejoramiento de la salud y alimentación infantiles, las vacunaciones y la difusión de normas de higiene a través de la escuela (Hart y otros, 1996). Interesa destacar que, con independencia del estado de la discusión pedagógica acerca de la educación infantil el desarrollo de la oferta destinada a los niños pequeños parece responder en este periodo más a razones asistenciales que pedagógicas (Diker, 2001).

Esta última hipótesis de Diker, será objeto de análisis en este trabajo. En principio, no parecería acorde con el panorama que se abrió a partir de las políticas y acciones que se implementaron durante los primeros años de gobierno peronista en el territorio bonaerense. La creación de jardines de infantes Integrales dentro del marco reglamentario de la Ley Simini, no sólo ha propiciado un innegable crecimiento matricular,[42] también marcó la inclusión

[42] El aumento matricular también se reflejó en los datos estadísticos a nivel país: la tasa de variación anual acumulativa de la matrícula de Jardín de Infantes fue creciendo de 15,4%

del Jardín de Infantes dentro del sistema educativo superando la falsa dicotomía que aparece en algunos debates acerca de las funciones pedagógicas y asistenciales de la educación inicial.

Para terminar, puede decirse que en los años 40', el planteo sarmientino que proponía que la tarea educativa debía empezar a temprana edad, será adoptado y adaptado por el peronismo inscribiéndolo en un proyecto político que pretendió operar cambios profundos en el país.

El jardín de infantes en el territorio bonaerense durante el primer gobierno peronista

En principio, resulta necesario subrayar que la singularidad que adoptaría el nivel inicial de la provincia de Buenos Aires deberá ser leída desde la clave del contexto histórico político de la época. En este escenario el discurso sobre la primera infancia se articularía con otros discursos pedagógicos, sociales y políticos.

Cabe señalar que estas ideas están en concordancia con los planteos de Stuart Hall (2003) y Renato Ortiz (1998) quienes señalan en sus respectivos estudios que no existen identidades esenciales y que es preciso dar cuenta del carácter histórico-social de las mismas. Cabe agregar, que las identidades deben entenderse desde lo situacional y lo conflictivo, puesto que se suponen siempre en relación, o mejor dicho en oposición, a otros referentes.

Para abordar el escenario bonaerense, otro recaudo, que se tendrá en cuenta, es el que propone Aelo, quien apunta que:

> Se pretende evadir dos preconceptos simétricamente erróneos (...) la suposición de lo que lo "local" es autosuficiente y solo se explica a sí mismo, o la creencia que el caso meramente "refleja" procesos cuya explicación reside en otro nivel. Por el contrario, aquí se intenta

en el lustro 1935-1940; a 22% en el periodo siguiente 1940-1945; hasta llegar al 30% en el quinquenio 1945-1950. Luego, comienza su descenso: en 1950-1955, se retrotrae al 15,9%, y después del 55 cae estrepitosamente, registrándose apenas un 4,4% durante el periodo 1955-1960.

> considerar al espacio provincial bonaerense como un "territorio de producción de lo político", cuyos acontecimientos fueron parte inescindible del proceso político "nacional" y por lo mismo contribuyeron a delinear sus características más relevantes (2006: 15).

En los primeros años del peronismo, como movimiento político y social, pueden percibirse rasgos dinámicos y contradictorios en los discursos y acciones políticas de: individuos, grupos, instituciones, organizaciones, que en determinados momentos confluyen en intereses o motivaciones comunes y en otros se oponen defendiendo o planteando intereses en pugna.

Al decir de Puiggrós:

> La educación latinoamericana, las ideologías y las pedagogías no aparecen en estado puro, sino que producen diversas combinaciones que se manifiestan en los sujetos sociales y políticos. Esos sujetos no son manifestaciones esenciales de las clases u otras divisiones de la sociedad, sino el resultado de la condensación y el desplazamiento de sentidos a favor de la constitución de productos complejos (1994: 320).

Si bien el peronismo se instaló como un fenómeno sociopolítico inédito, hay que decir no permaneció ajeno a los cambios que acontecieron en el contexto internacional de mediados del siglo XX.[43] En un nuevo escenario mundial, el primer gobierno peronista consolidó un modelo de Estado que se destacó por su fuerte presencia como organizador de las relaciones sociales. El concepto de *justicia social* se convirtió en un significante que aglutinó varios elementos del discurso político alojándose en la conciencia colectiva. De acuerdo con Gerardo Bianchetti (1994), en el discurso peronista de los primeros tiempos se presuponía que para alcanzar la justicia social o una mayor redistribución de los bienes –simbólicos y materiales– entre las diferentes clases sociales, era im-

[43] Al finalizar la 2ª Guerra Mundial, la política internacional adquirió nuevos rasgos con la influencia de las políticas económicas de John Keynes y la paulatina construcción del "Estado de Bienestar". Las metas eran una mayor equidad social, la independencia de los grandes centros de poder mundial y el desarrollo de una economía industrializada controlada localmente. Estas políticas requerían una fuerte regulación por parte del Estado.

prescindible la intervención del Estado con el objeto de favorecer a los sectores sociales, que el mercado y una sociedad desigual, siempre tendieron a marginar. La idea de justicia social venía a sustituir concepciones que ligaban la pobreza y la desigualdad a destinos naturales, divinos o consuetudinarios. Se trató de resignificar un marco legal que, bajo el principio de "igualdad de oportunidades" –en torno a los derechos individuales–, ocultaba la desigualdad de condiciones sociales. Desde esta perspectiva, puede entenderse cómo el Estado ocupó un rol organizador, mediador, redistribuidor y de garante principal de los derechos sociales. En 1946 asumió la gobernación de la provincia, Domingo Mercante,[44] durante su gestión se pueden vislumbrar varios intentos de reforma, acompañados de fuertes polémicas que redundaron en frenos, avances y retrocesos. Todo ello evidenciaba tanto acuerdos como intereses en pugna, así como la existencia de dinámicas sociales complejas y contradictorias. Una característica de su gobierno fue que entre sus funcionarios había hombres que no provenían estrictamente de cuadros militantes-partidarios.[45]

Interpretando la política educativa dirigida a la primera infancia, Sandra Carli sostiene que:

> La expansión del nivel inicial durante los gobiernos peronistas permitió ligar las demandas pedagógicas de difusión del jardín con las necesidades políticas y sociales del Estado que requerían una institución funcional a la inserción de la mujer en el mundo del trabajo y a la nueva cultura política (2002: 291).

En este sentido es preciso desplegar algunas ideas respecto al impulso político que el peronismo bonaerense le imprimió a la expansión de los jardines de infantes, integrándolos a la educación popular, tanto que en los discursos de los funcionarios de la época, el Jardín de Infantes era considerado junto con la escuela

[44] Domingo Mercante había integrado el GOU junto a Perón. Formó parte del Consejo Nacional de Posguerra. En las elecciones de 1946 gana holgadamente. Asumió el 16-5-46 y gobernó la provincia hasta 1952 (renuncia antes del término de su mandato).

[45] Este sería el caso del Ministro de Educación Julio Avanza que provenía de FORJA.

primaria parte integrante del *Ciclo Básico de la Educación Popular y Democrática.*[46]

Respecto a esta afiliación del Jardín de Infantes a la educación popular, parecen elocuentes las palabras de Simini quien sostiene que su proyecto de ley "encaja armoniosamente en la estructura general del programa revolucionario", y argumenta: "Lo afirmo, por la proyección social de la obra, por su fisonomía eminentemente popular y por su contenido divinamente humano" (Diario de Sesiones, 1946: 716).

A grandes rasgos, puede apuntarse que, el jardín de infantes fue entendido desde las necesidades de la época. Entre ellas pueden mencionarse: niños/as en situaciones de desprotección familiar y social, la incorporación de la mujer al trabajo (y con ello la necesidad de contar con alternativas para el cuidado de sus hijos), el crecimiento demográfico en las ciudades cercanas al cordón industrial, (ligado a esto último la diversidad social y cultural que, en cierta medida, aportaba el movimiento de migraciones internas) etc. Pero también fue resignificado desde su dimensión utópica y trascendente, de apuesta a futuro. Decía Jorge Simini que los niños en el jardín de infantes descubrirían tres grandes afectos: Dios, Patria y familia.

Para Carli:

> La educación del niño desde temprana edad se vinculaba, en el discurso peronista, no sólo con la posibilidad de mejoramiento social, sino con la formación de la infancia inspirada en el *sagrado culto a la Familia, la Patria y Dios* a partir de instituciones concebidas como *fortines espirituales de la educación del pueblo.* El objetivo enunciado era la *configuración del futuro arquetipo argentino*, para lo cual los jardines comprendían el ciclo básico de la educación popular (2002: 293).

La autora interpreta que:

> El jardín era concebido como Hogar de la Patria, con capacidad de educar al niño con conciencia, disciplina y orden, sin que el niño

[46] Hemos encontrado tal denominación en discursos de Maldones, Glattstein , Galimberti y Simini.

> tuviera una ajustada percepción, '*convirtiendo en juego y distracción la enseñanza de tal manera que, más tarde, le sea deleitoso y feliz el trabajo y el cumplimiento de sus deberes'* (Dirección General de Escuelas, 1948). El carácter vulnerable de los primeros años del niño era considerado una condición para una intervención político-pedagógica con proyección futura: que el infante fuera un futuro trabajador obediente (Carli, 2002: 294).

En la siguiente cita, Simini plantea un enlace entre: Jardín de Infantes; familias y Estado:

> No se nos diga que el jardín de infantes desintegra a la familia; no se nos diga que el jardín de infantes tiene un programa rutinario y anodino; no se nos diga que corresponde, antes que difundir los jardines de infantes, cuidar el problema del analfabetismo. Objeciones (…) que más frecuentemente se esgrimen para desvirtuar la eficacia de la institución que defendemos. Nuestros argumentos son terminantes y claros. Si en países donde la familia constituye un núcleo organizado, con fuerza suficiente para crear un estado automático de educación de los niños, la creación de jardines de infantes responde a una necesidad sentida como imperio; tanto más lógico y urgente lo es en nuestro país, donde la familia por múltiples razones, mantiene una estructura particular con esa influencia educativa. Nuestra condición de país de aluvión, el avasallador dinamismo moderno, la incorporación de la mujer, sobre todo de la mujer de condición humilde, a todas las actividades extra-hogareñas, resiente la capacidad de la familia en su función educativa. Es el caso de preguntarse si tienen los padres la aptitud y el tiempo necesario para dedicarse con éxito al arte de interpretar y dirigir a sus pequeños (1946: 718).

Se perciben en estas expresiones del autor de la ley nº 5096, la presencia de algunas ideas sarmientinas. Sarmiento y Simini se muestran reticentes a delegar completamente en la familia la tarea educativa de la primera infancia. Puede suponerse que, tal vez, este temor esté asociado con la dimensión utópica de ambos proyectos, pues si se trata de operar cambios culturales y sociales, no parece muy ventajoso resignar la tarea educadora a una institución como la familia, tan heterogénea, privada y, por tanto, fuera de fiscalización y control del Estado.

Comparando el proyecto sarmiento y el proyecto del primer gobierno peronista, se aprecian otras coincidencias; ambos se erigen como proyectos fundacionales y los dos interpelan a la niñez desde una visión utópica, pues conciben a las nuevas generaciones como portadoras de mandatos sociales transformadores. En este sentido la escolarización temprana es una herramienta que posibilitaría la formación de nuevos sujetos (Ponce, 2006).

La diferencia estriba en cómo conciben a los sujetos pedagógicos ambos proyectos. El sujeto pedagógico sarmientino[47] puede verse como el resultado de la transformación operada en la escuela, de alguna manera, nace y se forma allí. Por el contrario para el proyecto del peronismo el punto de partida para la operación de transformación es el sujeto social (niños, jóvenes, obreros, mujeres, militantes, etc.). El peronismo dirige el discurso y la acción pedagógica hacia los desheredados, interpela a los sujetos de las clases populares constituyéndolos en sujetos pedagógicos. Mientras, el discurso sarmientino, parece quedar atrapado en el antagonismo civilización o barbarie[48], buscando a través de algunas ciencias o seudo-ciencias explicaciones que dieran cuenta de la *ineducabilidad* de ciertos sujetos; intentando explicar el fracaso escolar desde determinismos biológicos, psicológicos o socio-ambientales. El sujeto pedagógico del peronismo en cambio, habilita la resignificación de la categoría pueblo y renueva sus derechos. Son clásicos los motes despectivos que los grupos opositores inventaban para referirse a la visibilidad y al protagonismo que las masas populares adquirieron durante el peronismo: "los descamisados", "los cabecitas negras", "los cebollitas", etc. Para el diverso arco anti-peronista

[47] "El proyecto sarmientino debe examinarse con todas sus contradicciones. Se trata de una pedagogía cruzada por profundas escisiones. Entre ellas, el asesinato práctico y teórico de los sujetos sociales y políticas populares, como hecho fundante de un sujeto de la educación designado como generador de una cultura popular democrática. En la pedagogía de Sarmiento está presente la preocupación por el pueblo, en tanto educando al mismo tiempo que se lo coloca en el lugar del depósito de los saberes, no como "tabula rasa", sino como sujeto que requiere ser reformado." (Puiggròs, 1996: 90)

[48] Vale aclarar que si bien el peronismo intenta escapar de la antinomia sarmientina civilización o barbarie, compone otros antagonismos: oligarquía vs. pueblo; soberanía nacional vs. imperialismo; patriotismo vs. entreguismo; etc.

el régimen significaba la vuelta a la barbarie, el regreso de Facundo (irracional, temerario, incivilizado, manipulable).[49]

Jugando con las escenas, podría decirse que el peronismo no solo revive a *Facundo* sino que le reconoce su saber y lo instala en un lugar de poder. Se cumplió la profecía de Sarmiento: Facundo, no ha muerto, ¡Vive aún! ¡Él vendrá! La paradoja es que el concepto de educación *común* abrazado por Sarmiento solo puede cumplirse incluyendo a Facundo en la escena pedagógica. Quizás por eso, podemos decir que el proyecto del peronismo dio continuidad al proyecto sarmientino fundante, como bien dice Puiggrós: "Durante el peronismo (…) no se abandonó la terminología sarmientina, solo que *educación común* fue atravesada por *justicia social*" (2007: 59).

De acuerdo con Miguel Somoza Rodríguez, el peronismo se propuso darle una nueva identidad a los sujetos sociales y que esta operación no la confió solamente a la escuela. Afirma el autor que el proyecto político-educativo del peronismo:

> (…) modificó en sentido favorable las condiciones de vida de vastos sectores sociales argentinos y, desde esas nuevas condiciones, se propuso refundar la identidad social de esos sectores de población, es decir, procuró una verdadera re-socialización (o re-educación, o conversión) con el objeto de transformar los modos de percibir, de actuar y de sentir de los agentes sociales (1997: 168-169).

Coincidiendo con el autor, puede decirse que la apertura o democratización en el acceso a los bienes culturales para las clases populares, no solo posibilitó otros consumos culturales y la apropiación de nuevos símbolos, sino que se orientó hacia la construcción de nuevas subjetividades.

Desde este proceso de re-socialización podemos entender el lugar *privilegiado de los niños*, en el proyecto peronista, ya que constituyen la mejor apuesta al cambio que se augura. Agrega Silvia Vázquez que:

[49] *Facundo* es el protagonista de un texto literario escrito por Sarmiento, dicha obra tiene un lugar destacado en la cultura argentina interpretándola en la clave antinómica: civilización y barbarie.

> Los valores de la educación concebida como configuradora de sujetos, están seleccionados de acuerdo con el modelo humano que se necesita formar para que acompañe la empresa de transformación nacional que el peronismo dice encarnar. En lo particular, los Jardines de Infantes, se imponen la tarea de *despertar y acompañar el proceso de arraigo de los hábitos, sentimientos y aptitudes capaces de preparar el futuro individual y colectivo* que concuerdan con los principios representados por la llamada *Nueva Argentina* (2006: 35).

El peronismo otorgó a la infancia un status político inédito convirtiéndola en objeto de políticas públicas de reparación social. Esto marcó una nueva re-significación de la infancia. Todos los niños fueron llamados "privilegiados" y por primera vez, desde el Estado, se reconoce la desigualdad-diversidad de la situación infantil y se asume el compromiso de garantizar el mejoramiento de las condiciones socio-económicas en pos de los principios de reparación y justicia social. *Los niños* fueron los únicos privilegiados; la educación, las artes, los deportes, las colonias infantiles, las vacaciones, el esparcimiento, el juego y los juguetes (a través del reparto de juguetes el Estado exhibía su compromiso con el tiempo de infancia, reconociendo el derecho a jugar de cada niño) son solo algunos de los tantos elementos que demuestran que aquella frase fue algo más que un slogan.

Según Carli:

> La transformación de los dispositivos institucionales heredados (sistema escolar y sistema de minoridad) debe entenderse dentro de dicha resignificación que a la vez contiene la diversidad infantil creando consenso (todos los niños sin distinciones son privilegiados) e introduce un elemento ideológico estructurante en la formación infantil (principio de identificación doctrinaria) (1994: 9-10).

En este último sentido, puede leerse el explícito sesgo ideológico-doctrinario que tuvieron distintos eventos públicos, textos de lectura escolar y las experiencias educativas (formales o no formales). Como bien señala Carli, en este proyecto político del primer peronismo "El jardín de infantes era un medio considerado excelente para garantizar un punto de partida social homogéneo para

la construcción de una nueva generación infantil (2002: 292). Los niños del primer peronismo serían "la vanguardia", "la generación del 2000" que continuaría y profundizaría el proyecto político-social- económico y cultural que se echó a rodar a mediados de la década del 40.

Los debates parlamentarios de la Ley Simini

En el año 1946 el diputado Jorge A. Simini presenta un proyecto de ley en la Cámara de Diputados Provincial[50]. El cual se trata en la 7º sesión del 25 de octubre de 1946. En el punto 4 del sumario del diario de sesiones se establece: "Aprobación en general y particular, del proyecto de ley, por el que se establece la *Educación preescolar y se crean Jardines de Infantes***."**

El diputado Yanzón, miembro informante de la Comisión de Instrucción y Educación Pública declara que el proyecto de ley de creación de jardines de infantes para todo el territorio de la provincia se constituye en "(…) Una obra social de trascendental importancia para la formación física, moral e intelectual del niño" (Diario de sesiones, 1946: 2840).

La argumentación de carácter pedagógico-psicológico que se enuncia es la siguiente:

> Ya ha sido mundialmente reconocida la necesidad de encauzar al niño en los primeros seis años de vida, época en que hace sus mayores adquisiciones. Está también probado que el Jardín de Infantes es el ideal para la época comprendida entre los tres y los seis años. Ya lo dijo con verdadera y reconocida autoridad su creador, don Federico Froebel, al establecer y demostrar que toda educación debía comenzar en esta edad y ser el basamento del trabajo que realizase la escuela en la formación cultural del hombre. De tal manera, el

[50] Para la elaboración de este proyecto de ley, el diputado Simini contó con la colaboración de Jaime Glattstein quien en ese momento era director del Jardín Municipal de Trenque Launquen. Glattstein era un destacado docente y tenía conocimientos de la pedagogía de nivel inicial. Algunas fuentes mencionan que Margarita Ravioli (rectora del Profesorado Sara Eccleston) fue quien aportó los fundamentos pedagógicos. Una vez sancionada la ley Glattstein ocupó el cargo de Inspector General de Jardines de Infantes.

> Jardín de Infancia tiene por objeto dar a los niños una educación en consonancia con sus necesidades de orden psicológico, desarrollando aptitudes que serán la base de la formación del carácter y su cultura (Diario de sesiones, 1946: 2840)

Otro de los fundamentos que expone el diputado Yanzón, pone de relieve el carácter social del Jardín de Infantes, comprometiendo al Estado como garante de los derechos de los niños a mejores oportunidades educativas desde edades tempranas. Textualmente:

> Si bien existen las razones de orden psicológico y pedagógico esbozadas, que obligan a proveer la educación del niño de tres a seis años, hay una tan poderosa como aquella que indica la necesidad imperiosa de que la obligación escolar comience antes de los seis años. Ella es de carácter social y su atención satisface plenamente uno de los principales postulados del movimiento revolucionario de junio. Hay una enorme masa de población trabajadora que no puede atender a sus hijos antes de la edad aludida, por cuanto sus tareas habituales, las que les proporcionan el pan de su familia, no le permiten. Por tanto, señor presidente, es un derecho del niño –como derecho a la vida y el derecho a la libertad– que el Estado lo ampare y concurra a satisfacer sus necesidades poniéndolo en manos de educadores especializados (Diario de sesiones, 1946: 2840).

También se declara en esta sesión que el jardín de infantes es una institución educativa pero se aclara que es diferente a la escuela primaria y que no debe ser confundida con ella. Afirma Yanzón:

> La provincia puede y debe preocuparse seriamente de la educación preescolar, pero debe hacerlo con carácter netamente educativo. Es menester que el Jardín de la Infancia en la Provincia, sea una verdadera y completa institución y no un grado más de la escuela primaria, impuesto como iniciación de la misma, ni tampoco una escuela donde se imparta instrucción (Diario de sesiones, 1946: 2841).

Aquí aparece claramente que la denominación pre-escolar, está definiendo al Jardín de Infantes como algo distinto y previo a la escuela, a la instrucción. Es interesante observar que lo pre-es-

colar, no adquiere carácter propedéutico. El Jardín de Infantes no es un equivalente al primer grado inferior de la primaria, es una institución educativa con fines y objetivos propios adecuados a la edad de sus alumnos. Es probable que tales definiciones hayan abonado el crecimiento autónomo del jardín de infantes en la provincia, contribuyendo a consolidar rasgos identitarios diferenciales respecto a la escuela primaria.

Por otro lado, es válido considerar aquí, el análisis de Sandra Carli, quien sostiene que:

> La política de infancia se concibe como estratégica. La creación de jardines no era exclusivamente un medio para igualar las condiciones sociales del crecimiento infantil, sino una manera de establecer condiciones de la sociedad futura. El jardín de infantes debía "formar ciudadanos útiles desde los primeros años" sin perder por ello su estética propia, adecuada al mundo infantil (2002: 292).

En esta misma sesión se expresan los opositores a este proyecto, quienes cuestionan la forma de financiamiento de estos Jardines de Infantes, que estaba pautada desde la aplicación de un impuesto a la transferencia de bienes (herencias). Simini explica el impuesto y presenta un presupuesto estimado. Finalmente se vota y resulta aprobada por más de dos tercios.

Aun así se cuestionan algunos artículos como el 10 con respecto al personal que debe integrar el cuerpo directivo y docente de los jardines de infantes. El diputado Calvo (oposición) expresa que ya que los jardines de infantes no pueden contar en cada sección con más de 25 niños, resulta excesivo que un jardín de tres secciones contara con director y una maestra por sección. También acusa al Jardín de Infantes de elitista y manifiesta que "los gastos excesivos podrían conspirar contra la materialización de esta plausible iniciativa, impidiendo que pudieran llevarse estos jardines al mayor número de barrios obreros, que son donde más se necesitan" (Diario de sesiones, 1946: 2842).

La discusión sobre el personal docente y no docente que debía tener un Jardín de Infantes, es muy reveladora, reaparecen en

ellas algunas escenas del pasado y anticipaciones de debates de años posteriores. Los diputados de la oposición proponen gastar menos en el personal, argumentando que así se llegaría a más cantidad de niños pobres.

El proyecto fija para cada establecimiento: director/a, maestras de sección, profesor/a de música, celadora, visitadora, ecónomo, niñeras, médico, odontólogo y personal de servicio. El diputado Calvo acusa al proyecto de acrecentar la burocracia y generar una suerte de "empleomanía". Los diputados oficialistas se niegan a abaratar el proyecto, y admitiendo el carácter social y popular que pretenden imprimirle al Jardín de Infantes, consideran que reducir los costos malogra tales fines. Simini expone que el Jardín de Infantes tiene que ser igual para todos los niños: ricos y pobres. En principio, esto pone de relieve el criterio universalista que, en general, tuvieron las políticas públicas del peronismo dirigidas a los niños, a quienes se los reconocía como portadores de derechos. Por otro lado, el discurso de Simini retoma las ideas sarmientinas que impulsaban la escolarización temprana de la niñez sin distinción de clases sociales.

En el debate sobre el tema del personal para los jardines, se cruzan varios argumentos. Se discute sobre los sueldos. Aparece la controversia por los cargos de niñeras. El oficialismo expone que esa es la única manera de garantizar que los niños de sectores obreros asistan a los jardines, ya que los sectores sociales altos siempre contaron con su niñera encargada del traslado de los niños.

Finalmente en el Diario de Sesiones del 30 de octubre de 1946 en 14º sesión de prorroga en el punto 61 se enuncia: "Aprobación en general y particular, de los despachos de las comisiones de culto, instrucción y educación pública y de presupuesto y hacienda, en el proyecto de ley, en revisión, creando los jardines de infantes de la Provincia de Buenos Aires".

Se lee en esta sesión la ley completa, se vota y aprueba en lo general y en lo particular, por más de dos tercios de votos.[51]

[51] Los legisladores del oficialismo contaban con amplia mayoría en la cámara de diputados provincial.

Algunas de las discusiones presentadas, nos incitan preguntas: este proyecto del peronismo: ¿Puede ser visto como una reparación histórica para los niños desheredados?, ¿O sólo quedó en un intento?

Asumiendo que, por ahora, los elementos a disposición resultan insuficientes, podría decirse que en el texto de la ley y en los debates parlamentarios, aparecen discursos que, en primer lugar, reconocen que el Jardín de Infantes fue una institución poco extendida en el territorio y que no tuvo mayores alcances para los niños de los sectores populares. Coherentemente con este diagnóstico, los discursos aluden al carácter reparador de la creación de estas instituciones para estos niños históricamente excluidos.

En esta línea cabe el siguiente interrogante (para abordar en futuros estudios): ¿Qué alternativas tuvieron o construyeron las familias de las clases populares para educar a sus hijos pequeños? Se ha mencionado que ha habido iniciativas de grupos de la sociedad civil que se han preocupado por la ausencia de políticas públicas para la niñez. Desde mi perspectiva, considero que en la lucha por obtener legitimidad pedagógica, el Jardín de Infantes tendió a denostar todo rasgo social oponiendo pedagogía versus asistencia social. Hacia la década del 40 del siglo XX, estos supuestos comienzan a ponerse en tensión generando debates y luchas político-pedagógicas. Al respecto, el caso de la Ley Simini, resulta paradigmático. Los jardines de infantes integrales se presentan como instituciones pedagógicas que contemplan la asistencia social, sin marcar una dualidad entre estos dos aspectos, entendiéndolos integrados y acoplados.

Sin intentar cerrar la pregunta anterior, pueden agregarse los siguientes interrogantes, que requerirán de una contrastación entre discursos y prácticas. A saber: ¿Se logró poner en tensión, la concepción de familia burguesa que se advierte en el modo de organización de estas instituciones educativas (ejemplo: horario reducido, familia instruida (capital cultural) y con disponibilidad de brindar acceso a bienes culturales y/o materiales)?, ¿Cuáles fueron los discursos y las prácticas que tuvieron continuidad?,

¿Cómo se articularon en la práctica las funciones sociales con las pedagógicas?, ¿Qué prácticas darían cuenta del concepto de educación integral?, ¿Qué pasaba con los heterogéneos grupos que por primera vez accedían a este tipo de instituciones? o ¿Cómo se manifestaba la interculturalidad?, ¿Cómo se vincularon los jardines de infantes con las familias?, ¿Por qué en el Jardín de Infantes el personal docente solo es femenino?, ¿Se mantenía vigente la reproducción de modelos estereotipados sobre los géneros?

Estos interrogantes surgen, porque se entrevé que la ley es muy cuidadosa de la preservación del modelo fundante, hasta prescribe los referentes teóricos de su pedagogía y plantea la formación docente de la especialidad anteponiendo como modelo normativo el modelo de formación del profesorado propuesto por Sara Eccleston.

Algunos de estos interrogantes, pueden ser reinterpretados, atendiendo a las representaciones sociales que circulaban en los años 40 y 50. Afirma Vázquez: "Para el pensamiento de la época hegemonizado por el discurso de las diferencias esenciales entre las configuraciones psicofísicas de los sexos, sólo era posible una mujer para encarar la docencia en este nivel, portadora además de "*hondo estudio, dedicado amor".* Su tarea es recurrentemente mencionada como la *"siembra de ideales"*, comparada con la maternidad y enunciada como: "…la elaboración de esa delicada técnica de ciencia, arte y amor que se requiere para educar a niños de tan tierna edad como los de tres, cuatro y cinco años" (extraído de discurso de Maldones, 1948, 2005: 79).

En este intento por esbozar alguna conjetura respecto de los interrogantes planteados, es preciso volver a recuperar el aporte de Vázquez, para pensar cómo se amalgamaron la pedagogía y la asistencia social en este período:

> La identidad particular de estas políticas educativas está en lo que podríamos denominar función social, y que constituye el otro eje estructurante de los Jardines de Infantes. Se sostuvieron como metas principales, tanto la atención de la infancia en riesgo de marginación (algo así como una "recuperación temprana"), como el servicio

> concreto para la efectiva incorporación de las madres al trabajo. (…) Corrobora este objetivo la minuciosidad de la indagación y el seguimiento acerca de las condiciones de vida de los alumnos plasmados en las fichas sanitarias y sociales, y en múltiples acciones de atención primaria de la salud de los chicos y sus familias. La función social de los jardines se extiende intencionalmente a las familias de los alumnos, que se revelan casi siempre como las más necesitadas (…) (Vázquez, 2005: 80).

La extensión de la función educativa, incluyendo la asistencia social, no sólo tiene un carácter reparador, es además una apuesta política que intenta ligar familia y Estado. La niñez debía inscribirse en el orden de la sociedad entendida como una unidad orgánica que contiene el orden familiar, pero sobre todo debía inscribirse en el nuevo orden político que se pretendía fundar.

Para terminar, admitiendo que aún no es posible responder todos estos interrogantes, solo resta decir que fue a partir de la sanción de esta ley –y aun cuando tuvo corta vigencia– que el Jardín de Infantes se expande en toda la provincia de Buenos Aires. No cabe duda que hubo una férrea voluntad por refundar el jardín de infantes, recuperarlo como institución educativa popular. Esta ley le otorga legitimidad al nivel inicial incluyéndolo en el sistema educativo. Por otro lado, la creación de una Inspección de jardines de infantes y el mantenimiento de un cargo de directivo por institución (pese a las objeciones de la oposición) muestra una postura basada en el conocimiento de la pedagogía propia del nivel inicial. Estos dos puntos coadyuvaron a que la provincia comenzara a construir estructura técnica-pedagógica antes que cualquier otra jurisdicción del país.

Érase una vez… La historia del jardín de infantes y una ley contrariada

Poco tiempo después de la implementación de la Ley Simini, en el marco legal bonaerense, se consumaron nuevas reformas. Las más destacadas fueron la sanción de una nueva Constitución Pro-

vincial (1949), en correspondencia con la reforma constitucional de la Nación (1949), y aprobación de la Ley de educación Provincial nº 5650 (1951) que derogó la ley nº 5096.

No obstante, hacia 1951 el peronismo había llevado adelante en la provincia un desarrollo notorio del nivel inicial, con la creación de una red de 500 jardines de infantes integrales y cuatro Profesorados de maestras jardineras. No obstante, cuando se discute la nueva ley de educación provincial, el Jardín de Infantes pierde su carácter de obligatoriedad pasando a ser voluntario.

Se intentará en este apartado comenzar a dilucidar: ¿Qué continuidades y que rupturas se observan entre la ley Simini; la sanción de la Constitución Provincial en 1949 y la Ley de Educación Provincial nº 5650/51 respecto a la educación inicial?

Para ello, tomaremos como fuente el diario de sesiones parlamentarias provinciales de 1951.

En el año 1951 en la 5º sesión ordinaria en el punto 6, apartado III se señala:

> La enseñanza preescolar se impartirá por medio de jardines de infantes que se crearán, principalmente, en las zonas industriales y fabriles donde el trabajo de la madre haga necesario que el Estado se ocupe de sustituirla, mediante maestras, en el cuidado de los hijos (Diario de sesiones, 1951).

Más adelante expresa:

> El ideal al que se ha de tender, pues, es el reintegro de la madre a su finalidad específica, ya que ella, por naturaleza, es la educadora perfecta en los primeros años de la vida del niño; de aquí que las fuerzas supranacionales que trabajan por la disociación de la familia para que, por ese camino, se desquicie la sociedad y puedan dominarla, pretenden obligatoriamente arrancar al párvulo de los brazos de sus madres y del ambiente de su hogar.
>
> Estas consideraciones motivan que la ley declare voluntaria la enseñanza preescolar, y mande instituir los jardines de infantes sobre todo en los centros urbanos y fabriles donde la realidad es que la madre abandona su casa para trabajar (Diario de sesiones, 1951: 306).

Los argumentos que se exponen para ello denotan un cambio de rumbo: el Jardín de Infantes ya no aparece como derecho y necesidad del niño, sino de la madre trabajadora. En cierto modo, estas posiciones, que ponen a la familia como principal agente educador se constituyeron en un atajo para volver a un modelo de sociedad y sobre todo de familia, más tradicional y conservadora. Por otro lado, se alude solamente a jardines de infantes en centros urbanos, impidiendo de este modo que los niños que habitan en zonas rurales cuenten con esta posibilidad de ingreso al llamado *ciclo básico de educación popular y democrática.* A partir de esto, la pregunta que surge es la siguiente: ¿Cómo impactó la pérdida de la obligatoriedad en el ingreso de los niños de los sectores populares a los jardines de infantes?

Puede inferirse que la obligatoriedad del Jardín de Infantes fue una apuesta onerosa al peronismo bonaerense. Recibió por ello, la presión y el cuestionamiento de la Iglesia Católica, hasta entonces principal aliada de Perón. La iglesia católica tuvo la oportunidad de torcer este rumbo (iniciado en el 46) e impulsar un viraje hacia posiciones más conservadoras que toman a la familia como primera responsable de la educación de los niños. También sería posible conjeturar que, aunque en menor medida, han influido las acusaciones de la oposición que exacerban sus críticas comparando al gobierno peronista con los totalitarismos europeos.

Pueden percibirse que en los fundamentos expresados por el Ministro de Educación subyacen las cuestiones señaladas. Dice Julio Avanza:

> En materia educativa, lo que prueba la sinceridad con que se quiere la libertad, es el pronunciamiento acerca de quién posee el derecho de educar a los niños. Toda concepción tiránica y, por lo mismo, destructora de la persona humana, sea en el pasado o en el presente, confluye al monopolio estatal de la educación. Es el sistema pregonado en nuestros días por el Estado Nacional-socialista alemán y por Estado soviético de Rusia.
>
> La constitución Nacional y la Provincial, así como este proyecto sometido a vuestra consideración, reconocen que educar a los hijos es un derecho y un deber de la familia, porque el niño, por natura-

> leza pertenece a sus padres. El Estado cumple a este respecto una función supletoria y coadyuvante, porque la familia, por si sola, no está en condiciones de cumplir con esa función; pero de ese deber y derecho a la educación que tiene la familia, nace el derecho de los particulares y las comunidades no estatales, aunque instituidas con misión docente, a crear establecimientos de enseñanza, y la libertad que tienen los padres de elegir los institutos donde se educaran sus hijos (Discurso de Avanza, diario de sesiones: 305).

Otros antecedentes, que cita Avanza, son las reformas constitucionales. Aquí vale consignar que en el año 1949, la Constitución de la Nación reconoce el privilegio de los niños, precisamente en el artículo 2º del capítulo III titulado "Derecho de la Familia", dice que "la atención y asistencia de la madre y el niño gozarán de la especial y privilegiada consideración del Estado". Sin embargo en dicha ley fundamental, el jardín de infantes no aparece mencionado entre los derechos a la educación.

Dicen Bernetti y Puiggrós que:

> Contrariamente a una *creencia* que forma parte del imaginario peronista, el texto no establece la función hegemónica del Estado. (...) Ubicada la familia y los establecimientos particulares y oficiales como ejes del sistema agrega los establecimientos oficiales con la función de colaborar con aquellos de acuerdo a la forma como una ley lo establezca. Esto es lo que se ha llamado *subsidiariedad del* Estado (...) (1993: 244)

Es preciso advertir que, en el territorio provincial la alianza del peronismo con la Iglesia Católica, era fuerte aún por estos años, mientras que a nivel de la conducción central del movimiento, algunos indicios dejaban entrever que la relación de Perón con la Iglesia Católica estaba agotándose.

Sostiene Puiggrós que:

> La *educación común* lejos de superar el elemento descalificador, que no expulsor, proveniente de las contradicciones sarmientinas, sufrió profundamente su laicismo. Me refiero al laicismo en el sentido más amplio del término, en el de la neutralidad ideológica, no solamente religiosa. Es obvio que, en ese sentido la guerra de posiciones entre

> la Iglesia y el peronismo, que hoy ya puede decirse que es un clásico, ocupó un lugar importante. Pero para entender la situación cabalmente es necesario reconocer que se trata de enfrentamientos cuyo escenario principal es el interior del catolicismo.
>
> (...) Perón dividió aguas con la Iglesia, realizando la doble operación de confirmar, mediante el Congreso de la Nación, la aplicación de la educación católica en las escuelas y fundando el sistema de control estatal de las acciones del clero en el sistema público y estatal. En los últimos años, la expansión de las organizaciones sociales del Estado peronista constituyó un punto de ruptura y de disputa por los contenidos del significante *común* de educación (2007: 60).

Analizar la ley nº 5650 llevaría varias páginas, simplemente se puede enunciar que en sus fundamentos resuenan constantemente algunas oposiciones, que nos parecen también derivadas de posiciones eclesiásticas. La ley se opone tanto al liberalismo como al comunismo. Rescata aportes del espiritualismo y los combina con valores nacionales; patrióticos y con los conceptos de justicia social, independencia económica y soberanía.

En los fundamentos de la ley se evidencia la pretensión de contribuir desde la escuela a formar un nuevo orden social más justo en donde la pedagogía deberá asumir la tarea de formar sujetos *buenos y patriotas.* Se define a la educación en un sentido más amplio que incluye lo trascendental. Se afirma que el laicismo y la instrucción no formaron hombres buenos, por el contrario se señala que el enciclopedismo forma individuos amorales, asociales, cosmopolitas.

Una de las cuestiones que, marca nuevamente la notoria influencia de la iglesia católica, es que la prohibición de la enseñanza mixta (coeducación de los sexos), solo se exceptúa en el caso de la educación rural.

Una mención especial tendrá que hacerse con respecto al concepto de *educación integral*, que aparece reiteradamente en el texto. Como ya vimos este concepto también se usó para la ley Simini, en realidad fue un concepto que ocupó un lugar relevante en la época puesto que está relacionado con tendencias de corte espiritualistas en lo que refiere a concepción filosófico-pedagógica

y las mismas tuvieron fuerte influencia en los discursos pedagógicos de aquellos años.

En el marco de la nueva ley provincial se entiende por educación integral a la formación que además de lo intelectual contempla básicamente lo moral, lo religioso, el espíritu patriótico, la educación física y el deporte, la educación artística (particularmente la música o las artes relacionadas con el folklore y los elementos nativos) y la formación laboral. "La formación religioso-trascendente aparece como imprescindible a la formación integral, así como el énfasis en una formación política cuyos principios se explicitan y la fuerte presencia de lo nacional, definido como una cultura y un espíritu" (Vázquez, 2005: 89).

Si buscamos el sujeto pedagógico que interpela esta reforma, es el sujeto negado de Sarmiento, es decir el sujeto de las clases populares, el desheredado. Hay también una reivindicación de la cultura de tradición hispánica-criolla y latinoamericana.

En este punto el proyecto de ley tiene un lado interesante, pretende expandir la educación común extendiendo la obligatoriedad hacia edades mayores tratando de vincular al sujeto pedagógico con el mundo del trabajo. Esa extensión de la obligatoriedad escolar hacia edades mayores, parece promisoria pero se pierde de vista la educación de la primera infancia restituyendo esta obligación al orden familiar.

Respecto a dejar planteadas algunas preguntas sobre la derogación de la obligatoriedad del Jardín de Infantes, resulta interesante recopilar algunos elementos. En principio, vale remarcar que, durante la gobernación de Mercante los movimientos son vertiginosos, eso habla a las claras de puja de poder, de intereses diversos, etc. La gobernación de Mercante, culminó en medio de conflictos políticos, que obstaculizaron la continuidad del proceso iniciado en 1946. Hasta el propio Mercante se topó con dificultades para continuar su carrera política y presentarse como candidato en las elecciones de 1952.

Silvia Vázquez, expone que halló diversas hipótesis sobre la caída política de Mercante. A saber:

> Según la particular interpretación sobre la historia del peronismo publicada en los sesenta por la revista *Primera Plana*, los técnicos y políticos nucleados en el Consejo Nacional de Posguerra habrían empezado a ser desplazados, a partir del 49, de los principales puestos del gobierno por una "nueva camarilla política" uno de los miembros más conspicuos del nuevo grupo de "leales" sería Carlos Aloé, electo gobernador de la provincia de Buenos Aires, sucediendo a Mercante. Dicha indagación periodística formula una hipótesis, a nuestro juicio un tanto simplista, referida a que los cambios en los elencos de gobierno se circunscriben a disputas entre personalidades o grupos de pertenencia. Otros testimonios también asocian la caída en desgracia de Mercante, a su oposición, nunca demasiado explícita aunque presente como "secreto a voces", respecto de la reelección presidencial de Perón. Este argumento circunscribe aún más la dinámica política a intereses y disputas individuales (2005: 55).

De acuerdo con Vázquez:

> No descartamos la existencia de tales enfrentamientos (que desembocaron incluso en la persecución de los miembros del elenco gubernamental de Mercante por parte de las nuevas autoridades provinciales); sobre todo en una época donde la cultura política estaba surcada por la presencia de fuertes personalidades. Pero desde nuestra perspectiva deberíamos profundizar una lectura respecto de intereses y motivaciones histórico-políticas que funcionaron como condiciones de producción de estas disputas y desplazamientos, dando cuenta de las contradicciones sociales diferentes que atravesaron las políticas durante esa década (2005: 56).

Sin pretender ahondar en estas cuestiones, sólo es preciso mencionar que, también en un mero sondeo sobre los funcionarios de la cartera educativa provincial, que acompañaron a Mercante, se distinguen dos gestiones, con acciones y propósitos diferentes.[52]

La primera gestión, previa a la reforma constitucional, corresponde a un formato organizativo heredado de las gestiones anteriores, si bien es relevante señalar que se intenta profundizar y ampliar el funcionamiento de la Dirección General de Escuelas, el primer director designado fue Estanislao Maldones. Durante la

[52] No necesariamente contradictorios; no necesariamente complementarios. Entre una y otra gestión pueden hallarse: desde continuidades y profundizaciones hasta rupturas.

gestión de Maldones se sancionó la Ley Simini y se agregó a la estructura organizativa la Inspección General de Jardines de Infantes.

> Esta primera gestión se distingue por un gran impulso innovador, y de ampliación de la injerencia estatal en áreas ligadas a las necesidades populares (que hasta el momento eran atendidas por la beneficencia privada) y a las que se le intenta dar respuesta que vinculen lo asistencial y pedagógico (Vázquez, 2005: 68).

En 1949 se creó una nueva estructura, bajo la forma de Ministerio de Educación, fue nombrado ministro Julio Avanza. Concibe Vázquez que:

> (...) esta gestión aparece más preocupada por delinear un proyecto educativo, desde sus aspectos teóricos y sus fundamentos filosóficos, que por continuar la iniciativa de ampliar la infraestructura del sistema público que caracterizó el período Maldones. Desde allí que las innovaciones específicas estén vinculadas a los cambios de planes, contenidos y la formación docente (2005: 69).

Durante este período, tiene un peso relevante la alianza del peronismo con la Iglesia Católica. Así, las constituciones (nacional y provincial) incluyeron un esfuerzo por reanimar un pacto, que apenas pudo sostenerse en un corto plazo. Varios autores, afirman que la alianza Perón-Iglesia, solo fue eventual o sólo estuvo sostenida en intereses particulares y coyunturales más que compartidos o comunes. Hacia el segundo gobierno de Perón, dicha alianza se rompió, y el catecismo fue reemplazado por la difusión de la doctrina peronista.

La gestión del Ministro de Educación, Julio Avanza, transcurre durante estos años de fricciones en la alianza peronismo-iglesia católica. Tal vez la Ley de Educación Provincial haya sido un intento más por componer una relación que ya parecía condenada al fracaso. Los discursos del peronismo y de la iglesia, aparecían en varios puntos como contradictorios, difíciles de conciliar. Un ejemplo, es el rol del Estado, desde una concepción que pretende

distanciarse tanto el liberalismo como de los estados totalitarios o corporativistas, se recurre al posicionamiento clásico de la Iglesia Católica, marcando el carácter subsidiario en la educación. Esto sin duda, es contradictorio, con la impronta peronista, que se orienta a instalar las bases para un nuevo proyecto social colectivo. Como bien señala Vázquez

> (...) Existen contradicciones entre la concepción filosófica, que pretende establecer la relación Estado-individuo, a partir de concebirlas como entidades sociales en sí y opuestas, y en el marco propiamente político de definiciones característico del peronismo en el cual el Estado asume un rol por lo menos tutelar, cuando no netamente directriz en relación con los sujetos sociales (2005: 60).

Al respecto, cabe aclarar que si bien las constituciones (de nación y de provincia) enuncian un carácter subsidiario, hay que decir que en la práctica el Estado siguió sosteniendo la educación pública a la vez que propició condiciones para el crecimiento del sector privado. En todo caso, las gestiones peronistas siempre se ubicaron ejerciendo el contralor y la supervisión de todas las instituciones educativas.

Es válido señalar que la gestión de Avanza, no sólo se reduce al intento de reafirmar la alianza peronismo-iglesia católica, debe interpretarse también como un intento por darle un carácter fundante al proyecto político-pedagógico del peronismo.

La ley nº 5650 (Simini), sancionada en los inicios del peronismo bonaerense, marcó un rol protagónico o de principalidad del Estado en la educación de la primera infancia. Dejó su impronta fundante y creó el nivel inicial en la provincia aportando elementos firmes para su expansión. Cuando se sanciona, la Ley de Educación Provincial, la familia se reinstala en la posición de responsable principal y el Jardín de Infantes pierde su carácter de obligatoriedad. De todos modos, en pocos años ya había conseguido ser parte del paisaje bonaerense.

Puede sospecharse que la obligatoriedad desde la sala de 3 años, en ese momento debe haber sido inconcebible y hasta irri-

tante para los sectores más conservadores. Quizás la propuesta de que la educación pre-escolar fuese voluntaria era, a esa altura, una concesión, que en definitiva no concitaba grandes riesgos. La demanda por educación para la primera infancia tal vez podría hallarse en las ciudades pero no se extendía más allá del radio urbano. Y esto es relativo, si se tiene en cuenta que las primeras maestras y directoras de los Jardines Integrales, tuvieron que salir a visitar casas y convencer a las familias para que enviasen a los niños de 3, 4 y 5 años a estas nuevas instituciones.

Confirmando esta conjetura, Silva Vázquez, recurre a una fuente oral, el Dr. Emilio Mignone (compañero de gestión del ministro Avanza). El ex funcionario en una entrevista dijo que: "la educación preescolar no era tan necesaria como ahora", pero reveló además que "la obligatoriedad se bajó porque al respecto existía una fuerte oposición por parte de la Iglesia Católica" (Vázquez, 2005: 87).

A pesar de estas notas reveladoras que nos aporta la investigación de Vázquez, quedan varios interrogantes, sin poder dilucidar: ¿Qué la asistencia al Jardín de Infantes fuese voluntaria implicó un viraje a una posición más conservadora desde el propio peronismo? o ¿Fue una estrategia política para fortalecer el apoyo de la Iglesia al gobierno peronista?, ¿Por qué los mismos legisladores que defendieron la Ley Simini, afirmando el rol responsable del Estado frente a la educación de los niños pequeños, asintieron en dejar en manos de la familia tal responsabilidad? Estas y otros interrogantes que quedarán para futuros estudios, conformarán un cierre provisorio de este trabajo.

Algunos interrogantes

Este trabajo intentó ser un primer acercamiento, que solo pretendió despuntar algunas cuestiones. Para hacer un análisis exhaustivo, es preciso seguir recopilando, analizando y contrastando diversas fuentes. De todos modos, la exploración realizada, aportó

nuevas interrogantes, que corresponderán abordar y profundizar en otras oportunidades.

Para pensar en futuros comienzos, me atrevo a enunciar algunas de las inquietudes surgidas a modo de pregunta. A saber:

- ¿Sobre qué huellas se produce la re-fundación del Jardín de Infantes en la provincia de Bs. As?
- ¿Cuáles fueron las articulaciones entre las políticas económicas, sociales y culturales implementadas por el peronismo y la expansión del nivel inicial en la provincia de Buenos Aires?
- ¿Cuáles fueron los debates político-pedagógicos sobre la educación de la primera infancia que se manifestaron en el periodo 1946-1955 en la provincia de Buenos Aires?
- ¿Cuáles eran las concepciones político-educativas del oficialismo y de la oposición en relación a la educación preescolar en la época en que se sanciona la Ley Simini? ¿Cuáles eran los puntos de acuerdo y cuales los más discutidos? ¿Qué debates suscito la sanción de la ley nº 5096 (conocida como Ley Simini) respecto de la educación inicial? ¿Cuáles fueron los alcances de la ley nº 5096 en el territorio bonaerense?
- ¿Cuáles eran las concepciones político-educativas del oficialismo y de la oposición en relación a la educación preescolar en la época en que se deroga la Ley Simini? ¿Qué continuidades y que rupturas se observan entre la ley Simini y la Ley Provincial de Educación nº 5650 respecto a la educación inicial?
- ¿Cómo se produce la expansión matricular de los jardines de infantes en la provincia de Buenos aires? ¿Dónde se localizan las creaciones? ¿Qué sectores sociales ven favorecido el acceso a dichas instituciones educativas?
- ¿Cuáles debates surgieron o resurgieron a partir del ingreso de los niños de los sectores postergados a una institución educativa que en sus orígenes no los incluyo? ¿Los jardines de infantes integrales fueron una alternativa adecuada a las necesidades de las familias de las clases populares?
- ¿Qué rasgos fueron configurándose en el nivel inicial de la provincia de Buenos Aires: discursos; legislación; normativas; alcances y características de la matricula; propuesta pedagógica, etc.?
- ¿Cuáles fueron las concepciones de infancia que se fueron construyendo desde el discurso político y desde el discurso y las prácticas pedagógicas de la época?

Este trabajo tuvo como intención, lograda o no, poner a disposición algunos elementos que nos permitan recuperar los vestigios de la Ley Simini no solo en la provincia de Bs. As, sino también pensando en la contribución al pensamiento político- pedagógico que nutrió luego los debates de las décadas posteriores.

Por último quiero resaltar que la exploración de los discursos y políticas educativas del pasado, nos permite comprender y reinterpretar nuestro presente, entendiendo la dinámica constante de las luchas pedagógicas que aún seguimos dirimiendo.

Bibliografía

AELO, O. (2006). Formación y crisis de una élite dirigente en el peronismo bonaerense (1946-1951). En M. Pirro y Quiroga (coord.). *El peronismo bonaerense: partido y prácticas políticas, 1946-1955*. Mar del Plata: Ed. Suárez.

BERNETTI, P. (1993). *Peronismo. Cultura política y educación (1945-1955)*, Tomo V. Buenos Aires: Ed. Galerna.

Bianchetti, G. (1984). Una metamorfosis doctrinaria: Los fundamentos neoliberales de la política actual. *Revista Argentina de Educación*, *21*.

CARLI, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

____ (1994). Historia de la infancia: Una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en la Argentina. *Revista IICE*, *3*(4).

CARLI (Dir.); MIRANDA; PIRES MATEUS; GONZÁLEZ; VASTA (2000). *Instituto Superior del Profesorado Sara Ch. de Eccleston. Orígenes e historia reciente (1939-1989).* Informe Final. Proyecto de investigación.

DE ALBA, A. (2007). *Currículo-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación.* México, D.F.: UNAM-IISUE-Plaza y Valdez Editores.

DIKER, G. (2001). *Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: Principales tendencias.* Documento de la OEI.

HARF; PASTORINO; SARLE; SPINELLI; VIOLANTE; WINDLER (1997). *Nivel Inicial. Aportes para una Didáctica.* Bs. As.: Ed. Ateneo.

MIRA LÓPEZ, L. y HOMAR DE ALLER, A. (1970). *Educación preescolar*. Buenos Aires: Ed. Troquel.

PONCE, R. (2006). Los debates en la de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia. En A. Malajovich (Comp.). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana.* Bs. As.: Siglo XXI editores.

PUIGGROS, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Tomo I. Buenos Aires: Ed. Galerna.

____ (2007). *Cartas a los educadores del siglo XXI.* Bs. As.: Ed. Galerna.

PUIGGROS-GÓMEZ. (1994). *Alternativas Pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación Latinoamericana.* Bs. As.: Miño y Dávila Editores.

PUIGGROS; GAGLIANO; SOUTHWELL; (2003). Complejidades de una educación "a la americana": liberalismo, neoliberalismo y modelos educativos. *Entrepasados. Revista de Historia*, *12* (24/25), 212-227.

SAN MARTIN DE DUPRAT y MALAJOVICH (1988). *Pedagogía del nivel Inicial*. Buenos Aires: Ed. Plus Ultra.

SAN MARTIN DE DUPRAT y PENCHANSKY (1997). *El Nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica.* Buenos Aires: Ed. Colihue.

SOMOZA RODRÍGUEZ, M. (1997). Interpretaciones sobre el proyecto educativo del primer peronismo. De "agencia de adoctrinamiento" a "instancia procesadora de demandas". En *Anuario de Historia de la Educación*, n º 1, 1996-1997, Ed. Fundación Universidad Nacional de San Juan.

____ (2006). *Educación y Política en Argentina (1946-1952)* Miño y Dàvila editores.

SPAKOWSKY, E. (2006). Formación docente y construcción de identidad profesional. En A. Malajovich (Comp.). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana.* Bs. As.: Siglo XXI.

TENTI FANFANI, E. (1996). Raíces clásicas y contemporáneas de una Ciencia Social Histórica. En H. Cucuzza (Comp.). *Historia de la Educación en debate.* Bs. As.: Miño y Dávila Editores.

VÁZQUEZ, S. (2005). La política educativa durante la gobernación del Coronel Domingo Mercante: entre la herejía y la restauración. En C. Panella (Comp.). *El gobierno de Domingo A. Mercante en Buenos Aires (1946-1952).Un caso de peronismo provincial.* La Plata.

____ (2006). La fundación del nivel inicial. En Suplemento Digital de la revista *La Educación* en nuestras manos nº 34; diciembre.

Fuentes

Congreso de la PCIA de BS AS: -*Diario de sesiones de la Cámara de Diputados.*

La Plata, octubre de 1946.

- Diario de sesiones del Senado.

La Plata, julio de 1951.

Constitución de la Nación Argentina de 1949.

Constitución de la Provincia de Buenos Aires de 1949.

Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires (1948), "Labor técnico-pedagógica y administrativa durante los dos años iniciales del período constitucional del gobernador Mercante", Archivos de la Provincia, Talleres gráficos de Iglesias y Matera; La Plata.

Ley N° 5.096, "Instaurando la educación pre-escolar gratuita y obligatoria y creando los Jardines de Infantes en la provincia de Buenos Aires", La Plata, 1946.

Ley de Educación Provincial Nº 5.650, La Plata, 14 de agosto de 1951.

Sarmiento, D. F. (1848). *Educación popular.* Buenos Aires: Ediciones Lautaro.

____ (1963). *Facundo,* 10ª edición. Argentina: Ed. Sopena.

En el nombre del Padre, del Hijo y del Espíritu Gimnástico. Prácticas corporales, masculinidades y religiosidad en los exploradores de Don Bosco. Argentina, siglo XX

Dr. Pablo Scharagrodsky[53]

Es importante desterrar de una vez el argumento de que la masculinidad es "natural" y por lo tanto queda fuera de la historia

John Tosh

Si la construcción de un cuerpo escolarizado, ajustado a los tiempos y espacios, controlado y protegido, domado y dominado es tenida como imperativa en cualquier empresa educativa, parece ser aún más evidente cuando se trata de cuerpos masculinos"

Lopes Louro

No hay ningún misterio sobre el por qué algunas escuelas construyen masculinidades: fueron creadas para eso

Robert Connell

Introducción

A principios del siglo XX, por diversas razones, la Educación Física estaba plenamente aceptada como una disciplina escolar en el

[53] Universidad Nacional de Quilmes.

dispositivo curricular 'oficial' y estatal. Sin embargo, las tensiones y disputas por imponer una determinada forma de regular y administrar los cuerpos en las escuelas fue una constante. Diversas prácticas corporales persiguieron significados distintos y muchas veces contradictorios y contrapuestos entre sí.

Entre las distintas formas de educación de los cuerpos que emergieron como alternativa a la Gimnasia Militar, al incipiente Sistema Argentino de Educación Física elaborado por el Dr. Enrique Romero Brest y al scautismo, encontramos a la Educación Física realizada por los Exploradores de Don Bosco. Esta propuesta corporal se nutrió de muchos principios y presupuestos provenientes de la Gimnasia Militar, impulsada a fines del siglo XIX con el fin de transmitir determinados valores morales, viriles y patrióticos (Bertoni, 2001) y, muy especialmente, del scautismo difundido en la Argentina a principios del siglo XX, por el mismísimo Baden Powell para quien la educación del cuerpo obediente e hiper-masculino fue un aspecto central (Scharagrodsky, 2004). Sin embargo, las diferencias entre estas prácticas corporales y la Educación Física realizada por los Exploradores de Don Bosco fueron cada vez más notorias forjando una identidad propia y distintiva; diferente a las anteriores en el tratamiento de los cuerpos.

La identidad de esta propuesta se constituyó por fuera de las escuelas laicas, públicas y estatales produciendo, transmitiendo, distribuyendo y poniendo en circulación un conjunto de significados sobre la condición masculina 'correcta', adecuada y deseable y, al mismo tiempo, excluyendo, silenciando u omitiendo otras alternativas posibles de vivir y experimentar las masculinidades.

La Educación Física realizada por los Exploradores de Don Bosco adquirió una importancia central, especialmente a partir de la segunda década del siglo XX, cuando comenzaron a surgir en los colegios religiosos dependientes de la orden salesiana, fuertes preocupaciones vinculadas con la ejercitación corporal masculina, no sólo en el horario escolar a través de sus planes y programas, sino

también por fuera del horario escolar obligatorio, especialmente en los oratorios festivos.[54]

Pero la gimnasia corporal propuesta como actividad central en los Exploradores de Don Bosco no fue cualquier tipo de gimnasia. Estuvo fuertemente atravesada por los valores morales y cristianos que sustentaba la congregación salesiana. El gobierno del cuerpo y, especialmente, la construcción de cierto tipo de masculinidad fue uno de los ejes centrales de esta propuesta. Para contribuir en la construcción de cuerpos masculinos y viriles se 'crearon', en 1915, los Exploradores de Don Bosco. Dicha experiencia (gimnasia, marchas militares, voces de mando, alineaciones, posiciones de firmes, formaciones, descansos, distancias, giros junto con paseos, cantos, caminatas, excursiones, etc.) reunió a niños y jóvenes especialmente pobres, con el fin de modelar sus cuerpos y sus almas construyendo un universo moral y kinético específico.

Teniendo en cuenta lo anterior, el siguiente capítulo indaga cómo y por qué, en los primeros años de su creación, el movimiento de los Exploradores de Don Bosco contribuyó a modelar los cuerpos de los niños, convirtiéndolos en 'verdaderos' hombres y contra quienes luchó en su 'cruzada masculina'. En consecuencia, los interrogantes que guían el presente capítulo son los siguientes: ¿Cómo y por qué la propuesta corporal de los Exploradores de Don Bosco configuró una cierta masculinidad y no otra?, ¿Cuáles fueron las prácticas corporales más utilizadas?, ¿Cuál de los universos morales posibles legitimó dicha configuración corporal generizada?, ¿Contra quienes luchó esta propuesta corporal en su 'cruzada masculina'? y ¿Cuál fue el ideal femenino que se transmitió a los niños Exploradores de Don Bosco?

Las fuentes analizadas para dar cuenta de estos interrogantes han sido los documentos, circulares, textos y libros utilizados

[54] Un oratorio era un espacio que combinaba instrucción catequística con gimnasia, juegos, cantos, paseos y excursiones. Si bien existían oratorios para niñas, recién en 1961 se formaron las primeras Escuadras de Exploradoras de María Auxiliadora. Se convirtieron en mixtos a partir de los años 70´s. Ver en: Ellero, P. (2002). *Apuntes para una Historia de los Exploradores* (pp. 73-74). Bs. As.: impreso en ISMNET.

para formar a los Exploradores de Don Bosco en la Argentina. Asimismo, se analizaron las memorias y escritos de las personas responsables de la 'creación' de los reglamentos, los programas y leyes de los Exploradores de Don Bosco: Lorenzo Massa y José Vespignani. En particular las memorias de Lorenzo Massa, al cumplirse los veinticinco años de la fundación de los exploradores en la República Argentina (1939) y la enorme obra de José Vespignani (más de setecientas páginas), reunida y sistematizada en *Circulares, Cartas y Avisos,* en una edición reservada para uso de los salesianos de la Inspectoría Argentina de San Francisco de Sales, que comprendió el período 1896 a 1922.

¿Quién fue Don Bosco?

Juan Melchor Bosco, hijo de Francisco Luis Bosco y Margarita Occhiena, nació el 16 de agosto de 1815 en 'I Becchi' en el Piamonte, Italia y murió el 31 de enero de 1888, a los 72 años en Turín.[55] A los veinte años, en 1835, Juan Bosco recibió el hábito clerical y entró en el seminario de Chieri, donde estudió durante seis años. En 1841, fue ordenado sacerdote en Turín, iniciando su actividad en el llamado 'Convitto Eclesiástico', instituto para sacerdotes jóvenes donde eran preparados para el inmediato trabajo sacerdotal. En 1846, estableció el oratorio de 'San Francisco de Sales' en Valdocco. Algunos años después, fue inaugurada la Iglesia que llevaría ese nombre y a partir de 1854, los "hijos" de Don Bosco comenzaron a llamarse 'salesianos' que proviene del mismo nombre: *Sales*. Al año siguiente, abrió un segundo oratorio en Turín. Durante la década de los cincuenta, Don Bosco inauguró las escuelas profesionales internas, fundó su primera banda de música y lanzó, con las 'Lecturas Católicas', su primera revista popular (Breckx, 1924).

El 18 de diciembre de 1859, Don Bosco fundó la Congregación Salesiana. De esta manera, el clérigo fundó la familia salesia-

[55] Don Bosco fue declarado Santo el 1º de abril de 1934 por el Papa Pío XI.

na con tres ramas: los salesianos, las hijas de María Auxiliadora y los cooperadores salesianos (fundados en 1876). Tardó 10 años en fundar la rama femenina junto con María Mazzarello. Durante la década de 1860 y principios de los setenta se suscitaron importantes acontecimientos que consolidaron a esta congregación: se establecieron las reglas de la congregación (1860); Don Bosco abrió la primera casa fuera de Turín; se realizó el primer encuentro del clérigo con María Mazzarello en Mornese (1864); se consagró la Basílica de María Auxiliadora en Turín (1868); Don Bosco fundó en Mornese el Instituto de las Hijas de María Auxiliadora (1872) y se produjo la aprobación de las Constituciones Salesianas por parte de la Santa Sede (1874).

Llegados a esas fechas, Don Bosco contó con el apoyo incondicional del Papa, de la Santa Sede y de los miembros de sus oratorios. Todos estos acontecimientos consolidaron a la congregación y la proyectaron más allá de Italia. Entre las regiones elegidas para predicar 'la verdad de la fe' a otras tierras, apareció en primer lugar América del Sur, y especialmente la Argentina en formación, llamada por Don Bosco la segunda patria de los salesianos.

La preocupación e intervención misional de Don Bosco en torno a las nuevas tierras, estuvo legitimada a partir de argumentos vinculados con la ignorancia moral de dos grupos sociales claramente definidos: los niños pobres y las 'tribus de salvajes' de la Patagonia, reconocidas por Don Bosco en diferentes sueños. La evangelización fue identificada por la congregación salesiana como el único medio de educación y control de los cuerpos en una época de grandes y acelerados cambios, especialmente aquellos vinculados con la sexualidad y con la masculinidad.[56]

[56] Es oportuno mencionar que la primera 'ola del feminismo' (sufragismo), cuya manifestación se produjo a fines del siglo XIX y principios del XX en buena parte de los países occidentales, no sólo generó ciertos cambios en el entramado social vinculado con 'el lugar' social, político y económico que debían cumplir las mujeres, sino especialmente con 'el lugar' social, político y económico que debían cumplir los varones. Según Badinter (1993) en esta época se produjo una fuerte crisis de la masculinidad debido a las nuevas exigencias de la industrialización, los feminismos y las incipientes democracias que generaron cambios económicos y sociales. La vida de los varones cambió y las voces femeninas se dejaron oír. Ver también: Mosse, G. (1996). *The Image of Man: the Creation of Modern Masculinity.*

Concretamente, la propuesta evangélico-pedagógica de Don Bosco se instaló en la Argentina en el año 1875. A partir de allí, las facilidades para los salesianos se hicieron sentir: tuvieron el apoyo de las autoridades civiles, de la comunidad italiana y del Arzobispo de Buenos Aires. El primer escenario de actuación de los salesianos en Buenos Aires fue la iglesia *Mater Misericordiae* o de "los Italianos" (Bruno, 1981).

Con la fundación del colegio Pío IX en 1877, la congregación se afianzó centrando su atención, no sólo en la Buenos Aires en formación, sino en ciertas regiones inhóspitas y poco pobladas, como el sur de Argentina, viejo anhelo de Don Bosco. A comienzos de 1880 se abrió la casa de Carmen de Patagones a la que siguieron otras en distintos puntos de la Patagonia y en otras regiones del país.

Para finales del siglo XIX, la congregación salesiana contaba con más de cuarenta colegios esparcidos por toda la República Argentina sumando más de quince mil alumnos y alumnas entre los pupilos, los medios pupilos y externos y los que asistían a los oratorios festivos (Belza, 1952: 102).

A principios del siglo XX, frente a los fuertes cambios sociales, económicos y políticos, la educación de la congregación salesiana elaboró una propuesta de regulación y control de los cuerpos masculinos llamada los Exploradores de Don Bosco. En la creación de dicha propuesta corporal participaron muy activamente dos importantes referentes salesianos de principios de siglo XX: Lorenzo Massa y José Vespignani. ¿Cómo surgió y en qué consistió esta propuesta corporal?

Oxford: Oxford University Press; Connell, R. (1995). *Masculinities*. Berkeley: University of California Press; Connell, R. (1998). El imperialismo y el cuerpo de los hombres. En T. Valdés y J. Olavarría (Eds.). *Masculinidades y equidad de género en América Latina* (pp. 76-89). Santiago: Ediciones FLACSO. Para el caso Argentino ver: Lavrin, A. (1998). *Women, Feminism & Social Change in Argentina, Chile and Uruguay, 1890-1940*, Nebraska: University of Nebrasca-Lincoln and London; Nari, M. (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político 1890-1940*. Bs. As.: Biblos; Achetti, E. (2003). *Masculinidades. Fútbol, Tango y Polo en Argentina*. Bs. As.: Edit. Antropofagia; Nouzeilles, G. (2002). El retorno de lo primitivo. Aventura y masculinidad. En G. Nouzeilles (Comp.). *La naturaleza en disputa. Retóricas del cuerpo y el paisaje en América latina* (pp. 163-168). Bs. As.: Paidós.

Orígenes de los exploradores de Don Bosco en la Argentina

La elaboración de la ley de honor y del reglamento y programa de los Exploradores de Don Bosco en la República Argentina fue realizado en 1915 por José Vespignani. Este padre salesiano, que conoció y vivió con Don Bosco, fue quien gobernó una de las más importantes inspectorías de Argentina: la de San Francisco de Sales, en la capital de la nación. Asimismo, se desempeñó como inspector salesiano entre 1895 y 1922.

Sin embargo, la implementación de los exploradores fue realizada por el carismático padre Lorenzo Massa quien fue director del colegio y oratorio de San Francisco de Sales desde 1912. Lorenzo Massa percibió muy claramente la importancia de ciertas prácticas corporales en la difusión del mensaje cristiano, en especial, de la gimnasia y el fútbol.[57] En muchas ocasiones y en muchos países occidentales, a fines del siglo XIX y principios del XX, la cruz fue reemplazada por una pelota de fútbol con el fin de acercar a la 'juventud pérdida' hacia la palabra de Dios, desterrando algunas diversiones consideradas por la Iglesia como inmorales, deshonestas o impúdicas (Barbero: 1993).

Entre las razones de la creación de los exploradores se encuentra la disputa por cooptar y monopolizar la educación de cierto sector de la niñez argentina, frente a diversos enemigos como el laicismo imperante. Lorenzo Massa, en sus memorias al cumplirse los veinticinco años de la fundación de los exploradores en la República Argentina, lo expresó de la siguiente manera:

[57] El padre Lorenzo Massa relata en sus memorias "el irresistible atractivo que tres canchas de pelota ejercieron sobre chicos y grandes" en el populoso barrio de Almagro y en el concurrido Colegio San Francisco de Sales de capital federal. Ver en: Massa, L. (1940). *Al cumplirse los veinticinco años de fundación de los Exploradores de Don Bosco en la República Argentina* (p.6). Punta Arena: Mecanografiado. Asimismo, el padre Lorenzo Massa fue el responsable de fundar el primero de abril de 1908, el club 'San Lorenzo de Almagro'. Con el tiempo, este club de fútbol se convirtió en uno de los más famosos y populares de Capital Federal, considerado entre los 'cinco grandes' del fútbol argentino. También, la Asociación de Ex Alumnos de Don Bosco se valió de los deportes para prestar auxilio moral y religioso en los Oratorios Festivos. En 1907 se creó el grupo de deportes.

> Una mañana de mayo de 1915, cruzaba yo el patio del Colegio Pío IX (…) cuando doy con el Padre José Vespignani, quien al verme, agita en sus manos una entrega de la Civiltá Cattólica, y me dice: pensaba en ti en estos momentos. (…) Ves, esta es la Civiltá Cattólica. Es la Revista que expresa con claridad y con valentía lo que piensa el Papa, lo que piensa la Iglesia. En este número demuestra como en Italia se quiere laicizar por completo la obra de Baden Powell, fundador en Inglaterra de los Boys Scouts. Ya has de saber que lo que se intenta hacer ahora en Italia, ya se ha conseguido en España, y en parte también en nuestro país. Creo que nosotros (…) debemos conjurar el peligro que se cierne sobre la niñez de esta nación, formando en nuestros Oratorios festivos los Batallones de Niños Exploradores. Estos no serían sino la continuación de aquellos cuerpos de gimnasia, que fundó Don Bosco en los comienzos de su obra. Estos exploradores no serán más que oratorianos; eso sí buenos oratorianos, que hagan todos los meses el ejercicio de la Buena Muerte[58] y las demás prácticas piadosas en nuestros Oratorios (1940: 12).

En consecuencia, la 'creación' de este movimiento de regulación y control corporal masculino estuvo asociada con la matriz scáutica, pero poniendo especial consideración en los aspectos religiosos. En primer lugar "honrar, amar y servir a Dios" y, en segundo y tercer lugar, a la Patria y al Hogar. El enemigo estaba representado por "la masonería que había logrado darle (al scautismo argentino) un carácter netamente laico".[59] El objetivo era:

> Contrarrestar el avance del laicismo, que quería sustraer la influencia de la Iglesia a la niñez de todo el mundo. Los Boys Scouts, en Italia se debían reunir los domingos, lo que vale decir que se les impediría el cumplimiento de sus deberes religiosos y se les quitaría la única oportunidad de escuchar la palabra de Dios (…). Temía el padre José Vespignani que el ejemplo de Italia viniera a reforzar la tendencia laicicista de Buenos Aires y de allí su preocupación por la creación de un cuerpo de exploradores de orientación netamente religiosa (Massa, 1940: 13-14).

[58] El ejercicio de la Buena Muerte era el único medio para asegurar una muerte santa y una salvación eterna. La regla salesiana ordenaba lo siguiente: "el último día de cada mes, cada uno, dejando en cuanto le será posible, los negocios temporales, se recogerá en sí mismo, y hará el ejercicio de la Buena Muerte, disponiendo las cosas espirituales y temporales como si tuviera que abandonar el mundo y entrar en la eternidad" (Vespignani, 1922: 158).

[59] *Los Orígenes de los Exploradores de Don Bosco*, s/f, pp. 4, 6. Mecanografiado.

Ciertamente, el problema no fue la propuesta realizada por Baden Powell, la cual presentaba una fuerte ligazón con lo religioso,[60] sino la reinterpretación que se estaba haciendo en varios países occidentales producto de importantes cambios sociales y políticos. La supuesta tendencia laica del scautismo, como en el caso de los exploradores italianos o el "naturalismo pagano" en España, en los que se suprimía el nombre de Dios y el nombre del Rey en el juramento de fidelidad, alertó a varias congregaciones religiosas, entre ellas la salesiana, ya que esta tendencia no alcanzaba los *standares* espirituales y religiosos deseados pudiendo peligrosamente "conducir a la juventud al socialismo o al comunismo" (Massa, 1940: 16).[61]

Asimismo, la lucha contra el liberalismo se instaló como otra de las causas en la formación de los Exploradores de Don Bosco. Para ello fue necesario formar verdaderas falanges de jóvenes que no sólo aprendieran religión sino que la defendieran valientemente.[62] Todos los preceptos del explorador habían sido extraídos del código de honor del scaut pero cristianizándolo hasta en sus más mínimos detalles. De hecho, las diez leyes del honor scaut manifestaban fuertes rasgos moralizadores con conexiones religiosas

[60] El lema de Baden Powell era "Dios, Patria y Hogar". Ver en: Baden-Powell, R. (1998). *Escultismo para Muchachos* (Traducción Jorge Núñez) (original de 1908). San José de Costa Rica: Editorial Scout Interamericana. San José de Costa Rica.

[61] A pesar de ciertas similitudes didácticas y metodológicas, los conflictos entre los Exploradores de Don Bosco y la Asociación Nacional de *Boy Scouts* de Argentina en 1917 y 1918 fueron un buen ejemplo de las diferencias políticas, ideológicas y religiosas en la implementación entre ambas formas de administrar los cuerpos masculinos. Esta disputa no fue menor ya que participaron las máximas autoridades militares nacionales a raíz del decreto del 13 de noviembre de 1917 del presidente Hipólito Irigoyen, declarando al "scautismo institución nacional". Ver en: *Los Exploradores de Don Bosco o Batallones Escolares del Oratorio Festivo Salesiano*. Colegio Pío IX, Bs. As., s/f., pp. 65 y ss.

[62] La formación militarizada de los exploradores fue puesta en práctica contra varios 'enemigos' en disputa como el liberalismo, el socialismo anticlerical y el anarquismo. Por ejemplo, la 'semana trágica', en 1919, mostró a los alumnos, ex alumnos y exploradores como "los valientes soldados de la buena causa" que "con máuser al hombro" defendieron a las escuelas católicas del peligro de los revolucionarios "que incluían a turbas de niños y mujeres" (Bruno, 1984: 103-109). Muchas de las disputas político-ideológicas estuvieron estrechamente vinculadas con el dispositivo de la sexualidad: concepción de la familia, de la maternidad, del rol masculino, del amor, del deseo, del matrimonio, etc.

("ser limpio y sano", "puro en pensamiento, palabras y acciones"; "obedecer sin réplica" o "ser digno de confianza"). Sin embargo, una sola era explícitamente religiosa: "el scout ve en la naturaleza la obra de Dios (…)". Por el contrario, las diez leyes de los exploradores hacían referencia a aspectos religiosos:

> 1) el Explorador practica la religión, cree en Dios, en Jesucristo y obedece a la Iglesia (…); 2) aborrece la blasfemia y es fiel en cumplir sus deberes y promesas con Dios y con los hombres (…); 3) celebra las fiestas religiosas asistiendo puntualmente y con devoción al Santo Sacrificio de la Misa (…); 4) ama, respeta y obedece a sus padres y superiores reconociendo que toda autoridad es sagrada porque proviene de Dios (…); 5) no injuria (…) y es generoso en perdonar (…); 6) es puro y modesto en todos los actos (…); 7) jamás causa perjuicio a nadie (….) es siempre generoso en llevar su ayuda y socorro donde sea necesario (…); 8) no miente y cumple lo que debe y lo que promete (…); 9) conserva su pureza y dignidad aun en los pensamientos, deseos y afectos y para esto sabe dominar, con el auxilio de la Religión, sus pasiones e inclinaciones (…); 10) huye de la codicia de bienes ajenos y de felicidades fantásticas (…) (Vespignani, 1922: 355-356).

La combinación entre principios religiosos y diversas prácticas corporales –ejercicios físicos, juegos, gimnasias, paseos o excursiones– era central para el aprendizaje del modelo de 'buen' explorador. El 'sano' contacto con la naturaleza, creada por gracia divina, era una actividad habitualmente muy estimulada y fuertemente redentora. Por ejemplo, si en el lugar o trayecto elegido por los Exploradores para una excursión o un paseo había una Iglesia, debía empezarse por una visita piadosa al sagrario, con algún rezo y cántico devoto.

De igual manera, las actividades propuestas y ejercitadas por los niños que integraban los Exploradores de Don Bosco se basaban en un tipo de gimnasia con una fuerte impronta militar en la que predominaban los ejercicios de formación, las marchas, las contramarchas, la enseñanza de diferentes tipos de pasos y una insistencia en la obediencia al superior, "ya que en la práctica de la obediencia está toda la perfección" (Vespignani, 1922:

155). También tenían un lugar central los ejercicios de rastreo, de búsqueda y de exploración en el orden más completo, así como el aprendizaje de ciertos saberes como el de los primeros auxilios. Asimismo, incluían a la música y al teatro como actividades propias de los exploradores. Generalmente, los ejercicios físicos y las maniobras de los exploradores se realizaban todos los días festivos después de la misa. Asimismo, una vez finalizados los ejercicios físicos y gimnásticos, se realizaba una conferencia moral sobre la formación del carácter cristiano. Para participar, todos los integrantes debían comulgar.

La forma militar en el tratamiento de los cuerpos se correspondió con la denominación. Los Exploradores de Don Bosco eran denominados 'Batallones' y sus integrantes 'verdaderas legiones'. La inspectoría de Almagro era el 'cuartel general' de la obra de Don Bosco y debía infundir el antiguo espíritu de las 'cruzadas'. Los nombres de los batallones estaban representados por 'héroes militares' (Gral. Belgrano, Coronel Dorrego, Gral. José Paz, Alte. Guillermo Brown, Gral. Güemes, Brigadier Cornelio Saavedra, etc.). Cada batallón se constituía bajo el mando de un director y de distintos jefes (en general instructores militares, catequistas, ex alumnos de Don Bosco, profesores y celadores del oratorio), se juraba la bandera y se proclamaba la ley de honor. Su primer 'educador' y jefe del batallón N° 1 fue el entonces cadete de policía Ramón Cortés Conde, quien posteriormente se convirtió en la máxima autoridad de la policía federal.[63]

[63] La vinculación entre la gimnasia y la práctica de tiro realizada en los colegios salesianos y las autoridades policiales y militares fue muy intensa y fuerte, "constatando la especial dedicación y empeño de los Rectores de los colegios dirigidos por religiosos" para con éstas prácticas. Por ejemplo, en los torneos de tiro escolares organizados por la Dirección General de Tiro y Gimnasia, en las primeras décadas del siglo XX, tuvieron una participación central los alumnos varones salesianos, siendo muy elogiados y premiados por ubicarse permanentemente en los primeros lugares. Ver en: Dirección General de Tiro y Gimnasia. (1913). *Tiro de Guerra* (pp. 90-105). Bs. As.: Imprenta Kraft. Ver también: Ministerio de Guerra (1913). *Memoria presentada al Congreso Nacional por el Ministro de Guerra General de Brigada Gregorio Vélez 1912-1913* (p. 114). Bs. As.: Talleres Gráficos-Arsenal Principal de Guerra. Ver también Dirección General de Tiro y Gimnasia (1911). Colegio La Salle. *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Bs. As, pp. 61-62; (1913). Programa. Ejercicios del tiro y documentación. *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Bs. As., p. 572; (1913). Instrucción

La fundación del primer batallón de Exploradores de Don Bosco, en 1915, estuvo vinculada con la inauguración del edificio escolar más importante de la congregación en la capital federal y la permanente difusión y circulación de ciertos ideales religiosos y nacionales en los espacios públicos. Los actos públicos y las conmemoraciones se convirtieron, paulatinamente, en los mejores espacios para propagar, en forma de exhibición solemne, la 'sana y santa tarea evangelizadora' y obtener beneficios comparativos con otras congregaciones e inclusive con las escuelas estatales 'oficiales'.[64] La rapidez con que se multiplicaron los batallones de los exploradores de Don Bosco fue significativa. Sólo un año después, en 1916, existían "en los oratorios festivos salesianos de la capital, provincias y territorios 19 batallones, con un contingente de más de 2000 exploradores" (Vespignani, 1922: 362).[65]

Para regular el funcionamiento de los exploradores, Vespignani elaboró tres documentos fundamentales: la circular de diciembre de 1915, la ley de honor y el reglamento y programa de los exploradores. Este conjunto de normativas tuvo como fin afianzar una educación corporal-religiosa. Pero ¿en qué consistió esta normativa y cuáles fueron sus efectos en términos generizados?

---

militar en los colegios. *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Bs. As., p. 573; (1912). Campeonato escolar de tiro. Año 1912. *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Bs. As., p. 323; Maligne (1913). Cultura física y cultura viril. *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Bs. As., p. 308; Castellanos, J. (1913). Las armas educan. *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Bs. As., p. 101; Munilla, E. y Portella (1910). Monografía sobre Tiro. *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Bs. As., p. 39;etc. Por otra parte, figuras como el Mayor Horacio Levene, Inspector de gimnasia y esgrima del ejército, clave en los años 30´s en la creación de la primera Dirección General de Educación Física y Cultura del país, se convirtió en un asiduo jurado en los concursos de gimnasia realizados en los colegios salesianos. Ver en *Boletines Salesianos*, especialmente 1930 y 1931. Esta estrecha relación entre los salesianos y la esfera militar no fue exclusiva de Argentina. Para el caso brasileño ver en: Melo Negrao, A. (1999). Educar para a cidadania através de valores católicos. Liceu Salesiano Nossa Senhora Auxiliadora. En *Memórias da Educação. Campinas (1850-1960)* (pp. 197-243). Campinas: Editora da Unicamp.

[64] Entre los innumerables beneficios podemos mencionar el dinero aportado por el entonces presidente de la Nación, Victorino de la Plaza, para comprar los primeros uniformes para los exploradores, rebajas en los pasajes de ferrocarril o la subvención brindada a través de Lotería Nacional y del gobierno central a las escuelas salesianas.

[65] A fines de 1930, había más de 42 batallones esparcidos en diferentes punos del país, los cuales sumaban un total de 8000 integrantes (Massa, 1942:347).

Ley del honor, reglamento y programa de los exploradores

Los Exploradores de Don Bosco, también autodenominados los boy scouts del oratorio festivo salesiano, se constituyeron en contraposición "a tantas otras formas de recreatorios laicos, asociaciones de diversión, de pura apariencia y exhibición, sin ningún provecho moral ni educativo" (Vespignani, 1915: 5). Esta crítica estaba claramente dirigida a las diversas propuestas de recreos que existían en ese momento y que se fueron fortaleciendo con el tiempo. Por ejemplo, la Asociación de Bibliotecas y Recreos Infantiles defendida por mujeres socialistas y simpatizantes del movimiento, estaba en las antípodas escolares y políticas de los oratorios salesianos. No sólo porque eran manejados por mujeres que luchaban por la emancipación social, política, económica, sexual y contra los prejuicios religiosos; sino porque el tipo de educación que se transmitía estimulaba "la máxima iniciativa y libertad" en los niños y niñas desde una perspectiva crítica con el fin de alcanzar "la mayor educación que pudieran gozar los niños" lo que "se traduciría en un cantero germinal de ciudadanía, por lo tanto en un mejoramiento de la facultad política decisiva para transformar la sociedad, tal como en lo esencial propugnaba esta corriente" (Barrancos, 1997: 143, 149). Una visión que ponía en producción, transmisión, circulación y distribución significados diametralmente opuestos a los defendidos en los oratorios salesianos. Pero ¿qué era un oratorio festivo salesiano? Según Vespignani:

> El oratorio festivo es un lugar de instrucción catequística, de oración y a la vez de expansión y recreo; es un conjunto de medios para atraer la juventud, para catequizarla y moralizarla mediante todas las prácticas religiosas. El niño en el oratorio empieza a ver los juegos y los entretenimientos propios de su edad: el canto, la gimnasia, las representaciones y toda clase de diversiones. Pero detrás de todo ello está la Santa Misa, el rezo, la confesión y la Santa comunión, alternando con el canto, la música y la plática familiar (...) (1922: 345).

En consecuencia, el programa del oratorio combinaba gimnasia y ciertos juegos con instrucción catequística y oraciones. Estos juegos y gimnasia eran a menudo alternados y amenizados con cantos, himnos patrióticos, marchas militares, discursos y representaciones, relacionadas con los monumentos históricos, con las fechas memorables que se solemnizaban, o con los personajes, a quienes se iban a tributar obsequios o actos de agradecimiento.

Los Exploradores de Don Bosco debían pertenecer todos al oratorio festivo y descollar por su puntual asistencia y su ejemplar conducta moral-religiosa. Asimismo, debían cumplir cada domingo, después de la Santa Misa, sus ejercicios físicos propios de los exploradores, y cada mes debían realizar una excursión a algún colegio salesiano, perfectamente organizados y uniformados. De igual manera, debían estar presentes en los actos solemnes, como guardia de honor haciendo los ejercicios que correspondan. Algunos oratorios funcionaban todos los días y otros los días festivos y los domingos. Los libros que se leían en los oratorios con el fin de formar al explorador salvándolo de 'la irreligión y del vicio' eran dos: el "Catecismo", que fue el texto único aprobado por el Episcopado Argentino para toda la República, y la "Juventud Instruida" escrita por Don Bosco.

Las diez leyes de honor eran rigurosamente aprendidas por los exploradores y consolidaban un conjunto de significados en los que prevalecía el ideal del 'buen varón cristiano'. Junto con la matriz religiosa, el explorador debía "despreciar la cobardía", ser "obediente y disciplinado", "respetar a toda autoridad sagrada", ser "puro y modesto en todos los actos", "conservar la pureza y dignidad aún en los pensamientos, deseos y actos dominando las pasiones e inclinaciones" y "no ser ni temeroso, ni temerario; pero sí valiente, desenvuelto y decidido en sus resoluciones" (Vespignani: 1915: 13-16).[66] Este proceso de somatización moral se asenta-

[66] Ver también: Vespignani, J. (1922). *Circulares, Cartas y Avisos,* pp. 355-356. Lo contrario al honor es la vergüenza. Ambas cualidades ligadas, sólo imaginariamente, a los varones y a las mujeres respectivamente y con fuertes connotaciones sexuales.

ba en un principio moral religioso básico: el santo temor a Dios (el temor a la culpa y al pecado).

La normalización de los comportamientos de los niños iba más allá de la transmisión y distribución de un determinado *ethos* masculino, ya que se insistía en la formación de un cierto estilo de vida y de un camino recto: "moderar la comida y la bebida, combatir el abuso de las bebidas alcohólicas y excitantes", "ser útil a la familia y a la Patria", "evitar la ociosidad[67] y huir de malas compañías", "huir de la codicia de bienes ajenos" y ser "laborioso, previsor y ahorrativo". Además, el explorador debía "combatir la pornografía, los libros inmorales, las diversiones y exhibiciones licenciosas y poner sobre aviso a sus compañeros para que no sean víctimas de gente inmoral y escandalosa". Con relación a las mujeres, el explorador debía "guardar la mayor delicadeza y urbanidad al tratar con niñas y señoras" (Vespignani, 1915: 13-16). Por último, tal como lo señala Vigarello, el "cuidado de la salud" aparecía asociado con hábitos de decencia y de orden, de pureza y de inocencia antes que a aspectos vinculados con lo 'estrictamente higiénico' (Vigarello, 1991). Este proceso de normalización de los comportamientos estaba avalado por la concepción pedagógica salesiana, la cual tenía como punto de partida la destrucción o modificación de hábitos malos o defectuosos y la formación de hábitos buenos conforme a la doctrina cristina.[68]

El reglamento y el programa de los exploradores se complementaron con la ley de honor. Estaba constituida por cinco capítulos y veintinueve artículos. En ellos se estableció el funcionamiento y el tipo de organización. De esta manera los elegidos para formar parte de los exploradores eran niños de una intachable conducta moral y religiosa. La edad de los exploradores

[67] Para Don Bosco "el ocio es el padre de todos los vicios y el trabajo los combate y los vence". (Don Bosco, s/f: 17). De allí que los colegios salesianos hayan sido reconocidos por la formación en diferentes oficios. Como señala Puiggrós los salesianos se destacaron por "educar para el trabajo y las actividades prácticas" pero instalando una determinada ética laboral (Puiggrós, 1996: 61-62).

[68] La doctrina religiosa fue la plataforma de la doctrina pedagógica conocida como 'sistema preventivo'.

no podía ser inferior a diez años ni pasar de los quince teniendo en cuenta que esa edad era la más importante y, a la vez, "la más peligrosa" (Vespignani, 1922: 409, 536, 551). No eran admitidos aquellos niños que no se comprometían a cumplir constantemente sus prácticas religiosas, especialmente la misa y el catecismo. La organización de los batallones de exploradores provenía de una matriz militar, fuertemente verticalista compuesta de un capitán, un teniente, un subteniente, un sargento y un cabo. Cada uno de ellos tenía una función específica. Por ejemplo, el subteniente llevaba la bandera. Todos debían estar uniformados, poseer un número de matrícula inscripto en el sombrero, un botón con la imagen de Don Bosco y una libreta o 'carnet del explorador' con los diez preceptos de la ley de honor. La deshonra de un integrante del batallón alcanzaba a todos los integrantes del cuerpo de los exploradores. De allí que la vigilancia era permanente y continua de parte de todos sus integrantes. Existía un sistema de evaluación controlado por el capitán que se encargaba de señalar, en la libreta del explorador, la nota mensual y las observaciones y amonestaciones de todos los integrantes del batallón. Ante un acto de adoración, todo el Batallón debía descubrirse la cabeza y llevar la rodilla al suelo procediendo con uniformidad, cohesión y piedad en todos sus movimientos y evoluciones. La formación de un buen cristiano no sólo comenzaba por el cuerpo, sino que lo envolvía y lo implicaba, siendo la obediencia un elemento central (Don Bosco, s/f: 13). Por último, el orden y la disciplina regulaban todas las actividades realizadas por los exploradores.

Fabricando masculinidades deseables e indeseables

El fuerte y pesado disciplinamiento corporal tenía como preocupación central definir, regular y controlar un determinado dispositivo de la sexualidad con el fin de "conquistar la juventud para enderezarla" y lograr una "victoria sobre las pasiones, la corrección de los malos hábitos y la adquisición de las virtudes de la vida cristiana"

(Vespignani, 1915: 6). La construcción de un tipo de masculinidad asociada a una determinada 'economía política del deseo' fue una constante y consolidó uno de los aspectos centrales de la masculinidad moderna: la heterosexualidad obligatoria como la única alternativa válida posible. "Tener el alma libre de toda pasión desordenada", "vencer las tentaciones más peligrosas" o "no dejar enteramente a los niños a merced de sus inclinaciones" (Vespignani, 1922: 9, 15, 107)[69] se convirtieron en las metáforas de dos males que debían combatirse: la homosexualidad y la masturbación.

Como nos recuerda Salessi la homosexualidad, en este período, fue imaginada como el mal acechando los espacios claves -escuelas y cuarteles- en los que se realizaba la formación e instrucción del nuevo sujeto argentino (1995). Los conflictos sucedidos en varios colegios salesianos dan cuenta de esta situación. Por ejemplo, en el Colegio de Ensenada con una fuerte presencia de niños exploradores, durante el año 1916 sectores socialistas acusaron a su director –Padre Francisco Wilczek– "en materia de costumbres". A través de la revista *La Vanguardia* se denunció "el serio ultraje al pudor" realizado por "el sátiro de la sotana" quien valiéndose de "engaños y amenazas de muerte hizo víctima de sus apetitos bestiales al alumno de tercer grado Baratti", quien no fue el único damnificado ya que "otros alumnos habían sido víctimas, el año pasado, de las porquerías del mismo cura".[70] Los alumnos que denunciaron esos hechos fueron suspendidos del colegio.

La visión salesiana rechazó las acusaciones y señaló: "yo creo que son las sectas socialistas que se habrán servido de algún niño para desprestigiarnos (...) Parte de eso ha sido motivado quizá por alguna pequeña singularidad que los maestros hayan hecho a algún alumno". Pero "anoche estuve con el Doctor Frutos y me dijo

[69] La Encíclica Pontificia *"Acerbo Nimis"* era la base de la enseñanza catequística en los oratorios. (Vespignani 1922: 321, 328, 336, 341, etc.). En la misma se alertaba "sobre las malas pasiones, la corrupción de costumbres, la depravación y la fornicación". Ver en: ENCICLICA ACERBO NIMIS (15-IV-1905) (1952). En *Encíclicas Pontificias. Colección completa (1830-1950)* (p. 784). Bs. As.: Editorial Guadalupe.

[70] Revista *La Vanguardia,* 1 y 7 de agosto de 1916. Ver también, en la misma Revista, las noticias de los días 29 y 31 de julio y miércoles 19 de agosto de 1916.

que estuviéramos tranquilos. El examen médico nos es favorable, y el testimonio de los niños también. Todos han afirmado que no han visto nada, aún los tres alumnos que fueron suspendidos". En definitiva "se dictó el auto de sobreseimiento definitivo sobre el padre Francisco Wilczek". Sin embargo, las consecuencias escolares fueron severas: "nos faltan más de un tercio de los niños pues el vulgo cree que hubo crimen. *Cuidado con el Padre Francisco*, es la frase corriente en Ensenada" (Bruno, 1984: 158-166).

Sea en forma imaginaria o 'real' este tipo de situaciones fueron utilizadas por clericales y anticlericales con un mismo propósito: desprestigiar y estigmatizar al 'otro'. El 'sátiro de la sotana' tuvo su contrapartida: el 'anarquista inmoral' o el 'socialista degenerado'. No obstante ello, al mismo tiempo, se definieron y regularon nociones muy diferentes sobre la sexualidad, el deseo, el placer y la masculinidad.

Asimismo, la masturbación fue considerada como un vicio que no respetaba la 'naturaleza de la actividad sexual'. Debido a que "el creador construyó la naturaleza humana de tal manera que la actividad sexual tenía como fin la procreación de la descendencia, la masturbación era una impudicia contra la naturaleza del acto sexual" (Hopman, 2000). Este peligro se cernía sobre los niños e indirectamente afectaba la organización familiar. Según Foucault:

> La sexualidad de los niños fue un problema fundamental para la familia burguesa del siglo XIX, provocó e hizo posible una cantidad importante de controles sobre la familia, sobre los padres, sobre los niños, y creó, al mismo tiempo, una nueva serie de placeres de los padres de vigilar a los hijos, el placer de los hijos por jugar con su propia sexualidad, contra y con sus padres, toda una nueva economía del placer en torno al cuerpo del hijo. A partir de la gran cruzada contra la masturbación se ha constituido la familia celular burguesa y la normalidad y anormalidad sexual (Foucault, 2000).

Tanto la homosexualidad como la masturbación fueron fuentes de preocupación constante en los discursos y en las prácticas salesianas. En particular, para los niños exploradores, todas las actividades dentro y fuera del oratorio fueron reguladas con el fin

de controlar y estigmatizar ciertas emociones y sensibilidades 'peligrosas'. Durante los ejercicios físicos y gimnásticos los cuerpos de los niños debían estar erguidos y alineados, pero sin contacto corporal cercano o permanente entre ellos. El miedo a cierto contacto corporal se traducía en un fuerte temor a posibles 'desvíos' o 'confusiones sexuales'. Las posiciones corporales, los movimientos y los gestos iban paulatinamente produciendo una determinada masculinidad traducida en "una manera especial de comportarse, de mover el cuerpo, de mantener la cabeza, una actitud, un paso, solidario con una manera de pensar y de actuar" (Bourdieu, 2000). En las excursiones y paseos estaba terminantemente prohibido que dos niños permanecieran solos y a solas.[71] Estaba prohibido "visitar casas particulares, de amigos y se debía evitar las reuniones y curiosidades del siglo" (Vespignani, 1922: 34). Inclusive, toda la reglamentación de los colegios salesianos para internados tenía esa preocupación, especialmente en ciertos lugares como los dormitorios y en ciertos momentos como la noche, los cuales debían ser vigilados con el fin de "respetar la moralidad". Por ejemplo, "en cada dormitorio debe haber 2 asistentes uno de los cuales debe ser sacerdote. No se deben acercar a las camas ni para cerrar ventanas ni para tapar a los niños" (Vespignani, 1922: 37, 42, 108, 124, 136, 206).[72] Si el respeto y la dependencia afectuosa eran posibles de ser pensadas y practicadas, la intimidad entre dos varones era imposible de ser pensada o practicada (Lopes, 1997). Los oratorios festivos educaban a la juventud "preservándola del falso compañerismo" o del "compañerismo fatal cuyas asociaciones inmorales formaban el mayor peligro para la moral pública y el orden social" (Bruno, 1984: 79, 468). Parte del problema de la educación religiosa radicaba en "romper el fundamento homosexual-homosocial de la educación con el objeto de hacerle perder el carácter de proceso deseante abierto y poder así limitar su contenido" (Querrien, 1979: 46).

[71] Relata Ellero que si bien "se aprendía a armar carpas no se solía pernoctar en ellas ya que se invocaban motivos de seguridad y particularmente de higiene moral" (Ellero, 2002: 78).

[72] Ver también los reglamentos para las casas de la Sociedad de San Francisco de Sales de fines del siglo XIX y principios del XX, especialmente, todas las prescripciones que aparecen en el capítulo X: asistentes o jefes de dormitorios (Ricaldoñe, 1954: 356).

Como señala Eve Sedgwick, en occidente especialmente en la segunda mitad del siglo XIX, la producción y utilización del 'pánico homosexual' sirvió para la persecución de una naciente minoría de varones que se identificaban a sí mismos como homosexuales pero también, y especialmente, para regular los lazos homosociales entre *todos* los hombres, lazos que estructuran toda la cultura, o al menos toda la cultura pública y heterosexual[73] (Sedgwick, 1998). Los Exploradores de Don Bosco, a través de distintos tipos de actividades corporales, incitaban a una férrea disciplina, grandes desafíos, un fuerte rigor moral y, sobre todo, una vida en común apartada de toda presencia femenina. Además, la práctica intensa de distintas actividades corporales avalaba ciertas ideas muy difundidas en aquella época, las cuales sugerían que la descarga de energía en los varones apaciguaba posibles 'tempestades sexuales' frenando los indeseables y desordenados impulsos sexuales.

Al mismo tiempo que los discursos y las prácticas dirigidas a los exploradores construían lo abyecto o el límite indeseable de la condición masculina, producían un tipo de masculinidad basada en "la templanza y la modestia que comprendían todos los hábitos de la mortificación interior (las pasiones) y exterior (los sentidos)" (Vespignani, 1922: 124).[74] La característica salesiana era la caridad pura y paciente que se oponía a las dos pasiones más comunes y formidables: la concupiscencia de la carne[75] y la iras-

[73] Aquí se sigue la tesis de Foucault. Según este autor la homosexualidad y el sujeto homosexual son invenciones del siglo XIX. Si antes las relaciones amorosas y sexuales entre las personas del mismo sexo eran consideradas como sodomía (una actividad indeseable o pecaminosa a la cual cualquiera podía sucumbir) todo cambiaría a partir de la segunda mitad del siglo XIX. La práctica pasaba a definir un tipo especial de sujeto que sería marcado, clasificado y reconocido. Categorizado y nombrado como desvío de la 'norma', su destino sólo podía ser el secreto o la segregación (Foucault, 1993).

[74] Como señala Hopman "la moral sexual de la Iglesia Católica se caracteriza por una combinación entre la contemplación de origen agustiniano, que está dirigida a las emociones y opone el placer a la modestia, con la contemplación de origen tomista, que está dirigida a la conducta y para la cual la conducta natural (sea o no razonable) se opone a la conducta *contra natura* (en sí no razonable)".(2000: 119).

[75] La concupiscencia se refiere a la insubordinación de los deseos a la razón; la inclinación de la 'naturaleza humana' hacia el pecado, causa del pecado original. También se refiere al movimiento espontáneo de los apetitos sensitivos hacia lo que la imaginación presenta

cibilidad. Toda la reforma y formación práctica del salesiano debía dirigirse a estos dos puntos o inclinaciones que constituían los dos peligros de la vida salesiana. La modestia implicaba "el dominio de las pasiones desordenadas y de las malas inclinaciones, ponía un freno al uso de los sentidos, moderando las conversaciones (lengua), curiosidades de la vista y del oído, haciéndonos recatados y discretos en el trato con toda clase de personas" (Vespignani, 1922: 222).

La reina de las virtudes debía ser la castidad. La piedad, la obediencia y la pobreza preparaban al sacrificio completo del alma y del cuerpo, que consistía especialmente en la castidad:

> La castidad de la mente y del corazón (pensamientos y afectos) no se consigue sin la mortificación de todos los sentidos del cuerpo, especialmente de los *ojos*, de la *lengua* y de la *gula*. La *templanza* y el *trabajo*, según Don Bosco, son grandes auxiliares de la castidad. El alma casta se apacienta entre lirios (ejercicios de piedad y castidad); mientras que el alma sensual busca distracciones, curiosidades; se expone al público entre vanidades, etcétera (Vespignani, 1922: 156).

La castidad sólo se sostenía con piedad y mortificación interior y exterior con el fin de conservar y robustecer la pureza de la mente y del corazón. El objetivo era "ejercitar la vigilancia sobre sí mismo para ser dueño de la lengua, de las miradas, del trato, especialmente cuando se siente alguna *inclinación* peligrosa, que debe reprimirse al instante". El voto de castidad incluía "la cautela en las palabras, miradas y trato con los otros jóvenes para evitar que no sean malinterpretadas" y el rechazo a "afectos sensibles respecto a algún niño" (Vespignani, 1922: 157, 163).

El sujeto masculino y cristiano debía tener fortaleza, fuerza, perseverancia y robustez física y espiritual, ya que debía estar preparado para cuando las circunstancias lo reclamen: "a sufrir el calor, el frío, la sed, el hambre, las fatigas o los desprecios (...)" (Vespignani, 1922: 165). La firmeza del carácter cristiano era un

como placentero y en contra de lo que presenta como doloroso. La concupiscencia incluye, también, los 'deseos desordenados' de la voluntad, como son el orgullo, la ambición y la envidia.

elemento central para luchar contra todos los enemigos de Dios. Entre ellos se destacaban los anarquistas, los socialistas, los comunistas, los liberales y todos aquellos que se embanderaban en la "escuela sin Dios" y defendían:

> Los terribles efectos de la escuela atea o neutra". "Se permite que los alumnos comuniquen a otros compañeros libros o periódicos anticristianos, antisociales, anárquicos, pornográficos pero se rechaza y proscribe oficialmente el santo evangelio, la historia sagrada y el catecismo. Con esta legislación laica y sectaria se declaró la guerra a la Iglesia". "La perversión y la corrupción de la juventud se debe a la ausencia de la enseñanza y de la educación religiosa". "En el fondo sólo reina el más inmundo y brutal sensualismo" (Vespignani, 1922: 246, 322, 339, 411).

En consecuencia, por un lado estaba la virtud y por el otro lado la perversión. Por un lado estaba el joven cristiano y por el otro lado, los *'otros'*.

Todo este conjunto de prescripciones morales, puestas en circulación en los Oratorios festivos, formaban al sujeto masculino y cristiano en un doble sentido: por un lado, sometido a sí mismo y a otros a través del control y la dependencia y, por el otro, sujetado a su propia subjetividad (Foucault, 1990).

El matrimonio, la familia y la imagen de la Virgen

Las clases preparatorias del catecismo realizadas en los oratorios, antes o después de los ejercicios físicos y gimnásticos incluían una serie de temas vinculados con el dispositivo de la sexualidad. Por ejemplo, con respecto al matrimonio, se insistía en la "perfección y dignidad del estado virginal o de continencia y la santidad del matrimonio cristiano" (Vespignani, 1922: 302). La única alternativa posible que se presentaba era el matrimonio-sacramento. Las críticas al programa liberal estaban dirigidas "al matrimonio civil y al divorcio" como acontecimientos errados que afectaban la moral y el orden social.

Las conferencias doctrinales dictadas luego de las prácticas físicas alertaban acerca de una atmósfera corrompida y sobre el desprecio a todo principio religioso. Esto último creaba inmoralidad y atentaba contra la 'natural' obediencia de los niños hacia los padres provocando "la disolución de la familia cristiana" (Vespignani, 1922: 412). El orden 'natural' de los roles sociales –y sexuales– debía preservarse reforzando la división sexual del trabajo y de las esferas público/privado como irreconciliables y privativas para cada uno de los colectivos.[76] El refuerzo del poder del *paterfamilias* dentro del hogar fue un mensaje repetido recurrentemente desde el discurso religioso salesiano y fue clave en la construcción de un cierto tipo de masculinidad. El mejor medio para lograr este orden generizado era tomando a la infancia como un agente multiplicador y corrector. De allí que educar religiosamente a "un niño pobre equivalía a sacar de la pobreza a él y a su padres y rehabilitar una familia entera" (Vespignani, 1922: 486).

Una de las formas de afianzar la familia cristiana era no sólo educando al varón como jefe familiar sino a la mujer como reformadora moral.

> Con razón se ha dicho que la buena educación de la mujer influye en la formación moral de la familia y en la educación de los hijos, más que la buena condición del hombre que es su jefe, porque la Divina Providencia confió a la madre el corazón de los hijos (Vespignani, 1922: 421).

La educación de la mujer debía reformar moralmente a la familia y, a la vez, afianzar el patriarcado moderno. Estos mensajes eran enseñados a todos los niños exploradores quienes aprendían no sólo a marchar, alinearse o saludar; sino a disponer moralmente de sus cuerpos, de sus gestos y movimientos. En este sentido, la rectitud corporal era sinónimo de rectitud moral, sexual y reli-

[76] En el reglamento de la asociación de ex alumnas de los colegios de María Auxiliadora se indicaba que podían "ser admitidas las mujeres que hayan tomado estado; pero aunque podrán ser elegidas Consejeras, no podrán desempeñar los demás cargos de la Comisión Directiva, por no permitírselo de ordinario las atenciones de su familia". Primero estaba el rol de madre y esposa (Vespignani, 1922: 383).

giosa. Una postura corporal podía implicar honestidad, decencia, obediencia y firmeza o todo lo contrario.

La devoción a la mujer santificada, la Santa Virgen, debía formar parte de la educación de los niños exploradores. La imagen de la Virgen, concebida sin pecado original, era *el* modelo a admirar y la única presencia femenina autorizada por la congregación salesiana. Sus cualidades eran "la pureza, la castidad, la virginidad y la fidelidad" (Don Bosco, 1956: 20). Parte del catecismo debía ser dedicado a ella imponiendo un tipo ideal de mujer inmaculada, amable, prudente y sabia. Reina de las Vírgenes y de todos los Santos debía convertirse en "digna de veneración".

La Virgen María era el tipo ideal de madre y también de mujer casta. Era necesario transmitir sus virtudes, su ejemplar vida abnegada, su participación en la vida de Cristo y su función en la obra redentora. Era necesario honrarla, amarla y pedir su protección. Su figura ayudaba a eliminar las pasiones desordenadas y los pecados siempre latentes (Don Bosco, s/f: 29-32).[77] La vida de la Santa Virgen debía ser la fuente inspiradora de buenos sentimientos y sanos pensamientos.

Del lado opuesto a la imagen virtuosa de la Virgen estaban, fundamentalmente, las mujeres 'pecadoras' identificadas, en la práctica, con las obreras anarquistas y socialistas. Ellas eran uno de los modelos femeniles más criticados por los salesianos, ya que atentaban contra la imagen tradicional de la mujer y de la sexualidad. Como afirma Salessi "las obreras rechazaban el modelo católico patriarcal de esposa obediente y madre prolífica y era una fuerte amenaza de infección homosexual" (Salessi, 1995: 207). Era necesario regenerar no sólo al obrero, sino también a la obrera y, para ello, nada mejor que la educación religiosa en los oratorios y en los colegios salesianos nocturnos (Vespignani, 1922: 389).

Determinadas concepciones sobre el matrimonio, la familia o la imagen de la mujer formaron parte de la educación de los niños. El hecho de haber sido espacios homosociales no exclu-

[77] Ver también: Don Bosco (1884). ¡No basta amar…! Carta de San Juan Bosco sobre el *espíritu de su sistema educativo* (pp. 14-15). Bs. As.: Librería Don Bosco.

yó la enseñanza de dichas consideraciones. Muy por el contrario, contribuyó a construir un tipo ideal de masculinidad con ciertas características a alcanzar: ser varón heterosexual, fiel en términos del contrato matrimonial, respetuoso de la mujer siempre que ésta última esté subordinada a él, proveedor, protector y procreador. Esto último, sólo en términos religiosos.

Todas estas enseñanzas intentaban contener las concepciones del "socialismo anticlerical" y, especialmente, del "anarquismo amenazador". Este último sostenía posiciones completamente encontradas con las escuelas salesianas en relación al dispositivo de la sexualidad como: la no distinción sexual de las tareas, de forma que niños y niñas compartiesen y se alternasen diversos roles, la defensa de la coeducación de sexos[78], la iniciación en conocimientos referidos a la sexualidad, la decisión de hospedar a niños de diferente sexo en una misma aula, la crítica al matrimonio burgués y la defensa del amor libre y genuino[79] (Barrancos, 1990; Suriano, 2001; Carli, 2002).

En definitiva, los oratorios en donde se formaron los Exploradores de Don Bosco, se convirtieron en el medio de regeneración moral, sexual y religiosa más potente de la congregación salesiana. La redención de la juventud sólo podía ser posible defendiendo ciertos preceptos vinculados con la familia y sus roles, el cuerpo y la sexualidad y el amor y el matrimonio cristiano.

[78] Las escuelas salesianas no sólo se oponían a la educación mixta ("total separación de los sexos"), sino a que en una misma manzana existiera un colegio de varones y otro de mujeres ("ni el Nuncio ni el Arzobispado veían con buenos ojos esas religiosas incrustadas dentro de la manzana") (Bruno, 1984: 83, 302, 304, 371).

[79] La Educación Racionalista en la Argentina (1900-1930) pregonada por los anarquistas, también centró su atención en paseos, caminatas y el permanente estímulo directo con la naturaleza, pero puso en circulación un conjunto de significados completamente distintos a los transmitidos por los Exploradores. Por ejemplo, se opuso a la gimnasia militar, a los saludos a la bandera, al fetichismo patriótico, a la idolatría militarista, identificando a sus cuatro enemigos: al Capital, al Gobierno, a la Iglesia y a la ignorancia. Estas ideas circularon a través de ciertos juegos: "durante un día de picnic se realizaron un conjunto de actividades: música, carreras de 300 mts., cinchadas, carreras de banderitas, carrera de embolsados, baile familiar (...) tirar con unas pelotas a ocho caricaturas alineadas en un listón sujetas por una bisagra, representando el clero, la burguesía, el militarismo, la prostitución (...)". D. Barrancos, *Anarquismo, Educación y Costumbres en la Argentina de principios de siglo,* Edit. Contrapunto, Bs. As., 1990, pp. 119-120.

Consideraciones finales

La enseñanza y la práctica de la religión fueron las metas centrales de la gimnasia y demás actividades corporales propuestas a los niños Exploradores de Don Bosco. Entre las diversas actividades cuasi militares se mencionaron, muy especialmente, las marchas militares, las alineaciones, las posiciones de firmes, las formaciones, los descansos, las distancias, los giros, las prácticas de tiro junto con los paseos, los cantos, las caminatas y las excursiones con el objetivo de capturar a cierta franja de la población (los niños pobres y los indígenas) frente a los peligros de la escuela atea, laica, socialista y anarquista.

En este contexto, los Exploradores de Don Bosco persiguieron la educación de un cuerpo moralizado y cristianizado. Un cuerpo masculino cuyos elementos definitorios eran la templanza y la modestia, con el fin de dominar las pasiones (la concupiscencia de la carne y la irascibilidad) y los sentidos. La masculinidad salesiana, también comprendía la caridad y la paciencia. Pero la condición masculina central era la castidad. La piedad, la obediencia y la pobreza preparaban al sacrificio completo del alma y del cuerpo, que consistía especialmente en la castidad. El sujeto masculino y cristiano debía forjar su carácter física y espiritualmente con el fin de luchar contra todos los enemigos de Dios, a través del fortalecimiento de la familia y del matrimonio cristiano. La sumisión y la obediencia formaban parte indispensable de las relaciones entre todos los niños exploradores.

Al mismo tiempo que se definió un tipo de masculinidad esperable, se construyó lo indeseable, incorrecto o inadecuado de una 'verdadera' condición masculina. Un verdadero varón cristiano no era homosexual ni debía caer en el vicio de la masturbación. Debía luchar contra las bajas pasiones, las sensibilidades 'peligrosas' y reprimir los pensamientos malos o incorrectos. Debía apartarse de las emocionalidades 'confusas'. La educación del cuerpo erguido, ordenado, firme y sin contactos entre sí, fabricó una determinada masculinidad en donde la intimidad no era una virtud cristiana

esperable. La postura erecta implicó la rectitud de carácter (somatización de la moral). La masculinidad cristiana debía amar a Dios y a la patria, obedecer las leyes, cumplir las obligaciones y respetar a los superiores.

La forma de legitimar este orden generizado fue tomada, principalmente, del discurso religioso (católico). A diferencia del discurso higienista moderno, la salud fue considerada como sinónimo de salvación, pero más allá de la vida terrenal. Para lograr este cometido, los colegios salesianos se valieron de los valores morales de la civilización cristina, más que los de la civilización moderna.[80] El objetivo principal de las actividades físicas salesianas no era potenciar determinadas cualidades físicas como la resistencia, la velocidad, la fuerza o la coordinación, sino estimular las virtudes cristianas como la templanza, la modestia, la caridad, la paciencia, la castidad, la piedad, la obediencia y la pobreza.[81]

El fin de todas las prescripciones y preceptos de los exploradores era el autodominio de los niños, ya que como señala Foucault (1990) el autogobierno, ejercido con convencimiento y buena voluntad, es el fin de todo dispositivo de gobierno. El dominio sobre el cuerpo –y sobre el alma– debía ser ejercitado permanentemente garantizando el disciplinamiento a través del autoconocimiento y de la auto-regulación.

[80] En algunos casos la civilización moderna representó la mayor fuente de degeneración social, pero en otras ocasiones sirvió de argumento para 'civilizar lo incivilizado'. En el primer caso los efectos asignados a la civilización moderna fueron malas condiciones higiénico-morales, vicios, prostitución, alcoholismo, tabaquismo, masturbación, perversiones, enfermedades, disolución de la familia, distorsión de los roles sexuales, etc. Sin embargo, para el segundo caso, en ciertas ocasiones la civilización moderna sirvió de argumento para desterrar 'costumbres bárbaras'. En nombre de la razón moderna y de un particular sentido del progreso, se justificó la necesidad de la conquista y/o destrucción del 'otro'.

[81] En términos religiosos la *templanza* pone freno a las 'pasiones bajas'. La *modestia* es la virtud que modera todos los movimientos internos y externos. La *caridad* es desear y hacer siempre el bien al prójimo. La *castidad* es la virtud que gobierna y modera el deseo del placer sexual según los principios de la fe y la razón. Es la virtud opuesta a la lujuria y consiste en el dominio de sí. La ***paciencia*** **es** sufrir con paz y serenidad todas las adversidades. Es posible pensar, siguiendo a Butler (2002), que todas estas virtudes no sólo funcionaban como normas de acción, sino que además eran parte de prácticas reguladoras que producían los cuerpos masculinos que gobernaban. Vale decir, producían el fenómeno (cuerpos masculinos cristianos) al que regulaban y constreñían.

En consecuencia, se podría señalar que la exploración fue el paso previo a la imposición y a la conquista del cuerpo infantil, a través de ciertos ideales cristianos que regularon un conjunto de problemas, entre los que se destacaron la sexualidad, el placer, el cuidado del cuerpo y la masculinidad deseable. Sin embargo, cabe señalar que al interior del discurso salesiano sobre la masculinidad existieron tensiones y contradicciones entre diversos modelos masculinos: por un lado, una 'fantasía de retorno' a una masculinidad primitiva 'más auténtica' y 'más natural' alejada de ciertos ideales de la 'corruptora' civilización moderna y más cercana al orden divino y, por el otro lado, una masculinidad contra lo salvaje, inmoral y primitivo (niños incivilizados, indígenas bárbaros, obreros ateos, etc.), que conectaba el poder masculino con la supremacía racial y, en consecuencia, estaba imbricada con ciertas nociones de ciencia, razón y progreso (Nouzeilles, 2002). En definitiva, los Exploradores de Don Bosco se constituyeron en un modelo de acción educativo/pastoral con el fin de forjar a hombres con carácter y con criterio cristiano para servir a Dios y a la Patria frente a los 'enemigos' externos e internos.

Bibliografía

AILSENTEIN, A. & SCHARAGRODSKY, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950.* Bs. As.: Edit. Prometeo.

ARCHETTI, E. (2003). *Masculinidades. Fútbol, Tango y Polo en Argentina.* Bs. As.: Edit. Antropofagia.

BADINTER, E. (1993). *XY La identidad masculina.* Madrid: Alianza.

BARBERO GONZÁLEZ, J. (1993). Introducción. En *Materiales de Sociología del Deporte* (pp. 9-38). Madrid: Ed. La Piqueta.

BARRANCOS, D. (1990). *Anarquismo, Educación y Costumbres en la Argentina de principios de siglo.* Bs. As.: Edit. Contrapunto.

____ (1997). Socialistas y la suplementación de la escuela pública: la Asociación de Bibliotecas y Recreos infantiles (1913-1930).

En *Mujeres en la Educación: género y docencia en la argentina 1870-1930* (pp. 130-150). G. Morgade (Comp.), Bs. As.: Miño y Dávila.

BERTONI, L. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX.* Bs. As.: F.C.E.

BOURDIEU, P. (2000). *La dominación masculina.* Barcelona: Anagrama.

BRUNO, C. (1981). *Los salesianos y las hijas de maría auxiliadora en la Argentina. (1875-1894) Volumen primero.* Bs. As.: Instituto Salesiano de Artes Gráficas.

____ (1984), *Los salesianos y las hijas de maría auxiliadora en la Argentina. (1911-1922) Volumen tercero.* Bs. As., Instituto Salesiano de Artes Gráficas.

BUTLER, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Barcelona: Paidós.

CARLI, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880-1955.* Bs. As.: Miño y Dávila.

CONNELL, R. (1995). *Masculinities.* Berkeley: University of California Press.

____ (1998). "El imperialismo y el cuerpo de los hombres". En T. Valdés y J. Olavarría (Eds.). *Masculinidades y equidad de género en América Latina* (pp. 76-89). Santiago: FLACSO.

____ (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Revista Nómadas, 14*, 156-171.

DI LISCIA, M. & SALTO, G. (Edits.). (2004). *Higienismo, educación y discurso en la Argentina (1870-1940).* La Pampa: Edit. UNLPAM.

ELLERO, P. (2002). *Apuntes para una Historia de los Exploradores*. Bs. As.: Impreso en ISMNet.

FOUCAULT, M. (1990). *Tecnologías del yo.* Bs. As.: Paidós.

____ (1993). *La historia de la sexualidad: el uso de los placeres* (3ra. Ed.). Madrid: Siglo XXI.

_____ (2000). *Los anormales.* Bs. As.: FCE.

HOPMAN, J. (2000). La sodomía en la historia de la moral eclesial En J. Olavarría y R. Parrini (Eds.). *Masculinidad/es. Identidad, sexualidad y familia* (pp. 113-122). Santiago: FLACSO.

KIMMEL, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En T. Valdés y J. Olavarría (Eds.). *Masculinidad/es. Poder y Crisis* (pp. 49-62), ediciones de la Mujer, Nº 24. Santiago: Isis Internacional-FLACSO.

LAVRIN, A. (1998). *Women, Feminism & Social Change in Argentina, Chile and Uruguay, 1890-1940*. Nebraska: University of Nebrasca-Lincoln and London.

LOMAS, C. (Comp.). (2004). ¿Los chicos no lloran? En *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación* (pp. 9-32). Barcelona: Paidós.

LOPES LOURO, G. (1997). Produciendo sujetos masculinos y cristianos. En A. Veiga Neto (Comp.). *Crítica post-estructuralista y educación* (pp. 91-118). Barcelona: Laertes.

MELO NEGRAO, A. (1999). Educar para la ciudadanía a través de valores católicos. Liceu Salesiano Nossa Senhora Auxiliadora. En *Memórias da Educação. Campinas (1850-1960)* (pp. 197-243). Campinas: Editora da Unicamp.

MORGAN, D. (1999). Aprender a ser hombre: problemas y contradicciones de la experiencia masculina. En C. Lucke (Comp.). *Feminismos y Pedagogías en la vida cotidiana* (pp. 106-116). Madrid: Morata.

MOSSE, G. (1996). *The Image of Man: the Creation of Modern Masculinity.* Oxford: Oxford University Press.

NARI, M. (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político 1890-1940*. Buenos Aires: Biblos.

NOUZEILLES, G. (Comp.). (2002). El retorno de lo primitivo. Aventura y masculinidad. En *La naturaleza en disputa. Retóricas del cuerpo y el paisaje en América latina* (pp. 163-186). Bs. As.: Paidós.

PUIGGROS, A. (1996). *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista al menemismo*. Bs. As.: Kapelusz.

QUERRIEN, A. (1979). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria.* Madrid: La Piqueta.

SALESSI, J. (1995). *Médicos Maleantes y Maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación Argentina (Buenos Aires: 1871-1914).* Bs. As.: Beatriz Viterbo.

SCHARAGRODSKY, P. (2004). El Scautismo en la Educación Física Bonaerense Argentina o acerca del buen encauzamiento varonil (1914-1916). En *Revista Mora*, Nº 9/10, 50-66.

SEDGWICK KOSOFSKY, E. (1998), *Epistemología del armario*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.

STEPAN, N. (1991). *The Hour of Eugenics. Race, Gender and Nation in Latin America.* Cornell University Press-Ithaca & London.

SURIANO, J. (2001). *Anarquistas: Cultura y Política libertaria en Buenos Aires, 1890-1910.* Bs. As.: Edic. Manantial.

TOSH, J. (1994). What should historians do with masculinity? Reflections on nineteenth century Britain. *History Workshop Journal, 38*, 179-202.

VIGARELLO, G. (1991). *Lo limpio y lo sucio. La higiene del cuerpo desde la Edad Media.* Madrid: Alianza.

Fuentes primarias

BADEN-POWELL, R. (1998). *Escultismo para Muchachos* (Traducción de Jorge Núñez) (original de 1908). San José de Costa Rica: Editorial Scout Interamericana,

BELZA, J. (1952). *Argentina Salesiana. Setenta y cinco años de acción de los hijos de Don Bosco en la tierra de los sueños paternos. (1875-1950).* Bs. As.: Talleres Gráficos Buschi.

BRECKX, L. (1924). *Las ideas pedagógicas de Don Bosco*, Bs. As.: Librería Editora del Colegio Pío IX.

CASTELLANOS, J. (1913). Las armas educan. *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Bs. As.: Dirección General de Tiro y Gimnasia.

DIRECCIÓN GENERAL DE TIRO y GIMNASIA (1913), Tiro de Guerra, Bs. As.: Imprenta Kraft.

"Campeonato escolar de tiro. Año 1912". (1912), *Revista de Tiro Nacional Argentino* Bs. As.: Dirección General de Tiro y Gimnasia.

"Colegio La Salle". (1911), *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Bs. As.: Dirección General de Tiro y Gimnasia.

Don Bosco (1984), ¡No basta amar...! Carta de San Juan Bosco sobre el espíritu de su sistema educativo (Mayo de 1884). Bs. As.: Librería Don Bosco.

____ (1956). *Manual Oratoriano y certificado de asistencia a la santa misa y al catecismo* (con aprobación eclesiástica). Bs. As.: Librería Don Bosco.

____ (s/f). *La Juventud instruida.*

Los Exploradores de Don Bosco o Batallones Escolares del Oratorio Festivo Salesiano. (s/f). Bs. As.: Colegio Pío ix.

Encíclica Acerbo Nimis (15-iv-1905) (1952). En *Encíclicas Pontificias. Colección completa (1830-1950).* Bs. As.: Editorial Guadalupe.

Instrucción militar en los colegios. (1913). *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Bs. As.: Dirección General de Tiro y Gimnasia.

Maligne (1913). Cultura física y cultura viril. *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Bs. As.: Dirección General de Tiro y Gimnasia.

Massa, L. (1940). *Al cumplirse los veinticinco años de fundación de los Exploradores de Don Bosco en la República Argentina.* Fechada en Punta Arenas, 14 de agosto de 1939, Mecanografiado.

____ (1942). *Vida del Padre José Vespignani*. Soc. Bs. As.: Edit. Internacional.

Ministerio de guerra. (1913). *Memoria presentada al Congreso Nacional por el Ministro de Guerra General de Brigada Gregorio Vélez 1912-1913.* Bs. As.: Talleres Gráficos-Arsenal Principal de Guerra.

Munilla, E. y P. (1910). Monografía sobre Tiro. *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Bs. As.: Dirección General de Tiro y Gimnasia.

Programa. Ejercicios del tiro y documentación. (1913). *Revista de Tiro Nacional Argentino*. Bs. As.:Dirección General de Tiro y Gimnasia.

RICALDOÑE, P. (1954). *Don Bosco Educador,* Vol. II. Bs. As.: Editorial Don Bosco.

VESPIGNANI, J. (1922), *Circulares, Cartas y Avisos*, edición reservada para uso de los Salesianos de la Inspectoría Argentina de San Francisco de Sales. Bs. As.: Colegio Pío IX,

BOLETINES SALESIANOS. Período: 1915-1935.

Hacer visible lo invisible. Una historia de la niñez a través de las estadísticas del Departamento del Valle del Cauca, Colombia: 1912-1938

Jenny Paola Valencia Torres
Universidad de los Andes

Para nosotros no es solamente un problema teórico [ni historiográfico] sino una parte de nuestra experiencia (…)
Michel Foucault

(…) Es necesario realizar un acto de justicia epistemológica y realismo histórico que deje de lado la perspectiva adultocéntrica y mire la historia [también] desde la perspectiva de niños y jóvenes.
Gabriel Salazar y Julio Pinto

En este escrito nos ocuparemos de rastrear la concepción de niño que se tenía en el Valle del Cauca entre 1912 y 1938, a partir del estudio de las estadísticas departamentales: censos de población de 1912, 1918 y 1938 y algunos anuarios estadísticos.[82] Asumimos que la cuantificación de la población representaba una clara herramienta del Estado colombiano que se empezaba a institucionalizar como un elemento de regulación de la sociedad, estre-

[82] Entenderemos la estadística departamental como un discurso de la institucionalidad oficial que provee la forma en la que se concibieron y categorizaron los sujetos sociales tales como hombres, mujeres y niños y las problemáticas más apremiantes de la sociedad en su momento. Pensamos que la forma en la que fueron construidos y elaborados los empadronamientos operó como "una forma de poder [que] se aplica a la inmediata vida cotidiana que categoriza al individuo, lo marca por su propia individualidad, lo adhiere a su propia identidad, le impone una ley de verdad que él debe reconocer y que los otros tienen que reconocer en él". Como plantea Michel Foucault, es mediante esta forma de articular el poder como los individuos se hacen y construyen como sujetos. Ver: (Foucault, 1991:60).

chamente ligada a la idea de prosperidad y posibilitaba establecer con qué tipo de población se contaba en términos de dinamizar la estructura económica tanto a nivel nacional como regional. Los índices poblacionales reordenaban las funciones asignadas y el nivel de intervención del Estado, en la medida en que la práctica de la cuantificación reflejaba el entorno económico y social en el que se encontraba el país en las primeras décadas del siglo XX.

Este trabajo se inscribe en la idea de que el estudio histórico de la niñez nos da la posibilidad de ampliar las formas de interpretar, comprender y explicar el funcionamiento y las dinámicas propias de las relaciones sociales a través del tiempo. Se trata, entonces, de otorgarle un espacio central a la edad como categoría de análisis dentro de la historiografía y en general dentro de las ciencias sociales.[83] De hecho, consideramos imperativo para el estudio de la sociedad reformular, reinterpretar y reapropiar los sistemas conceptuales existentes y categorías de análisis histórico, que en palabras de Gisela Bock "implica que la historia en general debe ser contemplada también como la historia de los sexos, desde una visión más amplia, pues el mundo social es mucho más complejo del que conocemos hasta ahora protagonizado por los hombres" (Bock, 1991: 7) y en este caso diríamos, también, por los adultos.[84]

Valga anotar que, a pesar de que el departamento del Valle del Cauca tiene más de cien años desde su creación, son escasos

[83] A propósito de esta discusión ver: Fexia, C. (1996). Antropología de las edades. En J. Prat & A, Martínez (Eds). *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat* (pp. 319-334). Barcelona: Editorial Ariel.

[84] En la medida en que el género, como categoría de análisis, vincule en su estructura conceptual, no sólo el enfoque relacional, discursivo y simbólico de las diferencias sociales entre hombres y mujeres, sino también a las jerarquías existentes entre las diferentes edades o etapas de la vida que se observan (como obvias, pero igualmente construidas) en la sociedad, lograríamos análisis mucho más ricos, para complementar, contrastar y ampliar la visión empírica de los problemas sociales. Además, implicaría comprender que la construcción de relaciones de interacción e interdependencia entre mujeres y niños, está por encima del orden biológico, que termina estableciéndose, institucionalizándose y haciendo parte de la subjetividad social. Desde esta perspectiva estudiar a la niñez, implicaría distanciarse de las interpretaciones que se enfocan sólo desde los sentimientos, el biologicismo, teorías del desarrollo psicológico o desde la socialización, para integrar todos estos aspectos.

los estudios que tenemos sobre esta región en cuanto a temas que rescaten la presencia de sujetos tan importantes para la configuración de nuestra región como las mujeres y los niños. Por ello, en este trabajo intentaremos mostrar que los niños fueron actores presentes y participativos de los procesos de configuración de la sociedad vallecaucana de principios de siglo XX, y que su presencia posibilitó la construcción y definición de un modelo de niño y de la categoría de este periodo vital. Aunque, a primera vista, los datos estadísticos de la primera mitad del siglo XX no parecen ofrecer una idea clara de la importancia de la población infantil para la sociedad vallecaucana, es preciso aclarar que las variables a partir de las cuales esta población fue incluida y cuantificada nos facilitan imaginar cuál era la noción de niño que tenían las autoridades departamentales. Así pues, la estadística departamental nos ofrece de una forma indirecta un perfil, o si se quiere, unos discursos a partir de los cuales se advierte la incorporación de este "proyecto de sujetos" en la estructura institucional que se empezaba a configurar y a definir en términos de regulación de la esfera social. Es así como en los censos departamentales se define a la niñez desde las condiciones demográficas y se convierte en la "esperanza" del Estado ante su progresivo crecimiento.

De acuerdo con lo anterior, defenderemos la idea de que el niño fue un sujeto importante para la estadística oficial del departamento. Aunque su concepción no era única ni homogénea, los censos poblacionales nos dejan ver que el niño fue un sujeto social que participó activamente en la sociedad y la economía vallecaucana de principios de siglo: eran estudiantes, trabajadores, víctimas de la insalubridad, del descuido, de innumerables carencias y limitaciones, objeto de políticas de control, que además constituían cerca de la mitad de los habitantes de una región en vía de configuración y desarrollo. Es decir, no había una sola forma de ser niño, ni de ser reconocido como tal. No obstante, desde la estadística departamental se construyó el niño no como un sujeto social sino como un sujeto/objeto vulnerable, posible blanco de múltiples disposiciones políticas y de control, imagen del futuro

que concedía la esperanza de lograr el progreso y la modernización del departamento.

Con el fin de comprender mejor cómo se articularon los niños a las estadísticas departamentales y desde qué nociones, hemos dividido nuestro estudio en dos acápites. El primero constituye un marco general que posibilita ubicar nuestro problema en un tiempo y espacio específico. En el segundo, realizaremos un proceso sencillo de cuantificación de los niños en el departamento a través de los censos de población de 1912, 1918 y 1938, fuente poco trabajada hasta ahora y que podría darnos algunas pistas –pese a las limitaciones de la información– de la forma como estaba compuesta la sociedad con relación a las etapas de vida. Además, en esta parte abordaremos variables como mortalidad infantil, escolaridad, legitimidad e ilegitimidad condensadas en los anuarios estadísticos departamentales.

Niñez en la región: ¿el eje para materializar la idea de civilización y progreso?

Civilización, progreso y modernización, fueron las consignas a partir de las cuales se institucionalizó el Valle del Cauca a principios del siglo XX. Desde ellas, se definieron las políticas que buscaban recuperar e instaurar el orden social y la paz pública en el departamento (Almario, 1994). Sin embargo, no constituían una característica particular de la región, sino que podría considerarse como un proyecto de carácter nacional, pues en los primeros años del siglo XX en Colombia se asistió a un proceso de modernización del Estado. Tal como señala Frederic Martínez (2001), se trató de un periodo en el que "la búsqueda del orden público se pensó desde dos posiciones la de civilización y progreso –enmarcadas en un orden católico–" (p. 494). Esta condición caracterizó la constitución del Estado-Nación decimonónica, idea que no se abandonó con el cambio de siglo, sino que continuó en un largo proceso durante gran parte del siglo XX.

En cuanto a la aparición y consolidación de un proyecto modernizador en el Valle del Cauca, Oscar Almario sugiere que las características de poblamiento y los cambios espaciales fueron las condiciones y los factores de incidencia claves para conseguir un reordenamiento interno que derrotara el antiguo eje longitudinal Andino (Alamario, 1994). Igualmente, el proyecto modernizador de la región implicaba un proceso civilizador de la sociedad, que "exigía paz pública y un cambio en los espíritus a favor de la instrucción y el trabajo" (Florez, 1997: 173). En este aspecto la población infantil era vital, pues en ellos se concentraba todo el potencial para construir un sentido de región, que fuera de la mano con el incipiente progreso que se estaba presentando.

Así pues, en este periodo apreciamos la confluencia de tres procesos en los que la niñez fue adquiriendo una importancia progresiva en el discurso público de las autoridades del Valle del Cauca. En primera instancia, encontramos la creación del departamento establecida oficialmente en 1910.[85] Durante esta década se presenciaron aspectos determinantes en el desarrollo de vías de comunicación, aparición de los servicios públicos, del cual se derivaba un auge en la comercialización y un incipiente desarrollo económico. Además, se empezaron a definir espacios y sujetos sociales que representaron el eje de acción y de organización de la estructura burocrática del naciente departamento. En segunda instancia, encontramos el intento de configurar una estructura departamental, combinada con la transición a nuevas formas de concebir el orden y los sujetos sociales; proceso que contribuyó a resaltar la importancia de la niñez para la región, de este modo empezó a constituirse un "proyecto" civilizatorio, a la vez que se avanzaba en la dinámica industrial y económica. En última instancia, la silenciosa consolidación regional mostraba en el ámbito económico la inserción a un proceso de modernización, en tanto que en el ámbito político, social y cultural se indica una lucha

[85] El Valle del Cauca fue creado mediante el decreto 340 del 16 de abril de 1910, con Santiago de Cali como su capital.

entre "lo tradicional y lo moderno"; en la cual surgieron transformaciones que evidenciaban cambios en los imaginarios y en unos proyectos de organización social y mental que buscaban civilizar y condicionar a los sujetos, que a través de las prácticas y discursos de las instituciones oficiales buscaban controlar y ordenar la sociedad (Almario, 1994).

De manera que estos 38 años constituyen un periodo de transición en el Valle del Cauca en los que, según Lenin Florez (1997), tienen lugar procesos como: recuperación demográfica, integración nacional, una relativa estabilidad política, nuevas valoraciones en el control social, una formación de lo social, de nuevos actores; lo urbano como centro de atención estatal y mayor intervención del Estado en la vida cotidiana y en lo económico. De esta manera, aparece en el ámbito de las instituciones oficiales la necesidad de nombrar, definir y construir a través de sus discursos sujetos acordes con las exigencias del momento. Por ello, es importante recordar lo que sugiere Aline Helg cuando señala que el país se encontraba inmerso en una fragmentación política, situación que caracterizó a las regiones que lo componen, pues si bien en este periodo Colombia era un Estado administrativamente centralizado, la manera de operar institucionalmente se hacía diferente de un departamento a otro (Helg, 1987).

Por lo tanto, en el proceso de modernización y civilización de la sociedad vallecaucana a principios del siglo XX, los discursos de las instituciones oficiales en su intento de regular toda la esfera de lo social, comenzaron a expandir poco a poco los límites de su acción pública. Se empezaron a disminuir las fronteras entre la vida pública y la vida privada, pues los discursos de las instituciones oficiales no se orientaban sólo hacia la economía y la política, sino que miraban otras esferas que hasta el momento eran responsabilidad de las familias y de la Iglesia –tal como el Concordato lo había dispuesto–, sobre todo en lo que compete a la población infantil, pues formar e inducir al niño en las sanas costumbres dejó de ser sólo un asunto familiar para convertirse entonces en un asunto del Estado.

De igual forma, en los albores del siglo XX se empezaron a presentar cambios en la demografía del departamento. El proceso de cuantificación de la población, también estuvo asociado a la idea de progreso, modernización y civilización, aunque "las estadísticas de crecimiento de la población no implican mecánicamente un proceso de modernización propiamente dicho" (Archila Neira, 1991), lo cierto es que sí representó una modernización en la forma como se concibió el proceso en que se cuantificó a la población, que fue asumido como una "necesidad". Por esta razón, los censos de población jugaron un papel decisivo como elemento que permitió articular la labor institucional a las condiciones en que se estaba desarrollando la región, al mismo tiempo que posibilitó tener presente el "capital humano" con el que se contaba; los censos eran un mecanismo destinado a "ordenar para controlar".[86]

Los niños: sujetos invisibles pero estadísticamente importantes

Para analizar los censos de población de 1912, 1918 y 1938, como primera medida es necesario aclarar la forma en que clasificamos dicha información respecto de la conformación del departamento, de acuerdo a su división política. No es lo mismo hablar de los niños en el censo de 1912 que en el de 1938, porque la conformación política del departamento cambió hacia mediados de los años de 1920, exactamente por medio de la ordenanza 29 de 1926 y el decreto 332 de 1929, normatividad con la cual se eliminaron las provincias del departamento.[87]

En 1912 el departamento estaba conformado por 7 provincias capitales: Cali, Palmira, Buga, Cartago, Tulúa, Arboleda y Buenaventura. Cada una de estas provincias tenía bajo su jurisdicción diferentes ciudades, tal como lo muestra la tabla 1. En 1918 sólo

[86] Apropiamos la idea de "ordenar para controlar" del trabajo realizado por Herrera (2002).

[87] Ordenanza 29 de 1926 y Decreto n° 332 de 1929. Archivo de la Gobernación del Valle del Cauca.

se aprecian dos cambios: el nombre de la provincia de Arboleda por el de Roldanillo y el nacimiento del municipio de Sevilla que empezó a hacer parte de la provincia de Tuluá.[88]

Para 1938 el departamento había cambiado tanto en su conformación política, como en las condiciones sociales, demográficas, económicas y culturales. La migración consiguió colonizar espacios importantes, hecho que sin duda tuvo grandes repercusiones dentro de la estructura política y en el control que ejercen las autoridades dentro del territorio y por lo tanto en la población. Vemos entonces que desaparecen las provincias y el departamento quedó dividido en 38 municipios. Estos municipios los agrupamos de la siguiente manera: en primer lugar, los municipios principales; en segundo lugar, los pequeños municipios de la zona plana y, por último, los municipios de la colonización de vertiente[89] (Ver tabla 2).

Tabla 1. Agrupación por provincias y municipios de acuerdo con el Censo de 1912

Provicnicas del Valle del Cuca 1912						
Cali	Arboleda	Buga	Tulua	Palmira	Cartago	Buenaventura
Jamundí	Huasanó	San Pedro	Bugalagrande	Pradera	La Victoria	Naya
Dagua	La Unión	Guacari	Zarzal	Florida		
Yumbo	Bolívar	Cerrito	San Vicente	Candelaria		
Vijes	Toro	Yotoco				
Pavas	Varsalles					

Tabla elaborada por la autora. *Fuente: Censo de población del Valle de Caua 1912, Archivo:DANE, Cali.*

[88] En el censo de 1928 se registraban cambios en la composición política del departamento respecto a las registradas por los censos de 1912 y 1918. Debido a lo incompleto de su información, y la dificultad que en ello estriba pensar y visibilizar a los niños en este documento, decidimos no incluirlo en este escrito.

[89] La colonización de vertiente se produce, según Jorge Villegas, (1997: 1) por "el rápido crecimiento de la población en los climas salubres de los altiplanos, tanto en Antioquia como en Cundinamarca, Boyacá y otras regiones, permitiendo el excedente de hombres que pudieran lanzarse a la aventura de conquistar las tierras de vertiente" (1997:1).

Tabla 2. Agrupación municipal por zonas de acuerdo con el Censo de 1938

Municipios del Valle del Cauca 1938	
Principales munipios	Cali, Palmira, Buga, Tuluá, Cartago, Guenaventura
Pequeños municipios de la zona de plana	Dagua,Jumandí, La Cumbre (Pavas), Vijes, Yotoco, Yumbo, andelaria, Florida, Pradera, Cerrito, Guacarí, San Pedro, Bugalagrande, Andalucía, Oando, La Victoria, Roldanillo, Bolívar, Husanó, La Unión (Lemos), Toro, Riofrío, Naya, Zarzal.
Municipios de la colonización de vertiente	Sevilla, Versalles, Ulloa, Alcalá, Cacedonia, Conto, Ansermanuevo, Trujillo.

Elaboración propia. *Fuente: Censo de población del Valle del Cauca 1938, Archivo: DANE, Cali.*

Como lo indicamos al principio de este escrito, para acercarnos a una concepción de niño en las estadísticas departamentales es necesario establecer cuántos niños había en el Valle del Cauca en el periodo en que se configura, organiza e inicia su despliegue como uno de los departamentos más importantes del país, haciendo parte de lo que José Antonio Ocampo va a denominar el "triángulo de oro" de la economía nacional durante los primeros años del siglo XX en Colombia (Ocampo, 2003).

Si bien es cierto que de una forma directa los censos no nos ofrecen información suficiente sobre la situación de los niños de 1912 a 1938, por esta razón no deben ser obviados como fuente de información, pues el pasado no se nos presenta todas las veces de una forma diáfana, inteligible o explícitamente determinada; la gran mayoría de veces la información es dispersa y confusa, porque mirar hacia la oscuridad del pasado es mucho más complejo de lo que parece. Por ello, los censos de población pueden considerarse como una fuente valiosa, que no ha sido suficientemente explorada, pero que nos ofrece información sobre aspectos tanto sociales, económicos, y en los que pueden rastrearse las etapas de vida de los seres humanos y, por supuesto, nos dan indicios

de la manera en que se articularon y comprendieron las relaciones etarias en los discursos oficiales.

Los rangos de edad bajo los cuales analizamos a la población infantil oscilan entre: 0-6 años, periodo vital que es definido en los censos como "primera infancia", de 7-14 en el que se define a las personas como "niños en edad escolar", clasificación que coincide en los tres censos que trabajamos. Sin embargo, en ocasiones se sigue hablando de niños y clasificando en esta etapa de la vida a personas que se encuentran entre los 15, 18 y hasta los 21 años, pues constitucionalmente se era mayor de edad después de los 21 años.[90] Es decir, la mayoría de veces no estaba clara la frontera entre ser menor de edad y ser considerado como niño, o más aún entre ser adulto y ser niño. Además, es preciso señalar que en los censos se utilizaba la categoría de "individuo" para referirse a un niño así fuera recién nacido, concepto contradictorio si tenemos en cuenta que un "individuo" tiene reconocimiento e identidad social y política; cosa que en los niños para el periodo en cuestión no se reconoce. Se evidencia, por lo tanto, una contradicción entre el discurso institucional y la realidad social. Sin embargo, en los censos de población se consideraba tan necesaria la lista de "individuos" recién nacidos o niños de pecho, como de los individuos mayores de 21 años, que se encontraban en edades productivas, porque de esta manera se podía tener claridad de los impúberes que empezaron a constituirse como blanco de políticas públicas.

Ahora bien, la información de cada periodo intercensal se clasificó de una manera diferente. Por eso la trabajamos por separado, porque desde las fuentes se apropiaron las variables de los rangos de edad y se indicaron las principales características de cada censo. Debido a la fragmentación de la información puede resultar muy esquemática la presentación de los datos. Cabe recordar que este ejercicio constituye un primer acercamiento al proceso y a la forma en que se incorporaron los niños dentro de la estructura de las instituciones oficiales del departamento y, por lo

[90] Art. 15, Constitución política de la República de Colombia, 1886.

tanto, que nos puede dar pistas de la forma en que se constituyeron como sujetos sociales.

El censo de 1912 es el primer censo que se realizó en todo el país simultáneamente en un sólo día.[91] El objetivo principal era clasificar a los hombres por su edad y su instrucción. Se numeraban todos los varones de 16 años a quienes se les extendía una cédula de vecindad sellada por el municipio y enumerada de modo que correspondiera con el puesto en el margen de empadronamiento. Es decir, que a partir de los 16 años se consideraba el individuo con una independencia relativa, en la que se podía estimar como mano de obra apta para utilizar en el proceso de desarrollo de la industrialización y el incipiente desarrollo capitalista que el departamento estaba viviendo.

Como lo hemos dicho antes, los rangos de edad que tomamos son los que los censos de población señalan. En este censo se consideraba como niños a personas entre 0 y 18 años, en este punto aparece el problemático asunto de la clasificación de la población entre los 18 y los 21 años de edad; y específicamente en el censo de 1912 aparece un aspecto que resulta problemático: desde los 16 años hombres/niños ya tenían reconocimiento institucional eran "vecinos". Ser "vecino" implicaba ser personas dignas de reconocimiento social y económico, otorgado a través de una "cédula de vecindad", lo cual reñía con la mayoría de edad establecida en la Constitución de 1886, que era hasta los 21 años de edad.

Un aspecto adicional y necesario para tener el reconocimiento como "vecino" era ser "varón" mayor de 16 años, lo que deja ver que en el proceso de cuantificación no compartían el mismo lugar los hombres/niños y mujeres/niñas; en este censo las niñas eran medidas dentro de la población total, sin tener en cuenta sus rangos de edad. Este punto es complicado de resolver si tenemos en cuenta que en el conteo general de población no se discriminaba claramente entre hombres y mujeres, sino que esto sólo se hizo cuando se intentó realizar la comparación entre ha-

[91] Censo Departamento del Valle del Cauca 05 de marzo de 1912. p 17. Archivo, DANE. Cali.

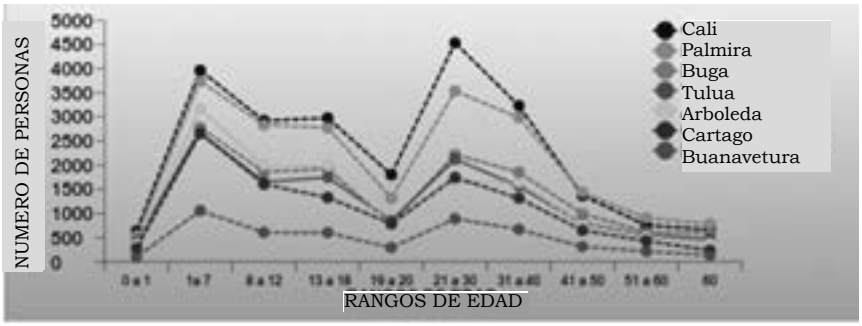
bitantes por departamentos, o señalar entre hombres y mujeres a las personas que asistían a la escuela. De manera que sólo se era "vecino" a partir de los 16 años, antes de esta edad no había un reconocimiento sistemático que evidenciara interés por definir una etapa de vida; aspecto contradictorio pues desde ésta edad algunas veces se referían a ellos como niños, menores de edad y como "vecinos"; categoría que al parecer les proporcionaba un tipo de reconocimiento identitario como sujetos visibles e importantes para la vida cotidiana regional.

A principios del siglo XX, los niños parecían ser invisibles en el ámbito de los discursos institucionales, más no en el sentido real y físico, pues como se puede ver claramente en el censo de 1912 de un total de 99,719 personas que habitaban el departamento, el 49% de la población eran niños y menores de edad; sus edades oscilaban entre 0 y 18 años y eran clasificados de la siguiente manera: de 0 a 1 año, de 1 a 7, de 8 a 12 y de 13 a 18 años, –en este último intervalo era difícil y problemática la clasificación de los niños pues aún a los 18 años por regla constitucional eran menores de edad y, por lo tanto, eran considerados como niños en algunas referencias de los censos– a partir de esta clasificación se empezó a incorporar en la institucionalización del departamento la población infantil. Es importante apreciar que la población infantil componía gran parte de la estructura de la población total con relación a las demás edades de la población vallecaucana de 1912. Los picos más altos de población oscilaban entre 0 y 14 años, y de 21 a 30 años, esto nos deja ver que el departamento estaba compuesto en su mayoría por población joven, que bien podría considerarse económicamente activa y fértil.

Civilidad y exactitud, fue el lema del censo de 1918, que fue considerado por las autoridades del departamento como urgente e inaplazable. Con él se buscaba superar el censo anterior, en cuanto a la forma en que se asumía a la población. En su estructura de elaboración se adoptó un plan distinto, para entonces hubo espacio para cuantificar a la población según su sexo. Hombres y mujeres empezaron a compartir el mismo derecho de ser teni-

Gráfico 1

NÚMERO DE PERSONAS EN LAS PROVINCIAS CAPITALES DEL VALLE DEL CAUCA SEGÚN RANGOS DE EDAD EN EL CENSO DE1912



Elaboración propia. *Fuente: Censo del Departamento del Valle del Cauca 1912. Archivo DANE, Cali.*

dos en cuenta, por lo menos estadísticamente. De igual forma, se esperaba que la elaboración del censo tuviera una indiscutible utilidad para los municipios en el orden fiscal, en el económico y en el político.

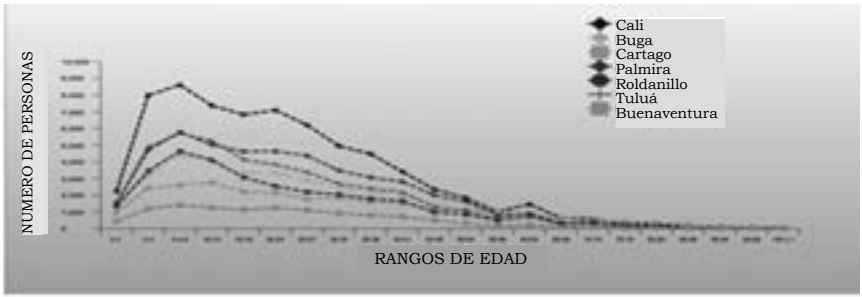
El énfasis de este censo se centraba en el deseo de precisar, clasificar y estudiar a los habitantes de una forma "civilizada". No hubo una referencia explícita en cuanto a la población infantil o un señalamiento a un periodo vital en el escrito introductorio del censo, a diferencia del censo realizado en 1912. No obstante, en el empadronamiento de 1918 la concepción de niño seguía siendo confusa, en el de 1918 hubo una clasificación diferente de los niños y menores por rango de edad. Estos se clasificaron de la siguiente manera: 0 a 1, de 1 a 4, de 5 a 9, de 10 a 14 y de 15 a 19, este último intervalo seguía siendo problemático, pero aún se seguían considerando a todos los menores de edad en el rango como niños.

En el censo de 1918 cabe resaltar que la población infantil cobró mayor importancia para todas las provincias capitales, mientras que la población adulta empezó a disminuir notablemente. El comportamiento es casi idéntico para cada provincia; no

obstante, donde hubo mayor concentración de población en cada uno de los rangos de edad fue en la de Cali.

Gráfico 2

NÚMERO DE PERSONAS EN LAS PROVINCIAS CAPITALES DEL VALLE DEL CAUCA SEGÚN RANGOS DE EDAD CENSO DE 1918



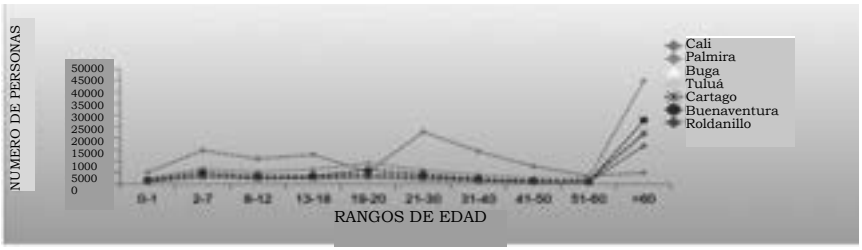
Elaboración propia. *Fuente: Censo del Departamento del Valle 1918. Archivo DANE, Cali.*

Ya entrando en la década de los 30, cuando el departamento se había institucionalizado un poco más y cuando el proceso de industrialización y modernización se había logrado establecer, también se puede observar que hubo modernización en la estructura organizativa poblacional y en la concepción de los habitantes del departamento. En este momento se consideraba que el censo de población tenía influencia en todos los fenómenos económicos, políticos, y sociales. En él se hizo referencia explícita a la clasificación de la población infantil y hubo un atento llamado a que se tuviera en cuenta la edad como variable fundamental en el proceso de conteo de la población del departamento.

En el censo elaborado en 1938 se registró un envejecimiento de la población del Valle del Cauca. En empadronamientos anteriores a 1938 la mayoría de la población se ubicaba en el rango de edad de 0 a 30, mientras que en 1938 el censo mostró un mayor número de personas con más de 60 años. Un aspecto curioso en este censo es que se contempló la variable de *estado civil* de las personas, y esta se clasificó también por rangos de edad. El conteo indicaba que la edad inicial de contraer matrimonio era: los 14 años, donde gran cantidad de personas, en especial mujeres,

aparecían como casadas. Este hecho demuestra que no había una frontera definida entre ser adulto para casarse y ser niño para estudiar, pues en esta edad se seguía considerando como niños en edad escolar. Asimismo, a partir de estos datos se puede inferir la concepción de mujer que se tenía en el año de 1938, pues al registrar los matrimonios de las y los menores de edad se demuestra que a las mujeres se las consideraba "adultas" por cuestiones biológicas asociadas directamente con su capacidad reproductiva, la que tenía más importancia que la formación escolar; situación que de alguna manera se vinculaba con el hecho de que las mujeres no fueran consideradas ciudadanas sino hasta 1954; eran ciudadanas sin derechos políticos (Velázquez, 1995).

Gráfico 3
NÚMERO DE PERSONAS EN LOS PRINCIPALES MUNICIPIOS DEL VALLE DEL CAUCA SEGÚN RANGOS DE EDAD CENSO DE 1938



Elaboración propia. *Fuente: Censo del Departamento del Valle del Cauca 1938. Archivo DANE, Cali.*

A su vez el censo de 1938 integró aspectos que hasta el momento en los empadronamientos anteriores no se habían tenido en cuenta como: 1) el conteo de la población por estado civil, 2) la clasificación por condición y situación de la población urbana y rural, 3) el cruce del conteo con variables educativas en las que se buscó medir los niveles de instrucción. Estos aspectos incidieron en la forma como la sociedad se desarrolló y se renovó. En el discurso acerca del conteo de la población urbana y rural se pretendía medir la urgencia de servicios públicos y mostrar la necesidad de una distribución más adecuada de las campañas sanitarias y de asistencia social para grupos vulnerables, entre ellos los niños,

lo que no se logró contundentemente, pues los discursos de gobernadores y las ordenanzas departamentales posteriores a 1938 así lo demuestran.

De manera que la cuantificación de la población fue un proceso que condujo no sólo a la posibilidad de definir y acercarse a los problemas cotidianos de los niños y demás sujetos sociales, sino que también fue un intento por controlar el territorio en un sentido político que superara el económico. Podría pensarse que estas prácticas buscaron orientar las funciones de la institucionalidad, pues saber cuántas personas existen en un momento determinado posibilita saber cómo, cuándo, por qué y para qué los discursos y las disposiciones de las autoridades departamentales. A partir de los censos de población se consideraron las prioridades y las pautas para operar; así puede entenderse cómo en los primeros años del siglo XX la prioridad de las autoridades departamentales se centraba en el aspecto económico, especialmente en lo referido a producción. Este hecho se orientó para conocer en qué sectores se tenían más y mejores resultados, sobre todo lo referente a la productividad, el carácter estático o pasivo de los sujetos en el ámbito laboral, las profesiones, las personas activas o inactivas, mientras que los aspectos sociales no eran bien definidos.

Como se pudo observar, los censos de 1912, 1918 y 1938 proveían información sobre cuántos niños había en el departamento en estos años y nos indicaron cómo fueron agrupados de acuerdo a la concepción de edad que tenían las autoridades que diseñaron estos empadronamientos. Ahora bien, ¿De qué morían los niños?, ¿Cuántos asistían a la escuela?, ¿Cuántos sabían leer y escribir?, ¿Podría conocerse la legitimidad e ilegitimidad de los niños en el departamento? Para responder estos interrogantes y conocer otros aspectos de la vida social en la que estaban inmersos los niños vallecaucanos de principios de siglo XX tomamos algunos datos de los boletines de estadística departamental, que aunque proporcionan una información incompleta y fragmentada nos dan indicios sobre lo que estaba pasando. Así pues, exponemos las variables desde las que se empezó a cuantificar los problemas sociales se-

gún los censos: a) mortalidad infantil, b) escolaridad y asistencia a la escuela y c) legitimidad e ilegitimidad.

a) Higienización, salubridad y mortalidad infantil

Hacia la primera mitad del siglo XX, tuvieron relevancia, tanto a nivel nacional como regional, las campañas de higienización de la sociedad; preocupación que emergía principalmente de las élites y que nacía de concebir los problemas sociales desde el punto de vista médico. La higienización social coincidía con un proyecto moralizador y civilizador amparado bajo los preceptos de la medicina para organizar los discursos y políticas de la salubridad e higiene.[92] Sin embargo, la sociedad y autoridades departamentales no lograron superar los retos que traía consigo el crecimiento de principios de siglo: la industrialización, el proceso de urbanización y el desplazamiento de la zona rural a los principales centros urbanos, donde Cali era una de las más apetecidas porque tenía la mayor población inmigrante. Aunque el crecimiento demográfico, especialmente de la población infantil, fue muy acelerado desde 1912 hasta 1938, también fueron importantes las altas tasas de mortalidad infantil, aspecto que junto a las migraciones puede explicar el por qué en 1938 la población vallecaucana vivió un proceso de envejecimiento.

Podría pensarse que a las autoridades departamentales "se les salía de las manos" el control de la salud pública. En la práctica, el proceso de modernización del espacio fue lento y selectivo. La instalación de los servicios públicos que garantizaran un ambiente más sano en la sociedad empezó a propagarse en zonas estratégicas comerciales e industriales, es decir, productivas, dejando como consecuencia a la gran mayoría de la población vulnerable.

[92] En el Departamento del Valle del Cauca en 1923 se empezaron a reglamentar algunos servicios de protección a los niños y a las madres, en aras de mejorar sus condiciones de higiene y alimentación: gotas de leche, salas cuna, asistencia médica escolar y defensa contra el maltrato a los niños. *Ley 45 de 1923*. Gobernación del Valle del Cauca.

Edgar Vásquez señala que las principales preocupaciones de la administración pública departamental se vinculaban con la prestación de servicios públicos, el aseo, el mejoramiento de las vías y la ornamentación urbana, aspectos que se creía tenían que corresponder no sólo a la implementación de estos servicios, sino con el crecimiento económico y demográfico departamental (Vázques Benítez, 2001: 113). Sin embargo, esto no fue suficiente para contrarrestar los altos índices de mortalidad, en especial la infantil. El acueducto, el alcantarillado, la recolección de basuras y el aseo no sólo constituyeron una serie de servicios y comodidades que gradual y paulatinamente se fueron extendiendo en la sociedad vallecaucana –además representaban los signos de progreso del departamento–. Pero no fueron tan evidentes los beneficios del progreso, pues no toda la población tenía la posibilidad de acceder a estos servicios, es decir, a la "modernización"; proceso en el que la población infantil se configuró como una de las principales víctimas de la insalubridad.

Como ya se ha dicho antes, los datos sobre la mortalidad en el Valle del Cauca se encuentran fragmentados y varían de un año a otro muy bruscamente. Por esta razón, no se puede realizar un seriado sistemático. En algunos casos aparece información sobre los niños y la población en general. En otros, solamente se hace referencia a la cantidad de muertes y sus causas sin señalar rangos de edad. Por ejemplo, las causas de mortalidad infantil en el departamento de acuerdo con los anuarios estadísticos de 1916, 1921, 1932 y 1933 eran: enfermedades digestivas, respiratorias y el "descuido" por parte de los cuidadores infantiles. Es preciso señalar que hay una clasificación similar en estos años de las enfermedades, pero no ocurre lo mismo con la clasificación de las edades de los niños. Por ejemplo, en 1916 sólo se tienen en cuenta las causas de mortalidad en niños menores de 1 a 5 años; en 1932, en niños menores de 1 año a 9 años y en 1933 de menores de 1 mes a 10 años.

La mortalidad infantil representaba en 1916 el 54.6% de la mortalidad total, en 1921 constituía el 57.1%, y en 1933 el 59.7%.

Al compás del crecimiento de la población crecía el índice de mortalidad infantil, pues la niñez representaba el periodo de vida más vulnerable. Se observa, por lo tanto, que este es un problema que presentó continuidad en los primeros años del siglo XX.

En 1916 la principal causa de mortalidad en niños menores, de 1 año a 5 años, era por enfermedades digestivas que representaban el 31% de las muertes totales, de las cuales el 62.5% eran de niños menores de un año. Entre las enfermedades digestivas, las principales eran lombrices, diarreas y otras afecciones intestinales que no fueron especificadas en los documentos revisados. La segunda causa de mortalidad infantil era por enfermedades respiratorias, con el 17%, entre las cuales sobresalen: bronquitis (principalmente en menores de 1 año), "tos ferina" y neumonía. La tercera causa de mortalidad infantil no era una enfermedad; fue clasificada como "falta de cuidados" con el 12% de las muertes totales y afectaba en un 97.5% a los niños menores de 1 año. Llama la atención que los niños murieran por "falta de cuidados"; resultaría interesante indagar si esto era consecuencia del desconocimiento de una sociedad todavía ignorante de los cuidados de los niños, sobre todo en ese contexto de insalubridad en el que se vivía en estos años.[93]

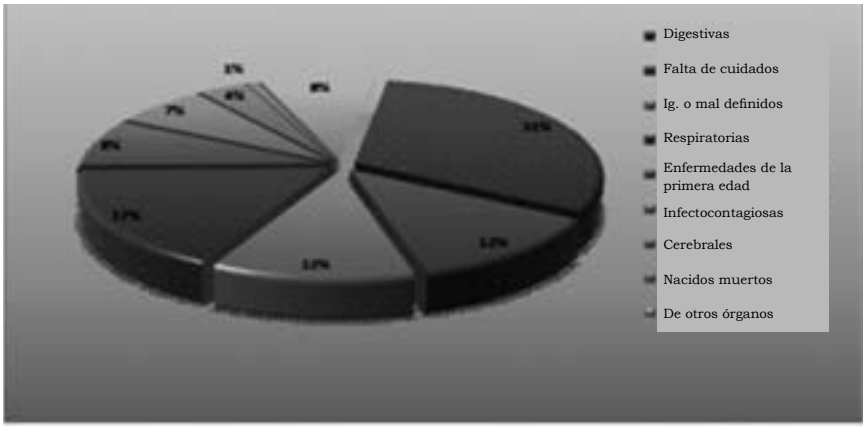
Sin embargo, podría pensarse que en este momento predominaba una actitud de apatía y abandono de la niñez, sobre todo de los menores de 1 año, pues si bien las dos primeras causas de mortalidad aludían a las condiciones fisicas y a la lenta expansión de los servicios públicos, además de la falta de control de la higiene y la salubridad en el departamento, asimismo implicaba desidia de los adultos y de las autoridades con los niños y los recién nacidos. En 1921 la mortalidad infantil se tuvo en cuenta hasta los 10 años, a diferencia de 1916 que sólo llegó hasta los 5 años. Aunque aumentó el rango de edad, las causas de mortalidad no se clasificaron de acuerdo con la edad, sino que simplemente se cuantificaron las muertes totales de los niños, razón por la cual

[93] Cabe anotar que la agrupación de las enfermedades mortales se hizo bajo un criterio médico, lo que permitió mirar en grandes grupos las causas por las que morían los infantes.

sólo fue posible obtener el porcentaje total de las muertes infantiles que equivalía en ese año al 57.1% de las muertes totales.

Gráfico 4

CAUSAS DE MORTALIDAD INFANTIL 1916



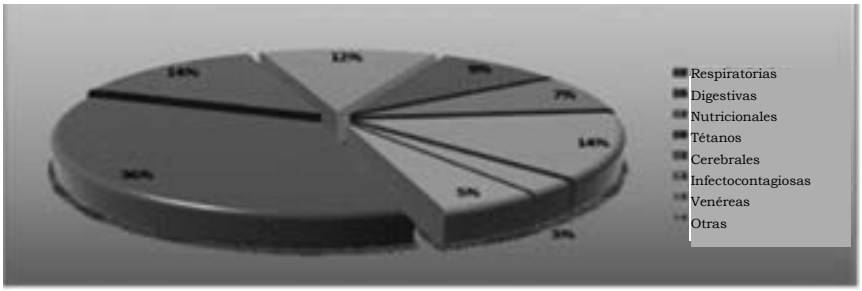
Elaboración propia. *Fuente: Anuario Estadístico Departamental 1917.*

En el anuario estadístico de 1932 se tomaron en cuenta las muertes infantiles hasta los 10 años, década en la que se lograron sostener los índices de mortalidad en niños menores de 1 año hasta 9 años. Para el momento, las causas de mortalidad seguían siendo las de origen digestivo y respiratorio: el 36% de muertes era por bronquitis, bronconeumonía, "tos ferina" y neumonía, enfermedades que en su mayoría se presentaban en los niños recién nacidos hasta los dos años. En segundo lugar, se encontraron las enfermedades digestivas con el 14%, entre ellas las más letales eran la enteritis coleriforme y la disentería. Seguido de estas se encontraban las enfermedades infectocontagiosas con un 14% de las muertes. Llama la atención que en este año no se hace referencia a los malos cuidados como causa de mortalidad, sino que aparecen las enfermedades nutricionales como una causa letal que cobró la vida principalmente de los niños menores de un año.

Igualmente empezaron a hacerse significativas las muertes de niños por enfermedades del tétano y enfermedades venéreas

como la sífilis. Aquí es importante detenernos un poco, pues si bien no tenemos muchos elementos para definir por qué los niños morían de enfermedades venéreas, este aspecto nos demuestra que el niño era un sujeto/objeto invisible en la sociedad vallecaucana. Sería interesante indagar sobre este problema con mayor atención, pues para 1916 se registraron 7 muertes infantiles por sífilis y en 1932 un total de 50, lo que nos deja ver que el problema iba en aumento en una sociedad que estaba en proceso de modernización y civilización bajo la moral católica y las medidas de higienización.

Gráfico 5
CAUSAS DE MORTALIDAD INFANTIL 1932



Elaboración propia. *Fuente: Anuario de Estadística Departamental 1933.*

Para 1933 se elevaron los índices de mortalidad infantil. Sorpresivamente, en este periodo en el que se puede hablar de cierto grado de institucionalidad y de control de la salubridad no se pudieron detener o, por lo menos, mantener los índices de mortalidad precedentes. De un total de 1.821 muertes de niños menores de 1 año a 9 años en 1932, en 1933 hubo 5.100 muertes de niños menores de 1 año a 10 años, lo que equivalía al 59.7% de las muertes totales de ese año. Las causas seguían siendo principalmente las enfermedades infecciosas y parasitarias con un 29%, enfermedades del aparato digestivo, con un 23% enfermedades del aparato respiratorio y con un 21% enfermedades de la primera infancia. De acuerdo con lo anterior, se puede observar la gran problemática por la que pasaba el departamento con respecto a la

mortalidad infantil y, sobre todo, los problemas de salubridad e higiene ante la inestabilidad en las condiciones de vida, por ejemplo, la carencia de agua potable y el alcantarillado precario. Lo anterior demuestra que las condiciones de la población, en términos generales, no eran muy buenas todavía.

Gáfico 6

CAUSAS DE MORTALIDAD INFANTIL 1933

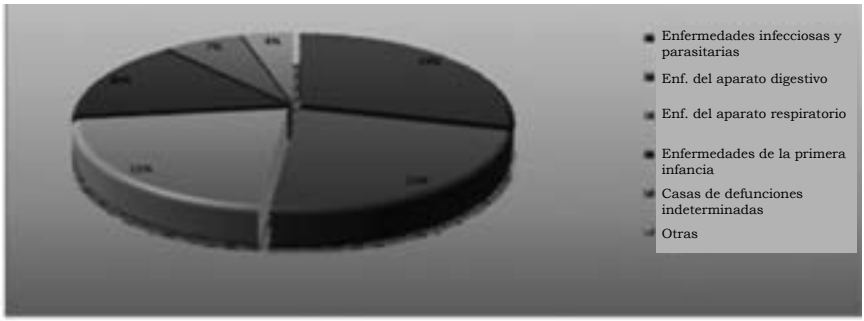


Gráfico elaborado por la autora. *Fuente: Anuario de Estadíastica Depaertamental 1934.*

La alta mortalidad infantil revela el descuido de los padres, de los cuidadores y de las instituciones, así como la escasa y la baja efectividad de las políticas departamentales, en el periodo 1912-1938, encaminadas a proteger a la población infantil. Como se ha señalado antes, el niño era un sujeto invisible y aunque era estadísticamente importante, esta población sólo fue blanco de incipientes políticas de asistencia y protección, pues lo trascendental para el momento era evitar la transmisión de problemas de adultos como las enfermedades venéreas –que como vimos también se presentaba en los niños menores de 10 años–, el alcoholismo y otras preocupaciones que se convertían en peligro para una sociedad en búsqueda de modernización, progreso y civilización.[94]

[94] Para resolver el problema de la "corrupción" de los menores se reglamentó por medio del Decreto 260 de 1929 –que rigió para el municipio de Buga- la prohibición a los dueños de cafés de emplear en ellos a mujeres menores de 21 años y de restringir el ingreso de los varones menores de 18 años, pues en algunos de estos cafés tenían además servicio de

b) Edad escolar: ¿edad económicamente "inactiva"?

Como ya lo hemos planteado, la edad en los censos constituía una variable de gran importancia. Lo era porque dependiendo de ella las autoridades pudieron clasificar a la población en diferentes grupos: en edades escolares, económicamente activas e improductivas. Eran considerados improductivos los alumnos de las escuelas, enfermos y acogidos en hospitales, individuos momentáneamente sin ocupación, individuos sin profesión, infantes sin profesión por razón de su edad, mendigos, mujeres "públicas" y presidiarios.[95] Esta clasificación obedecía a las necesidades del momento, que se orientaban en conocer con qué población se contaba en aras de dinamizar la estructura económica e industrial, sobre todo desde la década de 1910 a la década de 1930, periodo en que se gesta, desarrolla y consolida el proceso industrial en el Valle del Cauca.

Los censos de 1912, 1918 y 1938 condensaron información sobre esta clasificación –unos más completos que otros. Estos hicieron referencia a esos sujetos que forjaron el devenir de la sociedad vallecaucana, bien fuera como personas económicamente activas o no. Nos interesa rastrear en cada empadronamiento la información referente al nivel de instrucción y concurrencia a la escuela, con el fin de comparar la población económicamente activa o productiva con los que supuestamente deben asistir a la escuela.

Paradójicamente, la historia de los niños ha quedado rezagada con respecto a la historia de la educación. Hasta el momento la educación sigue considerándose elemento de primer orden para reflexionar acerca de la niñez como periodo vital. Esta tendencia consigue tergiversar la verdadera importancia de los niños en la sociedad, puesto que se acude a ellos en tanto se conciben como reflejo de su formación en la escuela. Teniendo en cuenta que la población infantil y menores de edad fueron significativos en los

cantina y de expendio de bebidas embriagantes. Decreto 260 de 1929. Decretos de la Gobernación. Gobernación del Valle del Cauca, tomo 23, año 1915.

95 Censo del Departamento del Valle del Cauca 1918. Archivo, DANE. Cali.

primeros periodos censales consultados, podemos apreciar desde las cifras y datos sobre la escolaridad y la educación la aparición en esa cotidianidad ruidosa de estos silenciosos sujetos. En 1912 sólo el 7.2% de los niños concurrían a la escuela y tan sólo el 28.2% de la población sabía leer y el 27.5% escribir. Estos porcentajes dejan ver que muy pocos niños iban a la escuela, apenas lógico si se tiene en cuenta que la educación en ese momento era precaria y no gratuita totalmente, por lo tanto era una posibilidad para pocos. Recordemos que en ese año la población infantil constituía el 49% de la población, donde la mayoría no asistía a la escuela y por lo tanto no tenía otra opción que servir de apoyo en sus casas y en labores que representaran algún beneficio económico para las familias. Adentrarnos en la realidad de esos niños comunes y corrientes de principios de siglo que no tenían la opción de asistir a una escuela es una tarea pendiente y que por el momento no desarrollamos, pues el tipo de fuentes consultadas en este escrito no posibilita realizar adecuadamente este ejercicio.

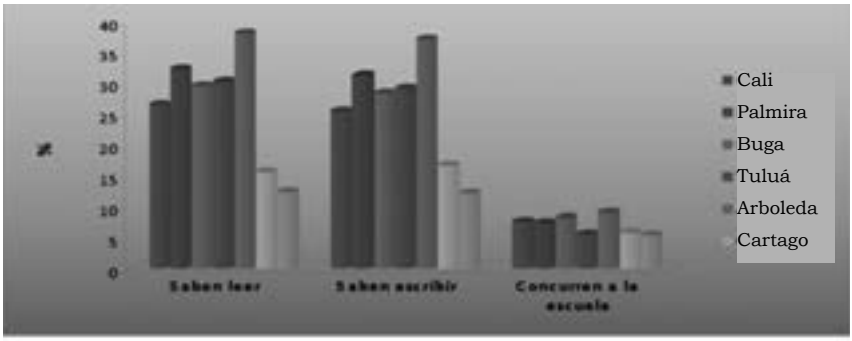
A pesar de los esfuerzos realizados por diferentes autoridades departamentales y nacionales no hubo una institucionalización total de la educación como un proyecto claro de progreso y superación; proceso que se fue consolidando paulatinamente durante el siglo XX y en el que se trabajó con ahínco desde 1930, pero los acontecimientos políticos posteriores a 1938 contribuyeron a aplazar la institucionalización y la obligatoriedad educativa. Con esto no queremos significar que no se dieron esfuerzos por atender lo que corresponde a la educación, lo que queremos anotar es que los esfuerzos en esta dirección no fueron continuos durante todo el siglo XX, ni fueron iguales en todas las regiones.

En 1918, las cosas no cambiaron considerablemente aunque la tasa de escolaridad y concurrencia a la escuela presentara una ligera tendencia a aumentar. En ese año, de un total de 271,634 habitantes, tan sólo el 8.3% de ellos concurría a la escuela, mientras que el 86.8% no lo hacía y un 4.7% no estaba especificado. Estos porcentajes siguen demostrando la ausencia de una estructura educativa, al igual que la poca importancia que tenían los

niños en edad escolar. Podría señalarse, como aspecto importante, que del conjunto de personas que asistían a la escuela el 49.7% eran hombres y el 50.2% eran mujeres, y de las que no acudían el 48.8% eran hombres y el 51.1% eran mujeres, lo que conduce a pensar que, por lo menos en estos dos aspectos, no era muy desigual la situación entre hombres y mujeres.

Gráfico 7

INSTRUCCIÓN VALLE DEL CAUCA 1912



Elaboración propia. *Fuente: Censo del Departamento del Valle del Cauca 1912. Archivo DANE, Cali.*

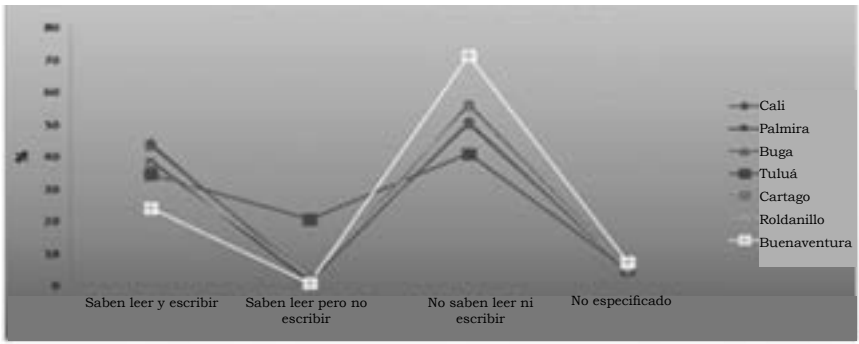
De otro lado, se puede observar que la concurrencia a la escuela no es proporcional con el grado de instrucción. Además, en ese año el nivel de instrucción era muy bajo, tan sólo el 39.2% de la población vallecaucana sabía leer y escribir, mientras el 4.4% de la población sabía leer pero no escribir y el 51.5% no sabía leer ni escribir, todo esto se presentó en proporciones similares entre hombres y mujeres.

La provincia de Roldanillo tenía el porcentaje más alto de concurrencia a la escuela con el 10.2%, seguida de Cartago con un 9.5% y esta, a su vez, seguida de Palmira con un 9.2%. Aunque es un promedio todavía muy bajo con respecto a la educación en el departamento, se encontraban por encima de la provincia de Cali que se configuraba, o por lo menos era reconocida, como la de mayor importancia y desarrollo dentro de la región. En esta provincia tan

sólo el 8.7% asistía a la escuela. En materia de educación, compartía los promedios con la provincia de Buenaventura, en donde el 8.3% concurría a la escuela, con la provincia de Buga en donde asistía el 8.1%, y, finalmente, la provincia de Tuluá que tenía el menor porcentaje de concurrencia a la escuela con el 6%. No obstante, en la provincia de Cali el 43.7% de habitantes sabían leer y escribir, seguido de Buga con 43.2%, Roldanillo con 39.8%, Palmira con 38.6% y Cartago con 37.3%. Tuluá con 34.1% y Buenaventura con 23.8% era donde había menos personas que sabían leer y escribir.

Gráfico 8

INSTRUCCIÓN VALLE DEL CAUCA 1918



Elaboración propia. *Fuente: Censo del Departamento del Valle del Cauca 1918. Archivo DANE, Cali.*

Estos datos estadísticos sugieren que la instrucción y la escolaridad en el Departamento era tan extendida y que, al parecer, muchos de los niños que estaban en edad escolar, aún cuando eran considerados como población improductiva, podían participar en establecimientos industriales y demás ocupaciones productivas. Ahora bien, sería equivocado asegurar que la población en edad escolar que no asistía a la escuela automáticamente pueda considerarse como población económicamente activa o productiva, pero, a pesar de ello, es evidente que la gran cantidad de niños y población joven que componía el departamento y que no concurría a la escuela potencialmente se podía "emplear" como mano de obra tanto en la zona urbana como en la rural. Esto conducía a

que empezaran muy temprano su vida "adulta" y la productividad económica, bien fuera en el ámbito doméstico, ayudando en las labores de su hogar junto con la madre o junto a otros cuidadores, en la calle o en establecimientos industriales y comerciales.

José Antonio Ocampo (1981) en su escrito *El Desarrollo económico de Cali en el siglo XX* cita una importante evidencia de la presencia infantil en los establecimientos industriales de la ciudad en 1925. Cabe aclarar que esta información es muy difícil de rastrear. Si bien es cierto que no se puede negar la presencia de los niños trabajadores en el desarrollo económico de la región, lo es también la carencia de fuentes que nos demuestren este hecho. Sin embargo, hay que seguir atentos ante la inminencia del hallazgo, pues este es un tema que aportaría favorablemente a la comprensión de cómo se construye el niño como sujeto social. En la tabla 3 se indica que en los 77 establecimientos industriales existentes en 1925 en la ciudad de Cali, el 46.6% de los empleados eran mujeres, el 41% hombres y el 12.2% eran niños, lo que demuestra el alto porcentaje de niños empleados en espacios donde se supone sólo laboraban adultos.

De otro lado, el censo de 1938 no arrojó datos sobre la concurrencia a la escuela, a diferencia de los empadronamientos de 1912 y 1918, pero sí lo hizo sobre el nivel de instrucción de los habitantes de la región. Además, se presentó con un elemento adicional: el conteo de cada municipio en su cabecera y otras localidades. En este orden de ideas, para este año el nivel de instrucción en el departamento todavía reportaba unos índices muy bajos: el 0.3% de niños menores de 7 años sabía leer, mientras que la población alfabeta de edad escolar, es decir, niños de 7 a 14 años, tan sólo equivalía al 18.6% de la población total. El mayor porcentaje de personas que sabían leer en 1938 se encontraba en edades entre 15 y 29 años con un 42% y en personas de más de 30 años con un 38.7%. Mientras que el analfabetismo concentraba sus mayores porcentajes en la población menor de 7 años con un 42.7%, y no varió mucho el porcentaje de las personas que no sabían leer en las demás edades: entre 7 y 14 años, el 17.4%; entre 15 y 29 años, el 15.4% y mayores de 30 años, el 24.2%.

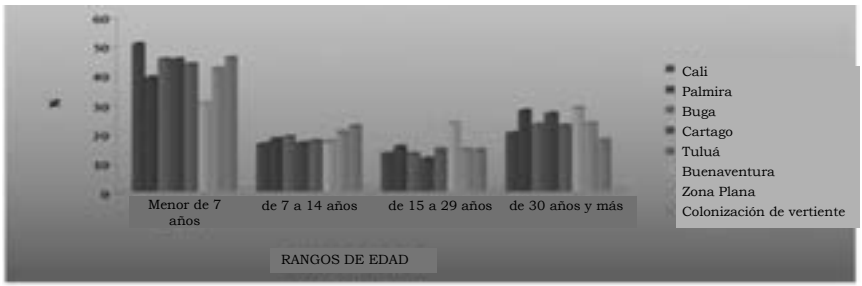
Tabla 3

Establecimientos Industriales existentes en Cali. 1925					
	Número de trabajadores				
	No. Establecimientos	Hombres	Mujeres	Niños	Total
Trilladoras de café	7	80	507	28	615
Tipografias	9	90	20	9	119
Textiles	2	5	6	69	80
Cerveza	3	65	2	3	70
Fábricas de café	5	27	39	3	69
Materiales de constr.	4	52	-	14	66
Ebanistería	6	53	-	12	65
Sastrería	5	44	4	5	53
Gaseosas	3	18	26	2	46
Cigarrillos	3	22	26	1	49
Zapaterías	3	40	-	6	46
Fundiciones	2	31	-	12	46
Chocolate	3	10	27	4	41
Otros	22	82	47	17	146
Total	77	619	704	185	1508

*Tomado de: Boletín de Estadística Municipal. No. 3. Julio 1925. Citado en: Ocampo José Antonio, Santiago de Cali 450 años de historia.

Gráfico 9

VALLE DEL CAUCA 1938, NO SABEN LEER



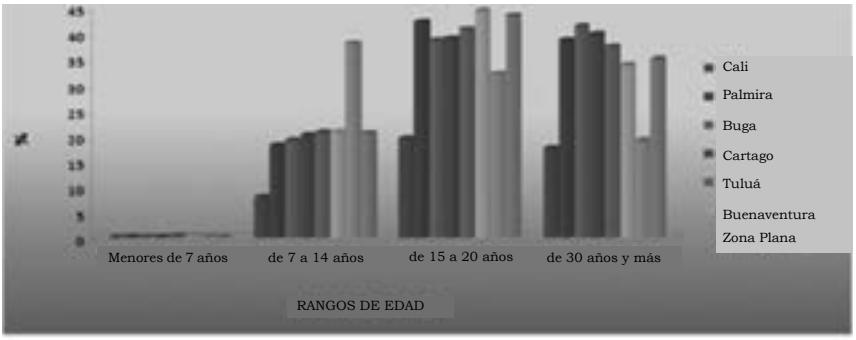
Elaboración propia. *Fuente: Censo del Departamento del Valle del Cauca 1938. Archivo DANE, Cali.*

Sin pretender profundizar en el tema de la educación en ese periodo, pues no es nuestro objetivo, no es difícil hacerse a la idea que el número de escuelas existentes y el promedio de alumnos

por escuela era muy bajo. En el día a día de los sujetos comunes y corrientes no era una alternativa el asistir a la escuela, o aprender a leer o a escribir; por el contrario, la cotidianidad exigía que tanto niños como adultos permanecieran en esencia y en forma concentrados en el trabajo, en las ocupaciones cotidianas del hogar o prestos a las labores en las que fueran requeridos.

De manera que la educación era un problema de grandes proporciones para el departamento. Con esa conciencia se intentó medir en el censo de 1938 municipio por municipio su cuota de analfabetos por edades, por sexo, y por zonas urbana y rural. En la gráfica 10 se puede observar que los municipios de la zona plana, con un 38.1% de la población entre 7 y 14 años que sabía leer, tenían el mayor porcentaje de instrucción con respecto a los principales municipios y a los de la colonización de vertiente, en donde el 20.6% de los niños en edad escolar sabía leer. Los principales municipios –Cartago, Tuluá y Buenaventura– tenían cada uno alrededor de un 20% de niños en edad escolar que sabían leer, seguidos de Buga con 19.1% y de Palmira con 18.2%. En último lugar se encontraba Cali, que sólo tenía el 8% de niños entre 7 y 14 años que sabían leer. Cali, como capital del departamento del Valle del Cauca, concentraba el menor porcentaje de instrucción.

Gráfico 10
VALLE DEL CAUCA 1938, SABEN LEER



Elaboración propia. *Fuente: Censo del Departamento del Valle del Cauca 1938. Archivo DANE, Cali.*

c) Legitimidad e ilegitimidad en el Valle del Cauca

Decidimos incluir esta variable en el desarrollo de nuestro trabajo, porque representaba una entrada importante para empezar a interpretar el pasado de miles de niños que conformaban la sociedad vallecaucana de principios de siglo. ¿Cómo se presentó?, ¿Cuál era su magnitud?, ¿Qué dijeron las autoridades departamentales al respecto?, ¿Qué significaba ser un niño ilegítimo?, ¿Qué implicaciones tenía la legitimidad o ilegitimidad de los hijos en la concepción social de la niñez? Son múltiples los cuestionamientos que surgen sobre este tema, pero también son innumerables los vacíos existentes, en cuanto a las fuentes de información y, en consecuencia, a interpretaciones o acercamientos que nos den pistas de cómo abordarlo, lo que consideramos una tarea pendiente para futuras investigaciones.

Pablo Rodríguez (1997) toca este tema cuando habla sobre la infancia en su texto *Sentimiento y vida familiar en el Nuevo Reino de Granada siglo XVIII.* El autor plantea que la legitimidad estaba definida por el carácter de la unión de los padres: se era hijo legítimo cuando se nacía de una unión matrimonial y se era bautizado con la presencia de ambos padres y de los padrinos; entonces el niño podía recibir todos los derechos legales. Por el contrario, se era hijo ilegítimo cuando se nacía de una unión ilícita. Rodríguez señala dos formas de llegar a ser hijo ilegítimo: siendo fruto de una unión prematrimonial –que podía legitimarse si sus padres contraían nupcias–, o, si el niño era fruto de la unión de un casado con una mujer soltera, en este caso el niño sería bautizado como hijo natural, por lo tanto ser hijo ilegítimo implicaba un estigma social y una desigualdad civil (Rodríguez, 1997: 102). Estos aspectos fueron señalados para la época colonial; sin embargo, muchas de sus condiciones tienen continuidad hasta mediados del siglo XX, aspecto que amerita avanzar en trabajos de larga duración en los que se piense las cuestiones de la legitimidad y la ilegitimidad de los nacidos en términos de representaciones y significados sociales, políticos y económicos.

En este escrito la expectativa puede superar el resultado de nuestro planteamiento; no obstante, consideramos que el primer paso ha sido dado y que corresponde en futuras ocasiones replantearse los cuestionamientos resultantes de estas primeras ideas y darles respuesta. Por el momento, nos acercamos al tema de una manera muy superficial, indagando en los anuarios estadísticos de 1915, 1916, 1931, 1932, 1933 y 1936 el nivel de legitimidad e ilegitimidad en el Valle del Cauca. A partir de los datos estadísticos sobre esta variable –que a la vez son una voz del discurso oficial– tejemos una hipótesis inicial que sugiere que la sociedad vallecaucana de principios de siglo no concibió sus hijos, ni configuró su estructura familiar desde la "legitimidad" y el principio básico impuesto por la Iglesia: el matrimonio. Los altos índices de ilegitimidad nos dan cuenta de que esta sociedad crecía en la "ilegalidad moral", traducida en una ilegalidad social y, por lo tanto, en desigualdad respecto a los hijos legítimamente concebidos.

Si bien la población infantil en los años consultados equivalía aproximadamente a la mitad de la población total del departamento, cerca de la mitad de ellos era ilegítima. En 1915 el 44% de niños eran hijos ilegítimos. En 1916 el mismo porcentaje de ilegitimidad demuestra que éste era un fenómeno que tenía continuidad. Como se puede ver en la tabla 4, en la provincia de Cali se presentaba el mayor número de niños ilegítimos. De 870 en 1915, ascendió a 1009 en 1916, aspecto que demuestra, como ya se ha dicho antes, que las uniones matrimoniales no eran la principal forma en la que los niños en la región venían al mundo. Llama la atención que las provincias de Roldanillo y Tuluá presentaban el mayor número de hijos legítimos del departamento.

Ahora bien, la tabla 5 sobre legitimidad e ilegitimidad de 1931 a 1936 demuestra que la ilegitimidad seguía siendo una constante en el Valle del Cauca. Se puede ver que hubo un aumento de ésta en los municipios de Cali, Palmira y Buenaventura, mientras que el mayor grado de legitimidad se daba en los municipios de la Colonización de Vertiente, que corresponde a los fundados por la Colonización Antioqueña.

Tabla 4

Legitimidad de Ilegitimidad en el Valle del Cauca

	1985				1916	
Provincia	Legítimos	Ilegítimos	Total	Legítimos	Ilegítimos	Total
Cali	908	870	1778	1112	1009	2121
Roldanillo	787	377	1164	752	442	1194
Buga	679	573	1252	762	683	1445
Tuluá	894	505	1252	881	429	1310
Palmira	661	795	1456	670	714	1384
Buenaventura	260	171	431	188	139	327
Cartago	362	272	634	361	283	644
Totl Dpto.	4551	3563	8114	4726	3699	8425

*Fuente: Estadística demográfica del departamento del Valle del Cauca*1916.

Tabla 5

Legitimidad de Ilegitimidad, Valle del Cauca 1931-1936

Principales	Legítimo	Ilegítimo		Legítimo	Ilegítimo		Legítimo	Ilegítimo		legítimo		Ilegítimo
Municipios	s	s	Total	s	s	Total	s	s	Total	s	s	Total
Cali	1242	1441	2683	1425	1539	2964	1341	1457	2798	1745	1766	3511
Palmira	500	729	1227	570	734	1304	657	1008	1665	759	929	1688
Buga	443	325	768	467	347	814	490	380	870	595	405	1000
Tuluá	529	505	1034	496	539	1035	648	573	1221	696	518	1214
Cartago	371	291	662	363	329	692	377	335	712	459	334	793
Buenaventura	197	382	579	308	532	840	362	676	1038	415	649	1064
Total	3282	3671	6953	3629	4020	7649	3875	4429	8304	4669	4601	9270
Zona Plana	2796	2312	5108	2772	2351	5123	3092	2431	5523	4038	2836	6874
Colonización												
de Vertiente	2888	529	3417	3054	562	3616	3376	763	4139	4042	924	4966
			1547			1638			1796			2111
Total Dpto.	8966	6512	8	9455	6933	8	10343	7623	6	12749	8361	0

Fuente: *Estadística demográfica del Departamento del Valle del Cauca 1937.*

Aunque en 1936 disminuye la ilegitimidad global del departamento –40% respecto al 44% de 1916– seguía siendo muy alto su porcentaje. En el municipio de Buenaventura en 1931 el 66% de los hijos eran ilegítimos y hacia 1936 lo eran el 61%, mientras que el municipio de Palmira pasó de 60% a 55% y el municipio de Cali de 54% a 50%. El mayor foco de ilegitimidad regional se en-

contraba en los principales municipios, aunque existen distintos factores explicativos sobre este fenómeno, al parecer uno de ellos puede ser que en la sociedad vallecaucana había una laicización más arraigada que en departamentos como Antioquia y Santander en donde se presentaba el nivel más alto de hijos legítimos en todo el país, como también que era una sociedad donde había una fuerte oposición entre la idea de progreso y la mentalidad tradicional (Ver Gutiérrez de Pineda: 1975). No obstante, es necesario desarrollar más trabajos en esta dirección que ayuden a confirmar o a refutar esta hipótesis. Probablemente, la dinámica económica de los principales municipios procuraba grandes migraciones y también una vida cultural más abierta. Igualmente, en la tabla 5 se resalta que entre 1932 y 1933 la ilegitimidad de los municipios de Palmira y Buenaventura creció considerablemente. En Palmira, de 734 ilegítimos en 1932 se pasó a 1008 en 1933; mientras que en Buenaventura de 382 ilegítimos pasó a 676 en 1933. Finalmente, podemos notar que no persistieron grandes diferencias entre la ilegitimidad de los municipios del departamento; las más notorias persistieron entre los principales municipios y las zona de colonización de vertiente.

Consideraciones finales

A lo largo de este escrito, quisimos mostrar que estudiar a la niñez como objeto historiográfico es una oportunidad de indagar en el pasado intentando no reproducir el modelo de conocimiento de la vida social, que ha privilegiado la etapa en la que el hombre se encuentra en edad productiva, en la edad adulta, como si la sociedad sólo fuera integrada por ellos. De igual forma, vimos que un estudio de esta naturaleza no puede estar ajeno a la reflexión sobre las relaciones sociales entre mujeres y niños: dos sujetos que han sido marginados y que han compartido un lugar social que se relegó a la casa/hogar donde la potestad de estos la asumió el hombre, el Estado, las instituciones y el modelo económico que

ese encargó de construir, modelar, reproducir y transformar: el modelo de sujeto necesario para su cuidado, control y regulación.

A través de este acercamiento a las estadísticas departamentales pudimos poner de presente que los niños fueron una población significativa que, de alguna manera, ayudó a forjar el sendero por el cual se institucionalizó el departamento del Valle del Cauca en los primeros años del siglo XX. Además, pudimos observar que en los diferentes censos estudiados no existía un consenso para definir la edad en la que el ser humano era niño y cuándo dejaba de serlo. No obstante, este acercamiento nos posibilitó los primeros indicios para ubicar a la niñez como periodo vital entre los 0 y los 14 años, periodo que a su vez se dividía entre los que estaban en edad escolar de 7 a 14 años y los que no, cuyas edades oscilaban entre 0 y 7 años. También pudimos ver cuán difícil se hizo la clasificación de la población entre los 14 y los 21 años, pues no había homogeneidad en su concepción. Es decir, la cuestión de definir la etapa entre los 14 y los 21 años se tornaba confusa y contradictoria ante la ausencia de una noción clara en la que pudieran ubicarse los sujetos, pues para el momento no existía la noción de "jóvenes" y "adolescentes" tal como las conocemos actualmente.

Finalmente, vale la pena recordar que las variables a partir de las cuales se empezó a cuantificar a los niños –mortalidad infantil, escolaridad y asistencia a la escuela y legitimidad e ilegitimidad– evidenciaban los principales problemas sociales en los que los niños estaban inmersos. Desde ahí se podrían leer las formas de asistencialismo, cuidado y protección a la niñez que se empezaron a implementar en los primeros años del siglo XX, donde se privilegiaba una estructura educativa y de asistencia basada en la higienización, como práctica y como discurso (Helg, 1987: 111-114). De esta manera, la estadística como discurso oficial puso de presente la construcción del niño como sujeto cuantificable, en un tipo de discurso que hacía visible lo invisible.

Bibliografía

Fuentes Primarias

Estadística demográfica del Departamento del Valle del Cauca: Censos de población de 1912, 1918 y 1938. Anuarios de Estadística Departamental 1917, 1933 y 1934. Tomados del Archivo del DANE de Cali.

Gobernación del Valle del Cauca, Decretos de la Gobernación del Valle 1910-1930.
Constitución política de la República de Colombia, 1886.

Fuentes secundarias

ALMARIO, O. (1994). La configuración moderna del Valle del Cauca 1850-1940. En *Espacio, poblamiento, poder y cultura*. Cali: Cecan Editores.

ARCHILA NEIRA, M. (1991). *Cultura e identidad obrera Colombia 1910-1945*. Bogotá: Cinep.

ARIÈS, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.

BOCK, G. (1991). La historia de las mujeres y la historia del género: aspectos de un debate internacional. *Historia social,* N. 9.

CÁRDENAS E.; OCAMPO, J.A. y Rosemary, T. (2003). *Industrialización y estado en América Latina. La leyenda negra de la posguerra.* México: FCE.

DÍAZ SOLER, C.J. (2005). *El pueblo: de sujeto dado a sujeto político por construir, El caso de la Campaña de Cultura Aldeana en Colombia (1934-1936)*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

FAYAD SIERRA, J. y ARIAS ORTÍZ, L. (2004). El Reconocimiento de la niñez, Cali 1890-1930. En *Instituciones, Subjetividad, Vida cotidiana*. Cali: Universidad del Valle-Instituto de Educación y Pedagogía-Colciencias.

FEXIA, C. (1996). Antropología de las edades. En *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*. J. Prat & A. Martínez (Eds.). Barcelona: Editorial Ariel.

FLOREZ GALLEGO, L. (1997). *Modernidad política en Colombia. El republicanismo en el Valle del Cauca 1880-1920*. Colombia: Universidad del Valle.

FOUCAULT, M. (1991). *El sujeto y el poder*. Colombia: Capre Diem.

____ (1992). El orden del discurso (Traducción de Alberto Gonzáles Tamayo). Barcelona: Tusquets Editores.

GARCÍA LONDOÑO, C.E. (1999). *Niños trabajadores y vida cotidiana en Medellín 1900-1930.* Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.

HELG, A. (1987). *La educación en Colombia, una historia social, económica y política.* Colombia: Fondo Editorial Cerec.

HERRERA ÁNGEL, M. (2002). *Ordenar parar controlar. Ordenamiento espacial y control político en las llanuras del Caribe y en los Andes Centrales Neogranadino S. XVIII*. Bogotá: Ministerio de cultura-Instituto colombiano de Antropología e Historia-ACH

MARTÍNEZ, F. (2001). *El Nacionalismo cosmopolita*. La *referencia europea en la construcción nacional en Colombia, 1845-1900.* Bogotá: Banco de la República-Instituto francés de estudios andinos.

OCAMPO, J.A. (Ed.) (1981). El desarrollo económico de Cali en el siglo XX. En *Santiago 450 años de historia*. Colombia: Dirección de comunicaciones Alcaldía de Santiago de Cali.

RODRIGUEZ, P. (1997). *Sentimientos y vida familiar en el Nuevo Reino de Granada.* Bogotá: Editorial Ariel.

SÁENZ OBREGÓN, J.; SALDARRIAGA, O. & OSPINA, A. (1997). *Mirar la Infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1996.* Medellín: COLCIENCIAS-Foro Nacional por Colombia-Ediciones Universidad de los Andes-Editorial Universidad de Antioquia.

VÁZQUES BENÍTEZ, E. (2001). *Historia de Cali en el siglo XX, sociedad, economía, cultura y espacio*. Santiago de Cali.

VELÁZQUEZ TORO, M. *et. al.* (1995). *Las mujeres en la historia de Colombia,* Tomo I. *Mujeres, historia y política*. Bogotá: Ed. Norma.

____ (1995). *Mujeres y sociedad*, Tomo II. *Mujeres, historia y política.* Bogotá: Ed. Norma.

VILLEGAS, J. (1977). *La colonización de vertiente en el siglo XIX*. Medellín: Universidad de Antioquia-Centro de investigaciones económicas-Facultad de Ciencias Económicas

En sus propias palabras. Los chicos del Consejo Nacional de Menores en Argentina a mediados del siglo XX

Donna J. Guy
Ohio State University
Traducción de Ana María Presta

Las actividades tanto públicas como privadas en favor de los niños de la calle, abandonados, maltratados, y con mucha frecuencia convertidos en delincuentes, tienen una larga historia en Argentina. En 1823, la Sociedad de Beneficencia, integrada por un grupo de damas de élite de Buenos Aires seleccionado por Bernardino de Rivadavia, Ministro de Gobierno de Buenos Aires y futuro Presidente de la Nación, se constituyó para mantener las escuelas, orfanatos y hospitales expropiados a la Iglesia Católica. La Sociedad se nutrió de subsidios nacionales para mantener sus instituciones. A fines del siglo XIX, la oposición política del Presidente Domingo F. Sarmiento asestó un duro golpe a la Sociedad al quitarle el control de las escuelas. No obstante, al mismo tiempo, se construían más orfanatos y hospitales para niños y mujeres con subvenciones nacionales y legados de gente adinerada para enfrentar los dramas sociales de miles de argentinos e inmigrantes europeos que no podían mantener sus familias. Con el correr de los años, a lo largo y ancho del país, se establecieron más orfanatos, casas de expósitos y reformatorios para menores abandonados y huérfanos sustentados, generalmente, por colectividades de inmigrantes, grupos religiosos, y organizaciones de carácter laboral, filantrópico y de caridad. En los años cuarenta del siglo XX, la Argentina contó con más de 3 mil organizaciones de filantropía y caridad. La mayor parte de ellas, lideradas por mujeres, ofrecía ayuda a menores, dependiendo de subvenciones de los gobiernos nacionales, pro-

vinciales y municipales. De entre las organizaciones, la Sociedad de Beneficencia fue la más grande y recibió la mayor porción de subsidios públicos y privados (Guy, 2009: Capítulo 5).

A partir de la década de 1880, se registró un notable incremento en el número de bebés abandonados. La tendencia respondía a la masiva inmigración europea, a la dificultad de mantener los vínculos familiares transatlánticos, al producto de las uniones circunstanciales o de hecho y al aumento del costo de vida que afectaba a sectores tanto nativos como inmigrantes, que vivían en situación de indigencia. Hasta 1892, "el torno" en el que eran depositados en forma casi anónima estos pequeños desafortunados finalmente fue clausurado por la influencia de los higienistas, quienes temían que su existencia estimulara el abandono de los niños. Poco después, la Sociedad de Beneficencia abrió una "Oficina Libre" donde los padres podían dejar a sus hijos recién nacidos. De igual modo, tanto los padres como la policía y los defensores de menores entregaban chicos de más edad a las instituciones de la Sociedad y a otras entidades de caridad. Luego de 1900 ingresaron a la Sociedad de Beneficencia más niños que bebés, nuevamente como resultado de la pobreza, la necesidad de ambos padres de trabajar fuera de la casa, o bien por la enfermedad o muerte de alguno de los progenitores. Por su parte, los defensores de menores tenían responsabilidades legales de proteger a muchos chicos de más edad, pero no tenían donde alojarlos. Cuando no había cupo en los orfanatos, los niños, tanto varones como mujeres, fueron enviados a las cárceles, de manera que hasta la década de 1930 siempre hubo más niñas menores de 15 años que adultas en la Casa Correccional de Mujeres de Buenos Aires (Guy, 2000: 25-45).

Este trabajo analiza las cartas escritas por padres, hijos y parientes de niños entregados o abandonados en las instituciones de la Sociedad de Beneficencia y en el antiguo Patronato Nacional de Menores, una entidad fundada en 1931 para controlar a los delincuentes juveniles. Más tarde, todas estas instituciones pertenecieron al Consejo Nacional del Niño, Adolescencia y la Familia (CNNAF). Presentamos también reportes de trabajadoras sociales y

de otras personas vinculadas con la Sociedad de Beneficencia o de otras entidades públicas que albergaron a niños pobres o delincuentes. Todas las instituciones de la Sociedad de Beneficencia y los reformatorios públicos de menores fundados hasta los años 50 del siglo pasado conservaron sus archivos. Se hallan en el Archivo General de la Nación o en el Consejo Nacional de Niñez, Adolescencia y la Familia. Allí se conservan miles de historias de niños desde su primera infancia. Muchos bebés no sobrevivieron a sus primeros años de vida, de manera que existe profusión de sobres con los pocos informes que las familias dejaron en el torno junto al expósito. La mayor parte de esos sobres no se abrieron, debido a que las familias no regresaron ni retiraron a sus hijos. Iniciado el siglo XX, la mayor parte de los archivos que se conservan contienen datos de menores de más edad. La cantidad de expedientes es impresionante: previo a 1955, se cuentan casi 50.000 expedientes; cada uno representa a un niño, y entre 1955 y 2009 hay medio millón más.[96] Parte de estos expedientes trata de niños delincuentes. Las instituciones daban el mismo trato a todos los chicos, fueran huérfanos, les faltara uno de sus padres, fueran delincuentes o, simplemente, niños no deseados por sus parientes o guardadores. Se suponía que los niños debían ser sumisos y obedientes, para no ser enviados a instituciones más punitivas como los reformatorios.[97]

El debate historiográfico sobre el papel de las mujeres y las madres en el abandono de los niños en los siglos XIX y XX

Antes de entrar en la documentación primaria sobre la relación entre padres e hijos, debemos poner las cartas dentro de un con-

[96] Pasé 8 años esperando el permiso para entrar en estos archivos y una vez concedido trabajé con cuatro investigadores que transcribieron los documentos que elegí. Nos estaba prohibido sacar fotos, escanear y fotocopiar.

[97] Ahora estos legajos han sido trasladados a un depósito en la provincia de Buenos Aires.

texto historiográfico más amplio. La historia de las voces, tanto de los niños como de sus padres indigentes, es escasa. Hoy se tiende a rescatarlas tras las entrevistas a los niños de la calle y sus familias. Históricamente, se hallaron pocos documentos para cubrir los necesarios testimonios de los actores sociales para nutrir, con sus propias voces, el tema de investigación. Debido a ello, numerosos estudios se centran en el rol del Estado y las instituciones públicas y privadas.

Mucho antes de la creación de la Sociedad de Beneficencia y el Consejo Nacional de Niños, Adolescencia y la Familia, los gobiernos de los países de Latinoamérica se ocuparon de los niños abandonados y de los delincuentes juveniles, mientras los padres luchaban por trascender sus complicadas relaciones familiares. Durante la vigencia del Estado colonial español, las políticas imperiales promovieron el paternalismo hacia los niños abandonados mientras que luego de la independencia, en naciones como la Argentina, México y Chile, los partidos políticos o movimientos sociales desempeñaron roles cruciales en el destino de los niños de la calle, al ocuparse de su crianza y cuidado. Conferencias internacionales, tales como los Congresos Panamericanos del Niño, que comenzaron en 1916 bajo los auspicios de las feministas argentinas, discutían la fortuna de los niños de la calle, la delincuencia y la maternidad. La literatura poscolonial latinoamericana tomó a los niños abandonados y a sus padres como objeto de estudio desde perspectivas tales como la historia del feminismo o el análisis de la puericultura, el abordaje científico de la crianza de los niños, las sociedades filantrópicas y el desarrollo del estado de bienestar.

Bianca Premo abrió el estudio de las políticas paternalistas imperiales con su trabajo sobre el tratamiento legal de los menores en el Perú colonial. Avanzando sobre las imágenes tradicionales de la crianza de la niñez sugeridas por el famoso estudio de Philippe Ariès (1964), Premo demostró que el concepto de la niñez debía estudiarse en los contextos locales y como parte de una evolución más amplia del proceso histórico (Premo, 2005). La autora reiteraba esa apreciación en una compilación sobre la niñez en la España

de la temprana modernidad y en Latinoamérica colonial que abordó la naturaleza "latinoamericana" de los niños abandonados, el bienestar en Cuba, España, Portugal, Chile, México y Brasil, junto a las variables de clase y raza (González y Premo, 2007: 240-241).

La Francia posrevolucionaria se convirtió en el modelo a seguir de varias naciones latinoamericanas poscoloniales, en tanto las antiguas colonias francesas y los estados latinoamericanos adoptaron los códigos legales franceses que encuadraban a la familia y las obligaciones parentales. Asimismo, las antiguas colonias italianas y alemanas utilizaron la legislación fundada en el modelo napoleónico. Igualmente importante son los fundamentos de las responsabilidades del estado hacia el bienestar de los niños, los cuales se nutrían directamente del modelo revolucionario, y su retórica se incorporó a menudo en la letra legislativa. Claramente, no todas las naciones poscoloniales tuvieron los recursos o el interés de ocuparse del bienestar de los niños, especialmente cuando se trataba de naciones eminentemente rurales, dado que estos movimientos sociales nacen del medio urbano.

En 1789, la Revolución Francesa y su legado legislativo proveyeron las bases históricas e intelectuales para incorporar a los niños abandonados, los niños de la calle y los delincuentes juveniles en las discusiones de la ciudadanía. Rachel Fuchs, una pionera en el estudio de las políticas estatales hacia los niños abandonados luego de la Revolución Francesa, notó que los gobiernos revolucionarios franceses se comprometían, inicialmente, a mantener a los niños abandonados en orfanatos estatales, en tanto serían los futuros ciudadanos:

> El período revolucionario observó la emergencia de actitudes más positivas hacia los niños abandonados y, en consecuencia, una nueva política diseñada a beneficiarlos. [...] La Constitución de 1792 "destinaba para la nación la tarea de ocuparse de los niños abandonados", y una ley de Junio 28 de 1795 asignaba a la nación "la educación moral y física de los niños expósitos [...] eufemísticamente, en el espíritu de una nación nueva e igualitaria, los niños expósitos, abandonados y huérfanos se nombraron *enfants de la Patrie* [hijos de la nación] (Fuchs, 1984:17-18).

Los siguientes gobiernos franceses fueron pioneros, a mediados del siglo XIX, en el otorgamiento de pensiones a las madres, una vez que evaluaron como oneroso el costo de los orfanatos para acomodar a los niños víctimas de relaciones sexuales ilegítimas. En este caso, las pensiones no sólo se fundaban en las preocupaciones del feminismo por ayudar a las madres biológicas sino en las del Estado mismo, que se interesaba por los niños carentes del cuidado materno. Todo ello estimuló las prácticas de los gobiernos nacionales y municipales de ciertos países sudamericanos en favor de los niños abandonados.

El interés científico por la reducción de la mortalidad infantil, como también sobre los niños abandonados en Francia y en otros países, derivó en que los funcionarios se ocuparan específicamente de las madres y sus hijos más que de los padres, cuyo rol parecía estar más asociado a lo económico que a la crianza de los hijos, tal como se refleja en la historiografía latinoamericana. Así, el estudio de Nancy Stepan sobre cómo la ciencia reconfiguró las nociones de género y raza en América Latina abordó el impacto negativo de la puericultura y el comportamiento autoritario de los médicos sobre las madres y sus hijos en México, Brasil y la Argentina (Stepan, 1991). El posterior trabajo de Julia Rodríguez sobre la Argentina extendió el análisis de la puericultura a las imágenes negativas de los hombres, incluyendo los padres, las que procedían de los científicos abocados a solucionar el problema social de los inmigrantes (Rodríguez, 2006). La historia de la medicina asociada a los estudios de las relaciones madre-hijo tendió a colocar a ambos progenitores en roles pasivos, algo que los facultativos hubieran deseado pero que rara vez solía ocurrir fuera del ámbito de los consultorios. No obstante, la historia latinoamericana feminista tuvo una visión más abierta de la puericultura dado que valorizó a las mujeres tanto como para consagrarlas especialistas en pediatría y salud pública, convirtiendo estos temas en uno de sus más notables logros. El estudio de Asunción Lavrin sobre Argentina, Chile y Uruguay apuntaba:

> Si bien el trabajo significó un cambio importante para la mujer en muchos niveles, la salud pública y la puericultura conformaban un terreno singular donde las feministas podían defender el papel especial de la mujer en todo esquema de cambio social (2005: 131).

Mientras otras feministas habían desechado el enfoque familiar al colocar en el centro de atención las variables de raza y clase, Lavrin abría el camino para los estudios de la niñez abandonada en México, Argentina, Brasil, Uruguay y Chile. Significativamente, las autoras señaladas habían detectado diversos sistemas de control de la niñez y la familia, algunos a cargo de especialistas masculinos, otros mediante la mezcla de las mujeres dedicadas a la filantropía, feministas y religiosas, cuando también médicos, abogados y especialistas en delincuencia juvenil (Blum, 2009; Guy, 2009; Pieper Mooney, 2009; Potthast y Carrera, 2005; Ehrick, 2005; Caulfield, 2001; Wardsworth and Marko, 2001).

La historiografía de la delincuencia juvenil ha seguido derroteros diferentes en América Latina. El número de estudios es limitado y la mayoría de ellos proceden de una perspectiva legal o antropológica. Algunos refieren la implantación de juzgados juveniles, creados en los Estados Unidos a fines del siglo XIX, y suelen abordar la reforma de los códigos para cambiar su denominación a centros para menores o juveniles. En realidad, la mayoría de los estudios previos a la década de 1960 se refieren a la delincuencia infantil o infanto-delincuencia. En la Argentina de la década de 1950, los profesionales discutían la niñez en términos de dientes. Los bebés permanecían en esa categoría hasta que aparecían los dientes de leche (7-8 años) y entonces se convertían en menores, hasta que alcanzaban la mayoría de edad. Aunque se habían escrito libros sobre la adolescencia y la delincuencia juvenil, el término nunca se difundió hasta mucho más tarde (García y Carranza, 1990; Pilotti, 1994; Guy, 2008). Tobias Hecht escribió sobre los niños de la calle de Brasil (Hecht, 1998) y luego produjo una compilación acerca de la historia de la niñez en América Latina que presenta los nuevos trabajos sobre el tema (Hecht, 2002).

Su trabajo sobre Brasil muestra la utilidad de historias de vidas de chicos. Muchos de los trabajos históricos se centran en aspectos legales o sobre los niños mismos más que sobre el binomio madre-hijo o la familia, a menos que se trate de familias disfuncionales como causa de la delincuencia juvenil. Un volumen especial de *The Americas* de 2001 tuvo como eje la historia del Estado de bienestar y contribuyó con una serie de artículos sobre Argentina, Uruguay, México y Brasil, en su mayoría sobre los niños (Guy, 2001).

En la Argentina, la historia de las organizaciones de protección al menor, incluyendo la Sociedad de Beneficencia, está pendiente. La tesis doctoral inédita de Cynthia Little es una notable pieza de historia institucional, aunque no presenta documentación escrita por los internos o sus padres (Little, 1980). La tesis de Ernest Crider sobre la asistencia pública y el servicio médico municipal gratuito, ofrece la riqueza de estudiar la reforma institucional en los planes materno-infantiles, aunque sin el protagonismo de los niños. Asimismo, la colección de artículos que publicó José Luis Moreno se focaliza en la Sociedad de Beneficencia, como eje de la formación de las políticas sociales que alimentaron el Estado de bienestar argentino (Moreno, 2000). Además, hay interesantes trabajos sobre la historia de la maternidad y el peronismo (Di Liscia, 2000) y sobre la Fundación Eva Perón, creada por la esposa de Juan Perón en 1948 (Ferioli, 1990; Plotkin, 1994). Aún se esperan estudios sobre otras sociedades filantrópicas y las sociedades que buscaban reformar a los delincuentes juveniles, como también debieran salir a la luz los informes o libros de las mismas instituciones.

Los documentos

Los documentos que estudiamos muestran que los padres tenían enorme gravitación en la historia de estos niños. En América Latina, sobre todo en los estudios de la niñez, suele hablarse del bino-

mio madre-hijo y su vínculo sagrado, pero la realidad de los niños internados revela también la presencia paterna, tan positiva como negativa, y los lazos entre madres, padres y sus chicos, muchas veces abandonados en las instituciones. De manera que si de sentimientos se habla, varían desde el desinterés al cariño manifiesto. Aun cuando los chicos saliesen de las instituciones para trabajar en hogares privados o los adoptasen en el seno de alguna familia, las garantías de felicidad o seguridad podían estar ausentes. La realidad no cambia siquiera entre las décadas de 1940 y 1950 con la primera presidencia de Perón, a pesar de la reiterada propaganda en favor del niño pobre.

Algunas de las escasas cartas que se hallan en los expedientes más antiguos de la colección ilustran dramáticamente la desoladora situación de los niños abandonados. Por ejemplo, en 1882 había nacido una niña abandonada nombrada Romilda,[98] quién se quedó en la Casa de Expósitos hasta junio 1885. En 1936, un señor escribía a la Presidenta de la Sociedad de Beneficencia intentando averiguar datos de Romilda, porque la señora que la había sacado de la institución había fallecido y nombrado en su testamento. La carta mostraba el cariño que la guardadora había dispensado a la joven.[99] Otra muestra de afecto se observa en los documentos relativos a Rosaura Rencel. Su guardadora, Carmen de Rencel, le había dado su apellido después de retirarla en 1919. Según una carta "esta niña fue criada con todos los halagos propios de hija única. Cursó todos los grados de la escuela primaria y finalizó sus estudios recibiéndose de profesora de piano, carrera que no alcanzó a ejercer debido a que sus guardadores se opusieron siempre a que la niña trabajara." Desafortunadamente, Rosaura falleció muy joven de "insuficiencia hepática."[100] Los guardadores la enterraron con el nombre de la familia adoptiva. Estos ejemplos nos muestran

[98] Se han cambiado todos los nombres de chicos por reglamento del Consejo Nacional de Niñez, Adolescencia y la Familia.

[99] Archivo Consejo Nacional de Niñez, Adolescencia y la Familia [ACNNAF], Expediente 7797.

[100] ACNNAF, Expediente 16.405.

que, de vez en cuando, los niños abandonados fueron beneficiados con el afecto de sus guardadores. Sin embargo, estos casos no marcan la tendencia general.

Uno de los afortunados, Rolando Gutiérrez, había abandonado su hogar en diciembre de 1924, pero su familia nunca se olvidó de él. Fue enviado por la Sociedad de Beneficencia al Hogar General San Martín, en la provincia de Buenos Aires, y un año después su madre pidió permiso para llevarlo a su casa para pasar las fiestas de fin de año. Volvió a pedirlo en 1927 e intentó asumir la custodia. Sin embargo, Rolando se quedó en el Hogar, donde continuó recibiendo cartas de sus hermanos y otros parientes. Su hermana Liliana le escribía en 1926:

> Despues de una larga ausencia que no nos hemos visto te escribo para felicitarte el día de tu cumpleaños y que te diviertas mucho: Gordito tu canario te canta tanto que a veces tenemos que taparnos los hoidos [oídos] del bochinche que hace. No tengo mas que decir recibe un fuerte abrazo y muchos besos de tu hermanita que mucho te quiere y no te olvida un momento. [101]

Rolando continuó recibiendo cartas, noticias del Gordito y visitas de su familia hasta 1929, cuando salió del Hogar definitivamente, para ingresar en el ejército.

Eleazar Eugenio nació en 1903 y desde los dos meses de edad pasó la mayor parte de su niñez en las instituciones de la Sociedad de Beneficencia. Como signo de su condición de expósito, llevaba dos nombres y ningún apellido. En 1928, Eleazar escribió a la Sociedad:[102]

> El que subscribe, ex alumno de la Sociedad de Beneficencia de la Capital (...) donde permanecí (...) durante 15 años y agradeciendo por la buena enseñanza donde aprendí amar a dios y a la patria. El motivo de la presente es para saber algun indicio o nombre de mis padres o mis padrinos (...) Habiendo llevado gracias a dios desde que salí del Colegio de Huérfanos una vida llena de sufrimientos y traba-

[101] ACNNAF, Leg. 37.796.

[102] ACNNAF, Leg. 13.633.

> jando en distintas partes (...) [incluyendo] la repartición de la policia de la Capital (...)donde actualmente quedé cesante debiéndome 2 meses de sueldo quedando por el momento en una situación desesperante. Si su excelencia comprendiera la situación mía después de haber luchado tanto en la Unión Cívica Radical solo me faltería una persona caritativa que me llevara hasta la presencia del Dr. Hipólito Irigoyen [sic].

Eleazar, convertido en hombre honesto, había prevenido un robo que iba a ejecutar un grupo de hombres disfrazados de policías. Por esta actitud fue condecorado. Aunque no llegó a entrevistarse con Yrigoyen ni obtuvo los nombres de sus padres, la Sociedad le otorgó un premio a la virtud y, más tarde, consiguió reintegrarse a la policía.

En 1931, Frida Valente, madre soltera y enferma, internó a su hijo Valentín por tres meses. Le fue dado a un ama de leche externa a pesar de sus 20 meses de edad. El chiquito había nacido enfermo, con las piernitas torcidas y, según la madre, el padre no le había ayudado en nada con el bebé. Aunque sufría de reumatismo, Frida trabajaba de planchadora. Una investigación ulterior sobre Frida reveló que el padre de su hijo, un inmigrante italiano, vivía en la misma casa que ella y quería legitimar al hijo, a lo cual ella se oponía, "porque cree que en esa forma tendrá más derecho para quitárselo." Evidentemente Ramón, de 23 años y padre de Valentín, no se había casado con Frida debido a la oposición de sus padres. Ramón pidió ayuda de la Sociedad de Beneficencia para sufragar los gastos de la boda a fin de fundar su familia.[103]

A pesar de que el niño había mejorado junto a su ama de leche, Frida insistía en mantenerlo en la casa cuna de la Sociedad de Beneficencia. Lo visitaba con mucha frecuencia y no se registran indicios de que se hubiera casado. Mientras estaba internado, Valentín fue operado, permaneciendo en la casa hasta marzo de 1936, cuando su madre lo recogió. En este caso, observamos que el padre quería asumir sus responsabilidades pero quien había sido su mujer se opuso ostensiblemente.

[103] ACNNAF, Legajo 44.920

La desintegración del hogar fue una de las dos causas principales del abandono de niños. Por ejemplo, un padre con dos hijas de 8 y 11 años de edad las dejó en un orfanato de la Sociedad de Beneficencia en 1935. En una carta, el padre explicaba que la madre "las dejó para huir con otro hombre. Tienen su padre, es cierto, pero este debe abandonar la casa para ir al trabajo y las nenas, solas en casa, quedan expuestas a toda clase de peligros, especialmente de orden moral." Una vez internadas, el padre siempre visitó a sus hijas. Cinco años después, en 1940, el padre pidió la devolución de sus hijas porque la madre había vuelto a la casa. A pesar de la buena noticia, la Sociedad de Beneficencia averiguó que la mujer que había llegado a la casa no era la madre, sino otra. Las monjas del orfanato se opusieron a la devolución, condicionándola a que el padre se casase por civil y por la Iglesia. Mientras tanto, una de las hijas reclamaba a la presidenta de la Sociedad de Beneficencia que las cartas que le escribía no llegaban a su padre. Evidentemente el padre se casó, porque en noviembre de 1940 las niñas regresaron a su hogar.[104]

Marta Lara había sido abandonada por su padre en 1935. Los funcionarios de la Sociedad de Beneficencia solicitaron varias veces al padre que asumiera su responsabilidad y se hiciera cargo de ella, a lo que siempre se negó. En 1949, cuando Marta contaba quince años, su progenitor decidió retornar a España sin ella y, antes de que partiera, Marta, que sabía de la partida inminente, le escribió desde el orfanato de la Sociedad reprochándole que no la llevara. Además, le contaba cómo había sido criada sin cuidados ni familia, pidiéndole solamente un poquito de cariño, ya que había crecido en orfandad y sin ternura alguna. Cuando la asistente social entrevistó a la mujer que alquilaba la pieza donde el padre vivía, explicó que él había planeado mudarse sin decirle nada a la hija, ya que "si la viera bajo las ruedas de un vehículo, no haría nada por salvarla", denotando una total falta de afecto e interés por Marta.[105]

[104] ACNNAF, Legajo 48.601.

[105] ACNNAF, legajo13.968, 3 de Septiembre, 1903; legajo 8.519, 1912; legajo 48.770.

El impacto de la crisis mundial de 1930, en Argentina se hizo evidente en el flujo masivo de hombres, mujeres y niños desde el interior hacia Buenos Aires donde aspiraban a encontrar trabajo. Esta migración interna fue tardía, ya que las familias y los individuos intentaban sobrevivir, en primera instancia, en el interior. Antes de 1936 la ciudad recibía anualmente alrededor de 8.000 migrantes; pero entre 1936 y 1943 la ciudad proveyó de alojamiento, trabajo y asistencia a un total de 72.000 migrantes, o sea, un promedio de 12.000 por año. Entre 1929 y 1934 el salario promedio cayó un 77%, y recién en 1939, se recuperaron los niveles previos a la crisis. El costo de vida muestra un paralelo con estos cambios (Girbal-Blacha, 2001: 53-55).

Las fuentes muestran que las madres viajaban con sus hijos, pero también que los niños migraban solos. En algunos casos, las autoridades públicas enviaban a las criaturas a Buenos Aires. Este movimiento humano impuso nuevas demandas a las políticas sociales y proveyó el escenario de fondo para el desarrollo del estado de bienestar.

Unos pocos ejemplos, tomados de los cuantiosos archivos del Consejo Nacional de Niñez, Adolescencia y la Familia, confirman estas observaciones. “Clarisa B.”, la hija de una empleada doméstica y jornalera de Tucumán, fue una de las primeras menores migrantes enviadas a la Sociedad de Beneficencia en 1930. Era la más pequeña de cuatro hermanos y fue llevada a la Sociedad por sus propios padres a la tierna edad de un año debido a la mala salud de su madre. En los años siguientes, ningún miembro de la familia la visitó, por lo cual Clarisa deambuló por diferentes instituciones hasta que, en 1947, el Interventor Nacional recibió una carta de una familia marplatense solicitando una empleada doméstica. Luego de un año, la familia dispuso que Clarisa volviera al asilo debido a su terquedad. Posteriormente fue a otra casa de familia. La insolencia de Clarisa le generó muchas dificultades.[106]

[106] ACNNAF, Legajo 44.086. El Interventor Nacional es designado por el Presidente de la nación para reemplazar a un funcionario al que ha desplazado de su cargo.

El de "Inés A." es un caso más tardío. En enero de 1944, luego de la muerte de su padre, fue admitida en la Sociedad de Beneficencia. Su familia era de la provincia de Santa Fe, pero sin el aporte del otrora cabeza de familia ni ayuda familiar confiable, la madre se había mudado a Buenos Aires junto con sus hijos y había comenzado a trabajar como cocinera. Imposibilitada de mantener a su hija de nueve años, la madre pidió a la Sociedad la admisión de Inés. Luego de su ingreso, la madre la visitó constantemente.[107]

Hija de una madre migrante, Irena Alonso nació en Santa Fe en 1935. Nueve años más tarde, su madre la internó al enviudar. Según el reportaje "vivían en la Provincia de Santa Fe, pero careciendo de medios de subsistencia y de familiares que pudieran ayudarla, resuelve trasladarse a Buenos Aires donde se coloca como cocinera... con un sueldo de $50 pesos" que entonces se consideraba "precario." Su madre nunca dejó de visitarla. Sin embargo, Irena no estaba conforme con su vida en el orfanato, y en octubre de 1948 escribió que se encontraba muy incómoda en un hospital: "empezando con el poco aire que tomamos porque trabajamos 5 horas y una sola hora en el campo y eso si nos sacan [por alrededor] de la sala... De los 8 años que me encuentro bajo la Sociedad de Beneficencia nunca estuve tan apretada como me encuentro acá. Nosotras no aguantamos más en este encierro y si seguimos con éste van a recibir quejas de nosotras..."[108] Para ella, desafortunadamente, no hubo otra alternativa que soportar su situación.

Perón y el ocaso de la Sociedad de Beneficencia

El ataque contra la Sociedad de Beneficencia comenzó aún antes de la llegada de Perón al poder. Poco después del golpe de 1943, el por entonces Presidente, Pedro Ramírez, creó una comisión para

[107] ACNNAF, Legajo 55.707.
[108] ACNNAF, Legajo 55.707

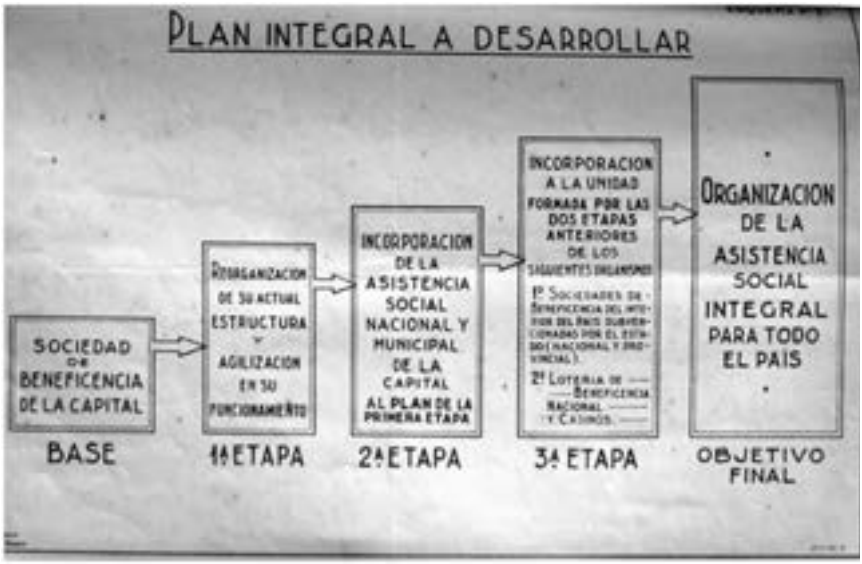
investigar la actividad filantrópica privada y traspasó la distribución de los subsidios del Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto al Ministerio del Interior. Más tarde, se inició una campaña para desplazar a las damas y reemplazarlas por un grupo de mujeres menos adineradas. Desde una lectura de género sobre el poder, esto implicó que la esfera de la filantropía, previamente dominada por las mujeres, pasó a estar subsumida bajo un estado de bienestar de corte masculino antes que por amigos o conocidos (varones). Así, fue el gobierno militar el que inició la confrontación contra la colosal Sociedad de Beneficencia mientras que el gobierno peronista intervino la Sociedad.

Originariamente, los generales pretendían simplemente racionalizar el rol de la Sociedad e integrarla más orgánicamente al Estado de bienestar. Para el momento de su elección en 1946, Perón proyectaba limitar la influencia de las damas al tiempo que sus partidarios demandaban el cierre de la Sociedad. Teóricamente, si Perón tenía éxito, el destino de la Sociedad ofrecería un modelo para lidiar con otras instituciones filantrópicas privadas. De hecho, los planes intervencionistas más tempranos contemplaban la integración tanto de la Sociedad como de otros grupos filantrópicos en un Estado de bienestar racionalizado.[109]

La intervención concebida por el gobierno peronista pretendía incorporar a la Sociedad en las bases de un "Plan Integral a Desarrollar". Sin embargo, en el Parlamento, los peronistas abrigaban otros planes. No tenían intenciones de mantener en funcionamiento a la Sociedad sino que preferían cerrarla; al mismo tiempo, votaban subsidios para otras entidades benéficas, incluyendo la futura Fundación Eva Perón. En 1948 Perón rechazó liberar estos fondos, lo que desató una profunda crisis financiera y de identidad en las instituciones filantrópicas. A pesar de carecer de subsidios estatales, algunos grupos sobrevivieron mientras que

[109] AGN, Archivo Intermedio, Sociedad de Beneficencia, Ministerio del Interior, remite copia autenticada del decreto no. 9414 dictado el 4 de septiembre de 1946, por el cual se declara intervenida la Sociedad de Beneficencia de la Capital, nombrándose interventor de la misma al Dr. Armando Méndez San Martín, "Plan Integral de Desarrollo" s/d.

otros desaparecieron. En este marco, la fundación amenazó con tomar el control de todas las iniciativas de caridad privadas, integrando simbólicamente la beneficencia a la acción privada caritativa de su esposa Eva.



Plan integral para intervenir las instituciones de beneficencia. Juan Perón, 1946[110]

Después de muchas idas y venidas políticas, la Sociedad de Beneficencia fue intervenida en 1946 por el Presidente y no por su esposa, como dicen muchos historiadores. Las damas que hasta entonces habían estado a cargo de la Sociedad debían aceptar la presencia de un interventor nombrado por Juan Perón, quien cambió los nombres de los asilos por hogares y eliminó los uniformes y las medallas que llevaban los alumnos con su número de matriculación.

Durante el resto de 1946 y en 1947, se dieron ingentes debates sobre el futuro de la entidad. La Sociedad, no obstante, no se mantuvo ni como Perón ni como las damas lo habían imaginado.

[110] AGN, Archivo Intermedio, Sociedad de Beneficencia, Ministerio del Interior, remite copia autenticada del decreto no. 9414 dictado el 4 de septiembre de 1946.

La oposición de los peronistas en el congreso era muy fuerte. Los legisladores oficialistas insistían en cerrar la Sociedad en forma permanente o en poner las instituciones involucradas bajo el control de la Fundación Eva Perón. El 8 de septiembre de 1947, la comisión inicial formada durante la intervención –que incluía a las damas– fue destituida por el Decreto n° 28,752, el cual consignaba el traspaso de varias instituciones de la Sociedad al control directo del gobierno argentino.[111]

Los hospitales, las escuelas y los orfanatos pasaron a depender de distintos organismos gubernamentales y no de la Fundación Eva Perón, la cual recién se constituyó legalmente entrado el año 1948. En realidad, la mayor parte de la Sociedad fue absorbida por la Secretaría de Salud Pública a través del Decreto 13.414 y luego por la Dirección Nacional de Asistencia Pública, la cual se creó el 13 de octubre de 1948. Esta entidad tenía a su cargo a los ciegos y menores y cubría una amplia variedad de actividades de bienestar social cuyas instituciones, aunque visitadas por Eva, no dependían de ella (Guy, 2009).[112]

Pero la realidad dentro de las instituciones nos muestra que no hubo notables cambios en la vida cotidiana de los internos y sus familias, lo cual se registra en los documentos. Por ejemplo, cuando los internos llegaban a la adolescencia, tanto varones como mujeres huían. Esto no cambió. Permanecían en la calle, única respuesta a una situación que desconocía sus necesidades.

Tomemos el caso de Regina Barone quien ingresó a un reformatorio-asilo en 1945. Había nacido en Tucumán, en el noroeste argentino, y nunca conoció a sus padres. Se la consideraba indígena. El hombre que la tenía en guarda, una vez que falleció su mujer, la colocó en un orfanato. Después, una señora la llevó a Buenos Aires, pero no pudo hacerse cargo de ella debido a que padecía de una enfermedad mental. Finalmente Regina retornó una

[111] Agradezco a la Sra. Liliana Crespi por la información suministrada a través de correspondencia electrónica.

[112] Véase el recorte de *La Prensa*, 17 de mayo, 1947 en AGN, Archivo Intermedio, Sociedad de Beneficencia, Ministerio del Interior.

vez más a un asilo en el campo, de donde se fugó varias veces. Un año después fue trasladada a una casa particular para trabajar en tareas domésticas. Dos años más tarde, una trabajadora social entrevistó a la señora de Parselli, para quien Regina trabajaba. Según la dueña de casa, "la menor es variable en su trabajo, algunas veces muy activa y otras muy indolente, de carácter rebelde, no quiere usar delantal, y no pueden conseguir que de mañana trabaje calzada, y anda descalza por toda la casa…" La trabajadora social habló también con Regina quien confesó "que se reconoce de carácter rebelde y contestadora y en la escuela Hogar Santa Rita se portaba muy mal." La realidad es que nunca aceptó su estatus de empleada doméstica.

Tres años más tarde Regina contrajo varias enfermedades venéreas que la mantuvieron internada, al cabo de lo cual fue devuelta por la señora de Parselli al Hogar Santa Rosa de donde se fugó varias veces hasta declarársele por egresada "en forma definitiva por encontrarse fugada del establecimiento." Como única alternativa, volvió a la vida callejera.[113]

En cuanto a los varones, siempre los hubo más en las calles de las ciudades principales de Argentina. Algunos trabajaban en la vía pública como vendedores de diarios y otros productos, y por estar y vivir en la calle se los consideró delincuentes. Los bebés también fueron abandonados en la calle. En 1935, un recién nacido fue hallado en Buenos Aires envuelto en "dos mantillas, una de ellas rosa y otra blanca, una faja floreada de color celeste, una bata de lana blanca, y otra de franeleta y una pañoleta de lana tejida, color azul claro." Un juez lo derivó a la Casa de Expósitos donde permaneció hasta 1938, cuando fue trasladado al Instituto Lasala y Riglos y después al Hogar General Martín Rodríguez. Era común que los chicos no permanecieran en un solo orfanato. Catorce años después, hallamos un reportaje sobre la "pésima conducta" de varios niños, incluyendo el expósito Samuel Haedo. Según el orfanato, "no es obediente, franco y veraz, es egoísta.

[113] ACNNAF, Legajo 62.578.

Fatigable, voluble, impaciente, alegre, sociable, desordenado, distraído, tiene instintos destructivos, sensible a los elogios y reproches… es indiferente con sus compañeros, no se hace querer, se deja dominar." Estos indudables signos de la adolescencia fueron intolerables en los orfanatos y, por supuesto, Samuel fue traslado a otro instituto. Lógicamente, Samuel respondió a su tratamiento escapándose para vivir en la calle. Al hallárselo, fue trasladado varias veces a distintos reformatorios.

En 1954, después de haber estado 19 años internado en varios orfanatos, apareció la madre de Samuel con documentación que acreditaba su verdadero nombre. Cuatro meses después, Samuel se fugó otra vez. Tiempo después, una trabajadora social entrevistó a una amiga de la madre por teléfono y contó la historia del abandono. La mamá de Samuel había conseguido trabajo:

> (…) sin saber que esperaba familia. Estaba casada con Manuel G., no recuerdo bien si el había muerto, me parece que estaban separados. Cuando nacieron los mellizos en el Policlínico Piñero donde la había llevado, como ella era una mujer débil, de muy escasa salud, le aconsejé los internara en la Casa de Expósitos. Por intermedio de una Sra. de la Sociedad de Beneficencia que yo conocía internamos a Samuel, con Juan no hicimos lo mismo pues había una señora que vivía por aquí cerca que se lo pidió con todo empeño (…) Lo que se resistía a creer es que la Sra. que se hizo cargo de José lo hubiese tirado en un zaguán (…) Todo esto es novelesco pero para mí el asunto llegó a su punto máximo cuando me dijo: "yo Sra. conservé todos los papeles de Laura (la madre), nunca los quise tirar. (…) Tengo la partida de matrimonio de los padres, las partidas de nacimiento de los chicos (…)

La revelación de sus orígenes no mejoró la vida de Samuel. Era demasiado grande y desobediente para convivir con su hermano y madre. Seguía huyendo de instituciones hasta el 26 de junio de 1956 cuando "fue dado por egresado" por tener trabajo en una confitería mientras esperaba su entrada en "las filas del ejército," el destino de la mayor parte de los varones, chicos de la calle, internados en orfanatos públicos.[114] Un ejemplo de esto fue el caso

[114] ACNNAF, Legajo 48.562.

del huérfano Edgardo Bulnes. Sus padres fallecieron de tuberculosis pulmonar y su tutor sólo le escribía cartas. Tenía hermanos y una tía. Fue acusado de sodomía en 1954 durante su estadía en una colonia agrícola, y como ya tenía edad suficiente como para ingresar en el ejército, esa fue la solución por la que optó el Patronato de Menores, la entidad creada en 1931 para tratar con los jóvenes delincuentes.[115]

Un chico de 11 años internado en la Colonia Nacional de Menores en Olivera, escribió a su tío en marzo de 1948:[116]

> Quiero que me saces vos tío porque yo con mi padre no quiero ir mas con un borracho que no sirve para nada [...] tío sabe una cosa mi papa aca lo que quiere es esto [...] el sale del trabajo y despues se va a comprar el vino y al hijo lo yeba tambien y el hijo cuando sea grande se emborracha. Yo quiero que me yeves vos a sus casa que quiero estar con vos con tía... Omar

Mal educado, pero inteligente, Omar se dio cuenta de que vivir en un instituto fue la única opción posible a fin de dejar la casa de su padre, un viudo alcohólico. Sin embargo, no estudiaba mucho y fue devuelto a su padre, aunque no a sus tíos, por la vigencia de la patria potestad.

Francisco Rosano desde que tenía seis años fue internado con sus tres hermanos. Cuando volvieron a la casa de sus padres, Francisco no se comportaba bien. "Ejerció la mendicidad [y por esto] fue objeto de castigos corporales por parte de ambos progenitores," según un reportaje de junio de 1949. Volvió a la vida institucional por continuar practicando la mendicidad y la vagancia. Mientras vivía en la Colonia Martín Rodríguez, se fugó muchas veces y siempre fue devuelto por la policía. La madre seguía informada de las actividades de su hijo por correspondencia, porque vivía en Chile con los demás hijos, y solamente cuando regresó en 1959, reclamó la custodia de su hijo. Es otro ejemplo de una familia disfuncional, sin alternativas. La madre no se hizo cargo de

[115] ACNNAF, Legajo 61.046.

[116] ACNNAF, Legajo 62.692.

Francisco, lo abandonó y, al parecer, pidió la devolución de su hijo cuando llegó a la edad de ser útil como trabajador.

De vez en cuando un niño se arrepentía de su mala conducta. Bianca Alonzo fue internada por su madre costurera en 1935 a la edad de once años. Al año siguiente, la madre, Violeta, que era viuda, tenía siete hijos más con quienes vivía y tan sólo sacaba a su hija Bianca del orfanato para pasar las vacaciones. Según la Sociedad, "las asiladas de la casa de huérfanas no gozan de vacaciones, sino en conjunto." Violeta falleció al año siguiente y lejos de permanecer en el olvido familiar, Bianca recibía la visita de una de sus hermanas, cada mes, para mantener los lazos familiares.

Durante los años 40, Bianca tuvo la oportunidad de estudiar en la Escuela de Higienistas del Instituto de Odontología, aunque su directora se quejaba de sus frecuentes llegadas tarde. Terminó fugándose con una amiga después de ser trasladada al Asilo Otamendi. En marzo de 1942, Bianca escribió a la Presidenta de la Sociedad de Beneficencia:

> Ruego a Ud., perdone mi atrevimiento y acepte mi sincero arrepentimiento por las gravísimas faltas que he ido cometiendo una tras otra con el desatino propio de una niña inexperta que no ha dado lugar al reflexionamiento ni a los sabios conceptos de sus superiores. Creo Sra. que hubo menester haber dado este paso para que pensar un poco mejor que hasta el presente aspirando a ser "algo" mucho mejor de lo que he sido hasta ahora para poder, por lo menos, merecer el perdón de Ud. y de las demás sras., las cuales debo la mitad de mi vida.
>
> No sé, Sr., que piensa Ud. hacer conmigo, pero de todas maneras le expondré mis aros deseo; mi preferencia es estar empleada, aunque fuese de asistenta en un consultorio particular para poder de esta manera ayudar a mi hermana así el día de mañana podremos formar un hogar tranquilo y seguro, aunque modesto y si es que debo quedar me en el colegio preferiría el Instituto Pizarro porque mi hermanita está en la casa de Huérfanas y de esta manera ahorraríamos gastos en visitas de mis familiares.
>
> Sra., le pido nuevamente me perdone y lo mismo si no parece bien mi petición.

Evidentemente la Sociedad de Beneficencia desechó la petición de Bianca y la envió al Asilo de las Hermanas Adoratrices en la Provincia de Buenos Aires. Bianca nunca aceptó su encierro y, finalmente, en 1943 su hermana la retiró, pidiendo permiso para llevar también su cama, colchón y almohada, dada la estrechez económica que tenían.[117]

En 1944, cuando Juan Perón todavía lideraba la Secretaría de Trabajo y Previsión Social, el futuro presidente recibió esta carta de una madre abandonada:[118]

> Me permito molestar su atención para exponer al señor Coronel Perón la situación de necesidad en que me encuentro con respecto a la educación de mi hijo menor de edad.
>
> Como comprenderá el señor Coronel, con el producido de mi trabajo que consiste en cincuenta pesos mensuales, no me es posible atender la educación de mi hijo José María Antonio de 12 años de edad, como tampoco costearle vestido y alimentos, habiendo sido abandonada por mi esposo después de tres años de matrimonio legal.
>
> Como es público y notorio que el señor Coronel, ayuda patrióticamente a los hijos de este suelo, es que me dirijo a Ud., para solicitarle su intervención ante el patronato nacional de menores, deseando el ingreso de mi hijo a la Escuela de Artesanos Almafuerte situada en la calle Curapaligüe 727 de esta Capital. Si es que me permito hacer este pedido para aquella escuela, es con el deseo de poder tener cerca de mí a mi hijo pues con el producto de mi trabajo no me sería posible trasladarme para verlo si fuera internado en las afueras de esta Capital.
>
> Pido nuevamente al señor Coronel mis excusas por haberle distraído en el cúmulo de tareas que se ha propuesto en bien del país, y del que tanto esperamos los verdaderos criollos que de verdad lo queremos.
>
> Agradezco anticipadamente al señor Coronel lo que pueda hacer por mi solicitud y esperando sea considerada dado que mi pedido no implica mayor erogación para el Estado, tengo el agrado de saludar a Ud. con mi mayor consideración y respeto.

A pesar de toda la influencia de Perón en el gobierno, le fue imposible acceder a este pedido. Tanto Perón como la madre fue-

[117] ACNNAF, Legajo 48.865.

[118] ACCNAF, Legajo 60.702

ron informados de que el chico tenía que ingresar a otro instituto en la provincia de Buenos Aires. Fue trasladado a la Escuela de Artesanos Almafuerte después de recibir el diagnóstico de una enfermedad neurológica muy seria y que el otro instituto no contaba con las facilidades médicas necesarias para darle tratamiento.

Estas historias, en su mayoría tristes, nos muestran que los chicos internados y fugados tienen voz, aunque tenemos que construir un contexto histórico para revelar sus verdaderas trayectorias. En 1946, la Sociedad de Beneficencia fue intervenida por el gobierno de Juan Perón. Los huérfanos obtuvieron apellidos y vivieron desde entonces en hogares, ya no más en asilos, situación que no cambió la historia de las familias fragmentadas, la pobreza o la falta de recursos para los niños en riesgo.

Así lo constatamos en la carta de una madre a la Secretaría de Trabajo y Previsión en enero de 1949. Esta entidad, en manos de Juan Perón, tuvo noticias de que María Antocha, de 22 años, quería internar a su hijo de seis "para poder trabajar más intensamente." En una carta enviada desde la residencia presidencial en mayo de 1949, justo después de asumir la presidencia Juan Perón, daba cuenta de que este caso debía elevarse a la Dirección de Asistencia Social, tras lo cual el niño Francisco fue aceptado en el mes de agosto. Sin embargo, un informe ambiental de diciembre de 1951 concluía que María se había casado con un hombre que no era el padre de Francisco y que "los familiares del esposo ignoran que ésta tiene un hijo, situación que no le permite tener al menor".[119]

De vez en cuando Francisco escribía a su mamá, sobre todo después de recibir sus cartas. En septiembre de 1953, Francisco describió el instituto en donde vivía como un "hermoso establecimiento" donde estaba "rodeado del cariño de superiores y maestros y de mis buenos compañeritos. En la escuela trato de comportarme bien."[120]

[119] ACNNAF, Legajo 62.439.
[120] ACNNAF, Legajo 62.439.

A pesar de la situación controvertida que mantenía con los parientes de su marido, María siguió visitando a su hijo hasta 1959, cuando recibió el permiso para retirarlo. Desafortunadamente, siete meses después volvió a internarlo. A Francisco, de 10 años, se lo recibía en el instituto "por falta de respeto, contestador al extremo" y porque "no desea trabajar, resultándole imposible continuar con el menor en su casa."[121] Por lo que parece, la vida institucional no preparó a Francisco para vivir con su mamá. Pero poco después, durante una entrevista con una trabajadora social, María cambió de opinión y dijo que estaba conforme con el comportamiento de Francisco, cuando finalmente aceptó un trabajo en una fábrica de calzado. Por su lado, el padrastro sostuvo que el chico seguía maltratando a su mamá. Las trabajadoras sociales determinaron que Francisco debía quedarse con su familia.

Muchas personas contactaron a Eva Perón esperando recibir de ella ayuda para sus hijos. La primera carta que encontramos data de octubre de 1947. En aquel mes, una madre soltera, migrante de la provincia de Buenos Aires, escribió a la Primera Dama una solicitud firmada con un nombre falso:[122]

> Respetable señora, hante (ante) todo le pido me perdone por el atrevimiento de dirigirme a Ud. pero como me encuentro en una situación desesperante es que acudo en su ayuda porque la se muy buena y es mi única esperanza.
>
> Yo siendo soltera tuve un hijo en Buenos Aires y mis padres no saben. Lo dejé en la casa cuna Montes de Oca 40 por seis meses y en diciembre se cumple el plazo para sacarlo y debo ir en 3 días a sacarlo pero no puedo decirles a mis padres y es por eso que me dirijo a Ud. porque sé que con una palabra suya en esa Casa me tendrían al menor aunque sea por un tiempo mas hasta que me pueda acomodar de otra manera. Yo se lo agradeceré toda mi vida y tengo mucha fe en Ud. como la tuve siempre en el General Perón.
>
> El nene en diciembre va a tener un año y se llama Aníbal Alonso.

[121] ACNNAF, Legajo 62.439.

[122] ACCNAF, Legajo 58.187

Esta madre fue sumamente sagaz. Aunque no dio su nombre correcto, informó a Eva de la situación en la Casa Cuna y de la Sociedad que, en aquel momento, estaba intervenida por el gobierno nacional. En el expediente que recuperamos, se conservan ambas cartas, la que la madre del niño escribió a Eva y la que envió a la Casa Cuna. También se halla otra carta suya, escrita un poco después, mostrando su cariño y preocupación para ese hijo que no podía mantener a su lado:[123]

Olavarría, Diciembre 8 de 1947

Doctora García Medina
Secretaria de Asistencia Social
Me dirijo a Ud. con mucho gusto para hacerle saber que el 2 del corriente yo escribí una carta para que me mandaran informes de mi nene Anibal Alonso. Que hace pocos días lo sacaron de la casa cuna para trasladarlo y ahora buelbo (vuelvo) a escribir porque creo que puse mal la dirección y no se si la abran (habrán) resibido (recibido). Y ahora le pido y le agradeceré mucho me mande noticias de mi nene. No estoy tranquila asta (hasta) que no tenga noticias mi nene es rubio ojos azules de un año de edad. Por favor le pido me diga si es así. Tengo miedo que pueda aber (haber) alguna equivocación porque de la casa no me an (han) escrito nada.
Doctora yo no estoy segura si es esta la dirección donde yo tengo que pedir informes.

A pesar de los sentimientos que tenía para su hijo, nunca lo retiró. Eva le ayudó a guardar al niño en la Casa Cuna hasta que se promulgó la primera ley argentina de adopción en 1948 y ese chico fue uno de los primeros en ser adoptado.

A veces los padres mostraban una combinación de cariño y deseos de que sus hijos aceptaran las reglas del instituto. Domitila Sales escribió de vez en cuando a sus hijos Carlos y Raimundo durante los años cincuenta. Estos mellizos fueron internados por Domitila después de pedir ayuda a la Fundación Eva Perón. Eva ya los había ayudado con frazadas y colchones porque la familia era muy numerosa (a más de los citados, tenían un par de mellizas y un

[123] ACCNAF, Legajo 58.187

bebé de 14 meses) y carenciada. Los varones tardaban mucho en volver a la casa y la madre, analfabeta y con deficiencias mentales, tenía miedo de que Carlos –uno de los mellizos– se convirtiera en delincuente juvenil, por lo que lo castigaba mucho. Carlos llegó al Instituto en 1950 y durante el primer año Domitila no lo visitó nunca. En 1952 ingresó su mellizo Raimundo. La madre decía estar lejos, aunque escribía desde Buenos Aires. Enfatizaba que sus hijos no debían olvidarse del "cariño de sus padres, que no olvidan a sus queridos hijos." En la misma carta de noviembre de 1950, rogaba "para que la conducta de ustedes sea la mejor para que los sres. maestros se sientan contentos que sean buenos y obedientes… Eso es lo único que le piden sus padres."[124] Parece que Domitila estaba confundida y pensaba que ambos ya estaban internados.

En mayo de 1952 Domitila les escribió (probablemente con la ayuda de un vecino) debido a la falta de noticias de sus hijos; se quejaba reiteradamente de su conducta y amenazaba a Carlos con pedir del director "que te ponga en penitencia y compli con los deveres que tenes que hacer porque si voy me dicen que te portas mal pobre de vos." Terminó la carta afirmando que iba a postergar su visita, pero no lo hizo.[125] Solamente en 1954, cuando Carlos fue trasladado al Hogar de adaptación "Ramayon Lopez Valdivieso", una institución de mayor rigor y confinamiento, lo visitó de vez en cuando. Su padre, jamás.

En 1953, Domitila fue internada por enajenación mental, y su hija menor resultó maltratada por el padre. Marta, que así se llamaba la hija, fue internada en 1954 y en 1957 sus maestras la describían como "contestadora, encaprichada, burlona. Reacciona bien frente a las correcciones." Permaneció internada hasta 1959, cuando no volvió de sus vacaciones.[126]

La desoladora historia de esta familia, a pesar de la intervención personal de Eva Perón, no mejoró con la internación de la madre y los hijos. Ni el peronismo ni la Sociedad de Beneficencia

[124] ACNNAF, Leg. 64264.
[125] ACNNAF, Leg. 64264.
[126] ACNNAF, Leg. 64264.

parecían capacitados para tratar familias en peligro y utilizaban los mismos métodos para todas. Paralelamente, la respuesta de muchos de estos chicos, huir de sus ambientes de encierro, se repitió en ambas épocas.

Comentario final

Los niños que recalaron en la Sociedad de Beneficencia y el Consejo Nacional de Menores, Adolescencia y la Familia tuvieron numerosos obstáculos para alcanzar una vida feliz. Sus madres y padres a menudo no pudieron hacerse cargo de ellos ni ofrecerles el mínimo cuidado, debido a su pobreza o enfermedad. La institucionalización de los niños no los preparó tampoco para readaptarse a la vida familiar. Tras sus cartas y visitas, observamos que numerosos padres mostraban preocupación por sus hijos, aunque ello no era garantía suficiente de una vida libre de miseria e intolerancia general hacia los niños y adolescentes con problemas de conducta. Las historias personales que pudimos recuperar muestran la continuidad de la familia, el estado y los menores en una Argentina donde, en la larga duración, el problema de la infancia abandonada desafió las diferencias ideológicas que se distinguen tras los partidos políticos. Por esta razón, sólo las historias de los niños y su recuperación pueden proveer nuevos matices interpretativos en la continuidad y el cambio histórico de este problema.

Fuentes
Archivos
Archivo General de la Nación Argentina:
Fondo Sociedad de Beneficencia
Fondo Perón
Consejo Nacional de Menores, Adolescencia y la Familia

Bibliografía

ARIÈS, P. (1965). *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life,* (Robert Baldick trans). New York: Vintage.

BLUM, A.S. (2009). *Domestic Economies: Family, Work, and Welfare in Mexico.* Lincoln: University of Nebraska Press.

BRAVO, M.C. y TEITELBAUM, V. (1998). Entrega de niños, abandonos, infanticidios y la construcción de una imagen de la maternidad en Tucumán (segunda mitad del siglo XIX). En *Temas de mujeres: Perspectivas de género* (pp. 81-96). Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.

CAULFIELD, S. (2001). The History of Gender in the Historiography of Latin America. *Hispanic American Historical Review*, *81*(3-4), 449-490.

CIAFARDO, E.O. (1990). Caridad y control social. Las sociedades de beneficencia en la ciudad de Buenos Aires, 1880-1920. (Tesis de Maestría). FLACSO.

____ (1998), *Los niños en la ciudad de Buenos Aires (1890-1910)*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

CRIDER, E. (1970). *Modernization and Human Welfare: the Asistencia Pública and Buenos Aires, 1883-1910*. (Ph.D. Thesis). Ohio: State University.

DALLA CORTE, G. y PIACENZA, P. (2006). *A las puertas del hogar. Madres, niños y damas de caridad en el Hogar del Huérfano de Rosario (1870-1920).* Rosario: Prohistoria ediciones.

DI LISCIA, MA. H.; FOLCO, M.E.; LLUCH, A.; MORALES, M.; RODRÍGUEZ, A.M. y ZINK, M. (2000). *Mujeres, maternidad y peronismo.* Santa Rosa: Fondo Editorial Pampeano.

EHRICK, C. (2005). *The Shield of the Weak: Feminism and the State in Uruguay, 1903-1933.* Albuquerque: University of New Mexico Press.

FEROLI, N. (1990). *La Fundación Eva Perón*, 2 Vols. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

FUCHS, R. (1984). *Abandoned Children: Foundlings and Child Welfare in Nineteenth-Century France.* Albany: State University of New York Press.

GIRBAL-BLACHA, N. (Coord.). (2001). El estado neoconservador, el

intervencionismo económico y la sociedad de los años treinta. En *Estado, sociedad y economía en la Argentina (1930-1997)*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.

GUY, D. J. (2000). Niñas en la cárcel. La Casa Correccional de Mujeres como instituto de socorro infantil. En F. Gil Lozano, V. Silvina Pita y M. G. Ini (Comps.). *Historia de las mujeres en la Argentina. Siglo XX , T. II* (pp. 25-45). Buenos Aires: Taurus.

____ (2001). Editora invitada. *The Americas*, *58*(1)

____ (2008). The Shifting Meanings of Childhood and 'N.N.'. *Latin American Perspectives, 35*(4), 15-29.

____ (2009). Women Create the Welfare State: Performing Charity. *Creating Rights in Argentina.* Durham: Duke University Press.

HECHT, T. (1998). *At Home in the Street. Street Children of Northeast Brazil.* Cambridge: Cambridge University Press.

____ (Ed.). (2002). *Minor Omissions: Children in Latin American History and Society.* Madison: University of Wisconsin Press.

HALPERÍN, P. y ACHA, O. (Eds.). (2000). *Cuerpos, géneros e identidades: estudios de género en Argentina.* Buenos Aires: Ediciones del Signo.

LAVRIN, A. (2005). *Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay,* (trad. de María Teresa Escobar Budge, Santiago). Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.

LITTLE, C.J. (1980). *The Society of Beneficence in Buenos Aires, 1823-1900.* (Ph.D Thesis, Temple University.

Mead, K. (2000). Beneficent Maternalism: Argentine Motherhood in Comparative Perspective, 1880-1920. *Journal of Women's History, 12*(3), 120-45.

MÉNDEZ GARCÍA, E. y CARRANZA, E. (Coords.) (1990). *Infancia, adolescencia y control social en América Latina: Argentina, Colombia, Costa Rica, Uruguay, Venezuela: primer informe, San José de Costa Rica, 21 a 25 de agosto de 1989.* Buenos Aires: Ediciones Depalma.

PIEPER MOONEY, J. (2009). *The Politics of Motherhood: Maternity and Women's Rights in Twentieth-Century Chile.* Pittsburgh: University of Pittsburg Press.

PILOTTI, F. (Coord.) (1994). *Infancia en riesgo social y políticas sociales en Chile.* Montevideo: Institución Interamericana del Niño.

PLOTKIN, M. (1994). *Mañana es San Perón: propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955).* Buenos Aires: Ariel Historia Argentina.

Potthast, B. y Carrera, S. (Eds.) (2005). *Entre la familia, la sociedad y el Estado. Niños y jóvenes en América Latina (siglos XIX-XX).* Madrid: Iberoamericana.

WARDSWORTH, J. y MARKO, T. (2001). Children of the Patria: Representations of Childhood and Welfare State Ideologies at the 1922 Rio de Janeiro International Centennial Exposition. *The Americas, 58*(1), 65-90.

IMÁGENES, REPRESENTACIONES Y ESTEREOTIPOS

Maestras protestantes en Guadalajara: sus proyectos, vicisitudes y representaciones de la infancia (1872-1920)

María Guadalupe García Alcaraz
Universidad de Guadalajara

Introducción

En este documento nos proponemos dar a conocer a un grupo de mujeres protestantes que desarrollaron actividades de enseñanza. Las primeras de ellas fueron norteamericanas e ingresaron al país a partir de los años sesenta del siglo XIX. A estas pioneras se sumaron más tarde mexicanas que ingresaron a las filas del protestantismo. Ambas sufrieron una doble condición de desdibujamiento social pues, por un lado, su pertenencia a estas denominaciones religiosas las hizo presa del rechazo pregonado por la Iglesia católica y grupos cercanos a las ideas conservadoras de esta institución, por otro lado, su condición de mujeres marcó límites a los espacios en los que participaron y a las actividades que desarrollaron. A pesar de estas condiciones, trabajaron en la fundación de escuelas y algunas de ellas fueron capaces de expresar por escrito sus ideas sobre la educación y de debatir con las autoridades para defender su derecho a enseñar. Por su condición de mujeres las posibilidades laborales de estas protestantes eran pocas, se aceptaba que trabajaran en educación en tanto era considerada una actividad asociada a la maternidad y al cuidado y moldeamiento de los niños. Ser maestra se fue convirtiendo a lo largo del siglo XIX en una actividad que requirió una formación, una regulación y espacios de trabajo formales. En este marco las maestras protestantes fundaron escuelas, buscaron la manera de

sujetarse a las normas oficiales y trabajaron en sus propios colegios y en escuelas públicas.

A pesar de las escasas fuentes de información disponibles en nuestro país,[127] nos parece fundamental rescatar sus afanes y las circunstancias en las que vivieron, con la intención de develar su historia y de conocer ¿Quiénes fueron estas mujeres?, ¿En qué mundo social vivieron?, ¿Qué hicieron en el terreno educativo?, ¿A qué presiones sociales se enfrentaron?, ¿De qué manera defendieron su trabajo?, ¿Cuál fue la representación de infancia que orientó su actividad? Para responder a estas interrogantes ubicamos primero algunos rasgos de su grupo social de adscripción, así como las generaciones que las conformaron. Posteriormente, aludimos a los proyectos que desarrollaron y damos cuenta de las vicisitudes que enfrentaron. Finalmente, con el ánimo de conocer el referente de infancia que orientó su labor educativa, analizamos la representación de niñez que recrearon, así como las tensiones y contradicciones que emergieron al aplicar dicha representación en un contexto cultural diferente al del país de origen de las maestras norteamericanas. El recorte temporal para estudiar los afanes y sobresaltos que vivieron estas maestras va de 1872 a 1920. El primer año coincide con el arribo a Guadalajara de los primeros misioneros protestantes norteamericanos, en el inter se dio su salida de la región debido a la inseguridad producida por la lucha armada que inició en 1910, luego se dio su regreso a la ciudad hacia 1919.

El grupo social de adscripción

Desde la época colonial y hasta las cinco primeras décadas del siglo XIX hubo hombres y mujeres protestantes procedentes de Europa y del norte de América que llegaron a lo que hoy es el te-

[127] En el caso de México, una excepción es Melinda Rankin (2008) quien dejó escrito un texto en el que narra sus experiencias como misionera y educadora en el norte del país.

rritorio de México. Sin embargo, debido a la supremacía de la fe católica no lograron establecer iglesias que persistieran, ni tampoco pudieron impulsar acciones proselitistas. Las primeras iglesias protestantes, fundadas entre los años veinte y cincuenta del siglo XIX, fueron pocas y se limitaron a dar servicios religiosos a los adeptos extranjeros. Tales establecimientos se localizaron en el norte del país debido a que los protestantes, en caso de peligro, podían ingresar a territorio estadounidense.

En México el trabajo de penetración, con intenciones de extender el culto entre la población mexicana, fue constante a partir de los años sesenta del siglo XIX. Entre los protestantes que ingresaron procedentes de los Estados Unidos de Norteamérica se destacó una mujer llamada Melinda Rankin quien era miembro de la Iglesia Congregacional. Melinda llegó a Matamoros en 1862 y permaneció allí hasta 1865, año en que viajó a Monterrey para proseguir con su trabajo misionero, el cual incluyó la fundación de templos y escuelas. A lo largo de veinte años entró y salió de México en repetidas ocasiones. Los resultados de su labor cuajaron en 1877 cuando la Misión Presbiteriana del Norte, iglesia a la que Melinda se había mudado, estableció una sede en la capital del Estado de Nuevo León. El intenso trabajo de esta maestra y misionera fue posible gracias a la victoria liberal, a la libertad religiosa establecida en 1860 y al apoyo económico que recibió de los protestantes norteamericanos. Melinda Rankin abrió la puerta no sólo para el ingreso de misioneros, sino para otras mujeres, quienes usualmente acompañaban a sus esposos, hermanos o hermanas casadas.

Estas primeras misiones protestantes buscaban extender el culto a través de la incorporación de fieles y la instauración de iglesias. Los grupos que acogieron a estas misiones eran, por lo general, liberales, masones y/o anticatólicos.[128] Los congrega-

[128] Según Bastián (1989: 91, 96, 113, 123) las sociedades religiosas protestantes se difundieron ampliamente en el territorio nacional entre 1872 y 1911. Los primeros grupos de metodistas y presbiterianos se ubicaron en el Valle de México. Entre 1876 y 1910 los metodistas ampliaron su espacio de evangelización hacia el sur del Estado de Tlaxcala y centro del Estado de Puebla. Más tarde siguieron el trazo de las líneas ferroviarias para extender su

cionales arribaron a Guadalajara el 7 de noviembre de 1872. [129] Años después llegaron los bautistas y los metodistas.[130] Las zonas preferidas fueron los cantones de Guadalajara, La Barca y el de Tequila–Ahualulco.[131] La labor de las mujeres misioneras se centró en la enseñanza para lo cual participaron en la elaboración y circulación de material impreso y en la fundación de las escuelas dominicales, kindergartens, primarias y normales. En estos espacios se desarrollaba la incorporación de creyentes de cuyas familias emanarían la primera generación de mexicanos conversos o nacidos en el seno de una familia protestante. Dentro de estas estrategias destaca la formación de maestras instruidas en la red de escuelas normales protestantes, pues ellas darían continuidad a la labor de las fundadoras.[132]

culto del centro hacia el norte del país. Congregacionales y metodistas realizaron labor conjunta en Sonora, Sinaloa y Chihuahua entre 1888 y 1910. Por su parte, los presbiterianos avanzaron hacia el sureste entre 1883 y 1910 estableciéndose en la región de la Chontalpa en Tabasco. Habría que reconsiderar esta red reconstruida por Bastián deja un tanto al margen a las y los misioneros que desde los años sesenta ingresaron a las ciudades del norte del país, como es el caso ya señalado de Melinda Rankin.

[129] Dentro de los primeros adeptos locales que participaron estaban: Agapito Portugal, Francisco Reyes, Miguel y Francisco Magdaleno, Onofre Bonilla, Delfino Madrigal, Sacramento Vera y Ángel Blanco. "Bodas de Diamante", en Revista *El Avance*. Mazatlán, Sinaloa, septiembre/30/1947, Núm. 35. Biblioteca Pública del Estado de Jalisco (BPEJ), Hemeroteca.

[130] La primera iglesia que abrieron los metodistas en Guadalajara fue en el antiguo convento de Santa María de Gracia en 1880. Probablemente fue el gobierno del Estado quien les rentó el local (Bastián, 1989: 319).

[131] Este territorio ofrecía la ventaja de estar comunicado con la capital del Estado por caminos y ferrocarril, lo que facilitaba el desplazamiento de misioneros y adeptos (Dorantes, 1996: 8-9).

[132] Esta estrategia no fue exclusiva de México, sino que se siguió en toda América Latina, aunque en algunos casos tuvo un mayor impacto. En Argentina, por ejemplo, destaca el caso de Juana Paula Manso, quién ideó y dirigió la política educativa de Sarmiento. Entre ella y otras maestras, como Sara Chamberlein de Eccestón, organizaron 18 escuelas normales. El normalismo fue un programa de formación centralizado y nacional. Sus objetivos e influencia permiten verlo como movimiento liberal, progresista, democrático y laico (Ochoa, 2001 y Norman, 2010).

Las generaciones de maestras protestantes

Las pioneras, 1872 -1881

Los primeros misioneros de la Iglesia Congregacional que llegaron a Guadalajara fueron David A. Watkins y Juan L. Stephen, ambos con sus esposas, de nombre Edna y Sara. Este primer grupo de mujeres tuvo como tarea principal la fundación de escuelas dominicales para atender la formación religiosa de los hijos de norteamericanos y la de los recién conversos, para ello se recurría a la lectura de diversos impresos y textos bíblicos. Cuando era necesario también enseñaban a leer ya que muchos de los mexicanos que se iniciaban en las actividades y rituales religiosos no sabían hacerlo o lo hacían con dificultad.[133] Dos años después, en 1874, ya funcionaba la primera escuela evangélica y en ella laboraba Edna (Dorantes 2005). De la señora Stephen no tenemos datos, suponemos que trabajó en la escuela dominical de Ahualulco, lugar donde su esposo era misionero, y que regresó al vecino país de norte después del asesinato de éste a manos de un grupo de fanáticos azuzados por el cura local, hecho que ocurrió en 1874.[134]

Las continuadoras 1882-1890

Hacia 1882 arribó una segunda oleada de misioneros: Juan Howland con su esposa Sara; M. D, Crawford –también con su esposa– y la señorita Isabel M. Haskins, quien era hermana de Sara.

[133] A diferencia del catolicismo, que es más simbólico, las iglesias protestantes requerían la alfabetización de los adeptos para participar en los cánticos y en las lecturas. Inicialmente el pastor era a la vez misionero y maestro. Fue en las últimas tres décadas del siglo XIX cuando arribaron mujeres maestras, quienes introdujeron nuevos métodos y mayor organización a las escuelas (Gouvea, 1991).

[134] Hubieron de pasar algunos meses para que las cosas se tranquilizaran después del asesinato del pastor. Ante la falta de interés del gobierno estatal por el asunto, el federal ofreció garantías a Watkins para continuar con el trabajo en Ahualulco. Una partida de soldados permaneció en la población por varias semanas. Estos eventos fueron recreados años más tarde en un artículo publicado en la revista *El Avance*, Mazatlán, Sinaloa, septiembre/30/1947, año II, Núm. 35, p. 2. (BPEJ, Hemeroteca).

Su llegada coincidió con una lógica de coordinación y de apoyo que en el ámbito nacional se estaba dando entre congregacionales y metodistas. El trabajo de ambas denominaciones prácticamente se fusionó y se realizó una redistribución de territorios y responsabilidades, quedando Jalisco y parte del occidente del país en manos de los congregacionales. Para entonces la ciudad de Chihuahua se había consolidado como un punto de entrada de los Estados Unidos de Norteamérica hacia México. Ahí las misioneras, se familiarizaban con el idioma y con algunos aspectos de la cultura para luego desplazarse a otras ciudades como Guadalajara.

La Sra. Crawford realizó trabajo misional de manera intermitente, en cambio las hermanas Sara Howland e Isabel M. Haskins fueron constantes. A ellas se sumaron, entre los años de 1884 y 1886, Alice Glason, Norwood E. Wynn y Gertrude Pratt. Todas ellas migraron posteriormente a ciudades del norte del país o regresaron a los Estados Unidos de Norteamérica al estallido de la Revolución, aunque después de 1919 algunas de ellas hicieron visitas esporádicas a Guadalajara para apoyar las misiones. Esta segunda generación se caracterizó por participar activamente en la fundación de escuelas apegadas a la normas de las autoridades educativas, lo que permitió atender de manera formal la instrucción de los niños norteamericanos y mexicanos. De estas instituciones emanaría la generación remplazo, para ello pusieron especial interés en la formación de mentoras.

Las mujeres norteamericanas fueron inicialmente directoras y maestras, después trabajaron solo como directoras. A Jalisco llegaron maestras mexicanas formadas en escuelas normales protestantes de Coahuila, Nuevo León y Puebla. Esto era así porque, por un lado, los protestantes tenían una dinámica de movilidad muy intensa y las maestras podían ir y venir de una ciudad a otra. Por otro lado, en Guadalajara no era fácil resolver la necesidad de profesoras pues la mayoría de ellas era católica y tenían prohibido trabajar con los protestantes bajo amenaza de excomunión, a lo anterior habría que sumar el tiempo que hubo de trascurrir para que egresaran jóvenes formadas en las escuelas protestantes de Guadalajara.

Una de las primeras mujeres tapatías que se incorporaron a las filas de los congregacionales fue Juanita Reyes. Ella fue formada por el matrimonio Howland y se inició en la escuela dominical a donde acudía con sus padres. En esta escuela los niños "perfeccionaban su lectura y se les daba instrucción religiosa, inglés y música"[135]. Con el paso del tiempo Juanita colaboró también como instructora en la escuela dominical. La enseñanza del inglés fue una modalidad que siguieron desarrollando los protestantes por que permitía a los mexicanos moverse dentro de su red, lo que incluía cambiar de escuela, de ciudad, e incluso viajar a los Estados Unidos de Norteamérica. A través del idioma también se vehiculizaba la incorporación de los adeptos a la nueva cultura. La enseñanza del inglés también se ofrecía al "público en general", aunque obviamente aquellos interesados en aprenderlo pertenecían a la elite política y económica, con la cual los protestantes buscaban cierto respaldo para el desarrollo de sus actividades.

Las herederas, 1890 a 1914

Desde finales de los años ochenta y hasta el estallido de la revolución se incrementó la presencia de norteamericanos en la capital del Estado de Jalisco: médicos, dentistas[136] e ingenieros.[137] Además de algunos empresarios que, entre otras cosas, fundaron la Colonia Americana al poniente de la ciudad. Esta población implicó la demanda de servicios relacionados con la salud, la educación, la religión e incluso el ocio.[138] De lo que se trataba era

[135] "Nosotros y los congregacionales" (*El Avance,* 1942: 7, 12) (BPEJ, Hemeroteca).

[136] En Guadalajara los adventistas establecieron un sanatorio que funcionó entre 1896 a 1903. En él llegaron a trabajar 13 médicos y 50 enfermeras educadas en Michigan. Por su parte, la Iglesia Evangélica, proporcionaba servicios médicos en barrios populares de Guadalajara, como lo eran Mezquitán, San Juan de Dios y Tetlán. En 1895, por ejemplo, "La Misión Médica de Guadalajara" informaba haber dado 763 tratamientos, 217 "examinaciones," 271 visitas a domicilio (*El Testigo*, 1895:164) (BPEJ, Hemeroteca).

[137] Ligados a la construcción, operación y mantenimiento del ferrocarril.

[138] En 1893 había 469 extranjeros en Jalisco, en 1900 este número se elevó a 937. Al estallido de la Revolución, en 1910, llegaban a 1505, de esta cifra, aproximadamente, el 85% eran norteamericanos. En 1910, el 85% de extranjeros residentes en Jalisco se concentraba en Guadalajara (Secretaría de Economía, 1956: 34 y 35).

de recrear en Guadalajara ciertas condiciones semejantes a los estilos de vida que tenían en los Estados Unidos de Norteamérica. Es por ello que en esta época hubo un número mayor de mujeres norteamericanas, pero no todas se vincularon a los espacios educativos, algunas eran las mujeres de empresarios y profesionistas, pero aquellas dedicadas a labores educativas mantuvieron vínculos sanguíneos o matrimoniales con los ministros protestantes. En esta lógica, Margarita Wright es otra maestra norteamericana que llegó en este período y permaneció ligada a la educación protestante en Jalisco hasta los años cincuenta del siglo XX.

Al inicio del siglo XX eran varias las escuelas protestantes asentadas en la ciudad y en ellas laboraban maestras mexicanas: Catalina Álvarez, Eustaquia Zambrano, Lorenza Ramos, Quirina Gil y María Luisa Lagunes, entre otras. Dorantes (2005:75) refiere la presencia de mujeres mexicanas evangélicas que laboraban como maestras en varios pueblos del interior del estado, bien fuera en pequeñas escuelas particulares o en escuelas municipales: José Lara y su esposa, Esther Ríos en Zapotlanejo, Antonio González y su esposa en Chapala, María, hija de Miguel Magdaleno, quien se convirtió en el primer pastor congregacional en 1888, atendía en Tlajomulco una pequeña escuela a la que acudían 19 niños. Salvo en el caso de Esther Ríos que probablemente era viuda, las demás mujeres aparecen al lado de su esposo o padre. Este hecho significa que era necesaria la presencia de una figura masculina que garantizara respeto y protección a estas mujeres, pero también evidencia los lazos de dependencia que tenían.

Los proyectos escolares

Hubo tres tipos de escuelas: las dominicales, los colegios que ofrecían kindergarten, enseñanza primaria y normal y los establecimientos orientados a la instrucción técnica y preparatoria. Las escuelas protestantes resultaban atractivas para la élite ya que ofrecían innovaciones pedagógicas y la enseñanza del inglés (Gou-

vea, 1991: 10-11). En México, las escuelas primarias de las denominaciones alcanzaron un desarrollo importante: 96 en 1888 y 163 en 1911. Las normales eran 13 en 1910, de las cuales 9 eran para mujeres (Bastián, 1989: 147 y 151). Dentro del proceso de gestación de las escuelas protestantes en Jalisco, y más específicamente en Guadalajara, podemos distinguir tres etapas dentro del período comprendido entre 1872 y 1910.

- La fundación de escuelas dominicales, inicialmente una en Ahualulco y dos en Guadalajara. Estas escuelas se plantearon la enseñanza de la lectura y la escritura y dieron pie a las escuelas primarias que se fundaron posteriormente. Las escuelas dominicales siguieron funcionado, pero ahora centradas en la formación religiosa.
- Desde mediados de los años ochenta y hasta la siguiente década surgieron escuelas primarias, normales y preparatorias protestantes. En esta etapa los y las protestantes procuraron obtener el reconocimiento oficial, atender la demanda educativa de los extranjeros radicados en la capital y atraer a algunos sectores de la población urbana de Jalisco y de los estados circunvecinos ofreciendo cursos prácticos y de nivel preparatorio para el ingreso a las carreras profesionales. También se avocaron a resolver el problema de la formación de nuevos ministros y de jóvenes maestras.
- Los proyectos escolares se organizaron mejor en la primera década del siglo XX. Una de las escuelas se destinó a la educación primaria y normal para niñas y señoritas, ofreciendo el kindergarten para ambos sexos. Los niños recibían educación primaria elemental y superior para luego acceder a la preparatoria.

Dentro de las escuelas que funcionaron en la capital del Estado, estaba el Instituto Corona fundado en 1884[139] por el matri-

[139] El nombre completo de esta escuela era General Ramón Corona, quien en su momento fue el militar liberal más reconocido en occidente del país. Participó en la guerra contra la intervención francesa, después fue embajador en España y gobernador de Jalisco entre 1888 y 1889, año en que fue asesinado. El nombre de la escuela no constituye un homenaje a su

monio Howland. En este establecimiento se atendía la educación de niñas y señoritas, para ello contaba con departamentos de párvulos, primaria y Normal. Desde su fundación y hasta principios del siglo XX su directora fue Isabel M. Haskins. Este Instituto era conocido también como escuela evangélica y se ubicaba junto al templo de El Mesías. Hacia 1892 solicitó su incorporación ante las autoridades educativas y se mudó a una casa más amplia sobre la calle de San Diego. En 1910, Alice Gleason estaba al frente del Instituto Corona, pero durante los años de la Revolución este Colegio desapareció (*El Testigo,* 1910-1911).



Maestras en el Instituto Corona en 1904[140]

memoria, sino más bien una expresión de las buenas relaciones entre protestantes y liberales y de la identificación de sus principios. Juan Howland participó además en la reforma educativa impulsada por Corona.

140 "The Pearl of the west" en *Life and light for woman*, Vol. 34, 1904, p. 307.

Los metodistas fundaron una pequeña escuela elemental para niñas ocupando el local que dejó el Instituto Corona en 1892, fue llamada Trueheart. Esta escuela era atendida a principios del siglo XX por la señorita Wynn. La escuela estaba "ubicada en el barrio más poblado de la ciudad" (San Juan de Dios) y en muy poco tiempo "alcanzó tal éxito que pudo mandar a la Escuela Normal de Saltillo a varias de sus educandas para continuar su carrera en el magisterio". Esta escuela se transformó en el Colegio Colón en 1907 y cedió el local de San Juan de Dios a Juan Howland para que ahí funcionara la escuela primaria para niños.[141] Esta escuela de niños era conocida como el Colegio Inglés o Escuela Evangélica para Niños,[142] la cual se trasladó más tarde a una casa ubicada en la calle de Degollado 45, muy cerca del Hospicio Cabañas (*El Testigo*, 1908: 13-14). Desde 1892 y hasta 1901 ofreció la instrucción primaria y cursos de inglés, de contabilidad y de mecanografía que fueron impartidos por las señoritas E. Case y Wright –ambas hermanas de los misioneros norteamericanos de los mismos apellidos–, y la señora Carney –esposa del reverendo Carney–. Howland era el director y ahí mismo se formaban misioneros. El Colegio Inglés para niños se destinó después únicamente a la enseñanza primaria pues para los estudios secundarios se creó El Colegio Internacional en 1901. En esta última institución se ofrecieron cursos de taquigrafía, leyes comerciales y escritura a máquina, enseñanza preparatoria y formación teológica para misioneros y pastores mexicanos. Su director fue Juan Howland y a él llegaban estudiantes procedentes de Alta y Baja California, de Chihuahua, Coahuila, Durango y de los Estados vecinos de Jalisco (*El Avance,* 1947: 4-5). Las maestras norteamericanas participaron también en el Colegio Internacional atendiendo la instrucción técnica.

[141] Es probable que la escuela de niños dirigida por Juan Howland, ubicada en la calle de Placeres Núm. 99 en 1902, sea la que se mudó al local de San Juan de Dios. "Censo escolar de Guadalajara. 1902". Archivo Histórico de Jalisco (AHJ), Instrucción Pública. IP-3-902/GUA-229.

[142] En el censo escolar levantado por la policía municipal en 1902 se consigna el Colegio Inglés, a cargo del señor "Clendon", ubicado en la calle de Degollado núm. 45. AHJ, Instrucción Pública, IP-3-902/GUA-229.

En 1907 se funda el Instituto Colón que ofrecía kindergarten, primaria elemental y superior para ambos sexos, ofrecía también la educación normal pero únicamente para señoritas, las cuales tenían que presentar el examen para obtener el título en la Dirección de Instrucción Pública del Estado. La directora del Instituto fue la señorita Wynn, la misma que había dirigido antes la escuela Trueheart (*El Testigo*, 1908).[143] La escuela se mudó al local en el que había funcionado el Hospital Americano. Además de la directora, había una subdirectora, cuatro profesoras y tres ayudantes (*El Testigo,* 1908).

Para 1908, la Asociación de Iglesias Congregacionales de Jalisco, que incluía el templo del Divino Redentor, el de Mezquitán, Tlajomulco y Zapotitlán, afirmaba contar con dos colegios, cinco escuelas dominicales y tres elementales (Dorantes, 1996:11-12).

Para todas estas mujeres el trabajo educativo comprendía tanto la formación religiosa como la escolar, para lo cual se involucraban en tareas de diversa índoles. Podemos tener un acercamiento a las labores ligadas a estos dos ejes de acción por un informe de la misión en México correspondiente al año de 1906, cuando congregacionales y metodistas trabajaban juntos. Había 5 estaciones en la frontera de Chihuahua, atendidas por 6 misioneros y sus esposas, además de seis mujeres norteamericanas solteras y 25 "nativos". El núcleo de norteamericanos en la frontera emitía un promedio de 1200 comunicaciones al año con las 22 iglesias del interior, dirigía ocho escuelas con 500 pupilos y se hacía cargo de 37 escuelas dominicales con 1360 estudiantes. En Jalisco la Sra. Howland y Wright:

> Multiplican los servicios religiosos en varias poblaciones del interior del estado, hacen pie de casa, organizan las escuelas dominicales y las ceremonias religiosas de los fines de semana (…) visitan enfermos y pobres en la ciudad de Guadalajara, son en parte madres y en parte amigas de los jóvenes que estudian en el Colegio Internacional (…) Gleason y Matthews cuidan del Instituto Corona que cuenta con

[143] El edificio al que se hace referencia está localizado en lo que hoy es la esquina de Tolsa y Libertad. En los años veinte perdió sus jardines frontales por la ampliación de la calle.

> 110 pupilas. La Sra. Eaton contribuye a la educación de las niñas nativas y ha definido líneas de actividad para organizar la escuela (*Life and light for woman,* 1906: 549-550).

Las vicisitudes

Las maestras protestantes enfrentaron de forma continua expresiones de rechazo por parte de una sociedad mayoritariamente católica que solía calificar su labor con criterios –abiertos o implícitos– marcados por la intolerancia. En estas confrontaciones distinguimos dos ámbitos, el urbano –específicamente en la ciudad de Guadalajara– y el de poblaciones del interior del estado las cuales mantenían para ese entonces características rurales. En la ciudad las tensiones giraron en torno a las vicisitudes que enfrentaban las directoras para lograr que los estudios realizados en su planteles fueran reconocidos oficialmente. En las poblaciones rurales, donde hubo maestras protestantes, los agresores pasaron del rechazo al hostigamiento y de la maledicencia a la amenaza de muerte. En ambos casos, las maestras se defendieron haciendo uso de la razón, del marco legal que las asistía y, en algunos casos, fueron capaces de denunciar el trato injusto del que fueron objeto.

La maestras norteamericanas, entre las tensiones y las soluciones

En cuanto a las tensiones vividas por las maestras en la ciudad contamos con un caso bastante documentado, el del Instituto Colón, establecimiento que en el año de 1909 solicitó el reconocimiento oficial.[144] La directora, Norwood E. Wynn,[145] hizo el pedimento formal para los niveles de instrucción primaria y normal al

[144] La legislación educativa de Jalisco de 1861 preveía que las escuelas particulares se podrían matricular en la Junta Directiva de Estudios, o bien, para hacer válidos sus estudios deberían presentar solicitud para que sus alumnos fueran examinados en las fechas señaladas por las autoridades. Precepto que fue ratificado en la legislación de 1889 y de 1903.

[145] Norwood es un nombre masculino, sin embargo el documento al que hago referencia dice al pie, de manera textual, "La directora, Norwood E. Wynn".

ejecutivo del Estado y requirió una copia de los programas de la Escuela Normal Mixta, con el objeto de adaptar la enseñanza que ahí se impartía a los programas oficiales.[146] Para dar trámite a la solicitud se ordenó una inspección. Dos profesoras que laboraban en escuelas oficiales, María Francisca Núñez e Ignacia Encarnación, fueron las encargadas de hacer la visita. Su informe refleja una mirada despectiva hacia el trabajo de las maestras protestantes, mirada que se oculta tras el poder del que fueron investidas para ejecutar la inspección, poder que se desliza entre los pliegues de la aplicación de las normas. En sus juicios las inspectoras fueron portavoces de la postura oficial, con sus regulaciones y prescripciones, las cuales utilizaron para descalificar el trabajo de las protestantes. En su defensa, Wynn apeló a la razón, a la justicia y también a la legislación oficial, tres de los elementos que de manera constante debieron esgrimir los y las protestantes para defenderse.



Norwood E. Wynn[147]

[146] BPEJ, *Dirección de Instrucción Pública,* 1909, c-120, exp-12.

[147] Esta imagen de la señorita Wynn apareció en un artículo publicado años después en la revista *El Avance.*

Las inspectoras criticaron la formación y la pericia de las cuatro profesoras, de las cuales dos eran tituladas y dos eran prácticas, aduciendo que[148]

> El único elemento aprovechable (...) es la profesora que atiende el primer grado (la que estudió en la normal oficial de Puebla) (...) realmente nos agradó por su enseñanza metódica, su paciencia y su tino para llevarla a cabo, su discreción en el desarrollo del programa y por la disciplina que mantiene en el grupo (...) las demás compañeras adolecen de muy marcados defectos, careciendo por otra parte, hasta de la instrucción necesaria para el feliz desempeño de las tareas que les están encomendadas. Algunas de éstas dicen estar graduadas en instituciones similares.[149]

La situación que las inspectoras encontraron en el Colón no era exclusiva de esa institución, pues en 1910 en las escuelas oficiales del Estado había 1,833 maestras y maestros de los cuales únicamente 369 estaban titulados. La mayoría enseñaba como habían aprendido o como veían que sus compañeros lo hacían.[150] Las prácticas escolares seguían ancladas en la tradición y los principios de la enseñanza objetiva, difundidos desde años atrás, tenían poca resonancia en las prácticas de las y los preceptores. En algunas de las escuelas oficiales de los pueblos se seguía utilizando el silabario de San Miguel. Era muy común que la enseñanza de la aritmética se hiciera mediante la resolución de operaciones numéricas y cálculos mentales. Para la gramática, la historia y la geografía se recurría al dictado de reglas, cronologías, biografías y listados de ríos, países y capitales, o bien, a su lectura en los libros –cuando los había– luego, los niños debían memorizarlos para dar

[148] La maestra titulada en la Normal de Saltillo era Quirina Gil, quien más tarde sería directora del Instituto Colón. Es probable que Quirina haya cursado la instrucción primaria en la Escuela Trueheart y la Normal en una escuela protestante en otro Estado, pues en 1908 se afirmaba que muchas de las egresadas de esa escuela habían ido a cursar la educación normal a Saltillo.

[149] BPEJ, *Dirección de Instrucción Pública*, C. 38-5, Exp.1300.

[150] Algunos profesores entrevistados por Manuel Moreno, afirmaron que ellos aprendieron a leer y a escribir en la escuela de su pueblo con el Silabario de San Miguel, lo anterior alrededor de 1910 y a pesar de que el método de las palabras normales de Rébsamen había sido introducido desde años atrás (Moreno, 2001: 25-29).

la lección al maestro. Dentro de esta cultura escolar prevaleciente es de llamar la atención que las inspectoras que visitaron el Colón desacreditaran ampliamente el trabajo que ahí se desarrollaba, cuando en todo caso era semejante a lo que sucedía en otras escuelas oficiales.

Por lo que respecta a la escuela normal del Instituto Colón, las clases eran impartidas por profesores de la Escuela Normal Mixta sostenida por el gobierno del Estado de Jalisco. Dentro de los profesores del Instituto destacaba la presencia de Ixca Farías,[151] Saúl Rodiles[152] y Manuel Alatorre. Éstos, decían las inspectoras, a pesar de esforzarse no lograban resultados efectivos pues "la torpeza de las alumnas acusa claramente las deficiencias de la escuela primaria del plantel".[153] Las inspectoras no cuestionaban a quienes impartían la enseñanza normal pues eran miembros de la elite magisterial de la ciudad; las alumnas tampoco podían ser las culpables pues eran consideradas simples receptoras; por tanto, las maestras de la escuela primaria fueron las únicas culpables de la "torpeza" que mostraron las niñas.

---

[151] Su nombre real era Juan Farías y Álvarez del Castillo (1873-1940). "Por más de 30 años dio clases de pintura y caligrafía en múltiples establecimientos docentes, entre los que se encuentran; la Escuela Normal para Señoritas (1914); la Escuela Industrial y Comercial para Señoritas (1915); la Escuela de Artes y Oficios (1915); la Escuela de Pintura al Aire Libre (1929); la Academia Nocturna (1921); the American School (1924) y el Instituto Colón (1921) (...) fue un activista comprometido en numerosas asociaciones benéficas, científicas y culturales como la Junta de Beneficencia Privada; la Comisión Científica Astronómica; el Ateneo Jalisciense; las Asociaciones de Pintores y Escultores Independientes; la Sociedad Cultural Jalisciense; el Centro Bohemio y la Sociedad de Estudios Biológicos". "Jaliscienses destacados", Recuperado de http://www.fomentar.com/Jalisco/Tapatios/index.php?codigo=113&inicio=100

[152] Saúl Rodiles (Atlixco, Puebla, 1885-1851). Inició sus estudios en la Escuela Normal de Puebla. Tomó parte en los primeros movimientos revoucionarios estudiantiles. Migró a Xalapa, Ver., en cuya normal obtuvo su título, donde se le designó catedrático de Lógica, Doctrinas Filosóficas, Psicología y Ética. Fue electo Diputado al Congreso Constituyente por el Distrito de Tantoyuca, Ver. Al terminar su gestión en el Constituyente, se fue a vivir a la ciudad de Guadalajara, donde ejerció su profesión de maestro. Tanto en Veracruz como en Jalisco, llevó a cabo la fundación de centros escolares para niños y obreros. (Congreso del Estado de Ver., 207:34).

[153] En las normales de la red protestante fue común que se impartiera el mismo plan de estudios de las normales oficiales (Bastián, 1989: 150-151).

En sus conclusiones las inspectoras señalaban que se disponía de poco tiempo para cumplir con las asignaturas establecidas por la ley, pues parte de éste se destinaba a la enseñanza del catecismo, que no se llevaban los libros que el reglamento prescribía y que las alumnas que estaban en el primer grado de la normal no contaban con los conocimientos mínimos para cursar esos estudios. Las inspectoras proponían que se cambiara a las maestras por egresadas de normales oficiales.

Los libros de registro de la dinámica escolar que el reglamento exigían eran los siguientes: el libro de matrícula, la lista de asistencia, los registros bimestrales de calificaciones y la historia de clase. En este último documento se programaban las lecciones que las maestras seguían día a día. La crítica de las inspectoras se centraba en que los registros de las calificaciones no coincidían con la seriación bimestral del año escolar y que no encontraron el diario de clase del maestro. Sobre este punto, Wynn reconocía que si bien no llevaban la historia de clase, esto se debía a que cada maestra atendía dos grados e invertía mucho tiempo en la preparación de las lecciones; agregaba que lo que orientaba el desarrollo y secuencia de las mismas era el *Directorio del maestro*. Este directorio era un impreso en el que se presentaban las lecciones dosificadas para cada bimestre y semana del año escolar, servía para los distintos grados y se apegaba al plan de estudios oficial, se vendía en las librerías de la ciudad.[154]

Con respecto a los exámenes bimestrales y a su registro correspondiente, la directora del Colón declaró en su réplica, que sólo uno de ellos se aplazó un mes, debido a que ella se encontraba enferma. El hecho de que Wynn tuviera que hacer este tipo de aclaraciones por escrito, una vez que tuvo conocimiento del reporte que las inspectoras entregaron a la Dirección de Instrucción Pública, refleja que las inspectoras no buscaron aclarar dudas du-

[154] Hasta el momento no ha sido posible localizar un solo ejemplar de esta publicación, la que cual era utilizada por muchos de los maestros como una guía cotidiana para el desarrollo de sus lecciones. Existe un ejemplar catalogado en la Biblioteca Pública del Estado, pero no se encontró en el acervo.

rante su visita, ni pidieron explicaciones, ni tampoco se tomaron la molestia, como hacían en otros casos, de dedicar un tiempo de la visita a dar una clase modelo para enseñar a las maestras cómo trabajar algún tema en específico.

En defensa de la institución la señorita Wynn señaló las inexactitudes del informe.[155] Sobre las dificultades que tuvo para encontrar profesoras en Guadalajara –seguramente porque no querían trabajar en una escuela protestante– aducía, que considerando el hecho de que "(...) en las escuelas primarias oficiales del Estado trabajaban señoritas que sólo tenían hasta sexto año de primaria, decidió contratar a la señorita García y a María Luisa Laguna". Argumentaba que las inspectoras pidieron a las maestras trabajar con lecciones que no tenían preparadas para el día de la inspección, situación que influyó tanto en su ánimo, como en su desempeño. Esta petición de trabajar con una lección no programada constituía un acto irregular considerando la lógica de las visitas de inspección. Lo que generalmente hacían las inspectoras era observar el trabajo de las maestras, pedir a los alumnos resolver algún problema de aritmética, revisar la escritura y hacer preguntas sobre historia y geografía. Sobre estas bases emitían sus juicios, daban recomendaciones y, en algunos casos, una clase modelo con el propósito de difundir la enseñanza objetiva.

Con respecto a la crítica que las inspectoras hacían al poco tiempo dedicado al programa oficial por atender el catecismo, la directora aclaraba que de "10.30 a 11.00 no se daba catecismo sino oración".[156] La molestia de la señorita Wynn era evidente, sobre todo si comparamos con lo que sucedía en otras escuelas particulares, o en las mismas oficiales en las que el laicismo era

[155] En 1911 la Normal Católica de Guadalajara solicitó su incorporación y fue inspeccionada. Los profesores designados fueron Agustín Martínez, Mateo Osorio y Mariana Alvarado. Su informe contrasta con el del Colegio Colón, pues después de "visitar meticulosamente la escuela durante dos semanas" encontraron "que reúne las condiciones necesarias para la adscripción". Según su reporte en La Normal se llevaban los libros y documentos señalados por la legislación, así como los programas y asignaturas oficiales. "Informe de la visita practicada a la Normal Católica". BPEJ, *Dirección de Instrucción Pública*, c. 1, Exp. 82.

[156] BPEJ, *Dirección de Instrucción Pública,* C. 38-5, Exp. 1300.

obligatorio. La rigidez de criterios con los que se hizo la supervisión del instituto contrastaba con la laxitud empleada en las escuelas particulares católicas. Y, como afirma Wynn, "en otras escuelas de la ciudad, las autoridades educativas asisten con regularidad a las ceremonias de exámenes de fin de año y de premiación en las que invariablemente se reza y se da gracias a Dios".[157]

Al defenderse del señalamiento de las inspectoras, en el sentido de que en ese establecimiento se dedicaba mucho tiempo a "otras actividades", la directora del Colón argumentaba que el estudio de la Biblia se hacía tres veces por semana en horas en que los alumnos no tenían clase. Por último, aclaraba que la enseñanza del inglés se daba media hora diaria a cada grupo. Esta argumentación servía para hacer ver que sí se cumplían con las seis horas de trabajo que establecía la Ley de Instrucción Pública, pues la escuela laboraba de 8 a 12 y de 2 a 5, es decir siete horas: seis para las materias del programa oficial, y una más que se distribuía ente la oración y el inglés.

En el caso de la Normal, la directora decía que por ser un grupo pequeño, sólo 9 alumnas, se hacían más evidentes las deficiencias. Anotaba además, que una visita era insuficiente para conocer el nivel de aprovechamiento de las alumnas. Para finalizar, Wynn suplicaba al gobernador que, "atendiendo a que se trata de hacer el bien a niñas completamente pobres", le concediera lo siguiente: la incorporación, seguir trabajando sin organización perfecta, es decir una maestra para cada grado, –debido al reducido número de alumnas–, que las comisiones que se designaran para visitar la escuela estuvieran formadas por personas tolerantes, "que no se dejen llevar por el prejuicio de que somos protestantes" y, que en caso de que las alumnas de la Normal no cumplieran con los criterios de los exámenes de reconocimiento, quedasen reprobadas. Wynn pedía también "que los inspectores de las escuelas oficiales visiten con frecuencia la mía, se sirvan molestarse indicándome

[157] En las *Misceláneas* de la Biblioteca Pública del Estado existen impresos que reseñan estas ceremonias, los discursos, poemas y piezas musicales presentadas. A ellas solía asistir, por lo regular, una autoridad educativa comisionada.

todo lo malo, y ayudándome con sus consejos para reformarlo convenientemente". A pesar del informe de las inspectoras, la solicitud de incorporación fue aprobada en abril de 1910.

¿Desde qué lugar y mediante qué significados sociales las inspectoras hacen esta lectura del trabajo educativo de las maestras? Su postura parte de una aparente posición oficial y neutral, lo cual se observa al referir el no cumplimiento de los documentos que la ley exigía como parte del control escolar y al poco avance mostrado por las niñas al interrogarlas. Sin embargo, en los pliegues de esta postura se desliza la intolerancia y el resquemor que les despertaba el que se tratase de maestras protestantes. Un rasgo de la intolerancia se observa en la ausencia de diálogo durante la visita. Por otro lado, es evidente la lectura diferenciada que hacen las visitadoras del trabajo de las maestras protestantes y del de los maestros liberales que daban clase en el mismo instituto. Mientras que con las primeras mostraron una mirada despectiva, con los segundo, por su condición de hombres y de miembros de la élite magisterial del Estado, no expresaron cuestionamientos a su trabajo.

Las maestras protestantes mexicanas: entre el estigma, el desempleo y la violencia.

La violencia en contra de los y las protestantes fue más crítica en las comunidades del interior del Estado. La violencia física se dio sobre todo entre varones, hacia las maestras se presentó a través del hostigamiento, la descalificación y la propagación de rumores que denigraban su estatus como mujeres y como profesoras honorables.

Además del asesinato de Stephen ocurrido en 1874 en Ahualulco, ese mismo año Watkins y un grupo de seguidores salieron huyendo del pueblo de Atengo, pues la casa en la que se hospedaban fue incendiada por un grupo de católicos enardecidos. En la década de los noventa hubo eventos similares: el Pastor

Bissel y sus seguidores mexicanos fueron violentados al ser apedreada la casa en la que desarrollaban su trabajo misional. En Zapotlanejo, Ayo el Chico y Atotonilco las familias recién conversas fueron expulsadas (Dorantes, 2005: 72).

En el caso de las maestras, ellas usualmente eran acompañadas por su esposo –quien también era maestro– o, al trabajar en el pueblo donde eran oriundas, quedaban bajo la vigilancia de su padre. Cuando eran huérfanas o viudas, la madre o la abuela eran la figura de "respeto" que las acompañaba. Para las maestras protestantes este acompañamiento era necesario no únicamente por el hecho de que era "mal visto que una mujer anduviese sola", sino porque su pertenencia a una iglesia no católica las hacía mucho más vulnerables al rechazo, la amenaza y la crítica.

En algunas ocasiones ellas participaron en denuncias contra sacerdotes y autoridades que no cumplían con las leyes, lo que llegó a provocar que fueran expulsadas de las comunidades. Tal fue el caso, en 1881, del matrimonio formado por Juan García y Eustaquia Zambrano, ambos maestros "evangélicos". Ellos fueron nombrados profesores de la escuela pública ubicada en el pueblo de Santa Ana Tepetitlán, localizado a unos 14 kilómetros al sur-oeste del centro de Guadalajara. Su llegada a la comunidad despertó un enorme descontento, del cual fue portavoz el comisario político. Este hecho devela tres cuestiones. La primera, es la actuación de la autoridad política del lugar, quien además de no apoyar a los profesores oficiales, se unió al rechazo expresado por "el pueblo". En segundo lugar, el comisario era portador del estigma desde el cual se hacía la lectura social de los protestantes y, en tercer lugar, salieron a relucir los esquemas y estereotipos masculinos acerca de las mujeres.

El comisario, Herculano Cruz, se quejó en diciembre de 1881 de ambos profesores. Para ello adujó haber recibido "frecuentes quejas de los padres por su mala conducta". Agregaba, que a pesar de haberlos amonestado "muchísimo (…) para que cumplan con los deberes de su profesión (…), siempre se presentan a esta autoridad con palabras descomedidas y de insulto público, en lugar de

acatar la autoridad y someterse al orden que se les exige".[158] Con base en lo anterior, "a petición de la mayoría del pueblo y con el dictamen de los principales, (solicitaba) la destitución de los preceptores".[159] Para el comisario su "presencia es comprometedora y en prejuicio del pueblo (pues) las personas que ocupan estas escuelas están en riesgo de sufrir algún mal, por parte de los de este pueblo o aún de los circunvecinos". El comisario declaraba que en tales circunstancias su responsabilidad podría verse comprometida, "sin poder evitar una desgracias, lo cual puede ocurrir en el camino o aquí".[160]

El secretario del Ayuntamiento de Guadalajara, quien fue el receptor de la queja, colocó al margen del documento una leyenda significativa: "tratar el asunto en sesión secreta". Lo cual no era una novedad, pues con frecuencia las autoridades no dejaban rastro de la participación de los protestantes en temas o problemas sociales y educativos. Cuando se trataba de un asunto que colocaba a los funcionarios educativos entre la espada y la pared, es decir entre "el clamor del pueblo católico", del cual ellos eran parte, y su rol como funcionarios públicos obligados a actuar en un marco legal que garantizaba la libertad religiosa y el laicismo en las escuelas públicas, no quedaban huellas de las discusiones y en ocasiones ni de su resolución.[161]

Ante la falta de respuesta del Ayuntamiento, un mes después, el nuevo comisario, Agustín Aguilar, insistió en el asunto. Aguilar describió en qué consistía la "mala conducta de los profesores". A Juan García lo acusaba de "embriaguez e inmoralidad pública" y a Eustaquia Zambrano de "desatender el establecimiento por atender al profesor (…) y de ser afecta a las discordias". En la última parte de su comunicado el comisario decía que la gente "no confia-

[158] Archivo Municipal de Guadalajara, *Educación*, 1881, legajo 97.

[159] Archivo Municipal de Guadalajara, *Educación*, 1881, legajo 97.

[160] Archivo Municipal de Guadalajara, *Educación*, 1881, legajo 97.

[161] Un hecho similar es la participación del misionero Howland en la reforma educativa del estado en el año de 1888. Participación de la que no tenemos noticia en los archivos estatales, pero que si consta en los informes enviados por Wright a la Junta Misional en Boston. The Missionary Herald, Boston, abril de 1920, p. 187 (Citado por Baldwin, 1986: 296).

ba de los profesores", que la escuela "estaba casi vacía", mientras que parroquial estaba "progresando en alto grado".[162]

Ambos comisarios eran portadores de una visión sesgada hacia los protestantes. Es poco probable que la "mala conducta de los profesores" fuese verdad. Pues a los protestantes les estaba prohibido ingerir bebidas embriagantes y el uso de un leguaje descortés. El rechazo era por su filiación religiosa e incluso política, lo cual dudamos incidiera en su trabajo escolar, pues en general los protestantes tenían muy claro que oficialmente estaba prohibida la enseñanza de la religión en las escuelas públicas del Estado, norma consignada en el Estado desde 1868 por el gobernador interino Emeterio Robles Gil. Además era obvio que ninguno de los dos comisarios apoyaba a la escuela municipal, puesto que la parroquial estaba progresando. Otro elemento que causó el enojo de los comisarios, fue que los profesores, pero muy en particular la profesora, no se sometiera a su autoridad política y masculina, pues era imposible admitir que una mujer "fuera descomedida", que no se sometiera a la autoridad, ni al orden y que además, siendo casada, trabajara.

Tras de todo este rechazo hacia los profesores estaba su condición de protestantes, pero en el caso de Eustaquia Zambrano se agregaba su condición de mujer. Previo a la denuncia expresada por los comisarios, la pareja de mentores había iniciado una denuncia ante el juez de distrito contra el párroco de Toluquilla –donde había estado antes– "por predicaciones en las que excitaba contra las Leyes de Reforma", para lo cual Juan García y Eustaquia Zambrano fueron llamados a declarar y a exponer "la verdad, comprometiendo al sacerdote". Para los preceptores, "los indígenas (de Santa Ana Tepetitlán) por ser gente fanática e intolerante, y probablemente excitada por el sacerdote, creen ver en nosotros herejes y enemigos de sus creencias". Los maestros, si bien retratan una realidad, también eran portadores de una cultura que veía a los indígenas como gente no civilizada e inculta. Eustaquia

[162] AMG, *Educación*, 1881, legajo 97.

y su esposo estaban conscientes del peligro que corrían, por ello solicitaron y fueron removidos al barrio de Mezquitán en los límites de Guadalajara, lugar donde según ellos, "los habitantes son menos fanáticos por el roce con la capital". En ese lugar la Iglesia Congregacional tenía varios años con trabajo misional, lo que les daba cobertura y mayor seguridad.[163]

Los actos en contra de las maestras protestantes se siguieron repitiendo y más considerando la actividad desplegada por la iglesia católica para recuperar la primacía que le había minado la legislación liberal, posicionamiento que incluía descalificar y atacar a los portadores de cualquier otro credo. En este marco, surgieron un gran número de organismos laicos que se convirtieron en el brazo extendido de la iglesia para participar en espacios públicos, dentro de ellos, la educación.[164] Este proceso de recuperación de la iglesia llegó a su máxima expresión en Jalisco entre los años de 1911 a 1914, cuando el Estado estuvo gobernado por el Partido Católico.[165] Se vivió también una intensa crisis política –cinco gobernadores de enero de 1911 a octubre de 1912–, con los consecuentes cambios administrativos, lo que relajó el mínimo control que se había logrado sobre las escuelas particulares, incluyendo las católicas, e incidió en que el laicismo educativo fuese poco respetado. También en el Arzobispado de Guadalajara fueron constantes las advertencias y amenazas para que los católicos evitaran

[163] AMG, *Educación*, 1881, legajo 97.

[164] En el caso de la educación el activismo de la Iglesia Católica por recuperar los espacios minados por la legislación liberal rindió frutos, a tal grado que Jalisco tenía el mayor número de escuelas primarias católicas de todo el país. Para 1907 éstas sumaban 170. Jalisco era seguido por Michoacán con 81 escuelas católicas (Secretaría de Economía, 1956: 56).

[165] Desde los años ochenta del siglo XIX Jalisco experimentó un notable incremento en las organizaciones católicas. Guiados por la doctrina social de la Iglesia, obispos y clérigos promovieron la organización de los católicos. Estos cuerpos involucraban a mujeres, hombres y jóvenes en asociaciones diversas: la Sociedad de Obreros Católicos de Guadalajara (1895), el Círculo de Estudios Sociales León XII (1902) –antecedente de la ACJM– y, en 1906 se celebró el III Congreso Católico Nacional y Primer Eucarístico. El objetivo de estas organizaciones y movilizaciones era "instaurar el orden social cristiano" y combatir a quienes la Iglesia consideraba sus enemigos: liberales y socialistas (Meyer, 1985: 4, 11, 12). Este catolicismo en ascenso se concretó con la formación de un partido político fundado el 11 de junio de 1911 (Partida, 1992: 330-331).

todo trato con los protestantes. Además de los impresos, los curas pregonaban con frecuencia desde el púlpito en contra de los protestantes, arengando a los fieles a detener su avance (Dorantes, 2005).

Para 1914, ya en plena efervescencia revolucionaria, con la llegada de los constitucionalistas y bajo el gobierno del general Manuel M. Diéguez, la situación se tornó ambivalente para las escuelas y para las maestras protestantes. Diéguez emitió un decreto que establecía como obligatoria la incorporación de las escuelas particulares, sin este requisito no podrían abrirse al público. El documento prohibía a las escuelas toda manifestación o acto de propaganda política o religiosa y ordenaba el cierre de todas las escuelas sostenidas o dirigidas por cualquier iglesia u orden religiosa (Carmona, 1985, documento 2: 2). Estas medidas fueron confirmadas por el Reglamento General de Instrucción Pública de 1915.[166] Además, la ciudad se vio sitiada por villistas y constitucionalista. La mayoría de los norteamericanos abandonaron la ciudad y con ellos, las maestras norteamericanas, las escuelas en consecuencia fueron cerradas, reiniciando actividades hasta 1919.[167]

Las maestras norteamericanas regresaron a su país de origen, en algunos casos fueron trasladas a misiones en otros partes del mundo. Margarita Wright, por ejemplo, vivió en Barcelona y la Sra. Howland se trasladó a California, donde más tarde llegó su marido huyendo de la trifulca revolucionaria. Pero, ¿Qué pasó con las mexicanas que se quedaron? Sin oportunidad de empleo por el cierre de las escuelas protestantes, algunas cayeron en la desgracia, otras buscaron afanosamente un lugar en las escuelas públicas, otras hicieron uso de un discurso legal para defenderse del rechazo de los vecinos e incluso formularon denuncias concretas.

[166] Como lo señala Dorantes (1996), los protestantes de Jalisco mostraron una postura de no involucramiento o de rechazo hacia la Revolución en su período de enfrentamiento armado (Dorantes, 1996).

[167] Mientras que en la zona occidente las escuelas fueron cerradas, en Chihuahua las maestras y maestros protestantes mexicanos se quedaron en los colegios y los mantuvieron funcionando.

María Luisa Laguna encontró empleó como maestra de taquimecanografía en la Escuela Comercial e Industrial para señoritas.[168] Otro caso fue el de María Trinidad Núñez, quien tras el cierre del Instituto Colón se casó, luego enviudó, debido a que su esposo fue militar constitucionalista y perdió la vida en campaña. En 1927, el gobernador del Estado, Margarito Ramírez, le otorgó un lugar como maestra de cuarta clase en la costa de Jalisco. En un lapso de dos años, Trinidad fue removida tres veces de escuela, trabajando en La Huerta, Tonaya y Autlán. Pero en ningún lado era bien recibida por su condición de "evangélica", incluso uno de los presidentes municipales, el de Autlán, la acusó de "mala conducta (pues) de noche a noche se le ve en el pasillo o en la cantina del hotel Colón, a donde únicamente concurren varones, ya sea viajeros o vecinos de la localidad, dando lugar a que se le juzgue pésimamente".[169] Este tipo de juicios eran comunes en el caso de las maestras mexicanas protestantes. Los vecinos podían expresar su rechazo verbalmente y evitando que sus hijos fueran sus alumnos, pero las autoridades locales no podían esgrimir esos argumentos contra ellas, pues atentarían contra el marco legal que garantizaba la libertad religiosa y de expresión, por tanto las acusaban de conductas inapropiadas para su condición de mujeres.

Un caso similar al de la maestra Núñez, fue el de Ramona Salazar, quien también al cerrar el Instituto Colón pidió ser empleada en una escuela oficial, entre 1915 y 1918 trabajó en Tapalpa y en Cocula. Al parecer tuvo menos problemas que María Trinidad, probablemente porque Ramona era maestra titulada, o bien mantuvo un perfil bajo con respecto a sus filiación religiosa. Sin embargo, en 1918 fue acusada por la directora del plantel donde laboraba de "poca dedicación y empeño en su trabajo (…) y de una conducta reprensible en el establecimiento y en su vida privada". Sobre esta última acusación, la directora agregaba que

[168] AHJ, Archivo Histórico de la Dirección de Instrucción Pública, Grupo Documental: Maestros fuera de servicio, Expediente de Laguna, María Luisa, 510 (L).

[169] AHJ, Archivo Histórico de la Dirección de Instrucción Pública, Grupo Documental: Maestros fuera de servicio, Expediente de Núñez, María Trinidad, 83 (N).

"su conducta no era digna de una señorita, por lo que la sociedad entera la rechaza". Haciendo eco a estas denuncias el inspector de la zona escolar ordenó su cese en enero de ese año.[170] Hacia 1920, cuando los protestantes norteamericanos regresan a Guadalajara y el Instituto Colón reabrió sus puertas, la profesora Ramona regresó a laborar en esta institución.

Durante los años de 1914 a 1915 la algidez de la revolución dio pie a que públicamente se debatiera en torno a la laicidad de la educación. Lo que nos interesa destacar respecto a este tema es cómo este principio fue esgrimido tanto por las maestras protestantes como por sus detractores, lo cual implica dos formas de apropiación del discurso oficial. El rechazo de los padres de familia hacia las maestra "evangélicas" ya no fue necesariamente mediado por las autoridades locales, sino que se dieron casos en los que los vecinos remitieron directamente su inconformidad al gobernador del Estado. Así, en septiembre de 1915, cincuenta madres de familia de Atoyac, al enterarse de que Lorenza Ramos había sido nombrada directora de la escuela, le pidieron al gobernador del Estado enviar a otra persona. Argumentaban que la profesora Ramos

> Dirigió en este lugar una escuela evangélica llamada Benito Juárez, (…) tienen informes de que no es titulada (…) y por ser evangélica constituye una amenaza contra los principios liberales, pues el ataque a nuestra creencias será un hecho (por ello) solicitamos otra directora que esté titulada y que sin mezclarse con nuestras creencias cumpla religiosamente con su deber y garantice el laicismo.[171]

Otro caso es el de María Núñez, quien al cierre del Instituto Colón solicitó trabajo como profesora. El empleo le fue concedido, trabajando primero en Sayula y después en Lagos de Moreno. Suponemos que en ambas localidades mantuvo un perfil bajo evi-

[170] AHJ, Archivo Histórico de la Dirección de Instrucción Pública, Grupo Documental: Maestros fuera de servicio, Expediente de Salazar, Ramona: 68 (s).

[171] El expediente sólo incluye la acusación, no sabemos si prospero la petición de las madres de familia. AHJ, *Instrucción Pública*, Caja 215/1915.

tando entrar en conflicto. Pero al estar al frente de la escuela de Arenal, su madre y su hija cayeron enfermas. Las autoridades le concedieron 15 días de licencia para atender la salud de su familia. Al regresar a laborar se encontró con la sorpresa de que el comisario se había apropiado del local y de los muebles de la escuela para poner "un negocio". Ante su denuncia el comisario se limitó a darle unos cajones y a informarle que trabajaría en un pasillo de la comisaria. En respuesta María denunció ante el Secretario de Gobierno que la conducta del comisario obedecía a que éste protegía a las escuelas clandestinas, establecimiento en los que se estudiaba el catecismo, además la profesora consideraba que "siendo la generalidad de los habitantes notablemente fanáticos quedan muy contentos con esta situación, pero altamente perjudicadas las escuelas que dirigimos". Pedía a la autoridad la cambiase de lugar pues, decía, "me parece altamente difícil vencer las dificultades que se me presenten para poder ejercer aquí mi profesión". La profesora pedía ser movida a Ahualulco, lugar donde había algunas familias protestantes que le brindarían apoyo. Frente a la denuncia que hizo la profesora sobre el apoyo que la autoridad de Arenal daba a las escuelas clandestinas católicas, el comisario, junto con la "Junta de Vigilancia de la Instrucción" del pueblo, indicó a las autoridades educativas que la profesora no se había presentado a trabajar, acusándola además de estar en "constante estado de ebriedad", lo que hacía imposible "que cumpliera debidamente con el desempeño de su empleo".[172] En este caso los argumentos del comisario no fueron escuchados por las autoridades educativas y meses después la profesora logró ser colocada en Ahualulco.[173]

Esther Ríos, quien había sido educada en un colegio evangélico de Guadalajara y tenía ya experiencia como profesora desde principios del siglo XX, carecía de empleo en 1914. No había podido terminar sus estudios porque su familia se trasladó a Monterrey

[172] AHJ, Gobernación, c. 272, documentación sin clasificar, 1919-1920.

[173] En 1920 había varias egresadas del Instituto Colón trabajando como maestras en las escuelas públicas de Ahualulco, había además una niña y dos niños, oriundos de este pueblo, estudiando en los colegios protestantes de Guadalajara (Wright, 1920: 166).

en 1911, lugar en el que tuvieron "muchos fracasos". Su familia se acabó. Murió su padre y su madre, su hermano se enroló en el ejército constitucionalista mandándola de regreso a Guadalajara con su abuela. Agregaba que su familia murió por "la causa de Carranza y por vengar la muerte de Madero". Esther no se atrevía a pedir empleo de maestra al gobernador Manuel M. Diéguez, pues temía el rechazo de la población, pero pedía ser oficinista ya que aprendió a manejar la máquina "Oliver". En su escrito, dirigido al gobernador, le informaba que para contribuir con un poco de dinero al sustento de ella y de su abuela daba clases a unos niños que quedaron reprobados en el tercer grado de instrucción primaria.

María Antonieta Velázquez, trabajaba en la Escuela Oficial de Niños de Tecalitlán y, haciendo suyo el discurso de los constitucionalistas, se dirigió al gobernador del Estado, Manuel M. Diéguez, en julio de 1914. Antonieta veía en el gobernador a un hombre "digno y honorable", quien con "afanes y desvelos (…) trabaja por el bien y prosperidad del Estado", por "vengar la muerte de Madero" y "por acabar con la ambición y el fanatismo que han hecho que desparezca en México la civilización y el progreso".[174] Su misiva tenía la intención de denunciar a la directora de la escuela oficial de niñas ya que "a causa de un ridículo fanatismo se desconoce a dos grandes héroes, Juárez y Madero". Para remediar esta situación y reconocer a esos grandes personajes, la firmante de la misiva solicitaba ser nombrada directora, de ese modo podría ayudar "a desaparecer de las niñas las falsas máximas que se les han inculcado". Pero además pedía "venganza para esas profesoras fanáticas, cubiertas con el odioso velo de la hipocresía". Ella se consideraba "perteneciente al partido constitucionalista". En este caso la apropiación del discurso revolucionario vehiculiza un cierto oportunismo por parte de la profesora, ya que hizo uso de la denuncia para procurase el empleo de directora. Su misiva no tuvo respuesta. Si bien el gobernador estaba interesado en atender la instrucción pública y en hacer valer el laicismo y eliminar

[174] AHJ, Instrucción Pública, Documentación sin clasificar, Caja 213/1914.

el fanatismo, la inestabilidad y las demandas de la administración hacían imposible dar seguimiento puntual a estas denuncias.

Un último caso es el de Catalina Álvarez quien trabajó como maestra en el Instituto Colón entre 1909 y 1914. Desde los años ochenta Catalina ya era protestante, pero además había ingresado a la masonería.[175] Nació en Ahualulco en 1862 en el seno de una familia católica. Realizó sus estudios elementales en ese pueblo. Suponemos que su padre era masón y que a partir del trabajo realizado por el misionero Stephen y sus continuadores ingresó al protestantismo. Hacia 1880 Catalina se trasladó a Guadalajara y concluyó su formación llegando a ser preceptora. Velasco (2008: 113) señala que es en Guadalajara donde ingresa al Taller Adopción Masón, llamado Xóchitl, en el cual participaban varias profesoras, entre otras, Rosa Navarro.[176]

Catalina dejó varios escritos, los cuales fueron publicados tanto en *El Testigo* como en *El Libre y Aceptado Masón*. Las ideas expresadas por Catalina nos permiten, como lo señala Figueroa,[177] conocer el modelo de mujer que impulsaron en México protestantes y masones, el cual tenía los siguientes componentes: feminidad, racionalismo, nacionalismo liberal y cristianismo.[178] La feminidad se refiere al rol social que deberían asumir las mujeres, ser buenas hijas, esposas y madres, para lo cual era necesario adquirir una amplia gama de conocimiento prácticos relacionados, por ejemplo, con la cocina, la limpieza y la costura y, además, potenciar ciertas

[175] A todo lo largo del siglo XIX, tanto en Europa como en América Latina, hubo intentos de las mujeres por ser incorporadas a las logias masónicas. Hubo debates y rupturas, avances y retroceso. Las mujeres presionaron por ingresar a las logias y en algunas ocasiones fueron aceptadas, pero con un estatus diferente al de los hombres, creándose para ellas la categoría de "adoptadas". El proceso consistía en someterlas a una disciplina de estudios y de vigilancia, pues debían demostrar su amor por el bien y su horror ante el vicio. Puntos coincidentes en la masonería y en el protestantismo.

[176] La adopción incluía cuatro grados: 1º Aprendiza, 2º Compañera, 3º Maestra, 4º Maestra Perfecta, no sabemos hasta qué grado llegó Catalina, suponemos por la calidad de sus escritos y por su argumentación intelectual que llegó al tercero.

[177] El texto es de Yuriria Figueroa y está incluido en esta misma obra.

[178] El modelo de mujer del que hablamos tienen muchos puntos de coincidencia con ideal educativo promovido por la elite liberal urbana. Sin embargo consideramos que es entre los protestantes y masones donde aparece más decantado y articulado.

cualidades que se consideraban innatas a la condición de las mujeres, tales como la delicadeza y la nobleza de sentimientos. Estas concepciones en torno a la mujer fueron reconfiguradas –más no cambiadas– a la luz de los conocimientos científicos y de cierta forma de racionalidad. Se promovió el que ellas adquirieran conocimientos formales relacionados, por ejemplo, con la conducción del hogar, mediante los cursos de economía doméstica, o bien que aprendieran higiene para mejorar la crianza de los hijos y el cuidado de la familia.[179]

Siguiendo con el modelo de mujer que recreó Catalina Álvarez en sus escritos, el nacionalismo liberal implicaba que ellas adquirieran un conjunto de ideas políticas relacionadas con la defensa de la democracia y la veneración a la Patria, así estarían en condiciones de inculcarlas en los hijos. Por último, la religiosidad protestante, y la implicada en la masonería, proveían a las mujeres no sólo de un conjunto de creencias, sino también de valores y prácticas que iban desde la lectura hasta la abstinencia, pasando por la urbanidad y el civismo empleados en la convivencia diaria. Pero, ¿Cómo fue que Catalina, y las demás maestras protestantes, llegaron a apropiarse de estas formas de vida y de estas maneras de ver el mundo? Consideramos que una respuesta posible la podemos encontrar en el modelo de infancia que les fue transmitido, es por ello que enseguida analizaremos este punto.

La representación social de la infancia

Los protestantes poseían una representación social de la infancia, la cual estaba constituida por "un sistema de valores, ideas y prácticas" (Moscovici, 1984: 10; Moñivas, 1994). Sobre este sistema las maestras norteamericanas definieron los códigos para nombrar, clasificar y conducir a los niños y niñas, a las y los jóvenes que

[179] Dentro de esta lógica, para Isabelle M Haskins, por ejemplo, las misioneras y maestras protestantes debían "guiar y ordenar a los niños y niñas, tener paciencia, tacto y sabiduría (Hanskins, 1886: 384).

educaban. Desde los significados contenidos en esa representación entendían las diferencias entre ellas y los "nativos" y buscaban la manera de convertirlos a su imagen y semejanza. La representación de la infancia que utilizaron las protestantes no debe ser entendida como un sistema estático, sino en movimiento, en tanto sufrió adecuaciones. En este proceso los sentidos para nombrar y actuar adquirieron algunos matices. El contexto original de esa representación era el de la clase media y alta, el de la comunidad blanca protestante de los Estados Unidos de Norteamérica, a este nivel la representación social de la infancia estaba constituida, pero al adecuarse a otro contexto y al entrar en contacto con otro grupo social, el de los nuevos creyentes de la ciudad de Guadalajara, se presentaron tensiones y contradicciones, de tal modo que los valores, ideas y prácticas sufrieron algunas modificaciones.



Festival de fin de cursos en el Instituto Colón, 1910. (En el primer y segundo plano mujeres y niños norteamericanos). Imagen incluida en el anuario 2001 del Instituto Colón).

Como ya señalamos la educación fue una de las tareas fundamentales de las sociedades religiosas protestantes e incluía la formación de ciudadanos útiles y responsables a la patria, afectos a la democracia, defensores de la legalidad, honrados, limpios de cuerpo y alma, ajenos a los vicios. Estos principios eran insepara-

bles de la adhesión religiosa. Ser protestante no era solo participar en los rituales, sino asumir un estilo de vida y una forma de actuación. Con base en estos principios los espacios y estrategias para la formación buscaban "educar a las masas populares, dándoles todo tipo de conocimientos útiles, tanto humanos como divinos (...) condición indispensable para la seguridad y el progreso",[180] pero también para el afianzamiento y expansión de las sociedades religiosas. Los protestantes ensayaron una pedagogía activa que incluía deportes, literatura, ciencias y considerar a los niños, en palabras de Bastián (1989: 153), "no simples receptores de nociones que den respuestas ya hechas (...) sino en individuos que sepan pensar por sí mismos" [con] "un espíritu sano en un cuerpo sano".



Niños y niñas en el Instituto Corona, 1904.[181]



Instituto Corona. Ejercicios de gimnasia para señoritas, 1904.[182]

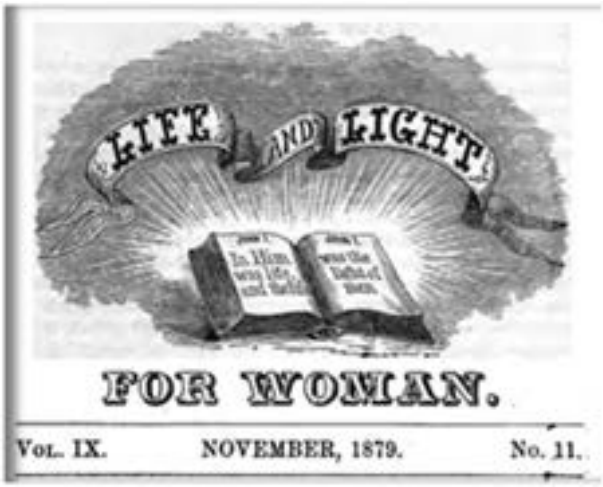
Estas "buenas intenciones" implicaban una representación de la infancia, ¿cuál era esa representación? Para acercarnos a este conocimiento recurrimos a tres fuentes: La Estrella de la Mañana, impreso protestantes dedicado a los niños y niñas mexicanas, algunas fotografías de la época y reportes y cartas que aparecieron

[180] "Annual Report of the Missionary Society of the Methodist Episcopal Church for the year 1872", Nueva York, 1873 (Citado por Bastián, 1989: 144)

[181] *Life and light for woman*, Vol. 34, 1904, p. 308.

[182] *Life and light for woman*, Vol. 34, 1904, p. 306.

en una publicación dirigida a mujeres, maestras y misioneras protestantes llamada Life and Light for Woman.[183]



La Estrella de la Mañana

Fue un impreso para los menores que asistían a las escuelas dominicales,[184] su aparición era semanal. Inicialmente estaba dirigido por Sara, esposa de Juan Howland, aunque éste asumió posteriormente su control. Ambos traducían o escribían los artículos y cuentos que constituían su contenido.[185] *La Estrella de la Mañana* era un periódico "pequeño" y tenía el propósito de servir para ayudar en el estudio de las lecciones dominicales. Tenía la intención de "llenar de gozo los corazones de los niños de México" (*La Estrella de la Mañana*, 1884: 3). El periódico contaba con cua-

[183] Esta publicación fue el órgano de difusión de la Woman´s Board of Missions y se encuentran en The New York Public Library. Los volúmenes fueron digitalizados y puede ser consultado en la siguiente liga: http://www.archive.org/details/lifeandlightfor01missgoog

[184] Para 1884, tenemos datos de la existencia de por lo menos tres de ellas: una en el barrio del Santuario, otra en el barrio de San Juan de Dios, ambos en Guadalajara, y otra más en Ahualulco.

[185] La vida de esta publicación fue corta. En la Biblioteca Pública del Estado de Jalisco se conservan 39 números fechados entre enero y octubre de 1884. Es probable que desapareciera en 1886, año en también se extinguió *La Lanza de San Baltazar*, otro periódico protestante.

tro secciones, cada una con un texto diferente, los narrativos o informativos, la introducción a la lección bíblica, un segmento de la Biblia y un apartado de preguntas referidas al contenido del periódico. A través de las secciones se desplegaba una doble intención, por un lado, abordar las cuestiones de moral, de urbanidad y de ciencia y, por el otro, disponer de los contenidos bíblicos mediante los cuales se construía la adhesión religiosa. En ambos casos se buscaba internalizar en los niños un modelo cultural y social que los protestantes enarbolan y que asumían como superior con respecto a las realidades y formas de vida de los niños mexicanos y de sus familias.

Niños y niñas lectoras

Para los protestantes la lectura era una práctica espiritual y racional. Espiritual en tanto que a través de los textos bíblicos se establecía el vínculo entre el ser humano y lo divino, de ahí que la "lectura sea un acto de encuentro entre el texto (la Biblia) y lo que cada persona encuentre para sí" (*La Estrella de la Mañana*, 1844). Pero además la lectura constituía un medio para acceder a los textos informativos, legales y científicos, lo que permitía el desarrollo del intelecto y de la racionalidad. El niño lector será una imagen constante en el sistema de ideas, valores y prácticas de los protestantes y una preocupación recurrente de las maestras.

Para acceder al contenido de la *Estrella de la Mañana* era necesario ser un buen lector, condición que no todos los niños tenían, sino sólo aquellos que habían pasado varios años en las aulas. Howland era consciente del problema y lo asumía del siguiente modo: "esta carta contiene muchas palabras largas y difíciles de entender para los niños, pero [hasta] el más pequeño puede entender en el texto áureo –que todas las cosas obran puntualmente para el bien de los que aman a Dios"– (*La Estrella de la Mañana*, 1884). He aquí una de las primeras tensiones que debieron enfrentar los protestantes, formar buenos lectores en una medio social donde el analfabetismo era lo más común entre los grupos sociales

–rurales o urbanos– marginados.[186] A lo anterior habría que agregar que los protestantes afirmaban que la población objeto de su intervención eran los niños pobres pero, por el otro lado, un buen número de las familias conversas eran urbanas, con un jefe de familia mediamente instruido que se identificaba con los principios liberales históricos. Es decir, muchos de sus adeptos no pertenecían a grupos con un alto nivel de marginación social.



La Estrella de la Mañana, enero 20 de 1884. Biblioteca Pública del Estado de Jalisco, Hemeroteca, Sección de Fondos Especiales.

Niños y niñas urbanizados y civilizados[187]

La idea del niño urbanizado se opone en muchos puntos al niño rural. Un niño urbanizado es aquel que ha internalizado las reglas de convivencia citadinas y por tanto es un niño que se incorpora

[186] Para 1910 se calculaba que entre el 75% y el 80% de la población mayor de 15 años que habitaba el país no sabía leer, ni escribir (Secretaría de Fomento, 1956: 122 y 123).

[187] "Por urbanidad (...) se entendía un código de conducta hacia sí mismo y sobre todo en dirección a los demás, en el marco de una jerarquía social no sólo intangible sino incluso reforzada (...) La forma práctica de su enseñanza debía ser el catecismo, del sistema de preguntas y respuestas que encontramos en muchos de los manuales de urbanidad como fórmula sencilla y adecuada de comunicación pedagógica fundamentada sobre la pasividad del alumnado" (Guereña, 2001: 430).

a la civilización y a la razón. En contraparte el niño rural es "primitivo" y vive en un ambiente que lo hace proclive a la barbarie y al fanatismo. Para la época en la que los protestantes ingresaron al país y desarrollaron sus actividades en Jalisco se había generalizado, entre políticos e intelectuales, la idea de que la educación civiliza, urbaniza y permite el desarrollo racional de los niños y niñas. En este sentido esta idea era compartida por un sector de la elite. Concretamente instruir a los niños en la urbanidad implicaba que aprendieran ciertas normas y usos sociales, los códigos, valores actitudes y conductas que definían un modelo de niño y niña, así como un arquetipo de hombre y mujer de ciudad, a imagen y semejanza de los grupos dominantes, colocando a cada quien según su género y status dentro de la escala social (Guereña, 2001: 424). En la *Estrella de la Mañana* abundan las lecciones que buscan generar en los pequeños lectores comportamientos urbanos: limpieza, obediencia hacia los padres, trabajo, diligencia, honradez y servicio, puntualidad, perseverancia y cortesía (*La Estrella de la Mañana*, 1884: 2-3; 4-6). Estas formas de comportamiento, se asociaban a su contraparte, es decir a lo no deseado, a los que los niños y niñas deberían evitar, actitudes que deberían avergonzar a los pequeños como "ser perezoso y sucio", ser "bárbaro y primitivo", ser proclive a la "maledicencia y al vocabulario soez" (*La Estrella de la Mañana*, 1884: 5; 4). Se trataba de dar forma al carácter de la misma manera en que "se moldean los ladrillos" (*La Estrella de la Mañana,* 1884). Desde la óptica de las protestantes los niños y niñas con los que trabajaban venían de un medio social que poco o nada permitía desarrollar en ellos ese "espíritu" de civilidad y de urbanidad, por ello procuraban contar con internados, pues sólo así se modificarían el lenguaje, los gestos, los modales, las acciones y los valores a ellos asociados. Puesto que no los habían adquirido en su origen social, deberían adquirirlos a través de la enseñanza que impartían las maestras protestantes.

Sin embargo, la acción modeladora no fue fácil, pues se gestaban diversas tensiones entre la representación social ya constituida y la realidad, entre lo deseable y lo posible, entre una cultura

y otra. Así, por ejemplo, Margarita Wright a pesar de haber llegado a Jalisco a finales del siglo XIX,[188] en 1920 aún se asombraba y criticaba las condiciones de higiene y la "incomodidad" que se vivía en los pueblos de Jalisco, de donde provenían niños y niñas que ingresaban a sus colegios, en este caso, su descripción corresponde al pueblo de Ahualulco:

> Fue una revelación ver las casas de donde vienen nuestras niñas (…). Dos o tres calles en el centro de la ciudad están pavimentadas, otras pocas están cubiertas con piedras. El resto de las calles son de tierra y con mucho polvo. Las aceras son muy estrechas y toscas (…). Las casas están muy juntas y faltas de comodidades. Todos los miembros de las familias viven mezclados en dos o tres habitaciones. Bañeras no existen. (…) El agua corriente en las casas no existe, por lo que, como lo han hecho por generaciones, van a la fuente de la plaza principal a llenar sus cántaros de agua una vez o dos veces al día. En tales condiciones, ¿se lavan sólo cuando no se puede evitar? (Wright, 1920: 168-170).

Para Margarita, la vida de la gente era pintoresca, pero también rutinaria y sórdida sobre todo cuando contemplaba a los hombres embriagarse y a todo un pueblo dejarse llevar por la fiesta y la música que se vivía en las fiestas patronales o con motivo del carnaval. En cambio, desde su visión, el servicio dominical protestante era la otra cara de la moneda al estar compuesto por "(…) un grupo tranquilo, hombres, mujeres y niños. La mayoría de ellos brilla con la depuración a la que se habían entregado para la ocasión (…) Todos bastante diferentes de los grupos que había en la plaza la noche anterior" (Wright, 1920: 168-170).

Niños y niñas morales

La moral protestante implicaba prohibiciones relacionadas con evitar vicios, pero principalmente con el ingerir licor y fumar. Este tipo de prohibiciones se hacían patentes en lectura incluidas en

[188] Recordemos que dejó el estado entre 1914 y 1919, aproximadamente, tiempo en el que estuvo en los Estados Unidos y Barcelona.

La Estrella de la Mañana (1884): "Evitar los vicios, hacer buenas obras", "El tomar licor conduce a la perdición" y "Los efectos de fumar". Otra estrategia para moralizar, que además servía para inculcar el amor a la patria, era el recurrir a narraciones de héroes, cuya vida se tomaba como un ejemplo a seguir. De este modo se exaltaba a personajes de la historia de México, como Benito Juárez, a quien asemejaba como Jorge (sic) Washington (*La Estrella de la Mañana,* 1884). Un texto especialmente llamativo que apareció en *La Estrella de la Mañana* fue el titulado "Algunas mujeres en la Biblia", el cual se centra en las grandes cosas que hicieron las mujeres, pero siempre desde su papel como madres, cuidadoras y educadoras (1884).

La infancia racional

Además del niño lector y urbano, los infantes deberían desarrollar la razón. Para ello era necesarios acceder a textos informativos. Así, en *La Estrella de la Mañana* se incluían temas de este tipo, por ejemplo, "La estructura del ojo y sus cuidados", "El sol como un regalo de Dios" pero que para apreciarlo hay que contar con información científica acerca de él, por ello se agregaba que es "ciento doce veces más grande que la tierra y está a treinta millones de leguas de nosotros (…) se necesitarían ochocientas mil lunas para producir una luz igual" (1884). En estos ejemplos lo que hay de fondo es una intención por trasferir y sustituir. En el primer caso se usa el conocimiento científico para modificar las prácticas higiénicas de los niños; en el segundo caso, se busca sustituir los mitos y creencias en torno a los astros por explicaciones basadas en los descubrimientos y avances de la ciencia.

Como parte de la representación protestante sobre el otro, en *La Estrella de la Mañana* se incluían también descripciones hechas por misioneros y misioneras que trabajaban en diversas partes del mundo. En los textos se aludía a países como China, la India y las Islas del Pacífico y se mezclaba la descripción del medio natural y geográfico con expresiones que descalifican las religiones

de pobladores pues, se afirmaba, "son idolatras", "rinden culto a la naturaleza", "suponen que una imagen hecha de madera y barro posee poderes" (*La Estrella de la Mañana*, 1884). En otros casos se decía que en estas religiones los creyentes "son ignorantes" o que "repiten solamente las oraciones en latín, sin comprender su significado" (*La Estrella de la Mañana,* 1884). Dentro de esta matriz de valores los protestantes se asumían como superiores a los nativos de las comunidades donde desarrollaban su trabajo educativo y misional.

La descomposición de núcleo original

Al estallido de la revolución un número importante de niños y niñas que habían llegado a la juventud en las aulas de los colegios protestantes tuvieron diferentes trayectorias. Varios de los estudiantes del Colegio Internacional se unieron a los constitucionalistas y a los villistas. En nuestro caso es difícil determinar qué significados dejó en ellos el modelo y las enseñanzas a que fueron expuestos y también es complicado saber el peso que tuvo la educación que recibieron en la postura que asumieron. Autores como Guerra (1988) y Bastián (1989) han encontrado evidencia de que numerosos masones y protestantes se incorporaron a la Revolución Mexicana. En nuestro estudio ubicamos que los y las jóvenes que habían sido formados en los colegios protestantes de Jalisco siguieron dos caminos marcados por la diferencia de género, algunas de las niñas, como ya señalamos, fueron maestras, por su parte, los jóvenes del Colegio Internacional se sumaron al movimiento armando. Al respecto, en 1914 el reverendo Howland escribía a su esposa lo siguiente:

> Los días intermedios[189] estuvieron llenos de la preocupación por nuestros niños y otras personas que había conocido en la ciudad (de Guadalajara), todos los cuales se había unido al Ejército Constitu-

[189] Se refiere a los días previos al abandono de Guadalajara por parte de los norteamericanos y a su intento por volver a los EE UU, tomando un buque en Colima.

> cionalista antes de la división infeliz y, en razón de los cambios entre los líderes se habían encontrado en diferentes bandos. La mayoría de los jóvenes han ingresado a las filas. Hay tenientes, capitanes e incluso un teniente coronel, mientras que otros están habilitados como secretarios. Muchos de ellos reciben salarios de seis o siete dólares al día y han encontrado esta aventura muy a su gusto. Pienso que sería difícil reunir a los estudiantes de nuevo si fuera a abrir el Colegio este año, aunque los más pequeños si estarían en condiciones de entrar, pues ellos no ingresaron a la milicia. Hasta el momento ninguno de los estudiantes ha sido asesinado o herido y no han sido tomados como prisioneros (Howland, 1914).

Imágenes... ¿en movimiento?

En todas estas imágenes hay una tensión constante entre las representaciones sociales que constituyen el punto de partida de las educadoras protestantes, quienes tuvieron que aceptar a niños y niñas que eran parte de esos mundos de vida "nativos" y tildados como "bárbaros y fanáticos", pero que deberían ser salvados para transferirlos a otro mundo cultural, el de ellas.

Los protestantes solían hacer algunas adecuaciones a los textos que incluían en *La Estrella de la Mañana*, intentando con ello acerarse a la realidad de los niños mexicanos. Así, por ejemplo, los niños podían llamarse Concha, Pedro o Pablo, aunque la descripción física del personaje fuese más cercana a un infante anglosajón: "Pancho (...) era un muchacho de siete años carirredondo y gordo, de ojos azules y con pelo rubio (...) A quien se le había enseñado a conducir las vacas e impedir que se metieran en la milpa", lo anterior a pesar de que Pancho "vivía en una aldea en el interior de los Estados Unidos del Norte" (*La Estrella de la Mañana,* 1884).

La imposición del modelo de niña y de mujer incluía el recrear la imagen, el vestido y las posturas del cuerpo. Lo que no se podía cambiar era el color de la piel ni el estatus de origen. De este modo las niñas eran vestidas para la clase de cocina, por ejemplo, con mandil y cofia, elementos que se colocaban por encima del vestido de pliegues, largo hasta por debajo de la rodilla, los pies iban calzados con botas. En las dos imágenes incluidas en esta sec-

ción, una correspondiente a la clase de cocina del instituto Colón y otra de una escuela para niñas negras en Washington, la maestra blanca destaca en el conjunto, las niñas mexicanas o negras parecen distribuirse no sólo por estatura, sino de acuerdo al tono de su piel. Por otro lado, en las imágenes que incluimos antes, una referida a una ceremonia de fin de cursos en el Instituto Colón en 1910 y dos del Colegio Corona de 1904, se aprecia una diferenciación racial y de status. A la primera de estas escuelas asistían hijos de norteamericanos a la segunda niñas mexicanas.



Instituto Colón, clase de cocina en 1910. Imagen publicada en el anuario 2001 del Instituto Colón.



Niñas negras en clase[190] de cocina, lavando la vajilla. Séptima división Washington D.C. [1899?]
Johnston Frances, Benjamin, fotógrafo. Bibloteca del Congreso de los EUA. LCUSZ62-2638.

Estas fotografías son muy semejantes, pues en ellas se recrea el modelo de formación femenina de las maestras protestantes: el orden, la urbanidad, la civilidad y la racionalidad toman forma en la limpieza, se muestran en el vestido, en la postura, en el acomodo de los utensilios domésticos. Lógicas que contrastan con otros tipos de infancia que se vivían en Guadalajara y en otros lugares

[190] Margolis, Eric. "A través de un lente oscuro: Escuelas urbanas e imaginación fotográfica en Estados Unidos". En BIFURACACIONES [online]. Núm. 7, año 2008. World Wide Web document, URL: <www.bifurcaciones.cl/007/Margolis.htm>. ISSN 0718-1132.

de México al iniciar el siglo XX, en cuyas calles pululaban niños y niñas con ropas modestas y desgastadas, frecuentemente iban descalzos, vivían al día y en casas donde las comodidades marcadas por el progreso estaban ausentes.



Dos campesinas. Guadalajara, Jal., Mx. (1910 ¿?)[191]



Niño vendiendo buñuelos, ca. 1905. AGN, Propiedad Artística y Literaria, C.B. Waite, oficios.

Al final del trayecto

Podemos decir que este trabajo nos permitió generar conocimiento a dos niveles. El primero se refiere a lo que se ha producido desde la historia en relación a la participación de los protestantes en la construcción de formas "modernas" de cultura política, de sociabilidad y de educación. En México contamos con los trabajos de Jean Pierre Bastián, quien desde los años ochenta explicó las redes sociales que se tejieron entre protestantes, masones y revolucionarios. Su trabajo fue exhaustivo y dentro de sus méritos está el haber dado cuenta de este fenómeno cubriendo la mayor parte del territorio nacional. Sin embargo, su trabajo es sobre todo una historia de hombres, de aquellos que estuvieron en los escenarios

[191] Universidad Autónoma de Cd. Juárez. Colección de Juan Kaiser, fotografía en BYN, 14x9 cm. Álbum, 20 hoja 17, tarjeta 2, en http://bivir.uacj.mx/Postales/Default.asp.

públicos, que debatieron y lucharon. Las mujeres son apenas una sombra que se oculta tras las cifras y datos. En contraparte pensamos que aún hay mucho que indagar y que decir en torno a cómo las mujeres, en nuestro caso las protestantes, participaron en la construcción del México de entre siglos. En esta lógica la escuela protestante que instauraron en nuestro país fue un espacio importante para la difusión de conocimientos, valores, ideas y prácticas. Espacio siempre cruzado por significados y dinámicas, producto de las tensiones y adecuaciones producidas por el encuentro y desencuentro entre formas de ver y ser mujer y de concebir la infancia.

Por otro lado, el desarrollo de la historia de las mujeres nos coloca hoy en día en otra posición analítica, mediante la cual es posible preguntar por las ideas y prácticas de esas mujeres protestantes que participaron en los procesos de modernización y en la formación de mexicanos y mexicanas en el cambio de siglo. Si bien aún quedan pendientes y claroscuros en torno a sus prácticas de instrucción, su vida cotidiana y con respecto al impacto de su trabajo, nuestra investigación permitió sacarlas del anonimato, historizarlas, de tal manera que estemos en condiciones de sopesar sus afanes por instruir a un segmento de la niñez mexicana, explicando a la vez las condiciones en las que desarrollaron su labor y los fundamentos que las orientaron. En el caso de las mujeres extranjeras habría que entender que eran ante todo misioneras, de ahí su persistencia y dedicación de tiempo completo en las tareas implicadas en la formación de nuevos adeptos. Su misma condición de extranjeras les dio un status diferente al de las maestras protestantes mexicanas. Podemos además agregar que la mayoría de estas extranjeras fueron escritoras frecuentes, lo que raramente ocurría con las mexicanas. Las extranjeras escribían en la publicación periódica de la *Woman´s of Border Missions* y, el caso más excepcional de las mexicanas es el de Catalina Díaz, quien fue una escritora frecuente en las publicaciones protestantes y masonas de Jalisco. Insistimos en que el ingreso de mujeres mexicanas al protestantismo estuvo mediado, en la mayoría de los casos, por el ingreso de sus padres, de ahí que la esposa, hijas e hijos hubie-

sen ingresado también. En el caso de las mujeres mexicanas que participaron en el trabajo educativo, el análisis nos permite ubicarlas como continuadoras de las protestantes, aunque vivieron contratiempos y vicisitudes en los años de la revolución y de la posrevolución, quedando al margen de cualquier posible apoyo de los norteamericanos. Por su condición de género podemos ubicar ciertas similitudes entre norteamericanas y mexicanas, la principal es que trabajar en la educación era una opción adecuada para su condición de mujeres. En cambio, si atendemos la condición de raza y grupos social de adscripción, las diferencias emergen y van desde los usos de la escritura de unas y otras, cuestión que habría que seguir estudiando, la protección de que fueron objeto las norteamericanas en el marco del estallido de la Revolución frente a la indefensión de las maestras protestantes mexicanas, el liderazgo de las extranjeras en la conducción de las escuelas y la posición de aprendices y enseñantes de las mexicanas.

El segundo nivel, es lo que consideramos una modesta aportación teórica que se deriva del uso que hicimos del concepto de representaciones. Si bien Jodelet (1984), al ampliar las aportaciones de Moscovici, ha reconocido la importancia de atender la construcción histórica de determinada representación social, aún es mucho lo que hay que discutir en torno a cómo resolver metodológicamente las implicaciones que se derivan de este reconocimiento. Lo que aportamos en nuestro estudio es la necesidad de atender los vínculos que se tejen entre las ideas, valores y normas que detenta determinado grupo social y el modelo educativo o de socialización que buscan operan de cara a otro grupo social. El cruce, las tensiones, las adecuaciones de estos elementos y procesos estará en funciones de las condiciones históricas. Es así que buscamos entender la representación social de la infancia que detentaron las maestras protestantes. Sobre esta posibilidad de historiar las representaciones sociales aún quedan preguntas en el aire y pendientes por discutir: ¿Qué puede aportar la historia al desarrollo de la teoría de las representaciones sociales?, ¿En qué sentido las sociedades religiosas protestantes son portadoras

de representaciones sociales "modernas" ligadas a la infancia y a la educación? Nos parece que la historia puede sugerir modos de conocer el cómo se producen y construyen las representaciones y de qué manera dan forma a determinadas formas de ser, entender y relacionarse con los mundos de vida. Por otro lado, nos parece que si las representaciones sociales, considerando su dinamismo y su producción y reproducción a través de las relaciones sociales, fluyen a través de procesos de socialización, entonces la educación puede ser pensada y estudiada a través de esta propuesta teórica en tanto los sujetos jóvenes se ven insertos en procesos en los que se les expone a valores, normas, formas de comportamiento que deben internalizar para ser parte de un grupo y moverse dentro de él.

Fuentes

Archivo Municipal de Guadalajara:
Ramo Educación
Archivo Histórico de Jalisco:
Ramo Educación
Ramo Gobernación
Departamento de Educación Pública: Maestros Fuera de Servicio.
Universidad de Guadalajara:
Biblioteca Pública del Estado
Dirección de Instrucción Pública
Hemeroteca
Misceláneas.
The New York Public Library (Digital Collection):
Life and light for Woman. Woman´s Board of Missions.

Bibliografía

AYÓN, F. (1993). Algunas escuelas tradicionales. En *Enciclopedia temática de Jalisco*, Tomo IV (pp. 141-153). Guadalajara, Jal.: Gobierno del Estado de Jalisco.

BALDWIN, D. (1986). Diplomacia cultural: escuelas misionales protestantes en México. *Historia Mexicana*, *26*(2), 287-322.

BARBOSA GUZMÁN, F. (1988). *Jalisco desde la Revolución. La iglesia y el gobierno civil,* Tomo VI. Guadalajara, Jal.: Gobierno del Estado de Jalisco-Universidad de Guadalajara.

BASTIAN, J.P. (1989). *Los disidentes*. México: El Colegio de México-F.C.E.

____ (1991). Introducción al Protestantismo y Educación. *Cristianismo y Sociedad*, *107*(29/1), 5-8.

____ (1990) El impacto regional de las sociedades religiosas no católicas en México. *Cristianismo y sociedad*, *105*, 57-73.

BODAS DE DIAMANTE (1947). *El Avance, 2*(35), p 2.

DORANTES, A. (1996). Primeras etapas del protestantismo en Jalisco. *Estudios Jaliscienses*, *24*, 5-18.

____ (2005). La llegada del evangelio protestante. Sn P.F. Loret de Mola (Coord.). *Los otros hermanos. Minorías religiosas protestantes en Jalisco* (pp. 41-83). Jalisco, México: Secretaría de Cultura-Gobierno del Estado de Jalisco.

EL INSTITUTO COLÓN. (1908). *El Testigo, 23*(2).

FOMENTO DE LAS ARTES DE JALISCO A.C. (Fomentar). (1999). Farís Ixca. En *Jaliscienses Destacados*. Recuperado de http://www.fomentar.com/Jalisco/Tapatios/index.php?codigo=113&inicio=100

GARCÍA CARMONA, O. (1985), *Legislación y estructura orgánica de la educación pública en Jalisco,* Tomo II. Guadalajara: DEPEJ.

GUERRA, F.X. (1988). *México del antiguo régimen a la revolución*. México: FCE.

GUEREÑA, J.L. (2001). El espacio de la urbanidad y del manual de urbanidad en el currículo. En L. Martínez Moctezuma (Coord.). *La infancia y la cultura escrita* (pp. 424-443). México: Siglo XXI–Universidad Autónoma de Morelos.

HANSKINS, B. (1886). México a word from our school of Guadalajara. *Life and Light for Woman, 13,* 384.

HOWLAND, S. (1914). An unexpplicted pause in Mexico. A letter from Mrs. John Howland, written at Manzanillo. *Life and Light for Woman*, *40*(2).

JODELET, D. (1984). Las representaciones sociales, fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Coord). *Psicología Social. Pensamiento y vida social,* Tomo II. España: Paidós.

LA ESTRELLA DE LA MAÑANA (1884).

MARGOLIS, E. (2008). A través de un lente oscuro: escuelas urbanas e imaginación fotográfica en Estados Unidos. *Bifurcaciones, 7*. Recuperado de www.bifurcaciones.cl/007/Margolis.htm ISSN 0718-1132.

MEYER, J. (1985). *El catolicismo social en México hasta 1913.* México: Instituto Mexicano de la Doctrina Social Cristiana.

MISION MÉDICA. (1895). *El Testigo*, *14*, 164.

MOÑIVAS, A. (1994). Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría. *Revista de psicología general y aplicada*, *47*(4), 409-419.

MORENO CASTAÑEDA, M. (2001). *La enseñanza también tiene su historia. Teoría y práctica docente en las primarias estatales de Jalisco de 1910 a 1940.* Guadalajara, Jal: Editorial Arrayan.

MOSCOVICI, S. (1983). *Psicología Social,* Tomo I. España: Paidós

NORMAN, R. (2002). Corrientes pedagógicas en el protestantismo argentino. De la emancipación al centenario. *Cuadernos de Teología, 21.* Recuperado de www.elcece.org.ar/william_morris/docentes/art_txt/C_Pedag_Prot_Arg.doc

NOSOTROS Y LOS CONGREGACIONALES. (1942). *El Avance,* (Junio/24/1942), 7, 12.

OCHOA, D. (2001). *Las escuelas evangélicas en Argentina*. Recuperado de www.elcece.org.ar/william.../art.../Historia_Educ_Evang_Arg.doc

Our daily prayer in November. (1906). *Life and Light for Woman, 36,* 549-550.

PARTIDA, R. (1992). El Partido Católico Nacional, fundación y actividad en Jalisco. En C. Castañeda (coord.). *La ciudad y sus funciones*. Guadalajara, Jal: Ayuntamiento de Guadalajara.

RANKIN, M. (2008). *Veinte años entre los mexicanos. Relato de una labor misionera* (Introducción de Miguel Ángel González Qui-

roga y Thimothy Paul Bowen). México: Fondo Editorial de Nuevo León.

SECRETARÍA DE ECONOMÍA, Dirección de Estadística (1956). *Estadísticas Sociales del Porfiriato 1877-1910*. México: Talleres Tipográficos de la Nación.

Velasco, O. (2008). La mujer y la masonería en Jalisco. Catalina Álvarez Rivera. En L. C. Vázquez Parada y D. A. Flores Soria (Coords.). *Mujeres jaliscienses del siglo XIX. Cultura, religión y vida privada*. México: Universidad de Guadalajara-Editorial Universitaria.

VILLANEDA, A. (1995). Periodismo confesional: prensa católica y prensa protestante, 1870-1900. En Á. Matute, E. Trejo y B. Connaugthon (Coord.). *Estado, Iglesia y sociedad en México. Siglo XIX* (pp 325-366). México: Miguel Ángel Porrúa, UNAM.

WRIGHT, M. (1920). Moving Pictures in a Mexican Town. *Life and Light for Woman, 50*(4), 166, 168-70

Vecinos, niños y educadoras: ciudadanía y escolarización en la Buenos Aires del siglo XIX

Myriam Southwell[192]

Durante la segunda mitad del siglo XIX, el desarrollo de la escolarización en la ciudad de Buenos Aires transitó por un ajetreado y contradictorio derrotero, enmarcado en el despliegue de la organización nacional y la constitución del Estado y de la Nación. La descripción que presentaremos a continuación, tiene como punto de comienzo el año 1852, es decir, el momento en que finaliza el gobierno de Juan Manuel de Rosas,[193] se produce la aprobación de la Constitución de 1853 y se desarrolla la aldeana Buenos Aires, incluida su designación como Capital Federal en 1880.[194]

[192] Universidad Nacional de La Plata.

[193] El gobierno de Rosas (1829-1853) significó una retracción de las posiciones liberales de comienzos del siglo XIX, con elementos autoritarios y conservador-populares. En el terreno educativo significó un retroceso del avance del compromiso estatal en garantizar un sistema de instrucción pública y un reposicionamiento de la iglesia católica en la administración de la escolaridad.

[194] El territorio de las Provincias Unidas del Río de La Plata –que incluía lo que hoy es el Uruguay– sostuvo entre mayo 1810 y 1820, las guerras por la independencia de la corona española; desde ese momento y hasta avanzadas las décadas de 1850 y 1860, ese territorio experimentó un período signado por las guerras de la independencia, disputas con algunos países limítrofes, y luego guerras civiles que disputaban el modo en que debía constituirse el Estado, la Nación y el gobierno del nuevo país que se estaba independizando. En ese escenario el amplio territorio se dividía en regiones a cuyo frente se encontraban dirigentes políticos criollos –en algunos casos caudillos– que disputaban la hegemonía política y desarrollaban formas embrionarias de Estados provinciales con desigual grado de desarrollo. Esta compleja situación socio-política se prolongó hasta las últimas décadas del siglo XIX, momento en el cual se consolida un modelo estatal centralizado en el puerto y la ciudad de Buenos Aires, y a través de la forma representativa de la república. Durante todo el siglo

Nos interesa tratar en este capítulo una serie de fuentes históricas relativas al origen de las formas de enseñar en la Buenos Aires de la segunda mitad del siglo XIX, como modo en el que se pensó a la infancia escolarizada y a la inclusión de mujeres como educadoras. Las fuentes documentales que aquí se incluyen pertenecen al acervo patrimonial del Archivo Histórico de la ciudad de Buenos Aires. Resulta relevante mostrar algunas formas institucionales cotidianas y discusiones que surgen a través de aspectos anecdóticos para revisar grandes problemas. La vida cotidiana de las instituciones educativas puede ser abordada desde distintas perspectivas. Desde hace un tiempo ya, se consolidan investigaciones a partir de descripciones densas de la vida cotidiana, intentando rescatar los sentidos producidos e intercambiados en las prácticas que sostienen los actores de las instituciones. Esa posibilidad de mirar el diseño de políticas, la consolidación de prácticas institucionales y el posicionamiento de los actores de modo dinámico, nos permite reforzar la idea (ya afirmada por distintos autores) de que la historia de la educación no puede dimensionarse plenamente si se la analiza sólo como el resultado de una aplicación de normas, reglamentos, decretos o leyes. Hacer una lectura histórica de la trama cotidiana de las instituciones educativas entraña el problema de encontrar las piezas para ver las decisiones y tensiones de todos los días. En los documentos que hemos seleccionado podemos observar el modelamiento de las disposiciones centrales en la cotidianeidad de la escuela, o las discusiones que algunos actores realizaban en relación con determinadas decisiones; en pocas palabras, el tejido complejo de ideas, proyectos, revisiones y la textura concreta que alcanzaron en su funcionamiento cotidiano.

XIX existieron experiencias de escolarización y escuelas de diverso tipo –algunas heredadas de los siglos anteriores, de formato colonial– y otras que fueron naciendo. Pero habrá que esperar a las últimas décadas del siglo XIX, para poder encontrar una estructura de sistema para la instrucción pública.

Hacer escuela para la infancia de Buenos Aires

Las décadas de 1850 y 1860 marcaron un momento crucial para el ordenamiento de las escuelas cuya presencia se había estrechado durante el régimen rosista, sobre todo aquellas de carácter público. Como veremos, ese momento fue significativo en relación a la reorganización de escuelas existentes y la creación de otras nuevas, así como sus mecanismos administrativos y de relación con la comunidad. La educación elemental de la ciudad se presentaba en cuatro sectores: el particular, el municipal, el de la Sociedad de Beneficencia y el rural. A partir de 1852, se fue plasmando la intención de afianzar un modelo unitario y a extender la oferta pública de educación. En esa búsqueda, se creó un Ministerio de Instrucción Pública y una escuela normal. Sin embargo, las dinámicas político-pedagógicas no fueron un terreno armónico y unidireccional, sino un camino sinuoso, donde las confrontaciones entre concepciones, instituciones, autoridades de distinto nivel de injerencia y de personas, serían cotidianas. Un ejemplo de eso, fue que ambas iniciativas –el Ministerio y la escuela normal– duraron sólo unos pocos meses.

A partir de que se dio marcha atrás con la existencia del Ministerio, las escuelas pasaron a depender de la universidad como en la década de 1820 cuando se creó esa institución, cuyo rector era José Barros Pazos, quien asumió su Departamento de Escuelas. A partir de 1854 las escuelas de varones pasaron a depender nuevamente del Municipio; la Universidad siguió administrando las escuelas de la campaña o rurales. La Sociedad de Beneficencia[195] estaba encargada de la educación de las mujeres y mantenía altos grados de autonomía pese a los ataques de sus opositores

[195] En 1823 había sido creada la Sociedad de Beneficencia concebida como una institución sostenida por el trabajo como carga pública para las mujeres de la aristocracia porteña. Bajo su supervisión quedaron las escuelas de mujeres, así como las casas de huérfanos y niños expósitos. Estas escuelas fueron concebidas para alumnas humildes pero fueron empleadas por todas las clases sociales. Debe recordarse que, más allá del espíritu liberal que Buenos Aires encarnaba en la década de 1820, el papel de la mujer en la sociedad era el de un grupo subalterno.

masculinos. Era, sí, especialmente apoyada por la opinión católica que la consideraba una garantía para los valores religiosos y conservadores (Newland, 1992:147-8).

Un aspecto que vale la pena mencionar es que hubo un gran avance respecto a la cantidad de alumnos en esos años, tal como se observa en el siguiente cuadro:

Año	Esc. de niños	Cant. alumnos	Esc. de niñas	Cant. alumnas	Total escuelasa	Total lumno/as
1852	3		3		6	
1853	11	1038	5	368	16	1406
1854	11	1767	13	1200	24	2967
1855	11	1859	13	1285	24	3144
1856	13	1764	16	1888	29	3652
1857	15	1692	16	1744	311	3436
1858	19	2164	17	1684	36	3848
1859	19	2295	18	2085	37	4380
1860	19	2446	18	2320	37	4766

Fuente: *Newland, 1992:150*

En 1856 Domingo F. Sarmiento fue designado jefe del Departamento de Escuelas. Dos de sus estrechos colaboradores fueron Marcos Sastre y Juana Manso, ambos habían pertenecido al Salón Literario y la Asociación de Mayo en torno a los cuales se gestó la generación romántica de 1837 y que les había valido el exilio durante el gobierno de Rosas. Sastre (1809-1887) era un educador de concepción católica con amplio involucramiento en distintos aspectos de la vida escolar: inspector, autor de textos muy utilizados en las escuelas, como la *Guía del Preceptor* y el método de lectura *Anagnosia*. Con anterioridad, había sido Inspector escolar y director de escuelas en la provincia de Entre Ríos. Juana Manso (1819-1875) fue escritora, traductora, periodista, maestra y precursora del feminismo en Argentina, Uruguay y Brasil; en 1840 se trasladó a Montevideo –exiliada– posteriormente viajó a Brasil y regresó a instalarse en Buenos Aires en la década de 1850. A Juana Manso se le encargó la enseñanza elemental y su paso por esa función contribuyó a la enseñanza conjunta para niños y ni-

ñas, lo que generaba muchas polémicas en la época. Junto con otros intelectuales Manso estaba comprometida con el proyecto ilustrado de la educación popular, esto es, con la construcción republicana mediante la educación del conjunto de la ciudadanía. Su obra escrita se vinculaba con el desarrollo de una concepción de educación pública, la construcción de un colectivo alfabetizado incluido en las instituciones republicanas y el progreso nacional.

Un aspecto que no debe soslayarse es la diversidad existente en las formas de escolarización: escuelas para niñas, para niños, de adultos, nocturnas, de artes, de ambos sexos, particulares, públicas, municipales, administradas por la Sociedad de Beneficencia, etc. De ello dan cuenta numerosos registros de visitas e inspección de escuelas. A esta descripción, debe agregarse la variedad también existente dentro de las maneras en que las escuelas llevaban a cabo su tarea, las condiciones con las que lo hacían y hasta los métodos y rutinas. A partir de la conducción sarmientina hubo significativas intenciones de centralizar el control y generar uniformidad en la escolarización de modo que se llegó a acusar, a Sarmiento, de querer desarrollar un "cuarto poder" en el Estado. En los inicios, el sanjuanino colaboró activamente con la Comisión de Educación de la Municipalidad pero posteriormente comenzó a confrontar con el presidente de la misma, el sacerdote Gabriel Fuentes. En 1858 Sarmiento dejó el Departamento de Escuelas y pasó a ser senador, desde donde fustigó a la Comisión de Educación. Las escuelas dejaron de depender de la Comisión de Educación del Municipio en 1860 –aunque mantenían su financiamiento– y ellas pasaron a ser administradas por el Departamento de Escuelas de la Universidad. La apelación a la acción conjunta entre las distintas instituciones era moneda corriente:[196]

> El Concejo Municipal animado del mejor espiritu respecto á la mas facil difucion de la enseñanza publica y convencido de encontrar en U. el mismo sentimiento, espera de parte de U. activa cooperacion para lograrlo. La Municipalidad pide a U. pues emplee los medios de

[196] Hemos conservado la escritura original de las fuentes consultadas que son en castellano antiguo y con algunas formas que hoy serían consideradas incorrectas.

> influencia y persuacion que tiene en la Parroquia a fin de inducir á los Padres de familia y guardianes de niños para que les envien á las Escuelas y para que comprendan toda la importancia de este deber sagrado pª con sus hijos. Los niños pobres reciben instruccion gratuita y respecto de los que no lo son es injustificable una indiferencia que les condenase á la ignorancia.[197]

Existían también dispares situaciones respecto del financiamiento y de las precarias condiciones de infraestructura. La cuestión de cómo solventar la educación pública atada a la discusión acerca de a quiénes iba dirigida e inclusive la diferenciación de cómo y cuánto se financiaba por parte de los particulares, fue un terreno de debates y experimentaciones en las décadas de 1850, 1860 y hasta 1871 cuando se aprueba la Ley de Subvenciones. Los fondos asignados por el Estado de Buenos Aires para la educación elemental cubrían fundamentalmente los sueldos de maestros y ayudantes y el alquiler de las casas que se utilizaban como escuelas.

Una de las primeras medidas de las nuevas autoridades en 1852 fue derogar el arancelamiento de escuelas que se había dispuesto en 1838 durante el gobierno de Rosas, decretándose la gratuidad escolar. Pero esa política no dejó de tener oscilaciones debido a distintas cuestiones, como por ejemplo, la observación acerca de que no eran los sectores pobres sino los sectores medios los que asistían a ellas. Dada esa característica se consideró legítimo que los sectores más acomodados solventaran parte de sus estudios. En ese sentido, el reglamento escolar de 1857 estableció que los alumnos pudientes pagaran por su educación, al establecer que los preceptores podían percibir toda clase de bonificaciones de las familias. Además determinaban que los maestros podían dar clases particulares fuera del horario escolar. Pero la cuestión de la financiación y la intervención de particulares en ella, trajo aparejado que algunos maestros comenzaran a hacer discriminaciones a favor de ciertos niños. Las disparidades que

[197] Nota de la Comisión de Instrucción Pública al Sr. Cura de la Parroquia.

esas situaciones generaban hicieron que las autoridades municipales intervinieran y les ordenaron dar una total igualdad de trato.

> La Comision de educacion encarga á U. espida las disposiciones necesarias á fin de que las horas de asistencia y permanencia en la escuela, sean las mismas para los alumnos pagos é impagos sin poder los maestros en ninguna forma establecer diferencia alguna entre ellos. (...) Ese Depart^to^ recomendar vivamente á los Preceptores dediquen igual enseñanza y atencion a todos sus discipulos, pues cualquiera que sea la diferencia que la suerte haya colocado entre ellos deben gozar de la misma predileccion de los que velan p^r^ el cultivo de la inteligencia y de su corazon. (...) Puede decirse, señor, que el destino de la nueva generacion les esta confiado en gran parte, y esa influencia sera tanto mas decisiva en cuanto comprendan mejor la misión de formar hombres virtuosos e ilustrados.[198]

He aquí un rasgo que está presente en esta etapa más embrionaria pero que –sin embargo– va a modificarse hacia fines del siglo XIX con la consolidación del sistema educativo y la financiación y control por parte del Estado Nacional; ello irá acompañado de una mirada moral sobre la cuestión del pago del trabajo docente que afianzaría el carácter abnegado de su tarea, postergando el valor salarial tras una mayor importancia de la función vocacional y la imposibilidad de recibir pagos por parte de sus alumnos.

Esa abnegación fue de la mano del impulso de la feminización docente que se consolidará a fines del siglo XIX. Un número importante de trabajos (Morgade, 1993; Barrancos, 2000) han enfatizado la feminización del trabajo docente y la conformación de una fuerza de trabajo económica y disciplinada sobre la base de la subordinación de género en la sociedad decimonónica. Factores como abnegación, falta de prestigio, escasa remuneración, las medidas tendientes a desalentar la formación de los varones como la eliminación de becas en las escuelas normales, contribuyeron a un rasgo que va a ser característico de la docencia argentina que es la preponderancia femenina. Esto se vio, además, justificado

[198] Nota dirigida al jefe del Departamento de Escuelas, del 24 de noviembre de 1862.

"científicamente" ya que en el pensamiento de la época consideraba a la mujer como "maestra natural".

Mándeme pobres, honrados y humildes[199]*: Sociabilidad y escolarización*

Las décadas de 1850 a 1870 fueron el escenario de la extensión de un modelo de administración escolar que involucraba a las comunidades y la participación de los vecinos. Un aspecto que no debiera dejar de puntualizarse es que no todos los vecinos estaban en iguales condiciones de opinar, ser oídos y solventar la expansión escolar. Esa participación estaba prevista centralmente para sectores medios y altos, voces consideradas capaces de contribuir a la "causa civilizatoria". De este modo, no se trataba de un modelo plenamente democrático y participativo que estuviera al margen de la estratificación social. Esa incipiente participación vecinal se canalizó a través de comisiones para cada escuela, las que se ocupaban fundamentalmente de organizar los exámenes anuales (Newland, 1992:161). Entre la documentación hallada para ese período hay numerosas actas de exámenes públicos en las que participaban los vecinos y cuyas conclusiones no se restringían a valorar cuantos de los aprendizajes habían sido alcanzados efectivamente por los alumnos, sino que registraban también opiniones sobre los tipos de saberes necesarios, el requerimiento de formación moral a través de ciertas enseñanzas y prácticas, así como el instrumental que era necesario proveer para la escuela, etc.

> Al llevar en esta parte un encargo creen de un deber llamar la atención de esa comisión sobre varios puntos que a un juicio merecen ser considerados: el primero de estos es la poca capacidad que ofrece el local para el numero de niños inscriptos siendo este número menor que la mitad de los que tiene este distrito en esta de recibir educación, pues pudiendo computarse el número de estos en tres

[199] La frase (que se continuaba) "que la escuela los hará hombres útiles" pertenece al informe enviado al presidente de la municipalidad de Buenos Aires, por la persona responsable de una escuela, Jacinto Febrés de Rovira, 1866.

cientos niños la escuela solo tiene ciento treinta y dos, y estos mismos se encuentran aproximados y en condiciones higiénicas poco satisfactorias. El segundo punto es la necesidad de un método fijo y gradual de enseñanza en cambio del incierto que se sigue y que da por resultado que haya niños que escriben correctamente sin saber leer lo que escriben y que estos mismos no tengan una forma decidida de letra por el frecuente cambio de muestras de diverso carácter. El tercero y último punto es la necesidad de crear la disciplina de que carece este establecimiento y que se nota en el continente de los niños y ausencia de buenas maneras, tanto mas necesarios aquí cuanto es menos probable las puedan adquirir en familia.[200]

En rigor ningún premio debería adjudicarse á esta escuela, cuyos exámenes no han hecho sino mostrar el estado de atraso de sus alumnos, sobre lo que nos permitimos dar cuenta y llamar la correspondiente atención, para que se estudie y se remueva la causa de tan deplorable situación, y para que en adelante corresponda esta escuela á las nobles y justas exigencias del gobierno y de la Patria. No sería justo hacer inculpaciones al preceptor de esta escuela, cuyos conocimientos y aptitud para la enseñanza son notorios y comprobados por su larga vida consagrada á tan alta mision. (…) En esta escuela se enseña por el método de enseñanza mutua, y bajo ese sistema se educan alli ciento ocho niños, de cuyo número solo han concurrido en los dos días del examen, sesenta y seis, que ha sido todos examinados. Los ramos de enseñanza que únicamente conocen, son lectura, escritura, aritmética, y doctrina cristiana. (…) En estos niños nada hay notable que pudiera premiarse pero el infrascrito habría deseado hacerlo con el mas adelantado entre ellos, no obstante que están comenzando á conocer las letras, por que el premio de la manera distinguida que vá á adjudicarse, es un estimulo que vale mucho en la juventud, y que esta la recibe con entusiasmo.[201]

Entre las preocupaciones que Sarmiento tenía en torno a la regulación, gobierno y control del sistema educativo, se incluía la previsión del financiamiento de las escuelas a través de la imposición de un impuesto comunal, a la propiedad, destinado a la educación. En esa dirección, logró que se aprobara una ley que obtenía recursos para la construcción de edificios provenientes de multas judiciales y bienes de los fallecidos sin sucesión. Los fondos se distribuían entre las parroquias, siempre que los vecinos

[200] Nota Vecinal al Presidente de la Comisión de Instrucción Pública, 6 de julio de 1857.
[201] Nota Vecinal al Presidente de la Comisión de Instrucción Pública, 7 de julio de 1857.

hicieran un aporte propio. Los fondos serían administrados por comisiones de vecinos bajo el control del Departamento de Escuelas (Newland, 1992:161).

Ese modo de intervenir buscaba incluir y construir a la vez un ámbito local, modelando la pequeña comunidad allí donde no estaba dada de antemano, tal como lo plantea Sarmiento en su defensa de la Ley de Subvenciones:

> Para que la acción popular se ejerza en límites precisos, la ley que comento ha creado la más admirable institución escolar, que es el distrito de escuela, por el cual, como las parroquias, divide el país en jurisdicciones particulares, en derredor de cada escuela, de manera que la porción de padres de familia incluidos en sus límites puedan adherirse a su escuela, llamarla suya, porque está en su barrio, la sostiene él con su bolsillo, la frecuentan sus hijos, los de sus deudos, amigos y vecinos. El meeting o asamblea anual de los contribuyentes se reúne en los mismos términos, compuesto de los mismos individuos: es una pequeña república, o un pequeño congreso deliberando no ya sobre los intereses públicos que muchas veces no afectan de un modo muy serio al comitente, sino sobre un negocio casero, personal (Sarmiento, 1989: 99).

En el planteo de Sarmiento, entonces, convivían un modelo de gobierno y administración del sistema escolar según el cual la escuela creaba su comunidad local, era gobernada y sostenida con la participación de esta misma comunidad, y controlada e inspeccionada en el ámbito de los saberes y prácticas pedagógicos específicos por un cuerpo de inspectores encargados de "capilarizar" las políticas de Estado. La creación de los Consejos Escolares de Distrito fue la materialización de la inquietud de Sarmiento sobre el gobierno de la educación. Con estos consejos, Sarmiento buscaba garantizar la participación de la sociedad local en la conducción de las instituciones educativas, a través de la designación de los docentes, de la toma de decisiones respecto de las escuelas, de la apertura o cierre de ofertas educativas, en tanto que el sostenimiento estaría a cargo del Estado y contaría con un pequeño complemento de rentas locales, derivadas fundamentalmente de multas y cargas específicas (Southwell y Legarralde, 2007).

Mujeres en el espacio público: el impulso de Juana Manso[202]

Otro aspecto que estaba allí en juego era la enseñanza de y por mujeres. A Juana Manso se le encargó la enseñanza elemental y su paso por esa función contribuyó a la enseñanza mixta o –como se la denominaba en la época– la coeducación; para 1865 funcionaban 19 escuelas mixtas en la ciudad (Newland, 1992:164). Manso disputó con diversos elementos de las tradiciones culturales y la superación de convenciones familiares o religiosas. La decisión de la enseñanza mixta tuvo que confrontar grandes oposiciones. En un territorio rioplatense aún muy moldeado por la tradición hispánica, el espacio femenino estaba constituido fundamentalmente por el mundo doméstico, escenario de la reproducción biológica y de la crianza de los hijos. La igualdad de capacidades y oportunidades, el derecho a la realización y el desarrollo personal de las mujeres estaban excluidos del discurso público.

Su mirada sobre la cultura rioplatense incluyó una fuerte preocupación acerca de la emancipación de la mujer y la búsqueda de la enseñanza desde temprana edad, también propuso prácticas pedagógicas sin restricciones dogmáticas o morales, que emanciparan el pensamiento más que moldear en convenciones sociales. Así ella exponía su desacuerdo con la dominación católica:

> (...) En cuanto al Clero católico Romano ha tenido la humanidad 18 siglos (1.800 años) en su mano, sólo para tratar de anonadarla (Manso, 1868: 398); (....) Esta ciudad (Buenos Aires) ha caído en manos de los jesuitas, y desde hace 7 años adelante todas las mujeres están regimentadas en asociaciones secretas religiosas de manera que para una herege como soi ya no hai más que odio y guerra sin tregua (Carrilla, 1961).[203]

Manso entendía también que las democracias, al nacer, habían cometido un grave error: descuidar la condición de la mujer, negán-

[202] Nos hemos extendido sobre el perfil de esta educadora en Southwell, M. (2005). "Juana P. Manso (1819-1875)". En *Prospects*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación, UNESCO.

[203] Considérese que está escrito en castellano antiguo.

dole existencia política y sus derechos ciudadanos (Lewkowicz: 295). En el mapa cultural caudillesco y patriarcal, con resabios de la tradición hispana, las mujeres quedaban subordinadas a un modelo familiar sujeto al sometimiento masculino (Kaufmann, 2000:131).[204] La palabra femenina era puesta en observación; los hombres organizaban su saber y su palabra. Apuntaba al fortalecimiento de la individualidad femenina, actitud que le generaría nuevos tipos de convivencia. Su lucha se centró en la prolongación de los espacios de participación de la mujer en el campo de la educación y en lograr desestimar distinciones impuestas por su condición de género.

La imposición de sus aspiraciones tuvo una repercusión que pretendió ser radical sobre la situación de la mujer fuera de la familia. Su énfasis está en la búsqueda de integrarlas al mundo de la educación a través de su formación. Manso fue la iniciadora de un movimiento de coeducación como modalidad que parte del reconocimiento de igualdades entre varones y mujeres. Sarmiento y Juana Manso estaban convencidos de la eficiencia de las escuelas mixtas porque entendían que la integración que se da en la familia, en el hogar debía darse en la escuela, pero tropezaron con dos inconvenientes: las Escuelas de Niñas eran sostenidas y vigiladas por la Sociedad de Beneficencia (por lo tanto no eran competencia de los organismos oficiales) y en las Escuelas de la Corporación Municipal trabajaban únicamente maestros varones.

Como ha afirmado Dora Barrancos (2000) la modernidad constituyó un motor central del siglo XIX y la arena pública se empeñó en desarrollar instituciones seculares y, en ese marco, los pavores que suscitaba la identidad femenina recrudecieron en la misma proporción en la que se profundizaba la diferencia entre cultura y naturaleza. Ello incluyó el reforzamiento de un orden que fortaleciera el acatamiento femenino.[205]

---

[204] Sobre la inserción social de las mujeres argentinas hasta 1870, puede verse Malgesini, G. (1993). Las mujeres en la construcción de la Argentina en el siglo XIX. En G. Duby y M. Perrot, *Historia de las mujeres, Cuerpo, trabajo y modernidad,* Tomo VIII. Madrid: Taurus.

[205] El código civil argentino redactado por Vélez Sarfield en 1875 daba a las mujeres los mismos derechos que a los menores de edad, los locos y los idiotas. La obediencia y sujeción

Impulsada por Sarmiento, en 1858 Manso asume la dirección de una escuela para alumnos de ambos sexos, cuyo establecimiento fue muy resistido por las mujeres de la Sociedad de Beneficencia que veían a la coeducación como inadmisible. El carácter experimental de este tipo de escuelas, con materiales modernos y la redacción de planes y programas especiales, no impidió que se alzaran contra ella, apedreando el edificio, circunstancia que no amedrentó a la escritora (Lewkowicz, 2000: 128). La alta sociedad porteña, el periodismo más conservador y el clero se retorcían nerviosos y ofendidos por semejante desafuero; así la asistencia de varones y niñas disminuyó.[206]

Expansión estatal e intereses particulares

Entre la diversidad de escuelas que mencionamos al comienzo debe destacarse la existencia de las escuelas particulares que en 1856 ascendían a 58 establecimientos. Según Newland esas instituciones se beneficiaron con el crecimiento económico del período y con la amplia libertad que se les otorgó. Así, dos años después, su número llegaba a 82, para pasar a 98 en 1859 y a 139 en 1860 (Newland, 1992:164).

Otro factor que contribuyó con su despliegue es que ya no se exigía la nacionalidad argentina para enseñar ni se controlaban aspectos religiosos. La enseñanza de la religión estaba decididamente extendida en las diferentes modalidades de instituciones.

---

de la mujer al esposo era un hecho incuestionado. Al respecto ver en Lavrin, A. (1998). *Women, Feminism & Social Change in Argentina, Chile and Uruguay, 1890-1940*. Nebraska: University of Nebrasca-Lincoln and London.

[206] Sarmiento decía en una carta que le manda a la Manso desde Perú el 10 de abril de 1865: "*Escuela mixta. Varones y niñas reunidos en un mismo salón, asimilando conocimientos que pudiesen inducir y despertar en los pequeños emociones eróticas precoces. Que barbaridad! Se ponía el acento sobre la cuestión sexual, y en la exageración, surgían expresiones sospechosas, escenas tremebundas de estimulados vicios. Una polvareda de diatribas y rechazos se levantó en la aldeana ciudad de Buenos Aires, que todavía conservaba la mentalidad tradicional heredada de la colonia."* (Sarmiento citado por H. Santomauro, *Juana Manso y las luchas por la educación pública en la Argentina*, p 68-69)

En las escuelas particulares su enseñanza había pasado a ser optativa, en general, impartida por pedido de las familias. En una circular enviada por Sarmiento a los preceptores en 1859 les indicaba que la jornada escolar se debía abrir con una oración; los días de precepto y los jueves, los maestros debían conducir los niños a misa y enseñar a los más adelantados a ayudar en ella (Newland, 1992:172-3).

La expansión de la alfabetización incluyó tempranamente una preocupación por la relación con el mundo del trabajo, un tópico que reaparecería incesantemente en la historia educacional argentina. Ese aspecto fue un terreno en el que se hicieron oír quejas de las familias, e intercambio acerca de para quienes, cómo y qué involucraba esa enseñanza. El que sigue, es sólo uno de los testimonios de las múltiples opiniones se hacían conocer:

> El 15 del corriente deben estar abiertos los talleres de la Escuela de Oficios, á los que deben ingresar los espresados alumnos. En su consecuencia lo he hecho presente á los padres de los alumnos á fin de que escogieran el oficio que mas bien se acomodara á su gusto, atendiendo á la capacidad y, fuerzas de cada uno de los niños.
>
> Semejante manifestación ha producido tal alarma en las familias de estos niños, como que se han manifestado con dicterios bastante desagradables en contra de esa Municipalidad y de esta direccion, diciendo; unos que este Establecimiento iva á hacer una leonina especulación con estos niños abusando de los derechos que concede el contrato; (...) y otros mas ignorantes y atrevidos, han expresado con palabras bastante repugnantes, que la Municipalidad y esta direccion les habian engañado embozadamente, puesto que sus hijos habrían de seguir en la Escuela de Artes estudiando y sin trabajar (...)
>
> Por consiguiente los padres que han sabido apreciar la gracia que se les concede, y en su consecuencia han manifestado disposición á aquietarse á lo que fuese conveniente, tienen á sus hijos completamente equipados y atendidos; pero los demas, no solo no se les ha vestido, sino que la direccion se ha propuesto despedirles del instituto si por todo el dia 15 del que rige no se han comprometido á estar durante cuatro años en este establecimiento recibiendo la clase de educación que ese cabildo se ha propuesto darles (...)
>
> Creo que esta proviene de dos causas; la primera es haber despedido por actos de insubordinación á algunos de los espresados

> alumnos; y la segunda causa dimana de otorgarse gracia á niños de padres que no precisando la educación gratuita para sus hijos, se manifiestan con un orgullo tan mal entendido, como que dicen que un arte ú oficio denigran al hombre.

Las resistencias que esta carta ofrece vuelven a mostrar la discusión sobre la gratuidad, así como la conexión entre la obligatoriedad de esa prestación recibida y el compromiso que ella significa respecto a atenerse a las decisiones de la autoridad. Asimismo, se pone un límite significativo acerca de la posibilidad de que las familias opinen acerca de las orientaciones de la formación provista por las escuelas. Tal como aludíamos antes, la participación vecinal que se propiciaba tenía ciertos límites y fue paulatinamente recortándose. Esa participación no preveía una intervención de las familias sobre el contenido de la enseñanza, ya que las autoridades no dudaban de que ellos eran la expresión más adecuada del ideario civilizatorio y por lo tanto tenían en sus manos la decisión acerca de qué, a quiénes y cómo enseñar.

Las fuentes a las que hemos tenido acceso remarcan las grandes dificultades edilicias, la falta de materiales y la disparidad de situaciones que presentaban las distintas escuelas. Por otro lado, se despliega una idea en torno a la adecuación que las tareas de distintos oficios deben tener respecto a las posibilidades físicas y madurativas de los niños. De ese modo, se abre una discusión acerca del carácter efectivamente formativo de los distintos oficios posibles.

A Sarmiento le fue muy difícil transformar sustantivamente el sistema educativo porteño y era muy crítico respecto a su funcionamiento. Entre las intervenciones que generó para modificarlo diseñó dos escuelas que funcionaran como ejemplo o casos experimentales: ellas debían ser superiores en la calidad y materias ofrecidas. Tendrían locales adecuados, y lograrían sostenerse por suscripciones vecinales y contarían con una sección superior donde se enseñaría inglés, francés, alemán, geografía, música, entre otras asignaturas; estarían además a cargo de docentes varones y una sección inferior mixta, a cargo de maestras. Las dos escuelas

se ubicaron estratégicamente en parroquias prósperas. Posteriormente, esas escuelas fueron perdiendo el sostén vecinal y fueron aranceladas o cambiando sus características de origen (Newland, 1992:162).

La creación de esas escuelas –que no eran todas las escuelas ya que había una gran cantidad de instituciones pobrísimas y con infraestructura muy insuficiente– buscaba plasmar la materialización de la política y el ideario civilizador:

> El amplio edificio de elegantes formas y detalles a que asiste el niño pobre como el rico, no sólo tiene la ventaja de suavizar las diferencias de las clases sociales por el roce frecuente y la común educación, sino que es también una condición de nuestra democracia que necesita del molde común de la escuela, para formar la sociedad homogénea que, a la vez haga posible el régimen representativo de gobierno, evite las catástrofes que la diversa educación y condición social han engendrado en todos los tiempos y en todas las partes del mundo.[207]

Así, la consolidación de la escolarización y su carácter público implicó un pasaje a segundo plano de los intereses y expresiones particulares y la expansión de una "razón de Estado" acerca de lo necesario, lo posible y su carácter común y por lo tanto público. En un sentido similar se expresaron las sucesivas discusiones e intervenciones para forzar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar establecida por la Ley n° 1420 de 1884. Esa ley generó obligaciones para el Estado y para las familias pero para su cumplimiento fueron necesarias diversas medidas, por ejemplo, para quebrar el miedo y el abandono que generaron las epidemias (viruela, difteria, etc.) de la década de 1880. Frente a este problema y sustentado en los principios higienistas de la época, fue creado el Cuerpo Médico Escolar en 1885.

[207] Memorias del Consejo Nacional de Educación, 1887, XLIV.

Los debates en la constitución de un orden. Cotidianas entre pedagogía y política

Como mencionábamos antes, la intervención vecinal se expresaba fundamentalmente en la toma de exámenes y presentación de sus conclusiones. En una convocatoria pública que se hacía para los exámenes en 1857, se decía "la escuela municipal rendirá exámenes" en tal fecha y por eso invitaban a los padres y otras personas de la comunidad. Hay algo del carácter público y de la eficacia de las instituciones que se sometía a examen en esas acciones; más allá de cuanto hubiera avanzado el alumno con la lectoescritura o el cálculo –de lo que efectivamente debían dar muestra– se sometía a debate público el propio acto de dar cuenta de un proceso, el porqué de las insuficiencias y la decisión política que debía ponerse en juego para superarlas. Esos registros ofrecen la posibilidad de situar a la evaluación en coordenadas públicas y colectivas, no como una rendición de cuentas unidireccional, sino como un lugar de llegada de diversas acciones y variados actores.

> Mui satisfactorio es a los que suscribieron al conocimiento del Sr presidente, por medio de este informe el feliz resultado de los exámenes verificados en la escuela municipal de esta Parroquia, i asimismo enterarle de la manera i forma en que se ha procedido una semana antes de practicados los exámenes, hicieron pasar aviso a la mayor parte de los padres de los alumnos i a otras personas manifestándoles, que el 22 i 23 del presente la escuela municipal rendirá exámenes, i que en este motivo, se les invitaba para que se dignaran asistir a presenciarlos (...).
>
> Después de esta clase se examinó la de **catecismo vocal**, que consiste en enseñar a los niñitos el catecismo de viva voz, que aún no saben leer. Ha sido un gusto ver disputarse la palma del triunfo entre estos alumnitos. (...) En el examen de la **Constitución del Estado** el joven Aristóbulo ha patentizado con sus explicaciones, que no solo sabe de memoria lo que sabe de la **Lei fudamental**, sino que sabe aplicarlo a los casos que se le han pedido (El resaltado es nuestro).[208]

[208] Carta dirigida a la Comisión Municipal de Educación, del día 30 de junio de 1857.

Sarmiento, como jefe del Departamento de Escuelas mantuvo una actitud favorable al uso moderado de los castigos corporales, lo que de alguna manera era compatible con su visión general: dado que había que civilizar a la población a través de la educación y, al ser previsible que existiera oposición de los niños ("la barbarie"), no había que descartar el castigarlos físicamente. Eso venía asociado a su rechazo parcial a los esquemas utilitaristas de incentivación (como los premios a los que nos referiremos más adelante). A esto se agregaba su teoría de la patria potestad docente: los padres delegaban su paternidad en los maestros, y puesto que el padre tenía derecho a castigar físicamente a sus hijos, el mismo derecho tenía el maestro. Así, Sarmiento contravenía la opinión de Marcos Sastre y Juana Manso, quienes eran absolutamente contrarios al uso de esa metodología.

En los documentos que se presentan a continuación, tienen un rol relevante los registros de decisiones y discusiones acerca de la entrega de premios, sus sentidos y sus modalidades. Sastre, Sarmiento y Manso eran contrarios a la entrega de premios, práctica a la que atacaban por caracterizarla como "utilitarista", "generadores de sentimientos negativos" y contraria al compromiso moral y superior con las luces del saber. Los niños debían estudiar por "el amor al trabajo y a la virtud" en lugar de ser estimulados por la recompensa inmediata de la medalla o similar. Sin embargo, tanto Sastre como Sarmiento, tuvieron posiciones eclécticas sobre estos puntos.

> (…) Deseando con este fin ver e inspeccionar por si mismos el estado de la escuela parroquial su metodo de enseñansa, la contraccion y capacidad del profesor que la dirije y el estado de adelanto en que se hallan sus alumnos, para poder formar un juicio acertado y transmitirlo al conocimiento de la Municipalidad, han visitado repetidas veces otra escuela inspeccionando sus travajos e interrogado a sus alumnos. Los infrascriptos miembros de la comision parroquial de educacion y el señor municipal Dn Juan Eastman se han tomado el travajo essaminar por si mismos con la mayor contraccion e interés a todos los niños y para adjudicar con justicia e imparcialidad los premios (…). bastaria saver que el primero y unico premio de oro lo

> ha adjudicado a un niño e color de una pobre morena planchadora y que a mas de este hai dos morenitos mas tambien premiados a pesar que los niños de color son mui en minoria en dicha escuela. (…) Esto nos augura en adelante que la publicidad de estos actos fomentarán la emulacion en los niños y el deseo de parecer ante la sociedad con distintivo tan honorifico trataran bienes inmensos pa la moralidad y educacion de nuestra juventud.

Sarmiento cuestionaba la entrega de medallas a las alumnas que hacía la Sociedad de Beneficencia y planteaba que en su lugar debían distribuirse libros y útiles. Sin embargo, tal como lo testimonian los documentos, aunque Sarmiento dispuso la suspensión de la entrega de premios –y particularmente si consistían en medallas– dado el carácter de práctica afianzada que tenía, su enorme popularidad y peso simbólico como evento social, esa práctica tuvo continuidad y –por lo tanto– circulaban por las escuelas disposiciones que incluían pensamientos ligados a la virtud y el amor al estudio, junto con la entrega de premios.

Políticas educativas, políticas de lectura

Sin lugar a dudas, una característica central adjudicada a la escuela fue la de convertirse en lugar privilegiado para la producción masiva de lectores. Rubén Cucuzza (2002) plantea que en el temprano siglo XIX los intentos de constitución de sociedades políticas modernas, basadas en la lógica de la soberanía popular y de la existencia de sujetos políticos portadores de deberes y derechos, implicaron importantes modificaciones en las prácticas de lectura y en la necesidad de su enseñanza. En palabras del autor "la construcción del sujeto ciudadano como individuo aislado que decide libremente sujetarse a la ley de la razón del Estado liberal reclamaba el surgimiento de gacetas, bibliotecas públicas y escuelas que instrumentaran en la lectura solipsista". A causa de esto, el siglo XIX presenció la sustitución gradual del catecismo y la lectura colectiva y en voz alta para la repetición, por el libro y la lectura in-

dividual y silenciosa para la comprensión. Las articulaciones con el campo de la política se manifiestan en las siguientes concepciones: el buen súbdito era quien leía para repetir correctamente, el buen ciudadano era quien leía para comprender correctamente (Cucuzza, 2002:68).

A aprender a leer se comenzaba memorizando el abecedario por medio de *Cartillas o Silabarios*, cuadernillos que presentaban el abecedario y avanzaban luego hacia las combinaciones en sílabas, para recién luego enfrentarse a los primeros libros de lectura de corrido. Entre éstos últimos fueron muy difundidos y utilizados el *Catón Cristiano y Catecismo de la Doctrina Christiana*, los catecismos de *Astete* o de *Ripalda, El Tratado de las Obligaciones del Hombre*, *Lecciones de Moral Cristiana,* textos que venían de la época de la colonia y se mantuvieron por largo tiempo. Con fuerte contenido moral, estos libros estaban compuestos por máximas o por una serie de preguntas y respuestas fijas que debían leerse en voz alta para memorizarse.

Posteriormente, esos textos fueron transformándose en manuales como textos escolares modernos por excelencia. Por ejemplo, el ya mencionado *Anagnosia, Lecciones de Aritmética* o *El Tempe argentino* de Marcos Sastre, el *Paso a Paso* de José H. Figueira, las *Fábulas de Samaniego* o *El Libro del Escolar* y el *Progresa,* ambos de Pablo Pizzurno. Su expresión paradigmática fue *El Nene* de Andrés Ferreyra, cuya primera edición fue en 1895, y que luego de 120 reimpresiones, dejó de publicarse en 1959. Se trataba de textos con finalidad escolar porque comenzaban a ajustarse al principio de gradualidad, manuables, baratos, escritos en Argentina y contenían lecturas cortas sobre diversos temas acompañadas con ilustraciones (Cucuzza y Pineau, 2000).

Queremos enfatizar que, como mencionábamos, los textos propios de la primera mitad del siglo XIX eran textos de carácter moral y de formación católica, reforzados por el dispositivo de enseñanza que ellos generaban: leer para repetir y memorizar. La segunda mitad del siglo XIX es terreno de introducción modernizadora de manuales escolares impulsada por Sarmiento y sus co-

laboradores; sin embargo –como sostienen Gregorio Weinberg y Clara Brafman– no se pudo impedir el uso de los catecismos hasta fines del siglo XIX (Weinberg, 1995; Brafman, 1996). Esto nos permite dar cuenta de los largos procesos en los cuales hay que inscribir las transformaciones educativas, el carácter matizado de las decisiones y cambios; además, es factible visualizar las disputas por la hegemonía, no sólo en las grandes decisiones de política educativa, sino en la concreción más cotidiana del trabajo pedagógico. En esa lógica, es interesante leer la siguiente cita:

> (...) Sobre el destino que el Departamento Dio A los 120 ejemplares de la Historia Argentina que la Municipalidad remitió para las Escuelas Publicas. Efectivamente en la nota de remision de ellas la Municipalidad indicó que podrian servir, bien para premios ó para leer la clase superior; pero una y otra cosa ofrecian inconvenientes que fueron allanados por las esplicaciones que el Inspector de Escuelas, por encargo del Sor jefe del Departame^to^ dió en la Secretaria de la Municipalidad, las que fueron aceptadas como convenientes pasándose en seguida á permutar en la Libreria Norte 50 ejemplares, recibiendo por cada uno 5 libros perfectamente empaztados, de los que su mayor parte eran Catecismos de Mazo, que es uno de los libros que el Departamen^to^ tiende á introducir con profusion en las Escuelas.

Sarmiento planteaba que:

> Quien dice instrucción dice libros. Sólo los pueblos salvajes se trasmiten su historia y sus conocimientos, costumbres y preocupaciones, por la palabra de los ancianos (...) ¿Tenemos los libros necesarios en nuestro idioma para comunicar a los que lo hablan todos los conocimientos humanos? ¿Tienen los otros idiomas? Sí: el inglés, el francés, el alemán, tienen todos libros que transmiten el saber, y sólo el español carece de ellos. (...)

Esta idea de lectura sostenida y alimentada por la escuela se instaló fuertemente configurando, un modelo cultural con claras fronteras entre lo legítimo y lo no legítimo marcando inclusive sus batallas entre aquello considerado “culto” y aquello de carácter “popular”.

> (…) En esa escuela la generalidad de los alumnos la componen niños ó muy pobres, ó sirvientes en casas de familia, y unos y otros no solo concurren (cuando concurren) una ó dos horas despues de abrirse la escuela, sino que no hay un solo mes en que asistan diariamente, pues faltan ocho, quince dias, y hasta un mes entero, como aparece del registro que lleva el Preceptor. Este mal es de gravedad porque desmoraliza á los asistentes que son muy pocos, quienes alentados con la impunidad de aquellos, faltan tambien. Y como es del interes de la municipalidad el remediarlo, se permite el infrascrito indicarlo para que sea reparado. (…) En estos niños nada hay notable que pudiera premiarse pero el infrascrito habria deseado hacerlo con el mas adelantado entre ellos, no obstante que están comenzando á conocer las letras, por que el premio de la manera distinguida que vá á adjudicarse, es un estimulo que vale mucho en la juventud, y que esta la recibe con entusiasmo. (…) En seguida procedió al examen de las demas clases, que escriben unas en pizarra y una en libro: que escriben otras en papel y leen en los libros siguientes: Obligaciones del hombre: el amigo de los niños: lecciones de virtud, moralidad y urbanidad por Urcullu (¿?), y Fabulas de Samaniego: y que están en aritmetica, y doctrina Cristiana.[209]

En los últimos años del siglo, se introdujeron también textos de educadores, incluidos en los debates por la constitución del Estado y la Nación, tales como Enrique M. de Santa Olalla y Juan María Gutiérrez junto con una gran cantidad de textos europeos traducidos e inclusive adaptaciones hechas por funcionarios educativos. Eduardo Wilde, el Ministro de Instrucción Pública entre 1882-85 lo resaltaba incluyendo este problema entre las preocupaciones biologicistas y positivistas de la época "nos avenimos mejor a los textos franceses (…) su constitución, su detalle, su método están más en armonía con nuestro proceso cerebral".[210] Brafman destaca que la caridad, el trabajo, ser buen servidor fueron –entre otros– los grandes temas de esos manuales modernos organizados en torno a una creciente tópico del fortalecimiento de la nacionalidad y la identidad homogénea.

[209] Nota vecinal a la Comisión de Instrucción Pública, 1857.

[210] Memoria presentada al Congreso Nacional por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, 1884.

El 1ro. de enero de 1858 vio la luz el primer número de la revista *Anales de la Educación Común,* primera publicación educativa del país, fundada y dirigida por Sarmiento hasta 1865 y por Juana Manso luego de esa fecha. Esa publicación sería una estrategia fundamental para modelar el sistema educativo, convirtiéndose –junto con *El Monitor de la Educación Común*, que surgiría en 1881– en herramientas fundamentales para modelar el sistema educativo, estableciendo "instrucciones" sobre las características que debían reunir las escuelas. También, esas publicaciones establecían mecanismos para darle carácter público a la información que daba cuenta de lo hecho y lo pendiente en el terreno educativo. En efecto, la difusión de Informes de Inspectores, utilización de fondos públicos, normativas, modalidades de clase ejemplificadoras, junto con los laboriosos Informes Anuales sobre la situación de las escuelas, los logros y fracasos, contribuían a construir un carácter público de "las cuentas" referidas a los logros y las deudas en lo educativo.

El trabajo de enseñar: mujeres y función pública

Una queja que se reitera sistemáticamente en las fuentes documentales aquí señaladas es la demanda por el aumento de los salarios docentes, la necesidad de su equivalencia entre hombres y mujeres, la equiparación entre ayudantes, preceptores y maestros. Diferentes voces se alzaron en relación con ese problema.

Hasta 1870 la tarea de la enseñanza se llevaba a la práctica por personas que no habían sido formadas específicamente para esa tarea, sino que lo hacían a partir de poseer ciertos conocimientos de los que carecía el resto de la población. Se trataba así de una tarea espontánea con muy escasa regulación y supervisión por parte del Estado (que también era una entidad en formación). Por eso durante las décadas de 1850 en adelante, vemos sistemáticos intentos de las autoridades locales por ordenar, prescribir y vigilar la acción realizada por maestros, preceptores y ayudantes.

En 1874 Juana Manso envió a la legislatura de la provincia de Buenos Aires un proyecto de Ley Orgánica de la Enseñanza Común en la que solicitaba la formación en el profesionalismo, sueldos adecuados que se incrementaran con el tiempo, apelaciones a las designaciones, etc. Proponía además vacaciones largas para evitar la fatiga.

Manso se ocupó también de las cuestiones metodológicas de la enseñanza, ligadas a la táctica cotidiana escolar. Ella cuestionó que el terror y la memorización fueran los métodos frecuentes de enseñanza en el Río de La Plata, durante el siglo XIX. Planteaba:

> Y si bien no podía quebrantar el horario y reglamentos, sabia aprovechar las ocasiones para interrumpir la monotonía de la rutina; cada media hora la canción o la marcha al piano venían a regular el movimiento y a expandir el alma; esto se me criticaba, pero ... yo tenía razón. El cuerpo, los pasos, los movimientos de los brazos eran arreglados al compás de la música (Manso citada por López y Homar de Aller, 1970: 241).

Proponía educar al niño interpretando su naturaleza. Para lograrlo sugería dividir la enseñanza siguiendo cuatro períodos: el primero, de atención y observación; el segundo de atención y comparación; el tercer período destinado a ejercitar la memoria y en el último dirige su búsqueda a aplicar la imaginación (Lewkowicz, 2000: 121). Así, introducía la práctica del gradualismo de la instrucción, que luego se generalizaría. Planteaba "graduemos las escuela en: primarias y elementales, ensanchemos el círculo de las nociones y de las materias de la enseñanza y convenzámonos de que deben dividirse esas mismas materias en relación a las facultades requeridas para su comprensión" (López y Homar de Aller, 1970: 243).

Como se ve, la construcción de un determinado rol para la tarea de educar tiene una rica historia de debates y de propuestas. Durante el siglo XIX argentino, hubo una significativa preocupación por regular, modelar y prescribir la tarea del magisterio para la enseñanza elemental como parte de la enorme "empresa civili-

zatoria" que buscó hacer masiva la escuela primaria y común. Uno de los puntos más significativos en ese recorrido fue la creación de escuelas normales destinadas a formar maestros, que comenzó con la creación de la primera de ellas en Paraná (provincia de Entre Ríos) y que tuvo los años de 1874 y 1875 como fecha de fundación de las primeras escuelas de ese tipo en la ciudad de Buenos Aires.

Para la historia de la escuela primaria argentina, el normalismo constituye uno de los discursos pedagógicos más influyentes dentro del espacio educativo y cultural. Conformado a partir de la experiencia institucional de las escuelas normales se convirtió en una matriz de pensamiento para muchas generaciones de educadores, considerando la escuela como el espacio privilegiado para la enseñanza de los valores de lo público y posicionando al docente como funcionario, ubicado en el lugar de ser el principal dispensador de los valores que estaban configurando el Estado-Nación que nacía. El Estado argentino intentó constituir por esta vía y por la habilitación para la enseñanza, un cuerpo especializado y homogéneo para dirigir y sostener la expansión escolar. Tal propósito, ataba a la escuela normal como proyecto y dispositivo institucional a la escuela primaria común y masiva.

Sarmiento recomendaba a los funcionarios la contratación de mujeres para el cargo de maestras, como modo de abaratar los costos y mejorar el aprovechamiento de las subvenciones nacionales para el sostenimiento de la educación primaria. Afirmaba:

> ...Creemos importante (...) estudiar los resultados económicos que ofrece la introducción de mujeres en la enseñanza pública... Las proporciones en que están los salarios de hombres y mujeres, y el número que se emplea de cada sexo, muestran el partido que puede sacarse preparando a las mujeres para dedicarse con ventaja del público a la enseñanza primaria. (...) La educación de las mujeres es un tema favorito de todos los filántropos; pero la educación de mujeres para la noble profesión de la enseñanza es cuestión de industria y economía. La educación pública se haría con su auxilio mas barata... (Sarmiento, 1858).

Por otro lado, con el normalismo hubo una muy significativa ampliación de los sectores sociales que fueron incorporados en esta dinámica de formación; los sectores bajos y medios y la población femenina –en particular– encontraron una importante vía de incorporación a una formación más allá de la instrucción básica con un significativo mejoramiento del acceso al capital cultural así como al mundo del trabajo. Esto se consolidó debido a la tendencia a que en las escuelas normales estudiaran mujeres, fundamentalmente. La "otra cara" de ese progreso fue la construcción de un lugar subordinado en la jerarquía cultural, que acompañó el proceso de subordinación de los sectores populares en los terrenos económico y social. De este modo, estas características con las que nació la docencia argentina constituyeron ejes configuradores no sólo al interior del campo pedagógico sino también fuera de él: construyó una imagen social y política del educador.

La expansión de la escolarización de masas requirió la formación de un cuerpo profesional que fuera difusor de los nuevos valores del EstadoNación. Esa figura fue absorbiendo también formas de representación del Estado en una amplia gama de funciones, en competencia con otros actores sociales como las instituciones religiosas o las organizaciones familiares. Se trataba de crear una nueva red institucional local –ya no internacional como la Iglesia–, que ordenara y regulara los intercambios entre las personas en una forma nueva, con nuevos "apóstoles". Resulta significativa la caracterización de François Dubet (2006: 104) en torno a la consolidación del cuerpo profesional de docentes que se consolida en la transición entre los siglos XIX y XX bajo la supervisión del Consejo Nacional de Educación:

> "Gracias a la Republica –esos valores que encarnaban– (los docentes) estaban fuera del control de las autoridades locales, pero a cambio debían dar muestra de una virtud sin fisuras en su vida cotidiana y esa forma de vida era percibida como vocación. Esa vocación se llevaba adelante merced a un trabajo reglamentado, meticuloso, disciplinado".

La consolidación de la instrucción pública y el imperativo de la nacionalidad

El proyecto de "transplante vital" generó que la población de la Buenos Aires de las últimas décadas del siglo XIX fuera una población diversa en aspectos culturales, religiosos y de nacionalidad. Esta característica generaba desafíos muy significativos para la integración social, política e institucional, por ejemplo, en la escolaridad. La sociedad de esos años –especialmente la porteña– tenía propicias condiciones para la conformación de una sociedad multicultural. Sin embargo, no fue esa la tendencia; contrariamente, hubo una decisión política de homogeneización bajo una identidad aún en ciernes: "argentinizar". Un ejemplo de ello puede encontrarse en la polémica que registra Lilia Bertoni a partir del cuestionamiento de Sarmiento y otros dirigentes sobre la existencia de escuelas italianas y la defensa de la *Unione e Benevolenza* en el país así como desde la propia Italia. "*Lo cosmopolita es un rasgo contrapuesto a 'lo nacional' y no complementario*" (Bertoni: 2001:47).

La enseñanza política se ubicaba centralmente en torno a la asignatura "instrucción cívica". En la segunda mitad del siglo XIX se propició que educadores extranjeros fueran los directores de las escuelas secundarias Normales que se fueron creando. La intención que encerraba esa disposición era que ellos eran "muestra viva" de los modelos culturales que se buscaban imitar –tanto europeos como estadounidenses– y se aplicaba a los propios educadores extranjeros como los argentinos que se habían formado a su semejanza. En las escuelas normales se disponía que el director o directora tenía la obligación –como carga pública– de dictar la asignatura formación cívica. Esta decisión buscaba establecer una relación más directa y carente de mediaciones, entre modelo cultural y formación moral y política. Asimismo, esa formación iba acompañada de actos escolares que afianzaran el modelo: se celebraba el 4 de julio (por la independencia norteamericana), se celebraban las fiestas Mayas y Julianas mediante juegos populares

en la plaza y otros lugares públicos y una fiesta de especial centralidad era el 23 de abril, día internacional del libro, a propósito del fallecimiento de Miguel de Cervantes.

Esto cambió rotundamente en los primeros años del siglo XX con el afianzamiento nacionalista patriótico, cuando se modificó esa tendencia desde allí y hasta nuestros días. Las fiestas patrias, entraron de la plaza y se quedaron para siempre dentro de la escuela. Para eso, en lugar de juegos populares se les imprimió desfiles, símbolos patrios y adoración de pro-hombres de la patria. En esa lógica, se prohibió que la asignatura central de la instrucción cívica estuviera en manos de extranjeros; el civismo y la formación política se volvieron sinónimos de formación patriótica y moral, y por lo tanto era inconcebible que ella estuviera en manos de extranjeros. Asimismo, la reforma de programas de 1886 permitió una ampliación en los contenidos nacionales del currículum.

La igualdad republicana se volvió equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indistinta en una identidad común, que garantizaría la libertad y la prosperidad general. No sólo se buscaba equiparar y nivelar a todos los ciudadanos, sino también se buscó, muchas veces, que todos se condujeran de la misma manera, hablaran el mismo lenguaje, tuvieran los mismos héroes y aprendieran las mismas, idénticas, cosas. Esta forma de escolaridad fue considerada un terreno "neutro", "universal", que abrazaría por igual a todos los habitantes. El problema fue que quien o quienes persistieron en afirmar su diversidad fueron muchas veces percibidos como un peligro para esta identidad colectiva, o como sujetos inferiores que aún no habían alcanzado el mismo grado de civilización. Eso sucedió con las culturas indígenas, los gauchos, los más pobres, los inmigrantes recién llegados, los discapacitados, los devotos de religiones minoritarias, y a muchos otros grupos de hombres y mujeres que debieron o bien resignarse a ser incluidos de esta manera o bien pelear por sostener sus valores y tradiciones a costa de ser considerados menos valiosos o probos. Como se ve, el proceso de igualación suponía una descalificación

del punto de partida y de formas culturales que se apartaran del canon cultural legitimado.

Así, la escuela fue pensada como el mecanismo principal para esa finalidad. Ella debía corregir hábitos e imponer modos de vida a través de dispositivos de "ortopedia" pedagógica, homogeneizar a una masa de población que se había vuelto diversa, compleja y heterogénea, y "argentinizar" en torno a una idea de nacionalidad al conjunto de personas que provenían de orígenes, experiencias y tradiciones sumamente diversas. La escuela cumplió plenamente estas tareas, volviéndose –a la vez– inclusiva, disciplinaria, otorgadora de derechos, impulsora de un orden establecido, constructora de ciudadanía y subalternidad.

Conclusiones

Hemos buscado mostrar en este breve texto que el camino seguido por la expansión escolar no se trató de un camino unidireccional de progreso, sino que contuvo marchas y contramarchas, con posiciones contrapuestas, oposiciones personales y resistencias a los cambios. Retomando lo que mencionábamos al comienzo, poner el lente sobre la concreción institucional y cotidiana de las directrices generales y las decisiones de gobierno muestra las traducciones, mutaciones y apropiaciones que cada escuela, cada comunidad y cada actor fueron haciendo de las direcciones generales.

El sistema escolar de fines del siglo XIX se consolidó de modo notable y en ese paso afianzó ciertas orientaciones y desestimó otras: se convirtió en un instrumento decisivo de homogenización, interviniendo sobre la heterogeneidad preexistente y asumiendo un voz pública acerca de lo que significó una educación común para el conjunto de la población; eso tuvo como correlato el distanciamiento de los pareceres de las familias y la intervención de las comunidades locales. Sarmiento expresaba que:

> Para la creación de un sistema popular de educación ha de concurrir el propietario con sus caudales, el hombre instruido con su

> saber, el pobre con su deseo de mejorar la suerte de sus hijos, el legislador con las disposiciones necesarias, el padre de familia con sus erogaciones, la parroquia con sus funcionarios, predominando sobre todo este conjunto un sentimiento común de interés apasionado, sin el cual no puede darse un paso.[211]

Lo que fue –al promediar el siglo– un proyecto vinculado a incluir a las comunidades locales, fue pasando a un modelo que acentuaba su componente de concentración centralizada del poder, las prescripciones y el control en manos de las instituciones estatales, al finalizar el siglo.

En ese contexto, en el que muchas voces de diversos sujetos fueron retrocediendo frente al avance de la institucionalización y la regulación del Estado, las mujeres lograron abrirse camino desarrollando una feminización del trabajo de enseñar. Prescripciones morales, vinculación instrumental, estrecha y disciplinada con la cultura, sujeción a la autoridad estatal y adhesión incondicional a la función política asignada, configuraron la docencia desde el momento de su nacimiento. La escasa autonomía de la que disponían las mujeres en relación a asuntos políticos (por ejemplo no pudieron votar hasta 1947), jurídicos (no podían realizar operaciones financieras sin autorización de su padre o marido, por ejemplo) y públicos en general, fortalecieron el carácter subalterno que se les asignó. También, hubo una denodada, difícil y creciente lucha para modificar este rol asignado a la mujer que dio frutos una vez avanzado el siglo XX.

Dado que se pensaba a la escuela como una institución renovadora y transformadora de la sociedad, no debe sorprendernos que los límites entre el afuera y el adentro de la escuela estuvieran rígidamente marcados y que el adentro se percibiera como superior al afuera. De allí, la idea de un espacio que era propiedad de determinada manifestación cultural –la cultura letrada de cuño europeo– y el "injerto" en una comunidad que debía "abandonar su naturaleza" para educarse. Transponer la puerta de la escuela

[211] Editorial de la Revista Anales de la Educación Común Nro. 1, 1858.

era entrar a "otro mundo", un mundo donde el conocimiento y la racionalidad eran moneda corriente. El afuera sobre el que se recortó la escuela fue planteado como una fuente de contaminación, una amenaza o un problema.

En ese sentido, un punto crucial fue la consolidación de una profesión docente que transitó desde su carácter de ejercicio espontáneo con escasa regulación del Estado, a convertirse en una "profesión de Estado", es decir, donde la formación, las condiciones de trabajo y los aspectos metodológicos cotidianos se regirían por instrucciones y control del Estado. Esa construcción institucional priorizó el fortalecimiento de una figura fuerte y a la vez controlada del docente como funcionario representante de Estado. Dos aspectos más contribuyeron en esa construcción: la consolidación de una autoridad homogeneizante del docente/funcionario estatal, mayoritariamente mujeres porque se les suponía más dóciles, desautorizó otras voces provenientes de las familias y otros actores de las comunidades. La escuela pública y común se definía a través de la voz estatal, garantía del proceso civilizatorio y, herramienta de construcción de inclusión igualitaria y homogeneizadora. El segundo aspecto a considerar es que esa autoridad docente fue investida de una vocación y abnegación que lo posicionaban como un representante del Estado que desempeñaba su tarea –la valiente cruzada civilizatoria– en austeras condiciones de trabajo. Abnegación, autoridad incuestionable y magras condiciones salariales, terminaron de completar el perfil.

En los orígenes de la escolarización en Buenos Aires se apuntó a un riguroso proceso de formación para circunscribir los roles de alumno y de docente en condiciones precisas. En ese marco, los futuros docentes aprenderían a ocupar *"el lugar del que sabe, del que vigila, del que es capaz de contribuir a la producción de saberes en la institución escolar de una manera correcta".* Allí es donde surge la profesionalización de la docencia: la escuela deja de ser un asunto estrictamente eclesiástico para participar directamente del orden público (Narodowski, 1994: 117). Es así que el Estado dio un lugar central a una serie de políticas para sostener la ex-

pansión educacional: fundación de escuelas, prescripción de los métodos y enseñanzas considerados válidos, políticas de lectura y del texto escolar, entrega de títulos y certificaciones, control de los modos correctos de ser alumno y de ser docente, entre otras. En ese despliegue de gobierno escolar, docentes, directivos e inspectores fueron componentes claves de intermediación entre la micropolítica escolar y la política más amplia en tanto ciudadanos de un momento preciso.

Bibliografía

BARRANCOS, D. (2000). Inferioridad jurídica y encierro doméstico. En *Historia de las mujeres en Argentina,* Tomo I. Buenos Aires: Edit. Taurus.

BERTONI, L. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BRAFMAN, C. (1996). Los libros de lectura franceses en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. 1856-1910". *Propuesta Educativa***,** *7*(15).

CHANETON, A. (1939). *La instrucción primaria durante la dominación española en el territorio que forma actualmente la República Argentina. Buenos Aires***:** Consejo Nacional de Educación.

Cucuzza, H. y PINEAU, P. (2000). Escenas de lectura en la escuela argentina. *El Monitor de la Educación*, *1*(1), 24-27.

CUCCUZA, H.R. (2002). Leer y rezar en la Buenos Aires aldeana. En H.R. Cucuzza (Dir.) y P. Pineau (Coord.). *Para una Historia de la Enseñanza de la Lectura y Escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida*. Argentina: Miño y Dávila Editores-Universidad Nacional de Luján.

GAGLIANO R; PUIGGRÓS A. y SOUTHWELL, M. (2003). Complejidades de una educación *"a la americana":* liberalismo, neoliberalismo y modelos socioeducativos. *Revista Entrepasados,* Buenos Aires.

GUTIÉRREZ, J.M. (1868). *Noticias históricas sobre el origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires*. Buenos Aires: J.M. Cantilo.

GVIRTZ, S. y GONVALVEZ VIDAL, D. (1999). La enseñanza de la escritura y la conformación de la modernidad escolar: Argentina y Brasil (1880-1930). En *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación.* Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

JUANA MANSO, carta en la biblioteca del Congreso, Washington, 1872. (1961). En E. Carrilla. *El embajador Sarmiento (Sarmiento y los Estados Unidos).* Santa Fe: Universidad nacional del Litoral.

KAUFMANN, C. (2000). Juana P. Manso: protagonismo y marginación. Revista *Alternativas. Serie: Historia y prácticas pedagógicas*, *3*(3), 127-149.

LAVRIN, A. (1998). *Women, Feminism & Social Change in Argentina, Chile and Uruguay, 1890-1940.* Nebraska: University of Nebraska-Lincoln and London.

LEWKOWICZ, L. (2000). *Juana Paula Manso (1819-1875). Una mujer del Siglo XXI.* Buenos Aires: Corregidor.

Malgesini, G. (1993). Las mujeres en la construcción de la Argentina en el siglo XIX. En G. Duby y M. Perrot (Coords.). *Historia de las mujeres. Cuerpo, trabajo y modernidad, Tomo VIII.* Madrid: Taurus.

MANSO, J. (1868). *Comentarios a las lecturas de Horace Mann* (p. 398). Buenos Aires.

MIRA LÓPEZ, L. y HOMAR DE ALLER, A. (1970). *Educación preescolar.* Buenos Aires: Troquel.

MORGADE, G. (1993). ¿Quiénes fueron las primeras maestras? *Revista del IICE*, *2*(2).

NARODOWSKI, M. (1994). *Infancia y Poder: la conformación de la pedagogía moderna.* Buenos Aires: Ed. Aique.

SARMIENTO DOMINGO, F. (1987). *Educación Común* (Reedición de la edición original de 1856. Edición y estudio preliminar de Gregorio Weinberg) Buenos Aires: Solar.

____ (1989), *Educación Popular,* Buenos Aires, Solar.

SOUTHWELL, M. y LEGARRALDE, M. (2007). *Saber Pedagógico y Saber Burocrático en los Orígenes del Sistema Educativo Argentino (1870–1900)* (presentada en el Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación). Buenos Aires.

____ (2005). Juana P. Manso (1819-1875). En *Prospects.* Ginebra: Oficina Internacional de Educación-UNESCO.

WEINBERG, G. (1995). *Modelos educativos en la historia de América Latina.* Buenos Aires: A-Z Editora.

Las argucias de las mujeres para ingresar a los espacios públicos: las primeras estudiantes de farmacia en Guadalajara

Luciano Oropeza Sandoval
Universidad de Guadalajara

Problemática

A finales del siglo XIX ingresan las primeras mujeres a la carrera de farmacia de la Escuela de Medicina y Farmacia; ellas implementan una experiencia escolar paralela a los estudios formales, debido a que su asistencia a espacios públicos es concebida como un riesgo para la castidad y virtud femenina. Para adentrarnos a la comprensión de esta problemática, pasamos a preguntarnos ¿Cómo se concibe a las mujeres a finales del siglo XIX en Guadalajara?, ¿Cómo se visualiza su incorporación a la educación superior?, ¿Cómo podemos entender la especificidad de la vida social de las mujeres?, ¿Acaso su análisis es asimilable a la vida social de los hombres?, ¿Qué situaciones materiales permiten el acceso femenino a la carrera de farmacia?, ¿Qué hacen las mujeres pioneras en la carrera de farmacia para evadir los cuestionamientos sociales y concluir sus estudios?

Las primeras dos preguntas nos llevan a interrogar el contexto sociocultural acerca de las maneras como se visualiza a la imagen femenina en Guadalajara. Esta interpelación es necesaria, debido a que la actitud que hombres y mujeres asumen en torno al ingreso a la educación superior, no solo depende de recursos económicos familiares y de la existencia de instituciones educativas, sino también de sistemas de pensamiento que inciden en la forma de ser y actuar de las personas. Estas formas de pensamiento, co-

nocidas en el campo de las ciencias sociales como representaciones (Ruiz, 2003), generan comportamientos y acciones conforme al conjunto de creencias, valores y tradiciones que predominan en la sociedad en un momento determinado. El concepto de representación nos ayuda a entender teóricamente cómo los saberes y creencias propician objetivaciones en torno a la práctica de los hombres y mujeres, pero también permite conocer acciones específicas de los grupos sociales, como las decisiones que instrumentan las mujeres que ingresan a la carrera de farmacia a finales del siglo XIX en Guadalajara.

El concepto de representaciones sociales es una herramienta valiosa para conocer desde donde se orienta la forma de ser y actuar de los individuos, pero no cuenta con atributos analíticos para entender la diferencia entre los géneros. Para trascender este nivel de la realidad es necesario considerar las categorías de hombre y mujer como expresiones históricas acordes a los contextos culturales y temporales de cada época.[212] En ese sentido, estimamos que

> Las diferencias entre hombres y mujeres son resultado de un complejo proceso histórico en el que los elementos culturales (discursivos y simbólicos) constituyen un tipo particular de relaciones de poder –las relaciones de género- que se manifiestan no sólo en los vínculos entre los sexos sino en todos los espacios de la vida social (Cano y Valenzuela, 2001: 7).

Esta visión de género nos ayuda a explicitar las convenciones sociales que configuran las ideas de lo femenino y lo masculino a lo largo del tiempo, pero teniendo presente que toda representación de la vida social no puede ser aceptada como unívoca, sino como un campo en disputa en donde se juegan relaciones de poder.[213]

[212] Nos apoyamos en el principio de inteligibilidad que propone Chartier, como uno de los presupuestos teóricos básicos del historiador para emprender la comprensión de las representaciones colectivas predominantes en una sociedad o en un grupo social determinado. Este postulado establece que los hombres y mujeres de cada momento histórico específico deben ser inteligibles no con relación a nosotros, sino con relación a sus contemporáneos (Chartier, 1995).

[213] Chartier concibe a las representaciones como un campo donde coexisten simultáneamente mentalidades que ejercen mayor predominio en la forma de ser y actuar de los grupos so-

Pero el acceso de las mujeres a la carrera de farmacia no puede entenderse sólo a partir de los elementos subjetivos que las impelen a tomar esa decisión; para acceder a ese espacio fue necesario que hubiese estructuras educativas a su favor, ya que ello las animaría a dar ese paso. En ese sentido, es conveniente conocer las opciones de educación superior creadas durante la segunda mitad del siglo XIX. Así, tanto las representaciones sociales sobre lo femenino como la existencia de situaciones materiales, como espacios educativos y condiciones de vida, conforman niveles indispensables para entender el proceder de las primeras mujeres que ingresan a la carrera de farmacia.

La mujer tapatía durante la segunda mitad del siglo XIX

En la Guadalajara decimonónica prevalece una tipología de la familia impuesta por los conquistadores y apoyada por la iglesia católica, que se caracteriza por el dominio masculino sobre las mujeres y los niños en el ámbito familiar. En esta forma de organización y funcionamiento, que los estudiosos del campo de historia de las mujeres denominan familia patriarcal,[214] las mujeres son

ciales, con otras mentalidades que se relacionan con la diversidad de circunstancias materiales y socioculturales que caracterizan a los grupos sociales que participan en ese campo. Esta coexistencia de mentalidades permite visualizar no solo la relación entre las creencias culturales dominantes y las formas subalternas, sino también las formas específicas de interpretación y reelaboración individual de una mentalidad (Chartier, 1995).

[214] En el Diccionario de la Real Academia Española (1984), se define al patriarcado como una "organización social primitiva en la que la autoridad se ejerce por un varón, jefe de cada familia, extendiéndose este poder a los parientes, aun lejanos, del mismo linaje." En el Diccionario Webster (1937), en cambio, se considera que el patriarcado es el "Estado o estadio del desarrollo social caracterizado por la supremacía del padre en el clan o la familia, tanto en las funciones domésticas como religiosas, la dependencia legal de la esposa o esposas y niños y el reconocimiento de la línea de descendencia y la herencia por la vía masculina." (Ambos diccionarios son citados por Ramos Escandón, 1992: 16) Por su parte, Ramos Escandón, apoyada en los estudios antropológicos de Gerda Lerner, concibe al patriarcado como "la manifestación e institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y los niños en la familia y, por extensión, el dominio del hombre sobre la mujer en la sociedad como causa central de la opresión de la mujer" (1992: 15).

fundamentalmente relegadas a la esfera doméstica, mientras los hombres se insertan en las actividades económicas y en las instituciones ubicadas en el espacio público. A las mujeres-madres se les encomienda la organización de la vida familiar y la formación de los valores y creencias de su progenie. Esta función es considerada trascendental para la vigencia de las tradiciones y creencias, debido a que sólo pocas familias cuentan con recursos suficientes para inscribir a sus vástagos en alguna escuela.

Acudimos a esta descripción de la familia patriarcal porque las representaciones acuñadas en torno a lo femenino se asocian básicamente con la organización familiar. En ese entonces, a la mujer se le define a partir de las obligaciones relacionadas con la maternidad y la crianza de los hijos. Ella no tiene una vida propia porque su existencia y felicidad depende del hombre, quien funge como guía y protector de su vida y circunstancias.

Estas ideas se relacionan predominantemente con las creencias que la Iglesia Católica difunde en torno a la diferencia entre ambos sexos: que el distinto papel se relaciona con los designios especificados en las sagradas escrituras. Desde esta concepción la mujer debe ser un ente abnegado y virtuoso; por abnegación entiende la devoción y entrega al hombre; en esa relación no tiene valor como pareja, sino como acompañante del cónyuge, en tanto que su presencia es indispensable para la procreación. Entre las virtudes femeninas destaca la caridad y como cualidades menores la urbanidad, sinceridad, prudencia, igualdad de carácter, modestia y recato. Estas cualidades son parte sustancial del vocabulario de la época: tanto hombres como mujeres comparten estas ideas acerca de la buena mujer (Meza, 2008: 150-172).

La mayoría de la población tapatía comparte estas concepciones, ya que en ese tiempo la Iglesia Católica ejerce un monopolio indiscutible en la formación cultural y espiritual de hombres y mujeres. Sin embargo, dentro de esta fuerte coraza ideológica emergen posiciones divergentes –no tanto en la asignación adscrita de los roles femeninos y masculinos–, sino en torno al origen de las diferencias entre ambos géneros.

Un ejemplo que no se identifica con las creencias providenciales, lo vemos en la alocución que Juan G. Mallén, miembro de la Junta Directiva de Instrucción Primaria, ofrece en la apertura de una escuela primaria para niñas en 1859:

> ¿Cuál es el deber de la mujer, con relación a los conocimientos que debe poseer? Ella debe ser instruida, pero no ser sabia. (...) Cada ser, según su organización y su destino, tiene una misión que llenar; y tomar una por otra, es contrariar las miras de la naturaleza. Ved la actitud y los tintes fuertes de la constitución del hombre, y luego diréis que está destinado para prescindir, para soportar recios trabajos y para la vida pública. Ved la aptitud de la mujer y los contornos suaves de su organización, y también diréis que está destinada para ser asociada, para los trabajos sedentarios, y para pasar la vida dentro de los muros de su casa. La ciencia trata de salir afuera, porque es naturalmente expansiva, y para poseerse por una mujer, tendría que gastar el tiempo que se le ha dado para otra cosa y abandonar su imperio, que es el hogar doméstico.[215]

Mallén considera que biológicamente el hombre está más capacitado para aspirar a las actividades fuertes y al conocimiento racional, que las mujeres, quienes no pueden hacerlo debido a su naturaleza sensible y a su organismo débil. Esta creencia se convierte en un argumento que fundamenta la exclusión femenina de disciplinas científicas como la farmacia, la medicina y la jurisprudencia, carreras que se ofrecen en Guadalajara a mediados del siglo XIX.

Con el triunfo de la república y la entrada del positivismo, la educación pasa a considerarse como un medio necesario para alcanzar el progreso y la modernidad. Sin embargo, a las mujeres se les sigue negando el derecho a acceder a las profesiones de tipo científico y su formación continua centrándose en la transmisión de una cultura amplia y de saberes relacionados con la organización del hogar. Esta aseveración la podemos observar en la *Ley de*

[215] *Discurso que pronunció el Sr. Lic. D. Juan G. Mallén, miembro de la Junta Directiva de Instrucción Primaria, en la apertura de la Escuela de Niñas Núm. 7 de esta ciudad*, el 3 de agosto de 1859. Guadalajara: Tip. del gobierno, 1859, p. 2-3 (Biblioteca Pública del Estado de Jalisco [en adelante BPEJ], Miscelánea 511, Documento 34).

enseñanza pública del Estado de Jalisco que el Gobernador Antonio Gómez Cuervo dictaminó el 25 de marzo de 1868, donde se especifica que: "No buscaba desarrollar una conciencia de tipo científico [en las alumnas] y se les confinaba a cursar disciplinas de corte literario y actividades que pudieran coadyuvar a su formación como amas de casa".[216]

Esta visión coincide literalmente con el discurso que Mallén dirige en 1859 a los miembros de la Junta Directiva de Instrucción Primaria, donde expresa que las mujeres no pueden acceder al conocimiento superior porque éste no es consustancial a su naturaleza biológica. Para ellas es asequible el conocimiento ligado a su constitución humana, a los sentimientos, a la sensibilidad y a la organización familiar.

Estas representaciones de lo femenino predominan en la sociedad tapatía, pero ello no significa que haya homogeneidad entre autoridades y funcionarios públicos. Un caso divergente lo encontramos en Andrés Terán, quien en 1869 se desempeña como presidente de la Junta Directora de Estudios y director del Liceo de Niñas del Estado; él coincide en la instrucción de las mujeres en torno a la virtud, pero disiente de las visiones anteriores ya que considera que también a ellas se les debe instruir en las ciencias. Pero, ¿qué entiende por esto? Él argumenta que es importante educar a los hijos desde los campos de la ciencia y de las creencias religiosas, pero precisa que la enseñanza de la religión es responsabilidad de los padres de familia y que ésta debe inculcarse en el hogar.

Terán se identifica con la acepción de que la mujer es un ser débil y sensible, pero toma distancia cuando señala que la instrucción y la fuerza de voluntad no son patrimonio exclusivo del hombre; él no establece límites a la educación de la mujer, ya que considera que ésta puede estudiar igual que el hombre.

---

[216] *Discurso que pronunció el Sr. Lic. D. Juan G. Mallén, miembro de la Junta Directiva de Instrucción Primaria, en la apertura de la Escuela de Niñas Núm. 7 de esta ciudad*, el 3 de agosto de 1859. Guadalajara: Tip. del gobierno, 1859, p. 2-3 (Biblioteca Pública del Estado de Jalisco [en adelante BPEJ], Miscelánea 511, Documento 34).

> Tiempo es, en fin, de que las almas grandes y generosas, amantes de la civilización y del progreso, os den la mano y os alienten, para que con vuestro trabajo conquistéis una posición social que os de nombres ilustres, que os liberte de la miseria, proporcionándoos una vida honrada y laboriosa. Esa cooperación está en el desarrollo y multiplicación de la enseñanza profesional.[217]

La irrupción de nuevas ideas no sólo se evidencia en la forma de pensar de algunos funcionarios públicos y educadores, sino también en la vida social de Guadalajara. Con la entronización de los grupos liberales, la instrucción y la cultura vienen a enriquecer la formación de muchas mujeres de clase media y alta.[218] Los salones literarios, las tertulias y la lectura producen en ellas sentimientos de curiosidad, inquietudes e intereses por saber algo más allá de las cuestiones exclusivamente femeninas. El aislamiento cede el paso a la participación, no sólo social sino también cultural, de algunas mujeres que hacen oír su voz y que cuentan con la ayuda de la prensa femenina para hacerla llegar al resto de sus pares.

El liberalismo se ve acompañado de nuevos aires de libertad y apertura hacia las mujeres. En Guadalajara se implementan acciones de gobierno y circulan ideas que apoyan la incursión femenina en ámbitos educativos y laborales. Una de estas se relaciona con las 'funciones intrínsecas' al rol materno: la educación y crianza de los hijos. En ese tiempo se empieza a socializar que la enseñanza es una labor identificable con la maternidad (Cano Ortega, 1996). Es decir, se alienta la idea de que 'las mujeres son más idóneas para ser profesoras en los niveles básicos por estar dotadas de cualidades psicológicas y morales, cualidades emana-

---

[217] *Discurso que pronunció el C. Lic. Andrés Terán ante la Junta Directora de Estudios (1869).* Guadalajara: Tip. Económica de Vidaurri. (BPEJ, Miscelánea 164, Documento 45, p. 4).

[218] Galván aduce que, con la república restaurada, "nuevas ideas empezaron a manejarse. En lo que a educación se refiere, el positivismo fue la ideología que imperó. Esta llegó a México con Gabino Barreda, quien hacía 1867, defendía la instrucción de la mujer. Él decía que todas las razones que existían para justificar la enseñanza de los varones por el Estado, debían ser aplicadas igualmente a la instrucción femenina impartida por el gobierno" (Galván, 1985: 9-10).

das de su capacidad procreativa y de su función doméstica'. En ese ambiente de apertura, a pesar de ser una profesión mal pagada (los salarios a las maestras son los más bajos en la escala del magisterio) y muy exigente, la enseñanza abre espacios de influencia en la esfera pública, así como más posibilidades de desarrollo intelectual para las mujeres.

Los grupos liberales promueven espacios educativos para las mujeres no sólo para mejorar su formación cultural, sino también para incidir en la función educadora que desempeñan dentro del hogar, es decir, a través de nuevos saberes científicos y sociales se espera desplazar o sustituir los prejuicios y supersticiones femeninas, ya que estos representan un grave riesgo para la emancipación mental de todos los mexicanos (Alvarado, 2004).

Esta aspiración de los liberales, sin embargo, se enfrenta a un entramado sociocultural fuertemente dominado por las ideas y creencias pregonadas por la Iglesia católica. Desde ese imaginario se considera que la incorporación de las mujeres a las escuelas superiores puede afectar su pureza femenina, máxime si se trata de espacios educativos de uso exclusivo para los hombres. Las autoridades eclesiásticas reiteran constantemente que la principal responsabilidad de las mujeres es su rol de esposa y madre, que su lugar es el seno familiar y que todo intento por acceder al mundo material trae aherrojados daños y perjuicios a su virtud.[219] Solo se acepta su participación en la vida pública, si ésta se encamina por los canales religiosos y caritativos; para eso están las diversas congregaciones que promueven los grupos de laicos católicos desde finales de los años sesenta del siglo XIX (Curley, 1996: 76-90). Desde los gobiernos liberales se anima la apertura de opciones educativas, pero es innegable que la gran mayoría de la población

[219] Radkau dice que durante el porfiriato los límites espaciales de las mujeres se circunscribían al umbral de su casa. Cualquier mujer que se saliera de este espacio reducido estaba potencialmente en peligro. En ese entonces, la visión dominante consideraba al trabajo masculino como signo del progreso social, en cambio para las mujeres el trabajo se convertía en una amenaza social. Esta última apreciación no dejaba de ser ambigua y contradictoria, ya que a la mujer que se quedaba al cuidado del hogar la consideraba como una santa, pero cuando traspasaba este espacio corría el riesgo de degradar su virtud (Radkau, 1989).

tapatía vive subyugada por las creencias que la Iglesia Católica prescribe en torno al género femenino. La curia defiende la continuidad de la familia patriarcal, concepción que es compartida no sólo por los grupos conservadores sino también por destacados personajes liberales. Sin embargo, pese a la persistencia de estas creencias atávicas, emergen circunstancias que franquean el paso de algunas mujeres a la educación superior y al ejercicio de nuevas actividades laborales, como sucede con la enseñanza y el ejercicio laboral de la farmacia.

Existe un imaginario social dominante que liga severamente a las mujeres a los espacios privados, principalmente al hogar, y deja a los espacios públicos como usufructo exclusivo de los hombres. Este imaginario se expresa en valoraciones que limitan y constriñen la vida cotidiana de las mujeres. Por ejemplo, el acceso a la educación no solo se ve limitado por la desigualdad socioeconómica de las capas sociales para sufragar la educación de los hijos y por las representaciones sociales que tienden a priorizar la educación de los hijos varones, sino también por las creencias que prevalecen en torno a la asistencia conjunta de hombres y mujeres a los ámbitos donde se imparte la instrucción primaria y profesional. Estas creencias, que también influyen en la incorporación de las mujeres al trabajo fuera de casa, consideran a este paso como el preludio de la pérdida de su feminidad (Cano Ortega, 1996).

Las opciones de educación superior femenina en Guadalajara

La primera opción de educación superior femenina[220] surge con la creación del Liceo de Niñas, organismo que se inaugura el 15 de

[220] Utilizamos el concepto de educación superior para aludir a la educación subsiguiente a la elemental, pese a que la educación masculina de ese mismo nivel era considerada como un estudio preparatorio para ingresar a los estudios profesionales (Alvarado, 2004). Acudimos a esta acepción porque para el género femenino los estudios en el Liceo de Niñas eran el preámbulo educativo para el desempeño de una actividad profesional fuera del hogar, cosa que no sucedía con los varones, quienes tenían que concluir los estudios relacionados con

octubre de 1861. Con esta escuela se busca formar un ideal de mujer acorde a las características socioculturales dominantes en ese tiempo: se trata de formar una mujer con mayor cultura, pero virtuosa y hábil para desempeñar las labores del hogar. En este plan de estudios inicial coexisten tanto contenidos de enseñanza religiosa como aspectos relacionados con las ideas de progreso social que enarbolan los grupos liberales.

> En este programa se expresan saberes que no sólo se relacionan con los grupos liberales, sino también con la fuerte influencia que ejerce la iglesia en torno a la vida social. Es decir, el plan curricular se estructura a partir de las concepciones predominantes sobre la virtud femenina y el progreso social. Las concepciones que hay en torno a la mujer están fuertemente permeadas por la Iglesia Católica y son compartidas por conservadores y liberales. Estos pensamientos se expresan a través de la enseñanza religiosa y la moral.
>
> Junto a estas concepciones sobre la virtud de la mujer aparecen conocimientos en torno al progreso económico y social. En ese entonces la idea de progreso se relaciona con un desarrollo de habilidades más sólidas relacionadas con la organización familiar. Por ejemplo, hay algunas materias que alientan el desarrollo de ciertas actividades laborales de las mujeres, como sucede con economía doméstica y las labores de aguja, pero son saberes que fundamentalmente buscan mejorar las capacidades femeninas en torno a la administración económica del hogar (Figueroa, 2009: 48-49).

Esta propuesta de enseñanza no capacita a las mujeres para el desempeño de un trabajo externo al hogar. Sus posibilidades educativas se quedan en el nivel de formación que otorga el Liceo de Niñas, debido a que el plan de estudios no constituye un antecedente escolar previo para ingresar a las carreras profesionales liberales, como si sucede con el Liceo de Varones (Peregrina, 2006). Esta limitación se relaciona con las representaciones sociales que sostienen que las mujeres no son aptas para el desempeño de las profesiones liberales.

Lo anterior no significa que las posibilidades de crecimiento social de las alumnas se quede circunscrito a la conclusión de los

---

las carreras de farmacia, ingeniería, jurisprudencia y medicina, para poder ejercer su profesión.

estudios formales del Liceo de Niñas, ya que al seno de este lugar se generan experiencias culturales que incentivan afinidades femeninas hacia la enseñanza; es decir, aunque curricularmente no se especifica ninguna materia que instruya en torno a ese oficio, hay actividades cotidianas que involucran a las mujeres en esa labor.[221] Estas circunstancias, entrelazadas con la demanda de mayor número de profesores y la creciente aceptación de miembros del sexo femenino en espacios de trabajo relacionados con la instrucción[222], hace posible que algunas de las egresadas se vinculen a la enseñanza como una actividad laboral.

Estos procesos tienden a oficializarse en 1870. En ese año, el gobernador Antonio Gómez Cuervo ordena a la Junta Directiva de Estudios que premie a las alumnas destacadas con un título de preceptoras, impulsándolas a que impartan algunas asignaturas en el plantel (Núñez, 1994). Esta decisión es una prueba de la aceptación tácita de la creciente incorporación de la mujer al ámbito de la enseñanza. En esos años se amplían las escuelas de niños y niñas, y se desata una mayor circulación de ideas políticas que fomentan la educación femenina y justifican la integración de las mujeres al trabajo de enseñanza,[223] por considerar a éste como una prolongación de las tareas domésticas (Férnandez, 1995).

---

[221] En el reglamento interior del Liceo de Niñas de 1878, se estipula que la rectora puede "nombrar a las alumnas más adelantadas para que suplan las faltas accidentales de los profesores, siempre que estas no excedan de ocho días" (Archivo Histórico de la Universidad de Guadalajara [en adelante AHUG], Fondo Colección de los Decretos, Circulares y Órdenes de los poderes del Estado de Jalisco, Tomo VII, pp. 166-182). Aunque la temporalidad de este reglamento no coincide exactamente en el tiempo con lo referido en el párrafo, creemos que estas normas evidencian la existencia de prácticas que venían dándose desde años atrás.

[222] García muestra cómo las preceptoras fueron incrementando su participación en la enseñanza en Jalisco: en el periodo que va de 1856 a 1860 el 31.42% de los preceptores se integraba por mujeres, proporción que iría en ascenso en los años siguientes hasta llegar al 85.62% en el lapso que va de 1872 a 1876 (García, 2005).

[223] Peregrina (2006) y Alvarado (2004) señalan que su incorporación a la enseñanza se debió también a intereses de orden económico, puesto que las mujeres recibían una baja remuneración salarial, lo cual proporcionaba un gran ahorro monetario al gobierno. Cano, por su parte, aduce que "los funcionarios públicos de esa época aceptaban que había motivos de carácter económico para considerar conveniente el trabajo femenino: una profesora resultaba "más barata" que un profesor, esto porque el ingreso salarial de las mujeres era pensado como "una aportación complementaria, y no esencial, para el sostenimiento de

Para 1879, al calor de la influencia del positivismo en la vida social de Guadalajara, se emprenden cambios en el plan de estudios del Liceo de Niñas: se añaden asignaturas que incluyen contenidos para mejorar el trabajo en el hogar, para ampliar la formación cultural y para asuntos financieros básicos.[224] Esta visión de la sociedad introduce cierta permisibilidad hacia las mujeres[225]: se acepta que ellas sí pueden estudiar como los hombres, pero sólo aquellos saberes que se asocian con los roles que realizan en el hogar. Así, el positivismo viene a legitimar su incorporación a la educación superior, pero limitando el acceso a las opciones vinculadas a las labores consideradas 'femeninas", como sucede con la enseñanza.

En esta nueva organización también se subraya la importancia de la virtud de la mujer, cualidad que se transmite a través de las materias de urbanidad, moral y economía doméstica, y de la práctica que desarrollan autoridades y profesores. En el reglamen-

una familia" (Cano, 1996: 40). Estos funcionarios reconocían que las mujeres tenían mayor dedicación y permanencia en el trabajo de enseñanza, cosa que no ocurría con los hombres, quienes frecuentemente abandonaban el magisterio para desempeñarse en otros campos profesionales.

224 Figueroa dice que a la mujer "se le ilustraba en conocimientos teóricos de economía doméstica y se le inculcaba la moral del México moderno a través de los ramos de urbanidad, moral, historia de México e historia general; también se les dotaba de "adornos culturales" como música, jardinería, botánica, litografía, labores manuales, etc. En esta formación de carácter elitista, se le abrieron las puertas de la información y la cultura, a través de la gramática, la literatura y la enseñanza de idiomas vivos como italiano, francés e inglés. Además, se deja entrever que la mujer podía ser productiva, desde el punto de vista económico, por tanto se le enseñaba teneduría de libros, aplicable en el hogar y en los negocios" (Figueroa, 2009: 70-71).

225 José María Covarrubias, el fundador de la política educativa liberal, sostenía en la década de los 70's del siglo XIX que "la inteligencia puede brillar en uno u otro sexo". No obstante, él se adscribía a la idea de que las profesiones, lo mismo que "el mundo de la ciencia", eran "esferas de actividad varonil" y que el límite forzoso del acceso femenino a la educación superior era la conservación de la "cardinal hegemonía" de la mujer. En consonancia con este personaje, Justo Sierra también señalaba que la educación intelectual podría ser aceptable para las mujeres, siempre y cuando no las alejara de su papel doméstico. Sierra no se refería a una educación femenina igualitaria ni propugnaba por el abandono del ideal doméstico, tampoco impugnaba la jerarquía entre hombres y mujeres, pero al reivindicar la necesidad de una educación femenina esbozaba el ideal de una esposa culta y una compañera intelectual (Cano, 1996: 23-24).

to de 1879[226] se especifica que la Rectora debe supervisar que las alumnas cumplan con sus deberes religiosos y que los profesores examinen su presencia diaria, revisando que su comportamiento sea conforme a "las maneras propias de una sociedad culta, [cuidando] muy especialmente de su moralidad."

En este plan de estudios es evidente que la acepción de la virtud femenina sigue fuertemente influida por las representaciones sociales que difunde la Iglesia Católica, pero también aparecen ideas más tolerantes en torno a la participación de las mujeres en los espacios educativos, donde se argumenta que éstas pueden asistir a la educación superior, siempre y cuando su elección se oriente hacia carreras consideradas afines a su condición de género. Estas ideas discrepantes con el conservadurismo católico, provienen de los grupos más radicales del liberalismo local, sobre todo de los grupos vinculados con las tradiciones masónicas y protestantes.

Para los años ochenta sigue la percepción de que la educación femenina debe encauzarse hacia la formación de una mujer virtuosa y a la generación de actividades laborales compatibles con su sexo, como se lee en el *Reglamento de la Instrucción Primaria del Estado de Jalisco*, donde se estipula que el objetivo del Liceo de Niñas es:

> I. Inspirar a la mujer desde su niñez los sentimientos más nobles para que sea virtuosa en cualquier condición de vida, encaminándola a la perfección dentro de la órbita de la moral más pura.
> II. Dedicarla al estudio para que pueda llegar a ejercer el preceptorado o alguna otra profesión compatible con su sexo.
> III. Enseñarle las reglas de urbanidad.[227]

Hasta 1887, la propuesta educativa del Liceo de Niñas no incluye contenidos curriculares que las capaciten para el ejercicio

[226] *Reglamento Interior del Liceo de Niñas aprobado por la Junta Directiva de Estudios del Estado*, Guadalajara, Tipografía de S. Baranda, 1879 (BPEJ, Miscelánea 733, documento 43).

[227] Reglamento para el Liceo de Niñas del Estado, decreto núm. 214, enero 10 de 1884 (BPEJ, Educación media, exp. 301).

de la enseñanza,[228] mucho menos para seguir estudios vinculados con las profesiones liberales. Sin embargo, a los dos años siguientes, el gobernador Ramón Corona aprueba una nueva ley de instrucción pública, ahí se prescribe la creación de escuelas normales tanto en el Liceo de Niñas como en el de Varones. En ambos planteles se incluyen las carreras de "preceptores de primer orden o de instrucción primaria superior [y preceptores] de instrucción primaria elemental".[229] En la primera se anexa la asignatura de Pedagogía en el quinto año y la de Instrucción Primaria Elemental en el segundo y tercer año.

En esa misma Ley se agregan al plan de estudios del Liceo de Niñas las carreras de Teneduría de Libros y de Telegrafista; con estas opciones se busca proveer a las alumnas de saberes y técnicas que les permitan incursionar en actividades laborales relacionadas con los nuevos medios de comunicación, como el telégrafo y el teléfono, y con la administración pública y el comercio.[230]

En 1894 tiene lugar una nueva modificación curricular. El gobernador de Jalisco, Luis C. Curiel, promueve una reorganización de los dos liceos, el de Niñas y el de Varones, donde dispone que esa instrucción sirva de preparación para todas las carreras profesionales existentes, en tanto se abre una preparatoria general (Mata Vargas, 1985). A la sazón, en el Liceo de Niñas, además de las carreras de telegrafista, normalista de instrucción primaria elemental y pri-

[228] Hay discrepancias en torno a la fecha de inclusión de la materia de pedagogía al Liceo de Niñas: mientras Cárdenas y Pío afirman que fue en 1887 (Cárdenas y Pío, 1997), Peregrina manifiesta que fue hasta 1889 (Peregrina, 2006).

[229] El 6 de junio de 1889, el gobernador Ramón Corona expide el decreto n° 359 que da vigencia a la *Ley Orgánica de la Instrucción Pública.* (AHUG, Colección de los decretos, circulares y órdenes de los poderes del Estado de Jalisco, Tomo XII, pp. 398-343).

[230] Para ver la vinculación entre estas formas novedosas de capacitación femenina y las actividades laborales, podemos ver la información que ofrece el Censo General de 1895. En este documento se muestra que el 14.5% de la PEA de Jalisco está conformado por mujeres. Ellas se ubican principalmente en empleos relacionados con servicios domésticos, con el comercio, con la elaboración de alimentos, con el oficio de la costura y como obreras en las industrias textiles y cigarreras. Su vinculación con oficios que requieren mayor escolaridad se concentra básicamente en el magisterio y la partería. Sin embargo, su presencia ya es visible, aunque escasa y sumamente limitada, en la farmacia, la medicina y la telegrafía. (Censo General, 1899).

maria superior (Mata Vargas, 1985), se ofrece la preparatoria para las alumnas que deseen estudiar las carreras de Teneduría de libros y Farmacia.[231] Estos cambios en el plan de estudios no alteran sus preferencias, ya que la mayoría sigue eligiendo la carrera de preceptora: en 1896 cursan 64 estudiantes la carrera de profesoras de instrucción primaria elemental, 5 la de profesoras de instrucción primaria superior y 54 los estudios preparatorios para las carreras de teneduría de libros (26), telegrafista (17) y farmacia (11).[232]

La apertura de estas opciones no se ve acompañada de cambios socioculturales en torno al uso de los espacios públicos. Ellas asisten a esos espacios investidas de los saberes que convencionalmente deben acompañar su comportamiento, hecho que las lleva a afrontar escenarios tormentosos. Sus experiencias de formación, por tanto, se entremezclan con las contradicciones y deseos de un gobierno que reivindica la participación de las mujeres en el desarrollo económico y social de la región, y con las creencias de una sociedad que les exige tener una conducta que conserve sin tacha su virtud. Este paradójico ambiente sociocultural no obsta para señalar que, con la inclusión de la preparatoria para la carrera de farmacia, se establece el puente material que facilita la incorporación de las primeras mujeres a esa carrera.

Los vericuetos de las primeras estudiantes de farmacia

A escasos cuatro años de la creación de los estudio de preparatoria de farmacia en el Liceo de Niñas, se presentan las primeras peticiones de ingreso a dicha carrera. El 18 de enero de 1898, Elisa Bernal Acosta solicita al Director de Instrucción Pública su inscripción a la carrera de farmacia; al escrito anexa una carta firmada por el juez del juzgado 1 de lo civil y por dos testigos que acredita su buena conducta.[233]

[231] Archivo Histórico de Jalisco (en adelante AHJ), IP-5-896 Gua/348.

[232] AHJ, IP-5-896 Gua/348. (Cit. por Figueroa, 2009: 91).

[233] AHUG, Fondo Antecedentes Históricos de la Universidad de Guadalajara, libro 50 A, Exp. 4865, fs. 181-183.

A finales de ese mes, Justina Gutiérrez García solicita al director de la Escuela de Medicina y Farmacia la dispense del segundo curso de inglés de la enseñanza preparatoria para continuar sus estudios de farmacia. Para el 2 de febrero de ese mismo año, el ejecutivo de la entidad responde positivamente a esa petición.[234]

Ambas estudiantes son las mujeres pioneras de esa disciplina en Guadalajara. En ese entonces, la carrera de farmacia se cursa en el recinto que ocupa la Escuela de Medicina y Farmacia. Conforme al Reglamento de la Ley Orgánica de la Enseñanza de la Medicina vigente, la enseñanza de la farmacia se divide en tres cursos:

> Primer curso: Química inorgánica, general y analítica, con sus aplicaciones a la Farmacia, a la Toxicología y a algunas industrias, Botánica y Bacteriología, Farmacia y Manipulación Farmacéutica.
>
> Segundo curso: Química general, orgánica y analítica, Mineralogía y Química industrial, cuya clase se dará en la Escuela de Ingenieros, Zoología y Drogas de origen animal, Historia de las drogas vegetales y Farmacia.
>
> Tercer curso: Química orgánica general y analítica aplicada, Historia de las drogas vegetales, Farmacia, Legislación farmacéutica e Historia de la Farmacia.[235]

En ese reglamento se indica que "la práctica de los alumnos de Farmacia empezará desde el primer año en la Botica del Hospital durante las horas de despacho; y en los dos años siguientes se hará también en boticas particulares por tres horas diarias." Para acreditar todos estos cursos, ellas tienen que concurrir a espacios de uso exclusivo para los hombres, donde el contacto con estos puede dañar su reputación. En palabras de Elisa Bernal y Justina Gutiérrez, la asistencia de personas de distinto sexo a ese sitio es "enteramente desacostumbrada".[236]

---

[234] AHUG, Fondo Antecedentes Históricos de la Universidad de Guadalajara, libro 50 A, Exp. 4867, fs. 191-192.

[235] AHUG, *Colección de los decretos, circulares y órdenes de los poderes del Estado de Jalisco,* Tomo XIII, pp. 539-570.

[236] AHUG, Fondo Antecedentes Históricos de la Universidad de Guadalajara, libro 50 A, exp. 4864, f. 177.

Ambas mujeres recurren a una estrategia que les permite evadir relativamente la maledicencia pública y ayuda a conservar intachable su virtud: ellas sustituyen la asistencia física a ese amenazante lugar con clases particulares que cursan con algunos profesores de farmacia. Por ejemplo, la clase de Botánica del primer curso la rinden con el profesor Juan C. Oliva,[237] quien tiene a su cargo las cátedras de Historia natural médica e Historia natural simple.[238]

Como estos cursos no tienen reconocimiento oficial, cada vez que terminan alguno de ellos, proceden a gestionar ante las autoridades educativas la concesión de exámenes ordinarios.[239] Con fecha del 12 de octubre de 1898, ambas piden al gobernador de Jalisco que, en uso de las facultades que le da la Ley, les conceda examen ordinario de la clase de botánica del primer curso. Tres días después, el mandatario estatal les concede dicho examen, pero con la condición de que asistan a recibir las cátedras al recinto de la Escuela de Medicina y Farmacia. En su contestación les asegura que "ya se dispone lo conveniente a efecto de que gocen de las debidas consideraciones en el establecimiento [educativo]".[240]

Elisa Bernal y Justina Gutiérrez acatan las indicaciones del gobernador y concurren a las cátedras del segundo año que se imparten en los salones de la Escuela de Medicina y Farmacia;

[237] AHUG, Fondo Antecedentes Históricos de la Universidad de Guadalajara, libro 50 A, exp. 4864, f. 177.

[238] Juan C. Oliva egresa de la carrera de farmacia en 1883. A partir de ese año es nombrado catedrático de historia natural en la Escuela de Medicina y Farmacia (*El Estado de Jalisco*, órgano oficial de gobierno, 20 de mayo de 1883). A esta cátedra se agrega la de historia de las drogas simples en 1888 (*El Estado de Jalisco*, 10 de agosto de 1888). Esta actividad laboral también la lleva a cabo en el Liceo de Varones del Estado, en la Escuela Normal para Profesores y en la Escuela Comercial e Industrial para Señoritas, lugares donde imparte diversas asignaturas relacionadas con la medicina y la farmacia desde 1891 hasta mediados de la segunda década del siglo XX. A la par de la enseñanza, como parte de la tradición familiar –es hijo del prominente farmacólogo Leonardo Oliva–, atiende un negocio farmacéutico y participa como responsable de algunas comisiones en el Consejo de Salubridad de la entidad (El Correo de Jalisco, Guadalajara, 20 de julio de 1895).

[239] AHUG, Fondo Antecedentes Históricos de la Universidad de Guadalajara, libro 50 A, exp. 4864, f. 177.

[240] AHUG, Fondo Antecedentes Históricos de la Universidad de Guadalajara, libro 50 A, exp. 4864, f. 180.

su asistencia no resulta tan incómoda debido a que ellas son las únicas alumnas en esos cursos.[241] Sin embargo, sus condiciones materiales de vida, en particular la situación laboral, les impide asistir con regularidad a la clase de Zoología. Al respecto, en un oficio con fecha del 6 de octubre de 1899, Elisa Bernal solicita al Director de la Escuela de Medicina y Farmacia, Dr. Salvador García Diego,[242] le conceda examen ordinario en la clase de Zoología. Ella argumenta que no pudo asistir "a la hora señalada para dicha cátedra [porque] tuve necesidad de ocuparme en un establecimiento de farmacia, propiedad de mi familia, obligación de la que no pude eximirme."[243] Justina Gutiérrez, por su parte, dice que no concurrió a la misma cátedra "por ser empleada en el Liceo de Niñas y no permitírmelo dicha ocupación".[244] El 11 de octubre de ese año, el gobernador de Jalisco les concede examen ordinario de segundo curso. No obstante, vuelve a reiterarles que "en lo sucesivo no [podrán] sustentar tales exámenes sino ajustándose a las disposiciones reglamentarias."[245]

Para la segunda quincena de diciembre de 1899, las dos estudiantes se dirigen respectivamente al director de la Escuela de Medicina y Farmacia, Dr. Salvador Garciadiego, para solicitarle examen extraordinario de las materias correspondientes al tercer curso de farmacia. En ese mismo lapso, el gobernador del Estado concede dicho examen a ambas mujeres.[246]

---

[241] En 1899 sólo se registran cinco alumnos en la carrera de farmacia: María Dolores Navarro en el primer año, Elisa Bernal Acosta y Justina Gutiérrez García en el segundo, y Nicolás Puga y Onésimo Franco en el tercero (AHUDG, libro 32 A, exp. 2677, fs. 287-302).

[242] El médico Salvador Garciadiego (1842-1901) fue fundador del Consejo Superior de Salubridad de Guadalajara y director de la Escuela de Medicina; él encabezó la reforma de la enseñanza de la medicina que se implementó en esa ciudad desde 1888.

[243] AHUG, Fondo Antecedentes Históricos de la Universidad de Guadalajara, libro 50 A, exp. 4871, fs. 207-210.

[244] AHUG, Fondo Antecedentes Históricos de la Universidad de Guadalajara, libro 50 A, exp. 4872, fs. 215-218.

[245] AHUG, Fondo Antecedentes Históricos de la Universidad de Guadalajara, libro 50 A exp. 4871, fs. 207-210.

[246] AHUG, Fondo Antecedentes Históricos de la Universidad de Guadalajara, libro 50 A exp. 4871, fs. 211-214 y exp. 4872, fs. 219-222.

En el oficio que remite la alumna Justina Gutiérrez se señala que las asignaturas correspondientes al tercer curso las hizo en lo particular; este dato no se consigna en la carta que Elisa Bernal envía al médico Salvador García Diego, pero por la fecha de ambos oficios y por las acciones conjuntas que las dos implementan para acreditar los cursos, suponemos que ésta última participa de las mismas clases particulares. Así, aunque " asisten durante el segundo año a las aulas de la Escuela de Medicina y Farmacia, cursan la mayoría de las materias sin concurrir físicamente al recinto escolar. Las dos terminan prácticamente juntas el programa de estudios de la carrera de farmacia, pero sólo Elisa Bernal Acosta presenta su examen profesional el 28 de febrero de 1901.[247] Esto no obsta para que Justina Gutiérrez incursione en el campo laboral de la farmacia, ya que al año siguiente aparece como responsable de la Botica La Fe, que se localiza en el cruzamiento de las calles de Santa Teresa y San Cristóbal.

La siguiente generación que ingresa a la carrera de farmacia se integra sólo por una mujer: por María Dolores Navarro. Ella dirige una carta al director de la Escuela de Medicina y Farmacia, con fecha del 5 de octubre de 1899, donde señala:

> Que habiendo terminado la Preparatoria para Farmacia, tuve que pasar a los estudios profesionales; pero como no había ninguna otra alumna que estuviera en el mismo caso, me dio pena asistir sola a esta Escuela y estudié en lo particular los ramos correspondientes al primer año; en esta circunstancia, me dirijo a esa alta superioridad con objeto de ver si es posible que por sólo este motivo y por su digno conducto, puede serme concedido el favor de permitirme que me presente a examen ordinario.[248]

Este escrito muestra que Dolores Navarro, al igual que sus compañeras precedentes, recurre a las mismas acciones para evitar la asistencia física a la escuela mencionada. Ella prosigue con

[247] AHUG, Fondo Antecedentes Históricos de la Universidad de Guadalajara, libro 50 A, exp. 4874, fs. 227-230.

[248] AHUG, Fondo Antecedentes Históricos de la Universidad de Guadalajara, libro 50 A exp. 4873, fs. 223-230.

esta estrategia hasta terminar las materias de la carrera de farmacia en 1901, titulándose para el año siguiente. Sin embargo, esta experiencia de supervivencia y superación que llevan adelante estas tres mujeres ya no es imitada por sus pares, ya que en 1901 se inscriben al primer año dos varones –Salvador Fonserrada y José C. Larios– y dos mujeres –Leonor Guevara y María Hernández–. De todos ellos,[249] sólo concluye José C. Larios.

Estas tres mujeres configuran una primera etapa de la incursión femenina en el campo de la farmacia, debido a que las posibilidades de acceso a esa carrera se cierran con la clausura del Liceo de Niñas en 1903, hecho que lleva consigo la desaparición de los estudios preparatorios para ingresar a dicha carrera.[250] A los pocos años se abriría la Escuela Comercial e Industrial para Señoritas, proyecto educativo donde se incluiría la carrera de farmacéutica, opción que las autoridades educativas considerarían como carrera de 'segunda clase'.

Entre la acción individual y las redes familiares

¿Qué aspectos impelen a estas mujeres a ingresar a la carrera de farmacia y a implementar acciones que les permiten proteger su imagen y lograr acreditar los estudios de esa disciplina? Para entender los motivos de su proceder creemos que es necesario indagar en asuntos relacionados con sus condiciones materiales de vida y la forma de concebir su presencia en esos espacios.

Elisa Bernal Acosta es hija del profesor de farmacia Francisco Bernal, quien egresa de la Escuela de Medicina y Farmacia en 1862. Su progenitor labora inicialmente como profesor responsa-

[249] AHUG, Fondo Antecedentes Históricos de la Universidad de Guadalajara, libro 50 A, libro 32 A, exp. 2612.

[250] En la Ley Orgánica de la Instrucción Pública, publicada el 15 de diciembre de 1903, se señala la supresión del Liceo de Niñas y la reubicación de sus estudios magisteriales en la Escuela Normal Mixta (Colección de los *decretos, circulares y órdenes de los poderes del Estado de Jalisco*, Tomo XXI, pp. 263-314, citado por Figueroa, 2009: 105).

ble de algunas farmacias de Guadalajara,[251] pero después llega a ser propietario de la botica La Purísima, negocio que también se localiza en esa ciudad. Ella se cría en un ambiente familiar donde el contacto constante con la preparación de medicamentos genera una gradual afinidad hacia la farmacia. Su inclinación por ese oficio se ve alentada por el deceso de su padre, ya que su ausencia precipita la incorporación de los hijos al negocio de la botica.

Elisa Bernal no tiene una situación económica desahogada, como lo muestran las peticiones que hace al Director de Instrucción Pública. El 18 de enero de 1898 ocurre a este funcionario para solicitarle "una pensión de las que el Gobierno del Estado otorga a los estudiantes pobres".[252] Ella anexa a esta solicitud una carta donde se acredita su insolvencia económica para sufragar los estudios de farmacia.[253] A los dos días siguientes, el gobernador de Jalisco le concede una pensión para que lleve adelante dichos estudios.[254]

Justina Gutiérrez García trabaja desde años atrás en el Liceo de Niñas, donde imparte la materia de zoología y botánica[255]. Ella, al igual que Elisa Bernal, deja huellas de su precariedad económica; en un oficio con fecha del 2 de febrero de 1898, que dirige al director de la Escuela de Medicina y Farmacia, aparece al margen lo siguiente: "pago uso de estampillas de a cinco centavos por ser pobre".[256]

Ellas arriban a la Escuela de Medicina y Farmacia investidas del discurso que las amaga con la pérdida de la virtud y el honor

[251] En abril de 1862, Francisco Bernal avisa al público que ha retirado su responsabilidad de la botica de Nuestra Señora de Belén, situada en contra esquina de San Diego, por razón de no haberse arreglado con doña Ramona Gómez de Oliva (El País, *Diario Oficial del Gobierno del Estado de Jalisco*, 1º de abril de 1862).

[252] AHUG, Fondo Antecedentes Históricos de la Universidad de Guadalajara, libro 50 A, exp. 4865, f. 181.

[253] AHUG, Fondo Antecedentes Históricos de la Universidad de Guadalajara, libro 50 A, exp. 4865 fs. 182-183.

[254] AHUG, Fondo Antecedentes Históricos de la Universidad de Guadalajara, libro 50 A, exp. 4865 f. 185.

[255] AHJ, IP-5-896 Gua/348.

[256] AHUG, Fondo Antecedentes Históricos de la Universidad de Guadalajara, libro 50 A, exp. 4867, fs. 191-192.

femenino si comparten con los hombres los espacios públicos, por ello recurren a acciones que las ayudan a atenuar la crítica social; pero ambas prefieren arriesgar su imagen en aras de conseguir una capacitación que les suministre un modo de ganarse la vida. Tienen a su favor el hecho de ser las únicas alumnas inscritas en el primer año de farmacia en 1898, situación que les facilita la implementación de cursos paralelos a las cátedras oficiales.

El trabajo en la botica La Purísima no sólo provee experiencias y saberes a Elisa Bernal y sus familiares, sino también relaciones con colegas farmacéuticos; estos vínculos son utilizados por su familia para lograr que los profesores de farmacia acepten impartir cursos particulares a ella y a Justina Gutiérrez.

No tenemos información sobre la procedencia social de María Dolores Navarro, pero sucesos posteriores relacionados con la trayectoria laboral de estas tres mujeres, nos dicen que ejercen la farmacia durante las tres primeras décadas del siglo XX. Este hecho, asociado con sus condiciones de origen, nos permite decir que los motivos que las llevan a trazar la estrategia de los cursos paralelos en la Escuela de Medicina y Farmacia, obedecen más a necesidades de supervivencia económica que a una reivindicación de los derechos femeninos, aunque esto represente una superación de los límites fijados para las mujeres en esa época.

En esta experiencia educativa es innegable el ingenio que desarrollan estas mujeres para evitar los estragos de los convencionalismos sociales, pero no podemos dejar de reconocer que esto también se debe a la creación de estructuras educativas que facilitan su ingreso, como sucede con la preparatoria para la carrera de farmacia en el Liceo de Niñas en 1894. Algo similar sucede en el campo laboral, donde la ausencia de una oferta suficiente de profesores de farmacia para atender la expansión del ramo farmacéutico, permite que el gremio médico-farmacéutico y las autoridades locales sean más receptivos al ingreso de mujeres a esa carrera.

Bibliografía

ALVARADO, M. DE L. (2004). *La educación "superior" femenina en el México del siglo XIX. Demanda social y reto gubernamental*. México: UNAM/Plaza y Valdés.

CANO ORTEGA, R.G. (1996). *De la Escuela Nacional de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras, 1910-1929. Un proceso de feminización*. (Tesis de Doctorado). México: UNAM.

CANO, G. y VALENZUELA, G.J. (2001), Historia y género en el México decimonónico. En G. Cano y G. J. Valenzuela (Coords.). *Cuatro estudios de género en el México urbano del siglo XIX* (pp. 7-25). México: UNAM.

CÁRDENAS CASTILLO, C. y MARTÍNEZ, J.P. (1997). Apuntes sobre la formación de profesores durante la segunda mitad del siglo XIX. En Revista *Educar*, 3, 30-37.

CHARTIER, ROGER (1995), *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa.

CENSO GENERAL DE LA REPÚBLICA MEXICANA DE 1895 (1899). México: Dirección General de Estadística.

CURLEY, R.E. (1996). Género y política en la acción social católica (1900-1914). *La Ventana*, *4*, 76-90.

FERNÁNDEZ ACEVES, M.T. (1995). Las mujeres graduadas en la Universidad de Guadalajara: 1925-1933. En C. Castañeda (Comp.). *Historia social de la Universidad de Guadalajara.* Guadalajara: Universidad de Guadalajara-CIESAS.

FIGUEROA, Y. (2009). *Escolarizar lo femenino: discursos, proyectos y realidades en torno a la educación superior de la mujer en Guadalajara durante la segunda mitad del siglo XIX.* (Tesis de Maestría).Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

GALVÁN, L.E. (1985), *La educación superior de la mujer en México: 1876-1940* (Col. Cuadernos de la casa chata, núm. 109). México: CIESAS.

GARCÍA ALCARAZ, M.G. (2005). La feminización del magisterio en Jalisco (1867-1910). En *Tesoro de las escuelas. Maestros:*

historicidad, cotidianidad y proyectos (Cuadernos de Investigación). Zapopan: ISIDM.

MATA VARGAS, E. (1985). *El Colegio de San Diego* (Colección de Breviarios, serie Monografías 1). Guadalajara: Departamento de Educación Pública del Estado de Jalisco.

MEZA BAÑUELOS, C. (2008). Retrato de de las mujeres mexicanas. Una representación de lo femenino en la narrativa del Porfiriato. En L. C. Vázquez Parada y D. Armando Flores Soria (Coords.). *Mujeres Jalisciense*s *del siglo XIX. Cultura, religión y vida privada* (pp. 150-172). Guadalajara: Editorial Universitaria-Universidad de Guadalajara.

NÚÑEZ, P. (1994). *La enseñanza media en Jalisco (siglo XIX)*. Zapopan: El Colegio de Jalisco-SEP.

PEREGRINA, A. (2006). La carrera magisterial: una opción para las mujeres de Guadalajara (1900-1925). Sinéctica, *28*.

RADKAU, V. (1989). "*Por la debilidad de nuestro ser", mujeres del pueblo en la paz porfiriana* (Col. Cuadernos de la Casa Chata, núm. 168). México: SEP-CIESAS.

RAMOS ESCANDÓN, C. (Comp.). (1992). La nueva historia, el feminismo y la mujer. En *Género e historia*. México: Instituto Mora-Universidad Autónoma Metropolitana.

RUÍZ GUADALAJARA, J.C. (2003). Representaciones colectivas, mentalidades e historia cultural: a propósito de Chartier y el mundo como representación. *Relaciones*, *24*(93).

Miradas desde la prensa: infancia, mujeres y experiencia en *Guadalajara. Revista gráfica de Occidente*, 1947-1949

Anayanci Fregoso Centeno
Universidad de Guadalajara

Introducción

Hasta hace menos de medio siglo los relatos históricos no contaban las vidas de colectivos sociales que en apariencia no habían intervenido en los grandes sucesos constituyentes de los Estados nacionales, entendidos como guerras, asuntos de diplomacia internacional o promulgación de leyes.

Entre aquellos grupos sociales ausentes de la historia nacional estuvieron las mujeres y los niños, quienes al haber sido hasta hace poco tiempo situados como habitantes privilegiados de un lugar interpretado como carente de valor social y político, no fueron pensados como actores sociales, me refiero al espacio doméstico. En los últimos años, la historiografía se ha ocupado de romper la falsa dicotomía entre las esferas pública y privada que relacionaba la primera con la cultura y la segunda con la naturaleza, como si además se tratasen de espacios desvinculados entre sí.

De manera particular, las relaciones entre mujeres y niños han sido signadas como interdependientes con base en el dato biológico de la reproducción, a partir del cual se han tejido las construcciones sociales sobre maternidad, las figuras de la madre y la maestra, sujetas a la figura hegemónica de la mujer, y a ésta, asimismo, la construcción social de la infancia y los niños como aquellos futuros ciudadanos cuyo bienestar, salud y sobrevivencia

dependían enteramente de la madre, ya fuera ésta biológica o "espiritual", como fue concebida la maestra.

Para este trabajo nos acercamos a la prensa porque para mediados del siglo XX estaba constituida como un actor político relevante que ofrecía la posibilidad de reconocer cómo eran dibujadas las mujeres y los niños en un momento histórico en el que se afirmaba que en elEstado de Jalisco, México, se vivían condiciones económicas y sociales favorables generalizadas.

En la búsqueda nos interesó alejarnos de la publicidad, pues encontramos que en ésta los sujetos fueron producidos como figuras ideales mientras nuestro objetivo era indagar si en aquellos tiempos hubo interés por conocer las condiciones, comportamientos y valores de niños y mujeres en contextos específicos. El análisis sobre estas presencias lo realizamos a través de las categorías de clase social y género, con la intención de identificar si fueron desplegados como sujetos históricos complejos.

De esta forma, encontramos que en la publicación local *Guadalajara. Revista gráfica de Occidente* aparecían a la luz de la escritura de tres periodistas que entregaron, entre otros, los reportajes de más largo aliento en la revista. En éstos, mujeres y niños cobraron lugar como protagonistas, pues fueron mirados en sus espacios y prácticas cotidianas. No se trató de sujetos de excepción como tradicionalmente fueron presentadas las mujeres ni de niños que encarnaban los estereotipos de clase media promovidos como propios de la infancia mexicana. Hay que decir, asimismo, que el acercamiento a estos sujetos es posible a través de miradas que no son las nuestras, hay en estos reportajes la mediación de estas tres reporteras que escriben.

El objetivo fue, en primer término, reconocerlos como sujetos complejos que distaban de encajar en el cartabón que la retórica de la época guardaba para ellos, para después, en un segundo momento, reflexionar sobre las formas, imágenes y representaciones en las que fueron presentados en las páginas impresas a través de mujeres profesionistas que parecían interesarse en plasmar las distintas realidades de sus congéneres e hijos.

La prensa como objeto de estudio

La información registrada en periódicos y revistas publicadas en tiempos y espacios concretos es sumamente útil para el análisis de los distintos fenómenos que comprenden, preocupan y construyen una nación. La prensa que se presenta a sí misma como portadora de información tanto como la que promueve el debate en tanto contiene artículos de opinión no está exenta de abrigar intereses políticos particulares y fines económicos. [257]

En su estudio, entonces, es necesario no perder de vista que la prensa entraña concepciones mediadas sobre la realidad social, y que son estas configuraciones promovidas en sus páginas las que interesa comprender, por lo que es indispensable analizar cómo y desde dónde se construyen tanto como reconocer los lugares desde donde lee quien investiga.

En relación con las mujeres y los niños, las opiniones plasmadas en medios escritos, que incluyen tanto publicidad y fotografía, como lo que se escribe y calla, abren la posibilidad de indagar cómo fueron vistos, valorados y qué actitudes se promovieron frente a ellos, no obstante se trata de fuentes que entrañan una mediación que complejiza el acceso a las propias experiencias que permiten comprender la subjetivación dentro de procesos sociales específicos. En este artículo interesa analizar su registro en una revista local a través de la mirada de tres mujeres que, como premisa, considero que pusieron sus ojos en ellos porque pensaron importante manifestar una denuncia sobre sus condiciones particulares.

[257] Al respecto, Jacqueline Covo ha señalado que: "Es bien sabido que conforme se aprovechan las tecnología más modernas y costosas el periódico se hace mercancía y, al mismo tiempo, instrumento de poder en manos de partidos o grupos de presión; su conformación y contenido se adaptan a esta función y, paradójicamente, mientras mayor se vuelve su capacidad informativa, más se perfeccionan las técnicas de manipulación del discurso –tanto lingüístico como icónico–, encaminadas a convencer y orientar al lector más o menos disimuladamente" (Covo, 1993: 691).

Siguiendo a Peter Burke, no es posible acercarse al pasado sino de la mano de intermediarios, y por ello recomienda reemplazar la figura de fuentes por la de "vestigios del pasado en el presente".[258] Se trata no solamente de las mediaciones que en otro tiempo sufrieron los documentos –en el que fueron producidos–, sino también la de quienes deciden su disposición en los archivos así como la interpretación que los historiadores le dan a esos vestigios, esto es, el tiempo y lugar históricos, las estructuras de pensamiento y las concepciones desde donde son consultados.

Por su parte, Joan Scott señala que el estado de la evidencia para los historiadores es ambiguo, pues establece una relación de interdependencia en la construcción del relato histórico debido a que la narración determina el sentido que se le da de la misma forma que la evidencia influye en la narración; "el tratamiento retórico de la evidencia y su uso para justificar interpretaciones prevalecientes depende de una noción referencial de la evidencia que niega que ésta no es más que un reflejo de lo real" (Scott, 2001: 47).

El análisis que se plantea busca distinguir a mujeres y niños en *Guadalajara. Revista gráfica de Occidente*, una publicación mensual que ofrece pistas para comprender su constitución dentro del proceso social, político y cultural que atravesaba la propia ciudad y el Estado de Jalisco en un momento en el que el gobierno y los grupos de élite locales defendían el tránsito a la modernidad a través de la bonanza económica que se traducía, se aseguraba, en mejores condiciones sociales para la población en general, cuando de manera concreta, justo a mediados del siglo pasado, la capital tapatía atravesaba un proceso de transformación de su traza urbana junto a un florecimiento del comercio y consolidación de ciertos sectores de la manufactura.

Lejos de las imágenes que proyectaban a *la mujer* y *la infancia* como figuras homogéneas –en la publicidad, de manera particu-

[258] "El término 'vestigios' designaría los manuscritos, libros impresos, edificios, mobiliario, paisaje (según las modificaciones introducidas por la explotación del hombre), y diversos tipos de imágenes: pinturas, estatuas, grabados o fotografías" (Burke, 2005: 16).

lar–, mujeres trabajadoras y sus hijos fueron objeto de discusión para tres reporteras que tejieron un debate sobre las condiciones sociales, económicas y laborales que los aquejaban. Estas tres profesionales de la tinta, lejos de presentarlos como colectivos sociales uniformes, los comprendieron como sujetos con trayectorias particulares en espacios laborales e institucionales que las llevaron a cuestionar los supuestos alcances sociales de una revolución que había estallado en las primeras décadas del siglo, para institucionalizarse después.

Guadalajara. Revista gráfica de Occidente: cultura y género

La prensa que se produjo en las décadas del treinta, cuarenta y cincuenta del siglo XX negaba los valores y comportamientos del antiguo régimen, impulsando, en consecuencia, nuevos imaginarios y actitudes frente a la arena pública. En las páginas revisadas está presente la invitación abierta a los lectores para que se inmiscuyesen en los asuntos que trataban, ya fuera participando en concursos, enviando sus opiniones a la redacción o en breves entrevistas realizadas en las calles sobre temas de interés social.

De manera particular, los últimos cinco años de la década de 1940, años en que la revista circuló (1947-1949), marcaron un cambio en el sentido de la política nacional que contagió la perspectiva de la propia apuesta local con el gobernador Jesús González Gallo. Para Jalisco, este gobierno promovió la modernidad con base en el proceso de industrialización (Sánchez y Medina, 1987: 38), y lejos de las convulsiones y cambios de las décadas inmediatamente posteriores a la revolución de 1910 (1920 y 1930), se vivía una aparente calma basada en la institucionalidad y el corporativismo.

De esta forma, en los medios impresos de aquellos años distinguimos, por un lado, la intención del Estado por sostener un discurso nacionalista que comenzó a configurarse desde el triunfo

de la revolución de 1910, pero que para mediados de siglo convocaba a la construcción nacional a través de la inversión privada y extranjera y, por el otro, la participación de una pluralidad de sujetos y colectivos que conformaban ya la sociedad civil.[259]

La revista a la que nos referimos navega en las aguas generosas de la vida cultural y forma parte del engranaje socioeconómico que configuraba de manera particular a Guadalajara como modelo urbano.[260]

Guadalajara. Revista gráfica de Occidente resultó ser más expresiva que los diarios porque abordó con mayor detenimiento y espacio preocupaciones y problemáticas en torno a mujeres y niños entre los años que circuló. Lo que encontramos significativo para el análisis de estas figuras y la relación social que en el entramado nacional e internacional era señalada como un vínculo social interdependiente.

En sus páginas también se produjeron estos sujetos a través de la publicidad, pero este campo de análisis no interesó en tanto se trató de imágenes idealizadas, de figuras que representaban el deseo de lo que se quería alcanzar más que de acercamientos a la realidad social.

Concentramos nuestra reflexión, por tanto, en el universo construido en términos metodológicos como un "conjunto fotografía-texto"[261] que comprendemos como un cuerpo generador de un

[259] Entiendo por sociedad civil al conjunto de organizaciones e instituciones cívicas voluntarias y sociales que forman la base de una sociedad activa, en oposición a las estructuras del Estado y de las empresas. Aunque las entidades de la sociedad civil no tienen por qué ser necesariamente políticas, suelen tener influencia en la actividad política de la sociedad que conforman. En este sentido, para esta época, me refiero a las distintas comunidades de "especialistas" sobre la niñez y "lo femenino": médicos, científicos, pedagogos, psicólogos, publicistas, intelectuales, periodistas, juristas y grupos organizados de mujeres.

[260] En una nota del diario local *El Informador,* el de mayor circulación para la época, se aseguraba, por ejemplo, que el gobierno del Estado de Jalisco había "conseguido hacer despertar a la ciudad de un letargo de cuatrocientos años" (*El Informador,* 1951).

[261] Coincido con la propuesta teórico-metodológica sugerida por Deborah Dorotinsky, quien refiere a John Berger, que señala que trabajar fotografías y textos publicados en revistas como un conjunto que propone un discurso histórico particular y complejo: "hay una relación entre las palabras y los cuadros y,

discurso histórico específico que permite observar a estos sujetos en espacios sociales concretos a través de la mirada de otras mujeres. Espacio conformado por reportajes que tuvieron como centro de atención a mujeres y niños del campo y la ciudad, y que fueron producidos por reporteras pertenecientes a la clase media baja, como Dominga Domínguez y María de Jesús Díaz, y a la clase media alta, como fue el caso de la también escritora Lola Vidrio Beltrán. Donde las fotografías aparecen, asimismo, como textos que contribuyen de la misma manera que los escritos a la producción de discursos históricos particulares. Pero donde los fotógrafos, a pesar que su identidad fue acreditada, no fueron vistos como autores ni jugaron un papel central como el que sí tuvieron quienes participaron con su pluma.

Se trata, pues, de dispositivos compuestos de granos de plata y signos gráficos que delinearon pasajes de realidad sobre los sujetos protagonistas de los relatos; quienes parecen estar unidos por la pobreza pero ofrecen testimonio de "que pueden hacer de la necesidad virtud, que modifican sin espectacularidad y con astucia sus condiciones" (Sarlo, 2006: 19). Artilugios que devienen un camino que, visto como conjunto, permite entrever los intereses de sus artífices. A través de o en estos supuestos trazos de realidad interesa conocer a sus autoras, identificar especialmente los lentes de género[262] con los cuales enfocaron la mirada, tanto como a los sujetos de quienes se escribió.

Como apunta la historiadora mexicana Deborah Dorotinsky (2009), en sintonía con otros lugares del mundo, México vivió el florecimiento de revistas ilustradas que propagaron imágenes sobre distintos espacios y momentos del acontecer nacional. Señala que a partir de la década de 1930, con la prensa rotativa

aunque muchas veces parecen estar en los polos opuestos de un espectro de sentido, a menudo coexisten y colaboran en un campo donde generan tensiones que influyen en la tarea de construir un discurso" (Dorotinsky, 2009: 98-102).

[262] "Género" como una categoría explicativa de las relaciones sociales basadas en la diferencia sexual, que determina lugares, actitudes, roles y valores para los sujetos femenino y masculino de manera diferenciada. Lugares construidos simbólicamente con base en la cultura en la que se desplieguen y estén inmersos.

como su mejor herramienta, los medios impresos colmaron sus páginas con fotografías que contribuían de manera decisiva en la producción de sus relatos periodísticos.

A este género perteneció nuestra revista, que favorecida por su buena circulación constituyó un espacio de discusión y conformación de imaginarios sociales[263] desde donde se promovieron actitudes, valores y estereotipos, y las reporteras jugaron un papel fundamental, pues abrieron la ventana para mirar a congéneres que por algunas razones desafiaban normas y dichos sobre ellas mismas.

Las fotografías que componen los reportajes deben ser ubicadas como parte de la explosión fotográfica que en el contexto internacional sucedió a la Segunda Guerra Mundial, que trajo como resultado que éstas fueran entendidas como "la posibilidad de un nuevo modo de identificación política, la posibilidad de una autocomprensión colectiva de mentalidad cívica que generaría a un nuevo ciudadano" (Stimson, 2009: 15). Propuesta a la que se sumó la revista local, y de manera particular tres reporteras, pues junto a sus textos las imágenes tejieron el sentido de lo que deseaba señalarse y someter a debate a sus lectores.

La "sensibilidad fotográfica" de *Guadalajara. Revista gráfica de Occidente* coincide con lo que el historiador del arte estadounidense Blake Stimson señala como "una forma transitoria de subjetividad política, aquella que se desplazaba desde las residuales pasiones colectivas del ciudadano hacia los emergentes y cada vez más aislados intereses propios del consumidor" (Stimson, 2009: 17). El paisaje que se dibuja en las páginas de la revista traza y comprende una ciudadanía que reclama su reconocimiento en aquellos lugares en donde no ha sido vista tanto como aquella que imprime su presencia por su participación en el mercado económico.

[263] Entiendo que los imaginarios sociales, promovidos por imágenes de lo social, son esquemas de representación que estructuran la experiencia social y generan tanto comportamientos como imágenes "reales". "Lo imaginario pertenece al proceso de constitución de la realidad social" (Amar, Angarita y Cabrera, 2003: 136).

En la ciudad de Guadalajara, de manera particular, la participación femenina en espacios en los que eran promovidas formas de pensamiento y debates públicos no era común, por lo que debe señalarse que en la revista hubo mujeres que formaron parte del cuerpo editorial y confeccionaron los reportajes de más largo aliento. Me refiero a los escritos por Lola Vidrio, que también se desempeñó como secretaria de redacción, Dominga Domínguez y María de Jesús Díaz. En los tres casos encuentro una correspondencia entre su pertenencia de clase social y las problemáticas que decidieron abordar.

Participación que coincide con lo que se vivía en otras latitudes sobre el aumento del número de mujeres en las redacciones de diarios y revistas. Como sucedió durante los años de mayor esplendor de una de las revistas ilustradas más emblemáticas en el orden internacional: la revista *Life*, que en la década de los cuarenta contó con editoras consolidadas; con la fotógrafa Margaret Bourke-White, que fue la primera fotoperiodista contratada por la revista y primera extranjera que entró a la Unión Soviética para cubrir las zonas en conflicto; y corresponsales de guerra que junto con sus compañeros varones cubrieron los hechos de la Segunda Guerra Mundial.

La perla tapatía y sus contrastes

La historiadora y urbanista mexicana Cristina Sánchez Del Real señala que el modelo de ciudad moderna comenzó a materializarse en Guadalajara en la segunda mitad de 1940 bajo el proceso de industrialización que la promovió como centro mercantil de la región occidente de México.

Proceso que se vivió en otras ciudades y que para México representó centralización del desarrollo económico y concentración poblacional en las urbes. Durante la década de 1940 a 1950, la población de la capital jalisciense pasó de 236,557 a 380,226 habitantes. El crecimiento de la ciudad tanto en densidad pobla-

cional como en extensión, con las enormes transformaciones de su espacialidad, se dio con el impulso económico en áreas específicas en la industria, el comercio y el negocio inmobiliario.[264] Los establecimientos industriales eran, especialmente, artesanales de capacidad pequeña y mediana, donde se producían, mayormente, alimentos, calzado, curtiduría y vestido (Luna *et al.*, 1988: 94).

El auge demográfico anual superó al de ciudades como México, Monterrey y Puebla, además de experimentar, en esta década, el mayor crecimiento industrial sin que por ello las clases populares de la urbe se vieran necesariamente favorecidas (Mele, 2006: 211). Para 1960, Guadalajara contaba con 740,394 habitantes.

A contracorriente de las declaraciones oficiales y los cambios pomposos en la apariencia, la devaluación del peso ocurrida en julio de 1948 provocó tal inflación de los precios que obligó al gobierno a constituir una Comisión de Vigilancia de los Precios (Urzúa y Hernández, 1989: 635) mientras la revista criticaba abiertamente la carestía de alimentos y el abuso de especuladores que gozaban de la protección de funcionarios públicos. Hechos denunciados como graves porque repercutían en el bienestar de las familias de las clases populares (*Guadalajara, Revista Gráfica de Occidente*, 1947,1948). Para que tales acusaciones no fueran puestas en duda, el redactor aseguraba que sus declaraciones se sostenían en la ardua investigación que habían realizado sobre el tema, y en sus páginas era presentada una lista de precios que comparaba el incremento en los últimos diez años en algunos productos básicos, que se acompañaba de fotografías que acusaban lo que se veía en las calles. Las imágenes, como pruebas de verdad, señalaban que las clases populares eran las que padecían especialmente la escasez

[264] Véanse los informes de gobierno de la administración pública del licenciado Jesús González Gallo como gobernador de Jalisco (1947-1953) en los que ofrece cifras sobre el ascenso de la compra-venta de inmuebles en la ciudad de Guadalajara, especialmente, en Urzúa Orozco, A. y Hernández Z., G (1989). *Jalisco, testimonio de sus gobernantes, 1940-1959* (p. 662). Guadalajara: Gobierno de Jalisco-Unidad Editorial. 662; Díaz Núñez, V. L. y Pérez Bourzac, M. T. (2010). Ciudad, espacio público y construcción ciudadana. *Arquitectura, Ciudad y Entorno, 5*(14), 68.

y el encarecimiento, y las evidencias mostraban a mujeres con pequeños en brazos o caminando a su lado vestidos de manera sencilla, en tela de manta, con rebozos y huaraches, ante tenderetes que lucían unos cuantos productos a la venta. Las expresiones de cansancio y preocupación lucían tanto en las mujeres que buscaban comprar como en los vendedores que ofrecían sobre telas y cajones de madera sus productos.

Mientras a las nuevas empresas y comercios establecidos en el Estado les fueron otorgadas seguridades y franquicias fiscales que a decir del gobernador González Gallo dieron "halagadores resultados" (Urzúa y Hernández, 1989: 635) pero que según algunas investigaciones no repercutieron en un mayor desarrollo, pues los obreros experimentaron escasa cualificación (Sanchez, 2008:424).

Es así que la llegada de nuevos comercios representaba un triunfo. El significado que se le atribuía era que la capital jalisciense se posicionaba en el país como ciudad de vanguardia en tanto se trataba de una nueva forma de venta que "revoluciona [ba] el comercio", porque ponía "en práctica el cómodo sistema americano que permite al cliente elegir por sí mismo sus artículos (…) y que (…) se implantó por primera vez en Guadalajara, para beneficio del comprador" (*Guadalajara. Revista Gráfica de Occidente*, 1948). Lo que allanaba el camino para que cualquier miembro de la familia consumiera sin mayor requisito que contar con dinero en los bolsillos. Incluso niños y niñas podían hacerlo, "no precisan la atención de los dependientes, toda vez que los precios de cada artículo están visiblemente marcados en sus respectivos estantes y el comprador no hace sino elegirlos, ponerlos en la canastacarro expresamente a su alcance y pagar el importe de la compra a la salida" (*Guadalajara. Revista Gráfica de Occidente*, 1948).

Estas nuevas formas de consumo señaladas como propias del país vecino eran entendidas como manifestaciones de progreso. Los consumidores, incluyendo niños, podían acceder más fácilmente a los productos en venta, resultando en mayores ganancias para los dueños de los establecimientos pues se compraba en me-

nos tiempo y con ayuda de menos empleados, condición que se pensaba ya como signo de éxito y desarrollo.

La prensa confeccionaba trajes a la medida, pues así como era criticado el que niños vendedores, ataviados en calzones de manta y muchas veces descalzos, recorrieran las calles sin más compañía que los productos fabricados por sus padres, no era visto con malos ojos el que otros niños tuvieran libertad para acudir a las tiendas y hacer por sí mismos las compras. Los primeros eran niños trabajadores a quienes además se acusaba de ser una "mala" imagen de la ciudad, mientras los pequeños compradores confirmaban los beneficios de las nuevas formas de consumo que ofrecían libertad de compra y un mercado especializado por edad y género.

En contraste con las notas que buscaban destacar el desarrollo económico de la ciudad a través de los servicios, el comercio y consumo, se multiplicaban los talleres manufactureros que trabajaban en la clandestinidad, negando los derechos laborales básicos conquistados en los años recientes, y creando condiciones de trabajo como jornadas intensivas, carencia de prestaciones y pago a destajo. Este sector informal se configuró con mano de obra inmigrante, constituyendo la primera generación de trabajadores de origen urbano (Luna Zamora *et al.*, 1988:100).

En la revista emergen, de esta forma, instantáneas de una compleja realidad en la que se vislumbran lugares, sujetos y situaciones que coinciden con la retórica oficial que habla de industrialización y consumo como muestras de bonanza y modernización como también los que la contradicen a fuerza de mostrar trabajo, dificultades y abandono.

Miradas plasmadas en tinta

El movimiento sufragista mexicano consiguió que las mujeres pudieran ejercer su derecho a votar y ser votadas a puestos de elección popular hasta 1953, desde 1947 lo hicieron en eleccio-

nes municipales, pero sus prácticas políticas en la esfera pública contaban para entonces con décadas de trabajo. Mujeres de distinta procedencia política, religiosa y social, se conformaron en grupos organizados como trabajadoras y profesionistas que impulsaron la idea de que las mujeres tenían derecho no sólo de concursar por puestos de elección popular sino también a salarios, acceso a educación y bienestar social (Fernández, 2004: 143).

Si bien durante la primera mitad del siglo XX los movimientos de mujeres en el país trabajaron afanosamente por conquistar lugar en igualdad de condiciones, los discursos pronunciados por organizaciones femeninas de corte ideológico distinto defendieron el papel maternal de las mujeres como característica fundamental de su identidad y, por tanto, como prueba de su interés por el bienestar común, sometiendo, de esta forma, su condición como sujetos a este papel y su vínculo con la infancia como una relación interdependiente. Existen historiadoras que argumentan que esto se trató de una estrategia política que les permitió abrir espacios donde no hubiera sido posible de haber defendido un discurso radical que contraviniera los roles tradicionales de género. Lo cierto es que el propio Estado mexicano promovió la maternidad como la función social que abría la posibilidad de que se constituyesen como sujetos e incluso actores en la escena pública.

Cuando en las páginas de las revistas se abrió espacio a algunos personajes femeninos, no se trató de mujeres que participaran en labores nuevas o actividades reconocidas como masculinas. Si bien se desempeñaban en la arena pública donde las tareas relacionadas con la beneficencia y el cuidado seguían siendo las más socorridas, no dejaba de señalarse que aquellas mujeres modernas y elegantes preferían por sobre todas las actividades las concernientes al hogar, dejando claro que las mujeres, para ganancia de los varones, debían seguir atadas al espacio del hogar antes de constituirse como partícipes de la esfera pública. En este sentido iban las noticias y comentarios aparecidos en las secciones dirigidas al público femenino donde los supuestos asuntos que

les concernían de manera exclusiva eran los de índole material y espiritual en relación con la familia y la moda.

Se presumía que en los centros urbanos se habían abandonado viejas costumbres por nuevos hábitos como resultado de la modernización que trajo la industrialización, el crecimiento e intercambio comercial y el flujo migratorio, pero la representación de las mujeres en las secciones a ellas dirigidas seguía respondiendo a configuraciones de género tradicionales que las proponían como habitantes por excelencia del espacio doméstico.

Las secciones de diarios y revistas ilustradas dedicas al público femenino seguían ensalzando los consejos sobre moda, cocina y cuidado de los hijos como recomendaciones prioritarias para las mujeres, ubicándolas, de esta forma, en el espacio privado en donde les correspondía ejercer las tareas domésticas y de crianza, y debían preocuparse enteramente por su apariencia física más que cultivar su inteligencia; se dibujaba a las mujeres de clase media y media alta, pues eran ellas sus potenciales lectoras, a quienes se pensaba, de esta forma, sin trabajo fuera de casa y dedicadas enteramente a la vida familiar y ociosa.

Entre tanto, en los ensayos periodísticos en los que nuestras reporteras vertieron su tinta exploraron temas sociales en los que la fotografía contribuyó narrativamente, construyendo un espacio donde mujeres y niños aparecieron en espacios propios, realizando sus tareas cotidianas. Con estas presencias, entra en contradicción, o se complejiza, la propia representación que sobre la infancia –como figura uniforme– circulaba en estas páginas y otras revistas a través de la publicidad, que dibujaba la niñez como una pieza que pertenecía de manera intrínseca a la familia nuclear y los espacios escolares, proveniente de una clase media que se modernizaba como en apariencia ocurría con la propia ciudad y que, por tanto, debía cumplir con ciertos estándares de consumo.

Si bien podríamos decir que el hilo conductor que permite que los reportajes sean leídos como un conjunto es el que se trate de mujeres y niños como figuras centrales, es la experiencia lo que

teje y soporta las narraciones, configurada como evidencia de la injusticia y el rezago sociales que las reporteras denunciaban.

Por experiencia, en este caso, me refiero al nivel más evidente y superficial que menciona Joan Scott en su disertación sobre la experiencia como categoría analítica de las ciencias sociales. Para esta historiadora

> La evidencia de la experiencia se convierte entonces en evidencia del hecho de la diferencia, más que una forma de explorar cómo se establece la diferencia, cómo opera, cómo y de qué maneras constituye sujetos que ven el mundo y actúan en él (Scott, 2001:48).

La primera parte de su explicación señala cómo operaron las reporteras en sus textos mientras la segunda sería objetivo de las y los historiadores: desentrañar los cómos sobre la constitución de la experiencia y la subjetividad.

De esta forma, Dominga Domínguez, María de Jesús Díaz y Lola Vidrio construyen discursivamente personajes a los que miran en sus propios lugares realizando prácticas cotidianas. La niñez es constituida en su estrecha relación con las mujeres; sus condiciones sociales y afectivas, de salud y bienestar están vinculadas a las tareas que desempeñen en su favor. Los niños, por tanto, están presentes en tanto el ojo de las reporteras está puesto en aquellas que sostienen una relación estrecha con infantes, como hijos y alumnos, a diferencia de la perspectiva que permeó el discurso de las décadas posteriores a la revolución de 1910 en el que las mujeres cobraron lugar como sujetos sociales por su responsabilidad en el cuidado de los futuros ciudadanos, exaltando su identidad materna, es decir, en el discurso que el *nuevo* Estado mexicano promovió en las décadas de la reconstrucción nacional (1920-1940), las mujeres fueron visibilizadas socialmente por su relación con los niños, debido a que fueron figuras centrales en tanto serían quienes darían continuidad al proceso revolucionario como ciudadanos y trabajadores. En cambio, para nuestras reporteras fueron importantes como trabajadoras, destacando sus formas de participación social como prueba de su interés por los

demás y, asimismo, de las injusticias a las que estaban expuestas debido al contexto patriarcal.

Estamos hablando de una revista mensual que circuló durante un periodo de tiempo breve de tres años, con algunos números bimensuales, en cuyas páginas cobró lugar la fotografía como fuente de sentido. En la que laboraron mujeres y hombres, algunos de renombre social y político en el contexto local, como lo fueron el doctor Ramiro González Luna, el ex gobernador José Guadalupe Zuno y la misma escritora Lola Vidrio Beltrán, quien junto con las periodistas Dominga Domínguez y María de Jesús Díaz apuntaron mirada y tinta sobre mujeres que expandían el imaginario de género, lo hacían más elástico, pues presentaban mujeres que desestabilizaban la figura de la mujer promovida especialmente en la publicidad, discutiendo sus condiciones de vida y los papeles sociales que desempeñaban frente a los hijos de la clase trabajadora.

Dirigida a un público general, abarcó temas de interés local y tuvo algunas secciones para el público femenino, como lo fueron las de consejos de cocina y moda en las de *Sociales* y *Pasatiempos*, y semblanzas sobre personajes femeninos en las que se destacaba su papel como amas de casa, preocupadas por el cuidado familiar y la educación de los hijos, en *Las damas en el hogar*, donde siempre se trató de mujeres pertenecientes a las "clases adineradas" que encarnaban la sobada representación del "ángel del hogar", construida en la Ilustración y viva todavía en la época de nuestro estudio.

El "conjunto fotografía-texto" se compone de nueve reportajes encontrados a lo largo de la revisión de los 23 números que fueron publicados; de la pluma de las reporteras Dominga Domínguez, María de Jesús Díaz y Lola Vidrio, las nueve entregas tienen como eje a mujeres trabajadoras, el interés por conocer sus condiciones laborales y reconocer las tareas que desempeñaban a favor de los grupos menos favorecidos donde la niñez ocupaba un lugar central. Cabe señalar que fueron revisadas otras publicaciones de la época y los números completos de la revista donde fueron publica-

dos los trabajos mencionados. Si bien el cuerpo textual analizado fue el producido por estas tres reporteras, en *Guadalajara. Revista gráfica de Occidente* aparecieron notas informativas, artículos de opinión y otros reportajes que nos ayudaron a comprender la propia publicación y, especialmente, el contexto social que la ciudad vivía en aquellos años. Como lo anuncia su nombre, la imagen para la revista fue relevante y trascendió la idea de ser acompañamiento, para convertirse en elemento discursivo central, como ocurría ya con otras publicaciones nacionales e internacionales.

Los reportajes de largo aliento a los que nos referimos son "La mujer y el voto", "50 años de magisterio. El 'Nueva Galicia' rinde homenaje a una maestra'", "Una obra de alto valor humano. Las guarderías de niños", "Cruz Roja. Un símbolo universal", "Rincones extranjeros. El mundo en Guadalajara", de Lola Vidrio. "La Casa de la Niña Obrera" y "Abejas sin panal", de María de Jesús Díaz. Y "Con los brazos abiertos. El Hospicio Cabañas, un gran hogar para desamparados" y "La mujer en el campo", de Dominga Domínguez.[265] Además de ser, en este caso, quien más escribió, Lola Vidrio también participó en la sección sobre arte y literatura, y se desempeñó como secretaria de redacción durante el primer año. Las distintas colaboraciones referidas *hablan* de las preocupaciones e intereses de sus autoras; así como cada una construyó un estilo escritural propio.

Vidrio tejió sus reportajes con la entrevista como hilo conductor; las opiniones vertidas por sus entrevistadas, directoras o líderes de los proyectos que retrató, dieron pie a sus reflexiones. En la escritura tanto como en las imágenes aparece en compañía de los personajes sujetos de su atención y reconocimiento. Entre sus inquietudes está el cuestionamiento al poco compromiso que asumen hombres y mujeres de las altas esferas económicas y sociales con las clases menos favorecidas.

Considero que como secretaria de redacción Lola Vidrio jugó un papel determinante en el espacio que se dio a las mujeres con

[265] *Guadalajara. Revista gráfica de Occidente,* Abril de 1947 - Noviembre de 1949.

la intención de verlas más de carne y hueso, en sus lugares de trabajo, desarrollando prácticas que las sacaban del cartabón confeccionado para *la mujer* como figura homogénea e ideal inscrita también en la prensa.

En este sentido comprendo su artículo "La mujer y el voto" que apareció en el primer número. Como si se tratara de la editorial, sus opiniones suenan con interés de posicionar no sólo su punto de vista sino a la propia publicación en el debate sobre el voto femenino y la incursión de las mujeres en la arena pública. Vidrio defiende el derecho de las mujeres al voto con base en un argumento que sostiene a lo largo de su artículo: la evidencia histórica del interés de las mujeres por el bien común:

> Y no porque la mujer mexicana haya demostrado su incapacidad de carácter para hacer frente a los problemas ni se la juzgue inferior en un plano de cotizaciones morales; no porque carezca del sentido del deber, del honor, del valor cívico, porque en más de una heroína se reveló la misma fuerza espiritual de aquellas doña Josefa Ortiz y doña Leona Vicario; no porque la mujer de México se mantuviese alejada tácitamente de toda acción y pretendiera hurtarse al conocimiento de los más graves dilemas de la patria; no porque sea un ser pasivo (…)(Vidrio, 1947: 39).

Y con esta idea como premisa, argumenta que es responsabilidad de los hombres su reclusión al espacio doméstico, negándoles, de esta forma, oportunidad de construir comunidad y ciudadanía para todos: "sino porque el hombre la hizo esclava antes que compañera. Porque él mismo se negó a reconocer en su talento, en su virtud, en su prudencia, factores incontrovertibles de causalidad moralizadora dentro de todas las actividades humanas" (Vidrio, 1947: 39).

Sin titubeos, desde las primeras líneas critica el machismo que se esconde en el supuesto respeto que los hombres dicen profesar a las mujeres:

> El hombre de México quiere contener un grito que su prejuicio le dicta todavía: "¡No queremos que la mujer vote! ¡No la necesitamos

> mezclada a la política! Nosotros la adoramos tal como es ahora: una reina en nuestro hogar. La educadora de nuestros hijos. La piedra fundamental de nuestra familia. Si la mujer vota, va a perder su femineidad…"
> ¡Reina del hogar y soberana del hombre!
> ¿Pero en dónde, preguntamos, ha sido levantado ese trono legendario y cuándo la mujer mexicana recibió el fervor, el respeto o tan siquiera la justa protección del hombre?
>
> ¡Mentira! Ni nunca tuvo trono ni fue tratada como reina.
> Ha sido una esclava (Vidrio, 1947: 39).

Acertadamente, posiciona la lucha de las mujeres mexicanas en el contexto internacional, cobrando dimensión política por el lugar que ocupaba en el concierto occidental: "Como en Francia, en Italia, en Bélgica, nuestras mujeres tienen que hacer en los campos del civismo, la misma labor consciente y bienhechora persiguiendo un bien común que salve las Familias y los pueblos. Los Estados y la patria" (Vidrio, 1947).

Lola Vidrio enmarca sus señalamientos sobre la resistencia masculina al voto femenino en el contexto patriarcal que históricamente ha valorado como inferior a las mujeres, alejadas de los intereses públicos, y como prueba de lo contrario destaca los valores "morales" y "cívicos", y las tareas en las que las mujeres se han visto involucradas. Pero lejos de sostener como salida la confrontación, postura que con mucha facilidad hubiera causado resquemor y desconfianza antes de recepción, sugiere la comprensión, ubicando la maternidad, de la misma forma que lo hicieron las otras reporteras, como fuente inagotable de generosidad y característica intrínseca del sujeto femenino:

> Y el hombre sentirá su ayuda cuando la sienta luchar con él, más allá de los estrechos linderos de la vivienda, compartiendo sus afanes y su ideal: Cuando la vea hacer uso de un derecho manteniendo inalterable su femineidad y su carácter, porque cuando mayor bien pueda hacer, mejor se nutrirá el manantial inagotable de sus virtudes genéricas, de su insatisfecha sed de abnegaciones maternales (Vidrio, 1947).

Insiste, pues, en reivindicar el valor, trabajo y moralidad de las mujeres con su identidad maternal, asegurando que con base en ella y en beneficio de la misma debe ser reconocido su derecho a votar y participar en los asuntos públicos.

La pluma de estas tres profesionistas recorre espacios de la capital tapatía donde las mujeres se desempeñaban trabajando. En su artículo "Abejas sin panal", de María de Jesús Díaz, resuenan como eco dos hechos que habían afectado directamente las condiciones laborales de las mujeres: la primera, el repliegue de trabajadoras al espacio doméstico en los años inmediatamente posteriores a la guerra civil de 1910 (la Revolución Mexicana) y a la de finales de 1920, (la rebelión cristera), la segunda, la multiplicación de talleres clandestinos que permitían a los empleadores violar las condiciones de seguridad, salario e higiene (Díaz, 1948: 12-16).


Abejas sin Panal

Díaz hizo el recuento de la situación que aquejaba a obreras de la mezclilla en un taller sórdido e insalubre, propiedad de libaneses que, según la reportera, eran quienes detentan el control de esta industria.



Según sus propias palabras, se encontró con esta historia cuando andando por la ciudad, se percató del llanto de un niño que había sufrido un accidente y caminaba sin más cobijo que la compañía de sus dos hermanos pequeños. Los acompañó hasta su casa donde descubrió las condiciones en las que vivían junto a su madre, una joven de 25 años.

Con interés por la familia, Díaz acompañó a aquella joven hasta el lugar donde cosía diariamente junto con otras mujeres que tenían en los talleres textiles una raquítica fuente de subsistencia y no contaban con las condiciones mínimas de higiene y seguridad laboral. Descubrió que más de alguna trabajaba en compañía de sus hijos pequeños, pues no tenían donde dejarlos. Al parecer, se trataba de mujeres solas al cuidado de sus hijos. Y tejió su relato atendiendo a los detalles con los que buscaba enterar a los lectores de las circunstancias vitales que atravesaban mujeres de quienes dependían la seguridad y el bienestar de sus hijos, "hay que empaparse de la explotación inicua de esta industria que da riqueza a unos cuantos" (Díaz, 1948: 12).

Como otra cara de la misma moneda, hubo historias también impresas en la revista que *hablaron* sobre obreras y empleadas domésticas que encontraron en sus hermanas de clase alta contención y apoyo. Como sucedió en la Casa de la Niña Obrera, fundada con la intención no solamente de procurar un espacio de cuidado sino especialmente de fomentar aprendizajes prácticos. Provenientes de estratos económicos bajos, niñas y jóvenes asistían para aprender algunas labores que pudiesen abrirles las puertas del mercado de trabajo como empleadas domésticas o trabajadoras de la industria textil, como aludía el propio nombre del establecimiento y los oficios que se les enseñaban.

Con los reportajes hilvanados como una sola pieza, la clase trabajadora aparece como figura central. Entre los mensajes que este conjunto entrañaba está la idea de que la clase social era una herencia que se recibía desde la niñez, lo que explicaba los aprendizajes que las hijas de las obreras recibían en estos establecimientos, así como el género parecía determinar vocaciones y destinos. A pesar que se abordó a mujeres de clases sociales distintas, en lugares particulares (escuela, talleres textiles, espacios hospitalarios y en el hogar), y se las presentó en su rol de trabajadoras, en las de clase media alta se exaltaron sus labores asistenciales y el tiempo que dedicaban a los demás, y en las de clase baja, su abnegación y sacrificio en beneficio de la progenie, especialmente cuando se trató de mujeres que en soledad los sacaban adelante, pues, al parecer, sus compañeros las habían abandonado. Aunque las enseñanzas que se les ofrecían a estas jóvenes y niñas promovían su constitución simplemente como trabajadoras manuales, reforzando el estado de cosas en relación con la clase social y el género, para ellas significó la oportunidad de aprender mientras sus madres trabajaban.

La Casa de la Niña Obrera fue fundada por el padre Morán como Casa de la Divina Providencia, donde, a diferencia del discurso que imaginaba la infancia como escolarizada, dependiente de la familia y alejada del trabajo, para las niñas y jóvenes que asistían a este establecimiento se les dibujó como perspectiva

de vida el trabajo manufacturero, la industria textil y las labores domésticas. Al parecer, estas *niñas obreras* eran pensadas como aquellas que engrosarían las filas del trabajo asalariado, quienes suplirían a sus madres en el sistema productivo (Martha, 1948: 48-48). De esta forma, la niñez (y en algunos casos, la juventud) aparece como heredera de las condiciones familiares, es decir, los niños fotografiados en su desnudez, vendiendo periódicos en las calles, abandonados a la sombra de un banca cercana al Hospicio Cabañas, o atados a la pata de la silla en una fábrica, se encuentran en situaciones precarias como resultado de las decisiones tomadas por los adultos a cargo de su cuidado.

Además de la experiencia como eje narrativo, aparece también el reconocimiento como otra constante en los reportajes. Estas mujeres profesionistas destacaron en sus congéneres la voluntad y el trabajo por los demás desde una perspectiva que estaba dejando de ser aquella que entendía estas características como manifestación de su naturaleza biológica, y las significaba más como muestra de su interés político y social por construir una sociedad más justa.

En este sentido, Lola Vidrio colocó su mirada en aquellas mujeres que inspiradas en principios redentores católicos establecieron espacios para los hijos de las trabajadoras, convirtiendo este espíritu en preceptos asistencialistas que entrañaban ideas de retribución social. Centró su atención en espacios educativos para niños, niñas y jóvenes fundados al amparo de organizaciones confesionales. Como lo fueron la Casa de la Niña Obrera y las guarderías creadas, estas últimas, por la Comisión Diocesana de la Fe, para pequeños de hasta siete años (Vidrio, 1947: 68-71).

La primera de estas estancias infantiles fue establecida el 11 de febrero de 1945 en la casa número 705 de la calle San Felipe. Le sucedieron tres más. Otra en el número 236 de la calle 34, en el sector Libertad; la tercera en San Miguel, en la calle Pedro Moreno, número 1052, que comprendía la colonia Reforma; y la última estaba ubicada en Cuitláhuac 136, en Agustín de la Rosa, por los rumbos del barrio de Analco.

En entrevista con la reportera, la directora general de guarderías, la señora Asunción García Sancho, que más tarde fue nombrada por el gobernador Jesús González Gallo directora del Hospicio Cabañas, relató que las guarderías habían sido fundadas por la Comisión Diocesana de la Fe y eran sostenidas con donativos de las parroquias y colectas entre particulares. Habló de las dificultades económicas que aquejaban el proyecto debido a que las amas de casa no ayudaban absolutamente en nada, "ni moral ni pecuniariamente. Aunque ellas saben cómo, laborando nosotras dentro de las guarderías por la moralidad de la servidumbre y por la educación de sus hijos, estamos beneficiándolas directamente" (Vidrio, 1947: 68-71).



ASUNCION GARCIA SANCHO, al centro y Trini Gutiérrez, izquierda, conversan con la redactora de "GUADALAJARA"

Para ella, las mujeres de clase alta estaban obligadas a contribuir, pues los casi 260 niños apoyados en cada una de las es-

tancias eran hijos de quienes trabajaban como sus empleadas domésticas. Criticó que su sentido de responsabilidad fuera tan poco que las llevara a no interesarse por la vida "de sus servidores, sus problemas, su adelanto cultural y el porvenir de sus chamacos" (Vidrio, 1947: 68). A diferencia del discurso que hasta las primeras décadas del siglo XX enarboló el trabajo que estas mujeres realizaron en labores asistenciales con las clases populares como filantrópico, que apelaba a principios caritativos cercanos a la religión católica, García Sancho entendió la participación económica y social de estas mujeres de élite como un compromiso retributivo para con aquéllas a las que les debían el buen funcionamiento de su casa y la familia.

La reportera fue acompañada a recorrer las distintas salas que comprendían la primera estancia infantil, y recogió testimonios de profesoras, cuidadoras y de los propios pequeños que jugaban en grupos, de los que percibió mucha alegría. En ellos encontró que gozaban de buenas atenciones, pues iban todos cubiertos con delantales y sus rostros lucían limpios, por lo que advirtió que "no se parecen a la mayoría de los hijos de las criadas, abandonados en la soledad mugrienta de las vecindades mientras sus madres trabajan" (Vidrio, 1947). Destacando, entonces, la excepción que significaban estos lugares para la niñez, por los alcances limitados de su cobertura.

Con relación a esto, Jesús González Gallo señaló en su informe de gobierno la construcción de dos nuevos planteles ese mismo año, el Centro Escolar "Lucio Blanco" y otro en Villa de Chapala, con los cuales Jalisco sumaba veinte jardines de niños donde se atenderían a 3,763 infantes.[266] En este contexto, las guarderías privadas o aquellas gratuitas sostenidas por las "clases adineradas" jugaron un papel significativo frente a los hijos de la clase trabajadora.

[266] Informe del estado de la administración pública de Jalisco que ante el H. Congreso del Estado rindió en C. Gobernador Constitucional. Lic. Jesús González Gallo. 1948 en Aída Urzúa Orozco y Gilberto Hernández Z. (compilación y notas), op. cit., p. 609.



De la guardería que visitó en San Felipe, Lola Vidrio destacó que eran el orden y la disciplina las normas que especialmente regulaban las actividades de los niños: desde los juegos más sencillos hasta las prácticas escolares y la convivencia a la hora de los alimentos. Además de verlo, así lo señalaron García Sancho, algunas "preceptoras" y los niños con los que conversó, que lo confirmaron con entusiasmo, ofreciéndole detalles de las tareas y juegos que diariamente realizaban.

La responsabilidad que García Sancho señaló que las mujeres de clase media y alta debían a sus trabajadoras, rebasaba los cuidados a la niñez, pues comprendía también a las madres trabajadoras mediante charlas y clases que se les ofrecían cada viernes, con el interés de incidir en la formación que brindaban a sus hijos fuera del espacio escolar. En estas reuniones semanales se intentaba guiar la crianza a través de consejos y recomendaciones, y se ofrecían alternativas en oficios que pudieran generarles algún ingreso económico.



"GUADALAJARA" sorprendió a este grupo de obreras y sirvientas que tres veces por semana vienen a tomar clases en la Guardería. ¿Cómo no van a mejorar sus conocimientos y a dedicarse a oficios más nobles que eleven su nivel de vida social y económica, cuando tienen a su alcance maestras y medios de aprendizaje tan completos y generosos?

De la misma forma escribió sobre el papel que jugaron mujeres de clase alta en la Cruz Roja de Jalisco. Hasta la calle de Libertad en busca de medicamentos y curaciones llegaban mujeres, hombres, ancianos, jóvenes y niños para ser atendidos por enfermeras que agrupadas como las Damas de la Cruz Roja ofrecían servicios sin recibir remuneración económica, pero sí reconocimiento por su labor, como quedó manifestado en el reportaje que Vidrio les dedicó.

La reportera destacó que estas mujeres prefirieran prestar servicios a las clases populares antes que aparecer en las páginas de *Sociales*, participando en actividades como conciertos y juegos de canasta que ocupaban las primeras planas (Vidrio, 1947: 26-29).

Distinta fue la realidad que Dominga Domínguez presentó en su reportaje sobre "La mujer en el campo". En sus primeras líneas dibujó el entorno rural en donde en precarias condiciones de salud y vivienda, escasez de agua y alimento, las mujeres de zonas



POR LOS CUATRO PUNTOS cardinales de la ciudad van llegando a diario días interminables de seria dolencia. Un mismo anhelo y una misma esperanza los anima al Puesto de Socorro de la Cruz Roja en pos de un remedio que ellos solos no pueden obtener.



rurales criaban a sus hijos, para después abordar sus orígenes (1947: 24-27).

En adelante enfocó la mirada en las niñas que bajo estas condiciones buscaban vivir. Denunció que las pequeñas no vivían una infancia donde los juegos y la escuela ocupasen la mayoría de su tiempo, como se venía señalando desde finales del siglo XIX que debía desarrollarse la niñez. Por el contrario, la niña del campo:



Lleva desde niña el agobio del hermanito que en sus brazos pequeños duerme o llora, se agita o se divierte, no conoce los placeres del juguete mecánico ni de las golosinas o siquiera aquel más hogareño de la fiesta de cumpleaños. Ignora por lo general cuando nació y no sabe de su edad sino el inefable placer de la risa. (Dominguez, 1947: 24).

Como en la Casa de la Niña Obrera, el sujeto infantil que aquí se percibe está lejos de corresponderse con aquél que se construye en la publicidad, la retórica del Estado y los saberes enfocados en la infancia. Si bien no son hallados trabajando en espacios públicos, se trata de niños que no tienen en la escuela el eje de su formación y viven condiciones económicas difíciles que los mantienen al borde de salir en busca de un empleo.

Nuestra reportera narró el universo infantil que las pequeñas del campo construían con elementos que tenían a mano: del lodo aparecían las tortillas que eran puestas sobre un comal ficticio en el piso de tierra de su casa, y tejían ropa para sus hijitos extraídos de bules de cuello ganchudo que convertían en hermosas muñecas que vestían con retazos de hojas de maíz y tela. Señalaba que



HE AQUI la única entrada al jacal de adobe, semejante al boquete de una gruta natural donde se resguardaron antes los hombres cavernarios. Sin embargo, se trata de un hogar campesino a cuyo interior no ha penetrado todavía la luz de la civilización para iluminarlo con esa misma generosidad del sol que irradia afuera.

Fo

aunque asumían responsabilidades entendidas como de la vida adulta no extinguían su deseo por el juego, del que se ocupaban una vez que habían lavado la ropa y traído agua del río, además de barrer y atizar leños en la humareda del fogón.

Las actividades con las que contribuían al trabajo familiar tanto como los juegos relatados por la reportera constituyen lo que se consideraba producto de la biología, el mandato cardinal sobre el cuerpo femenino: la maternidad como la característica que determi-



TREPANDOSE a la puerta de maderos primitivamente trabajados, la jovencita del campo otea las veredas por donde llegará el amor... y vendrá sin duda envuelto en el romance diáfano de las palabras mal dichas, alumbrado por las últimas luces de la tarde.

naba su destino, que gracias al propio reportaje podemos reconocer, en todo caso, como una herencia cultural en tanto se trataba de actividades que entrañaban concepciones sobre el sujeto femenino con las que las niñas socializaban desde edades muy tempranas.

Es decir, la maternidad y sus implicaciones en prácticas y valores no son dadas de manera innata por la biología, sino que se trata de aprendizajes que además responden a necesidades y demandas económicas, que en las niñas de clase media de las ciudades estaban relacionadas con el consumo.

La maternidad se trata, de esta forma, de una construcción cultural asignada al sujeto femenino que se produce en el espacio rural tanto como en el urbano y que Dominga Domínguez refuerza en estas páginas, porque se trata de las actividades que destacó por encima de otras en las que también las niñas participaban, como sembrar, arrear ganado y vender los alimentos extraídos de



los animales. En un texto que así como las ubica en relación con papeles maternales que podrían confirmar, de esta forma, que se trataba de tareas propias de las mujeres, critica el que sean estas mismas actividades las que las mantengan alejadas de la educación, reproduciendo la pobreza.

Las pequeñas a las que les era permitido asistir a la escuela recorrían hasta cinco kilómetros a pie por veredas de tierra que se tornaban complicadas sobre todo en época de lluvias. "¿Cuándo llegará el día en que los caminos carreteros y el progreso de nuestros sistemas sociales las ponga en comunicación directa con las corrientes de cultura?" (Domínguez, 1947: 25), preguntaba Domínguez a sus lectores, asumiendo implícitamente que en el país era posible hablar de "progreso" –como lo hizo especialmente el gobierno local a través de la inversión que realizó en infraestructura carretera–,[267] que no alcanzaba a todas las capas sociales.

El registro narrativo que Domínguez imprimió a sus reportajes cabalgaba entre descripciones detalladas y reflexiones genera-

[267] En su informe anual, el gobernador González Gallo comunicó haber invertido tres millones de pesos en construcción carretera en el Estado, asegurando que

das de sus observaciones. El trabajo que dedicó a las mujeres y niñas del Jalisco rural cerró con las siguientes palabras:

> Porque tres o cuatro siglos de evolución y revolución social no han favorecido en nada la vida ni el destino de la mujer del campo; porque continúa siendo hoy la misma criatura triste con su rebozo y su niño, su cántaro de agua y su metate, cuya abnegación y sacrificio son denominadores del más puro concepto de amor a la patria y a la tierra en una mitad de la medalla nacional (Domínguez, 1947: 27).

Las características de "abnegación y sacrificio" asignadas como propias de las mujeres, fueron reinterpretadas por Domínguez como muestras del interés histórico de la mujer mexicana por su comunidad, como signo de identidad nacional, como también lo hizo Vidrio en su artículo de opinión sobre la mujer y el voto. Domínguez volcó la mirada de manera especial en las actividades ligadas a la reproducción de la vida familiar como señales del compromiso que de manera histórica *ofrendaban,* convirtiéndolo, de esta forma, en socialmente significativo.

Lejos de tratarse de actividades no relevantes, las mujeres retratadas por Lola Vidrio, que asumieron labores asistenciales, contribuyeron en la conformación y consolidación de instituciones; muchas de ellas gozaron de una posición económica holgada que les permitió dedicar su tiempo a actividades no remuneradas monetariamente pero que les brindaron estatus social. Como ha señalado la historiadora Carmen Ramos (2007), componen "un ejemplo de cómo las mujeres de clase alta pueden ser socialmente útiles mediante la caridad y el servicio". Mientras las mujeres que fueron narradas por Dominga Domínguez y María de Jesús Díaz realizaron trabajos asalariados que les permitieron sostener a sus hijos aun en condiciones precarias.

---

el objetivo era facilitar el intercambio comercial que se traduciría en mejoramiento económico. Cabe destacar que en todos los informes que rindió al Estado de Jalisco, el apartado dedicado a Carreteras fue, junto con el de Acción Educativa, el más detallado. Véase: Urzúa Orozco, A. y Hernández Z., G. (compilación y notas). (1989). *Jalisco, testimonio de sus gobernantes, 1940-1959.* Guadalajara: Gobierno de Jalisco-Unidad Editorial.

Las primeras tanto como estas últimas demostraron que las mujeres formaban parte de la cadena productiva, pero que en tanto la sociedad no les reconociera cabalmente esta participación, no podría asegurárseles condiciones mínimas para su desarrollo. La crítica que justamente entrañaban las voces de las periodistas era la invisibilidad en la cual estas mujeres realizaban tareas que significaban beneficios colectivos. Responsables de la reproducción y producción sociales estas mujeres fueron vistas en sus espacios y ejercicios propios. Imágenes que buscaban deconstruir las figuras uniformes que circulaban en la prensa sobre *la* infancia y *la* mujer, para que pudieran ser vistas de carne y hueso. Postura de las reporteras que considero política y atrevida para aquellos años.

Consideraciones finales

Los reportajes utilizados como fuente de reflexión para este trabajo representaron lo más sustancioso de la revista, en los que se trataron temas que confrontaban a los lectores con realidades complejas que estaban lejos de confirmar que la situación socioeconómica en el Estado de Jalisco era para todos buena, como podría pensarse basados exclusivamente en el crecimiento urbano que se manifestaba en nuevos espacios habitacionales y la ampliación de las principales arterias viales, la migración rural a Guadalajara o el crecimiento industrial.

Por ello resulta significativo que una revista como ésta, dirigida a las clases acomodadas con acceso a la información y al consumo, se ocupara de desmontar la figura de la infancia que venía siendo configurada como un sujeto colectivo homogéneo, lo mismo que la imagen de las mujeres, definida en círculos sociales de la élite local como un sujeto dependiente; en su lugar, las problematizó en el acercamiento que las reporteras propiciaron con realidades particulares y complejas. Las infancias a las que Domínguez, Díaz y Vidrio se acercaron no correspondían del todo con la niñez

proyectada en las imágenes de la publicidad, y las mujeres, por su parte, fueron articuladas como agentes de cambio, destacando su participación como sujetos modernos y profesionales, y presentándolas, igualmente, atadas a la pobreza y con pocas oportunidades para transformar sus circunstancias, lo que trajo una crítica al estado de cosas que no había conseguido establecer para las mujeres mejores condiciones laborales.

Si la retórica oficial insistía en que la niñez se ubicaba entre el hogar –en una familia nuclear– y la escuela, constituida además como consumidora y pieza, por tanto, del engranaje económico, la revista presentó a niños y niñas que contaban historias particulares, que además coincidían con realidades que más que novedosas, en todo caso, negadas consistentemente, eran parte de la realidad histórica nacional. De la misma forma las mujeres también fueron vistas como sujetos con historias y trayectorias distintas, pues los reportajes permitían reconocer que si bien algunas se encontraban inmersas en condiciones de pobreza y otras en posiciones socioeconómicas favorables, sus valores, prácticas y compromiso entrañaban un profundo interés social.

A pesar de los cambios vividos en el país en los últimos veinte años como consecuencia de la revolución de 1910 –que enarboló un *nuevo* discurso frente a las clases populares: obreros y campesinos, y los grupos sociales que hasta entonces no habían cobrado lugares propios: mujeres e infancia–, las formas en cómo la realidad social fue aprehendida en las páginas de la revista sugieren que estaban lejos de ser suficientes.

Los reportajes en los que centré mi atención dejan ver, por un lado, el deseo por discutir las premisas que justo a la mitad del siglo pasado eran defendidas como asuntos resueltos: modernidad, éxito económico (trabajo para todos), profesionalización y derechos sociales, y, por el otro, reconstruyen imágenes sobre cómo los adultos configuraban la niñez y los roles sociales que frente a ésta seguían asumiéndose.

En la antesala de la Declaración de los Derechos de los Niños, pero en medio de un debate internacional en torno suyo, niños y

niñas no eran comprendidos todavía como sujetos de derecho. De manera especial cuando la franja etaria era atravesada por categorías de clase, etnia, género. Situación desventajosa que parecía no ser comprendida por el gobierno ni la sociedad, y en donde una vez más la carencia intentó subsanarse con filantropía, concepción que estaba sufriendo cambios.

En relación con lo que hasta aquí se ha dicho, *Guadalajara. Revista gráfica de Occidente* es muestra de 1) la profesionalización del periodismo, 2) la inclusión de las mujeres en este campo, 3) que disintieron del discurso hegemónico en relación con las condiciones sociales de la infancia y las mujeres en Jalisco, y 4) de la relación interdependiente tejida entre mujeres y niños.

Bibliografía

Amar Amar, J., Angarita Arboleda, C., y Cabrera Doku, K. (2003). Construcción de imaginarios infantiles y de vida cotidiana. *Psicología desde el Caribe. Revista del programa de psicología, 12*, julio-diciembre, 134-172.

Burke, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico* (Traducción de Teófilo de Lozoya). Barcelona: Crítica.

Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación.* Barcelona: Gedisa.

Covo, J. (1993). La prensa en la historiografía mexicana: problemas y perspectivas. *Historia Mexicana, 42*(3), 689-710.

Del Palacio, C. (1992). Panorama general de la prensa en Guadalajara. *Comunicación y sociedad, 14-15,* enero-agosto, 159-176.

____ (2009). Una mirada a la historia de la prensa en México desde las regiones. Un estudio comparativo (1792-1950). *Revista Digital de Historia Iberoamericana, 2*(1), 80-97.

Diccionario de escritores mexicanos (1992). México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Filológicas.

Díaz, M. de J. (1948). Abejas sin panal. *Guadalajara. Revista Gráfica de Occidente, 3* Año 2(18), 12-16.

Díaz Núñez, V. y Pérez Bourzac, M.T. (2010). Ciudad, espacio público y construcción ciudadana. *Arquitectura, Ciudad y Entorno* (Separata electrónica), *5*(14), 67-98.

Dorotinsky Alperstein, D. (2009) "Imagen e imaginarios sociales. Los indios yaqui en la revista *Hoy* en 1939". *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas, 21*(94), 93-126.

El costo de la vida y los especuladores. (1947). *Guadalajara. Revista gráfica de Occidente, 1*(6).

Fernandez Aceves, M.T. (2004). La lucha sobre el sufragio femenino en Jalisco, 1910-1958. *Revista de estudios de género. La ventana, 19*, 143.

Fletes, R. (2010). Infancia marginal y respuesta institucional en el siglo xx. En C. Gutiérrez Zúñiga y R. Marcial Vázquez (Coords.). *Discursos hegemónicos e identidades invisibles en el Jalisco posrevolucionario* (pp. 291-317). Guadalajara: Colegio de Jalisco.

Fregoso Centeno, A. (2011). *Maternidad y niñez en el Hospicio Cabañas. Guadalajara, 1920-1944*. Guadalajara: Colegio de Jalisco-Editorial Universitaria.

Foucault, M. (2002). *El orden del discurso.* Barcelona: Tusquets Editores.

____ (2006). *La arqueología del saber.* México: Siglo xxi editores.

Intimidad nacional. (1948). *Guadalajara. Revista Gráfica de Occidente*, *3* Año *2*(18).

Luna Zamora, R., Padilla Dieste, C., De León Arias, A., y Arroyo Alejandre, J. (1988). *Jalisco desde la revolución. Crecimiento industrial y manufacturero, xiii.* Guadalajara: Gobierno del Estado-Universidad de Guadalajara.

Martha. (1947). La Casa de la Niña Obrera. *Guadalajara. Revista Gráfica de Occidente, 2* año *2*(13), 47-48.

Melé, P. (2006). *La producción del patrimonio urbano.* México: Ciesas-Publicaciones de la Casa Chata.

RAMOS ESCANDÓN, C. (2007). "Ellas fueron diferentes". *Revista de estudios de género. La ventana*, *25,* 238-246).

RIOUX, J.P., y SIRINELLI, J.F. (1999). *Para una historia cultural.* México: Taurus.

SÁNCHEZ DEL REAL, C. (2008). *La ciudad histórica como modelo de ciudad. Una revisión conceptual y metodológica de la intervención de los centros históricos desde la historia, la urbanística y la sostenibilidad. Valoración de sus posibilidades de aplicación a un caso mexicano* (Tesis de doctor). Universidad Politécnica de Madrid. Madrid.

SÁNCHEZ SUSARREY, J., y MEDINA SÁNCHEZ, I. (1987). *Jalisco desde la revolución. Historia política, 1940-1975* (Tomo IX). Guadalajara: Gobierno del Estado de Jalisco-Universidad de Guadalajara.

SARLO, B. (2006). *Tiempo pasado.* México: Siglo XXI Editores.

SCOTT, J. (2001). Experiencia. *Revista de estudios de género. La ventana, 2*(13), 42-73.

STIMSON, B. (2009). *El eje del mundo. Fotografía y nación.* México: Editorial Gustavo Gili

SUPER-CENTRA DE ALIMENTOS CONQUISTA GUADALAJARA. (1948). *Guadalajara. Revista Gráfica de Occidente, 2* año *1*(10).

TIERNO TEJERA, S. (2011). La ciudad de México a través de cuatro cuentos. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos. 9*, Enero, 44-55.

TUÑÓN, J. (2006). Nueve escritoras, una revista y un escenario: cuando se junta la oportunidad con el talento. En E. Urrutia (Coord.), *Nueve escritoras mexicanas nacidas en la primera mitad del siglo XX y una revista* (pp. 3-32). México: Instituto Nacional de las Mujeres-El Colegio de México.

URZÚA OROZCO, A., y HERNÁNDEZ Z., G. (investigación, compilación y notas) (1989). *Jalisco, testimonio de sus gobernantes* (tomo IV). Guadalajara: Gobierno de Jalisco-Unidad Editorial.

VIDRIO BELTRÁN, L. (1947). Una obra de alto valor humano. Las guarderías de niños. *Guadalajara. Revista Gráfica de Occidente, 2* año *2* (13), 68-71.

____ (1947). La mujer y el voto. *Guadalajara. Revista gráfica de Occidente, 1*, abril, 39.

VOGHT, W. (1987). Literatura y prensa (1910-1940). En W. Voght y C. del Palacio (Coords.). *Jalisco desde la revolución. Literatura y prensa, 1910-1940* (Tomo VIII). Guadalajara: Gobierno del Estado de Jalisco-Universidad de Guadalajara.

EXPERIENCIA, AGENCIA Y SUBJETIVIDAD

Ángel del hogar… ángel de la muerte. Violencia de género en Jalisco, 1876-1910

Jorge Alberto Trujillo Bretón
Universidad de Guadalajara

A raíz de la lograda Independencia Mexicana, el siglo XIX tuvo para la reciente nación una serie de guerras fratricidas y de intervenciones extranjeras que desangraron a su población y que provocaron que la construcción de la misma fuera paulatina y plena de escollos como así lo fuera para la mayoría de países en el continente. Mientras que la sociedad se preparaba para las siguientes guerras y adquiría experiencia en el uso de las armas había otra guerra de menor intensidad y casi invisible que se libraba cotidianamente y que dejaba también, tal como hoy, una secuela de hombres y mujeres, de diversas edades y condiciones, heridos, violados, muertos, masacrados. Entre las víctimas de esta violencia producto de los conflictos cotidianos, reproducida en ocasiones en las gacetillas de diarios y periódicos de la época, pormenorizada en los expedientes judiciales del ramo criminal o conocidas a través de los juicios orales o la mantenida en un silencio reservado, se encontraban las mujeres quienes jugaron un rol principal y desafortunado en las agresiones realizadas por los hombres. La etiología de la violencia masculina hacia las mujeres ha sido diversa, pero es, como se sabe de sobremanera, producto de un sistema patriarcal,[268] que no sólo la ha generado sino que incluso la ha reproduci-

[268] Joan W. Scott explica el sistema patriarcal como la subordinación y desigualdad de las mujeres que ha encontrado su explicación en la "necesidad" masculina de dominarlas. Aunque algunas feministas consideran que la clave para entender la sujeción femenina se encuentra en reconocer la importancia de la reproducción, hay quienes la observan a partir de una objetualización sexual, y otras que encuentran su explicación en la división sexual

do de manera tal que pareciese ser natural y no una construcción histórico-cultural.

Aunque es claro que en la violencia de género,[269] el papel principal de agresores lo tienen los hombres, considero que el estudio de la violencia de ambos géneros, ya sea como agresores o víctimas, puede ofrecer algunos elementos significativos de carácter histórico que permitan no sólo entender este fenómeno en su particular contexto sino al menos conocer algunas de las claves y razones que la han hecho posible.

Es por ello que este artículo se preocupa por una violencia de género pero la violencia que trato a continuación no sólo representa a las mujeres victimizadas, sino que también intento analizarlas como agresoras, aun sea contra su propio género, por ello vale preguntarse: ¿Qué razones se pudieron esgrimir para que un hombre agrediera, violara o incluso asesinara al llamado "ángel del hogar"?, ¿Qué razones existieron para que una mujer, tal cual "ángel de la muerte", agrediera o asesinara principalmente a otra mujer?

---

del trabajo (Scott, 2008). Silvia Sau define el sistema patriarcal como "una toma de poder histórica por parte de los hombres sobre las mujeres cuyo agente ocasional fue de orden biológico, si bien elevado éste a la categoría política y económica", mientras que Sylvia Walby lo representa como "un sistema de estructuras sociales interrelacionadas a través de las cuales los hombres explotan a las mujeres" (Ver Riveras Garreta, 1994: 72).

269 Aunque la violencia de género puede ser entendida como aquella que es ejecutada de distintas formas (física, psicológica, sexual, simbólica, etc.), ya sea por hombres o mujeres, es evidente que no sólo hay una mucha mayor incidencia de agresiones realizadas por los primeros contra las segundas, sino que además existen diferencias sustanciales en las maneras en la que se desahoga ésta y que implica una mayor agresividad en la realizada por los varones. Raquel Osborne opina que el concepto de violencia de género no es suficiente para explicar que efectivamente las mujeres juegan un principal papel de víctimas, por lo que prefiere emplear el de "violencia (masculina) contra las mujeres", la razón estriba en que a su juicio el primer concepto, da a entender que existe una violencia mutua y equivalente entre los dos géneros (Osborne, 2009: 31-32). Sin embargo, y a mi parecer, el concepto de violencia de género sigue siendo importante de considerar tomando en cuenta que este sirve para analizar e interpretar no sólo la violencia que ejercen los hombres contra las mujeres o viceversa, sino también la que realizan los hombres contra los propios hombres, las mujeres contra su mismo género, o la realizada por ambos contra niños y ancianos, entonces la solución a este problema puede ser la diversificación de este tipo de estudios que descubran los mecanismos, estrategias y razones por la cual existe ésta.

Dichas preguntas las he intentado responder teniendo como escenario la geografía rural y los espacios citadinos de Jalisco en un período que comprende parte de la segunda mitad del siglo XIX al primer decenio del XX y que presenta algunas pequeñas historias de carácter representativo de una violencia que parece nunca acabar.

Ángel del hogar

Si hubo algún género a fines del siglo XIX cuyo papel se mantuvo "invisible" pero también idealizado, este fue la mujer y el cuerpo de ella quien han soportado buena parte de los embates moralistas y los prejuicios de la sociedad jalisciense, ya que por ejemplo un embarazo inoportuno de una joven "decente", fuera de matrimonio, podía trastocar el cumplimiento honrado de su "destino biológico". El estereotipo femenino difundido por los propios hombres de las élites correspondió a que la mujer jalisciense fuera básicamente tal cual, "un ángel del hogar, de familia, hacendosa y consagrada a los cuidados de la casa" y amante de los pájaros y las flores. Para ella no era ni el taller, ni los empleos burocráticos pero tampoco las fiestas ni las diversiones públicas (Castaños, 1902: 122). Este interés por cercar el cuerpo femenino es también heredero del siglo XIX inglés en el que las esferas públicas y privadas se repartían entre los géneros: hombre público, mujer privada (Hall, 1991: 60). Un discurso que al querer ser "amable" con la mujer escondía una subestimación total, un menosprecio a su inteligencia y a su capacidad de hacer (Lima, 2003: 21), y también un recalcitrante machismo que intentaba continuar con un predominio masculino que se apropiaba de la mujer y la controlaba.

La diferencia entre la mujer y el hombre significaba una diferencia de poderes que surgía inicialmente de la dicotomía originada por una supuesta diferencia corporal: la fuerza y la debilidad; la dureza y la fortaleza masculina frente a la "eterna" debilidad femenina y con ellos los privilegios para los unos y las desventajas

para las otras; una eterna debilidad que se internaliza desde la familia y que se manifestaba por promover el respeto y la docilidad hacia el "sexo fuerte". A la mujer o "sexo débil", se le había enseñado a aceptar la autoridad masculina, por lo tanto debía renunciar consciente o inconscientemente a criticar, examinar, a juzgar y a veces hasta pensar por su cuenta" (Lima, 2003: 23).

Esta concepción de la mujer parte de una odisea occidental de marca victoriana pero también de origen napoleónico[270]: biológicamente la mujer debía estar hecha para el sufrimiento y predispuesta para el anonimato:

> Sólo el aspecto de la mujer revela que no está destinada ni a los grandes trabajos de la inteligencia ni a los grandes trabajos materiales. Paga su deuda a la vida no con la acción, sino con el sufrimiento, los dolores del parto, los inquietos cuidados de la infancia; tiene que obedecer al hombre, ser una compañera pacienzuda que le serene. No está hecha para los grandes esfuerzos ni para las penas o los placeres excesivos. Su vida puede transcurrir más silenciosa, más insignificante y más dulce que la del hombre, sin ser por naturaleza mejor ni peor que éste (Schopenhauer, 1997: 51).

La pureza de una mujer hasta su matrimonio no era tan sólo una virtud que se le confería, sino que además se transfería al dominio e interés social de su familia. Al ser quebrantada la virginidad de una manera anticipada al matrimonio, la impureza, contaminación y vergüenza contraída por ésta también afectaba a su familia, pero jamás como el rechazo social y la mala fama pú-

[270] El código napoleónico, de gran influencia en la sociedad porfiriana, representó para los derechos de las mujeres un retroceso frente a las leyes emanadas de la Revolución francesa en la que alcanzó igualdad de derechos frente al hombre, al estipular que la figura principal del matrimonio es el hombre y por ende la mujer está sometida a su autoridad, negándosele el derecho a trabajar o a realizar cualquier actividad lucrativa; el hombre es el protector de la mujer y ella le debe obediencia y respeto. Por su parte en Inglaterra, durante la época victoriana, la mujer tuvo un retroceso aún mayor en la búsqueda de sus derechos, pues a su posición considerada marginal se le agregó la imposición de un discurso que se centraba en el papel de la mujer tradicional quien debía encontrarse alejada de cualquier actividad política y social; es la configuración de la mujer respetable subordinada a su papel de madre y esposa, empeñada únicamente en el cuidado de las necesidades familiares (Lima, 2003: 20-21).

blica que la señalaban a ella. Además, la familia y en este caso el padre, como figura predominante y poderosa, podía llegar a tomar la decisión de eliminar lo contaminado, corriendo de la casa a la joven mancillada o entregando el fruto de sus "ilegítimos amoríos" a una casa de expósitos.

Contrario a la mujer, la conducta escandalosa del hombre no era un asunto que preocupara en demasía a la sociedad, él podía desarrollar las más "intensas pasiones" y tener vicios como el alcohol y el juego, sin que llegara a desprestigiarse del todo; una "aventurilla" amorosa significaba para el hombre el mantenimiento de su honorabilidad y el reconocimiento de su fama de conquistador, mientras que para la mujer significaba la pérdida de la honra y su estigmatización (Trujillo, 1997: 96-99).

Aunque los moralistas no concebían que la mujer fuera la única que incitara a la lujuria, sí la consideraban el "centro y eje alrededor del cual gravita(ba)n y gira(ba)n casi todas las manifestaciones (o excitaciones) de la vida social" (Galindo, 1908: 266);[271] manifestaciones que se podían cargar, desde un principio moralizante, y en el que el matrimonio estaba al decir de los moralistas "menos expuesto a las consecuencias degenerantes de la lujuria" (Galindo, 1908: 266).[272]

En el modelo de mujer decimonónica no sólo se presentaban una serie de supuestas virtudes, sino también se veía en su cuerpo, contradictoria y peligrosamente el "eje" por el cual operaba la lujuria, no sólo de ella misma o del hombre, sino de la sociedad en general, y que por su principal culpa corría el riesgo de la perversión, negación peligrosa que la colocaba, en los casos de violaciones y estupros, como víctima y provocadora de los hechos. En este cuerpo de mujer se creaba una ambivalencia extrema: por un lado un cuerpo dulce, sagrado productor de hijos, casi asexuado, vigilado hasta su encapsulamiento social y preservado por una moral y un catolicismo recalcitrante y por el otro, el cuerpo corruptor,

[271] BPEJ, Sección de Fondos Especiales (en adelante abreviado como SFE), Colección de Miscélaneas, Miscelánea 492.

[272] BPEJ, SFE, Colección de Miscélaneas, Miscelánea 492.

decadente, sexual, relajado, animador de perversiones, pecaminoso y contaminador.

A partir de la segunda mitad del siglo XIX la legislación mexicana se significó por la divulgación de diversos códigos y reglamentos de carácter liberal como el famoso código civil que causó tantas controversias y pugnas entre liberales y conservadores y entre la Iglesia Católica y el Estado. Este código civil instaurado en Jalisco el año de 1870 dio a la mujer casada prácticamente un trato de infante, al hacerla dependiente de la figura masculina, ya que el marido era el representante legítimo de ella y aunque ésta conservaba el derecho para defenderse de cualquier juicio criminal, su derecho de ser realmente escuchada se demeritaba frente a los argumentos masculinos pues la ley marcaba privilegios que partían del trance dicotómico de fortaleza y debilidad y de una dependencia marcada a favor del sexo fuerte: el hombre.

Desde el momento en que el citado código refería que la mujer mayor de 21 años pero menor de 30 no podía abandonar la casa "paterna" sin licencia del padre o de la madre, a menos de que fuera para casarse o cuando aquellos se divorciasen,[273] se puede entender que la mujer realmente no se le reconocía de hecho el ser "mayor de edad", aunque el código civil mencionase lo contrario, ya que la dependencia masculina iniciada en el seno familiar continuaba en su matrimonio.

Si bien, dicho discurso moralista y jurídico que se trató de imponer en el siglo XIX en Jalisco y en general a todo México tuvo un origen burgués, fue claro que iba dirigido principalmente a las autoproclamadas "clases superiores" (clase alta y media), aunque no estuvo exento de que se trasmitiera e impusiera también a las llamadas "clases inferiores" (léase el pueblo), a través de distintas medios como han sido propiamente la familia, la religión, la educación y la prensa, y ha tenido diversos propósitos, uno de ellos el de mantener a salvo una institución tan importante para la iglesia y el Estado como ha sido el matrimonio.

[273] *Código Civil del Estado de Jalisco (1870),* Guadalajara, Tipografía de S. Banda, 13 de diciembre de 1875, p. 147.

Pero, ¿si dicho discurso permeó hacia el pueblo, cómo lo adaptaron las mujeres de las clases populares? Al respecto Carmen Ramos Escandón observa que para las mujeres trabajadoras "también se proponen el mismo código de conducta de fidelidad, abnegación y obediencia al marido que a sus congéneres burguesas, pero el mensaje es más complejo y sus contradicciones son menos evidentes" (Escandón, 2006: 56). Para esta historiadora la diferencia radica que a su docilidad añade su sumisión personal: "la sumisión social" (Escandón, 2006: 56).

Sin embargo dicha sumisión pudo verse alterada cuando las mujeres, especialmente las del mismo pueblo, y por sus particulares circunstancias y conflictos, se convirtieron en transgresoras de un rol tradicional que intentaba contenerlas y someterlas.

Atanasia Rodríguez o la tristeza de morir

En el siglo XIX el campo jalisciense, caracterizado por su gran extensión y aislamiento, ofreció a sus habitantes actividades principalmente agro-ganaderas, distribuidas en distintas unidades económicas como la hacienda, el rancho y las comunidades indígenas, a las que se agregaban ingenios, centros mineros, o poblaciones como rancherías, villas o congregaciones. Para las mujeres campesinas las actividades cotidianas que realizaba tenían como centro principal el lugar donde habitaba con su familia y en la que se ocupaban de realizar pesadas labores domésticas que regularmente se asociaban a pequeñas actividades agrícolas, y en ocasiones al pequeño comercio y a la artesanía, aunque también llegaban a realizar otro tipo de labores asalariadas como molenderas, sirvientas, lavanderas, costureras, e incluso llegaban a ofrecerse como parteras. Señalan Soledad González Montes y Pilar Iracharte Cenegorta que a pesar del importante aporte de las mujeres campesinas a sus hogares, no dejaban de ser consideradas dependientes económicas y tal situación obedecía a que no eran las propietarias de las casas o terrenos en los que habitaban; sus labores domésticas no significaban retribución económica alguna;

y cuando realizaba alguna actividad retribuible, sus ingresos eran mínimos y no eran significativos para cubrir los gastos, situación que las mantenía en una inferioridad económica. Dicha inferioridad era la base "de su subordinación a la autoridad masculina y de su vulnerabilidad a la violencia" (González e Iracheta, 2006: 124-125).

Por las características que se mencionan, el campo jalisciense representó para la mujer un lugar *sui generis* y altamente peligroso cuando se presentaban conflictos, incluso de una manera más violenta o radical que en la ciudad: el año de 1879 en el rancho de San Fernando, municipio de Tamazula de Gordiano, Francisco Hernández asesinó a puñaladas a su concubina María Atanasia Rodríguez. El homicida, mayor de edad, soltero, jornalero y vecino del rancho Río del Oro argumentó que fue ella quien primeramente lo amenazó con un cuchillo debido a que desde hace tiempo mantenían relaciones (sexuales) y él se negaba a casarse con ella. Atanasia era una mujer soltera, originaria de Cotija, Michoacán y vivía sola en su domicilio en el rancho citado, pues no tenía pariente alguno.

Al desarmar a su amante, Francisco enfurecido le dio varias puñaladas hasta privarla de la existencia. Poco después dio parte de los hechos a las autoridades judiciales a las que se entregó. Al realizar su declaración en el juzgado Francisco mencionó que no había sido su intención hacerle daño a Atanasia y que había cometido el delito en medio del extravío mental. Después de realizadas las indagaciones el Juez de 1era. Instancia de Ciudad Guzmán condenó a Francisco Hernández con cinco años de reclusión en la penitenciaría estatal,[274] una pena que parece mínima frente a las circunstancias del crimen en el que el propio juez que atendió el caso no se preguntó ni menos indagó la frecuencia con la que Francisco acostumbraba agredir a Atanasia.

Quizás lo que enfrentó a Atanasia con su destino fue el miedo de continuar viviendo sola, es decir, sin contar con alguien que

[274] BPEJ, Archivo Histórico del Supremo Tribunal de Justicia de Jalisco (en adelante abreviado como AHSTJJ), legajo 3/2877 del 23 de octubre de 1879, exp. sin número.

compartiera todas las horas del día con ella; también pudo ser la deshonra que sentía por no lograr concretizar su relación con un ansiado matrimonio y seguramente porque no se sentía bien vista por sus vecinos y más cuando su pareja no era del propio rancho en el que habitaba ella. Otro motivo pudo ser un sentimiento de vergüenza y temor por mantener una relación ilícita que la alejaba de los preceptos de su religión. La soledad y el aislamiento, y quizás la supuesta locura que alegaba Francisco, fueron circunstancias importantes en el asesinato de Atanasia.

El cuerpo femenino, incluido el de Atanasia, históricamente ha recibido una carga de violencia convertida en cotidiana, partiendo de una victimización originada del mismo simbolismo y de las propias condiciones materiales de un sexismo que hacía suyas las diferencias culturales que se han construido con el paso del tiempo. Violencia salvaje, patriarcal, que ha creado con sus muy particulares métodos las formas de resolver sus conflictos.

Mientras que el cuerpo de Atanasia Rodríguez era quizás enterrado en la fosa común de algún cementerio de la región, su amante iniciaba el castigo en una prisión alejada de su tierra, cargando a cuesta con sus amargos recuerdos y remordimientos.

Las pasiones humanas o los celos de Juan Sierra y los amoríos de Paulina Esparza

La violencia en Jalisco, al igual que en todo México y seguramente en América Latina ha sido más de carácter estructural, es decir ha tenido una raíz tanto económica, como cultural y política, siendo la pobreza y la ignorancia los principales catalizadores dentro de un sistema patriarcal que la ha promovido y justificado, y que afecta básicamente a los sectores más frágiles y vulnerables de su población. En el caso de la violencia de género sus razones pueden ser diversas y responder básicamente a un conflicto privado que puede degenerar en odio y deseos de venganza que tienen su origen, en gran parte, en las pasiones humanas. Agustín de la Rosa (1858), un sabio presbítero jalisciense del siglo XIX, definió a

las pasiones como los movimientos relativos al bien o al mal que excita en la sensibilidad del alma la acción del cuerpo; pasiones que son el resultado de la naturaleza humana (pp. 4-5). De estas pasiones el amor y el odio que nacen del bien y del mal son el "primer móvil de la acción humana" que pasan a las otras pasiones y son resultado de la sensibilidad y la racionalización (De la Rosa, 1858: 11).

Entre el bien y el mal, el primero trae el descanso del apetito (espiritual) que "después del placer no se crea otra pasión respecto de él". Lo contrario sucede con el mal que "lejos de descansar al apetito, lo excita a repetirlo con tal de que sea posible y en eso consiste la ira". Al hacerse posible un mal la ira se dirige contra su causa, devolviéndole todo de lo que de ella ha recibido y se crea por lo tanto la venganza. Para que exista la venganza se requiere que sea posible y que pueda servir como remedio del mal:

> Si la venganza se presenta desde luego como imposible, el mal solo causa tristeza, como suele verse en los hombres abatidos; pero si se concibe de ella alguna esperanza, se enciende la ira, y el que la padece no descansa hasta haber dañado al que le hizo el mal de un modo a su parecer adecuado al mismo mal, con lo cual cesan en él la ira y el dolor; más si ve que sus tentativas son inútiles porque aquella persona tenga o no poder para reprimirlo, desespera de la venganza y se vuelve contra sí mismo culpando su impotencia (De la Rosa, 1858: 19).

Aunque De la Rosa no implica directamente el papel de la violencia como desahogo de la ira y como un recurso para llevar a cabo la venganza, la violencia se presenta como parte, si se quiere inhibida pero latente, de las pasiones humanas que explica este sabio decimonónico.

Como producto de la ira, a la venganza también se le podía asociar con el restablecimiento de una moral social alterada y con un honor resquebrajado; un honor que en las sociedades patriarcales alcanzaba una alta estima pues representaba parte de un capital cultural por el que se lograba mantener cierto *status* social

y también cierto equilibrio en la moral de las comunidades de origen de los agraviados.

Steve J. Ser afirma que "el complejo honor/vergüenza prescribía los códigos de la virilidad y la femineidad apropiadas que invocaban el doble significado del honor. Como virtud o méritos personales y como precedencia o primacías sociales" (1999: 31-32) y ofrece una serie de ejemplos de los logros y posturas que significaba para los hombres el honor: potencia personal ("un valor incorporado en la fuerza de voluntad y la posesión sexual"), éxito como jefe de familia, el respeto al rango y el decoro social (Ser, 1999: 31-32).

Si bien la venganza formaba parte de un triple sentimiento de virilidad, poder y masculinidad ultrajados, al ser agregados a un instinto de agresividad, se llegaba al caso de que cualquier afrenta tuviera la necesidad de ser lavada incluso con hechos de sangre. Dentro de la venganza, los celos representaban una primera y principal causal y era un seguro detonante para la violencia como la ocurrida a Paulina Esparza, a mediados de 1876 quien fue agredida por su amasio (amante) Juan Sierra, por la razón, según ella, de que no deseaba seguir manteniendo relaciones ilícitas con éste, o, según él, porque la encontró realizando el acto carnal (relaciones sexuales) con un individuo de nombre Jesús Morelos. Producto de las heridas causadas a Paulina, Juan Sierra fue condenado por el magistrado de la 2ª sala del Supremo Tribunal de Justicia de Jalisco a tres años de prisión cuando la sentencia original era sólo de uno. Las razones expuestas por el abogado intentaron demostrar que la violencia de su defendido se justificó porque no fue deliberada ya que no portaba arma alguna, sino que al encontrar a su amada en brazos de otro tomó un cuchillo de un brasero que se encontraba en la habitación. La principal razón de esa violencia de género la encontró en los celos: "Pero que perturbación mayor que la que produce el celo; sentimiento hijo del cariño concentrado, pero cuyos amargos frutos ocupan con tanta frecuencia la atención de los Tribunales".[275]

[275] BPEJ, AHSTJJ, Ramo Criminal, exp. 87730, sin carátula.

Por su parte el agente del Ministerio Público agregó al juicio elementos de importancia para rechazar el argumento de los celos de Juan Sierra:

> La vista de un agresor en el interior de una casa que ataca a una mujer que se hallaba sentada cosiendo; que le da un primer golpe en el pecho y después de parada le asesta el otro en la espalda dejándole el puñal sumergido en la herida son hechos señores Magistrados que no solo indignan sino que horrorizan, principalmente cuando vemos a la mujer débil, indefensa y descuidada de lo que iba a sucederle. Pero se ha dicho por el defensor que Sierra se encontraba obcecado por una pasión fuerte de los celos y que esto debía disculparlo a la vista de la justicia. ¿Pero acaso esta razón es exculpante? Se dice también por el defensor que un acto torpe que ejecutaba la Esparza con un hombre Morelos fue la causa determinante de aquel hecho criminoso ¿pero está acaso probada tal excepción? ¿Acaso hay un criminal que no se halle inculpado por una pasión en la comisión del delito? Si los motivos de pasión que determinan el hombre a cometer un acto criminal fuera el medio de su defensor no cabría duda que en esto encontrarían todos los delincuentes su mejor defensa y estaría por demás el mal de pasión por el mal de acción que es lo que constituye la pena.[276]

Por este motivo el Ministerio pidió el aumento de la pena. Aunque la condena a 36 meses de prisión fue finalmente ratificada por el magistrado, en los discurso sobresalen la idea de la debilidad femenina enfrentada a la ira, los celos y a la idea de posesión masculina.

Amores enfermizos

A diferencia del campo, ciudades como la propia Guadalajara tuvieron una alta concentración de habitantes y también de servicios públicos de toda índole, distribuidos principalmente en el centro de la misma donde se encontraban localizadas oficinas de gobierno, escuelas, templos, mercados, comercios y más. Dividida económica,

[276] BPEJ, AHSTJJ, Ramo Criminal, exp. 87730, sin carátula.

social y culturalmente por el río de san Juan de Dios que partía la ciudad en oriente y poniente y en gente llamada "conocida" (clases altas y medias) y "desconocida" (trabajadores, migrantes, indígenas, artesanos), instaladas en los diversos barrios y en colonias exclusivas, la ciudad ofrecía un mundo de trabajo diverso y complejo en el que los hombres, principales ocupantes de los espacios públicos, desarrollaban actividades conforme a su clase social encontrándose en ella desde empresarios, comerciantes, oficiales del ejército, sacerdotes, funcionarios públicos o profesionistas hasta artesanos, obreros, jornaleros, albañiles y un largo etcétera. Si bien para las mujeres el hogar era su principal lugar donde realizaban tareas domésticas, las mujeres trabajadoras realizaban actividades de distinta índole aunque no tan diversificada como la de los hombres, sin embargo era posible encontrar desde profesoras, y algunas otras profesionistas, hasta molenderas, cocineras, comerciantes en pequeño, obreras, sirvientas, empleadas y meretrices. También es cierto que el discurso moralista de la época no veía con buenos ojos que las mujeres trabajaran y menos en talleres y centros fabriles que según este discurso las podía llevar a la prostitución.

Entre los distintos problemas que ya acusaba una ciudad como Guadalajara habitada por cerca de 100,000 habitantes, la violencia y la delincuencia era un problema principal que se encontraba asociada a los hombres como sus principales realizadores. Así lo demuestra el hecho de que éstos fueran quienes ocuparan, mayoritariamente, hasta en un 90%, las instalaciones de la penitenciaría estatal, misma que tenía un pequeño departamento para mujeres delincuentes. La misma penitenciaría, además de recibir presos de los distintos cantones del Estado cuyas sentencias fueran mayores a un año, cumplía la función singular de "cárcel chica" o "cárcel de ciudad" en donde eran remitidos hombres y mujeres procedentes de las distintas demarcaciones y barrios de Guadalajara, ya sea detenidos, procesados y sentenciados por distintos delitos (Trujillo, 2007).

Uno de estos barrios que llegó a alcanzar una mala fama por los delitos que en él se realizaban fue el conocido con el nom-

bre de San Juan de Dios, ubicado al oriente de Guadalajara, una zona considerada por las élites tapatías como habitado por gente desconocida, peligrosa o de extracción popular. En San Juan de Dios, María Concepción Ramírez, una mujer soltera de 28 años, fue agredida en febrero de 1885, por Cenobio Rodríguez quien después de estar sentado y disfrazado en la plazuela de dicho barrio, se le fue encima portando un arma, logrando herirla en el rostro. El agresor era un individuo con el que mantenía "relaciones ilícitas" es decir, relaciones sexuales fuera de matrimonio. Pero no fue la primera agresión que sufriera Concepción de parte de Cenobio. Días antes, según lo declarado por la propia agredida, al pasar por la Pila Colorada del mismo barrio, en plena tarde, se encontró a Cenobio quien la atacó a puñaladas, aunque sin lograr herirla ya que logró parar los embates gracias a que se cubrió con su rebozo y seguramente protegida por la multitud que observó los violentos hechos. Treinta días antes Cenobio salió con Concepción a medianoche rumbo a la Alameda donde intentó cortarle la cara con una navaja. No fue todo, cuatro meses antes Cenobio la llevó a pasear a San Pedro (Tlaquepaque) y de ahí, y con engaños, a la orilla al sur de aquella población, y después de haberla cintareado, la quiso infructuosamente asesinar.[277]

La madre de Concepción, María Natividad Rentería, una viuda de 50 años de edad, confirmó lo dicho por su hija, incluyendo las relaciones ilícitas que esta tenía con su agresor quien continuamente la había querido matar sin saber el motivo. Una testigo, Francisca Miranda, sirvienta de la madre de Concepción, confirmó que el día 8 o 10 de los corrientes acompañaba a Concepción en la Pila Colorada de San Juan de Dios, cuando entre los aguadores salió Cenobio Rodríguez y le tiró con un cuchillo un puñete a aquella y como esta metiera el rebozo no le dio (…) y luego la declarante intervino en su defensa logrando que Rodríguez se retirara sin que apareciera un policía que lo aprehendiera. Otro testigo, Estanislao Torres, viudo, de 42 años de edad, y de oficio aguador,

[277] BPEJ, AHSTJJ, Ramo Criminal, 1885, Caja 1, exp. 84,876, "Criminal contra Cenobio Rodríguez por heridas a Ma. Concepción Ramírez".

afirmó no recordar haber presenciado que Cenobio hubiese agredido a Ramírez.

Una vez capturado Cenobio, un comerciante de 25 años de edad, declaró que rechazaba los cargos e incluso negó validez al testimonio de la empleada doméstica y desmintió a la madre de Concepción.

Finalmente, y a pesar de que se comprobara el cuerpo del delito y que las heridas causadas a Rodríguez, dos fueran graves por dejar señal visible en la cara, y la otra fuera solamente leve, la falta de testigos que las leyes requerían para condenar a su agresor fue suficiente para que lo absolvieran de los cargos de heridas y se ordenara su libertad el 22 de junio de 1885.

Mientras Cenobio recobraba su libertad, Concepción debió sufrir las secuelas de la heridas recibidas con un puñal de cuatro pulgadas que lesionó nariz, frente y cara dorsal de la mano derecha; ella quedó marcada no sólo física sino además emocionalmente, tal marca quedaba además como un elemento de apropiación de la mujer por parte del hombre. Este caso reflejaba la indefensión de las mujeres y una cultura del miedo provocada por un sistema patriarcal que hacía de éstas una posesión masculina.

De la pérdida violenta de la honra

> ¿Por qué no poner entre los cinco el sexto sentido genital?
> *Las ensabanadas*
> Salvador Quevedo y Zubieta

Los delitos más recurrentes que agraviaron la honra de la mujer del siglo XIX en México fueron el rapto, el estupro y la violación. Para el médico legista Francisco Flores la cifra oficial de este tipo de casos no era real ya que la legislación penal no los perseguía de oficio sino a petición de las partes afectadas, y aun persiguiéndolos de oficio eran relativamente escasos los que se daban a conocer ante la justicia, las razones de dicho ocultamiento tenían por pro-

pósito evitar un mayor deshonor para la afectada y para su propia familia.

Aunque Jalisco no era la excepción en los casos de delitos sexuales, sí se presentaban continuamente las denuncias penales ante las autoridades judiciales en sus diversos cantones, especialmente entre las clases populares, contrario a lo que ocurría con las clases altas y medias que lo ocultaban. La estadística criminal del período 1892-1912 que se muestran en el siguiente cuadro y que corresponde al número de procesos delictivos que involucraron a hombres por haber cometido "delitos contra el orden de la familia" en los que se comprendieron el rapto, el estupro y la violación (no se consideró el incesto y el lenocinio), sumaron 696 casos que representaron un 2.3% del total.

Tabla 1
Principales procesos delictivos en hombres, 1892-1912

Delito	Cantidad	%
Lesiones	9229	30.2
Robo	9473	15.3
Homicidio	1549	5.1
Deserción	937	3.1
Contra el orden de las familias	696	2.3
(rapto, estupro y violación)		
Adulterio	427	1.4
Subtotal	17510	57.3
Sin expresar	10103	33.1
Miscelánea	2928	9.6
Total	30541	100

Fuente: *BCEJ. Memorias de gobierno del Estado de Jalisco, anexos "Penitenciaría", periodo 1892-1912.*

Regularmente al menos la mitad de las víctimas tenían edades que oscilaban entre los 11 y los 15 años de edad, mientras que la gran mayoría de varones que abusaron de ellas contaban con edades entre los 15 y los 30 años. Aunque en la mayoría de los delitos sexuales los novios de las víctimas eran los principales implicados, no faltaban aquellos que por su proximidad familiar o sus

lazos consanguíneos o legales (padre, padrastro y primos, en ese orden) realizaran tales abusos, lo cual nos habla de la peligrosidad que representó la familia para las mujeres jóvenes (Trujillo, 2007).

Tales datos nos inducen a pensar, que independientemente de que algunas de estas muchachas hayan tenido relaciones sexuales voluntarias (y no una violación) con sus novios o sus seductores, bajo promesa de matrimonio y que ésta se haya cumplido, otras simplemente no lo lograron, lo que les podía implicar que al quedar embarazada y fuera de matrimonio, obtuvieran el repudio familiar y socialmente una "pública mala fama".

En el caso de las mujeres violadas que no contrajeron matrimonio, su situación se tornaba más complicada pues podía llevarlas a una catástrofe que seguramente les llevaba a perder la protección paterna, no sin antes haber corrido los riesgos propios del enojo de su padre y se vieran de pronto arrojadas a la calle y estigmatizada como "mujeres fáciles" o de "malas costumbres".

La pérdida de esa protección las podía dejar indefensas frente a otros actos de violencia y tal como lo señala Steve J. Stern para la colonia mexicana, "se justificaba una respuesta masculina y violenta y la impunidad con la que se acogía tal respuesta" (1997: 75). Dicha pérdida también llegaba a conducir a la mujer hacia una independencia sexual que la libraba en buena parte del rol tradicional femenino, pero que no escapaba del todo del ejercicio de la violencia masculina que siempre se mantenía latente.

La realización de actos de violencia sexual se daba en todo Jalisco, pero era precisamente en las zonas rurales donde se realizaba con características singulares en las que el aislamiento y la lejanía de los centros de justicia los pudo favorecer. Tal fue el caso que se presentó en 1899, en el que un grupo de asistentes a un fandango realizado en el rancho de La Carrasca, jurisdicción de Jilotlán, después de haberse retirado del mismo en la noche y en estado de ebriedad, se dedicaron a descargar sus pistolas y a provocar escándalo por el camino y a los que se les ocurrió presentarse en el Rancho de Los Sauces a causar tropelías de las que no midieron sus consecuencias:

El dieciocho de mayo a altas horas de la noche, al regresar de la fiesta un grupo compuesto de nueve individuos se dividió, quedando en uno de ellos Julio y Cipriano Rodríguez, Cristóbal Alcázar, Refugio Flores y Felipe Martínez. A Julio Rodríguez se le ocurrió la idea de ir a la casa de Jorge Verduzco para violar a su mujer, idea que aceptaron tres de ellos, menos Refugio Flores y Felipe Martínez quienes solamente los acompañaron. Felipe Martínez rechazó participar en ese delito por tener antecedentes penales por violación, y efectivamente decidió acompañarlos por temor a ser agredido como lo fue un año antes de los hechos por Cristóbal Alcázar.

Al llegar al rancho de Los Sauces, "rasparon sus caballos" y uno de ellos disparó su arma. Al adentrarse al patio Julio Rodríguez le habló a Jorge Verduzco en "nombre de la autoridad" y al salir este, inmediatamente fue amarrado y retirado por la fuerza del rancho hasta dejarlo en una barranca inmediata, evitando que recibiera su sombrero y se calzara los huaraches. Después de que Verduzco fuera retirado de su habitación, tres de los participantes se turnaron para violar a su esposa y vigilar que este no escapara, bajo la amenaza que si realizaba algún intento por huir sería asesinado.

La ofendida, de nombre Jesús Solís, casada, de 23 años de edad y vecina del rancho La Sauceda, declaró que después de haber sido alejado su marido del rancho, Julio Rodríguez se introdujo a su habitación, la golpeó con el puño de un machete y con un fajo, logrando también golpear con este último objeto a su hija de cinco años, para luego violarla. A la agresión sexual realizada por Julio Rodríguez le siguieron su hermano Cipriano y Cristóbal Alcázar, mientras afuera quedaron Refugio Flores y Felipe Martínez desde la "primera cantada de los gallos hasta la mañana" y en el lugar de los hechos estaban una anciana llamada Antonia Sánchez, un hijo de la anterior de nombre Epigmenio ("un joven medio tonto") y su hija. Antonia Sánchez era madre de Felipe Martínez uno de los presuntos asaltantes.

Al momento de la violación tumultuaria, Jesús Solís padecía de influenza y fiebre y tenía cuatro días sin probar alimento algu-

no. Solís perdonó la injuria pero dejó abierta a la autoridad judicial la posibilidad de que obrara según fuera conveniente.

Jorge Verduzco, casado con la ofendida, de ocupación jornalero y de 25 años de edad, agregó que los hechos ocurrieron desde la una de la madrugada hasta las seis de la mañana, hora en que lo soltaron los delincuentes. Antes de liberarlo lo amenazaron de muerte en caso de que avisara a las autoridades acerca de lo ocurrido. Al regresar a su casa encontró a su mujer "más grave de cómo estaba en la víspera de los acontecimientos".

Al día siguiente recibieron la visita de Rafael Romero y Mercedes Rodríguez, el primero hacedor del rancho y cuñado de los Rodríguez, y el segundo, padre de Julio y Cipriano Rodríguez y abuelo de Cristóbal Alcázar, este último ofreció cinco pesos a su esposa y a Verduzco para que no se quejaran ante las autoridades locales, negándose los afectados a recibir dicho dinero a pesar de que la insistencia se repitió por varios días más.

Para dar fe de las heridas recibidas por los ofendidos un alcalde actuario examinó a Jorge Verduzco, a Jesús Solís y a Tranquilina, hija de ambos, encontrando que efectivamente los tres presentaban lesiones, aunque ninguna de gravedad.

La señora Antonia Sánchez, de 60 años de edad, madre de Epigmenio y Felipe Martínez, confirmó lo dicho por Verduzco y Solís. Antonia pudo observar a cada uno de los asaltantes cuando forcejeaban con su nuera. Tanto ella como Jesús Solís se encontraban enfermas de influenza y efectivamente Jesús tenía cuatro días sin comer antes de que se dieran los hechos criminales y un día después de lo ocurrido, Jesús Solís se estaba muriendo por lo que fue preciso recurrir a una de sus vecinas para que le preparara algún remedio.

Felipe Martínez, uno de los presuntos asaltantes fue aprehendido el primero de junio de 1899 por un juez de acordada y encerrado en la cárcel pública de Jilotlán. Martínez, jornalero, de 22 años de edad, vecino del rancho de Los Sauces y con antecedentes penales por violación, confirmó lo ocurrido en el rancho de Los Sauces y se eximió de haber violado a Jesús Solís. Martínez

fue declarado bien preso por el delito de complicidad de violación al igual que J. Refugio Flores otro de los presuntos asaltantes. Martínez escapó de la cárcel pública de Jilotlán al poco tiempo de ser encarcelado.

Al corresponder declarar a Rafael Romero y Merced Rodríguez, el primero aseguró que unos pocos años antes de los hechos había sido presidente del ayuntamiento de Jilotlán de los Dolores y confirmó el comportamiento violento de Cristóbal Alcázar quien anteriormente había herido a Felipe Martínez con un machete, causándole cortadas que cruzaban sus labios y la cabeza. Negó haber ofrecido dinero a Jorge Verduzco y a su esposa para que no se quejaran ante la autoridad y aceptó que acompañó al señor Merced Rodríguez a visitar a tal familia. Por su parte Merced Rodríguez afirmó haber concurrido al fandango realizado en La Carrasca, aunque al abandonar la fiesta lo hizo antes de que regresaran sus hijos. Aceptó que "para evitar a sus hijos los males trascendentales que les sobrevinieran le ofreció a don Jorge Verduzco cinco pesos porque no se quejaran, lo que presenció don Rafael Romero, pero esto lo hizo guiado por el deber que todo padre tiene de esquivarles el mal a sus hijos". Romero era casado, mayor de edad, de ocupación labrador, vecino de Los Sauces y sabía escribir; Merced Rodríguez tenía 77 años de edad, labrador, originario de Tecalitlán y vecino de Los Sauces. .

Otro de los asaltantes, J. Refugio Flores, casado, de 25 años, labrador, originario de Tecalitlán y vecino de Los Sauces y analfabeta, confirmó lo dicho por Felipe Martínez, aunque no aprobó la idea de violar a la esposa de Verduzco ya que consideró los problemas que le sobrevendrían y que tanto Martínez como él, al llegar al rancho se dirigieron a un jacal que servía de cocina, para dormitar pues venían sumamente cansados de la fiesta, aunque se pudieron percatar de lo ocurrido.

En el careo ordenado por el Juzgado 1o. de lo Criminal, entre Refugio Flores con Jesús Solís y Jorge Verduzco y al leerse las declaraciones rendidas ante el alcalde de Jilotlán, los tres negaron haberla rendido con esa información. Refugio negó haber acompa-

ñado a los Rodríguez al rancho de La Sauceda, ni haberse detenido en la casa de Verduzco. Por su parte Jesús Solís, negó haber sido violada por alguno de los presuntos asaltantes, mientras que Jorge Verduzco se negó a ratificar lo declarado originalmente.

Al intentar hacer comparecer a la señora Antonia Sánchez, se informó que esta había muerto días antes producto de una sífilis avanzada. Posteriormente se presentó a declarar Epigmenio Martínez, quien lo hizo por órdenes de Jorge Verduzco. Epigmenio señaló que nada sabía de los sucesos criminales pues él no se encontraba en ese momento en el rancho sino en Tecalitlán. Después Felipe Martínez, quien se entregó de nuevo a la Justicia a solicitud del padre de los Rodríguez que le pagó el viaje, se desdijo de su primera declaración y llegó a negar que Cristóbal Alcázar lo hubiese lesionado, así como el de haber entrado a la casa de Verduzco o ver que sus restantes compañeros se introdujeran.

Por tales razones el defensor de los presuntos asaltantes solicitó ante el Juzgado de lo Criminal que llevaba el caso y ante el desvanecimiento de los fundamentos o pruebas, la libertad de Refugio Flores y de Felipe Martínez, misma que no fue aceptada por las autoridades judiciales.

Al presentarse al juzgado los inculpados Julio y Cipriano Rodríguez y Cristóbal Alcázar para saber el motivo por el que se les había encausado penalmente, fueron inmediatamente detenidos y obligados a rendir su declaración. Aseguraron haber entrado al rancho pero no haber violado a Jesús Solís. Julio Rodríguez, era casado y de 24 años de edad, Cipriano Rodríguez, soltero de 17 años y Cristóbal Alcázar, soltero de 20 años. Los tres eran originarios y vecinos del rancho de Los Sauces (jurisdicción de Jilotlán de los Dolores), labradores y salvo Julio Rodríguez, eran analfabetos.

El agente del Ministerio Público de Ciudad Guzmán reconoció que a favor de los acusados estaba el hecho de que "eran de buenas costumbres (*sic*) y haberse encontrado en estado de embriaguez incompleta al cometer los delitos", por tales razones solicitó al Juzgado de lo Criminal se sentenciara a los Rodríguez y a Alcázar a sufrir una pena de 5 años 4 meses de prisión y multa

de 25 pesos por los delitos de violación, allanamiento de morada y lesiones, y para J. Refugio Flores y Felipe Martínez solicitó un castigo de 2 años y 8 meses de prisión y una multa de 12 pesos 50 centavos. Después de analizar el caso, el Juez de Primera Instancia de Ciudad Guzmán confirmó la sentencia para Julio Rodríguez y a Cristóbal Alcázar por los delitos ya mencionados, por su parte a Cipriano Rodríguez se le condenó a 5 años de reclusión en establecimiento correccional penal y a pagar 25 pesos de multa o en su defecto a sufrir 20 días más de reclusión. Se absolvió a Felipe Martínez y a Refugio Flores de la acusación de complicidad.

La sentencia fue aceptada en parte por el abogado defensor de los presuntos delincuentes, inconformándose en lo que respecta a las de los hermanos Rodríguez y Alcázar, por lo que presentó la apelación ante el Juzgado de Segunda Instancia. Dicha apelación no tuvo éxito y por orden de la Tercera Sala del Supremo Tribunal de Justicia de Jalisco, Julio Rodríguez, Cipriano Rodríguez y Cristóbal Alcázar fueron trasladados a la penitenciaría estatal a cumplir su sentencia, mientras que Felipe Martínez y J. Refugio Flores fueron puestos en libertad el 29 de septiembre de 1900.

Si bien los delitos (violación tumultuaria, allanamiento de morada, usurpación de funciones públicas, amenazas y privación ilegal de la libertad) no quedaron del todo impunes sí se observa que la pena fue bastante benigna para estos delincuentes ¿qué obró para que esto fuera así? Las respuestas más obvias, inducidas por algunas de las declaraciones fueron: la corrupción, el tráfico de influencias o incluso la amenaza a las víctimas y testigos por parte de los familiares de los violadores; familiares que poseían un *status* político y social en el medio rural del que procedían y que hicieron valer frente a las autoridades judiciales.

La violación tumultuaria fue favorecida por factores como la pobreza, la fragilidad y el aislamiento en que se encontraban las víctimas, sumando a ello el estado alterado por el alcohol en que se encontraban los violadores, así como su prepotencia, producto del poder que les otorgaban los antiguos puestos públicos de sus familiares y a su predisposición a la realización de actos violentos

como parte de la construcción de una masculinidad propia del medio y que servía para jactarse frente a los otros. Seguramente los violadores se sentían dueños de todo lo que estaba frente a ellos, incluso de personas como Jesús de las que a su parecer podían disponer a su antojo.

Ángel de la muerte

De manera sensacionalista una nota periodística de fines del siglo XIX señala el caso de una mujer quien sumamente enojada y ebria perseguía, cuchillo en mano, a otra, por las calles de la ciudad de Guadalajara, con el objetivo de asesinarla. La segunda mujer escapaba despavorida por temor de ser alcanzada y perder su vida. El texto detalla el terror en la mirada y los gestos de la perseguida para quien su prioridad en ese instante era huir de una muerte prematura, la nota dice así:

> Con la cabeza desgreñada como una furia, los ojos fuera de órbita y sanguinolentos por la cólera y la borrachera, Basilia Solís corría como alma que lleva el diablo por la calle de San Cristóbal, insultando y acometiendo, cuchillo en mano, a otra mujer, que influida por el pánico más espantoso, más volaba que corría, sintiendo casi que la aguda punta del cuchillo que blandía la Solís, le penetraba las carnes, dejándola sin vida (*El sol,* 1900: 2).

Esta misma nota no menciona si efectivamente fue alcanzada y herida la mujer perseguida, ni las razones que la pusieron en tal peligro. Lo cierto es que el siglo XIX representó para las mujeres peligros de distinto tipo que se daban incluso, tal como hoy, en el mismo seno familiar. Agredidas física, sexual y emocionalmente principalmente por hombres, no faltaba también que lo fueran por sus propias congéneres.

Elena Azaola afirma que uno de los rasgos que ha distinguido al homicidio cometido por el hombre del realizado por la mujer ha sido que, en el caso del primero, obedece principalmente a "una rivalidad momentánea, repentina, que básicamente se dirige hacia

los pares y que estalla en el intento por competir, por demostrar la propia superioridad" (1996: 161), mientras que la mujer lo dirige hacia aquellos a quienes ha amado en exceso, que tienen para ella una importancia capital (Azola, 1996). Sin embargo, la violencia femenina también ha tenido y tiene otras direcciones, en ocasiones semejantes a las de los hombres, es decir, puede competir contra las mismas mujeres a las que considera sus rivales y en las que aparecen asuntos pasionales y de celos.

La participación de la mujer en hechos delictivos fue insignificante comparados con la gran cantidad de delitos en los que se llegó a involucrar el varón, pues si estos últimos lo hicieron en el período 1892-1912 en 1,549 homicidios, las mujeres sólo participaron en 77 casos, aproximadamente el 5% de los cometidos por los hombres.

Los tres principales delitos por los que se procesaron a mujeres en ese período fueron robo, lesiones y adulterio, seguido de un segundo grupo entre los que se encontraba el homicidio como se observa en el siguiente cuadro:

Tabla 2
Principales procesos delictivos en mujeres, 1892-1912.

Delito	Cantidad	%
Robo	1133	27.4
Lesiones	984	23.8
Adulterio	475	11.5
Injurias	105	2.5
Inhumación clandestina	105	2.5
Homicidio	77	1.9
Fabricación y circulación de moneda falsa	77	1.9
Infanticidio	39	0.9
Subtotal	2995	72.4
Sin expresar	1091	26.4
Miscelánea	50	1.2
Total	4136	100

Fuente: BCEJ. Memorias de gobierno del Estado de Jalisco, anexos "Penitenciaría", periodo 1892-1912.

Por un lado la violencia femenina tuvo presencia en delitos como las lesiones y el homicidio en sus diversas modalidades y se observó, ya en las sentencias y, conforme a la tipificación del código penal, una casi nula premeditación, alevosía o ventaja, pues solamente, en el caso de lesiones uno, entre 379 casos, fue calificado, y de 31 homicidios solo uno fue también calificado.[278]

Dentro del grupo de mujeres que más llegaron a encontrarse inmiscuidas en delitos violentos, sea como víctimas o agresoras, estaban las prostitutas a las que el mismo imaginario popular las involucraba en continuos escándalos debido a su mala fama, mismos que las llevaban a hacer pisar constantemente las cárceles jaliscienses. Por ejemplo, Isaura Jiménez, una prostituta aislada de primera clase, fue procesada por el delito de homicidio intencionado simple fuera de riña, siendo sentenciada el 5 de julio de 1902 a purgar una condena de doce años y seis meses de prisión. El 7 de septiembre de 1905 logró su libertad preparatoria.[279] Otra prostituta, María Villa (a) *La Chiquita*, originaria de San Pedro, poblado localizado en las inmediaciones de Guadalajara, alcanzó cierta notoriedad en la prensa cuando asesinó a su rival en la ciudad de México (Sagredo, 1996). Lo cierto es que estas mujeres fueron objeto principal de una fuerte violencia de todo tipo cometida por su propia clientela y hasta por ellas mismas.

Sin embargo, y como se ha podido observar, la violencia empleada por las mujeres del siglo XIX era principalmente realizada contra otras mujeres y no implicaba tan sólo a las prostitutas, ni era un fenómeno que únicamente ocurriera en las ciudades. Lo cierto es que escasamente las mujeres atentaban contra la vida de los hombres y menos que el acto criminal tuviera un desenlace fatal.

Los casos de agresión contra hombres cometidos por mujer existieron y tuvieron como detonante la venganza provocada por la pasión y el abandono como el ocurrido en abril de 1885 cuando

[278] Biblioteca del Congreso del Estado de Jalisco, *Memorias de gobierno del Estado de Jalisco, anexo "Penitenciaría", periodo 1892-1912.*

[279] Archivo Histórico Municipal de Guadalajara, *Libro de Policía de los años de 1905-1906.*

Ramón Prado fue herido por María García. Los hechos ocurrieron el día 13 de ese mes a medianoche, día en la que el agredido, de 26 años de edad y de oficio zapatero, se dirigía a la fuente del Parían de San Pedro (Tlaquepaque) cuando se le acercó María García quien antes era su amasia y sin hablarle una palabra le hirió en el pecho al parecer con un cuchillo. Debido a la hora en que se cometió la agresión no hubo testigos.[280]

El sólo hecho de que fueran mínimas las agresiones femeninas contra los hombres mueve a realizar la pregunta relativa a los motivos que pudieron existir para que las mujeres no atentaran contra aquellos que después de enamorarlas, seducirlas, las abandonaban, las violaban o incluso las agredían físicamente. Las razones pudieron corresponder al temor que sentían por ellos debido a una cuestión de sumisión, poder, fuerza y dominio ejercidos a través de una construcción de diferencia de género.

Por otro lado, la participación de mujeres en homicidios era relativamente rara, contrario a lo que ocurría con los hombres que por cualquier motivo, aun fuese nimio, no dudaban en asesinar. ¿Qué fue lo que llegó a animar a una mujer a convertirse en homicida y cómo fue castigada aquella que era considerada cual "ángel del hogar"?

Por lo que puede extraerse de los expedientes revisados, las mujeres que llegaban a atentar contra la vida de sus congéneres estaban impulsadas por razones pasionales, en la que los celos era una manifestación principal.

Mujeres de armas (y amores) tomar
Mujer que sabe enojarse parece más hechicera.
Mujer que odia es terrible.
Mujer que se enoja es adorable
La mujer en el siglo XIX

Adolfo Llanos Alcaraz.

[280] BPEJ, AHSTJJ, Ramo Criminal, 1885, caja 2, exp. 84799, "Criminal contra María García por heridas".

De amores, las mujeres también han sabido pelear. Las mujeres, las del pueblo, defendían sus amores y pasiones no solamente de manera legal aduciendo algún adulterio sino también empuñando las armas. La violencia que generaban los celos también recreaba los más encontrados sentimientos en el que la noche, el alcohol y la soledad eran parte de los detonantes.

María de Jesús Bañuelos una joven viuda de tan sólo 25 años de edad, lavandera y originaria y vecina de Guadalajara, fue herida con un cuchillo en brazos y pechos en el mes de mayo de 1891 después de haber asistido a una fiesta. Según su declaración el día 11 de ese mes había salido de un baile a eso de las doce de la noche junto con los demás concurrentes, ya en la calle se había reunido con Delfina de la Cruz quien también había asistido a la fiesta y con Epifanio Arellano que había pasado por dicho lugar, los tres decidieron dirigirse a la vinata de "El Charro" con el propósito de continuar bebiendo, ambas mujeres se encontraban ya ebrias después de abandonar el lugar en donde se realizó el baile. En el camino se encontraron con el gendarme Wenceslao Varela quien platicó con Epifanio y luego prosiguieron su camino hasta que éste último decidió separarse. Las dos mujeres continuaron su trayecto y aproximadamente a las seis de la mañana, cerca de la esquina de los Caballitos, por el rumbo del Molino de Joya, Jesús Bañuelos fue lesionada por Delfina de la Cruz. La agredida perdonó la injuria y no firmó su declaración por no saber.[281]

Su supuesta agresora, Delfina de la Cruz, de 25 años de edad, soltera y originaria y vecina de Guadalajara, con habitación en la calle de Medrano y de ocupación trenzadora, declaró que en distintas ocasiones había estado presa por borrachera y en una de ellas por heridas por lo que se le condenó a una prisión de año y medio que extinguió en la penitenciaría del Estado. Delfina mencionó que efectivamente había acudido al baile en donde se había embriagado y que por esa razón se retiró a las cuatro de la mañana a su casa a dormir y que más tarde, ya en la mañana se había

[281] BPEJ, AHSTJJ, Ramo Criminal, caja 2696, 1891, exp. 4.

levantado y se dirigió a la garita de Mexicaltzingo con el objeto de esperar a su querido Victoriano Moreno, quien debía llegar en uno de los carros del tranvía, pero que en ese momento fue detenida por la policía. No recordaba si anduvo la noche del crimen con Jesús Bañuelos y Epifanio Arellano.

El gendarme Wenceslao Varela declaró que efectivamente el día mencionado se había encontrado a las tres personas citadas en la vinata de "El Charro" y que Jesús Bañuelos le dijo que Epifanio y Delfina la invitaban a que fuera a pasearse con ellos por el rumbo de los Ángeles y como aquel había tenido ciertas relaciones con ella, traía a Delfina con el fin de darle "picones" (celos). Aunque el trío pudo seguir por el momento su camino, más tarde el mismo gendarme los alcanzó y le solicitó a Epifanio que se separara del grupo para evitar algún problema mayor, lo cual hizo, y el mismo Varela acompañó a las dos mujeres quienes estuvieron hasta cerca de las tres de la mañana en la esquina donde se encontraba la vinata en la que vivía Jesús Bañuelos. Al querer Delfina retirarse a su domicilio, Jesús decidió acompañarla, pues la primera se encontraba más ebria y como el gendarme no observó disgusto entre ambas decidió que así fuera.

Ya en la mañana el mismo gendarme volvió a pasar por la vinata donde encontró a la Bañuelos silenciosa, encogida y llorosa, preguntándole que cómo le había ido. Obteniendo la siguiente respuesta: "que Arellano la había golpeado en el tendajón de frente al Molino de Joya y que después le había dado el cuchillo a Delfina para que la hiriera como lo hizo". Enseguida procedió a buscar a Arellano a quien no encontró en su domicilio y se enteró que Delfina se encontraba detenida en la inspección de policía.

En un careo realizado entre Jesús y Delfina, las dos sostuvieron sus declaraciones, pero la primera negó que haya dicho al gendarme que Arellano la hubiese golpeado y que este le hubiera entregara el cuchillo a Delfina para que la hiriera.

El informe de prisiones refiere que la inculpada Delfina de la Cruz había sido sentenciada el mes de octubre de 1887 a un año y medio de prisión por el delito de herida simple, además de que

anteriormente se vio involucrada en otros delitos similares (riñas y golpes).

El juez que atendió el proceso criminal declaró finalmente libre de todo cargo a Delfina de la Cruz, debido a que sólo existía lo dicho por la quejosa y que las pruebas presentadas no fueron contundentes.

El caso de estas dos jóvenes representó un comportamiento contrario a los discursos moralizantes que las clases dominantes porfirianas habían diseñado para las mujeres, pues ambas lo quebrantaban abierta y conscientemente. Dicho comportamiento, provocativo y escandaloso estaba más cerca de lo que correspondía al tipo de la "gente de trueno" (festiva, escandalosa, violenta) que a cualquier acercamiento a la norma, al orden y al control. Sin embargo, este comportamiento en mujeres trabajadoras también revela la inclinación por una mayor libertad sexual y emocional que la que les ofrecían los discursos y las instituciones tradicionalistas.

En suma, las mujeres del pueblo, más relajadas en sus costumbres que las provenientes de las clases superiores, defendían en ocasiones sus amoríos basándose en la fuerza y la violencia. Para ellas podían ser el alcohol, la alegría, la fiesta, las malas compañías, la noche y la navaja aunque ello pudiera representar peligros de los que no medían sus consecuencias.

Ángel de la muerte

Y también fueron celos, además de cierta enemistad que se había originado con anterioridad, los que llevaron a Atanasia Valdovinos a matar a Prisca Figueroa en Zihuatlán en el mes de agosto de 1896. El conflicto se inició cuando la misma Atanasia evitaba que Prisca ingresara a su domicilio, ya que esta mantenía relaciones ilícitas con su hermano, lo cual ocasionó entre ambas continuos disgustos. Más tarde, fue la propia Atanasia quien tuvo relaciones sexuales ilícitas con un individuo llamado José María Araiza.

Los hechos se desencadenaron cuando Prisca, encontrándose a Atanasia fuera de la casa de ésta última, le manifestó que sí

quería ver en la noche a su amasio que ocurriera a la casa de ella, lo cual hizo y habiendo visto allí a Araiza llamó a Prisca y en el momento en que se encontraron se le arrojó encima y con un puñal que portaba le dio una herida en el corazón de la cual ésta quedó muerta a los pocos minutos y de cuyos hechos fueron testigos el expresado Araiza, Marcial del mismo apellido e Higinio Aguilar quienes corrieron en seguimiento de la agresora sin haber logrado detenerla. Días más tarde, el comisario judicial del lugar logró su captura y el proceso judicial se remitió al juzgado de Autlán, cabecera del 6º Cantón.[282]

Al estar encinta de ocho meses, el médico facultativo de Autlán recomendó la excarcelación de Atanasia, misma que se dio provisionalmente. Atanasia fue vuelta a encarcelar el 23 de febrero de 1887 y, más tarde, fue condenada por homicidio premeditado por el juez letrado de Autlán a 20 años de prisión; un castigo que muy raramente se impuso a las mujeres, aun por asesinato y que seguramente purgó en la penitenciaría de Guadalajara. Atanasia Valdovinos era una mujer soltera, de 20 años de edad, originaria y vecina de Zihuatlán y nunca antes había estado presa.

En este caso no se observó que en el juicio hubiese existido algún tipo de clemencia por ser un asesinato de tipo pasional cometido por una joven que no tenía "mala fama" (aspectos que tomaban muy en cuenta los jueces de la época y el propio Código Penal de 1885) y, si no se le aplicó la pena de muerte fue simplemente porque este código lo prohibía en el caso de las mujeres.

El rebozo negro

La violencia que se desataba entre mujeres no sólo fueron por celos y venganza, sus razones fueron diversas y entre ellas podían ser por deudas y ofensas como le ocurrió en 1880 a Petra Urzúa. El proceso criminal comenzó el 10 de diciembre de ese año cuando la Jefatura Política del 1er. Cantón del Estado de Jalisco (Guada-

[282] BPEJ, AHSTJJ, c. 2, 1ª. y 4ª Sala de lo Criminal, 1886, exp. sin número.

lajara) puso a disposición de la Casa de Recogidas (en Zapopan) a Antonia Valdivia por el intento de homicidio de Petra Vázquez. La detenida declaró ante el juez 7º constitucional de Guadalajara, tener 21 años de edad, encontrarse casada, de oficio chocolatera y vecina del cuartel 3º de la Guadalajara. Señaló que era la primera ocasión que estaba presa y explicó los hechos:

> Que el día ocho (de diciembre) del que rige a la oración de la noche pasada la exponente por la plaza de Venegas se encontró a Petra Urzúa quien le cobró con insultos un dinero que le debía su esposo. Que ésta desagradada le dijo que fueran por Mexicaltzingo en donde vivía un señor que le debía y que si le pagaba que le abonaría cuanto le diera. Que fueron en efecto pero no encontraron al señor porque se había ido al circo a confesar y empezaron a esperarlo; más como la Urzúa no quiso aguardarse más se enfadó y le dijo muchas insolencias y entonces la declarante le dio dos cachetadas. Que la Urzúa tiene un querido que es soldado de la Montada, y la mujer de este golpeó a la Urzúa y esta para quedar sin culpa con otro querido o marido que tenía en Tepic y que regresó hace poco le contó que la declarante la había golpeado.[283]

Antonia negó haber utilizado arma alguna y agregó que por la misma mujer del soldado de la Montada supo que había golpeado a Urzúa. No firmó por no saber.[284]

Por otro lado, la mujer agredida, Petra Urzúa, era una mujer casada, de 40 años y vecina de Guadalajara, expuso que efectivamente concurrió a la Plaza de Venegas a cobrar un dinero a don Vicente Aguilera, y la mujer de éste le dijo que fueran a una casa que está situada en el cuartel 7º, cerca de Mexicaltzingo, y que ahí le abonaría al menos un peso que iba a pedir prestado. Al llegar a una alcaicería que está próxima a la estación del ferrocarril, Valdivia preguntó por el hombre que iba prestarle dinero y como les informaran que se había ido al circo se pusieron a esperarlo en la esquina del abasto en donde Valdivia empezó a beber vino en compañía de unos hombres. Más tarde, inició su experiencia traumá-

[283] BPEJ, AHSTJJ, Ramo Criminal, caja 1880-3, 1880, exp. 68,604.
[284] BPEJ, AHSTJJ, Ramo Criminal, caja 1880-3, 1880, exp. 68,604.

tica: "como a las tres cuartos para la oración de la noche le dijo la Valdivia que se iban otra vez a casa del señor que le iba a prestar el dinero". Al entrar a un pequeño callejón cercano al domicilio que buscaban se encontraron con dos hombres que empezaron a hablar en voz baja con Valdivia y momentos después, uno de ellos:

> Que se llama Ramón Preciado la sujetó violentamente a la declarante por la espalda y cabeza y el otro le apretó fuertemente las manos, y entonces la Valdivia con un cuchillo le dio muchos piquetes en la cabeza y canilla del brazo izquierdo. Que como la exponente gritó mucho y la calle inmediata estaba muy concurrida los hombres echaron a correr y la que habla tomó fuertemente del rebozo a su agresora quien para poderse evadir le soltó el rebozo que es el que hoy exhibe y se dará fe.[285]

Los agresores al intentar escapar fueron perseguidos por tres policías aunque no lograron atraparlos. Más tarde, Petra Urzúa al acudir por la noche al templo "El Santuario" observó a Antonieta por lo que de inmediato solicitó a unos gendarmes su aprehensión misma que se realizó.

Así también agregó que un conocido suyo, el señor Rodrigo Zaragoza la anduvo acompañando el día que la hirieron y que logró arrebatarle el cuchillo a su agresora cuando la tomó del rebozo y que éste se quedó en la casa donde la curaron. Las heridas le fueron curadas por un barbero llamado Guadalupe del que no sabía su apellido. No perdonó la injuria pero no aceptó constituirse en parte acusadora por carecer de recursos.

Las autoridades dieron fe judicial de las heridas casi imperceptibles que tenía Urzúa en la cabeza, un poco arriba del nacimiento del pelo y también de dos cicatrices pequeñas en el brazo derecho, así como de un rebozo negro sumamente maltratado que presentó la misma.

Al hacerse el careo entre ambas, Valdivia rechazó rotundamente todo lo dicho por Urzúa y negó la propiedad del rebozo negro.

[285] BPEJ, AHSTJJ, Ramo Criminal, caja 1880-3, 1880, exp. 68,604.

Uno de los testigos presentados por Valdivia, Rodrigo Zaragoza, un hombre de más de 60 años, viudo y de esta vecindad, declaró que un día domingo del mes de septiembre último (y no de diciembre que por error se asentó), acompañó a Petra Urzúa a cobrarle un dinero a Vicente Aguilera, y la mujer de este, Antonia Valdivia, le dijo a Urzúa que fueran a Mexicaltzingo, y que ahí le pagarían un peso. Que fueron y estuvieron esperando a que saliera del circo un hombre que le había de prestar el dinero a la Valdivia y que cuando menos acordó ya traían golpeando a Petra Urzúa dos hombres y la misma Valdivia; que en el acto pegó un grito el exponente y corrieron los agresores, yéndose tras ellos unos policías. Que a la señora Valdivia la metió luego a una casa que está inmediata a la estación del Ferrocarril y ahí le lavaron las heridas que eran unos simples piquetes en el cuero de la cabeza.

Otro testigo, Vicente Aguilera, esposo de Antonia Valdivia, un jornalero de 25 años, declaró desconocer si su "manceba" hubiera golpeado a Petra Urzúa el día 8 de septiembre.

Sorpresivamente, en una declaración del 3 de enero de 1881, Antonieta Valdivia confesó haber herido a Petra Urzúa pero rechazó haberlo hecho con un cuchillo sino con un vidrio y negó que alguien la hubiese ayudado; así mismo señaló que con el pedazo de vidrió la arañó en la cabeza y aceptó también la propiedad del rebozo negro el cual tiró cuando la iban a aprehender. ¿Por qué aceptó este delito pero no haber utilizado cuchillo alguno al cometer su agresión?, ¿Por qué Antonieta reconoció tardíamente ser la propietaria del rebozo negro? Es muy probable que recibiera la asesoría de un abogado de pobres quien le habría señalado que de aceptar el haber cometido lesiones menores y no haber empleado un arma prohibida como lo era el propio cuchillo, su castigo también sería mínimo. Además estaba el hecho de que un par de testigos más reconocieron que efectivamente el rebozo negro era propiedad de ella. Finalmente el juez que atendió el caso calificó el delito como de heridas leves y dio por compurgada o cumplida la pena que fue de 30 días de prisión.

Conclusiones

Explica Joanna Bourke en una publicación reciente y sumamente reveladora, *Los violadores*, que si bien los hombres son los principales perpetradores de violencia y de abusos de carácter sexual sería un error no considerar que también las mujeres ejerzan ésta (Bourke, 2009: 260-261). Y, efectivamente eso sucede aunque en un porcentaje casi insignificante comparado a los realizados por los varones, sin embargo eso no opta para que la violencia en general, sea física o sexual, por mencionar algunos tipos, pueda involucrar a ambos géneros.

Al ser la violencia principalmente masculina las claves para desentrañarla se encuentra en un sistema patriarcal que incluso llega a instrumentarla para efecto de cumplir ciertos fines, pero la misma se puede y de hecho llega a convertirse en el fin mismo. Pero, si la violencia se presenta como un recurso y hasta como un fin en sí misma y es aplicada regularmente por el hombre, es importante conocer cómo fue que la mujer llegó hacer uso de ésta.

Para ello es importante considerar que existe una cultura de la violencia que se expresa en distintos ámbitos, privados o públicos, incluso familiar, cuyas razones pueden ser diversas y complejas. Sin embargo, pensar la violencia privada en el siglo XIX mexicano cabe comprenderla a partir de su reproducción, es decir no sólo como el desahogo de algún conflicto o de una pulsión de muerte, sino reconociéndola como algo que se ha aprehendido o imitado y retransmitido y que la misma se intentó controlar y reprimir a través de la difusión e imposición de códigos morales y jurídicos.

La violencia masculina ejercida contra las mujeres implicó su posesión y dominio y ha tenido su común denominar en el sistema patriarcal que le ha proporcionado un carácter reproductivo, sexista, étnico y de clase que por demasiado tiempo hizo de éstas unas menores de edad, unas "máquinas reproductoras", que además la llegaran a convertir en un objeto sexual con carácter de desechable (el caso de las prostitutas) y en el peor de ellos en

"víctimas propicias" de una violencia premeditada y desmedida, y en el que los discursos emanados de las clases dominantes han querido mantener en un laberinto sin salida, siempre cautivas.

Un discurso que trató de normar el ser y el quehacer de la mujer, expresado en el respeto y hasta en la sumisión hacia el hombre y cuyo comportamiento no sólo se debía significar por su dulzura, sino más por una fragilidad o debilidad y un miedo que la podía mantener postrada ante la autoridad y la fuerza masculina. Fue así que tanto en el campo como en la ciudad jalisciense la mujer pudo ser victimizada sobre todo cuando esta se encontraba alejada del poder masculino ejemplificado por su padre, hermano o esposo.

Pero tal discurso no pudo imponerse del todo especialmente cuando existieron mujeres que trasgredieron el modelo burgués de virtud femenina, alejándose de los estereotipos que trataron de encasillarlas, aunque el costo social pudiese ser alto y representado bajo la idea de ser mujeres inmorales y de cargar con una pública mala fama. Es por ello que la mujer del pueblo, y no simplemente la trabajadora, fue la única que pudo expresar su ira aunque fuera contra su propio par, ira que fue producto de distintas motivaciones y frustraciones.

Bibliografía

AZAOLA, E. (1996). *El delito de ser mujer*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Plaza y Valdés Editores.

BOURKE, J. (2009). *Los violadores. Historia del estupro de 1860 a nuestros días*. España: Crítica.

CASTAÑOS, G. (1902). La habitación en Jalisco. Conferencia dada por el Ingeniero Don... *Boletín de la Escuela de Ingenieros de Guadalajara, 1*(5) 119-126.

CÓDIGO CIVIL DEL ESTADO DE JALISCO (1870). Guadalajara, Tipografía de S. Banda, 13 de diciembre de 1875.

DE LA ROSA, A. (1858). *Tratado de pasiones humanas*. Guadalajara: Tipografía de Brambila.

GALINDO, M. (1908). *Apuntes sobre la higiene en Guadalajara*. Tesis de recepción presentada ante la Facultad de Medicina. Guadalajara

GONZÁLEZ MONTES, S. y IRACHETA CENEGORTA, P. (2006). La violencia en la vida de las mujeres campesinas: el distrito de Tenango, 1880-1910. En C. Ramos Escandón (Coord.). *Presencia y trasparencia: la mujer en la historia de México* (edición) (pp. 113-143). México: El Colegio de México.

HALL, C. (1991). Sweet Home. En P. Ariès y G. Duby (Dirs.). *Historia de la vida privada* (v. 7) (pp. 53-93). España: Taurus Ediciones.

LIMA MALVIDOS, M. DE LA L. (2003). *Criminalidad femenina. Teoría y reacción social* (2ª. Edición) México: Editorial Porrúa.

OSBORNE, R. (2009). *Apuntes sobre la violencia de género*. España: Ediciones Bellaterra.

RAMOS ESCANDÓN, C. (2006). Señoritas porfirianas: mujer e ideología en el México progresista. En C. Ramos Escandón (Coord.). *Presencia y trasparencia: la mujer en la historia de México* (2ª Edición). México: El Colegio de México.

RIVERA GARRETAS, M. (1994). *Nombrar el mundo en femenino. Pensamiento de las mujeres y teoría feminista.* España: Icaria Editorial.

SAGREDO, R. (1996). *María Villa (a) La Chiquita, no. 4002*. México: Ediciones Cal y Arena.

SCOTT, J.W. (2008). *Género e historia.* México: Fondo de Cultura Económica-Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

SCHOPENHAUER, A. (1997). *El amor, las mujeres y la muerte.* México: Ediciones Coyoacán,

STERN, S.J. (1999). La *historia secreta del género. Mujeres, hombres y poder en México en las postrimerías del período colonial*. México: Fondo de Cultura Económica.

TRUJILLO BRETÓN, J.A. (1997) Miguel Galindo y la Ciudad del Polvo. *Revista del Seminario de Historia Mexicana*, época 1, *1*(2), 79-111.

____ (1999). *Gentes de trueno. Moral social, criminalidad y violencia cotidiana en el Jalisco porfiriano (1877-1911).* (Tesis de maestría inedita). Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social de Occidente. Guadalajara.

____ (2007). *Entre la celda y el muro. Rehabilitación social y prácticas carcelarias en la penitenciaría jalisciense "Antonio Escobedo" (1877-1911).* (Tesis doctoral inédita). El Colegio de Michoacán. Michoacán.

El álbum biográfico de Ninon Downs: revolución, intervención norteamericana y turbas anti-yanquis en Colima y Jalisco, 1913-1914

María Teresa Fernández Aceves
CIESAS-Occidente

Después de la invasión norteamericana al Puerto de Veracruz el 21 de abril de 1914, los estadounidenses que residían en los Estados de Colima y Jalisco fueron forzados a un súbito desalojo. En el llamado "día de la huida impetuosa", el 23 de abril, hombres de negocio, jefes de familias, mujeres, niños y servidores públicos del consulado americano salieron de Guadalajara rumbo al puerto de Manzanillo. En el camino de sus casas a la estación del tren en Guadalajara, en paradas ferroviarias de Jalisco, en la ciudad de Colima y en el puerto de Manzanillo encontraron turbas enfurecidas en contra de los *gringos*. En Manzanillo, ellos lograron embarcarse en el buque carguero alemán, *Marie*, que los transportó a San Diego en los Estados Unidos.

Alfred R. Downs, banquero y fundador de la Colonia Seattle en Guadalajara, declaró a los periodistas en San Diego que "se les dio la oportunidad de salir o [si se quedaban debían] convertirse en ciudadanos mexicanos en un instante".[286] Downs sostuvo que "no fueron desalojados como individuos, sino como una raza, porque éramos norteamericanos, comúnmente llamados allá 'yanquis salvajes'".[287] En abril los estadounidenses blancos de clase alta

[286] Biblioteca "Carmen Castañeda" CIESAS-Occidente, Colección Independencia y Revolución en la Memoria Ciudadana, CIESAS-INAH, (en adelante BCC/CIYRMC), concursante Mary Lazar, Ninon Downs, "Scrap Álbum," 1910-1940, fojas 369-404, 492-499.

[287] Biblioteca "Carmen Castañeda" CIESAS-Occidente, Colección Independencia y Revolución en la Memoria Ciudadana, CIESAS-INAH, (en adelante BCC/CIyRMC),

en Colima y Jalisco pasaron de ser una colectividad privilegiada económicamente a ser un grupo subalterno dominado y subordinado. En el contexto de los incidentes de Tampico (9 de abril), de la ocupación al Puerto de Veracruz (21 de abril) y de los fuertes roces entre el presidente norteamericano Woodrow Wilson y el dictador Victoriano Huerta (1913-1914) se otorgó un nuevo significado y uso a la construcción social de raza.[288] Este nuevo sentido ayudaba a impulsar un sentimiento nacionalista en defensa del territorio mexicano.



Fotografía de algunos de los deportados estadounidenses al llegar a San Diego, California. De izquierda a derecha: M.J. Slattery, Dr. J.H. Spence, Mrs. A.H. Jones, Mrs. O. A. Keller y O.A. Keller. Fuente: Ninon Downs, "Scrap Álbum".

Al llegar a San Diego, el 30 de abril, la mayoría de los 259 hombres y mujeres deportados estaban ansiosos de narrar sus experiencias a los periodistas. Los y las refugiadas consideraban que debían conocerse las vejaciones que sufrieron por las autori-

concursante Mary Lazar, Ninon Downs, "Scrap Álbum," 1910-1940, fojas 369-404, 492-499.

288 Los estudios sobre la construcción social del concepto de raza en los Estados Unidos han mostrado que el uso y significado de esta categoría ha cambiado históricamente y su contenido ha variado de acuerdo con el contexto histórico y las relaciones sociales específicas. De acuerdo con Margaret L. Anderson, hay un consenso en la sociología de que raza ha sido utilizado para referirse a "los grupos raciales definidos como aquéllos que han sido categorizados y señalados con base en supuestas características culturales y físicas que por lo tanto están sujetos a la dominación y subordinación como grupo" (Andersen, 1999: 6).

dades mexicanas y la violencia ejercida y mostrada por las turbas anti-norteamericanas. Sus relatos se publicaron en diferentes periódicos de Los Ángeles, Portland, San Diego y Seattle en el mes de mayo de 1914.[289]

La joven señora Ninon Downs, residente de la Colonia Seattle en el área de Guadalajara y originaria de Seattle, Washington, conservó los artículos periodísticos de esta deportación en un álbum. Esta colección de fotografías y recortes es una ventana para adentrarnos a la mirada norteamericana de hombres y mujeres sobre sus vivencias de la Revolución Mexicana, principalmente entre los años 1913 y 1914. La señora Downs presenta en el álbum una reconstrucción fragmentada no sólo de su vida, sino también nos introduce a cuestiones de memoria. De acuerdo con las estudiosas de la cultura material de los álbumes, Susan Tucker, Catherine Ott y Patricia Buckler, los álbumes son manifestaciones materiales de la memoria, "la memoria del que compila y la memoria cultural del momento en que fueron hechos" (Tucker, Ott, & Buckler, 2006: 12).

En este capítulo analizo la memoria de la señora Downs y el contexto en que compiló y conservó sus recortes de diario. Argumento que las narrativas de las experiencias de los y las estadounidenses desalojados ayudan a entablar un diálogo entre las fuentes primarias y las discusiones teóricas sobre discurso, experiencia, género, memoria, narrativa y subjetividad. Esta interlocución se ha dado en el campo de la historia a partir del impulso de la nueva historia cultural a finales de la década de 1980. Esta perspectiva recibió influencia de la antropología cultural, invitó a los historiadores a examinar las formaciones socioculturales como textos y a poner atención en los usos del lenguaje, y el análisis del discurso; promovió el acercamiento a la antropología y estimuló a los historiadores a considerar a los artefactos culturales como

[289] En el álbum de la señora Downs no todos los recortes de periódico conservaron el título completo de los rotativos. Los que pude identificar claramente son los siguientes: *Examiner. The Great Southwest. Extra* de Los Ángeles, *Los Angeles Express, Los Angeles Tribune*, *Post-Intellingencer* de Seattle Washington, *San Diego Sun* y *The Sunday Oregonian.*

perfomativos, más que simples expresiones. La nueva historia cultural también fue receptiva a los postulados y se sensibilizó sobre el impacto del feminismo en nuestro entendimiento de los vínculos entre las vidas públicas y privadas, y entre ficciones e ideologías. Así mismo la nueva historia cultural se acercó a los estudios literarios para examinar las nociones como intertextualidad (una historia siempre alude a otra historia) y la recepción de los lectores (Maza, 1996: 1493-1515). Recientemente, la historiadora norteamericana Kathleen Canning ha identificado cómo el concepto de experiencia ha sido conceptualizado y usado en tres áreas de la investigación antropológica e histórica. Canning señala que para ir más allá de las discusiones dicotómicas entre experiencia y discursos, se ha profundizado en las categorías de cuerpo, memoria, y subjetividad (Canning, 2006: 112-121).

Con estas nociones se puede estudiar lo individual, lo colectivo, y lo material. Para Canning, con los nuevos estudios sobre el cuerpo, la memoria, y las subjetividades se analiza la experiencia desde una perspectiva histórica. Esta mirada logra discernir acerca de los sentidos y sentimientos; del sujeto y el objeto; del actor y la sociedad; y de la agencia y la estructura en un contexto cultural e histórico específico, que cambia y puede ser objetivado en las instituciones (Canning, 2006: 119-120). Sostengo que el álbum de Ninon es una fuente muy rica para estudiar las categorías debatidas en la nueva historia cultural (experiencia, discurso, memoria, narrativa y subjetividad), en la historia de mujeres y la historia de la infancia. Las dos últimas perspectivas retoman a las mujeres y a los niños y niñas como sujetos históricos con sus prácticas y representaciones en la vida cotidiana y con experiencias particulares en procesos históricos específicos dentro de un orden de discurso y de género (Blum, 2009; Cano, Vaughan, & Olcott, 2009; Fernández Aceves, Ramos Escandón, & Porter, 2006; Guy, 1998, 2008; Koven & Michel, 1993; Mitchell & Schell, 2006; Schell, 1998). El álbum de la señora Ninon nos da pistas de las construcciones sociales de las mujeres, la maternidad y la familia patriarcal durante la revolución entretejidas con los conceptos de clase social y raza.

Para este trabajo, me centraré en las nociones propuestas y discutidas desde la historia cultural, como lo son memoria, discurso y experiencia de Ninon Downs sobre el conflicto social y cultural que le tocó vivir, y del que intentó dar cuenta a través de su propia narrativa en relación con aquellas imágenes producidas algunas en la prensa y otras que conservó en la memoria de su propia experiencia.

El álbum de la señora Ninon Downs

El álbum de la señora Ninon Downs es un artefacto cultural representativo de la cultura de consumo transnacional de los Estados Unidos de principios de siglo XX. Ninon entretejió la cultura escrita, la cultura de la lectura y la cultura visual desde su subjetividad dentro de los procesos transnacionales de la expansión del capitalismo norteamericano en urbes comerciales y portuarias en los Estados Unidos (Los Ángeles, Portland y Seattle) y México (Colima, Guadalajara y Manzanillo). La subjetividad femenina de Ninon miró a la Revolución Mexicana desde Jalisco y las relaciones entre los Estados Unidos y México. Su subjetividad reconstruyó sus experiencias, memoria y narrativa desde lo individual, lo local, lo nacional e internacional. La señora Downs enlazó parte de su vida con otros sujetos: la colectividad estadounidense en Colima y Jalisco y los jefes revolucionarios mexicanos en el contexto de la Revolución Mexicana de 1910.

La señora Downs compró en Guadalajara un "libro de caja" tamaño legal, con hojas blancas. En éste incorporó anotaciones a mano y mecanoescritas, caricaturas de rotativos, cartas, fotografías, imágenes de pinturas, poemas, recortes de periódicos, y telegramas con un cierto orden cronológico. Ninon utilizó 88 páginas de este libro de caja. No tiene una fecha exacta de cuándo lo inició y cuándo lo terminó. Las décadas aproximadas que abarca van de 1910 a 1940. Muy probablemente al igual que muchos álbumes, Ninon lo creó y lo guardó en privado para que muy pocos lo vieran y tocaran.



Your Mother's Office
V. A. F. LOS ANGELES FEDERAL CREDIT UNION

Dear Little Girl:

Here is my Scrap Book of things that happened while we lived in Mexico, which you asked me to send you.

I tried to eliminate clippings of my old College Days, which had been started in this book, but had to let some of them stay in. It is very incomplete because some of the loose clippings were lost over the years as I had not pasted them in.

I have tried to tell you about some of the exciting things mentioned in these clippings which I thought you may have forgotten over the past years. All this happened when when you were a little girl. There is so much more of interest that old memories recall, that it would take days to write them down; but anyway you can get ideas for your stories from these and the two National Geographic Magazines, which I am sending you under separate cover. Also a late novel about Mexico, "Dust on my Heart", which I thought might give you some ideas. Why not make your story tell about your life in Mexico until you were fourteen - ? That would be a real thriller! But many girls have had so many adventures in such a short time as you and not many have lived in so many places. You have a fine heritage and a grand life before you if you dont waste it and if you take advantage of your opportunities. Why not?

Good luck to you in your story writting, Honey - Remember, the best stories ever written were those the writer lived through.

Lovingly,

Your Mother.

Fuente: Ninon Downs, "Scrap Álbum".

En la primera carta en este álbum, la señora Downs le puntualizó a su hija Virginia que había guardado recortes de periódicos con clips, que no pegó y que se perdieron al paso del tiempo.[290] Ninon agregó y reunió principalmente documentos que hacen referencia a su vida social y universitaria en Seattle, Washington; a momentos antes de su boda; su boda; su traslado de Seattle a Manzanillo; la erupción del volcán de Colima en 1913; su llegada a la Colonia Seattle en el municipio de Zapopan; entrevistas

[290] BCC/CIyRMC, concursante Mary Lazar, Ninon Downs, "Scrap Álbum," 1910-1940, foja 2.

periodísticas a su esposo, Edmond Downs, y su suegro Alfred R. Downs, en sus visitas a Portland y Seattle; la evacuación de los y las estadounidenses después de la invasión norteamericana a finales de abril de 1914; su llegada a San Diego, California; informes periodísticos sobre descubrimientos arqueológicos; referencias sobre escritoras estadounidenses en México; notas sobre la Cristiada en Colima, y la vida social de Guadalajara en los decenios de 1920 y 1930. De los diversos momentos de la historia de vida de Ninon expresados y representados en este álbum, la señora Downs dedicó el 65% del espacio de esta obra a los testimonios de los estadounidenses deportados y a las miradas de editorialistas y redactores de diarios de los Estados Unidos. Esta fuente primaria detalla sus puntos de vista de la lucha armada y de los diferentes líderes revolucionarios, e incluye discusiones acerca del papel que los Estados Unidos debía jugar en esta guerra civil. La señora Downs regaló este álbum a su hija Virginia para que recordara con detalle los momentos difíciles que vivió muy pequeñita. Virginia casi no podía recordar o los rememoraba borrosamente. La hija deseaba escribir una novela histórica sobre las vivencias de su familia durante la revolución.[291]

El álbum de Ninon contiene indicios de la migración de capitales, ideas y personas durante la Revolución. Ella mezcló y recombinó las coordenadas del espacio, el lugar, del tiempo, la memoria y la voz. La estructura del álbum de Ninon coincide con las interpretaciones que hacen Tucker, Ott y Buckler acerca de los álbumes. Ellas sostienen que tal vez son una muestra emblemática de una narrativa fracturada de la modernidad. En un álbum, dicen, se manipula el significado de la imagen y del texto por medio de la ruptura y la reconstrucción. Al rearmar las representaciones pictóricas y anotaciones, convierten la fractura en armonía, lo que da unidad a las diferencias (Tucker et al., 2006: 16).

[291] Virginia Downs Miller publicó su novela cuando cumplió 90 años el 11 de marzo de 2004 (Downs Miller, 2004).

La familia Downs



Fuente: Ninon Downs, “Scrap Álbum”.

El nombre completo de Ninon era Ninon Gertrude Adair, oriunda de Seattle, Washington. Ella provenía de una familia acomodada de esta ciudad. Sus padres fueron el doctor James Adair y de J. B. Adair. Los hijos de la familia Downs eran Ninon, Opal y Herbert Spencer; vivían en uno de los suburbios ricos de Seattle. Ella estudió en la Universidad de Washington; formó parte del equipo de remo de esta institución y siempre le interesó la arqueología. El 15 de julio de 1913 contrajo nupcias con Edmond Downs en Seattle, Washington.



Fuente: Ninon Downs, “Scrap Álbum”.

Edmond también era originario de Seattle, pero al momento de su boda se identificó como banquero e inversionista de bienes raíces en Guadalajara. El padre de Edmond era Alfred R. Downs. Ellos tenían la compañía “A. R. Downs & Son” que se dedicaba a la compra y venta de divisas de Estados Unidos, Europa y México; negociaban la compra de bonos; tenían inversiones en la exportación de maderas en Portland, Oregon; poseían propiedades urbanas y ranchos en Jalisco, y se especializaban en las tierras para palmeras de coco en Colima. Los Downs tenían oficinas en Guadalajara, Los Ángeles, Portland y Seattle. Ellos fundaron la Colonia Seattle en el municipio de Zapopan en 1905. Esta colonia la promovieron como la “Pasadena de México” en diferentes periódicos estadounidenses; afirmaban que era el suburbio más atractivo y fino en Guadalajara. Su anuncio puntualizaba que tenía amplias

avenidas, una línea de tranvía eléctrico; cada lote era de 1,000 metros cuadrados, equivalentes a un acre.[292]

Antes de su forzado desalojo a finales de abril de 1914, los hombres Downs consideraban que Colima y Jalisco no sufrían los efectos de la Revolución Mexicana. Cada uno informó a periodistas en Portland y Seattle, que la lucha armada sólo se daba en el norte y sur del país. Ellos sí reconocieron que ocasionalmente había problemas en Colima y Jalisco, pero eran sólo manifestaciones de bandidos en las montañas.

En julio de 1913, Edmond sostuvo en Seattle que los problemas que se escuchaban era por el nuevo gobierno. Aunque no lo puntualizó, se refería a la dictadura de Victoriano de la Huerta (1913-1914). Edmond creía que pronto los inversionistas se darían cuenta de las condiciones de México, lo que provocaría un boom económico en América del norte.[293] En agosto de 1913, el patriarca de los Downs afirmó para un diario en Portland que México tendría un gobierno estable, de lo contrario habría una intervención extranjera. Este financiero sostuvo que la gran mayoría de las personas que participaban en la revolución eran bandidos fuera de la ley. Sí había algunos líderes con ideales como Madero, pero la revolución le había permitido a generales, peones y trabajadores encontrar una forma de vida y de obtener ingresos económicos seguros. Alfred imaginaba que el occidente de México y la costa del Pacífico de los Estados Unidos se beneficiarían con la apertura del Canal de Panamá.[294] Los Downs no dieron importancia a los levantamientos de maderistas y villistas al interior de Jalisco que se dieron desde finales de 1910. Por el contrario, ellos pensaron que esta región era una área excelente para invertir por las grandes ganancias en capital que se podían obtener y porque los peones mexicanos eran dóciles y nobles.

[292] BCC/CIyRMC, concursante Mary Lazar, Ninon Downs, "Scrap Álbum," 1910-1940, foja, 517.

[293] BCC/CIyRMC, concursante Mary Lazar, Ninon Downs, "Scrap Álbum," 1910-1940, foja, 115.

[294] BCC/CIyRMC, concursante Mary Lazar, Ninon Downs, "Scrap Álbum," 1910-1940, fojas, 170-171.

Nunca hicieron mención a las diferentes olas de alzados como los siguientes: del herrero y minero Cleofas Mota que se sublevó junto con Leopoldo Leal en Tequila en 1911 a favor de Francisco I. Madero; Pedro Zamora que merodeó el Valle de Tuxcacuesco al sur de Jalisco; José Merced Cedano quien preparó una conspiración en contra del régimen de Porfirio Díaz en 1910 en lugares como Zacoalco, Sayula, Teocuitatlán y Zapopan para apoyar a la causa maderista; el minero villista Julián de Real que se rebeló contra Huerta por la región de Ameca; el herrero y minero villista Julián Medina de Hostotipaquillo que se levantó en armas contra Huerta en febrero de 1913 (Cárdenas Ayala, 2010).

De acuerdo con Mario Alfonso Aldana Rendón, los pronunciamientos de artesanos, campesinos, herreros, indígenas, intelectuales y mineros en Jalisco, durante 1910 a 1914, sólo tenían claro que la situación económica, social y política debía cambiar. Aldana Rendón afirma que en el campo jalisciense hubo una serie de movimientos armados desorganizados, desunidos, y sin programas políticos concretos. Éstos no lograron formar grandes contingentes armados y actuaron por medio de una guerra de guerrillas (Aldana, 1987: 111, 140). Al igual que otras regiones del país, Jalisco tenía las condiciones que incitaban a la población a levantarse en armas: la explotación de peones y trabajadores en haciendas y fábricas, quienes recibían jornales muy bajos, enfrentaban la escasez de granos y pagaban precios altos de los productos disponibles. La explicación de los Downs de los años revolucionarios de 1910 a 1914 coincide en parte con la interpretación del historiador Aldana Rendón. En este periodo los embates y los levantamientos armados se dieron principalmente en zonas rurales. Los Downs vivían muy cerca de Guadalajara.

El efecto carambola: el incidente de Tampico, la invasión norteamericana en el Puerto de Veracruz y el desalojo de estadounidenses en Colima y Jalisco

El 9 de abril el buque estadounidense, el acorazado *USS Dolphin,* se aproximó al puerto de Tampico para abastecerse de gasolina (Katz, 1982: 227; Mac Gregor, 2009: 285). Nueve soldados desembarcaron en un bote con la bandera estadounidense hacia el almacén. A pesar de tener el estandarte izado, los federales obligaron a la tripulación a descender y los detuvieron. Supuestamente el puerto estaba en estado de sitio y la comandancia militar prohibía navegar río arriba por el Pánuco. Esta aprehensión fue un grave error militar; "técnicamente se les había arrestado en su territorio" con el emblema ondeado(Knight, 1996: 692; Mac Gregor, 2009: 285). Dos horas después, el general huertista Ignacio Morelos Zaragoza lamentó el incidente. Como gobernador y comandante militar de Tamaulipas, el general Morelos Zaragoza corrigió la falta, dejó libres a los marinos y pidió disculpas al almirante norteamericano Henry T. Mayo. Estas dispensas no fueron suficientes para el almirante Mayo quien exigió una reivindicación del honor estadounidense. Mayo dio un plazo de 24 horas para que las autoridades mexicanas rindieran reverencias a la insignia de Estados Unidos, enarbolándola en el puerto de Tampico con 21 cañonazos. El general Morelos Zaragoza sólo se disculpó por medio de una carta y no ofreció respetos al lábaro estadounidense (Katz, 1982: 227; Knight, 1996: 693).

El incidente de Tampico le permitió al Presidente Woodrow Wilson cambiar la política de Estados Unidos hacia México. Wilson pasó de un observador y negociador con los diferentes líderes de las facciones revolucionarias a ejecutar una acción punitiva. Wilson estimaba que de esta manera podría dirigir el rumbo de la Revolución Mexicana e induciría a México al orden social y a las normas de países industriales más avanzados (Katz, 1982: 227; Mac Gregor, 2009: 286-288). El presidente norteamericano planeó la ocupación de Tampico y Veracruz para finales de abril. Al recibir

noticias de la llegada de un vapor alemán, el *SS Ypiranga*, con un gran cargamento de armas y municiones para el General Victoriano Huerta, Wilson ordenó a los marinos norteamericanos que ocuparan la aduana del Puerto de Veracruz el 21 de abril (Katz, 1982: 228). El gobierno estadounidense suponía que no habría resistencia de las tropas huertistas. Sin embargo, los cadetes de la Escuela Naval de Veracruz respondieron y se inició una batalla. Nunca hubo una declaración de guerra entre ambos países.

Después de los enfrentamientos armados en el Puerto de Veracruz entre marinos estadounidenses y militares mexicanos se organizó el Comité Civil de la Defensa Nacional para promover el apoyo al gobierno de Huerta. Este comité operó en varias entidades del país a finales de mayo (Barbosa Guzmán, 1988: 141). En Jalisco diversas clases sociales y grupos políticos manifestaron un sentimiento antinorteamericano. Estudiantes, católicos, hacendados, periodistas y el Arzobispo de Guadalajara, Francisco Orozco y Jiménez reaccionaron en contra de las acciones militares de los Estados Unidos en Tampico y Veracruz (Aldana, 1987: 140-144). El gobernador huertista José María Mier recibió los ofrecimientos de estudiantes de la Escuela de Artes y Oficios y del rector del Seminario Conciliar de Guadalajara, el presbítero José María Esparza. Este rector le solicitó al gobernador que se "impartiera instrucción militar a los seminaristas ofreciendo sufragar los gastos, deseoso de contribuir para mantener intacta la autonomía de la Patria" (Barbosa, 1988: 142). De las diferentes adhesiones a favor de la defensa del territorio mexicano en Guadalajara sobresalió la propuesta del Arzobispo de Guadalajara para convertirse en "capellán castrense de las tropas mexicanas de confirmarse la noticia de la invasión norteamericana" (Barbosa: 1988).

The Skidoo day- La huida impetuosa

Al darse a conocer la noticia de la invasión norteamericana en el Puerto de Veracruz, los gobernadores de Colima y Jalisco, Antonio

Delgadillo y José María Mier, decidieron deportar a los estadounidenses. El 21 de abril el cónsul americano en Guadalajara, el doctor William Davis, recibió un telegrama de parte del Departamento de Estado que sugería que salieran los norteamericanos inmediatamente de México. El cónsul Davis logró conseguir que un tren marchara rumbo a Manzanillo. El 23 de abril este funcionario convocó a los norteamericanos residentes en Guadalajara a reunirse en el Hotel Cosmopolitan; que estaba a un lado de la estación ferroviaria. Ese día el gobierno prohibió a los norteamericanos usar el telégrafo. Varios de los deportados contaron a los reporteros en San Diego que al dejar sus casas, les notificaron que sus propiedades serían confiscadas. En ese momento se calculó que el valor de las propiedades decomisadas era alrededor de 17´000,000 millones de dólares.

Al llegar al consulado norteamericano en Guadalajara, hombres y mujeres estadounidenses encontraron turbas anti-yanquis enfurecidas que destruyeron el escudo de armas, quemaron la bandera de los Estados Unidos y la fotografía del Presidente Wilson. La muchedumbre había dañado las oficinas del consulado con piedras. Antes de abordar el tren, cada estadounidense fue revisado; a los hombres les quitaron sus armas y su dinero. Hombres, mujeres y niños fueron maltratados de manera brutal y aterrorizados. Las autoridades mexicanas incitaban a los tumultos que fueran más violentos y alentaban matar a estadounidenses. Cuando llegaron a Colima, los refugiados encontraron la misma situación; estuvieron en el tren entre siete y ocho horas. Una turba muy enojada que rodeó el tren, gritaba "¡Mueran los americanos!". Después se les autorizó continuar hasta Manzanillo. En este puerto arribaron a medianoche. Al bajar del tren y dirigirse rumbo al consulado americano en Manzanillo, los refugiados se percataron que el lugar tenía señales de destrucción porque había sido minado; la localidad estaba desolada. La señora Downs escribió en una carta a su familia lo siguiente: "ya les había descrito que Manzanillo me pareció la primera vez que arribé horrible [en agosto de 1913]". En abril de 1914 Ninon lo notaba aún más espantoso "porque el puer-

to estaba evacuado, minado y el buque obligado a retirarse de la bahía de Manzanillo".[295] En el camino a las oficinas del consulado se encontraron una horda que los siguió hasta el consulado. Éste estaba abandonado y destruido. El cónsul había buscado refugio en un hotel. Toda la noche una muchedumbre gritó "¡Mueran los americanos!" y arrojaron piedras.

En Manzanillo, los militares mexicanos vieron que se acercaba un buque; creyeron que era un barco de guerra norteamericano. Las autoridades mexicanas trasladaron rápidamente a los refugiados atrás de un corral. Mientras al buque carguero alemán *Marie* se le negaba anclar en el puerto, su capitán Davidson se percató de las penurias de los norteamericanos y se ofreció a tomarlos. Los oficiales mexicanos afirmaron que "estarían contentos de deshacerse de los gringos" y los subieron. Los esfuerzos de los vice-cónsules británicos en Guadalajara y en Colima –P. G. Homes y McNeill–, y los cónsules alemanes en Colima y en Manzanillo –Vogel y Kayser– impidieron una masacre. Después de las intervenciones de vice-cónsules alemanes e ingleses, los encargados del puerto autorizaron que los deportados partieran en el *Marie*. Los agentes mexicanos pusieron la condición de que detendrían a los espías norteamericanos, que eran amigos del Presidente Wilson, porque poseían información militar secreta de México. Entre los sospechosos estaban Arthur H. Brewer, un graduado de la Universidad de Harvard que había llegado a Guadalajara en 1899 y tenía fuertes inversiones en ranchos en Jalisco.

Cuando se embarcaban, los deportados también recibieron insultos y su equipaje fue revisado rigurosamente. En especial la esposa del cónsul en Manzanillo, Richard M. Stadden, le dirigieron más insolencias verbales. Mientras ascendían al buque, dieciocho norteamericanos fueron detenidos por el General Moherera y una tropa de soldados. Los reclutas los encerraron en una casa llena de dinamita, finalmente los soltaron e ingresaron al buque. En esta estación marítima, los refugiados partieron el 25 de abril;

[295] BCC/CIyRMC, concursante Mary Lazar, Ninon Downs, "Scrap Álbum," 1910-1940, fojas 191-195.

arribaron a San Diego el 1º de mayo de 1914. Debido a que el *Marie* transportaba chinos con malaria, todos los estadounidenses permanecieron en la cubierta para evitar el contagio.[296] El buque carguero alemán, *Marie*, rescató a 259 norteamericanos. En los rotativos de los Estados Unidos se informó que no alcanzaron a salir 75 estadounidenses residentes en Colima y Jalisco.

Un operador de una mina de Guadalajara, M. J. Slattery, contó que 106 mujeres y niños se trasladaron de Guadalajara rumbo a Manzanillo en tren; éste fue apedreado y le rompieron los cristales de las ventanas. Ellos no fueron heridos porque estaban debajo de los asientos. Slaterry mencionó que el general de Colima, Antonio Delgadillo, ordenó que se les quitaran las armas. Los norteamericanos no pudieron defenderse. Cuando llegaron al consulado en Manzanillo, toda la noche una muchedumbre gritó "¡Mueran los americanos!" Slaterry afirmó que dio $1100 al Jefe Político para que les permitiera subirse al buque carguero alemán Marie.[297]

Al llegar a San Diego, los norteamericanos se sorprendieron y se enojaron al saber que los Estados Unidos no estaba en guerra con México. Se preguntaban cómo su país podía soportar la deshonra de la bandera norteamericana, los terribles insultos y la violencia feroz ejercida hacia los ciudadanos estadounidenses. La joven señora Downs aseguró que "la paz nunca podría establecerse en México sin una ocupación norteamericana, y los Estados Unidos se lo debía al mundo, y se lo exigirían".[298] En una carta la señora Downs contó a su familia en Seattle que dejaron todo lo que tenían en el mundo. El gobierno mexicano les dio pocas horas para salir; sólo tuvieron tiempo para tomar una maleta y escapar; salieron de Guadalajara en un tren especial, el 23 de abril. Los

[296] Las autoridades militares usaron el argumento de que los chinos con malaria no podían desembarcar y el buque carguero no podía acercarse al puerto.

[297] De acuerdo con un testimonio de Ninon Downs, fue Edmond Downs quién desembolsó esa cantidad para que los dejaran salir. BCC/CIyRMC, concursante Mary Lazar, Ninon Downs, "Scrap Álbum," 1910-1940, fojas 191-195.

[298] BCC/CIyRMC, concursante Mary Lazar, Ninon Downs, "Scrap Álbum," 1910-1940, fojas 191-195.

259 refugiados llamaron ese día, "el día de la huida impetuosa". De acuerdo con Ninon, este problema fue provocado por el sentimiento anti-norteamericano al difundirse la noticia que los Estados Unidos había tomado Veracruz y Tampico. Ninon aseveró que las vías del tren de Guadalajara a Manzanillo eran de las más peligrosas en el mundo; los túneles y puentes que cruzaban eran muy ruidosos. Para ella, las dos últimas semanas habían estado llenas de experiencias escalofriantes; sus vivencias las narraba con detalles de terror. En palabras de Ninon "nuestra experiencia es muy similar a las historias sangrientas y violentas teatrales, pero la gran excepción es que la nuestra es absolutamente verdadera".[299]



Fuente: Ninon Downs, "Scrap Book".

[299] BCC/CIyRMC, concursante Mary Lazar, Ninon Downs, "Scrap Álbum," 1910-1940, fojas 191-195.

El testimonio de Ninon cobraba más fuerza y tenía más impacto en la prensa norteamericana porque el 11 de marzo había parido a su primera hija, Virginia. De los 259 refugiados estadounidenses, Ninon era la única mujer con una bebé en brazos: Virginia Downs. Al salir de Guadalajara, Virginia tenía cinco semanas de nacida. Su relato se publicó en diarios de Los Ángeles, San Diego y Seattle. Ninon sostuvo que nunca podría borrar de su memoria las muecas horribles de la muchedumbre y la noche terrible que experimentó en Manzanillo. En Seattle los diarios le dedicaron varias páginas a su historia. En los artículos rememoraron su reciente boda en julio de 1913, su traslado de esta ciudad a la Colonia Seattle y sus sufrimientos que aguantó en las últimas semanas de abril y mayo de 1914. Ninon era una joven madre ejemplar, fuerte y sufrida que soportó los ataques verbales y los lanzamientos de piedras de las turbas antiyanquis para proteger y salvar a su bebé.



Fuente: Ninon Downs, “Scrap Book”.

En contraste con la narración traumática de la joven señora Downs que resaltó más las vivencias de horror, el relato J. H. Spence, un operador de mina de Guadalajara, señaló que el gobierno de Huerta propagó información distorsionada. Se les notificó que Huerta había declarado la guerra a los Estados Unidos y que México había capturado el Paso, Nuevo Orleans y Fort Bliss; y que 700 soldados norteamericanos habían sido asesinados. Estas noticias alarmistas y falsas enardecieron a la muchedumbre.[300] Spence afirmó que los mexicanos no mostraron respeto o miedo por los americanos.

Dos meses después de su desalojo, en julio de 1914, Alfred R. Downs declaró al periódico *The Seattle Sunday Times* que veía un mejor futuro para México. El señor Downs consideraba que la retirada del General Huerta, permitiría mejorar las relaciones entre los Estados Unidos y México. El patriarca Downs consideraba que lo mejor era olvidar viejas heridas y prepararse para la reconstrucción de un país que había sido destruido y saqueado por una guerra. Las narraciones de terror y de vejaciones relatadas por hombres y mujeres después de la deportación de abril de 1914, debían hacerse a un lado. Alfred Downs se inclinaba por una negociación amigable entre estadounidenses y mexicanos para crear un gobierno estable. Él sostenía que grandes cantidades de dinero se invertirían en México cuando hubiera estabilidad política. Puntualizó que mucha gente en los Estados Unidos compartía una idea errónea de los mexicanos. Downs aclaró que los mexicanos ricos formaban parte de gente fina y entre los peones se hallaban los mejores del mundo. Para él, "los políticos intrigantes eran los responsables de todos los problemas". La visión de Alfred acerca de los diferentes presidentes mexicanos fue la siguiente: Díaz fue un corrupto; Madero era un teórico y soñador; Huerta incendió a los mexicanos en contra de los americanos; este dictador inventó y circuló historias sobre el dominio mexicano en territorio Estados Unidos; no vislumbraba a Villa llegar a la presidencia porque era

[300] BCC/CIyRMC, concursante Mary Lazar, Ninon Downs, "Scrap Álbum," 1910-1940, foja 415-422.

un luchador y soldado, no un político; consideraba que probablemente Carranza sería el presidente provisional, pero que se convocarían a elecciones.[301]

Las caricaturas políticas

Las narraciones de las experiencias de la deportación en periódicos de los Estados Unidos y algunas cartas de Ninon nos adentran de manera parcial a su subjetividad. Las caricaturas en el álbum de Ninon Downs son indicios de cómo ella y otros norteamericanos se imaginaron, percibieron, recordaron y vivieron la Revolución Mexicana. La señora Downs incluyó doce caricaturas políticas sobre la Revolución Mexicana de diferentes diarios. Estas imágenes políticas dan pistas no sólo cómo se construyó la opinión pública en los Estados Unidos acerca del movimiento armado de 1910, sino también cómo Ninon reflexionó sobre este proceso. Algunas de estos dibujos fueron publicados junto con los testimonios de los 259 deportados o con los relatos de Ninon. Algunas sí tienen la fuente hemerográfica y es legible quién las dibujó.

Para el análisis de estas caricaturas políticas estadounidenses, es necesario ubicarlas como acertadamente lo puntualiza Rafael Barajas, El Fisgón. De acuerdo con El Fisgón son parte de un:

> Trabajo periodístico, pieza de humor, obra plástica, ensayo crítico y arma de agitación y propaganda política. Por su carácter polifacético tiene lecturas múltiples y, en los principales centros de poder de Occidente, desde finales del siglo XVIII, a través de la historia de la caricatura política es posible reconstruir, día a día, el debate por el poder, revisar las ideas, juicios y prejuicios dominantes de ciertos grupos, clases y estamentos, estudiar los márgenes de libertad de imprenta y los valores dominantes de la sociedad en general y del periodismo en particular, y hacer una revisión de la visión del mundo o una crónica de las modas artísticas, humorísticas y hasta literarias de la época (Barajas, 2010: 19-20).

[301] BCC/CIyRMC, concursante Mary Lazar, Ninon Downs, "Scrap Álbum," 1910-1940, foja 215.

Con base en estos señalamientos, las caricaturas políticas estadounidenses guardadas por Ninon sí muestran los prejuicios dominantes del gobierno de los Estados Unidos hacia los diferentes grupos revolucionarios. Así mismo tienen interpretaciones diversas de las cambiantes posturas del Presidente de los Estados Unidos, del Secretario del Departamento de Estado y de la política exterior de los Estados Unidos en relación a la lucha armada de 1910. Otra lectura es cómo estas imágenes contribuyeron a recrear una memoria acerca de la Revolución Mexicana en la familia Downs, en especial en Ninon y su hija Virginia. Las caricaturas incluidas en este álbum intentan desacreditar la dictadura de Huerta, presentan al Tío Sam como un personaje siempre presente en esta guerra, y a los campesinos alzados. De éstas, nueve abordaron el conflicto armado; dos se concentraron en la figura del general Victoriano Huerta, y una dio la dimensión internacional de la revolución en relación con las crisis en Alemania, Japón y los Estados Unidos. De las ilustraciones que describieron la lucha armada en México, los mexicanos levantados fueron representados como gente del campo. En general dominó el modelo de los campesinos con bigotes y sombreros, portando armas, machetes y fusiles. En algunas parecían estar borrachos o fuera de control. Muchas veces figuraban con sombreros que intentaban encarnar a bandidos. En general se filtran las relaciones desiguales de poder entre los Estados Unidos y México y el interés de Estados Unidos por controlar, dirigir y vigilar la Revolución Mexicana.

La caricatura titulada "Reaping the whirldwind" presenta a los revolucionarios que recibieron armamento estadounidense. Éstos son percibidos como bandidos, más que revolucionarios. Contrasta el tipo de armas que utilizaban los mexicanos, el machete y el rifle norteamericano facilitado por el Tío Sam. Metafóricamente los representan como personas desordenadas que participan en el proceso revolucionario, sin una idea clara cómo usar las escopetas y a quién atacar. Este dibujo muestra la ambivalencia política de estos revolucionarios, ya que los encaramados accedieron a conseguir armas de los Estados Unidos porque era

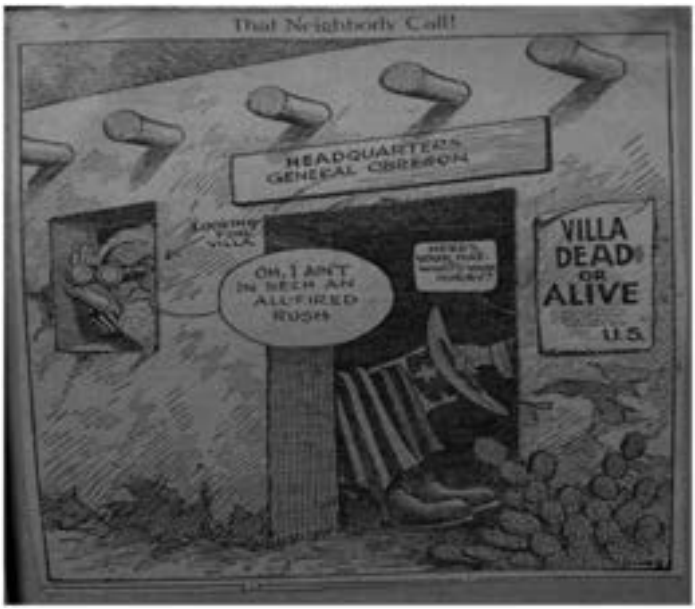
muy fácil. Pero a pesar de esta ayuda, también los bandidos están dispuestos a dispararle al Tío Sam, quien los proveyó de armas y los vigila del otro lado de la frontera.



Fuente: Ninon Downs, "Scrap Book".

La caricatura "That Neighborly Call!" se concentra en el personaje casi siempre presente del Tío Sam: hombre alto de edad avanzada, delgado y con barba. Su vestimenta y sombrero estaban confeccionados con la tela de la bandera de Estados Unidos. Casi siempre el Tío Sam fue caracterizado en diferentes acciones: estaba atento, dispuesto, listo y preparado; escrutaba, evaluaba, exploraba, fisgoneaba e investigaba; fustigaba, inducía e influía; meditaba y negociaba; y proveía y suministraba.[302] Aquí el Tío Sam está observando y vigilando pacientemente para lograr la captura de Francisco Villa vivo o muerto.

[302] BCC/CIyRMC, concursante Mary Lazar, Ninon Downs, "Scrap Álbum," 1910-1940, 470-472.



Fuente: Ninon Downs, "Scrap Book".

La caricatura "Sammy in Blunderland" de Sid Greene presenta una mirada transnacional del contexto en que se desarrollaba la Revolución Mexicana. El Tío Sam está preocupado ante el "problema de México", la cuestión japonesa y la crisis alemana. Estas regiones son identificadas como lugares que pueden desencadenar conflictos armados más complejos. Ante este panorama, Estados Unidos debía estar alerta y listo para una intervención militar.[303]

[303] BCC/CIyRMC, concursante Mary Lazar, Ninon Downs, "Scrap Álbum," 1910-1940, 423-427.



Fuente: Ninon Downs, "Scrap Book".

Cuando se gestaba la salida del General Huerta en abril de 1914, se captó el panorama complejo de la Revolución Mexicana. En la siguiente caricatura sin título pero con una firma del dibujante, uno de los mensajes que este recuadro intentó transmitir no es solamente la diversidad de fuerzas militares, sino también la dificultad que tenían el Presidente Wilson y el Secretario de Estado William Bryan en identificar a cada fuerza política, sus acciones y objetivos. A pesar de que Wilson y Bryan estaban en un farol, cada uno con telescopio y observando en puntos distintos, no lograron reconocer correctamente a los bandos militares. Para Estados Unidos era muy confuso esta guerra civil.



Fuente: Ninon Downs, "Scrap Book".

La caricatura "Tearing himself away" representó a los Constitucionalistas a punto de capturar a Huerta, pero éste escapó personificado como un buitre y animal de rapiña. No sólo los Constitucionalistas lucharon por derrocar al usurpador Huerta, sino también el presidente Wilson presionó por medios diplomáticos y militares para que dejara la silla presidencial.[304]

[304] BCC/CIyRMC, concursante Mary Lazar, Ninon Downs, "Scrap Álbum," 1910-1940, 378-387, 467-477.



Fuente: Ninon Downs, "Scrap Book".

Conclusiones

De acuerdo con el historiador inglés Alan Knight, la intervención norteamericana fue una situación delicada, pero no peligrosa. No todos los estadounidenses salieron en estampida rumbo al Puerto de Veracruz para huir. Los que se quedaron en la ciudad de México no sufrieron agresión física, ni sus propiedades fueron afectadas. Knight sostiene que los más agredidos fueron los cónsules americanos, más que los hombres de negocio. En este periodo sólo se informó que dos norteamericanos murieron en el Favor, Zacatecas; pero no se aclaró la causa de la muerte. En general sí se repudió la ocupación de Estados Unidos en Veracruz, pero no hubo una respuesta unificada y violenta. En algunos lugares como Laredo "se portaron muy amigables" (Knight, 1996: 700). En otros Estados, como Durango cuando se supo que estaban

mediando Argentina, Brasil y Chile se calmaron los ánimos de la muchedumbre. Pero sí hubo histeria en Tampico para defender el puerto.

Con base en la información contenida en el álbum de Ninon, parecería que Guadalajara, Colima y Manzanillo siguieron el patrón que presentó Tampico: una violenta deportación. Muy probablemente en Colima y Jalisco se incitó a la población para adiestrarse militarmente y unirse a la defensa de la patria, porque los gobernadores huertistas en Colima y Jalisco y el Arzobispo Orozco y Jiménez sabían que se acercaban los constitucionalistas a esta región. Probablemente pensaron que si lograban formar este contingente militar, podrían enfrentarlos y resistirlos. Los gobernadores y el Arzobispo no estaban dispuestos a ceder y negociar; estaban en una posición de combate.

Finalmente, Knight argumenta que "lo que hubo después de la ocupación fue breve, asombrosamente moderado y en ella participó sólo una pequeña parte de la población" (Knight, 1996: 700). El patriotismo lo manifestaron más bien gente educada y de áreas urbanas. Knight concluye que "en muchos sentidos, la ocupación –como buena parte de la política estadounidense– se distinguió por su escasa importancia; provocó ira breve, pero su efecto concreto fue también limitado: no hizo más que cambiar –apenas desviar– el curso de los acontecimientos preparado desde dentro por los mexicanos" (Knight, 1996: 702).

El cónsul Davis regresó a Guadalajara en septiembre de 1914, y notó "que el sentir había cambiado totalmente y que no había señales de la reacción contra Estados Unidos" (Knight, 1996: 700). Al retornar a México a finales de la lucha armada, la familia Downs encontró su casa en la Colonia Seattle intacta. Sus empleados enterraron parte del dinero que habían dejado. Sus leales peones y sirvientes protegieron y vigilaron sus bienes. El desalojo de los norteamericanos imprimió una huella importante en la familia Downs, que no borraron de su memoria. La subjetividad, experiencia y narrativa de la señora Downs fluctuaron de acuerdo con el momento. La deportación coincidió con su reciente

maternidad, lo que acentuó el carácter escalofriante y negativo de ésta. Décadas después, ella pensaba que el escribir una experiencia la hacía más interesante si ésta realmente se había vivido. La narración era más seductora por las emociones que acarreaba y porque no era imaginada. Sin embargo sus vivencias pasaron al olvido en la historia regional de Colima y Jalisco. Los últimos estudios sobre la Revolución Mexicana en el occidente del país no han examinado a profundidad qué pasó en esta región después de la intervención norteamericana de 1914. Por lo tanto, el álbum de Ninon es una fuente riquísima para reflexionar en las construcciones sociales de experiencia, infancia, maternidad, memoria y narrativas culturales durante la lucha armada de 1910 desde la mirada norteamericana. También nos permite incorporar a diferentes actores sociales, miradas y representaciones –hombres, mujeres, niños y niñas– de distintas clases sociales y razas en la revolución.

Bibliografía

ALDANA RENDÓN, M. (1987). *Del reyismo al nuevo orden constitucional, 1910-1917* (Vol. 1). Guadalajara: Gobierno del Estado de Jalisco-Universidad de Guadalajara.

ANDERSEN, M.L. (1999). The fiction of "diversity without oppression": race, ethnicity, identity, and power. En R.H. Tai & M. L. Kenyatta (Eds.). *Critical ethnicity. Countering the waves of identity politics* (pp. 5-20). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

BARAJAS GUZMÁN, R. "El Fisgón" (2010). De los panfletos con monitos a la Carta Magna. *Proceso Bi-Centenario,* pp. 18-33.

BARBOSA GUZMÁN, F. (1988). *La iglesia y el gobierno civil* (Vol. 6). México: Universidad de Guadalajara-Gobierno del Estado de Jalisco.

BLUM, A.S. (2009). *Domestic econmies. Family, work, and welfare in Mexico City, 1884-1943*. United States of America: University Nebraska Press- Lincoln and London.

Canning, K. (2006). *Gender history in practice: historical perspectives on bodies, class & citizenship*. New York: Ithaca-Cornell University Press.

CANO, G., VAUGHAN, M.K & OLCOTT, J. (Eds.) (2009). *Género, poder y política en el México posrevolucionario*. México: Fondo de Cultura Económica.

CÁRDENAS AYALA, E. (2010). *El derrumbe. Jalisco, microscosmos de la revolución mexicana*. México: Tusquets Editores.

DOWNS MILLER, V. (2004). *Al sur del ayer*. Guadalajara: Impre-Jal.

FERNÁNDEZ ACEVES, M.T., RAMOS ESCANDÓN, C., y PORTER, S. (Eds.) (2006)- *Orden social e identidad de género. México, siglos XIX-XX*. Guadalajara: CIESAS-Universidad de Guadalajara.

GUY, D. (1998). The Pan American Child Congresses 1916 to 1942: Pan Americanism, child reform, and the welfare state in Latin America. *Journal of Family History, 23*(3), 272-291.

____ (2008). *Women build the welfare state performing charity and creating rights in Argentina, 1880-1955*. Durham: Duke University Press.

KATZ, F. (1982). *La guerra secreta en México. Europa, Estados Unidos y la revolución mexicana* (6ta ed. Vol. 1). México: Ediciones Era.

KNIGHT, A. (1996). *La revolución mexicana. Del porfiriato al nuevo régimen constitucional* (Vol. 2). México: Editorial Grijalbo.

KOVEN, S. & MICHEL, S. (1993). *Mothers of a New World. Maternalist Politics and the Origins of Welfare States*. New York: Routledge.

MAC GREGOR, J. (2009). El autoritarismo del gobierno de Victoriano Huerta. En J. Olveda (Coord.). *Independencia y Revolución. Reflexiones en torno del bicentenario y el centenario* (Vol. 2) (pp. 267-290). Guadalajara: El Colegio de Jalisco.

MAZA, S. (1996). Stories in history: cultural narratives in recent works in European history. *American Historical Review, 101*(5), 1493-1515.

MITCHELL, S. E. & SCHELL, P.A. (Eds.) (2007). *The Women´s Revolution, Mexico (1910-1953)*. New York: Roman and Littlefield.

SCHELL, P.A. (1998). *Teaching the Children of the Revolution: Church and State Education in Mexico City, 1917 - 1926.* Unpublished Ph. D. Dissertation. Oxford University. Oxford.

TUCKER, S., OTT, K. & BUCKLER, P.P. (Eds.). (2006). *The Scrapbook in American Life*. Philadelphia: Temple University Press.

Juegos son amores y juguetes son primores: cultura material e innovación en la infancia[305]

Antonio Padilla Arroyo
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

> Un niño echa mano a todo para saber lo que significa. Lo tira todo, posee una curiosidad insaciable, y no sabe de qué. El niño quiere ser cobrador o confitero. Busca largos, lejanos caminos y todos los días quiere pasteles. El juego es metamorfosis, pero una metamorfosis sobre suelo seguro, una metamorfosis que retorna. Según el deseo, los juegos transforman al niño, a sus amigos, a todas sus cosas, haciendo de ello una lejanía conocida: hasta el suelo del cuarto en que los niños juegan se convierte en una selva llena de animales salvajes, o en un mar en el que cada silla es un barco. El niño se pone en camino, reúne por doquier algo que le es enviado desde fuera (Bloch, 2007:47).

Preludio

En las últimas cuatro décadas, el estudio de la infancia adquirió una importancia mayor dentro del campo de la historiografía, so-

[305] Una aclaración necesaria. Cuando el historiador holandés Johan Huizinga decidió publicar una de sus máximas obras, *Homo ludens,* en la que trata el sentido y el valor cultural del juego, tuvo el cuidado de avisar al público lector sus temores ante lo que podría considerarse "una improvisación con deficiente prueba" y, por añadidura, prever lo que podría desencadenar un cúmulo de objeciones. Sin pensar que este breve texto pueda alcanzar la celebridad ni tampoco la influencia del texto de Huizinga, coincido con el sentimiento que lo invadía y el cuidado con el que procedió no para rehuir la crítica historiográfica, necesaria para el avance del conocimiento, según la estimaba él mismo, sino para situar la labor historiográfica en su justa dimensión; en fin, comparto su circunspección y su prudencia de lo que, acaso, pueden juzgarse reflexiones desproporcionadas en cuanto a su objetivo, contenido y alcances pero que, en todo caso, pretenden sugerir nuevas interpretaciones desde la historia, desde la infancia y de la historia oral. Vale pues el siguiente párrafo de

bre todo a partir de las clásicas y precursoras obras de Philippe Aries, la cual se publicó en su versión francesa en 1973, (Ariès, 2001), y de Lloyd deMause, cuya primera edición en inglés data de 1974 (DeMause, 1994). Sin embargo, la historia oral no ha sido suficientemente proclive a recuperar la memoria de la infancia, a pesar de la trascendencia cultural que se reconoce a este campo de investigación y de intervención y, no obstante, que ésta se ha constituido en una ventana privilegiada para recuperar la historia de los grupos subalternos, los cuales habían sido marginados o excluidos o, cuando menos, no han sido suficientemente visibles para la historiografía oficial.

En tal sentido, con base en testimonios orales se busca evocar, registrar y recuperar experiencias con artefactos, herramientas, útiles, materias primas que fueron apropiados, transformados y, en múltiples ocasiones, elaborados con sus manos y concebidos por la inteligencia práctica de niños y niñas mediante el uso de recursos materiales y simbólicos que los paisajes y los territorios les proporcionaban y en los que se desenvolvieron. En este texto se incursiona en el examen de los juguetes, en su significado cultural más amplio y profundo, en todo lo que se refiere a la expresión de la cultura material respecto de una sociedad específica y de un grupo social en particular, en este caso la infancia. Aquí se considera que la fabricación y la manufactura de objetos por parte de niños y niñas, por sus funciones sociales y espirituales, por responder a necesidades y exigencias nacidas de su condición, constituyen la cultura material de la infancia.

Para este propósito se amasa la memoria colectiva y la memoria individual de una familia mexicana, cuyos integrantes nacieron, crecieron, padecieron, disfrutaron y vivieron la ciudad de México a lo largo de prácticamente el siglo XX. Sus testimonios son exposiciones magistrales desde las que emerge ese diálogo oculto

Huizinga: "Pero el destino de un autor que se ocupa de problemas de cultura supone que, en ocasiones, tiene que pisar terrenos que no conoce lo bastante. La cuestión era esta: ... Escribir acerca de algo que me era entrañable. Y me decidí a escribirlo". A este párrafo añado: ha llegado el tiempo de tomarse en serio a la infancia tanto como la que se la ha conferido a la historia de los géneros y a la de las clases subalternas. (Huizinga, 2007a).

entre el recuerdo y el olvido que desvela su condición de niños y niñas, asomarnos a una pieza primordial de la historia de la infancia. Los personajes de esta pequeña historia pueden ser representativos de tres generaciones de niños y de niñas que contribuyeron a construir una cultura con sus juegos y sus juguetes como manifestaciones de distintos ámbitos de la vida social y material. De esta manera, podemos reconstruir los modos en que unos y otras habitaron y poblaron los variados paisajes de un territorio que sufrió los embates de cambios acelerados, en gran medida, producto de procesos de urbanización y modernización de la ciudad de México, los cuales se materializaron entre otros aspectos, en la ocupación o la pérdida de lugares que habían sido parte sustancial de sus vivencias, de sus sentimientos, de sus acciones y, por ende, de la adopción de nuevos conceptos urbanísticos y estilos de vida (Martínez, 2004a: 71-73; Martínez, 2004b: 397-401).

La primera protagonista es doña Celia Arroyo Vera, quien nació el 1 de mayo de 1928, en una modesta vivienda de la Colonia Doctores, en el Distrito Federal, en el centro de la capital de la república. La segunda es su hija, Celia Selene Padilla Arroyo, nace el 2 de julio de 1969 también en la ciudad de México y cuya infancia transcurrió en la Colonia Moderna, situada en la Delegación Benito Juárez.[306] El tercer personaje es Héctor Rivera Arroyo, quien nació el 25 de marzo de 1959, asimismo originario de la Ciudad de México y testigo de los cambios que ocurrieron en las mismas colonia y delegación que la de Celia Selene.

De los juegos a los juguetes

Entre los rasgos que más se han subrayado para definir y describir a la niñez están la imaginación y la creatividad, a cuyos atributos

[306] Entrevista realizada a Celia Selene Padilla Arroyo por Concepción Martínez, en la ciudad de México, mayo de 2007. Ella declaró, cuando tenía 37 años, que fue "la menor de ocho hermanos, mi hermana la mayor me lleva diecinueve años, y de ahí para abajo. Y mi hermano el que menos años me lleva, me lleva seis años".

se le asocia de manera casi natural. A estas se le agrega una cualidad inherente: los juegos y los juguetes. Sin duda, estos rasgos y estas expresiones culturales son constitutivas de la infancia y resultan fundamentales para comprender y explicar el significado y el sentido que en las sociedades modernas se le han atribuido a la presencia y a las actividades de niños y niñas.

Por estos motivos, no está por demás preguntarse: ¿hay tiempos y espacios para el juego?, ¿Qué, quiénes y con qué criterios se fijan? El tiempo y el espacio de los juegos, ¿Qué lugar ocupan en el tiempo histórico, aquel que se integra de múltiples temporalidades?, ¿Cuál es el tiempo del juego y de los espacios en el mundo infantil? ¿Cómo se organiza y se regula?, ¿Es el mundo de los adultos el que modula a uno y otros? Desde luego, en este trabajo no pretendo responder exhaustivamente a todas estas preguntas, sino a partir de ellas exponer reflexiones generales con la intención de orientar algunas cuestiones que considero fundamentales para enriquecer nuestra comprensión del juego, y mediante éste, las relaciones entre el mundo adulto y el mundo infantil, así como de las mediaciones y la autonomía entre estos.

En primer lugar, se trata de dibujar los contornos de ambos mundos, de sus permanentes relaciones y distancias. Por ejemplo, Doña Celia rememora que cuando ella tenía alrededor de ocho o nueve años se le encomendaba traer el agua y hacer mandados ya fuera a la carnicería o a la "carbonería":

> Sí, como mi mamá era la que estaba todo el día con nosotros pus ella tenía su estanquillo o su tienda, se dedicaba a trabajar y ya nosotros jugando en la calle, en la calle siempre jugábamos cuando se trataba de la reata, o de los encantados todo eso, en la calle.[307]

Como puede observarse, en este cuadro se trata del tiempo de las obligaciones y responsabilidades, de las normas que los adultos inculcan una y otra vez hasta estructurar gran parte del sentido del tiempo y del espacio que constituirá a la niñez y, junto con

[307] Entrevista realizada a Celia Arroyo Vera por Antonio Padilla, Ciudad de México, 26 de abril de 2005.

otros tiempos y espacios, el mundo social; así, una vez convertidas en rutinas, entonces se empieza, organiza y se utiliza el tiempo del juego en el que la infancia adquiere autonomía. Sin duda, la lectura del tiempo de la infancia y con ella el tiempo del juego es múltiple, diversa, pero predomina la idea de la convivencia, el consenso y el aprendizaje de principios y normas que regulan la actividad lúdica. El señor Héctor Rivera percibe que los juegos reúnen todos estos aspectos y no duda en apreciarlos de sanos y buenos:

> Más o menos a la edad de seis, cinco, siete años es cuando más recuerdo esos juegos porque eran unos juegos que disfrutaba, como todo niño, porque eran sanos, y eran buenos. Lo que quiere cada niño es participar en cada juego. Esos eran nuestros juegos en ese entonces, en esa época... Incluso estrategias, así, en los juegos que teníamos, eso es lo que nosotros tuvimos como experiencia,.., maduramos en los juegos, nos ayudó mucho a madurar, porque veíamos como queríamos sobresalir a lo que era cada juego.[308]

El juego delimita y, al mismo tiempo, es delimitado por dos dimensiones del quehacer humano, el tiempo, aún si es el tiempo mítico, ritual o sagrado, y el espacio, también el espacio consagrado a los dioses y a los ritos. Por lo tanto, estas dimensiones hacen necesario destacar algunos elementos que las configuran y por medio de ellos intentar una aproximación a su significado, sentido y naturaleza. En primer lugar, esos marcos *están ahí*, son heredados y constituyen parte esencial de la vida cotidiana de la infancia y, por consiguiente, encuadran los fragmentos en que se divide y los espacios sociales donde se despliegan, entre ellos, los intervalos y los territorios o, dicho en otras palabras, el tiempo y el espacio lúdicos. Doña Celia recuerda los territorios, los lugares del juego que eran trazados y delimitados por niños y niñas:

> En frente de donde yo vivía había terrenos desocupados, nos íbamos a ver que pasaban los que andaban piscando suciedad, y me llamaba la atención, ¿por qué hacían eso los hombres? Y mi mamá

[308] Entrevista realizada a Héctor Rivera Arroyo por Antonio Padilla en la ciudad de México en mayo de 2007.

> me dijo que porque eso era abono para los chilares. Íbamos a verlos, como estaba el terreno desocupado, pus encontraban mucho de eso, y andábamos siguiéndolo hasta que se iban de ese terreno. Y corríamos, ahí teníamos mucho lugar para correr, jugábamos a la reata, a la pelota también; era una vida muy tranquila porque había donde jugar y sin peligro porque no pasaban los carros en ese tiempo todavía… Sí, casi no había policía, casi no se veían los policías pero salía mi mamá a asomarse, y ahí andábamos afuera jugando. Jugábamos a veces a los encantados, la reata, y había un árbol en donde poníamos un columpio, mi hermano colgaba una reata y ahí nos estábamos columpiando. Había árboles así en la calle y escogíamos uno que era un Pirul muy grande y ahí estábamos jugando al columpio, todo tranquilo porque no veíamos que nos tocaran los coches fuerte.[309]

Esos lugares son construidos por medio de intenciones, gestos, percepciones, movimientos y acciones que los juegos despliegan, todo lo cual puede interpretarse como una apropiación material y simbólica que se colma de significados. En el testimonio de Doña Celia aparecen íntimamente asociados el territorio y el lapso del juego:

> Cuando se trataba de jugar a la reata, a la pelota, [era] en la calle, pero si jugábamos con los muñecos y la comida que hacíamos [era] adentro, en el patio de donde vivíamos, ahí estábamos en las tardes… Me apuraba a hacer mi tarea, y ya me daba permiso mi mamá de salir a jugar, cuidaba yo mi hermana, que le llevo cinco años de edad, la cuidaba yo, porque todavía [ella] era pequeña.[310]

La calle aparece como uno de los espacios más emblemáticos de la creación de las ciudades y de los procesos de urbanización, es un territorio común de la gran mayoría de niños y niñas del siglo XX. Héctor Rivera hace referencia precisamente a ese espacio e insinúa el proceso de apropiación que involucra:

> Jugábamos en la calle, hacíamos con un gis el círculo, era donde nos poníamos a jugar, prácticamente lo hacíamos en la calle, no era

[309] Entrevista a Celia Arroyo Vera.

[310] Entrevista a Celia Arroyo Vera.

> muy común en la tierra, sino en la calle para que la moneda saliera disparada.[311]

En ambos testimonios, destaca la ocupación de un lugar y en la medida en que los niños y las niñas lo sujetan a sus necesidades e ideas lo convierten en un espacio de juego. Así, el primer componente de la apropiación, no necesariamente el más importante, es el movimiento porque mediante éste, el paisaje adquiere otra materialidad: la calle o los "terrenos desocupados", son envueltos como parte de sus vínculos sociales y culturales; se aproximan al mundo adulto pero se distancian de él mediante formas específicas de ocupación. La importancia social y cultural de este elemento reside en que permite una "ruptura" temporal y espacial de las rutinas cotidianas que regula las acciones de los hombres y las mujeres en el mundo adulto, volviéndolos seres rígidos y repetitivos. De este modo, los juegos conforman parte sustancial del quehacer cotidiano del mundo infantil (Chapela, 2002: 20).

> En las tardes, después de que acabábamos de hacer, yo hacía la limpieza de la cocina, lavaba trastes, arreglaba, hacía mi tarea y ya nos salíamos en la tarde a jugar. Ya cuando estaba oscureciendo, iba yo y prendía mi lumbre en el carbón para poner el café a hervir y ya tomaba mi café y me acostaba, porque otro día nos teníamos que levantarnos temprano, porque nos quedaba la escuela lejos... Hasta que empezaba a oscurecer ya nos metíamos. Primero ya nos daba hambre para ir a cenar, y luego mi mamá nos hablaba que ya era hora.[312]

En ese mundo el juego supone riesgos que los jugadores están dispuestos a asumir una vez que han sido definidos los contenidos y los límites del juego. Héctor reconstruye:

> A los demás los veía con unas ganas de participar. En ese momento, en esa época disfrutábamos todos esos juegos en sí, veía las ganas que teníamos todos porque poníamos obstáculos, y todos participa-

[311] Entrevista a Héctor Rivera Arroyo.
[312] Entrevista a Celia Arroyo Vera.

> ban. Y en lo personal era unos juegos que disfrutaba porque eran juegos practicadamente, nos agradaban a todo mundo, veía que todos estaban contentos, sobre todo emocionados.[313]

De esta manera, como construcción cultural, el juego posibilita que niños y niñas adquieran y desarrollen habilidades físicas, afectivas e intelectuales para equilibrar ideas y cálculos, sentimientos y emociones (Chapela, 2002: 22). Veamos un ejemplo de estas habilidades y disposiciones físicas, afectivas e intelectuales que los juegos colectivos inculcan y desarrollan entre los géneros:

> Donde jugábamos hombres y mujeres era lo que se le llamaba la cebolla. La cebolla se formaba una hilera sentados, hombres y mujeres íbamos sentados, y teníamos que jalar, todos se tenían que agarrar de la cintura sentados y teníamos que jalar a uno pero todos tenían que jalar al mismo tiempo, y si sacábamos a uno de esa hilera se formaba atrás para hacer presión ir quitando las hojas, ora si como la cebolla, ir deshojando lo que era la cebolla, ese era donde jugábamos hombres y mujeres. Era un juego padrísimo porque era unas fuerzas, y una nobleza en el juego que lo disfrutábamos todos. Porque nunca hubo una agresión o una forma de agredir, en la forma de jugar ahí, por eso le decimos como nobleza, no había morbo, o una forma de agredir o de lastimar alguna gente.[314]

El señor Rivera recuerda el proceso de deliberación de la toma de decisiones, de la importancia que tenía establecer las reglas de los juegos para los que se involucraban en ellos:

> Por ejemplo, nos reuníamos antes de que iniciar cada juego y nos poníamos de acuerdo todos para ver cómo íbamos, qué dificultad íbamos a poner en cada juego, para que hubiera más participación, y hubiera más competencia en el juego, y de acuerdo a lo que teníamos, si ya fuera canicas, trompo, carreterita, cualquier cosa. Y una cosa muy importante, se respetaban las reglas en cada juego, ahí no había de que no, no, ahí si se respetaban las reglas que iniciábamos nosotros. Nos poníamos desde un principio de acuerdo y no cambiamos las reglas hasta terminar, y (al) empezar otro juego, es cuando

[313] Entrevista a Héctor Rivera Arroyo.
[314] Entrevista a Héctor Rivera Arroyo

> cambiábamos las reglas, pero durante el juego no se cambiaban ninguna regla.[315]

Es cierto que ello está en función de la capacidad de los adultos para inculcar y enseñar las normas, en un marco adecuado de la convivencia y de aprendizaje del valor cultural, pero sobre todo obedece a la disposición del mundo infantil para apropiarse y transformar esas normas y valores, de acuerdo con sus necesidades materiales y espirituales. La labor de fomento de los afectos, de los sentimientos, de las ideas y las prácticas culturales, así como los roles de género, la reproducción del orden social se ponen en marcha tan pronto comienza el juego. Al parecer, en el caso de la infancia, la enorme y continua tarea de reproducción del orden social esta mediada por un sentido de la igualdad y, por añadidura, de horizontalidad que distingue y diferencia su mundo. Mediante los recuerdos de Doña Celia es posible aproximarnos a esta enorme complejidad de las relaciones sociales infantiles que, en gran medida, se sintetizan en los juegos. Varios son los ejemplos de ello:

> Pues jugábamos a las mamás con los muñecos, hacíamos comidita, teníamos trastecitos pequeños o íbamos a cortar flores, porque en la calle había unas zanjas que alrededor nacían flores del campo, llenábamos nuestras canastitas de flores. (…) Sí, cada año me traían un muñequito, era la ilusión de nosotros jugar con los muñequitos (…).[316]

Otro más, en el que se aprecian los roles sociales que se ponen en práctica:

> CM.– ¿Y en esos juegos alguien eran los hijos o la mamá?
> C.A.– Sí, sí, escogíamos a los niños chiquitos que eran nuestros hijos, nos sentábamos alrededor de la mesita y les servíamos sus platitos, y jugábamos que nosotros éramos las mamás, las más grandecitas y los chiquitos comiendo ahí, como mi hermana que estaba chiquita

[315] Entrevista a Héctor Rivera Arroyo.
[316] Entrevista a Celia Arroyo Vera.

> se ponía a comer, también nos ayudaba porque era muy abusada y decía: *yo también quiero hacer la comida*; y repartíamos el juego. Jugaban los niños, jugaban al trompo, al yoyo, canicas, todo eso jugaban los hombres. Y cuando mi hermano no tenía con quien jugar, yo iba a jugar con él, pero ya cuando llegaban sus amigos me decía: *ya métanse*, y ya me metía a la casa.[317]

Desde luego, los juegos tienen su base en las experiencias sociales de niños y niñas que, a su vez, dependen de la pertenencia y el origen social, del acceso a cierto tipo de recursos naturales, etcétera. Tener en cuenta estos componentes, de ninguna manera exhaustivos, permiten comprender la importancia y la función del juego, de los juegos: su diversidad, sus concreciones, al mismo tiempo su universalidad y su particularidad, y, sobre todo, comprender la inteligencia y las capacidades biológicas que se activan en el momento de crearlos. Ya lo he indicado, los juegos expresan actitudes, sentimientos e ideas tales como la sociabilidad con los iguales, el sentido de convivencia y la arquitectura horizontal de la identidad, del "nosotros", de la conciencia de la existencia de estar en presencia de pares, en otras palabras, de lo que constituye un mundo, el mundo infantil (Chapela, 2002).

El señor Rivera revive el siguiente juego donde se destaca el rol de la mujer en la distribución del juego y los ritmos del mismo:

> El juego de mujeres era lo que se llamaba stop, o algo así, pero casi participábamos con la mujeres, no tanto así juego de pura mujer, si no que nos hacían participar, por ejemplo, este de stop, de donde ponían un círculo, y ponían diferentes ciudades, llamaba la atención de que decían una ciudad, y, en el momento que decían una ciudad, ese tenía que brincar en el centro donde decía stop y para a todos, que se quedaban todos engarrotados, y contar, decir: tres pasos, te alcanzo, (en)ton(ce)s contabas; si llegaba a fallar, había que ponerle un castigo.[318]

La señora Celia Selene también recuerda este juego, si bien añade otros elementos que, naturalmente, son expresiones de sus

[317] Entrevista a Celia Arroyo Vera

[318] Entrevista a Héctor Rivera Arroyo.

propias remembranzas, aunque, cabe subrayar, no sólo son producto de su experiencia individual sino de su pertenencia a otra generación con todo lo que ello implica, confiriéndole significados y sentidos específicos:

> Mis juegos favoritos eran el resorte... y jugaba al stop, que era un círculo, y (que) se dividía en varias partes según los que fuéramos a jugar; se ponían los nombres de los países que uno escogiera y, alguien gritaba, (por ejemplo) México y se tenía que parar (en el círculo donde estaba escrito) el de México, en medio, y gritar stop, y todos los demás corrían, y calculaba los pasos que daba uno para llegar a esa persona, y si atinábamos nos iba bien, y si no nos ponían un castigo, tomaban la decisión de qué castigo ponían.[319]

Juguetes, cultura material de la infancia

Ahora bien, poca atención ha recibido un aspecto que considero configura uno de las cualidades más importantes del quehacer infantil y, por ende, que contribuye a la producción y reproducción de la cultura material que comprende entre otras cosas los medios de trabajo, las herramientas, las técnicas, lo cual conforma "la experiencia del hombre en el proceso de producción, las materias primas y las relaciones de los hombres con la naturaleza, en otras palabras, la historia misma de las sociedades" (Pesez, 1988: 118-119; 125-126).[320]

---

[319] Entrevista a Celia Selene Padilla Arroyo.

[320] Definir el concepto de cultura material no es una tarea fácil. Los arqueólogos y después los historiadores han utilizado esta expresión, aunque han encontrado serias dificultades para ponerse de acuerdo en una definición nominal que dé cuenta breve y adecuadamente de su expresión y significado. No obstante, de acuerdo con Jean-Marie Pesez, más que una definición acabada pueden identificarse algunos de sus elementos: en primer lugar, la idea de cultura material alude a las necesidades materiales que pesan sobre la vida de los hombres y precisamente la cultura es una respuesta a estas exigencias. Desde este punto de vista, producir cultura supone no sólo el nivel de las representaciones sino la producción y transformación de objetos físicos. El conjunto de estos objetos son producto de la cultura material que caracteriza a una sociedad (Pesez, 1988: 125-126).

Desde este punto de vista, el mundo adulto crea, utiliza, transforma y hereda la cultura material al mundo infantil, de tal manera que ésta conforma una pieza clave de los procesos, en general, de socialización, y educativos, en particular, de la niñez. No obstante, este último no la adquiere de manera automática sino que, como todo producto humano, el mundo infantil se la apropia y, por añadidura, la recrea, en el sentido espiritual del concepto. Esta idea conlleva la necesidad de equilibrio entre valores espirituales y materiales que posibilita el florecimiento del Estado social en el que los hombres conciben que su condición es superior a la satisfacción de sus necesidades, además de propiciar un sentimiento de colectividad, de servicio, de obediencia, de orden y seguridad, condiciones indispensables para aspirar a tal Estado social (Huizinga, 2007b: 37-42).

En efecto, mediante el estudio de la cultura material pueden develarse ideas, valores, creencias, prejuicios, usos, actitudes, conductas o, dicho de otro modo, representaciones sociales y prácticas sociales, realidades vividas que se expresan por medio de ella. Así, el examen de los juegos, con su enorme carga de simbólica, de representaciones sociales, y de los juguetes, como testimonios y fuentes de la cultura material, permite develar no sólo *la cultura* en general sino *una cultura*, la cultura de la infancia, sus peculiaridades (Pesez, 1988: 122; Braudel, 1984: 8).[321]

¿Cuáles son los elementos que configuran la cultura material de la infancia? Desde luego, la que se le hereda de la cultura material de la sociedad en su conjunto, de los grupos y de las relaciones que mantienen entre ellos, así como de los intercambios con la propia naturaleza: los números, la alimentación, la vivienda,

[321] A este respecto, retomo y comparto una breve pero contundente explicación de Johan Huizinga de la importancia del juego en la cultura. Dice este autor: "Hace tiempo que ha ido cuajando en mí la convicción de que la cultura humana brota del juego –como juego– y en él se desarrolla" (Huizinga, 2007a: 7-8). Por otra parte, tanto Fernand Braudel como Pesez, al exponer sus tesis de la vida y la cultura materiales, tal vez sin proponérselo, nos ofrecen un marco de interpretación para precisar el sentido con el que queremos significar la idea de la cultura material de la infancia. Para Braudel, "la vida material son los hombres y las cosas, las cosas y los hombres", síntesis magistral de las relaciones entre hombre y naturaleza, entre herramientas y producción social de la historia (Braudel, 1984: 8).

el vestido. Lo que la hace específica y particular como cultura infantil son las diferencias que entre los propósitos y los usos que se hacen entre el mundo adulto y el mundo infantil, diferencias tan significativas como las que se establecen entre la casa y el vestido del campesino con la habitación burguesa o, en su conjunto, entre el mundo rural y el mundo urbano, entre los superfluo y lo ordinario. De este modo, es posible situar las dimensiones social y espacial del mundo y de la cultura material infantiles. En esta medida se trata de una historia social de los objetos físicos, los juguetes, que si bien es subordinada no tenemos razones para considerarla marginal (Burke, 2003: 28-29).

Si la cultura material se constituye a partir de los objetos, herramientas y gesto del común de los hombres, lo propio de la infancia son los juegos y los juguetes, en su sentido más amplio, es decir, objetos, herramientas y gestos de niños y niñas que los identifican en el mundo de la niñez, en el mundo de la cotidianidad que absorbe sus pensamientos y actos. Por supuesto la idea de los juguetes no sólo comprende aquellos objetos que se emplean en los juegos, en los procesos de simbolización de la realidad, sino que estos y aquellos son a la vez expresión de la cultura material en la que la niñez despliega sus habilidades físicas e intelectuales (Pesez, 1988: 122).

Las generaciones adultas realizan su labor socializadora y educativa sobre la infancia, pero esta es capaz de apropiarse y de recrear la cultura material a tal grado de realizar innovaciones tecnológicas en tanto las transforman para constituir parte de la cultura de la infancia.[322] Lo paradójico de esta consideración es

[322] Desde esta perspectiva se incluyen en el concepto juguetes al mobiliario escolar y los materiales didácticos. Al considerar que la imaginación, la creatividad y la espontaneidad de la infancia son parte sustancial de los procesos formativos en las primeras etapas de los individuos estos son miniaturizados e infantilizados para asegurar los procesos de socialización y de educación. Por otra parte, no estaría de más explorar con mayor detalle las modos en que los juegos y los juguetes son incorporados a los espacios y los tiempos escolares, sobre todo en los primeras etapas de su incorporación a la institución educativa, aproximadamente de los 3 a los 10 años, así como las transformaciones y los vasos comunicantes entre juego y deportes, las cuales están aún sin explorar del todo (Ver Pesez, 1988: 122).

lo que Giorgio Agamben afirma, en una de sus expresiones más afortunadas porque sintetiza todas las imágenes y las prácticas de los juegos y los juguetes, al definir a niños y niñas como "esos ropavejeros de la humanidad" y precisamente porque una de las cualidades más íntimas y significativas de estos, cuando se echa un vistazo al mundo de los juguetes, se encuentra con que estos conservan mediante sus juegos no sólo "cualquier antigualla que cae en sus manos" sino objetos y comportamientos profanos que ya no existen" o que, agregaría yo, están en vías de desaparecer por considerarlos desechos de la fabricación. A partir de esto, el mundo infantil se vuelve depositario de la cultura material para que, desde ella, empiece a renovarla. Por eso, el juguete, los juguetes condensan el espacio y el tiempo históricos, son los artefactos culturales más significativos de una sociedad. En palabras de Agamben:

> Todo lo que es viejo, independientemente de su origen sacro, es susceptible de convertirse en juguete. Además, la misma apropiación y transformación en juego (la misma *ilusión (cursiva del autor),* podría decirse, restituyéndole al término su significado etimológico de *in-ludere)* se puede efectuar –por ejemplo, mediante la miniaturización– también con respecto a objetos que todavía pertenecen a la esfera del uso: un auto, una pistola, una cocina eléctrica se transforma de golpe, gracias a la miniaturización en juguetes (Agamben, 2003: 101-102).

Un breve recuento de una minúscula porción de los materiales que se utilizan para la elaboración de los juguetes nos dará una imagen de ellos que, a su vez, serán materia prima para la fabricación de otros o la innovación tecnológica. También nos develarán los cambios en los materiales, la historicidad de estos y, por consecuencia, de la permanencia y continuidad de la cultura material. Al respecto, con la memoria nítida, Doña Celia evoca:

> En los santos reyes, nos lo traían los juguetes, traían el juego de té, entonces se llamaba juego de té, tacitas, jarritas, platitos, en ese tiempo eso era para [que] jugaran las niñas, y los muñecos que nos traían. Se usaba mucho el sololoi, era como plástico y los muñe-

> cos eran grandes, casi el tamaño de un bebecito recién nacido, nos traían a veces de eso, nada más que se sumía el sololoi, si no tenía uno cuidado, se le hacían como hoyitos o se zafaban los bracitos, como traían ligas en los brazos o en las piernitas o en la cabecita. Había que tener mucho cuidado con esos muñecos.[323]

Tal vez uno de los más interesantes al mismo tiempo que invisibles de la cultura material de la niñez, sea la capacidad de adaptación e innovación de las técnicas. ¿En qué momento y en qué circunstancias se pone en funcionamiento la "inteligencia práctica" y por añadidura la innovación? Conviene señalar que la idea misma de innovación supone intercambios culturales, esto es, la herencia, el aprendizaje, la transmisión, la génesis y la evolución de los conocimientos. Mediante este proceso aprendemos a tomar decisiones y a desarrollar preferencias que controlan nuestra conducta y encontramos soluciones a los problemas que nos plantea la vida cotidiana, las cuales pueden ser originales. En la medida que estas soluciones son insólitas se generan nuevas invenciones que, a su vez, exigen nuevos aprendizajes que derivan en nuevas conductas, nuevas elecciones y nuevas decisiones. Esta estructura teórica de los mecanismos culturales que permiten el mantenimiento y la evolución de la cultura puede ser aplicada a los procesos de innovación tecnológica que niños y niñas realizan mediante los juegos y los juguetes (Cavalli, 2007: 20-21).

Por supuesto que podría sostenerse que no se trate de un proceso de invención en sentido estricto, sino de su difusión y con este de innovación tecnológica pero, en cualquier caso, expresa la capacidad de los niños y las niñas para transformar los materias primas o los artefactos por lo que no puede reducirse a lo anecdótico y lo fugaz que representarían el juego y el uso de los juguetes:

> Exactamente, cada juego te iba dando oportunidad de conocer a los participantes e iban mejorando, ellos traían diferentes cosas. Por ejemplo, cuando empezábamos a jugar con canicas diferentes, ellos

[323] Entrevista a Celia Arroyo Vera.

> empezaban a traer bombonas o empezaron a traer canicas de acero. Pu(e)s entonces uno, si ellos traían pu(e)s yo también lo tenías que poner, porque funcionan. Íbamos mejorando los juegos, iba más participación, entonces ya no era tan fácil como antes. Como en el trompo también el hecho de prepararlo, escoger supuestamente el trompo de madera; es uno de los juegos muy bonitos, ahí se trataba de destruir el trompo de la persona con la que estábamos compitiendo. Veíamos cómo los participantes trayendo clavos, o a veces hasta tornillos bien raspados para a que la primera se aventara y rompiera el otro trompo. Los participantes iban mejorando cada vez más, y nosotros pu(e)s también, veíamos que esto funcionaba, pus esto debe funcionar más, entonces era como nos íbamos preparándonos para todos juegos prácticamente.[324]

Desde este enfoque, el estudio de los procesos de producción de los juguetes, de acuerdo con Pesez, es una tarea fundamental: "Esto es lo que aporta la historia de la cultura material: las condiciones de trabajo, las condiciones de vida o el margen existente entre las necesidades y su satisfacción" (Pesez, 1988: 147). Si asumimos que el juguete resume la cultura material de una sociedad y si esta involucra la capacidad de acumulación de experiencias sociales, económicas, culturales y, por lo tanto, sienta las posibilidades y los horizontes de la innovación tecnológica, entonces asumimos que la descripción de Héctor Rivera de la confección de un juguete garantiza la reproducción de un grupo social específico y de la sociedad en su conjunto. Repasemos la imagen que da cuenta de un ejemplo de este proceso de acumulación cultural. A la pregunta que se le formula acerca de cómo preparaba su carrito para la carrera, el señor Rivera rememora:

> Para preparar un carro ahí, lo primero que yo hacía era ir al mercado, escoger el carro que me gustaba y ver. Eran unos carritos Ferrari de plástico, que eran los mejores supuestamente, que eran los más caros en ese entonces, y lo llenábamos con plastilina, para que los carros fueran lo más derecho que podían, porque teníamos la oportunidad de empujar el carrito con los dedo. Ahí era de todo mundo preparar, porque si no preparábamos un carro que corría

[324] Entrevista a Héctor Rivera Arroyo.

> derecho, prácticamente a la primera oportunidad se nos salía de la carretera, y teníamos que volver a empezar desde la meta. Nosotros veíamos qué carro en los demás participantes servía más, e íbamos sobre ese carro para volverlo a comprar, y participar sobre esos, escoger el mejor carro. Desde el momento en qué lo escogía, escogía el carro que veía que es el más funcionaba y de ahí veía de acuerdo a los carros que habían ganado como estaban preparados, sobre eso nos basábamos para preparar los demás carros, que veíamos que le ponían plastilina para que no fuera tan ligero, y se saliera en la primera oportunidad en carretera. También escogíamos lo que eran las llantas, las llantas entre más gruesas eran mejor. Íbamos preparando los carros de acuerdo de las llantas anchas, de adelante delgadas o levantar los carros de atrás, o ponerles llantas más grandes, sobre eso ya lo íbamos observando durante la carretera, dependiendo los participantes como presentaban los carros, uno iba mejorando cada vez más, más su carro de competición.[325]

Por supuesto, la casa tiene un lugar particular como espacio y tiempo del juego y del resguardo de los juguetes. Celia Selene, quien considera que vivió una infancia solitaria por la distancia generacional con sus hermanos y hermanas, desplegaba sus juegos y juguetes en ella pero, acaso lo más interesante, era que reproducía una institución que tenía presente, la escuela, lo cual nos permite recordarnos la cultura material escolar. A partir de la pregunta acerca con quien jugaba a "la escuelita", recuerda:

> Jugaba con mis amigas los fines de semana me ponía a jugar con ellas, en mi casa iban y, yo me ponía a ser la maestra, sacaba cuadernos, libros y me ponía a dizque enseñarles. Luego nos aburríamos y nos íbamos que a las muñecas, pero hay muchas veces que a ellas no podían salir, no las dejaban salir y yo me salía a buscar a qué jugar.[326]

Quizá la máxima manifestación de esa cultura sea el traje, la confección del vestido, las técnicas textiles. Después de esta, las figuras que adquieren la madera, el vidrio y la piedra:

Por ejemplo, el juego de bolillo era un pedazo de madera raspado de acuerdo a una forma de bolillo, en el centro del bolillo

[325] Entrevista a Héctor Rivera Arroyo.
[326] Entrevista a Celia Selene Padilla Arroyo

era más grueso y a los lados un poquito delgado, para que con otro palo más grande pegáramos en la esquina, elevara el bolillo, y de ahí pegarle como si fuera béisbol, y entre más lejos lo mandábamos, teníamos más oportunidad de ganar la vuelta a la manzana a donde vivíamos antes. El ganar de ese juego era el que llegara primero donde salíamos, la meta donde llegábamos. Teníamos tres oportunidades. Por ejemplo, cuando jugábamos bolillo era prácticamente puro hombre, y cuando jugábamos lo de stop era combinado mujeres y hombres. No en sí de hombres, éramos los que jugábamos todos los hombres, pero pudieron haber jugado las mujeres, pero prácticamente no lo hacían ellas.[327]

Entre las presencias de Héctor Rivera pueden desprenderse otras dimensiones de la cultura material que, en manos de los niños y de las niñas, se convierten en materias primas para la invención y la fabricación de juguetes que revelan la profunda innovación que supone actividad infantil. Por ejemplo, los desechos de productos industriales que, a su vez, posibilitan proyectar otras manifestaciones de la cultura como la economía del intercambio y de las técnicas, el uso de colores y la decoración:

> (De lo) que más recuerdo en mi infancia, fue cuando jugaba con mis primos. Jugábamos varios, por ejemplo, el tacón, que era quitarlo un tacón a un zapato dentro de un circulo donde poníamos monedas de cinco centavos y le teníamos que pegar con el tacón para sacarlos del aro, y el que tuviera más suerte, pus era el que se llevaba más dinero. Lo que era las canicas donde jugábamos, que le llamábamos unas que eran ojo de gato, unas bombonas, incluso llegamos a jugar con canicas de acero, esas de los baleros que se valía [usar] para romper las canicas [de vidrio], es otra de las ideas. Las canicas las diferenciábamos a veces porque era un ojo de gato, venían diferentes figuras dentro de la canica que era burbuja de puro vidrio, de diferentes formas. Todos los que jugábamos sabíamos cómo era la diferencia de una bombona, incluso una bombona era una canica grande, esa la llamábamos bombona. Y hasta se podía jugar con esa porque no era tan fácil sacarnos de la raya porque rebotaban las ca-

[327] Entrevista a Héctor Rivera Arroyo.

> nicas chicas. Pero llegaba el momento incluso que cuando los bombonas no salían, metieron unas de unos baleros, quitaba yo unas bolitas de acero que las usábamos como canicas, inclusive las usábamos para romper las bombonas. El valor los decidíamos todos, los decíamos de acuerdo a la finura de la figura que tenía dentro de la burbuja de vidrio, sobre esa ya decidíamos cuál era la mejor, la mejor canica, había que ir por ella cuando jugábamos poníamos diferentes canicas, vamos a jugar de diferente valor de la canica y todos ponían sus canicas, y sobre de esas es la que más perseguían de ojo de gato, eran ponches, trébol era la mejor.[328]

Que a cada paso nos topamos e identificamos juguetes asociados a la cultura material del mundo adulto, así como de las estructuras sociales, de los intercambios, de las exigencias materiales impuestas por la función, las actitudes psicológicas como factores responsables de la evolución y el cambio no deja de sorprendernos. El testimonio de Héctor Rivera es una prueba de ello: en él se revelan los confines que acompañan al urbanismo y que son unidos por la red de carreteras:

> También jugábamos lo que era carreterita, con unos cochecitos que comprábamos en el mercado, con gis pintábamos una carretera, un circuito con diferentes peligros que había dentro de la carretera. Cambiaba mucho los modelos de los carros, que era muy importante que entre el carro más pesado, más derecho se iba. El que ganaba era el que libraba todos los obstáculos que pintábamos dentro del circuito de la carretera, y que llegara a la meta en primer lugar es el que ganaba.[329]

Un ejemplo excelente de la relación entre cultura material y juguetes o, para decirlo en otras palabras, de la cultura material de la infancia es la descripción que ofrece Doña Celia de los artefactos y de los elementos técnicos, los cuales son significativos y representativos de los instrumentos o utensilios domésticos que se fabricaban y transformados en juguetes, como la cerámica y el metal. No sólo esto, sino también del acceso a cierto tipo de

[328] Entrevista a Héctor Rivera Arroyo.

[329] Entrevista a Héctor Rivera Arroyo.

juguetes elaborados con determinadas materias primas que, en conjunto, integran conjuntos culturales:

> Eran de lámina, y más finos eran de porcelana, pero a mí casi no me traían de eso porque eran más caros y además se quebraban; y los de lámina si nos duraban por eso enjuagábamos nuestros platitos y los volvíamos a guardar en una cajita.[330]

Más aún, los juegos también permiten conocer hábitos, gustos y regímenes alimenticios con sus connotaciones sociales, económicas y psicológicas. Por ejemplo, mediante uno de los juegos más universales, la comidita. El dispositivo material era el no menos célebre juego de té. Doña Celia nos muestra por medio de sus recuerdos que preparaban comida:

> Sí, hacíamos un plátano, un batidito y los platitos los llenábamos de plátano. Y había unas galletitas que tenían chochitos, y esos chochitos se los poníamos encima a los platitos de adorno. Sí, poníamos los platitos y nos repartíamos nuestros platitos para jugar a la comida. Sí, iba yo a la carnicería. A veces en la tarde cerca había una pulquería y hacían de esos cebos, les decían cebos, y eran pedazos de carne que parecían como chicharroncitos pero eran de res, y me mandaba mi mamá, por diez centavos me daban buenos puñotes de cebo. Y eso comía mi mamá en la tarde y me daba, me convidaba, nos acostumbramos a esa golosina. Y afuera de la pulquería estaba el caso, friendo los cebos, hasta en periódico nos los echaban. Los sábados hacían fiesta en la pulquería y olía a cebo, y luego en la noche había castillos, siempre los sábados había castillo, y estaban los toros, era un relajo con el toro, porque iba el viejillo cargando el toro, y si andabas ahí cerca corría dónde estabas, tenías que correr hecho la mocha. A mí me daba miedo porque iba encendido el toro y tronaban los cuetes, pero nos encantaba porque veíamos los castillos cada ocho días. Mi hermano, volaban unas varitas de los cuetes, y él iba y las agarraba todavía estaban encendidas y las agarraba, por ser el mero de la pandilla, chiquillos todos, pero le entregaban a él también las varitas, y ahí andaban con sus varitas, que eran de él.[331]

[330] Entrevista a Celia Arroyo Vera.
[331] Entrevista a Celia Arroyo Vera.

Coda

No está por demás insistir en la importancia de la reproducción cultural, en su sentido más amplio, de una sociedad mediante los procesos de socialización tanto desde la familia, la escuela, la convivencia social como de otras instituciones culturales. El juego y el juguete son fundamentales en la configuración de la temporalidad humana que están contenidos en ellos, es "pura esencia histórica", como sostienen Huizinga y Agamben. Por eso, es imprescindible no separarlos, marginarlos o reducirlos a la pura idea de que es propio de la niñez y, por ende, se tienda a su desmembramiento en una más de las actividades de la infancia, esto, es a su desmembramiento y a su miniaturización o, para ser más exactos a su infantilización por parte de los adultos, advirtiendo el riesgo del presentismo y que la historicidad contenida en los juegos y en los juguetes sean más objetos de manipulación y exacerbación de la desintegración de la infancia que de nuestra herencia y construcción cultural.

El señor Héctor Rivera precisamente esta consciente de esta posibilidad en el momento en que la reconstrucción de la memoria individual y colectiva que realiza, si bien ya anunciada por Doña Celia, recupera la trascendencia cultural de unos y otros.

Lo resumen de la siguiente manera para explorar las relaciones entre adultos y niños, pasado y presente, entre recuerdo y el olvido:

> Sí le he enseñado lo que es el trompo y el yoyo, pero ya con eso no le pone mucha atención, yo le explicaba que los mejores juegos eran en nuestra época, porque creábamos nuestros juegos, no como ahora que todo lo hacen por medio de la computadora, antes nosotros teníamos que comprar nuestros juguetes y participar y crear un juego, que ahora no lo hacen los niños actuales, les cuesta mucho trabajo crear un juego sano, sino que todo lo hacen directamente de la tele, y, antes no, era directamente nosotros preparar los juegos, organizarlos con nuestra propias reglas e invitar para la comunidad, todos mis amigos y primos de la cuadra, que (ah)ora no lo hacen (…) antes, los niños de antes, se disfrutaban más los juegos que ahora, había

> más convivencia, creatividad en cada niño, que en los actuales. A mí me hubiera gustado que los niños de ahora hubieran estado en esa época para que sintieran la diferencia de juegos, y valoraran lo que era un juego, no un juego de tele, sino un juego en grupo, un juego donde nosotros poníamos nuestras reglas, y no la tele (...)[332]

En suma, el estudio de la cultura material de la infancia es de vital importancia en la memoria de nuestras sociedades. Es cierto hay que dejar espacios a la nostalgia, a la añoranza pero no detenernos en ellas. Si tomamos el ejemplo de la señora Celia Selene podemos destacar este aspecto: "Me hubiera gustado jugar con mis hermanos, con mis hermanas, convivir más con ellas. Conviví porque ellas me veían como su muñeca".[333]

No obstante, estos testimonios, reconstrucción de la memoria, no son pasado muerto, sino historia presente. De ella podemos extraer ideas e intuiciones para volver a colocar la creatividad y de la imaginación del lado del hombre en la medida en que han sido vitales para construir mundos un poco menos inhóspitos, menos injustos y en cambio más inteligentes y solidarios.

Bibliografía

AGAMBEN, G. (2003). Infancia *e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia* (traducción de Silvio Matón). Argentina: Adriana e Hidalgo editora.

ARIÈS, P. (2001). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen (*Versión castellana de Naty García Guardilla). México: Taurus.

BLOCH, E. (2007). *El principio esperanza 1* (Traducción de Felipe González Vicén). Madrid: Editorial Trotta.

BRAUDEL, F. (1984). *Civilización material, economía y capitalismo, siglos XV-XVIII. Tomo 1. Las estructuras de lo cotidiano: lo posible y lo imposible* (Versión española, de Isabel Pérez-Villanueva Tovar). Madrid: Alianza Editorial.

[332] Entrevista a Celia Arroyo Vera.

[333] Entrevista a Celia Selene Padilla Arroyo.

BURKE, P. (2003). *Formas de hacer la historia* (Versión española José Luis Gil Aristu y Francisco Martín Arribas). Madrid: Alianza Editorial.

CAVALLI SFORZA, L. (2007). *La evolución de la cultura. Propuestas concretas para futuros estudios* (Traducción de Xavier González Roviara). Barcelona: Anagrama.

CHAPELA, L.M. (2002). *El juego en la escuela.* México, DF: Paidós.

DEMAUSE, L. (1994). *Historia de la infancia* (Versión española María Dolores López Martínez). España: Alianza Universidad.

HUIZINGA, J. (2007). *Homo ludens.* España: Alianza Editorial-Emecé Editores.

____ (2007). *Entre las sombras del mañana. Diagnóstico de la enfermedad cultural de nuestro tiempo* (Traducción de María de Meyere, revisada por María Rossich). Barcelona: Ediciones Península.

MARTÍNEZ OMAÑA, M.C. (2004). Construcción y representación social del lugar. En G. de Garay (Coord.). *Modernidad habitada. Multifamiliar Miguel Alem*án, Ciudad de México, 1949-1999 (pp. 69-102). México: Instituto Mora.

____ (2004). Los efectos de las vías de comunicación en la fragmentación de los espacios físicos y sociales de la ciudad de México. En M. del Carmen Collado (Coord.). *Miradas recurrentes I. La ciudad de México en los siglos XIX y XX* (pp. 394-409). México: Instituto Mora-Universidad Autónoma Metropolitana.

PESEZ, J.M. (1988). Historia de la cultura material. En J. Le Goff, R. Chartier y J. Reves (Dirs.). *La Nueva Historia* (pp. 115-148). Las Enciclopedias del Saber Moderno.

¡Viva Cristo Rey! El conflicto religioso y la resistencia de las vicentinas de la Arquidiócesis de Guadalajara

Laura Catalina Díaz Robles
Universidad de Guadalajara

Introducción. Quiénes eran y qué hacían las conferencias de señoras de la caridad de San Vicente fundadas en México

El objetivo de este trabajo es difundir y analizar las prácticas de las señoras de las conferencias de caridad de San Vicente de Paul del Estado de Jalisco durante la época conocida en México como la Guerra Cristera.[334] Las conferencias vicentinas fueron ideadas por el sacerdote Francés, Vicente de Paul en el siglo XVII, como una forma de replantear el desarrollo de la caridad, tratando de encauzarla de una manera más racional, haciendo frente a los ataques que sobre la ayuda al pobre hacían intelectuales de distintas corrientes.[335] En el siglo XIX fueron revigorizadas por Federico Ozanam, y utilizadas como contrapeso a los movimientos secularizadores de

[334] La Guerra Cristera (también conocida como Guerra de los Cristeros o Cristiada) en México consistió en un conflicto armado que se prolongó desde 1926 a 1929, entre el gobierno de Plutarco Elías Calles y milicias de laicos, presbíteros y religiosos católicos que resintieron la aplicación de legislación y políticas públicas orientadas a restringir la autonomía de la Iglesia Católica (Meyer, 1985: Krauze y Reyes, 1996).

[335] Para el calvinismo, la salvación se logra con la fe y no con obras caritativas, por lo que la caridad en sí era criticable. Luis Vives, intelectual español, creía que era el Estado quien debía hacerse cargo del problema de la pobreza, mientras algunos otros pensaron en la necesidad de aplicar castigos a los pobres haraganes legislando al respecto. Con la Revolución Francesa y la proclamación de los derechos del hombre y del ciudadano, se cuestionó la legitimidad de esos castigos y se planteó el gozo del ocio como un derecho. En el México decimonónico aún subsistían ideas condenatorias y de apoyo hacia el ejercicio de la caridad. Las

la sociedad. A partir de entonces, las conferencias de caridad de San Vicente se extendieron por varios países del mundo.

En México hubo un intento de fundación en 1848, pero fue hasta 1863 cuando las condiciones para consolidar el proyecto fueron propicias. Estas mujeres de excelente y buena posición económica, se reunían semanalmente al amparo de su parroquia para planear visitas domiciliarias a los barrios humildes, la forma de conseguir los recursos para socorrerlos y la manera de distribuirlos entre ellos. En Guadalajara se crearon ocho conferencias vicentinas en 1864, la intención era cubrir toda la ciudad, fundando por lo menos una por cuartel, pero en ese primer momento no se logró el objetivo.

Para distinguirse entre sí, ya que todas eran conferencias de San Vicente de Paul, tomaban además el nombre de la parroquia a la que estaban inscritas, o bien elegían un santo de su particular devoción; así es como esas ocho conferencias vicentinas tomaron los siguientes nombres: del sagrario, el dulce nombre de Jesús, San José de Analco, de la penitencia, Nuestra Señora del Pilar, de Guadalupe, del Sagrado Corazón de María y Nuestra Señora Auxilio de los Cristianos (Ver cuadro 1).

Cada conferencia tenía su presidenta, una secretaria, una tesorera, una bibliotecaria y una encargada del ropero, a estos puestos podían añadirse otros anteponiendo el prefijo pro (pro-secretaria, pro-tesorera). Varias conferencias de una misma ciudad conformaban un consejo llamado local o particular que se reunía una vez por mes. Este consejo daba cuentas al Consejo Superior próximo a él y éste al Consejo General.[336] Cada consejo tenía sus propias dirigentes, mismas que se elegían en votación libre, es

primeras señalaban que la miseria era provocada por la imprevisión, por lo que había que averiguar la causa que había originado la mala situación económica y así se podría prestar un socorro diferenciado para cada caso particular, según lo mereciera el individuo y hasta donde se cubrieran las necesidades básicas. Asimismo continuaron existiendo particulares que daban limosna al primer desconocido que se las pedía sin hacer mayor averiguación (Weber, 1981; Geremek, 1998; Álvarez, 1993; Magnus Enzensberger, 1985).

[336] Cfr. *Reglamento de la Asociación de las Señoras de la Caridad...* (1911); *Reglamento de la Asociación de Caridad de San Vicente de Paúl...* (1864); *Reglamento General de la Sociedad ...* (1888).

decir, las conferencias permitieron a las mujeres practicar una actividad que la sociedad decimonónica les vetaba.

Todas ellas tenían especial interés por los enfermos que no podían costear sus medicinas, además concertaban la visita de un médico a domicilio, a quien pagaban la consulta con el dinero de la asociación o bien los doctores no cobraban e incluso ofrecían los medicamentos por su cuenta, aún a veces los de patente. Los fondos de la asociación se obtenían de diversas fuentes: de la cuesta o colecta que se hacía al terminar las reuniones semanales entre todas las socias asistentes, de aportaciones de las socias honorarias,[337] de donativos que se recibían en efectivo o en especie de parte de hombres acaudalados, comerciantes y católicos en general. Las socias organizaban rifas, bazares, kermeses, vendían alimentos que ellas mismas preparaban, editaban recetarios de cocina para venderlos, etc.

A la par de las obras de misericordia corporal, las señoras vicentinas llevaban a los bajos fondos obras de misericordia espiritual, como el enseñar al que no sabe, dar buen consejo al que lo ha menester, corregir al que yerra, perdonar las injurias, consolar al triste, sufrir con paciencia las flaquezas de nuestros prójimos y rogar a Dios por vivos y muertos. Para cumplir estos propósitos impartían catecismo a niños y adultos, convertían al catolicismo a protestantes y no creyentes, llevaban sacerdotes para que uncieran a los difuntos e impartieran el viático a los enfermos, les

[337] De hecho eran 5 los tipos de socias que los reglamentos permitían, además de las *activas* que eran las que hacían las visitas y todo el trabajo de batalla, estaban las *honorarias o contribuyentes* que tenían obligación de aportar una cantidad fija mensual y de asistir a las asambleas anuales. Las *corresponsales*, que eran aquellas que habían cambiado de domicilio pero se mantenían en contacto con la sociedad más próxima en caso de que no hubiera una establecida en su nueva residencia. Las *aspirantes* eran las hijas de las socias que eran menores de edad, ya habían hecho su primera comunión y acompañan a una socia activa en sus visitas a los pobres, a los 18 años podían pedir su cambio como activas. Existían también las *suscriptoras*, aquellas que sin ser socias tenían derecho a que se rezara por ellas como bienhechores. Daban donativos y podían repartirlos si gustaban. También estaban los *miembros de honor*. Ver: *Guía práctica de las conferencias de San Vicente de Paúl* (1860); *Reglamento de la Asociación de Caridad de San Vicente de Paúl...* (1864).

procuraban un entierro digno y cristiano a los difuntos, convencían a las parejas amancebadas de que contrajeran matrimonio, leían libros edificantes a los enfermos y sus familias, visitaban a los presos para llevarles el evangelio, buscaban trabajos decentes para los jóvenes, etc.

A manera de ejemplo para los socorridos, las socias vicentinas debían preocuparse de su propia formación moral, rezar antes de visitar a los enfermos; se suponía que no había coerción para cumplir con tales señalamientos, considerados *obligaciones de conciencia*. Seguían un calendario que les marcaba fechas determinadas para confesarse, comulgar, visitar al santísimo, asistir a retiros y ejercicios espirituales. Fiestas marcadas por los mandamientos de la Santa Madre Iglesia en general y particularmente en sus propios festejos: el domingo segundo de Pascua, que es la traslación de las reliquias de San Vicente; el día 19 de julio, que es la fiesta principal del santo; el día de la Inmaculada Concepción, patrona principal de la asociación.

Las Conferencias vicentinas se extendieron por otras regiones jaliscienses, asentándose en las parroquias de las principales poblaciones, sobre todo en sus cabeceras municipales. No nos consta que hayan llegado a rancherías o pueblos muy pequeños, aunque sí estuvieron presentes en haciendas (Ver Mapa 1).

La región de los altos fue uno de los sitios en donde más cundió el deseo de crear conferencias, este hecho está relacionado con la fuerte tradición católica de estos pueblos. Las zonas menos favorecidas por su presencia fueron el norte y suroeste del Estado, seguramente por su lejanía, eran los sitios menos comunicados.

La elección preferente que realizaban las damas vicentinas de ciertos individuos y sitios sobre otros, para iniciar su apostolado seglar, es lo que llamo *ordenamiento litúrgico*. Esta jerarquización va configurando lo que ellas entendieron por "pobre santificable". De esta categoría quedó excluido el miserable que habitó zonas geográficas y culturales inaccesibles, que no mestizó sus costumbres y que se presumió más reacio para acatar los reglamentos vicentinos. A los elegidos, ellas les brindarían algunas oportunida-

des de mejorar su vida económica y espiritual, desde su particular visión.

Cuadro 1
Fundación de conferencias de señoras de San Vicente de Paul en Guadalajara y periodo de sobrevivencia (1864-1942)

Nombre de la Conferencia	Parroquia o templo de adscripción	Fecha de creación	Vigencia
C. del Sagrario Metropolitano, Sagrado Corazón y posteriormente Purísimo Corazón de María	Parroquia del Sagrario	1864	1933
C. Dulce Nombre de Jesús	Curato de la Capilla de Jesús	1864	1942
C. del Sr. San José (Analco)	Parroquia de Analco	1864	1942
C. de la Penitencia (Mexicaltzingo)	Parroquia de Mexicaltzingo	1864	1933
C. Nuestra Sra. del Pilar (Curato del Sagrario?)	Parroquia del Pilar	1864	1942
C. de Ntra. Sra. de Gpe.	Santuario de Gadalupe	1864	1942
C. del Sagrado Corazón de de María (niñas)	Parroquia del Sagrario	1864	1908
C. Nuestra Sra. Auxilio de los Cristianos	Parroquia del Sagrario	1864	1942
C. Nuestra Sra. de la Salud	Parroquia de Analco	1865	1874
C. del Sagrado Corazón de de Jesús (al principio se llamaba Auxiliar de Analco)	Parroquia de Analco	1886	1942
C. La Purísima (2da. de Analco)	Parroquia de Analco	1886	¿?
C. de la Santísima Trinidad	Parroquia de Mexicaltzingo	1887	1942
C. Dulce Nombre de Jesús de niñas	Santuario de Guadalupe?	1889	1942
C. de la beata Margarita	Templo de Jesús	1896	1942
C. San Vicente de Paul	Parroquia de Mexicaltzingo Parroquia de la Santísima Trinidad	1898	1906-¿?
C. de Santa Inocencia	Templo de Jesús	1902	1919 ¿reaparece 42?
C. del Sr. S. José y Santa Teresa	Templo de Jesús	1906	1942
C. Ntra. Sra. de la Luz		1896	1942
C. Nuestra Sra. del Socorro	Atemajac ¿Señor de la Ascención?	1886	1904

Elaboración propia. Fuente: *Obras de caridad en la arquidiócesis de Guadalajara, de 1864 a 1920* (1920); *Memorias de las obras* ... (1933-34); *Memorias de las obras* ... (1941-42).

Mapa 1
Lugares de Jalisco donde hubo Conferencias de San Vicente de Paul



Elaboración propia. Fuente: *Obras de caridad en la arquidiócesis de Guadalajara, de 1864 a 1920 (1920); Memorias de las obras … (1933-34); Memorias de las obras… (1941-42).*

Como lo muestra el cuadro 2, para el periodo comprendido entre julio de 1895 y julio de 1896, Guadalajara era la ciudad con más socias de toda de República, de un total nacional de 29,815, en la capital jalisciense habían 9,451, es decir, un 31.69%.

Cuadro 2.
Estado General de los Consejos Centrales de las señoras de la caridad de la República Mexicana, desde el 1 de julio de 1895 al 30 de junio de 1896

Consejos centrales	Socias		
	Activas	Honorarias	Total
Aguascalientes	16	198	214
Chihuahua	65	58	123
Chilapa	235	627	862
Coahuila	61	70	131
Cuernavaca	477	1,077	1,554
Durango	19	218	237
Guadalajara	4,115	5,336	9,451
Guanajuato	305	201	506
Iguala	66	86	152
León	269	87	356
México	438	1,138	1,576
Monterrey	218	511	729
Morelia	456	1,460	1,916
Orizaba	140	937	1,077
Puebla	360	847	1,207
Querétaro	57	10	67
San Luis Potosí	652	595	1,247
Sinaloa	968	2,513	3,481
Tabasco	30	152	182
Tepic	120	256	376
Teiziutlán	44	54	98
Toluca	237	348	585
Tulancingo	203	139	342
Veracruz	125	274	399
Yucatán	978	911	1,889
Zacatecas	118	103	221
Zamora	492	344	836
Totales	11,264	18,550	29,814

Elaboración propia. Fuente: *Vigésima Tercera Memoria del Consejo General... (1896).*

Año con año, el número de sus socias tendía generalmente a la alza, aunque disminuía ligeramente según las condiciones económicas y políticas del país. Su actividad principal era el pago de recetas médicas a los enfermos y las visitas domiciliarias. En lugares donde había hospitales civiles o particulares ya establecidos, las damas vicentinas se contactaron con los directores o administradores para que les permitieran entrar a visitar a los enfermos que habían enviado. Si el hospital no contaba con personal suficiente, pedían permiso para atenderlos ellas mismas. En muchas ocasiones tuvieron que pagarles el traslado a la localidad más cercana que contará con atención médica, en la mayoría de los casos ese sitio fue el Hospital de san Miguel de Belén de Guadalajara.

Damas vicentinas: su papel en la historia

Coincido con Silvia Arrom en señalar que esto ha despertado poco interés entre los historiadores. Apenas sí se les menciona en las historias de la Iglesia, a pesar de su estrecha relación con esa institución, tampoco aparecen en las historias de la beneficencia, a pesar de los extensos programas de educación y bienestar que desarrollaron, en general están prácticamente ausentes en la historia de las mujeres (Arrom, 2007: 446).

Vicente de Dios (1993) sacerdote e historiador, las incluyó en su *Historia de la Familia Vicentina en México*, sin embargo su trabajo tiene una visión maniquea de la historia, que representa la perspectiva oficial de la iglesia, en donde todos los conservadores aparecen como los aliados del clero, sus acciones son bien intencionadas, correctas, morales y los liberales juegan el papel de perversos. Su relato no hace ningún análisis, es más bien una recuperación cronológica de datos y obras desde su llegada a México, muestra la aportación de todas las agrupaciones vicentinas,[338]

[338] Entre las que podemos contar además de las damas de las conferencias de caridad de San Vicente de Paul, a las Hermanas de la Caridad, la Sociedad de San Vicente de Paul, la Asociación de la Medalla Milagrosa y la Congregación de la Misión.

al apostolado seglar o religioso; reconoce una participación mayor de las conferencias femeninas con respecto a las masculinas, pero no ofrece explicaciones profundas para ello.

Algunos otros textos que consulté, sobre todo hagiografías, mencionan a algunas señoras de las conferencias que luego se convirtieron en religiosas, o bien a la conferencia bajo cuya advocación se erigió un hospital; describen de manera muy general algunas de las actividades que compartieron señoras y religiosas, con abundancia de datos vagos, carentes de rigurosidad metodológica (Fermín, 1950-51; Del Rosario, 1993: 49; De Dios, 1993 y Plácito, 1979).

En estudios que abordan el apostolado seglar como movimiento político de finales del siglo XIX y principios del XX, la participación femenina no figura como relevante (Ceballos, 1991). En el análisis de Adame Goddard (1991: 246-247) hay un pequeño apartado para las damas católicas, pero las conferencias vicentinas de señoras no son tomadas en cuenta, aún en su reimpresión de la obra acontecida diez años después. Seguramente fueron dejadas de lado porque no hicieron "política" en el sentido formal de la palabra, es decir, no se concibieron como pertenecientes a un movimiento partidista, ni presentaron ponencias en los congresos católicos, ni redactaron iniciativas para generar cambios en el gobierno, ni discutieron ideas en los periódicos, a pesar de que Laura O'Dogherty (2001) admite su participación, entre otras asociaciones católicas, en la conformación del Partido Católico Nacional.

Elisa Cárdenas (2001: 109) las incluye en un apartado que titula "Beneficencia, filantropía y caridad", en un estudio sobre democracia en México. Para Moisés González (1985),[339] las conferencias son agrupaciones que entendieron la pobreza como un fenómeno natural, no como una injusticia social y en ese sentido

[339] González Navarro, Moisés (1985), Cárdenas, Elisa (2001:109) y O´Dogherty, Laura (2001) parecen hacer referencia a las conferencias compuestas exclusivamente por caballeros, aunque Cárdenas sí conoció la fundación benéfica "Nicolasa Luna Corcuera", misma que fue bautizada así en honor de una señora que en vida fue socia vicentina.

critica su actuar, pues las clasifica como ofrecedoras de paliativos que no pretendían terminar con el problema del pauperismo y por si esto fuera poco, condicionaron su ayuda a la participación del beneficiado en rituales litúrgicos. Estoy de acuerdo con esta postura, pero no por eso podemos dejar de lado a esta agrupación que reunió a una gran cantidad de adeptas por todo el país a partir de su instauración en 1863, concentrando a la mayoría de sus socias en el Arzobispado de Guadalajara, y que tuvieron participación en el movimiento cristero. Las conferencias vicentinas se mantienen en operación en nuestros días, aunque con muchos cambios, y con relativamente menos socias que las que tuvieron durante la segunda mitad del siglo XIX y primera del XX.

Silvia Arrom es quien con mayor profundidad ha incursionado en el análisis de estos ejemplos de sociabilidad femenina. Para ella, las conferencias de señoras en México son las responsables de la propagación de la visión ideológica del Partido Nacional Católico. Dada la atención, regulación y control que lograron sobre la población vulnerable, las ve como una plataforma de intervención política desde el ámbito religioso que lograron un espacio social femenino. Mujeres que incidieron en la vida nacional, que vieron en la beneficencia la manera en que podían salir de su ámbito hogareño para sociabilizar con otras clases sociales, es decir, con mujeres pobres, sacerdotes y artesanos que colaboraban con ellas para la organización de una procesión, con comerciantes que les donaban material en especie para sus pobres, con médicos que visitaban a los pobres por *amore Dei,* etc.

Coincido con las tesis de Arrom, y aunque tanto ella como yo, y muchos otros autores sospechábamos que las señoras de San Vicente tuvieron una participación en el movimiento cristero, no sabíamos exactamente cómo lo habían hecho, pues la mayoría de documentos al respecto fueron destruidos por el fuego provocado en distintas contiendas armadas, o bien los propios cristeros los destruyeron para no comprometerse conservando evidencias. En diversos archivos y bibliotecas existen informes de las actividades anuales que hicieron las conferencias de caridad, desde su funda-

ción en 1863 hasta 1913, periodo a partir del cual escasean los reportes, debido a que los revolucionarios tomaron nuevamente las armas, y el carrancismo pronunció su postura anticlerical. Por este motivo, las actividades de diversas conferencias quedaron interrumpidas o no pudieron hacer llegar sus informes al Consejo General, pues si bien se trataba de una agrupación laica, no podían negar su fuerte nexo con la iglesia.

Recientemente encontré un condensado que resume las actividades de las conferencias de señoras de San Vicente de Paul en la Arquidiócesis de Guadalajara del primero de junio de 1926 al 31 de mayo de 1929, justo el periodo en que se desarrolló la Cristiada en una zona identificada como profundamente religiosa, donde de manera temprana se manifestó la crisis política entre el Estado y la iglesia, en la que muchos católicos sintieron lesionadas sus creencias, se levantaron en armas contra el gobierno callista y sus medidas anticlericales. Si bien estas memorias no son todo lo explícitas que una quisiera, y seguramente ocultan información por miedo a que el documento llegara a manos del gobierno, sí nos permiten conocer algunas de las tareas que las señoras vicentinas realizaron en dicho periodo.

Es verdad que diversos historiadores que han escrito sobre el movimiento cristero han sido conscientes de la importancia de la participación femenina, pero a pocos les ha interesado profundizar en ese aspecto. Jean Meyer (1985: 37-63) señala, que en todas partes, las mujeres identificadas con el movimiento aventajaban indiscutiblemente a los hombres: 1000 contra 600 en La Piedad; 10,197 contra 2,956 en Monterrey. Asimismo reconoce que las Brigadas Femeninas de Santa Juana de Arco (BB), nacidas en Zapopan, Jalisco, eran la fuente de aprovisionamiento de armas, que contaban con 10,000 militantes unidas por el secreto y que incluso ellas enseñaban a los combatientes a utilizar las armas. Narra el caso de mujeres que dieron muerte a un policía en Ameca. Reconoce que muchos hombres se alistaron en esta guerra civil empujados por sus madres, sus mujeres o sus hermanas. Describe cómo algunas religiosas prestaron su casa para que se

oficiara misa cuando el culto estaba prohibido. Pero poco nos dice sobre quiénes eran ellas, cómo se llamaban, qué las impulsaba a participar.

Un texto que Meyer escribió en compañía de Enrique Krauze y Cayetano Reyes (1996: 253-255), señala que la mujer, como el niño y el anciano, participaron en la guerra, tuvieron una responsabilidad mayor en su desencadenamiento e incluye una pequeña reseña de la actividad que tuvo la señorita María del Refugio Mijares, activa corresponsal de la publicación cristera llamada *David*, pero no señala a ninguna otra participante con nombres y apellidos. Las mujeres en la historia oficial son figuras abstractas sin nombre propio, imágenes etéreas. A diferencia de los varones de quienes sí se recopila nombre, genio y figura.

Avitia Hernández (2007), agrega que las BB también eran conocidas como Bi-Bi o Brigada Invisible-Brigada Invencible, denominación que realmente nos refleja lo que eran: una agrupación silente y clandestina pero efectiva. La primera brigada Inició con 17 jóvenes integrantes de la Unión de Empleadas Católicas de Guadalajara, organizadas por María Goyaz, quien operó bajo el pseudónimo de Celia Gómez. Las adscripciones a la brigada se multiplicaron,[340] de tal suerte que se formaron células que operaron en diversas regiones del país en guerra.

Jorge López Reynaga (2010), quien se define a sí mismo como estudioso del movimiento cristero e hijo de cristero, recientemente publicó un libro que recopila diversas entrevistas y semblanzas de brigadistas y cristeras, y si bien no hace ninguna propuesta analítica, su valor reside en el rescate de las narraciones de viva voz de participantes en el movimiento, de documentos de primera mano (circulares, recibos de armamentos), y el haber logrado un buen *rapport* con sus entrevistadas debido a que conocieron a su padre, el doctor Bernando López Capilla, alias Córcholis, luchador cristero.

[340] Avitia Hernández señala que fueron 17 mil y no 10 mil como lo apunta Jean Meyer.

Agustín Vaca (1998) identifica la historia de las cristeras como los silencios de la historia de bronce, y yo añadiría que sobre todo para ese caso, de la historia de la iglesia, pues incluso recientemente se han santificado mártires cristeros y todos ellos son varones. ¿Quién no ha escuchado el nombre de San Anacleto González Flores, o del famoso Santo Toribio Romo, patrono de los migrantes? Este último es tan popular, que se ha levantado en su honor una capilla en su pueblito natal, perteneciente al municipio de Jalostotilán, Jalisco. Gran parte de la gente que la visita olvida o ignora que el nombre del lugar es Santa Ana de Guadalupe y no Santo Toribio. ¿Los esfuerzos y peligros que pasaron las mujeres para llevarles comida, aprovisionarlos de armas, llevar y traer mensajes, no cuentan lo suficiente como para mencionarlas en sus narraciones?, ¿No son dignas de relatarse las peripecias que pasaron algunas religiosas que escondieron sacerdotes en sus hospitales, haciéndolos pasar por médicos o albañiles, o el miedo que vivieron mientras estuvieron escondidas en casas particulares o mientras pusieron a salvo los paramentos sagrados escondiéndolos entre los árboles con avisperos? Las penas que pasaron madres, esposas y hermanas al ver muertos o heridos a sus hijos, hombres y hermanos, los sufrimientos de las mujeres que fueron vejadas sexualmente por los militares, ¿no cuentan como martirio para que la Iglesia católica las eleve a los altares?, ¿Tiene eso que ver con que todas congéneres de Eva, la primera pecadora?

La participación de las socias vicentinas en el conflicto ideológico-armado

> Tropas de María sigan su bandera,
> no desmaye nadie, vamos a la guerra
> Canto cristero

Después de la Independencia, las relaciones entre iglesia y Estado en México fueron muy tirantes, no obstante hubo momen-

tos en que las asperezas entre ambos se limaron. Según Meyer, Krauze y Reyes (1996: 219-220), una de las causas que las hizo tensarse fuertemente fue la provocación cismática de la CROM (Confederación Regional Obrero Mexicana), de corte anarquista, que celebró una misa roja en el mes de febrero de 1925 en el templo de la Soledad ubicado en la capital del país. Como respuesta a este y otro tipo de acciones similares, se formó la Liga Nacional para la Defensa de Libertad Religiosa (LNDLR), asociación legal de carácter cívico que determinó defender su derecho a practicar el catolicismo abiertamente, utilizando los medios que las circunstancias fueran exigiendo.

En 1926, el presidente Plutarco Elías Calles, general revolucionario promovió la reglamentación del artículo 130 constitucional, a fin de contar con instrumentos más precisos para ejercer lo ya reglamentado en la Constitución de 1917, con el fin de que el Estado limitara la participación de la iglesia en la vida pública. A esto se le conoció como Ley Calles. Esta legislación obligaba a los ministros de culto a casarse, prohibía la existencia de comunidades religiosas, es decir, se trataba de medidas hostiles dirigidas en exclusiva a los católicos, pues eran los que exigían el celibato de sus ministros y vivían en comunidades. La Ley Calles facultaba a los gobernadores de los Estados de la República a imponer cuotas y requisitos especiales a los ministros de culto (Meyer, Krauze y Reyes, 1996: 223).

Ante la inminente entrada en vigor de esta ley, los de la LNDLR exhortaron a los demás católicos a aplicar un boicot económico al Estado, que consistía en no pagar impuestos, minimizar el consumo de productos comercializados por el gobierno, no comprar billetes de la Lotería Nacional, ni consumir gasolina. El gobierno no logró hacer respetar su ley. Roma, cautelosa ordenó a los católicos que se abstuvieran de ingresar en cualquier partido político. Un nuevo delegado apostólico, Monseñor Caruana, se acercó a Morones, líder de la CROM, pero fue expulsado el 1º de mayo; esto lo hizo abandonar su posición conciliadora y aconsejar a los obispos la resistencia, misma que Roma temía tanto, pero que a partir de

entonces fue alentada por el Papa (Meyer, Krauze y Reyes, 1996: 222-223).

El gobierno respondió a la huelga de culto público con la prohibición del culto privado. Entonces callaron las campanas, los confesionarios se vaciaron, la liturgia se suspendió, la vida sacramental se desarrolló en la clandestinidad. Estas prohibiciones lesionaron la susceptibilidad de la clase popular y campesina, pero también de católicos y católicas de las clases sociales altas. Como señalan Meyer, Krauze y Reyes, la decisión del levantamiento se tomó como la confirmación de un acuerdo pactado tácitamente por todos los fieles católicos, las noticias se transmitían de boca en oído. "… no se sabía desde cuándo ni por qué. Desde siempre, se estaba listo para aquel instante. La hora había llegado por fin. Desde febrero de 1925 el pueblo se sentía efervescente" (Meyer, Krauze y Reyes, 1996: 240), la orden del levantamiento sonó en el año nuevo de 1927, los primeros que lo escucharon y acataron fueron Jalisco, Nayarit, Zacatecas y Guanajuato. A estos guerrilleros que decían luchar por Cristo Rey se les conoce como cristeros. Contaban con pocas armas, no conocían de tácticas militares. Para aplacarlos el gobierno tenía al ejército. Calles pensaba que sofocar el conflicto armado no le costaría más de un mes; se extendió por tres años y se desarrollaron prácticas que exacerbaron la religiosidad de los fieles urbanos y sobre todo de los rurales.

Ante tal situación, ¿cuál fue el papel que jugaron las conferencias vicentinas femeninas de Jalisco? Si bien durante la Reforma su calidad de agrupación seglar les había servido de parapeto para continuar con su apostolado, después de la revolución se toparon con dificultades que sortearon con creatividad. Continuaron desarrollando sus obras materiales, visitando pobres enfermos a domicilio o en la cárcel, consiguiéndoles médico, medicinas, ropa, alimento, hospitales, operaciones y trabajo.

En el cuadro 3 podemos observar las fluctuaciones que hubo en cuanto a la cantidad de socias afiliadas en diferentes años, más a pesar de que efectivamente durante el conflicto armado, de 1927 a 1929, las conferencias vieron disminuidas sus inscrip-

ciones, no fue su peor momento de escases, lo cual ocurrió en 1886-1887.[341] Dadas las condiciones políticas del momento, y las buenas relaciones existentes entonces entre la Iglesia y el Estado, la disminución de miembros debe buscarse en otros factores.

Cuadro 3
Socias activas y honorarias de 1886-1887 a 1928-1929.
Arquidiócesis de Guadalajara

Tipo de socias	188-1887	1891-1892	1892-1893	1894-1895	1900-1901	1901-1902	1906-1907	1907-1908	1908-1909	1910-1911	1919-1920	1926 1927	1927-1928	1928-1929
Activas	1383	2591	2957	4341	4467	4783	4127	6062	6521	5200	3869	6207	2453	2279
Honorarias	2303	3653	4341	5447	5839	6291	4039	4137	3755	3036	1737	4467	3319	3391
Total	3686	6244	7298	9788	10306	11074	8166	10199	10276	8236	5606	10674	5772	5670

Elaboración propia. Fuente: *Obras de caridad en la arquidiócesis de Guadalajara, de 1864 a 1920* (1920); *Memorias de las obras...* (1933-34); *Memorias de las obras...* (1941-42).

La conferencia de la Santísima Trinidad establecida en la ciudad de Guadalajara contaba con una Escuela de Artes e Industrias para señoritas, que proporcionaba clases de corte y confección de ropa y taqui-mecanografía para jovencitas. Incluso en 1927, las vicentinas reportaron un mayor número de alumnas inscritas en comparación con los años anteriores y contaron con un local más amplio y mejor acondicionado (*Memoria de las obras...*, 1929: 53, 95-96). En el informe de 1929 señalaron que había 509 alumnas matriculadas, de las cuales asistían regularmente trescientas. En la asamblea verificada el 29 de julio de 1928, las socias informaron que la señorita Concepción de la Peña, secretaria de la conferencia, impartió instrucción religiosa todos los domingos del año a las alumnas de la Escuela de Artes, con carácter obligatorio, a la que también asistieron parroquianos de ambos sexos. En ese mismo año, un sacerdote de la compañía de Jesús les impartió una conferencia instructivo-religiosa a 100 de esas alumnas.

Esta conferencia de la Santísima Trinidad sostenía un Hospital homónimo, mismo que siguió en funciones durante todo el

[341] El periodo de informe abarca un año que inicia el 1 de junio y termina el 31 de mayo del siguiente.

conflicto armado. Aún durante la contienda pudo mejorarse su infraestructura, hacerse de una máquina eléctrica para lavar la ropa y un auto clave eléctrico. En él se recibieron enfermos de uno y otro bando, y fueron atendidos sin hacer distinción alguna.

No puedo afirmar que los médicos que las auxiliaban estuvieran a favor o en contra de la resistencia armada de quienes decían defender su fe católica. De cualquier manera, siguieron prestando su ayuda a las conferencias, atendiendo enfermos a domicilio y en los hospitales fundados por ellas, realizaban exámenes de laboratorio, rayos X, cirugías mayores y menores. Para el caso de Guadalajara las socias vicentinas mencionan que contaron con la ayuda de los doctores Abel Romo, Alatorre, Arturo Chávez Hayhoe, Avalos, Crispiniano Arce, Delgadillo Araujo, Enrique Avalos, Enrique Hernández Sánchez, Esteban de la Cueva, Ezequiel Hernández, Francisco Sotomayor, Guillermo Riggen, Ignacio Chávez, Ignacio González Montes, Juan Campos Kunhardt, Juan José Vázquez, Luis Vázquez Tello, Manuel Alatorre, Manuel Altamirano, Manuel Ocampo, Manuel Romo, Mendoza, Miguel Baeza, Rafael Lamadrid, Ramón Reyes, Rigoberto Rincón Fregoso, Trinidad y Gabriel Vázquez Arroyo. El doctor Florentino Cerda, atendía a los enfermos pobres de la conferencia del Purísimo Corazón de María, era hijo adoptivo de la señora Inés Rodríguez, quien fuera presidenta de dicha conferencia. Él también conseguía las medicinas necesarias para las religiosas capuchinas (*Memoria de las obras*..., 1929: 52-53 y 95).

En *Jamay*, el doctor Lozano, oriundo de Ocotlán, recetaba a los enfermos. La conferencia de nuestra señora de Guadalupe de Zapotlán tenía al servicios de los enfermos acogidos a domicilio a los doctores Ángel González, Ignacio González Montes, Alberto Nava, Crescencio Castillo y Salvador Hernández Rivera (*Memoria de las obras*..., 1929: 82). Algunos de ellos no sólo recetaban y practicaban curaciones, sino cirugías, análisis clínicos y diagnósticos con rayos X de su propiedad.

Fueron tiempos difíciles en que las conferencias carecieron de libros para asentar sus actas y papel para redactar sus infor-

mes. Muchas estuvieron a punto de cerrar, otras cerraron por una pequeña temporada, hubo ocasiones en que las dignatarias tuvieron que huir de la población, por ejemplo, las socias dignatarias de la conferencia de santa Mónica en Valle de Guadalupe se vieron obligadas a abandonar la población después de diciembre de 1926 (*Memoria de las obras...*, 1929: 38 y 17).

La conferencia del Santísimo Sacramento de Tlajomulco no podía acoger enfermos en su hospital, porque todas sus piezas exceptuando dos, estaban caídas, no señalan si el derrumbamiento fue resultado de la contienda, pero es muy posible. Había sólo dos cuartos en pie, uno en el que estaban los muebles en existencia, y otro ocupado por una enferma que desde hacía muchos años tenía a su cargo la cofradía (*Memoria de las obras...*, 1929: 75).

Empresas como el Nuevo Mundo que realizaban donaciones desde antes de la guerra, continuaron donando género a la conferencia de San José de Analco de Guadalajara. Gracias a eso, las señoras socias llevaron dulces, jabón y unos cortes para trajes a cincuenta y tres niños de los más aplicados en la doctrina en enero de 1927.

No obstante los problemas y tensiones que existían entre la iglesia y el Estado, ellas realizaban sus ya tradicionales obras espirituales, quizá con mayor ahínco, pues pensaban que el momento histórico que vivían así lo exigía. El pobre necesitaba ser exhortado a no abandonar sus rituales litúrgicos. Como lo señalan sus propias memorias:

> En medio de la lucha desenfrenada contra la religión: en el desquiciamiento completo de instituciones de esa índole –ante la cobardía que invade a los individuos y paraliza las más grandes acciones– la humilde obra, repito de las cofradías de S. Vicente, como roca inconmovible se yergue ante el azote huracanado de la persecución, y se presenta aquí y acullá, donde el enfermo abandonado gime, donde la pobreza presenta su faz descarnada, donde el huérfano abandonado reclama su presencia (*Memoria de las obras...*, 1929: 48).

Entonces importaba tener en cuenta actividades que no habían sido reportadas en épocas anteriores, por ejemplo a partir

de 1927 contabilizaron el número de viacrucis, peregrinaciones y comuniones por devoción que realizaron, el número de misas y triduos que celebraron, la cantidad de horas santas a las que asistieron, de rosarios que rezaron,[342] los ayunos que padecieron, las funciones a S. Vicente de Paul que organizaron, todo esto "para remediar las necesidades de la Iglesia", así como la ayuda económica y la comida que tuvieron que dar a los seminaristas que de pronto se vieron en la calle (*Memoria de las obras...*, 1929: 16, 64). Ante la imposibilidad de celebrar culto público, las conferencias de Tepatitlán y Tequila dispusieron ejercicios espirituales los días 19 de cada mes, a ellos asistían las socias a manera de penitencia adicional, implorando a Dios su intervención para arreglar el conflicto político-religioso. Fue necesario también contar el número de orfanatorios, asilos, alumnos en sus escuelas, alumnos en sus orfanatorios, debido a la cantidad de niños que quedaron huérfanos y que sus padres sacaron de las escuelas oficiales. Las socias que morían por año antes de la guerra no era un dato relevante, ahora también las contabilizaban.

En el cuadro 4 no contemplé algunos de esos rubros extraordinarios porque sólo aparecerían en el penúltimo o quizá sólo en el último periodo, es decir 1927-28 y 1928-29. Este último informe anual sólo reseña lo ocurrido en la ciudad de Guadalajara, sin mencionar dato alguno sobre las conferencias foráneas de la Arquidiócesis.

Es importante señalar que si bien el número de socias disminuyó, las obras espirituales aumentaron considerablemente. Véanse por ejemplo el número de sacramentos por devoción, la cantidad de visitas al Santísimo Sacramento que se realizaron en 1926 y las misas oídas en el año de 1828-29. Si tomamos en cuenta que había ciento una conferencias establecidas, cada una de ellas escuchó en promedio cuarenta y cinco misas anuales, si un año está compuesto de unas cincuenta y dos semanas, esto quiere decir que hubo muy pocos domingos sin liturgia. Lo interesante

[342] Los rosarios que se rezaban comúnmente eran de 5 misterios, en aquellos tiempos revueltos se rezaban de quince.

sería poder comparar la asistencia en los años previos al conflicto religioso y durante este, porque por lo menos las fotos que diversos investigadores han recabado nos hacen pensar en una devoción no sólo acrecentada sino exacerbada entre 1826 y 1829.

Cuadro 4

Periodo del informe	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1886-87	52	0	0	10	0	0	0	0	0	0
1888-89	49	0	0	18	0	272	0	0	0	0
1891-92	66	0	0	14	0	134	582	142	0	0
1892-93	19	0	0	11	0	941	2996	445	0	0
1893-94	9	0	0	20	0	0	0	15	0	0
1894-95	248	0	0	57	0	950	5011	434	0	0
1895-96	21	2	61	8	1211	806	5751	566	0	0
1897-98	48	7	201	11	2176	811	9349	664	0	0
1900-01	25	1	237	7	2707	918	7923	712	0	0
1901-02	4	6123	146	5	2685	3515	4554	469	0	0
1903-04	61	6	249	50	4095	1808	15773	519	0	0
1904-05	66	3	0	20	0	2231	19355	513	0	0
1905-06	25	11	170	54	15559	1948	0	570	0	0
1906-07	35	16	221	6	5360	1738	0	641	0	0
1907-08	16	5	191	12	14559	2305	0	595	0	0
1908-09	22	5	230	21	8887	1660	18555	545	2369	0
1910-11	27	30	0	21	0	1151	40850	447	5685	0
1911-12	14	0	0	6	117	973	46602	283	14890	0
1919-20	0	0	0	18	6072	376	136214	225	0	0
1926-27	71	20	0	82	0	1130	56086	418	96442	0

1927-28	73	5	104	85	492 4	75	215 80	295	571 93	0
1928-29	16	19	124	19	180 1	41	929 0	121	111 056	46 06
Totales	967	62 53	193 4	55 5	818 22	237 83	400 471	861 9	287 635	46 06

Obras espirituales de las socias de san Vicente de Paul de la Arquidiócesis de Guadalajara de 1886-87 a 1911-12.

Elaboración propia Fuente: *Obras de caridad en la arquidiócesis de Guadalajara, de 1864 a 1920 (1920); Memorias de las obras... (1933-34); Memorias de las obras... (1941-42) y Memoria de las obras... (1929).* A: Bautismos y confirmaciones; B: Conversiones y abjuraciones; C: Entierros pagados; D: Matrimonios arreglados; E: Niños instruidos; F: Primeras comuniones; G: Sacramentos por devoción; H: Viáticos; I: Visitas al Santísimo Sacramento y a la Virgen; J: Misas oídas.

La conferencia de Nuestra Señora de Guadalupe de Zapotlán recibía donativos en especie de los agricultores de la zona. La capilla de su hospital no pudo ser atendida como regularmente lo hacía su capellán, el Sr. Pbro. José López Preciado; por lo que varias señoritas vecinas del templo cuidaban de él y de que no faltara el culto (*Memoria de las obras...*, 1929: 81-82).

Es muy probable que algunas de ellas bautizaran y casaran a los fieles, pues el episcopado había dado permiso para ello a cualquier cristiano en caso de extrema necesidad. Una vez restablecida la calma, un sacerdote refrendaba el bautismo, lo que no era necesario en el sacramento matrimonial, pues es el único que los interesados pueden administrase por sí mismos siendo el cura sólo un testigo (Meyer, 1985: 278).

Algunas veces tuvieron que posponer actividades, prescindir de la asistencia de cualquier eclesiástico,[343] hacer sus festejos con

[343] Como en la asamblea general que tuvo lugar el 19 de julio de 1927, en el templo de la Soledad, Guadalajara. La presidió la señorita Vicenta Verea, presidenta del Consejo, con asistencia de todas las dignatarias del mismo, y de doscientas socias aproximadamente, pero no hubo representante eclesial alguno. A diferencia de la conferencia de san Felipe Apóstol, que suspendió sus labores cuando faltó su director, pues no sabían si debían continuar solas. (*Memoria de las obras...*, 1929: 47, 65).

menos pompa, celebrar acontecimientos en fechas diferentes a la marcada por el almanaque, o idearon nuevas formas para poder seguir realizando su apostolado seglar, apoyando a la Iglesia, a quien sentían como aliada y víctima. Si no podían celebrar misas en la población en que residían, mandaban decirlas en el pueblo cercano. Cuando no tenían recursos para auxiliar a los pobres, buscaban alternativas, por ejemplo una de las acogidas de la conferencia del Purísimo Corazón de María de Guadalajara, se vio en serias "circunstancias aflictivas", pero su posición social no le permitía recurrir a la limosna. Las vicentinas le ayudaron a rifar objetos personales de su propiedad, con lo que le evitaron la pena de hacerlo por sí misma y hacer pública su situación *(Memoria de las obras...*, 1929: 26, 58 y 79).

Siguieron reuniéndose en las parroquias de su comunidad, pero cuando ya no pudieron hacerlo, echaron mano de las casas particulares, sobre todo las de las señoritas o señoras socias, como sucedió en la conferencia de nuestra señora del Rosario en Unión de Tula, en que la presidenta convocó a reuniones en su casa, pero el número de socias activas que asistió era muy bajo, muchas temían por su integridad.

El jueves santo, las distintas conferencias acostumbraban hacer el ritual de lavado de pies a los pobres. Terminado éste, les obsequiaban comida, alguna limosna en efectivo y ropa. En 1926 la conferencia de Guadalajara llamada Nuestra Señora del Auxilio de los Cristianos utilizó la casa de una de las socias para continuar con esta tradición. Al año siguiente se hizo lo mismo en la casa de la señorita vice presidenta (*Memoria de las obras...*, 1929: 57).

De la misma forma el día de San Vicente la conferencia del señor San José establecida en el Triunfo, dio comida a 45 pobres en una casa particular y los vecinos se organizaron para llevar música (*Memoria de las obras...*, 1929: 67). Hubo lugares en que les fue imposible utilizar hasta las viviendas particulares para sus reuniones o celebraciones, ejemplo de ello fueron la conferencia de San Vicente de Tenamaxtlan, la conferencia de Nuestra Señora del Rosario de Unión de Tula, la conferencia de san Miguel Arcán-

gel establecida en Ayutla, la conferencia del Sagrado Corazón de Tequila. En estos casos, cuando las socias se enteraban que en el municipio había algún enfermo insolvente, hacían una colecta extraordinaria e intentaban remediar la necesidad del momento, o bien dejaban el cepo de San Vicente en la iglesia y con los fondos que en él depositaban los fieles, continuaban haciendo sus obras de caridad. En ocasiones las señoritas dirigentes socorrían a sus pobres con recursos propios hasta que la conferencia podía volver a hacerlo, como lo hizo la presidenta de la conferencia de San Vicente en San Pedro Analco. La conferencia de San Vicente en Zapopan no celebró reuniones por mucho tiempo pues era muy reducido el número de las socias activas que asistían, de esa forma los recursos recaudados eran escasos, por lo que acordaron no reunirse más y solicitar diariamente ayuda monetaria o en especie entre comerciantes y particulares (*Memoria de las obras*..., 1929: 70, 74, 80).

Las socias de Nuestra Señora del Refugio de Puente Grande, afirmaban que en tiempos difíciles habían trabajado más duro que en años de paz, y que incluso durante los conflictos sus obras superaban las de los tiempos de calma. Cuando no podían "manifestar su regocijo en todo su esplendor" en alguna fiesta especial de la Iglesia o no podían ofrecer su tradicional comida navideña, de semana santa en la parroquia o algún sitio público e incluso particular, determinaban que cada socia invitara a un pobre a comer a su casa, y algunas mandaban comidas a familias vergonzantes.

Si carecían de orfanatorio o casa de beneficencia para huérfanos o expósitos, la conferencia de Cocula tenía por costumbre hacerse cargo de los necesitados de esta índole, colocándolos entre las mismas socias u otras personas caritativas que los acogían en su hogar, dándoles lugar entre sus familiares. Durante 1927 recogieron a una niña de ocho años que perdió a sus padres y la colocaron con una familia que consideraron "recomendable". Lamentablemente, la niña murió a los pocos meses. Señalaban en sus Informes que varios jóvenes del municipio habían sido formados de esta manera (*Memoria de las obras*... ,1929: 65).

Conferencias como la de San Vicente en Zapotiltic recibían enfermos foráneos que necesitaban auxilio médico y espiritual, pues en los poblados vecinos no fungían las asociaciones de caridad. Esta conferencia sufragó el ataúd y la sepultura de los muertos de la guerra, además de construir un hospital para la atención de los heridos en combate. En él se contempló la construcción de una sala en donde se expuso el Santísimo en repetidas ocasiones (*Memoria de las obras...*, 1929: 80).

También se dio el caso de que se suspendieran las juntas porque la mayor parte de las socias y dignatarias de la conferencia tuvieron necesidad de dejar la población, así sucedió en la conferencia de San Vicente en Atotonilco el Alto en enero de 1927 y en la del San Vicente de Paul en el Salitre, donde también los sacerdotes dejaron la localidad. Las pocas socias que quedaron en Atotonilco no dejaron de colectar limosnas en efectivo y especie para el sostenimiento del Hospital del Sagrado Corazón (*Memoria de las obras...*, 1929: 63).

A la conferencia de nuestra señora de las angustias de Cocula le fue imposible celebrar reuniones durante todo el año de 1927, por lo que la casa de la enfermería permaneció cerrada. Solamente se tenía en ella a una epiléptica indigente y sin familia, al cuidado de la persona que hacía cuarenta años atendía gratuitamente a los enfermos (*Memoria de las obras...*, 1929: 64-65, 77).

Las conferencias de la Santísima Trinidad en Guadalajara y San Vicente de Ocotlán tenían dos centros catequísticos cada una, ubicados en vecindades y eran el núcleo donde convencían a la población de que se bautizara, confirmara, arreglara su matrimonio, e incluso que aprendiera a persignarse (*Memoria de las obras...*, 1929: 53).

La conferencia de Nuestra Señora de Guadalupe de Guadalajara fue despojada del local en el que alojaba niñas huérfanas, razón por la que las socias tuvieron que buscar una casa en renta, más pequeña y sólo pudieron asilar entre 20 y 25 niñas. La mayoría contaban con una pensión y tres de ellas sólo tenían una pequeña ayuda para su sustento aportado por las socias que la

conformaban. Además de trabajos manuales, las religiosas que las atendían, les daban instrucción escolar. Según se suscitaran los conflictos armados y la persecución religiosa, en algunas ocasiones encomendaban a las niñas al cuidado de alguna familia caritativa y una vez pasado el peligro, volvían al asilo, donde al parecer, nunca les faltó la frecuencia de sacramentos y asistencia a la santa misa y retiros (*Memoria de las obras...*, 1929: 55, 98).

Una socia de la conferencia del Sagrado Corazón de Jesús en Usmajac recolectaba dinero diariamente para pagar a una persona que se hiciera cargo del cuidado de un templo que se pretendía cerrar bajo el pretexto de no haber quién lo atendiera. Los actos sacrílegos de que habla Meyer (1985: 240 y 357), también fueron sufridos por la conferencia de las Angustias de Cocula, quien vio la imagen de San Vicente de Paul consumirse bajo las llamas en el atrio de su templo parroquial, arrojada por "el enemigo anticlerical". Las vicentinas reportaron la pérdida de los siguientes párrocos mártires, el director de la conferencia de Nuestra Señora del Refugio en Totatiche, Cristóbal Magallanes, acompañado del Pbro. Caloca, y el director de la conferencia de nuestra señora del Rosario de Unión de Tula, Rodrigo Aguilar Alemán (*Memoria de las obras...*, 1929: 65, 38, 78, 79). El templo parroquial de este último municipio fue convertido en cuartel en el mes de diciembre de 1927 y sus imágenes, entre ellas la de San Vicente, propiedad de la cofradía, fueron destrozadas y quemadas en la plaza pública. A raíz de esto suspendieron los trabajos del hospital que tenían en construcción.

En 1927, la conferencia de San José de la Montaña ubicada en San José de los Reynoso dio aviso de la muerte de la proveedora y nueve socias, pero no aclaran si fue a consecuencia de la guerra cristera, aunque es probable que haya sido así, dado que su necrología regularmente lamentaba una o dos muertes anuales, por lo que diez resulta un incremento considerable, a menos que haya habido alguna epidemia. El mismo patrón se repite a mayor escala en 1928-29, pues se reportan veinte socias muertas en el año en la ciudad de Guadalajara, y cuarenta y cinco en las conferencias foráneas de la arquidiócesis (*Memoria de las obras...*, 1929: 73).

En la conferencia de san Antonio de Padua de Talpa, sus dignatarias informaron que en el mes de julio su casa hospital fue tomada y ocupada por la tropa, después de haber hecho salir a los enfermos. Desde esa fecha, atendieron a los internados en sus propios domicilios proporcionándoles alimentos y medicinas. Asimismo enviaron a Guadalajara algunos recursos económicos para auxiliar a los sacerdotes necesitados. (*Memoria de las obras*..., 1929: 78)

Las señoras socias también cumplieron con su deber de enseñar al que no sabe, y además de dar instrucción religiosa, fungieron como profesoras emergentes. En primer lugar porque sentían que debían impedir a toda costa que los niños asistieran a las escuela laicas e impías, y segundo, porque algunas quedaron abandonadas durante o después de los conflictos bélicos. La conferencia del santísimo sacramento de Tlajomulco, sostuvo dos grupos de escuela a petición del director de la asociación quien tuvo que abandonar la población. Al despedirse les dijo que cuando volviera quería ver que la escuelita continuaba en pie (*Memoria de las obras*..., 1929: 75-76).

La conferencia de San Vicente en Ixtlahuacán del Río ayudó a sostener en clases particulares a niños que no debían asistir a las escuelas oficiales, según lo dispuesto por la superioridad eclesiástica. Una socia de San Vicente en San Marcos, se hizo cargo de la educación de un grupo, para evitar que asistieran a escuelas impías (*Memoria de las obras*..., 1929: 25, 31). La conferencia de San Vicente en San Martín de Bolaños cedieron las colectas de los domingos para las profesoras cesadas en las escuelas públicas, reservándose las de los demás días para sus enfermos.[344]

El acta de la asamblea general del 19 de julio de 1928 hace hincapié en el celo de la presidenta del Consejo Arquidiocesano de

[344] Jorge López afirma que "no era problema estar en una asociación religiosa y trabajar en una escuela oficial hasta que llegó José Guadalupe Zuno; quien, en 1926, quiso quitarles dos meses de sueldo a los maestros... Por aquellos días se emitió la circular 13134 que prohibía a los maestros hablar de religión en las escuelas y pertenecer a asociaciones religiosa; 900 maestros no aceptaron y fueron cesados" (López, 2010: 120 *; Memoria de las obras*..., 1929: 73-74).

Guadalajara de las conferencias vicentinas, señorita Vicenta Verea, quien se puso como tarea personal visitar a cada una de las conferencias de la ciudad, para darles aliento y reorganizarlas si es que habían abandonado sus labores. De esta manera cobraron auge nuevamente la de San Vicente, la de la señora Santa Ana y la del señor de la Penitencia. Encabezó la peregrinación que las socias vicentinas realizaron a la catedral en el mes de junio de 1928 y al Santuario de nuestra Sra. de Guadalupe. Sus informes reportaron la organización de un novenario dedicado a San Vicente de Paul. El día que conmemoraron a su patrono, las socias vicentinas hicieron comunión general exhortadas por la señorita Verea. Las confesiones y comuniones se efectuaron en dos o tres domicilios particulares de cada una de las conferencias, por la imposibilidad de hacerlo en un templo (*Memoria de las obras*..., 1929: 89-90).

Cabe destacar que la señorita Verea presidía también la conferencia de la Santísima Trinidad de Guadalajara, agrupación que como mencionamos anteriormente, fundó el hospital del mismo nombre. La conferencia a su cargo celebró sesiones con normalidad durante todo el conflicto, el hospital estuvo en funciones constantemente, aunque con frecuencia sufrían inspecciones gubernamentales. En 1918 se presentaron dos empleados del gobierno constitucionalista en el hospital de la Santísima Trinidad de Guadalajara, con el objetivo de realizar una inspección. Vieron la casa de manera superficial y preguntaron de quién era, cuántos enfermos había y si recibía donativos del gobierno del Estado. La madre Vicenta de Santa Dorotea, entonces superiora de la congregación a cargo del mismo, les contestó que la casa era de la señora Carlota Vallarta V. de Verea, el número de enfermos que tenían internos y que no se recibía ningún donativo del gobierno (AHAG. Gobierno. Religiosos. Siervas de los Pobres, 1890-1931, 13 expedientes. Caja 1. Carpeta 1931-1934 Hospital Santísima Trinidad)

Vicenta Verea pertenecía a lo más granado de la sociedad, al igual que Catalina Palomar de Verea, quien fungía como tesorera del consejo de la Arquidiócesis de Guadalajara. Dolores Palomar

Arias no fue vicentina, ni se afilió a ninguna organización femenina católica de la época, pues ella misma se definía como "beata independiente", pero sí participó activamente en la cristiada llevando rifles escondidos en la cajuela de su auto, en compañía de Concha Reyes, mismos que entregaron en Tepatilán (Cfr. Fregoso, 2006: 41-65).

Los datos anteriores parecen involucrar a la familia Verea, Vallarta y Palomar, pero en general implican a una serie de familias de élite relacionadas entre sí por vínculos matrimoniales.[345] Lo cual nos permite observar que la guerra cristera no fue solamente un movimiento popular, en el que participaron profesoras,[346] y gente de baja estofa, sino que tuvieron injerencia señoras y señoritas de diversos estratos sociales, unificadas todas por sus creencias religiosas.

Ante el resurgimiento de las "caridades" de Guadalajara, como también se les llamaba a las señoras vicentinas, su informe de 1928 señaló que:

> En las [conferencias] de la ciudad, parece que el sacudimiento actual, ha causado en ellas un nuevo resurgimiento. Las que estaban extinguidas o inactivas y a punto de perecer, han renacido a nueva vida, y con entusiasmo despliegan sus energías en obras de verdadera caridad. Lo más granado de nuestra sociedad ha tomado también parte en nuestras humildes obras, y las damas distinguidas, reunidas en un nuevo centro, nacido en estos aciagos tiempos, van también a las chozas de los enfermos, enjugan el llanto del huérfano y conmovidas ante la miseria del pobre, se desprenden de sus bienes para remediarla (...)(*Memoria de las obras...*, 1929: 88).

En el cuadro 5 podemos observar que en general las conferencias de la ciudad de Guadalajara tuvieron menos problemas para desarrollar sus actividades con normalidad, en comparación

[345] Para profundizar sobre este tipo de relaciones entre los grupos de elite, confróntese Lizama (2008); Olveda (1988).

[346] Agustín Vaca encontró que los periódicos de la época incluían como parte del alumnado de la normal a muchachas de vecindad e hijas de tortilleras, es decir gente de baja ralea. Algunas de estas profesoras participaron activamente en el movimiento cristero (Vaca, 2006: 64-74).

con las conferencias foráneas de la arquidiócesis, que a excepción de Atoyac, Buena Vista de Jesús, Huentitán el Alto, Ixtlahuacán de los membrillos, Juchitlán, San José de Gracia, Sayula, San Juan de los Lagos, Unión de Tula, Usmajac, Zapotiltic y las dos de Zapotlán, todas las demás abandonaron sus sesiones y actividades, aunque fuera temporalmente.

De un total de 101 conferencias establecidas en toda la arquidiócesis, diez y ocho estaban ubicadas en Guadalajara. Cada uno de los informes de 1926-27 y 1927-28 reportaron tres conferencias que cerraron, mientras que en 1928-29 también se reportaron tres que durante algún tiempo funcionaron de manera irregular, es decir, abrían y cerraban de acuerdo a los vaivenes políticos.

En cuanto a las conferencias foráneas, que así se referían ellas a las que estaban ubicadas fuera de la ciudad de Guadalajara pero en la arquidiócesis del mismo nombre, durante 1926-27 de un total de ochenta y tres células, veinte permanecieron cerradas, veintisiete trabajaron de manera irregular y sólo treinta y seis lo hicieron constantemente.

El informe de 1927-28 consigna cuarenta y seis conferencias clausuradas, diez que trabajaron de manera irregular, y únicamente veintisiete funcionando normalmente. En 1928-29 no hubo conferencias que trabajaran de manera irregular, pero aumentó a cincuenta y dos el número de aquellas que tuvieron que abandonar sus actividades y sesiones, quedando sólo treinta y una funcionando con regularidad.

Cuadro 5
Estatus de actividad de las Conferencias de San Vicente de Paul de la Arquidiócesis de Guadalajara durante el conflicto cristero

Población	Nombre o advocación de la conferencia	Permanenia en el activo		
		Del 1 de junio de 1926 al 31 de mayo de 1927	Del 1 de junio de 1927 al 31 de mayo de 1928	Del 1 de junio de 1928 al 31 de mayo de 1929
Guadalajara	Santísima Trinidad	x	x	x
Guadalajara	Sagrado Corzón de Jesús	x	x	x
Guadalajara	Santa Margarita María	x	x	x
Guadalajara	Nuestra Sra. de Gpe. San José y Santa Teresa	x x	x x	x x
Guadalajara	Dulce nombre de Jesús	x	x	x
Guadalajara	Señor de la Penitencia	x	-	x
Guadalajara	Nuestra Sra. de la Luz	-	x	x
Guadalajara	La Virgen Milagrosa	x	x	x
Guadalajara	Ntra. Sra. Auxilio de los Cristianos	x	x	x
Guadalajara	Purísimo Corazón de María	x	x	x
Guadalajara	San José de Analco	x	x	x
Guadalajara	San Vicente de Paul	x	x	Irregular
Guadalajara	Señora Santa Ana	x	x	Irregular
Guadalajara	Ntra. Sra. del Pilar	x	x	x
Guadalajara	La Purísima Concepción	x	x	x
Guadalajara	La Sagrada Familia	-	-	Irregular
Guadalajara	María Auxiliadora	-	-	x
Ahualulco	Nuestra Sra. del Refugio	x	Irregular	x
Ahualulco	No señala nombre	-	x	x
Amacueca	Dulce Nombre de Jesús	x	-	-
Amatitán	San Vicente de Paul	x	-	-
Ameca	San Vicente de Paul	Irregular	-	-
Apozol	Ntra Sra. de Gpe.	x	Irregular	x
Arandas	Sagrado Corazón de Jesús	Irregular	-	-
Atemajac de Brizuela	Sr. de la Misericordia	Irregular	-	-
Atotonilco el Alto	San Vicente de Paul	Irregular	Irregular	x
Atotonilco el Bajo	No señala nombre	Irregular	-	-
Atoyac	San Vicente de Paul	x	x	x

Ayutla	San Miguel Arcángel	Irregular	-	-
Buena vista de Jesús	Sr. San José	x	x	x
Cocula	Ntra. Sra. de las Angustias	Irregular	x	x
Concepción de B.As.	La Purísima Concepción	x	Irregular	-
Cuquío	San Felipe Apóstol	Irregular	-	-
Chimaltitán	San Pascual	Irregular	-	-
Chiquilistlán	Ntra. Sra. del Refugio	x	x	-
El triunfo	Sr. San José	x	x	-
Huentitán el Alto	Ntra. Sra. de Gpe.	x	x	x
Ixtlahuacán del Río	San Vicente de Paul	Irregular	-	-
Ixtrahuacán de los	Ntra Sra. de Gpe.	x	x	x
Membrillos				
Jalosotitlán	Ntra. Sra. del Refugio	x	x	-
Jamay	No menciona nombre	-	x	x
Juchitlán	Sagrado Corazón de Jesús	x	x	x
Jocotepec	No menciona nombre	-	-	-
Juchipila	No menciona nombre	-	-	-
La Barca	San Vicente de Paul	x	-	x
Lagos	San Vicente de Paul	Irregular	Irregular	x
Mazamitla	San Cristóbal	Irregular	-	
Moyahua	No menciona nombre	-	-	-
Oconahua	San Miguel Arcángel	Irregular	-	x
Ocotlán	San Vicente de Paul	x	Irregular	x
Puente Grande	Ntra. Sra. del Refugio	x	x	-
Degollado	San Vicente y Ntra. Sra. del Perpetuo Socorro	x	-	x
San Gabriel	San Vicente de Paul	Irregular	Irregular	-
San Gaspar de los Reyes	San Vicente de Paul	x	-	-
San José de Gracia (Parroquia)	Sr. San José	Irregular	-	-
San José de Gracia (Hacienda)	Sr. San José	x	x	x
San Marcos	San Vicente de Paul	x	-	-
San Miguel de Cuarenta	San Vicente de Paul	Irregular	-	-
Sayula	San Vicente de Paul	x	x	x
Soyatlán	Ntra. Sra. del Rosario	x	Irregular	-
Santa Ana Acatlán	San Vicente de Paul	-	-	-
Santa Anita	Ntra. Sra. del Rosario	Irregular	-	-
San Andrés Ixtlán	No menciona nombre	-	-	-
Santa Cruz de las Flores	No menciona nombre	-	-	-

San Diego de Alejandría	La Sagrada Familia	-	-	-
San Francisco de Asís	No menciona nombre	-	-	-
El Teul	San Vicente de Paul	x	-	-
San José de los Reynoso	San Vicente y Sr. San José	Irregular	-	-
San Juan de los Lagos	Sagrado Corazón	x	x	x
San Julián	San Vicente de Paul	Irregular	-	-
San Martín de Bolaños	Sr. de Sta. Rosa	x	x	-
San Martín Hidalgo	No menciona nombre	-	-	-
San Pedro Analco	San Vicente de Paul	-	Irregular	-
Tamazula	No menciona nombre	-	x	-
Teocuitatlán	No menciona nombre	-	-	x
Tepatitlán	San Vicente de Paul	x	x	x
Tequila	Sagrado Corazón de Jesús	x	-	x
Tlajomulco	Santísimo Sacramento	x	x	x
Tototlán	San Vicente de Paul	Irregular	x	-
Tuxpan	El Sr. del Perdón	Irregular	-	-
El Salitre	No mnciona nombre	-	-	-
San Pedro Apulco	No menciona nombre	-	-	-
San Sebastián	San Vicente de Paul	Irregular	-	-
Tala	No menciona nombre	-	-	-
Tapalpa	San Antonio de Padua	x	Irregular	x
Tenamaxtlán	No menciona nombre	-	-	-
Toluquilla	No menciona nombre	-	-	-
Totatiche	Ntra. Sra. del Refugio	Irregular	-	-
Totatiche	San Vicente de Paul	Irregular	-	-
Unipon de San Antonio	San Vicente de Paul	Irregulr	-	-
Unión de Tula	Ntra. Sra. del Rosario	x	x	x
Usmajac	Sagrado Corazón de Jesús	x	x	x
Valle de Guadalupe	Santa Mónica	x	-	-
Yahualica	San Miguel Arcángel	Irregular	-	-
Zacoalco	San Vicente de Paul	x	-	-
Zapopan	No menciona nombre	-	-	x
Zapotiltic	San Vicente de Paul	x	x	x
Zapotlán	Nra. Sra. de Gpe.	x	x	x
Zapotlán	El Santísimo Sacramento	x	x	x
Zapotlanejo	San Vicewnte de Paul	Irregular	x	x

Fuente: *(Memoria de las obras* ... , 1929). Simbología: X existe conferencia; Irregular, se cerraba y abría según las circunstancias políticas; - no envió informe o no existía.

Reflexiones finales

Las mujeres de fuertes creencias religiosas han sido tachadas como conservadoras, y por ello descalificadas como revolucionarias, como si por ello sus actividades no fueran políticas. En ese sentido estoy de acuerdo con Patience A. Schell en que hay que dejar de lado el maniqueísmo, además de que hay que pensar que la "invisibilidad" de las mujeres como sujetos históricos en este caso específico, no se debe ver solamente como un conflicto político entre Iglesia y Estado, sino como de género. "El anticlericalismo fue desarrollado por los hombres y dirigido a los niños y las mujeres. Buscando regular el espacio público de la Iglesia, el Estado limitó el espacio público de las mujeres" (Schell, 2003: 181-182).

Al participar en la guerra cristera, las mujeres refrendaron el rol de moralizadoras sociales, que tanto Iglesia como Estado le habían adjudicado desde la conformación del nuevo Estado-nación. La defensa de los ideales que sintieron lesionados, la hicieron agrupadas en una asociación a la que sus madres y abuelas ya habían pertenecido. La experiencia asociativa les permitió lograr una cohesión expresada así en sus propias memorias:

> (…) cuando el desquiciamiento general desorganizó las instituciones, cuando fracasaron grandes empresas, esta humilde institución, organizada y unida, pudo hacer frente a los vaivenes de los tiempos, soportó el viento huracanado de la persecución y se sostuvo firme en su puesto: al lado del enfermo y del que sufre.
>
> En los tugurios más abandonados, la hija de S. Vicente de Paúl hizo llegar hasta el pobre moribundo los últimos consuelos de la religión, llevó el pan material a las familias reducidas a la penuria por lo anormal de las circunstancias, prodigó consuelos en las cárceles y en los hospitales; dio el pan sublime de la doctrina cristiana a los niños; volvió la paz a muchos hogares legitimando las uniones y consiguió acercar a Dios, corazones que por muchos años lo despreciaban o maldecían (*Memoria de las obras…*, 1929: 87).

Estas señoras podían no estar de acuerdo con la mayoría de los postulados feministas de la época, y no por ello su participación dejó de tener importancia para la conformación de la sociedad

posrevolucionaria, pues sentó las bases de lo que luego se entendería como "movimientos de la sociedad civil".

Meyer afirma que cuando el pueblo sintió lesionadas sus creencias, se aglutinó en el movimiento campesino más importante de toda la revolución, más con su derrota sus deseos de futuras reivindicaciones quedaron definitivamente aplastados (1985: 389). En el caso de las mujeres sucedió lo contrario, ellas tomaron mayor conciencia de su poder de convocatoria. Las damas católicas habían probado ya la eficiencia de su organización al participar como socias vicentinas activas desde finales del siglo XIX, lo hicieron nuevamente al apoyar el catolicismo social a principios del XX, y refrendaron la trascendencia de su participación política desempeñándose como soldaderas revolucionarias durante el conflicto armado de 1910.

Si bien es cierto que de 1926 a 1929 la gran cantidad de católicos que antes no asistían a los templos ahora estaban deseosos de celebrar sus rituales litúrgicos, como una forma de resistencia ante los ataques anticlericales, pero también es verdad que en muchos casos esa devoción se acrecentó debido a las frecuentes clases de doctrina, procesiones, misas, peregrinaciones, ejercicios espirituales, bautizos, casamientos, etcétera, que siguieron efectuándose aún sin obispos y curas, gracias a la movilización de las mujeres, que con ello se convirtieron en transgresoras del orden civil. Podemos afirmar que no sólo oponían resistencia pasiva, pues nos consta que el ejército sublevado contó con armas gracias a las cristeras, quienes además servían de correo, abastecían de alimento a los hombres que peleaban, escondían sacerdotes, ayudaban económicamente a seminaristas, arriesgaban su vida con el sólo hecho de rezar clandestinamente.

Cuando los pueblos quedaron prácticamente sin hombres, las mujeres tuvieron que hacerse cargo de la tierra, del control de su comunidad, de su familia, de la grey religiosa, dieron la cara ante las autoridades, fueron capaces de encargarse de la educación de los niños, la moralización, la sanidad, la religión de la población en general y del frente de guerra cuando fue necesario. Desde una postura "conservadora" fueron revolucionarias.

Bibliografía

ADAME, J. (1991). *El pensamiento político y social de los católicos mexicanos, 1867-1914.* México: Instituto Mexicano de Doctrina Social Cristiana. Centenario de la *Rerum Novarum*.

ÁLVAREZ-URÍA, F. (1993). *Miserables y Locos. Medicina mental y orden social en la España del siglo XIX.* Barcelona: Tusquets.

ARROM, S.M. (2007). Las señoras de la caridad: pioneras olvidadas de la asistencia social en México, 1863-1910. *H. Mex*, *57*(2).

AVITIA HERNÁNDEZ, A. (2007). *El caudillo sagrado. Historia de las rebeliones cristeras en el estado de Durango,* México*:* spi.

CÁRDENAS AYALA, E. (2001). *Le laboratoire démocratique: le Mexique en Révolution (1908-1913).* Francia: Publications de la Sorbonne.

CEBALLOS RAMÍREZ, M. (1991). El *catolicismo social: un tercero en discordia. Rerum Novarum, la "cuestión social" y la movilización de los católicos mexicanos (1891-1911).* México: El Colegio de México.

CHANAL, F. (1950-1951). *Historia de un corazón de amabilísima dulzura. Una hija heroica de san Vicente de Paul, nuestra madre Vicentita, fundadora y superiora general del Instituto de las Hermanas Siervas de los Pobres 1867-1949*. Guadalajara: Cotija-S-J, Impresora de Jalisco.

DE DIOS, V. (1993). *Historia de la Familia Vicentina en México, 1844-1994*, II tomos. España: CEME.

FREGOSO CENTENO, A. (2006). "Dolores Palomar Arias: 1898-1972. La familia y la religión en la construcción del sujeto". En A. Fregoso (coordinadora) *Siete historias de vida. Mujeres jaliscienses del siglo XX*. Guadalajara: Editorial Universitaria.

GEREMEK, B. (1998). *La piedad y la horca. Historia de la miseria y de la caridad en Europa*. España: Alianza Editorial.

GONZÁLEZ NAVARRO, M. (1985). *La pobreza en México*. México: El Colegio de México.

GUÍA PRÁCTICA DE LAS CONFERENCIAS DE SAN VICENTE DE PAÚL. (1860). México: Imp. de Andrade y Escalante.

LIZAMA SILVA, G. (2008). Familias de élite y economía del siglo XIX. En: *Guadalajara en tres tiempos. Ayer*. Guadalajara: Grupo Editorial Milenio Público.

LÓPEZ REYNAGA, J. (2010). *Mujeres cristeras. Entrevistas y semblanzas de brigadistas y cristeras.* Guadalajara: Editorial Chávez Aranda.

MAGNUS ENZENSBERGER, H. (1985). *El filántropo*. Barcelona: Anagrama.

MEMORIA DE LAS OBRAS PRACTICADAS por las Cofradías de Señoras de San Vicente de Paul en la Arquidiócesis de Guadalajara, del 1º de junio de 1926 al 31 de mayo de 1929. (1929). Guadalajara, Jalisco: spi.

MEYER, J., KRAUZE, E. y REYES, C. (1996). *Historia de la Revolución Mexicana. 1924-1928. Estado y sociedad con Calles, Volumen 11* (Segunda reimpresión) (pp. 215-282). México: El Colegio de México.

MEYER, J. (1987). *La Cristiada. I. La guerra de los cristeros* (10ª. Edición). México: Siglo XXI editores.

____ (1985). *La Cristiada. II. El conflicto entre la Iglesia y el Estado, 1926-1929* (10ª. Edición). Mexico: Siglo XXI editores.

____ (1985). *La cristiada. 3. Los cristeros* (7ª edición). México: Siglo XXI editores.

NTRA. M.R. MADRE FUNDADORA: Ma. Vicenta de Santa Dorotea. "Y actualmente en proceso de Canonización". spi.

OBRAS DE CARIDAD EN LA ARQUIDIÓCESIS DE GUADALAJARA, de 1864 a 1920. (1920). Guadalajara: Tip. C. M. Sainz.

O´DOGHERTY MADRAZO, L. (2001). *De urnas y sotanas. El Partido Católico Nacional en Jalisco*. México: Conaculta.

OLVEDA, J. (1988). José Palomar: prototipo de empresario pre-burgués. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad, 9*(36), 33-56.

PLÁCITO, MA. DEL R. (1993). *Semblanza del padre Cipriano Iñiguez Martín del Campo* (Segunda edición). México: Editorial Jus.

____ (1979). *Vida religiosa por el Padre Cipriano Iñiguez Martín del Campo, fundador de las hermanas Siervas de Santa Margarita María y de los Pobres.* México: Editorial Jus.

Reglamento de la Asociación de Caridad de San Vicente de Paúl en el que se hallan refundidos los reglamentos de Paris y Méjico. (1864). Guadalajara: Tip. de Rodríguez.

Reglamento de la Asociación de Caridad de San Vicente de Paúl. En el que se hallan refundidos los reglamentos de Paris y Méjico. (1864). Texto literal. Guadalajara: Tip. de Rodríguez.

Reglamento de la Asociación de las Señoras de la Caridad formado según el original de París y mandado observar por el Director General de la República Mexicana. (1911). México: Iglesia de la Inmaculada Concepción, 2º del cincuenta y siete, No. 30.

Reglamento General de la Sociedad de san Vicente de Paul con notas explicativas. (1888). México: Imp. del Sagrado Corazón de Jesús.

Schell, P.A. (2003). *Church and State Education in Revolutionary Mexico City*. Tucson: The University of Arizona Press.

Vaca, A. (1998). *Los silencios de la historia: las cristeras*. México: Colegio de Jalisco.

____ (2006). Educadoras, policía y religión en Jalisco, siglo xx. *Sinéctica, 28*(64), 64-74.

Vigésima Tercera Memoria del Consejo General de las Señoras de la Caridad de México. (1896). México: Imp. y Lit. de F. Díaz de León Sucesores, s.a. de c.v.

Weber, M. (1991). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: Premia editora.

Material de archivo

AHAG (Archivo Histórico del Arzobispado de Guadalajara). Sección: Gobierno. Serie: Religiosos. Siervas de los Pobres, Años: 1890-1931, 13 expedientes, Caja 1, Expediente. Años 1931-1934. Hospital Santísima Trinidad.

Mujeres, niños y niñas en la historia.
America Latina, siglos XIX y XX
se terminó de editar en diciembre de 2016
en los talleres de Trauco Editorial,
Camino Real a Colima 285 Int. 56,
Tlaquepaque, Jalisco.

Diagramación: Margarita González R.
Corrección: Julio Ponce
Cuidado de la edición: María del Carmen Remigio Montero

Un ejemplar.

¿Cómo abordar el estudio de las mujeres, los niños y las niñas que vivieron en otros tiempos? ¿Qué podemos aprender acerca de la diversidad de situaciones, imposiciones y experiencias que las y los constituyeron en el marco de procesos de cambio y en contextos de institucionalización?

A partir de estas preguntas historiadores de México, Colombia, Argentina y Estados Unidos nos dimos a la tarea de explorar, desde ámbitos teóricos y metodológicos novedosos, el campo de la historia de las mujeres y de la infancia, procurando vincular las complejas relaciones entre ambos sujetos. Tres son los ejes analítico sobre los que se desplegó esta labor: Sujetos, prácticas e instituciones, Imágenes, representaciones y estereotipos, Experiencia, agencia y subjetividad.

Políticas y programas, contextos y estructuras, espacios públicos y privados, vivencias y emociones, configuraciones y trasfiguraciones, forman la urdimbre sobre las que se tejen las complejas narrativas que nos permiten conocer a mujeres, niños y niñas que vivieron entre los pliegues de los siglos XIX y XX.



CUCSH

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

