Vol. 20 - N.º 1 - 2019 | pp. 11-27

Ciudad, espacios y la cultura material de la escuela primaria en México hacia finales del siglo XIX y principios del XX

María Eugenia Chaoul Pereyra[1]

Resumen

La historia de la cultura material y el espacio escolar en la ciudad adquiere otra dimensión cuando se establece un diálogo con la historia urbana. El planteamiento principal de este artículo es que ciudad no es el contexto del proceso educativo, ni un escenario más, sino una variable que tiene la misma importancia que los edificios escolares. Para ejemplificar la propuesta metodológica, se presenta un estudio de caso sobre la relación que guardaron las escuelas primarias con la Ciudad de México hacia finales del siglo XIX y principios del XX.

Palabras clave

Ciudad, infraestructura, espacio escolar, historia urbana.

Abstract

The study of urban schools and the history of space and material culture take a whole new dimension when intersected with urban history. The main approach of this paper is that the city shouldn't be considered as either the context for educational process, nor as a setting, but as another equally important variable regarding school buildings. In order to exemplify the methodological approach, I present a case study that focuses on the relation between elementary schools in Mexico City and the capital's urban characteristics towards the end of the 19th century and beginning of the 20th.

Keywords

City, infrastructure, school space, urban history.

Introducción

La modernización de la escuela urbana y los procesos de institucionalización a lo largo del siglo XIX y principios del XX han sido temas fundamentales que han captado la atención de las

[1] Profesora-investigadora del Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, ciudad de México. Contacto: [mchaoul@mora.edu.mx].

Vol. 20 - N.º 1 - 2019 | pp. 11-27

investigaciones latinoamericanas. Un largo recorrido ha llevado a la historiografía a transitar de una visión que otorgaba un papel central a las políticas educativas nacionales, al estudio de la actuación de nuevos actores y prácticas locales, lo que ha redundado en una comprensión más fina del proceso educativo (Arata y Southwell, 2014; Roldán, 2014; Martínez, 2008).

Coincide con este nuevo planteamiento, la reformulación teórico-metodológica que atraviesa la historia social y cultural y que ha impactado el campo de investigación. Con ello, se ha establecido un rico intercambio con las ciencias sociales, lo cual ha enriquecido nuestra visión y nos ha llevado a generar nuevas preguntas que profundizan en la problematización de los procesos educativos. Los balances historiográficos recientes han mostrado, en ese sentido, los aportes resultantes de la incorporación de los estudios de género, del análisis del discurso y de la historia de las sensibilidades (Arata y Southwell, 2014).

Entre estas aportaciones, el giro hacia lo material se ha enfocado al estudio del espacio escolar como una vertiente. Bajo este enfoque, se empezó a desentrañar la relación entre los edificios escolares y el discurso pedagógico. El estudio de la cultura material de la escuela se concibió como una nueva orientación derivada de la historia cultural en la cual no solo se trataba de entender el edificio como producto de un proceso histórico, sino también el mobiliario, los uniformes, los libros y los útiles escolares. La materialidad se consideró como un lenguaje que no era neutro sino que obedecía a una intencionalidad política o ideológica.

Entre los trabajos pioneros en este campo de estudio para Hispanoamérica destacan los estudios de Viñao Frago de 1993 en la Universidad de Salamanca y los números temáticos de la revista de Historia de la Educación para dar a conocer esta línea de investigación (Viñao, 1993). A partir de entonces, una buena cantidad de textos han proliferado a ambos lados del Atlántico y con este enfoque se han desprendido investigaciones que ponen énfasis en el entorno construido y material como un contenedor de poder y en la escuela misma como una estructura represiva de control social a la manera *foucultiana.* Con todo, pocas veces se ha hecho una reflexión consistente sobre la aportación de este tipo de estudios para la historia de las escuelas, específicamente en Latinoamérica (Caruso, 2003).

Desde mi punto de vista, el análisis de la materialidad bajo esta mirada plantea dos problemas: el primero, es que al concebir el espacio escolar como un sistema cerrado, de relaciones petrificadas y jerarquías inamovibles, los actores sociales tienen muy poco margen de maniobra y carecen de la capacidad para modificar su relación con el conjunto de las características que definen el lugar. A partir de esta perspectiva, el espacio escolar no se entiende como producto de una construcción continua, ni se plantea como heterogéneo, diverso o como una esfera de posibilidad para la acción social (Giddens, 2002). El segundo

Vol. 20 - N.º 1 - 2019 | pp. 11-27

problema, es que la historia material de la escuela urbana ganó en detalle pero se pierden de vista los procesos y los problemas más amplios asociados con la ciudad en la cual se ubicaban los planteles.

Este texto intenta mostrar que analizar el aspecto físico y material al interior de las escuelas urbanas puede ser planteado a través de un *diálogo* con la ciudad y por lo tanto, mediante los recursos metodológicos que aporta la historia urbana. La incorporación de este campo de investigación posibilita el abordaje de una variedad de procesos económicos, sociales, culturales y políticos cuya consolidación se ha resuelto al incorporar el espacio como un factor constitutivo de dichos procesos. La llamada *vuelta espacial* en la historia urbana ha permitido ubicar la ciudad como centro productor y generador de prácticas sociales y como un espacio de conflicto y negociación política (Leindenberger, 2004).

Este enfoque pone de relieve que la ciudad no es *el contexto* del desarrollo educativo y que el espacio urbano no es un dato accesorio o un escenario más (Barbosa, 2008; Leindenberger, 2004; Piccato, 2001). Por el contrario, esta visión abre la puerta para entender (con el apoyo de la geografía humanista) una multiplicidad de relaciones sociales, culturales, económicas y políticas que se entrecruzan con el espacio escolar (Tuan, 1989; Massey, 2007; Hubbard, *et al.*, 2010). Proponemos, en ese sentido, que al cambiar el obturador sobre *la espacialidad*, los actores pueden ser visualizados pues no se mueven a través de un marco estático, ni tampoco sus relaciones son sólo producto de las ideas, de las normas y de los manuales educativos, sino que, en su actuar, despliegan recursos para negociar un conjunto dado de eventos y de alguna manera alterarlos (Giddens, 1987; Scott, 2000).

En ese sentido, se pretende rescatar a la ciudad como un campo de investigación asociado a las escuelas en igualdad de importancia. Para ejemplificar mi propuesta presento un caso de estudio, mediante el cual busco delinear la interrelación que existió entre las características materiales de la ciudad de México a finales del siglo XIX y principios del XX, con la situación que guardaron los edificios escolares y la cultura material de las escuelas.

Algunas consideraciones previas

Al ser generalmente sistemas educativos centralizados, la historiografía latinoamericana ha enfatizado la importancia de las ciudades en la generación de las políticas educativas. Las investigaciones han demostrado, por ejemplo, que en países como México, Argentina, Venezuela y Chile, la educación de primeras letras que inicialmente había sido manejada por los municipios, para la segunda mitad del siglo XIX pasó a formar parte de los gobiernos nacionales quienes destinaron recursos crecientes para la administración escolar y la creación de instituciones para la formación de maestros (Ossenbach, 2015). La demanda educativa partió de las zonas urbanas, del mismo modo que el crecimiento en el número de planteles en la ciudad fue más alto en proporción con

Vol. 20 - N.º 1 - 2019 | pp. 11-27

los que se abrieron en las zonas rurales (Newland, 1991). La complejidad de la modernización escolar, que tuvo lugar hacia finales del siglo XIX en casi todos los países de la región, nos ha permitido comprender que los Estados nacionales se valieron de las capitales para desplegar nuevas capacidades administrativas y docentes, lo que sin duda favoreció no solo la promoción de los modelos educativos que se pretendían impulsar, sino también utilizar la fuerza política y social de las ciudades para potenciar el alcance de estos modelos.

Por otro lado, es un entendido que para la segunda mitad del siglo XIX las ciudades en algunos países de América Latina crecieron a ritmos acelerados. Problemas asociados con la industrialización y la migración plantearon nuevos retos a las autoridades, como resolver el hacinamiento urbano y la demanda por empleo. De manera paralela, los intentos modernizadores de los gobiernos se empeñaron en abrir grandes avenidas y edificar edificios a la manera europea que resaltaran su poder político (Almandoz, 2002). A pesar de su importancia, las investigaciones sobre la historia de la educación han visto a la ciudad como un recurso físico, geográfico, político y cultural, pero no la han abordado como un problema en sí mismo (Newland, 1994).

Al incorporar la variable urbana a las investigaciones sobre las escuelas podemos poner en perspectiva los cambios propios de la política educativa. En ese sentido, las transformaciones materiales y espaciales que se vivieron en las ciudades y que tuvieron una repercusión cultural y social en los planteles, no siempre se llevaron a cabo en sincronía con los cambios pedagógicos diseñados desde las esferas del poder. Cuando incorporamos la variable urbana, no estamos considerando a la institución escolar como una institución aislada sino como un fenómeno social que se explica a partir de una multiplicidad de procesos relacionados, como la influencia que ha tenido el propio dinamismo de la urbanización en el desarrollo material de las escuelas, en los actores y en el devenir de los modelos pedagógicos. Entendemos que la relación entre los planteles, la ciudad, el Estado y los actores sociales va más allá de dar cuenta de un encuentro fortuito o circunstancial, sino que existe una compleja relación entre ellos.

Algo que ha sucedido a partir de este enfoque es que el Estado ha adquirido una menor dimensión. Ya no se trata de conceptualizarlo como un actor privilegiado con capacidades omnímodas, sino descentrarlo del proceso educativo. Por ejemplo, al contrastar las restricciones materiales propias de la urbanización con relación al equipamiento escolar en algunas zonas de la ciudad, nos hemos dado cuenta de los límites de la autoridad y con ello del poco alcance que tuvo la renovación material o el difícil acceso de ciertos beneficios pedagógicos que no llegaron a todos los planteles y a todos los alumnos por igual (Chaoul, 2014). La historiografía ha reconocido también que la disposición de planteles a lo largo de la ciudad generó su propio patrón de inequidades sociales y, por lo

Vol. 20 - N.º 1 - 2019 | pp. 11-27

tanto, propició el conflicto entre diferentes sectores urbanos (Grace, 2007).

El seguimiento de la expansión urbana nos abre el campo para estudiar una variedad de iniciativas educativas que funcionaron en la ciudad, como las escuelas parroquiales, los planteles privados y los planteles gratuitos, que muchas veces habían sido pasadas por alto. La heterogeneidad del sistema escolar se presentó, de este modo, como un espejo de la propia diversidad urbana y el ensanche de las ciudades fragmentó las instituciones tradicionales que daban cohesión social (Bullough, 1974).

Cuando analizamos la cultura material de la escuela y el edificio escolar nos interesa la relación que guardaron los establecimientos cuando se incorporaron en las distintas zonas, barrios y fraccionamientos. Podemos, por ejemplo, analizar si la ubicación del edificio irrumpió y atrajo la atención por su dramatismo arquitectónico; o, por el contrario, si el plantel nunca fue percibido como un referente social.

La modernización escolar, en muchos casos, corrió de la mano con la infraestructura urbana y al tiempo que se conectaron los planteles con el sistema hidráulico, con el desagüe, con la luz eléctrica y con el sistema telefónico de la ciudad, se modificó también la interacción entre los actores involucrados. La ciudad, en el proceso modernizador, se convirtió en escaparate y mostró, no solo los grandes monumentos cívicos, sino también los edificios escolares construidos *ex profeso* para ser un referente pedagógico peatones y vecinos. La visibilidad de estos establecimientos también estuvo sujeta a la conexión con la infraestructura urbana disponible.

Por otra parte, el patrón de renta en la ciudad puede brindar información sobre las condiciones de vida de los diferentes sectores sociales así como de los establecimientos escolares que fueron ubicados en casas-habitación rentadas. El esquema de rentas ofrece una explicación a la continua movilidad de los planteles que se tienen que mudar por cuestiones del pago del alquiler, lo que afecta la asistencia de los niños a la escuela.

Al hacer visible el espacio urbano podemos descifrar la racionalidad que guarda la gestión educativa local o municipal en torno a la distribución de los planteles a lo largo de la ciudad. Una racionalidad que atiende a la comunidad local y que difiere de un manejo planificado con una proyección a futuro en la que opera el gobierno nacional. La ubicación de las escuelas da cuenta de cuáles sectores eran el objetivo de las autoridades educativas y se puede comprender cómo el espacio de la escuela obligatoria puede ser el resultado de una continua construcción y negociación social. En ese sentido, la trayectoria de los planteles se presenta en diálogo constante con las calles y toma en cuenta la fricción o el desgaste derivado del flujo y devenir de los locales, de los alumnos y de los maestros.

En suma, incorporar el análisis del espacio de la ciudad al proceso de modernización escolar ha abierto la puerta para

Vol. 20 - N.º 1 - 2019 | pp. 11-27

reconstruir los límites y alcances de la autoridad, delinear el comportamiento de la demanda escolar, otorgar pleno sentido de historicidad a las políticas educativas y entender la escuela como una arena de confrontación, así como analizar el cambio estructural.

La explicación y comprensión de las prácticas colectivas en el espacio escolar y su relación con la ciudad requiere del uso de fuentes convencionales como periódicos, leyes, decretos, boletines, listas de asistencia y anuarios, pero además son necesarias otro tipo de fuentes como los mapas, planos, registros catastrales, mapas de los sistemas hidráulicos y de servicios urbanos, fotografías de calles y edificios, horarios y tarifas de los transportes, montos de la renta de los locales, censos y padrones de población, entre otros. Las memorias escolares escritas por maestros y alumnos también pueden brindar información sobre las prácticas y los usos de los objetos, imágenes de los espacios escolares, así como de las representaciones sobre la escuela y su relación con el barrio y la ciudad.

El acercamiento a este tipo de documentos permite cruzar información para tratar de entender cómo las autoridades, los maestros, los alumnos y los padres de familia construyeron la cultura material de la escuela y cómo los cambios urbanos requirieron un ajuste continuo de reglas y formas de integración hacia los planteles. La descripción detallada sobre las características espaciales y materiales se presenta como un recurso metodológico con lo cual se pueden analizar los diferentes hilos que constituyeron las prácticas sociales y que daban forma a la escuela urbana.

Caso de estudio[2]

Poner en marcha el principio de una educación laica, gratuita y obligatoria en México fue un proceso difícil. Aún cuando estos principios estaban plasmados en la Constitución de 1857, la realización de una ley reglamentaria tendría que esperar a la derrota del Imperio de Maximiliano de Habsburgo y a la restauración de la república para que el presidente Benito Juárez pudiera tener la capacidad de delinear una política educativa[3].

Una vez en el poder, el mayor obstáculo fue franquear el límite constitucional que ataría al ejecutivo federal —no sólo

[2] Este caso de estudio es una síntesis de mi trabajo (Chaoul, 2014).

[3] La ley orgánica de instrucción pública aprobada en diciembre de 1867 vino a reglamentar el artículo 3º de la Constitución de 1857. A partir de esta ley los municipios del Distrituo Federal y Territorios (Nayarit y Tepic) tenían la obligación de crear una escuela por cada 500 habitantes. El municipio de la ciudad de México iniciaría su gestión educativa sosteniendo con sus fondos 24 escuelas municipales: doce para niños y doce para niñas. Véase Ley orgánica de instrucción pública para el Distrito Federal, 2 de diciembre de 1867 (Dublán y Lozano, 1886).

Vol. 20 - N.º 1 - 2019 | pp. 11-27

durante esos años, sino a lo largo del siglo XIX y hasta la segunda década del XX— para ejercer su autoridad educativa más allá del Distrito Federal. Ante un gobierno en quiebra por la guerra, la única salida para extender la instrucción pública fue valerse de los municipios, que contaban con sus propios fondos y que podían abrir escuelas gratuitas. Aún así, la política educativa, a partir de la victoria liberal en 1867, no se pensó como un valor asociado a la beneficencia o a la caridad para los sectores menos privilegiados, sino como el proyecto de un Estado que estaba decidido a convertir la docencia en una de sus capacidades.

La educación gratuita, por tanto, estaría irrevocablemente unida al principio de obligatoriedad y, en ese sentido, a los valores y a los conocimientos que se consideraron necesarios para inculcar en la población la idea de progreso y la noción de pertenencia e identificación con la Nación. La gratuidad y la obligatoriedad apuntaron hacia una política uniformadora de la enseñanza que estaría definida desde el Estado.

De este modo, mientras que el gobierno federal se hacía del capital político y económico necesario para poner en marcha los objetivos de la instrucción pública en el marco de un plan, la tarea del Ayuntamiento de la ciudad de México se redujo a distribuir planteles a lo largo de la ciudad, habilitar casas para escuelas, reponer inventarios, atender los problemas con los profesores, escuchar peticiones de los vecinos y buscar alternativas para evitar la deserción escolar.

La autonomía de decisión que tenía el Ayuntamiento —basada en su propia capacidad de financiamiento— estaba relacionada con una visión práctica que entendía la propagación de escuelas de primeras letras como un servicio público. Las escuelas para varones y las amigas municipales para mujeres, se ubicaron a lo largo de la ciudad asumiendo las características de la calle, del cuartel o del barrio en el cual se asentaron, mientras la ciudad crecía víctima de la voracidad de los especuladores[4].

Así, por ejemplo, frente a la feroz expansión y la especulación urbana, los indios defendieron sus escuelas ubicadas en los barrios que eran paulatinamente devorados por la ciudad. Si bien antes de que el Ayuntamiento se hiciera cargo de los planteles, las comunidades indígenas disponían de fondos propios para administrar sus planteles de primeras letras, con la llegada de la república habían perdido esa prerrogativa. Las expectativas de los indios no coincidían con las del Ayuntamiento, de ahí que lucharan por todos los medios legales y con cartas firmadas por

[4] La imagen de la novela de *Micrós* (Ángel del Campo), puede ilustrar la idea: «En derredor corría un círculo de casas. Bajo un portal estaba un tenducho: "La Rumba"; en una esquina la pulquería "Los ensueños de Armando"; en las enmohecidas rejas de la casa menos vieja y en el fondo de un pizarrón, el blanco letrero de Amiga Municipal; una maderería elevaba hasta el cielo una pirámide de tablones que sobresalían de las tapias y más allá arrojaba un penacho de humo la negra chimenea de no sé qué fábrica» (Micrós, 1890: 127).

Vol. 20 - N.º 1 - 2019 | pp. 11-27

toda la comunidad para contar con profesores y defender que sus planteles tuvieran una localización céntrica en sus barrios. Esta lucha significaba no sólo que tenían un aprecio por la educación, sino al mismo tiempo que llevaban a cabo una cruzada por su visibilidad en una ciudad que tenía otro ritmo. Se puede decir que al defender sus escuelas, los indios buscaban la conservación de sus derechos.

A la inversa, es interesante notar por otro lado, el papel que el municipio les otorgó a estos establecimientos. En el vocabulario empleado se les llamaba como *planteles limítrofes*, de *excepción*, o *escuelas foráneas* no sólo porque se ubicaban en la periferia de la ciudad, sino por el valor que se les asignaba. Esas escuelas fueron presa de la transformación urbana que inició en la segunda mitad del siglo XIX.

La propiedad agrícola comenzó a ser fraccionada y varios asentamientos habitacionales, con características muy disímiles, se empezaron a urbanizar en los cuatro puntos cardinales. En algunos casos, el desarrollo urbano se convirtió en un negocio y buscó responder a la alta demanda de casas habitación o de terrenos donde fincar. El doble ritmo entre el ensanche urbano y el tendido de infraestructura se advierte con ciertos indicadores. Uno de ellos fue la proliferación de pozos artesianos en la ciudad como iniciativa de autoabastecimiento de agua revelando la sobredemanda de este servicio. Otro más son las concesiones municipales para iniciar el alumbrado de gas. Calles a medio abrir, lodazales permanentes en los tiempos de lluvias y tolvaneras en tiempos de secas enrarecían el aire y se convirtieron en un problema constante para la población escolar. La acumulación de basura y las epidemias eran solo algunos de los azotes. Sin embargo, la expansión de la ciudad también favoreció el tendido de la red de tranvías que posibilitó conectar las zonas más alejadas y propiciar una nueva funcionalidad espacial.

Con la red del transporte fue posible el desplazamiento continuo de los habitantes y también un nuevo acomodo geográfico de las clases sociales, especialmente de aquellas que contaban con mayores recursos y que pudieron cambiar su lugar de residencia del centro hacia el poniente. La periferia de la ciudad, por tanto, quedó conectada y con ello la propiedad inmueble subió de precio convirtiéndose en un negocio lucrativo. Con este movimiento, las escuelas de los barrios de indios fueron engullidas por la ciudad, muchas desaparecieron y otras perdieron autonomía en su gestión mucho antes de que se pensara en poner en marcha un sistema educativo uniforme. El control fue meramente de sujeción pues los planteles no renovaron su mobiliario compuesto por pocas bancas desvencijadas, piso de tierra, escasez de pizarras y libros, entre otros aspectos.

Para los años ochenta del siglo XIX, la población en la ciudad empezó a aumentar decididamente. Este despegue poblacional se debió principalmente al movimiento migratorio

Vol. 20 - N.º 1 - 2019 | pp. 11-27

proveniente de los estados cercanos a la capital[5]. Se trató de un flujo continuo, que no termina hasta el día de hoy, y que ejercería una mutación urbana en dos sentidos: por un lado, las fuertes presiones habitacionales derivadas de la falta de espacio para los recién llegados conllevaron a la proliferación de fraccionamientos autogestionados. Por otro, la zona central se fue definiendo como un centro comercial y como un espacio de viviendas con un alto índice de hacinamiento, con habitaciones que serían subdivididas y subarrendadas para alojar familias de escasos recursos. El costo de las rentas y el déficit de habitaciones se convirtió en un problema mayúsculo que afectó la red escolar pues la falta de terrenos bien ubicados, la alta concentración de la propiedad y el costo que implicaba construir planteles, orillaron a las autoridades a rentar casas particulares para alojar establecimientos educativos, aunque este hecho fue fuertemente criticado por el Primer Congreso Higiénico Pedagógico realizado en 1882. Frente a la necesidad de abrir un número cada vez mayor de establecimientos para servir a una población creciente, la posibilidad de tener edificios escolares propios tuvo que postergarse. Este hecho derivó en que las escuelas tuvieron que ser acondicionadas a las dimensiones y a las características de las casas alquiladas para tal propósito.

Para bien avanzado el siglo XIX, el hacinamiento, la pobreza y la insalubridad se hicieron más evidentes en la capital del país y también en los establecimientos educativos. Las escuelas guardaban una relación directa con el esquema habitacional que prevalecía en la ciudad, donde los inmuebles podían ser casas solas, viviendas altas y bajas, cuartos y *jacales*. La escuela se adaptó a las calles y al esquema habitacional imperante. Los establecimientos educativos se anunciaban en la calle, tal como lo hacían las boticas, las zapaterías o las tiendas. Los letreros de los planteles indicaban si era un plantel para niños o para niñas y la permanencia en la zona podía ser temporal debido a las condiciones de renta. Con ello, la escuela elemental se concibió como un lugar que podía cambiar de ubicación constantemente.

La movilidad de los planteles y los rasgos de una población urbana itinerante hacen suponer que, para un amplio sector de la población, acudir a la escuela no formaba parte de su rutina diaria. La falta de un patrón de asistencia en el que los niños fueran a la misma escuela todos los días y que siguieran un horario de entada o que mantuvieran las mismas rutas espacio-temporales para llegar a los planteles dificultó la integración del sistema escolar y la propia integración social al sistema educativo.

[5] Si bien las investigaciones aceptan el despegue demográfico en la ciudad que se inicia a partir de esta década, no existe un acuerdo sobre la fiabilidad de los datos. Por ejemplo, Rodríguez Kuri toma con cautela la cifra de 183 364 habitantes que se desprenden del censo de 1882. Según sus cálculos 50% de ellos eran inmigrantes que venían de las zonas aledañas de la capital (Rodríguez Kuri, 1996).

Vol. 20 - N.º 1 - 2019 | pp. 11-27

Por otra parte, al interior de los establecimientos municipales, los directores tenían un papel decisivo pues ahí vivían con su familia e imprimían un ambiente doméstico y poco ordenado al lugar. Por la distribución que hicieron de los alumnos en grados escolares se desprende que, en muchas ocasiones, destinaron los salones más pequeños y con poca iluminación para las aulas, mientras que para sus familias reservaron los espacios más grandes y con mejores condiciones. El común denominador de los planteles era el difícil acceso al área de baños que se ubicaba en la parte más alejada del inmueble y se distinguía por tener dos o tres retretes a disposición de los 200 niños que asistían en promedio a la escuela[6].

Los establecimientos que manejaba el municipio no eran los únicos. La falta de reglamentación sobre quiénes estaban capacitados para abrir un plantel era un asunto que había quedado pendiente desde 1867. Cualquiera podía y tenía derecho a enseñar de modo que muchas escuelas particulares ofrecían materias complementarias al programa oficial como *inglés*, *canto*, *doctrina cristiana* y *dibujo*. La mayoría de las escuelas privadas pertenecían a maestros o maestras que tenían un programa según fuera su clientela y atendían entre 20 o 40 alumnos en promedio. Mientras mayor fuera el reconocimiento del profesor en el vecindario, mayor era el número de estudiantes que recibía en el plantel, que a su vez era su casa.

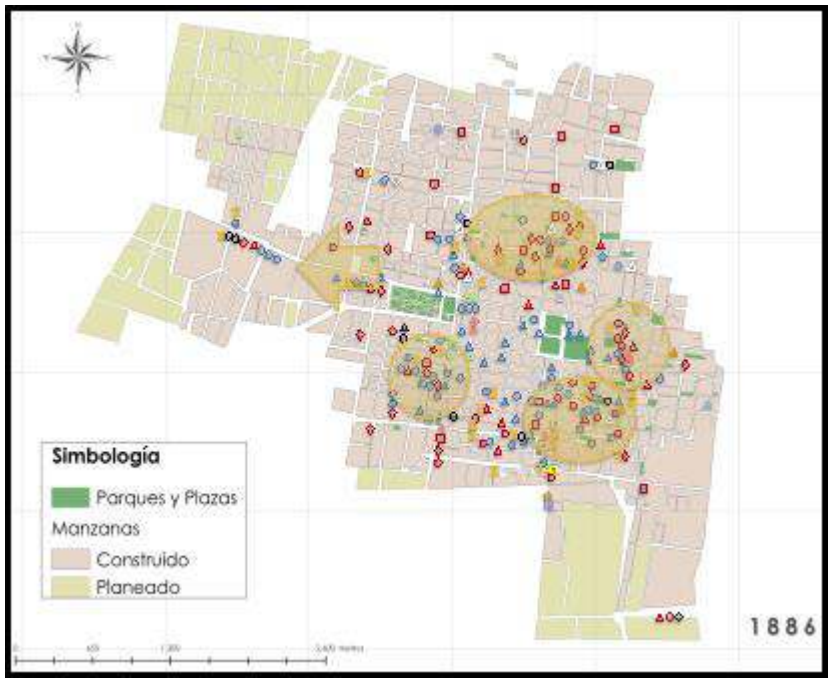
Era también común encontrar escuelas privadas mixtas que establecían mujeres viudas o solteras que necesitaban sostenerse y grandes colegios particulares que atendían preferentemente varones. Las cuotas dependían de la ubicación del establecimiento[7]. De forma paralela, las escuelas gratuitas confesionales se enfocaron principalmente en los niños pobres de la ciudad y fueron dispuestas en los barrios más densamente poblados, mientras que las privadas se ubicaron en zonas de mercados, fábricas, bodegas y hospitales donde emergía un sector de pequeños comerciantes, burócratas y obreros. Los planteles se agrupaban como *racimos* en los *rumbos* de mayor circulación[8]. Era ahí donde se encontraba la mayor gama de opciones educativas como se aprecia en el *Plano 1*.

[6] En un comunicado de un director se explica: «Esta escuela carece de mingitorios, puesto que los dos que hay están desarreglados y en pésimas condiciones. Además, no pudiendo servir estos como excusados y mingitorios a la vez, los alumnos se sienten apremiados a orinar fuera de ellos sin que se pueda impedir la corriente urinaria que se desliza hacia el canal que cae para el patio de la casa contigua, lo cual me ocasiona quejas y reclamaciones de los vecinos» (AHCDMX, volumen 2529).

[7] Muchas de estas escuelas podían cobrar un real si se ubicaban en la Alameda central o en el Zócalo, o bien medio real si estaban en el nororiente de la ciudad. Para tener una idea de los precios, una caja con 24 pastillas *Pectorales* para casos de tos costaba dos reales. Una casa de huéspedes con habitaciones amuebladas de lujo costaba diez o doce reales (*El Tiempo*, 18 de mayo 1884).

[8] El logro de nuevas investigaciones ha sido mostrar que el *rumbo* se puede definir como una categoría de análisis, como un tipo de subdivisión urbana que, a la manera de barrio, no tiene una delimitación clara ni es fija, sino que su

Vol. 20 - N.º 1 - 2019 | pp. 11-27



Plano 1. Elaboración propia con los datos de AHCDMX.
Fuente: *Instrucción pública*, volumen 2494. Sobre el plano base de la ciudad de México (Salmerón, 2013).

La relación de la educación con la ciudad se volvió más complicada con la reglamentación de la obligatoriedad para la escuela primaria en 1891. A la manera de otros gobiernos latinoamericanos, la educación generalizada en México se formuló como una expresión del Estado nacional y por ende se concibió como un sistema centralizado que se erigía por encima de cualquier otra instancia política y social. La capital fue el ámbito donde la autoridad pudo desplegar su actuación como docente y construir todo un edificio institucional. Si bien la autoridad educativa quedó restringida al Distrito Federal, la creación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1905 y la disposición de un presupuesto propio permitió la puesta en marcha del programa federal para la educación pública.

A partir de las políticas educativas del gobierno federal, se construyeron cinco nuevas escuelas que, sin escatimar gasto alguno, exhibieron los preceptos de la pedagogía moderna y los criterios arquitectónicos de corte europeo. Los nuevos planteles llamados *modelo* se convirtieron en templos donde se enseñaría la religión de la patria. Estos espacios, destinados a ser símbolo de la modernidad, servían para exhibir los postulados educativos que el gobierno federal buscaba comunicar a los demás estados de la república.

La ciudad, por tanto, adquirió un papel simbólico, como un sitio de innovación educativa y como el modelo para que los demás estados replicaran su actuación. La administración centralizada,

espacialidad está en función de la actividad económica y social (Piccato, 2001 y Barbosa, 2008).

Vol. 20 - N.º 1 - 2019 | pp. 11-27

vista desde la ciudad, tenía que probar que el modelo escolar podía enlazarse con el espacio urbano y crear un sistema que funcionara bajo la coordinación de una autoridad central, que permitiera el flujo continuo de alumnos, de maestros y de información, una infraestructura que homologara las condiciones de enseñanza y creara rutinas sociales dándole estructura a la vida diaria de la capital como pretendía hacerlo para el país entero. Con los resultados de las investigaciones, tenemos claro que la ciudad tuvo un papel activo en el tendido de la infraestructura educativa y más aún, podemos inferir que el proceso educativo constituyó una parte importante de la urbanización a lo largo de las primeras décadas del siglo XX.

En 1905, por ejemplo, y como resultado de la escasez de agua potable, se empezó la obra cumbre de abasto. El nuevo sistema hidráulico no sería completado sino hasta 1913. Para su distribución, se instaló una red de cañerías subterráneas que comprendía tres grandes arterias: una central y dos más de diferente espesor que recorrían la ciudad de oriente a poniente. Las tres arterias se comunicaban entre sí por tubos secundarios cuya dirección era de norte a sur, los que a su vez servían de alimentadores a otros tubos más pequeños completando una retícula más cerrada. La construcción de la red tendría por objetivo llevar el agua potable a las partes más lejanas de la ciudad con buena presión para evitar usar bombas y abastecer los tinacos de las casas, aún en horas pico.

Ocho años después de iniciada la obra, el sistema de agua potable había logrado establecer un perímetro funcional y operativo en el espacio urbano, o por lo menos eso se pretendía. La infraestructura hidráulica acotaba la ciudad a los límites donde funcionaba la red de distribución y la mayoría de las escuelas fueron comprendidas al interior del perímetro que delimitaban las cañerías, como se puede apreciar en el *Plano 2*.

No fue sino hasta 1913 cuando los planteles se enlazaron con el sistema de agua potable, pero gracias a ello cambió radicalmente el ambiente escolar pues se instalaron los baños y las regaderas. Con las nuevas instalaciones sanitarias se logró crear una distancia importante con respecto al medio familiar lo que indudablemente logró completar el proceso de institucionalización de la escuela. Sin embargo, las aspiraciones uniformadoras del gobierno federal tendrían que enfrentar un obstáculo.

Vol. 20 - N.º 1 - 2019 | pp. 11-27

Plano 2. Distribución de las escuelas primarias nacionales y la red de agua potable de 1907.
Fuente: propia, elaborado con los datos de AGN: Instrucción Pública y Bellas Artes, Directorio de Escuelas Nacionales (1907), Plano de Juan Aguilar, Obras de Provisión de aguas potables para la ciudad de México (1910) sobre plano de la ciudad de México de 1912.

Varios trabajos han destacado problemas como la expansión acelerada, el aumento de población, la falta de vivienda, la carencia de servicios, la segregación social, el hacinamiento, la marginación y la pobreza de amplios sectores hacia la primera década del siglo XX. Lejos de constituirse como un sistema escolar que apuntara hacia un patrón uniforme y ordenado, la fragmentación urbana influyó para que el conjunto de escuelas se convirtiera en un mosaico pedagógico y geográfico.

Las condiciones para el aprendizaje fueron muy disímiles pues mientras se destinaron los mejores inmuebles para las demarcaciones con mayor valor catastral, los barrios más populosos quedaron sin planteles o tuvieron escuelas con carencias importantes como baños, salones pequeños y obscuros y patios anegados. Las debilidades de esta infraestructura radicaban en la imposibilidad de encontrar terrenos bien ubicados pero también por el costo que implicaba la construcción de planteles y los problemas de adaptación de los edificios. Ambos problemas influyeron para que los establecimientos educativos tuvieran una movilidad constante que dificultaba la anhelada planificación.

Finalmente, si algo demostró la escuela urbana hacia finales del siglo XIX fue su gran capacidad de adaptación. La flexibilidad con la que operó el sistema escolar se debió en parte al aprendizaje de la autoridad que incorporó tanto las limitaciones materiales de los planteles, los cambios de una ciudad que se modernizaba, como

Vol. 20 - N.º 1 - 2019 | pp. 11-27

también las tenaces actitudes sociales, tales como el alumnado itinerante y la inercia de una sociedad que le otorgaba a la escuela un sentido distinto del que la autoridad disponía. El ajuste continuo de las reglas influyó para que el sistema de educación primaria, con sus disposiciones y tiempos, contribuyera a estructurar la acción social y a reducir la incertidumbre para amplios sectores urbanos.

Los retos

Desde el campo de la historia urbana y la cultura material de la escuela hemos entendido que la educación primaria no tuvo un proceso evolutivo con una trayectoria lineal. Este campo de investigación muestra que la idea progresista no implicó su factibilidad.

A pesar de la modernización de la red escolar y de la homogeneización educativa planteada en las políticas de finales del siglo XIX y principios del XX, la deserción escolar fue un hecho. Son necesarias más investigaciones que encuentren la dificultad de acceso a los planteles y consideren los problemas de la distancia entre la escuela y el hogar, el trabajo infantil y el mal estado de las vías de comunicación como factores relacionados con la falta de asistencia y la eficiencia terminal.

Uno de los desafíos que quedan pendientes es el estudio de la relación entre los centros fabriles y los establecimientos educativos, así como el flujo entre alumnos y trabajadores. La vinculación entre las escuelas y otras instituciones que empezaron a reformularse en esa misma época como fueron los hospitales es otro asunto por estudiar. La relación entre la vacunación, las enfermedades infantiles, las escuelas y los hospitales representa un problema de investigación que hace falta abordar de manera sistémica. En ese mismo sentido, una asignatura pendiente es el análisis material de los colegios particulares y sus diferentes variantes para entender el mosaico pedagógico urbano. Entre las distintas iniciativas educativas, las investigaciones no han abordado aún la escuela parroquial que, a diferencia de los colegios confesionales, tuvo una visibilidad más modesta pero una actuación más profunda.

Aún faltan trabajos que aborden el espacio escolar y permitan la comparación con la historia latinoamericana sobre las distintas ciudades y la cultura material de las escuelas. Han estado ausentes investigaciones de larga duración sobre cuestiones como crecimiento poblacional en la ciudad y diversificación del sistema educativo. Es necesario regresar a los datos y corroborar nuestras inferencias de tipo cualitativo con aquellas de carácter cuantitativo.

Por último, quisiera hacer hincapié en que la visión que he presentado sitúa la historia de la educación en la ciudad como una historia local. Corresponde al recorrido de regreso, una vez que la historiografía haya vuelto a dimensionar los cambios.

Vol. 20 - N.° 1 - 2019 | pp. 11-27

Recibido: 4 de junio de 2019
Aceptado: 24 de septiembre de 2019

Fuentes presentadas

Aguilar, Juan (1910). *Obras de Provisión de aguas potables para la ciudad de México.* México D. F.: Juan Aguilar Vera.

Archivo General de la Nación (1907). *Directorio de Escuelas Nacionales.*

Dublán y Lozano (1886). *Colección legislativa completa de la república mexicana, con todas las disposiciones expedidas para la federación, el Distrito y los territorios federales.* México D. F.: Tip. de la Viuda de Francisco Díaz de León.

Fondo Instrucción Pública. *Archivo Histórico de la Ciudad de México.* Volúmenes 2.492 y 2.529.

Micrós (1890). *Ocios y Apuntes.* México D. F.: Imprenta de Ignacio Escalante.

Redacción de *El Tiempo* (1884). *Diario católico de la mañana.* Edición del 18 de mayo.

Referencias bibliográficas

Almandoz, Arturo (2002). *Planning Latin America's Capital Cities, 1850-1950.* Londres, Nueva York: Routledge.

Arata, Nicolas y Southwell, Myriam (2014). "Itinerarios de la historiografía educativa en Latinoamérica a comienzos del siglo XXI", en Arata, Nicolás y Southwell, Myriam (comps.). *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico.* Buenos Aires: Editorial Universitaria.

Barbosa Cruz, Roger Mario (2008). *El trabajo en las calles. Subsistencia y negociación política en la Ciudad de México a comienzos del siglo XIX.* México D. F.: Colmex/uam-Cuajimalpa.

Vol. 20 - N.º 1 - 2019 | pp. 11-27

Bullough, William A. (1974). *Cities and Schools in the Gilded Age. The evolution of an Urban Institution.* Londres, Nueva York: Kenniat Press.

Caruso, Marcelo (2003). "'Sus hábitos medio civilizados': enseñanza, disciplina y disciplinamiento en América Latina", en *Revista educación y pedagogía*, volumen XV, número 37 (septiembre), pp. 107-127. Medellín: Facultad de Educación.

Chaoul Pereyra, María Eugenia (2014). *Entre la esperanza de cambio y la continuidad e la vida. El espacio de las escuelas primarias nacionales en la ciudad de México, 1891-1919.* México D. F.: Instituto Mora.

Giddens, Anthony (1987). *The nation-state and violence.* Volumen 2.: *A Contemporary Critique of Historical Materialsm.* California, Berkely y Los Ángeles: University of California Press.

— (1994). "The Estado Docente and Its Expansion: Spanish American Elementary Education, 1900-1950", en *Journal of Latin American Studies,* volumen 26, número 2 (mayo), pp. 449-467. Estados Unidos: Cambridge University Press.

— (2002). *Consecuencias de la modernidad.* Madrid: Alianza Editorial.

Grace, Gerald (2007). *Theory, History and Contemporary Practice.* Londres: Routledge.

Hubbard, Phil *et al.* (2010). *Key Thinkers on Space and Place.* Londres: Sage Publications.

Leindenberger, Georg (2004). "Proximidad y diferenciación: el manejo del concepto de espacio en la historiografía urbana", en *Historia y Grafía*, número 22, pp. 51-79. México: Universidad Iberoamericana.

Martínez Moctezuma, Lucía (2008). "Historiografía de la educación en México: balances y desafíos", disponible en [https://bit.ly/36gg7Rl], consultado el 10 /02/ 2018.

Massey, Doreen (2007). *For space.* Londres: Sage Publications Ltd.

Newland, Carlos (1991). "La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales", en *The Hispanic American Historical Review*, volumen 71,

Vol. 20 - N.º 1 - 2019 | pp. 11-27

número 2 (mayo), pp. 335-364. Estados Unidos: Duke University Press.

Ossenbach Sauter, Gabriela (2015). "State intervention in backward countries: some case studies of state education systems in Hispanic America (c. 1870-1920)", en Aubry, Carla (*et al.* eds.). *Education and the State. International perspectives on a changing relationship*. London, New York: Routdlege.

Piccato, Pablo (2001). *City of Suspects. Crime in Mexico City, 1900-1931*. Durham/Londres: Duke University Press.

Rodríguez Kuri, Ariel (1996). *La experiencia olvidada. El Ayuntamiento de México: política y gobierno, 1876-1912*. México: Colegio de México/UAM Azcapotzalco.

Salmerón, Alicia y Aguayo, Fernado (2013). *"Instantáneas" de la ciudad de México. Un álbum de 1883-1884*. Tomo I y II. México D. F.: Instituto Mora y Universidad Autónoma Metropolitana.

Scott, James (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México D. F.: Era.

Tuan, Yi-Fu (1989). *Space and Place. The Perspective of Experience*. Minneapolis: University of Minnesota. Press/Fifth Printing.

Vera Roldán, Eugenia (2014). "Realidades y posibilidades en la historiografía de la educación latinoamericana: una perspectiva mexicana", en Arata, Nicolás y Southwell, Myriam (comps.). *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.

Viñao, Frago (1993). "Espacio escolar. Introducción", en *Historia de la educación*, volumen XII-XIII, *Revista interuniversitaria*. España: Ediciones Universidad de Salamanca.