

# Representaciones de la infancia en México en el siglo XIX

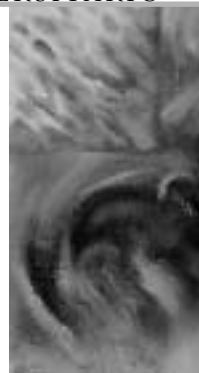
♦ Antonio Padilla

**E**l siglo XIX fue el marco de una amplia y ambiciosa circulación de ideas, imágenes, prejuicios, temores, mitos y conocimientos empíricos que hicieron viable, tanto en el pensamiento como en las disciplinas sociales, la “invención” de nuevas realidades sociales y culturales. Dos actores sociales fueron motivo de concienzudas reflexiones y análisis para gran parte del pensamiento social decimonónico, si bien uno de ellos tiene especial pertinencia: la infancia, los niños y niñas cuyas edades fluctuaban entre los cero y los catorce años. El otro actor social fueron las mujeres.

Conviene advertir que la reflexión en torno a estos actores no se hizo al percibirlos como protagonistas de su propia historia, es decir, recurriendo a experiencias y testimonios directamente generados por ellos. Quizá porque esta manera de proceder resultaba difícil y complicada al intentar reunir sus huellas o sus indicios, o tal vez porque se privilegiaron otros modos de efectuar su estudio, que le daban mayor importancia a la observación de ciertas instituciones y estructuras como la familia, la comunidad, el estado o la escuela, y desde las cuales se estimaba más adecuado examinarlos.

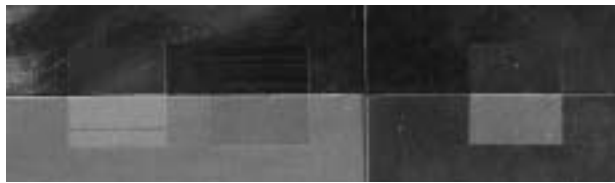
La comprensión e interpretación del papel y lugar que tenían y ocupaban estos actores en el orden social estuvo condicionada, en gran medida,

por lo que los pensadores y observadores cavilaban a la luz de su propia ideología, entendida como una concepción útil para interpretar el mundo, es decir, el conjunto de representaciones, y los métodos, conceptos e hipótesis que sustentaban su disciplina social, los estilos y los modos de la generación de conocimientos empíricos provenientes del mundo social, con el claro objetivo de influir en él por parte de un grupo de personas dentro de estructuras e instituciones específicas. En todo caso, y cualesquiera que hayan sido las razones que explican por qué se dio mayor preeminencia a un enfoque sobre otro —lo cual todavía es fuente de debate tanto en el terreno de las disciplinas sociales como de la historiografía—, el hecho fundamental fue que estos actores, sobre todo la




---

♦ Profesor-Investigador, Instituto de Ciencias de la Educación



infancia, adquirieron gran importancia en la investigación del mundo social.<sup>1</sup>

Ideología, pensamiento y disciplina social no se presentan diferenciados en la realidad sino entremezclados en las prácticas sociales y culturales cotidianas; jugaban su papel en la configuración de una visión del mundo que permitía interpretar y comprender el orden social, en particular el de la infancia. Aunque en este trabajo no se trata de desentrañar cómo se relacionaron estos órdenes, ni siquiera de hacer el examen a profundidad de uno de ellos, sí se pretende dar ejemplos de aquéllos con el fin de formular hipótesis de trabajo que tiendan a explicar y comprender la enorme complejidad de las relaciones que resultan de su imbricación.

La historia cultural es un procedimiento adecuado para poder aproximarse a esas ideas, reflexiones y saberes sobre la infancia, precisamente porque uno de sus objetivos consiste en averiguar y examinar las formas en que los hombres producen y difunden una concepción del mundo.<sup>2</sup> De igual manera, el concepto de representación es fun-

damental para diferenciar los diversos niveles en que se representa el orden social, al mismo tiempo que brinda una herramienta indispensable para orientar la búsqueda de fuentes sobre las cuales el investigador puede iniciar sus operaciones, en la medida en que introduce una valoración altamente positiva de materiales que podrían estimarse poco coherentes por algunas escuelas historiográficas, sobre todo cuando se trata de la literatura.

Así, las representaciones pueden definirse, retomando a Georges Duby, como “un sistema completo de valores y mitos que también deben reconocerse y situarse en su justo espacio, según el poder que ejerce cada uno de ellos sobre el comportamiento de los grupos y según los percibe, de manera más o menos clara, la conciencia colectiva. Estas representaciones son colectivas y encierran opiniones, valores morales [...] toda la herramienta de que la conciencia humana dispone [y que] son arrastrados, de generación en generación, por un flujo perturbador”.<sup>3</sup> Son ellas las que permiten aprehender e interpretar el mundo real, expresar deseos e inquietudes que, en efecto, constituyen

---

<sup>1</sup> Immanuel Wallerstein, *Impensar las ciencias sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos*, Siglo XXI, México, 1998, pp. 18-21.

<sup>2</sup> Jean-Pierre Rioux y Jean-François Sirinelli, *Para una historia cultural*, Taurus, México, 1999, p. 21. De acuerdo con Sirinelli, “la historia cultural es la que se asigna el estudio de las formas de representación del mundo dentro de un grupo humano cuya naturaleza puede variar —nacional, regional, social o política— y que analiza la gestación, la expresión y la transmisión. ¿Cómo representa y se representan los grupos humanos el mundo que los rodea? Un mundo figurado o sublimado —por las artes plásticas o la literatura—, pero también un mundo codificado —los valores, el lugar del trabajo y el esparcimiento, la relación con los otros—, contorneado —el divertimento—, pensado —por las grandes construcciones intelectuales—, explicado —por la ciencia—, y parcialmente dominado —por las técnicas—, dotado de un sentido —por las creencias y los sistemas religiosos o profanos, incluso los mitos—. Un mundo legado, finalmente, por las transmisiones debidas al medio, a la educación, a la instrucción”.

<sup>3</sup> Georges Duby, “La historia cultural”, en Jean-Pierre Rioux y Jean-François Sirinelli, *op cit.*, pp. 451-452.

elementos de estructuras mentales que pueden ser motivo de críticas –de hecho lo son– por su aparente inmovilidad.

También faltaría precisar y profundizar en la historia social de estas representaciones, porque ello revelaría formas de sentir, percibir y comprender la enorme complejidad de la realidad denominada infancia o niñez; de desentrañar quiénes, cómo, en qué condiciones y bajo cuáles mecanismos producían y difundían estas representaciones; la recepción y los intercambios que tuvieron lugar entre los diferentes sectores sociales para convertirlas y transformarlas en prácticas sociales que, al ponerse a prueba mediante su ejercicio cotidiano, las redefinían, las rechazaban o las apropiaban.<sup>4</sup>

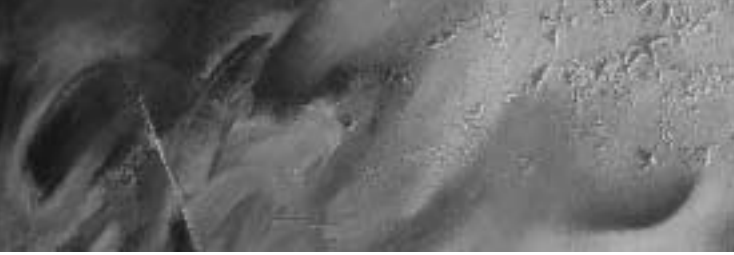
Bajo estas premisas teóricas y metodológicas es posible aproximarse al examen de una serie de representaciones que se formularon en México durante el siglo XIX y que, vistas en conjunto, pueden iluminar ciertas facetas no sólo de una concepción, sino de la vida cotidiana de la infancia y, en este marco, de la importancia que se le atribuyó a la educación en la formación de aquélla. Las representaciones o los fragmentos de ellas que aquí se presentan provienen de diversos tipos de materia-

les, aunque todas son pertinentes para nuestros fines, por lo que su grado de elaboración es desigual según los objetivos que sus creadores pretendían alcanzar. Su diversidad es evidente: van desde informes oficiales presentados por inspectores o agentes pedagógicos ante las autoridades, hasta novelas de la época, crónicas literarias o periodísticas, memorias y catecismos políticos, pero que se detenían para expresar sus opiniones o sus visiones para configurar un mosaico de la infancia. Su utilización resulta de sumo provecho para el historiador de la cultura y de la historia social, si son apreciadas como piezas de un rompecabezas que, al ser acomodadas en forma conveniente, contribuyen a elaborar una visión más cabal no sólo de un sistema de representaciones o de una concepción de la infancia, sino de la sociedad y del mundo en que se producían y difundían.

#### La niñez

La preocupación de las élites políticas, desde finales del siglo XVIII, por generalizar la instrucción primaria en nuestro país, guió gran parte de sus acciones y políticas educativas. Estos esfuerzos recuperaron al mismo tiempo que alentaron una

<sup>4</sup> Esta agenda de investigación se ha realizado dentro de la historiografía de la educación y ya había sido advertida por uno de los más notables exponentes de esta perspectiva, Georges Duby, quien señalaba la necesidad de “reconstituir la herencia que cada generación recoge del pasado [...] hay que desmontar los mecanismos de su sistema de educación, introducirse en sus diversos órganos de iniciación, la familia, la escuela, el foro, el cuartel, el equipo de trabajo, la asamblea comunal, la cofradía, el sindicato, medir la eficiencia de los medios de difusión masiva que fueron, por ejemplo, la predicación, el teatro, la arenga, la prensa, la literatura que se vendía de puerta en puerta; finalmente analizar con cuidado el contenido que comunican esos diversos instrumentos pedagógicos”, en Georges Duby, *ibid.*, pp. 453-454.



reflexión más sistemática en torno a las ideas de algunos pensadores sociales, sobre todo europeos, que habían meditado acerca de la realidad infantil e impulsaron la búsqueda de conocimientos positivos, derivados de la observación sistemática de datos e informaciones elevados a ciertos niveles de comprobación y generalización, de la naturaleza de la infancia, de sus características y sus atributos. Esto, para que con base en unas y otras, fuera posible situar el papel de la educación y de la escuela no sólo como parte primordial de la socialización de la infancia, sino como legítimos centros de observación y producción de saberes sobre ésta, imprescindibles para conocer más de esta etapa de la vida a fin de saber con relativa exactitud qué tipo de comportamientos, valores, creencias y conocimientos debían de aprender y practicar, así como de los métodos más adecuados de aprendizaje y adiestramiento.

Empero, el hecho mismo de sostener que la escuela era un laboratorio de observación de los comportamientos y saberes infantiles y, por lo tanto, venero de representaciones de la infancia, debería matizarse pues, al menos hasta que la educación no tuvo un carácter obligatorio, no puede asegurarse que ésta sea la única fuente de elaboración y producción tanto de reflexiones como de conocimientos empíricos. Los procesos educativos al interior de la institución escolar o las experiencias educativas sociales que no tenían como eje el espacio escolar y que estaban a cargo de la familia o de otras instituciones como la iglesia, también

fueron una fuente para la generación de representaciones.

Ahora bien, tras las representaciones de la infancia es preciso destacar que se vislumbra una visión más general del orden social, de cómo se configura, del lugar que ocupan los niños y las niñas y las funciones que desempeñan en ese orden. En gran medida esta mirada general sobre la sociedad —de sus actores y sus instituciones, de sus individuos y estructuras, de las relaciones que establecen y reproducen los grupos sociales, de los valores en los que se sustenta, de la concepción del mundo que los cohesiona— condiciona y ordena las percepciones y las imágenes de la infancia y orienta el tipo de información que es necesario registrar y procesar para producir discursos y prácticas sobre este sector social.

Esta visión del mundo social es el espejo desde el cual se expresan las ideas en torno a la infancia y es un buen indicador de las preocupaciones y tribulaciones de los pensadores alrededor de un orden social que se gestó a lo largo del siglo XIX. En su gran mayoría, esas representaciones no fueron difundidas por grandes figuras del pensamiento social, sino por individuos casi anónimos, hombres y mujeres, quienes realizaban una labor cotidiana poco resplandeciente pero que aseguraba su divulgación en el conjunto social, por lo cual desempeñaban un papel fundamental como intermediarios entre las grandes elaboraciones de las élites y las de los grupos sociales subalternos.

Es posible sostener que el mundo social se manifestó con especificidades, según la región del país, por lo que los ejemplos que aquí se presentan deben tomarse con cuidado y evitar generalizaciones inaplicables, aunque al tratarse de un proceso que corresponde a la historia de la cultura vista desde la larga duración, no deja de pensarse hasta dónde pudieran haberse vulgarizado las representaciones sobre la infancia, lo que abriría nuevas expectativas de explicación de validez, más allá de ser casos particulares. Esto podría demostrarse con análisis que tuvieran como propósito dar cuenta de los espacios de articulación y producción de discursos con mayor grado de elaboración, sistematización y ordenación conceptual, es decir, el examen de las élites, las cuales eran relativamente reducidas, compartían preocupaciones sociales en general y problemas pedagógicos en particular, y se agrupaban en pequeños círculos académicos e intelectuales, desde donde debatían y exponían sus divergencias y coincidencias.

Una de las representaciones más constantes fue que la infancia era un estado social y biológico transitorio por el que atravesaban los individuos, que culminaría al llegar a la etapa adulta, lo que equivalía a retomar la concepción predominante de la época, según la cual la sociedad y el pensamiento transitaban de estadios primitivos a estadios superiores en una línea evolutiva y de progreso continuo. La infancia se consideraba como la etapa inicial de la vida de los hombres y las mujeres, por

lo que era fundamental prestarle suma atención a su formación, de tal modo que la educación tenía como misión hacer que los infantes pudieran asimilar las conductas, actitudes y valores más adecuados para garantizar la estabilidad del orden social.

En este sentido, la inmadurez, debilidad y manipulación tanto física como mental eran percibidas como características de la niñez. La educación se encargaría de evitar que la mente de los niños y de las niñas pudiera ser presa de las pasiones y los desvaríos propios de esa etapa, pues podrían favorecer toda clase de infracciones y conductas antisociales. De ahí que fuera indispensable crear un dispositivo de vigilancia que suavizara esas pasiones y esos comportamientos, “particularmente en sus primeros años, cuando el pensamiento apenas se mueve y el espíritu se abre fácilmente a toda clase de infracciones”,<sup>5</sup> pues de lo contrario se pondría en grave peligro el orden social. Así, una de las medidas que se estimaban más eficaces para prevenir sus efectos indeseables en la sociedad y en los individuos era enseñarlos a leer y escribir. Se calculaba que a los siete años el niño tenía las disposiciones y habilidades para empezar el aprendizaje de esas artes, lo cual coincidía con el rango que se estableció para hacer obligatoria la instrucción primaria, pues a esa edad los músculos eran tiernos y sueltos y, con un ejercicio adecuado, era relativamente sencillo acostumbrarlos al uso de la pluma.

De igual manera, había que realizar una selección apropiada de lecturas que transmitieran valo-

<sup>5</sup> J. Dionisio Dans, *El Conservador*, núm. 29, semestre 2o, Toluca, 21 de julio de 1832, pp. 113-116.



res y estimularan prácticas sociales virtuosas, que mesuraran las conductas y las pasiones perniciosas. Bajo estas propuestas había un supuesto social y pedagógico. La infancia, por no contar con un caudal de conocimientos que en efecto tendrían que ser transmitidos durante su educación, era ignorante, por lo cual resultaba indispensable abrir horizontes mediante el aprendizaje y el ejercicio de la lectura y la escritura, tanto porque eran la llave para descubrimientos más útiles de la sociedad como porque constituían el alma del comercio, “la pintura fiel de lo pasado, la regla del futuro, el mensajero de los pensamientos, y por último la llave de todas las Artes y las Ciencias”.<sup>6</sup>

En términos similares se expresaba el profesor José Dionisio Sans con respecto a la infancia y la necesidad de que ésta recibiera educación. Para él la educación era fundamental en la primera edad —sin especificar qué entendía por ésta—, porque en ella era posible extinguir los vicios, inculcar los deberes y obligaciones de los futuros ciudadanos y fomentar las virtudes sociales para garantizar el bienestar de los individuos, la estabilidad y el orden social. Para cumplir con tales propósitos era preciso desarrollar un programa educativo que contemplara la enseñanza de religión, urbanidad, política, ortología, caligrafía, ortografía, aritmética, álge-

bra y gramática castellana. Sans además sostenía que la educación tenía dos fuentes de transmisión: la familia y la escuela, pero opinaba que a ésta se le debía dar mayor importancia, pues era ahí donde se podía observar y estudiar directamente la naturaleza de la infancia, porque el responsable de tal labor, el profesor, estaba en capacidad de “penetrar el corazón humano”, de conocer la inclinación y disposición de los educandos.<sup>7</sup>

La infancia no siempre se representó ni se concibió de la misma manera, lo cual puede explicarse en cierta medida por el tipo de materiales y objetivos que se perseguían con su producción discursiva, aun cuando se tuviera una concepción general de la sociedad y los individuos, la cual también tuvo modificaciones en el tiempo y el espacio. En todo caso, esas representaciones contribuyeron a tener una idea más global del tejido social y del lugar que la niñez ocupaba en él. Poco a poco las relaciones, reales o imaginarias, de los niños con otros grupos o instituciones sociales se fueron haciendo más evidentes y consistentes. La familia y los padres y las madres eran las presencias más visibles, y los pensadores sociales adquirieron mayor conciencia de la importancia que tenían en la formación del mundo infantil, sobre todo en relación con las necesidades afectivas que

---

<sup>6</sup> Antonio Padilla Arroyo, “Secularización, educación y rituales escolares en el siglo XIX”; una primera versión puede consultarse en *La investigación educativa en México, 1996-1997. Una antología de las ponencias del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, UAY-SEP, Mérida, octubre de 1997, p. 338.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 339.

demandaban en su primera infancia, es decir, de los cero a los siete años.

Según sostenía el pensamiento de la época, esta etapa era decisiva para la formación de una cultura sentimental, debido a las impresiones que se registraban en la mente de los menores y a que éstas servían para el cultivo de los afectos y la sensibilidad de los niños y las niñas. De esta manera, bajo la premisa de que la niñez era la “época de la mayor debilidad del ser racional”, se explicaba la dependencia afectiva que mantenía con la familia, pues de ésta “saca sus goces, ya porque de ella recibe el infante la protección del amor más desinteresado”.<sup>8</sup>

Puede suponerse que algunos aspectos de esta visión se habían modificado con la introducción de ciertos matices significativos y la puesta en duda de las ideas expuestas con anterioridad. De tal manera que mientras en un primer momento se sostenía que la infancia se distinguía por poseer atributos innatos, ciertas pasiones, comportamientos y valores que había que extinguir o reemplazar, en esta nueva visión el infante era un ser racional pero sin conciencia de esa racionalidad. Por lo tanto, la educación tenía entre sus objetivos liberarla. De igual modo, esta visión diferenciaba con claridad dos etapas de la infancia que estaban regidas por leyes naturales del desarrollo humano. La primera se distinguía, entre otras cosas, porque “todo el

atractivo que rodea al infante, y la misteriosa ternura con que lo cubren y defienden sus padres, son los medios que preparan la primera aplicación de esa eterna ley de los seres racionales, que podemos considerar terminada con la lactancia. Época es esa de la más sublime abnegación que ennoblece y eleva al hombre, porque confunde el sacrificio del individuo con el bienestar de un ser desvalido, que debe el principio de la vida al amor, y la continuación de ella al mismo sentimiento”.<sup>9</sup>

Si bien la primera infancia tenía como eje la educación en la familia, la segunda infancia continuaría su proceso formativo, preferentemente, a través de la enseñanza en general y la educación escolar en particular. Esta misión era una ley rigurosa en el proceso de forjar cabalmente ese ser racional. En esta fase, los objetivos y los medios habían de ser distintos, pues se trataba, ya no de crear un ambiente afectivo en el niño o en la niña, sino de ampliar sus horizontes, expectativas e intereses. Básicamente esta educación tendería a transmitir conocimientos útiles para su futuro desenvolvimiento. Así lo señalaba Pizarro: “La segunda aplicación de la ley de que hablamos es la enseñanza. Tesoros del saber y de experiencia, recogidos con mil dolores y afanes repetidos, herencia de mil generaciones que arrancaron algunas hojas al árbol del bien y del mal, vías preparadas, proyectos realizados, concepciones laboriosamente formadas,

<sup>8</sup> Nicolás Pizarro, *Catecismo político constitucional escrito por...*, Imprenta de N. Chávez, Méjico, 1861, p. 36.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 68.



todo está á disposición del niño, desde el silabario, que acaba de desatar su lengua, hasta el telégrafo que envía su pensamiento á todas las distancias con la velocidad del relámpago, desde el sencillo péndulo hasta el movimiento impulsado por el vapor, todo está dispuesto para su aprendizaje, y el maestro que es la sociedad está esperándole; que entre al templo de la sabiduría y que elija sin el peligro del primer hombre, porque el fruto ha perdido ya su calidad de vedado y perjudicial”.<sup>10</sup>

### **Maternidad, infancia y educación**

Un personaje que adquirió perfiles definidos e independientes de otros actores e instituciones fue la mujer, especialmente cuando pasaba al estado de la maternidad. Los pensadores y los estudiosos del mundo social vieron en ella un protagonista central, no sólo porque a ella tocaba, ya se creyera una obligación o una actitud inherente a su naturaleza, o ambas a la vez, la crianza de los niños y las niñas en sus primeros años. Esto la comprometía a producir un clima de afecto y amor que dotara de salud física y mental a los infantes. Esta etapa era vital para el eventual desarrollo de los adultos. Por eso, se aseguraba que las madres debían, entre otras cosas, amamantar a los recién nacidos, protegerlos de las enfermedades y propiciar una actitud de confianza y seguridad, todo ello con el

fin de garantizar el bienestar del mundo infantil. Evidentemente, todas estas ideas tenían su base en creencias, actitudes, comportamientos y valores que entremezclaban experiencias históricas sobre el trato a la infancia y conocimientos empíricos que conformarían los objetos de estudio de las incipientes disciplinas científicas, la pedagogía y la psicología.<sup>11</sup>

A partir de la primera mitad del siglo XIX la idea de la madre se asoció estrechamente con las representaciones de la infancia. Pero no sólo por su importante labor en torno a la atención a la primera infancia, sino porque se percibió y se valoró de nueva cuenta la trascendencia de su actuación en los procesos educativos formales y escolarizados. De ahí que no fuera casual el hecho de que moralistas, filósofos, preceptores, pedagogos e higienistas, mujeres escritoras y periodistas, entre otros y otras, reiteraran en sus discursos y sus prácticas disciplinarias, una y otra vez, que las madres debían acceder a conocimientos novedosos acerca de las cualidades y características de la infancia, pero sobre todo que admitieran la necesaria y complementaria relación de la educación en el hogar —a cargo, precisamente, de las madres— con la que se impartía en las escuelas.

Había, entonces, que persuadir a las madres de abandonar sus temores y prejuicios sobre las su-

---

<sup>10</sup> *Ibid.*, pp. 69-70.

<sup>11</sup> Para una revisión general acerca de la cuestión social y pedagógica de la crianza y los cuidados infantiles a partir de la época del renacimiento en Europa, puede consultarse Buenaventura Delgado, *Historia de la infancia*, Ariel Educación, Barcelona, 1998.



puestas desventajas que ofrecía la educación de la niñez en los espacios escolares. De este modo, el hogar se comparaba con un jardín infantil, donde al niño o a la niña había que darle los suficientes estímulos que despertaran su curiosidad por las cosas que le rodeaban y dejarle libre, a fin de permitirle el desarrollo pleno de sus facultades. Por ejemplo, la célebre periodista y escritora Laureana Wright de Kleinha aconsejaba, desde su no menos conocido periódico: “Nuestra misión no sólo es de amor; es también, y acaso más, de abnegación y sacrificio; antes que la satisfacción de nuestros sentimientos íntimos, debemos buscar el bien de nuestros hijos, amoldando la educación del hogar á la de la escuela, aliándonos con el maestro, y entregándole sin restricción la enseñanza intelectual, en tanto que por nuestra parte cultivamos la del corazón y la moral, puesto que todavía no estamos á punto de desempeñarlas todas”.<sup>12</sup>

Más aún Wright, en una demostración de su profundo conocimiento de la realidad social y cultural de México, bosquejó una tipología de las clases sociales en México en relación con los comportamientos, actitudes y valores que mantenían y transmitían las madres a sus hijos e hijas, con pleno dominio de materias complicadas como la sociología, la psicología y la antropología tanto de México como de otros países, con modos y estilos de vida diversos; estableció paralelismos y compa-

raciones de la idea de infancia y del tipo de educación que ésta debería recibir, así como el papel de la madre como primera maestra. Con gran certeza censuraba y reconocía al mismo tiempo las ventajas y desventajas tanto de la infancia como de la educación que se impartía en nuestro país. Aseguraba que “las madres en todas partes son la última expresión del cariño y la ternura; pero podemos asegurar sin temor de equivocarnos, que entre las mexicanas este sentimiento es doblemente poderoso y dominador, por lo que no es extraño que la severidad y la rectitud en la dirección de la niñez, sean también más escasas que en otros países donde subsisten costumbres que, nosotras, las madres mexicanas, no podríamos soportar, como es la de mandar á los niños al campo durante la lactancia, entregándoles á manos mercenarias, y la de enviar a los jóvenes, á penas entrados a la pubertad, á hacer un viaje de pura eventualidad y con el solo objeto de que aprendan á buscarse por sí mismos los elementos necesarios para la subsistencia. Esta última imposición nos parece benéfica y perfectamente apropiada para comenzar á formar al hombre en el momento de concluir su aprendizaje de niño; no así la primera, que nos parece altamente desmoralizadora y perjudicial, pues contraria no sólo a las leyes del amor, del deber y la razón, sino á la naturaleza bruta, al animal mismo, que nunca se aparta de sus pequeñuelos mientras se hallan

<sup>12</sup> Laureana Wright de Kleinha, “La educación del hogar”, en *Las Hijas del Anáhuac*, México, 11 de diciembre de 1887, p. 15.



en la infancia y no pueden sostenerse por sí solos, á penas podemos concebir que exista tan repugnante costumbre, entre la razas que por su origen sajón, carecen de la exquisita sensibilidad peculiar á las de origen latino [...] En cambio, incurrimos en el defecto, no del demasiado amor, porque nunca puede ser excesivo el que á esos seres de nuestro ser se consagra, sino del amor mal entendido, de la ceguedad del amor, que nos impide á veces ver con absoluta claridad los defectos que debemos corregir y las cualidades que debemos estimular ó inculcar, según hallemos ó no el germen de ellas: en una palabra, con muy pocas y notables excepciones, carecemos de tino y energía para dirigir rectamente la educación de la familia; sabemos en general crear hijos amorosos, pero no formar hombres útiles á sí mismos y á la sociedad en que deben vivir”.<sup>13</sup>

Esta extensa cita da cuenta de las representaciones que para fines del siglo XIX eran familiares dentro de las élites políticas e intelectuales y de la labor de difusión y divulgación que se promovía entre diferentes sectores sociales, especialmente entre las clases medias y altas. La infancia seguía siendo percibida como una fase inicial en la vida de los hombres, que tarde o temprano llegarían a ser adultos y que tendrían que vivir en un orden social estable, por lo que era necesario, desde sus primeros meses de edad, comenzar un largo, permanente, progresivo y graduado proceso de educa-

ción que iniciaba en el hogar, y cuya misión estaba encomendada de manera primordial a las mujeres, en particular a las madres, y se extendía a la institución escolar hasta concluir en la formación de los ciudadanos.

Por su parte, el escritor y periodista Luis G. Urbina reiteraba la evidente labor educativa que conllevaba la formación no de la infancia sino del hombre adulto en ciernes, lo que en la práctica significaba cultivar una infancia física, mental y socialmente saludable. Por eso demandaba reconocer la trascendencia de la institución escolar desde la primera infancia, lo que hacía necesario convencer a las madres de que su labor no entraba en contradicción con la escuela: “Educar al párvulo es atender a un cultivo por extremo difícil y complicado; es preparar al hombre, delinearle, formarle y robustecerle el carácter, darle conciencia y la seguridad de sí mismo, enseñarle a coexistir con los seres de su especie y a ver en la naturaleza una grande, una perenne fuente creadora de bien y de belleza; iniciarlo en un perfeccionamiento incesante de altruismo y de libertad, todo ello sin oprimir, sin mortificar, sin deformar las almas delicadas y quebradizas, las almas recién nacidas y frescas, que traen, por lo inmutable, gérmenes propios, facultades genuinas que conservar y desarrollar. Las madres deben coadyuvar, colaborar en el trabajo de la escuela. El hogar es el primer ‘jardín infantil’. Y con una suprema abnegación, sólo conce-

---

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 14.

dida al corazón femenino, en esa época tierna y peligrosa del chicuelo, la madre debe ser maestra, la maestra debe ser madre. Precisa destruir en la humanidad las falsas ideas, los torpes ideales, las viejas preocupaciones; precisa arrancar el pesimismo y el escepticismo, que se apiñan, como sombras nocturnas, en las moradas de la conciencia. Esta labor de titán la han de hacer las madres, o nadie la hará. Ellas son las únicas que, tendiendo un puente de oro entre la casa y la escuela, pueden llegar muy alto, llevando de la mano a sus hijos, subiendo con ellos como por otra milagrosa escala de Jacob”.<sup>14</sup>

Los proyectos, las propuestas y las iniciativas que las élites políticas e intelectuales configuraron y difundieron sobre la educación durante gran parte del siglo XIX conllevaron la expresión de ideas, reflexiones y creencias en torno a diversos actores e instituciones que serían fundamentales en la tarea educativa. Estos actores y estas instituciones ocuparían por primera vez un lugar primordial dentro de los discursos y las prácticas sociales, serían el centro de formulaciones acerca de sus relaciones con otros grupos sociales, de su lugar en el orden social, así como de la importancia de ser sujetos

y objetos de procesos educativos, tanto formales como informales. Evidentemente, unos y otras habían estado presentes en el pensamiento social de la época, con vagas e imprecisas referencias de su lugar en el mundo social, y más como preocupaciones individuales que como problemas colectivos, en medio de una sociedad que se encontraba en vías de integración y diferenciación. Su interés no alcanzaba a ser materia de examen en sí mismo sino en función y dependencia de otros actores y otras instituciones, por lo que su presencia era casi imperceptible. Como se ha señalado, durante el siglo XIX los pensadores sociales transformaron su lugar del orden social, al haber alcanzado un estatuto de hechos sociales y culturales, dignos de ser estudiados por las disciplinas científicas que también se conformaban como campos de saber e intervención.

Sin duda, estas representaciones no necesariamente tuvieron uniformidad o encadenamiento lógico y conceptual entre sí. En la práctica, en ocasiones, fueron hasta contradictorias y francamente antagónicas, pero todas ellas jugaron un papel importante en la conformación de una concepción del mundo en general y de la infancia en particular.

---

<sup>14</sup> Luis G. Urbina, *Crónicas*, UNAM, México, 1995, pp. 51-52.