

El aula al exterior

El tiempo de las excursiones escolares en México, 1904-1908

*Lucía Martínez Moctezuma**

Las modernas prácticas de enseñanza impuestas en Europa a finales del siglo XIX fueron dicitadas y practicadas en diferentes regiones de México. La organización pedagógica y el plan de estudios de la escuela moderna buscaba lograr el desarrollo intelectual, moral y físico de los alumnos, para ello se prescribió la práctica de la gimnasia, los ejercicios militares, el trabajo manual y la realización de excursiones escolares. Esta última fue una de las innovaciones pedagógicas que se recibió con mayor entusiasmo debido a que representó una actividad lúdica de socialización y de aprendizaje fuera de la disciplina impuesta en el aula escolar. La aplicación del procedimiento intuitivo en toda la currícula escolar transformará el tiempo y el espacio escolar.

CULTURA ESCOLAR; TIEMPO Y ESPACIO ESCOLAR; EDUCACIÓN INTUITIVA.

The modern practice of teaching education imposed in Europe at the end of the 19th century has been argued and practiced in different regions of Mexico. The pedagogical organization and studies plans of modern school, was searching the intellectual, moral and physical development of the pupils, it was prescribed a program of physical educational, military exercises, manual work and school excursions. This last one was determined to be one pedagogical innovation, and was received with great enthusiasm, therefore it represented a playful activity of socialization and learning out of the curriculum impost in the classroom. The application of the innovative procedure in all school curriculum had transformed the school time and space.

SCHOOL CULTURE; TIME AND SCHOOL SPACE; INTUITIVE EDUCATION.

* Doctora en historia por la Universidad de París X-Nanterre, Francia. Profesora investigadora del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Entre sus últimas publicaciones está la coordinación de *La infancia y la cultura escrita* (México, Siglo XXI Editores, 2001).

El tiempo escolar ha sido concebido como una construcción cultural y pedagógica que no se reduce simplemente a un esquema formal o a una estructura neutra en la cual se *vacía* la educación. Se trata de una secuencia donde se distribuyen procesos y acciones educativas, en la que intervienen el currículo y la cultura escolar, a saber, los determinados supuestos psicopedagógicos, una jerarquía de valores y las formas de gestión de la escuela. El tiempo escolar es un tiempo normado y organizativo, donde el calendario y los cuadros de horarios distribuyen las actividades y las materias por semana, día y hora. El calendario establece el principio y el fin de las actividades escolares, la entrada y la salida, los periodos vacacionales, los lectivos y los feriados. En la configuración del tiempo escolar influyen aspectos económicos, religiosos y políticos que se conjugan con los hábitos y ritmos temporales al mismo tiempo que con las inercias y las tradiciones de la sociedad. Además del calendario y el horario escolar existe una doble red de relaciones temporales. La primera está implícita en la estructura del sistema educativo con sus niveles, ciclos, cursos y ritos que pretende sustentarse en una determinada concepción evolutiva de la infancia y adolescencia. La segunda tiene que ver con el reparto de las tareas y las actividades en cada una de las unidades temporales que de manera tradicional se han pensado como parte de un lugar determinado, aunque ha sido la práctica escolar que ha revelado que este espacio se ha ampliado más allá de las fronteras del aula. Es este último planteamiento el que nos interesa ahora, pues hace unos años, Antonio Viñao hacía un recuento de los problemas que aún estaban pendientes en la historiografía del campo de la historia de la educación. Uno de ellos tenía que ver con el tiempo dedicado a los ejercicios escolares, fuera del ámbito espacial y temporal del centro docente. Un tiempo donde el alumno estaba dedicado a las tareas escolares, sin estar dentro del aula pero en un horario que podía considerarse propio de la escuela (Viñao Frago, 1996, pp. 47-48, 51-53).

Así, pues, este trabajo tiene como objetivo conocer el tiempo que destinaron los alumnos mexicanos en el aprendizaje de los nuevos saberes que propuso la escuela moderna. A finales del siglo XIX, la escuela mexicana sufrió una transformación que se reflejó en la curricula, en los libros de texto y sobre todo en el tiempo que los alumnos dedicaron a

sus tareas dentro y fuera del aula escolar. La realización de los paseos escolares permitió a los alumnos adquirir de manera intuitiva una serie de conocimientos con la visita que realizaron a las industrias, las haciendas, los talleres, las imprentas y el campo. Una actividad pedagógica innovadora que llevó a los maestros, los pedagogos, los autores de libros de texto y a las autoridades escolares de la época a reorganizar el tiempo de aprendizaje fuera de las limitaciones del espacio escolar.

Para dar cuenta de este problema y siguiendo la propuesta de Antonio Viñao, confronté los tres puntos de vista que él había puesto en práctica en algunos de sus trabajos: el teórico, el de los pedagogos, los inspectores y los maestros; el legal, siguiendo las normas que regularon la cuestión y el punto de vista escolar, es decir, lo que sucedía al interior de las escuelas, tratando de ver la evolución y sus cambios, pero también sus influencias recíprocas. Sólo así pude observar la triple naturaleza del tiempo escolar: como medio disciplinario, como mecanismo de organización curricular y condicionada por la cultura escolar (idem, pp. 51-53).

Aprendiendo de la naturaleza: el procedimiento intuitivo en la escuela

En el último tercio del siglo XIX, la mayor parte de los países europeos establecieron modernos sistemas educativos cuyas finalidades fueron dos principalmente: asegurar la reproducción de ciertos valores e ilustrar a las clases populares de acuerdo con las transformaciones económicas de la época. De esta manera, el desarrollo del sentimiento nacional y el mantenimiento del orden social fueron una prioridad tanto como la propagación de ciertos conocimientos útiles para la vida. Se vinculó entonces la divulgación de la ciencia aplicada y las necesidades de la reciente industrialización (Melcón, 2000, p. 135).

Estas modernas prácticas de enseñanza también fueron discutidas y aplicadas en América Latina. En México, el régimen del General Porfirio Díaz (1876-1910) había adoptado como modelo de desarrollo el francés, fundado en una nación moderna, cosmopolita y urbana, que suponía a la nación como una construcción homogénea y occidentalizada orienta-

da hacia el mercado internacional, reglamentada y organizada científicamente, donde los inmigrantes blancos y la inversión extranjera eran componentes claves de este concepto. En materia educativa se mostraba la imagen de un país liberal y positivista que ponía el acento en una enseñanza laica, gratuita, obligatoria, moral, cívica, nacional, física e intelectual (Tortolero, 2002).

Tanto en Brasil como en México, la organización pedagógica y el plan de estudios buscaban lograr el desarrollo intelectual, moral y físico de los alumnos a través de la enseñanza intuitiva.

En Brasil, la reforma de la enseñanza pública de 1892 impuso el procedimiento intuitivo como obligatorio en la escuela pública. En México, como resultado de las discusiones académicas llevadas a cabo en dos Congresos de Instrucción Pública (1889-1890 y 1890-1891), se acordó también adoptarlo en el proceso de aprendizaje de casi todas las asignaturas. Llamado intuitivo o de Pestalozzi, fue desarrollado por el pedagogo suizo en su tratado *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, donde, inspirado en el pensamiento de filósofos y pedagogos como Bacon, Locke, Hume, Rousseau, Rabelais, Comenius y Froebel, señalaba la importancia del desenvolvimiento gradual de las facultades intelectuales de los niños a través de la observación y el análisis de los objetos que le rodeaban. Un procedimiento que consistía en la valoración de la intuición como fundamento de todo el conocimiento, que exigía sobre todo de los sentidos y de la observación. Se recomendaba su aplicación sobre todo en las materias científicas del currículum escolar como la aritmética y las ciencias físico-naturales (lecciones de cosas) aunque se aconsejaba también su uso en la enseñanza de la historia, la geografía y nuevos saberes como la gimnasia, los ejercicios militares, el trabajo manual, la higiene en la escuela y la realización de paseos escolares. Esta última fue una de las innovaciones pedagógicas más interesantes de la época debido a que representó una actividad lúdica y de aprendizaje fuera de la disciplina impuesta en el aula escolar (Souza, 1999, pp. 120, 121, 130; Bazant, 1995, p. 34; Bazant, 1999, pp. 145-146).

El desarrollo de esta propuesta innovadora significó una reorganización del ambiente escolar. Con el marco legal que estipulaba la uniformidad, el laicismo, la gratuidad y la obligatoriedad (1891), se

crearon una serie de instituciones como la Dirección de Enseñanza Normal (1901), la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (1905), un órgano de vigilancia como el Consejo Superior de Educación Pública (1902) y un cuerpo de inspectores (1901) que concediera atención a la práctica de la enseñanza de la lengua nacional, los trabajos manuales y los conocimientos elementales intuitivos y coordinados de las cosas, los seres y los fenómenos que estuvieran al alcance de los niños, a efecto de que pudieran aprovechar y fomentar los recursos del lugar en que se vivía (*Boletín de Instrucción Pública*, 1909, p. 194).

El aprendizaje intuitivo implicó un cambio en la curricula y en el espacio escolar. El saber no fue otra cosa que el conocimiento de las leyes naturales y la aplicación que de éstas había hecho el hombre para alcanzar su bienestar. Observar directamente a la naturaleza para interpretar y aprovechar la vida que les rodeaba era la mejor manera de obtener la ciencia teórica y práctica. No podía prescindirse ni de los elementos que existían en la ciudad y en el campo como tampoco del aprendizaje en el aula y en los libros. La aceptación del método se explicaba por la correspondencia que existía entre sus principios y las aspiraciones de la reforma social, donde se privilegiaba la formación de los trabajadores para la industria: “[...] la observación engendra el raciocinio y el trabajo prepara al futuro productor, haciendo indisolubles el pensar y el construir” (Souza, 1999, pp. 120-121).

El procedimiento intuitivo era un medio del que hacía uso el maestro en asignaturas tales como *las lecciones de cosas* que aparecieron en la ley de instrucción pública desde 1890. El programa escolar señalaba que los alumnos del nivel elemental que cursaban el primer año debían observar los objetos materiales que les rodeaban para saber su composición y su uso. En el segundo año, los niños conocían de cerca las plantas y los animales vertebrados además de los instrumentos que se empleaban en la agricultura, las artes y la industria. En el tercer año adquirían nociones sobre los meteoros, el clima, la producción de la localidad (maíz, trigo y otros cereales) además de los animales invertebrados. Y en el último año se acercaban al conocimiento de la anatomía, la fisiología y la higiene del cuerpo humano.

Estas lecciones proponían dar al niño ideas o conocimientos variados de cosas que podían ser vistas. Cuando el contacto directo no era posible, se recurría a las láminas o a las imágenes de los libros escolares con el objeto de provocar la curiosidad y la atención del niño para enriquecer y ampliar su experiencia. Las lecciones de estos libros estaban orientadas a la lectura de temas que los ponían en contacto con los vegetales, los animales y sobre todo los aparatos construidos por el hombre. Todas las disciplinas procuraron adaptarse a este método.

Los libros de texto podían ser de dos clases: los que trataban de la naturaleza, una ciencia o un solo oficio y aquellos que estudiaban objetos heterogéneos, una suerte de modelo enciclopédico, de carácter sincrético que reunía en un solo volumen toda la cultura escolar (Gómez R. de Castro, 1997, pp. 450-453; Escolano, 2000, pp. 28-29). A este segundo grupo correspondieron casi todos los libros de la asignatura de lecciones de cosas de la escuela elemental debido a que durante el Segundo Congreso de Instrucción Pública, se acordó que sólo sería obligatorio el libro de texto de lectura para todos los grados (Martínez Moctezuma, 2001, pp. 396-399).

Esta propuesta pedagógica modificó la presentación de los libros de texto, pues desde entonces los editores y los autores procuraron que el educando se interesara en sus publicaciones, pues con ellas podrían asimilar asuntos “de más valor para su vida práctica”. Para lograrlo fue necesario que el libro resultara atractivo por su contenido y presentación, lleno de grabados, figuras coloridas y letra clara (Ruiz, 1903, p. 38). Entre 1904 y 1908, para cubrir el programa de *lecciones de cosas*, se autorizó para la Ciudad de México la circulación de textos como *El lector enciclopédico mexicano* de Gregorio Torres Quintero, *El niño Ilustrado. Libro Cuarto de lectura o preparación al estudio de las ciencias* de José María Trigo, donde se abordaban temas como la observación, el uso del barómetro y el termómetro junto a mensajes sobre el trabajo y la honradez (Trigo, 1896, p. 98; Torres Quintero, 1908, p. 11). También circularon traducciones del francés como las *Lecciones de Cosas en 650 grabados* del profesor Luis G. León, que rebasó las fronteras mexicanas e hizo conocer a los niños españoles las enseñanzas

del doctor en ciencias de la Facultad de París, Georges Colomb (Melcón, 2000, p. 156). Una situación que se explica debido a la falta de interés por esta enseñanza en España, como bien lo ha demostrado Bernal, ya que aún a principios del siglo XX, no aparece ningún texto específico del área de ciencias en las listas de texto para la escuela elemental. (Bernal, 2001, pp. 31 y 58)

Pero el conocimiento de estos temas no se limitó al uso del libro en el aula escolar pues el programa de *lecciones de cosas* se reforzó con la realización de paseos y excursiones escolares cuyo principal objetivo fue aumentar los conocimientos prácticos de los alumnos. Hacia 1904 empezaron a generalizarse, por ejemplo, en la primaria anexa a la Escuela Normal de Profesores esta actividad se llevó a cabo los miércoles de cada semana (Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, en adelante AHSEP, 1892). En las escuelas primarias superiores de la Ciudad de México se realizó una excursión por escuela durante los meses de mayo y junio de cada año escolar.

En general, las visitas escolares estaban destinadas a los futuros profesores que se preparaban en la Escuela Normal de la Ciudad de México y tenían dos objetivos: el estudio de un tema en particular y el recreo de los alumnos. El Plan de Estudios establecía que, a petición del director, los alumnos de 4º, 5º y 6º grado podían visitar alguna institución para estudiar la organización, observar los métodos y el régimen disciplinario. Cuando se elegía una temática (geografía, historia, física, topografía, botánica y otras), se podía visitar algún establecimiento industrial o una gran propiedad, donde el profesor daba la lección sobre el terreno. También podían realizarse paseos al campo o a lugares históricos, con el fin de recoger muestras de la flora y la fauna, rocas o minerales de la región, que servían de temas en la clase y posteriormente formarían parte del museo escolar. Los estudiantes realizaban viajes escolares por ferrocarril, tranvía o a pie, pero siempre bajo la vigilancia y dirección de sus profesores, inspectores, celadores o autoridades escolares que financiaron los traslados (*La Enseñanza Normal*, 1905, p. 273; AHSEP, 1892).

Los paseos escolares, 1904-1908

La práctica de los paseos escolares puede situarse desde 1879 en Francia. El profesor Paul Berton preconizaba el enriquecimiento educativo con la práctica de esta actividad cuyo fin era utilizar todo lo que llamara la atención de los niños para lograr un verdadero aprendizaje práctico de las ciencias y artes (Chanet, 1996, p. 329). Dado que las maravillas de la naturaleza no podían ser trasladadas al aula, había que desplazar a los alumnos a ella para mostrarles "... à savoir voir... à l'école comme au dehors", era necesario ir a los campos, los terrenos, los puertos, las minas, ahí donde el trabajo del hombre la transformaba. Paulatinamente, con este conocimiento, los alumnos podrían ser capaces de trazar sus propios itinerarios en una carta geográfica, evaluar las distancias y las alturas, conocer la composición de los terrenos y el funcionamiento de la maquinaria en los trabajos agrícolas (Berton, 1879, pp. 581 y 593).

De manera general, todo paseo escolar, en la época, era considerado como aquella salida del alumno fuera del aula escolar bajo la dirección del maestro para cumplir un fin educativo. Si la salida era corta, para visitar un establecimiento o un punto determinado se le llamaba visita escolar. Pero si se hacía a sitios distantes de la población, por un tiempo más o menos largo y por un medio de transporte, se le llamaba excursión escolar. Como lo hemos señalado, los paseos escolares eran considerados como los medios ideales para cultivar determinados sentimientos. En el orden físico, permitía al alumno una completa libertad de acción en oposición al sedentarismo de la sala de clases. En el orden mental permitía poner a la vista de los niños multitud de objetos reales que despertaban su curiosidad y deseo de saber. En el orden moral, el desarrollo de un sentimiento estético (*La Escuela Moderna*, 1893, p. 78).

Entre 1904 y 1908, los alumnos de las escuelas primarias superiores de la Ciudad de México realizaron visitas escolares de un solo día mientras que los alumnos de las escuelas normales de profesores y profesoras de la Ciudad de México hicieron excursiones escolares hasta por ocho días.

Por ejemplo, entre mayo y junio de 1905, los alumnos de las escuelas primarias realizaron 11 paseos escolares repartidos de la siguiente manera: tres visitas a una gran propiedad, cinco a una fábrica y cuatro a sitios naturales como los Dínamos de Contreras y Xochimilco. Resulta interesante analizar como se empleaba el tiempo escolar durante una de estas visitas fuera del espacio tradicional, un espacio que permitía el relajamiento de la disciplina impuesta en el aula pero también el aprendizaje de ciertos conocimientos que eran dirigidos por la parte que administraba de la propiedad. Una de estas visitas llevó a los alumnos a la Negociación Agrícola de San Rafael en el Valle de México, cuya producción se había elevado debido a la desecación del lago de Chalco y a la tala de bosques. Los registros escritos narran como fueron recibidos por el director técnico de la compañía, quien después de la visita les ofreció una comida en uno de los locales de la fábrica. Terminada ésta, los alumnos se divertieron jugando en los terrenos de la propiedad y por la tarde los acompañó a tomar el tren de regreso que se había preparado especialmente para los viajeros. Otra excursión que reunió a 106 alumnos y a cuatro profesores se dirigió a la Hacienda de Zavaleta, en la misma zona, donde fueron recibidos por el director técnico, quien les explicó del éxito de las labores agrícolas con la desecación de los lagos de Chalco y Texcoco. Es curioso que en estos dos relatos no se mencionan nunca los problemas a los que la Compañía Agrícola se enfrentó constantemente con los pueblos por la posesión de las tierras y las aguas, tampoco hubo indicios que dejaran ver el castigo ecológico que sufriría la zona debido a la desecación del lago, como ahora lo han revelado diversos investigadores (*La Escuela Moderna*, 1905).

Esta idea de aprender una realidad ajena a los escolares fue criticada por un profesor de la época como Gildardo Avilés. En su opinión era importante la labor del maestro pues era únicamente a él a quien competía directamente la elección, el ordenamiento y la distribución de los ejercicios escolares durante esas visitas, era él quien conocía de cerca el clima, las costumbres locales, el desarrollo intelectual de los niños y las necesidades de la escuela. De acuerdo con Avilés, el empleo del tiempo contenido en el reglamento limitaba el aprendizaje pues culpaba directamente a los inspectores de hacer seguir actividades ajenas a la realidad de la escuela.

Hacia 1906, el año escolar era de 10 meses, igual a 298 días, a los cuales se descontaban seis días de enero, 86 días entre sábados y domingos, cinco días de vacaciones de primavera y 11 días entre fiestas cívicas y religiosas, menos otros 15 días por enfermedad del maestro o cualquier otra causa imprevista como los exámenes, en realidad quedaban 181 días útiles en el año que servían de poco pues era el inspector quien limitaba el trabajo del maestro exigiéndoles estas visitas que poco provecho tenían en el rendimiento escolar (Avilés, 1910, p. 16)

En cuanto a las excursiones de los estudiantes de la Escuela Normal de la Ciudad de México, los objetivos giraron en torno al conocimiento pedagógico de otras instituciones escolares, cumplieron fines temáticos, conocieron el progreso de ciertas industrias del país, pero, también, influidos por los planteamientos higienistas y sanitarios de la época, pudieron advertir “la mano arrasante del hombre” y los inconvenientes de las aglomeraciones urbanas.

Uno de los destinos preferidos fue el estado de Veracruz, pues veían, con mucho aprecio, los logros educativos del pedagogo suizo Enrique Rébsamen en la región. Una primera excursión de tres días fue financiada por la propia entidad. La reseña del viaje dio cuenta del buen humor y de la expectación que causó el cambio de paisaje al que estaban acostumbrados. Los viajeros conocieron el funcionamiento de vapores, corbetas y barcos-escuela, visitaron el palacio municipal, la escuela naval, las cantonales y las municipales, el Hospicio Zamora y el histórico castillo de San Juan de Ulúa, que sirvió de motivo para recordar pasajes de la historia de México.

Los estudiantes asistieron a una serie de actividades en las escuelas veracruzanas: durante su visita presenciaron la entrega de una bandera nacional ofrecida por los mexicanos residentes en Tampa, Estados Unidos; conocieron diferentes planes de estudio de las instituciones educativas; asistieron a una representación en el teatro Dehesa; supieron del funcionamiento del hospital, de la escuela del Hospicio Zamora y participaron de la tertulia literaria del Casino español (*La Enseñanza Normal*, 1907, pp. 18-21).

En un segundo trayecto hacia Veracruz, los alumnos recrearon hechos históricos en los sitios que visitaban. Por ejemplo, en el cerro de

Guadalupe, en Puebla, recorrieron a pie el camino por donde transitaron los franceses el 5 de mayo de 1862 y entonaron el himno nacional mientras descendían, un interés que los aspirantes a profesor debían cultivar, pues, en el futuro, serían ellos los encargados de “[...] reanimar y fortificar en las generaciones [...] el sentimiento que guió a los defensores de Puebla [...]” (*La Enseñanza Normal*, 1905, p. 243 y 1907, p. 10).

Los alumnos normalistas conocieron también detalles interesantes en torno a la educación de la región: las condiciones materiales y el funcionamiento de las escuelas Normal y Lafragua que, entre sus curiosidades, exponía un cuadro mural con motivo de la campaña antialcohólica impulsada en la época. Cabe señalar que uno de los momentos más interesantes de la visita escolar se suscitó cuando los alumnos asistieron a una clase de geografía impartida para los alumnos de cuarto año, pues el profesor de la clase, sirviéndose del mapa respectivo, hizo un recordatorio sobre la división política del país y la orografía de México, que le sirvió para reflexionar con los alumnos sobre el problema de las fronteras y del regionalismo, “tan perjudicial a la unidad nacional” (*La Enseñanza Normal*, 1907, pp. 5-17).

También se realizaron visitas a la Escuela de Comercio Miguel Lerdo y a la de Artes y Oficios para mujeres que permitió discutir sobre “el triunfo real del feminismo”, pues al observar una clase práctica de farmacia, se insistió en el hecho de que la profesora pudiera dedicarse a ciertas ramas de la ciencia, con lo que se ofrecía a la mujer una enseñanza fácil y un trabajo lucrativo, y con ambas se contribuía “al aumento de la riqueza nacional y el mejoramiento de la Patria” (idem, p. 46).

Todo lo que se atravesaba en el camino de una excursión escolar podía ser motivo de aprendizaje, como “la lagunilla de agua” que encontraron los alumnos y el profesor de la escuela elemental de San Pablo de la municipalidad de Toluca en la visita que hicieron a la hacienda de Jiltepec, donde “las ondulaciones que hacía el viento [...] corriendo del poniente hacia el oriente [...]” permitieron mostrar el movimiento que hacían las olas en el mar, tan grandes “... como los cerros que se ven por aquí” (Bazant, 1999, p. 153).

Una explicación del profesor de química sobre el procedimiento para extraer la plata llevó a los alumnos normalistas a visitar la hacienda de

beneficio de Loreto en Pachuca, Hidalgo. En esta visita los alumnos conocieron, paso a paso, el *método de patio* para la extracción de la plata, inventado y puesto en práctica en la región, desde 1557, por Bartolomé de Medina. Conocieron el funcionamiento de la maquinaria importada que poseía la hacienda, es decir, los molinos quebradores y los chilenos, las mesas concentradoras Johnston y el aparato repasador Parrés Waters, una innovación tecnológica del ingeniero Parrés, jefe de la hacienda (*La Enseñanza Normal*, 1904, p. 31).

Este interés hacia los forjadores del progreso en las haciendas se muestra también en la visita que la clase normalista de geografía e historia hizo a Puebla cuando mostraron respeto frente a las estatuas ubicadas a lo largo del Paseo Nuevo: Nicolás Bravo, los Héroes de la Independencia, el doctor Gabino Barreda y don Esteban de Antuñano “introduccion de la industria de hilados y tejidos en el país” (*La Enseñanza Normal*, 1905, p. 243).

Al realizar viajes escolares a diferentes puntos del país, los alumnos normalistas también tuvieron oportunidad de comparar diferentes actitudes entre la población. Una que les causó gran impresión fue la de los indios del mercado poblano a quienes calificaron de *escrupulosísimos* para recibir monedas, pues las revisaban detenidamente y preferían conservar sus mercancías cuando las monedas no eran de su gusto (*idem*, *ibidem*).

A través de un viaje por ferrocarril, los alumnos normalistas de la clase de geografía e historia siguieron las interminables hileras de magueyes finos que producían el mejor pulque de los llanos de Apam; en Texcoco, en su visita a una fábrica de vidrio, conocieron el procedimiento en la elaboración de garrafones y de cristales planos; tomaron clase de geografía y botánica en el Valle de México donde recolectaron plantas en la fábrica de papel y coincidieron en señalar la diferencia que sentían en el ambiente frente a *la viciada atmósfera que atosiga y oprime* en la ciudad de México (*La Enseñanza Normal*, 1907, p. 78).

Una excursión escolar efectuada hacia Dos Ríos, estado de México, nos da idea de la impresión que los estudiantes tenían del cambio drástico de la naturaleza. En su opinión, la región se había modificado lamentablemente, “[...] las encinas corpulentas y majestuosas, los ve-

tustos y venerables sabinos, los sauces exuberantes y jugosos [...] ¿en dónde están? [...] se han vuelto humo [...]”. Pero este humo no había vuelto al suelo en forma de agua, por lo que las sequías, “inflexibles e inmovibles”, habían castigado duramente a la población debido a la imprudencia de algunos hombres que habían talado los bosques convirtiéndola en “[...] una comarca desarbolada y sin agua [...]”. Su descubrimiento los llevó a cuestionar el nombre de la población, que de Dos Ríos “[...] mañana no podrá llevar ni el de Dos Arroyos [...]” (*La Enseñanza Normal*, 1905, pp. 158-160).

Una afirmación que dista de ser real, pues contradice la visión de un especialista del México rural cuyo modelo de la hacienda mexicana ha sobrevivido más de un siglo: “[...] la enorme cantidad de parcelas de cultivo que perfectamente suben hasta la cima de las montañas de Las Cruces [...] ¿no les habrá ocurrido a todos quienes han visto ese pueblo que si las grandes planicies de las haciendas estuvieran cultivadas así, otros serían los destinos nacionales?” (Molina Enríquez, 1978 p. 153).

Esta advertencia sobre el medio ambiente también se hizo patente en libros de texto como *Tercer año de lecciones de cosas* de Luis G. León. Influida por los planteamientos higienistas y sanitarios de la época, el autor invitaba a los niños a aprovechar cualquier oportunidad que tuvieran para salir de la ciudad y respirar el aire puro del campo, libre de la aglomeración humana, el polvo provocado por el tráfico de animales, de vehículos y de las chimeneas de las fábricas. Según el autor, su efecto se percibía en la alteración del sistema nervioso causado por los *mil ruidos* del rodar de los coches y las carretas, las bocinas, los gritos de los vendedores, los timbres de los motores y el zumbido de los aserraderos. El clima malsano de la ciudad se revertiría con las obras del desagüe del Valle de México, que devolvería a la ciudad el calificativo de ser *uno de los lugares más sanos del mundo* (León, 1913, p. 45).

El agua también fue un tema recurrente en los libros escolares. Igual se describían sus virtudes que su poder para provocar verdaderos desastres en una región. Como en la reseña sobre una excursión escolar al Popocatepetl, un volcán donde desde lo alto “pensábamos que desde ahí todo parece dichoso y tranquilo [donde] no llegan [...] los gritos de guerra de los roedores... los crujidos de la fúnebre entonación [...] que

derriba el hacha del leñador, o que castiga [...] el dios furibundo de las tempestades o el fuego del incendio [...]” (Avilés, 1910, p. 24). El tema también sirvió para dar lecciones de higiene, pues se recomendaba a los niños hervir el agua por quince minutos para purificarla y evitar los microbios antes de tomarla (Colomb, 1904, p. 32).

Las excursiones escolares también cumplieron objetivos temáticos. Una de ellas, hacia el pueblo de Tizapán, en el Distrito Federal, dio oportunidad a los profesores del curso de metodología aplicada de mostrar la enseñanza de la geometría empírica con el levantamiento de planos, siguiendo el método de *rumbo y distancia*. El éxito de los trabajos permitió al profesor asegurar que este tipo de ejercicios representaba el medio más seguro y divertido para el aprendizaje de los teoremas (*La Enseñanza Normal*, 1905, pp. 182-183).



Este último ejemplo me permite reflexionar en torno a la documentación producida a raíz de las excursiones escolares. La información publicada en la revista *La Enseñanza Normal* fue producto de los ejercicios que los alumnos normalistas redactaron y captaron con una cámara fotográfica. Esto era una exigencia, pues debido a su carácter flexible, los paseos escolares fueron catalogados en ocasiones como

pérdida de tiempo o simple excursión de recreo, lo que llevó a las autoridades educativas a establecer dos estrategias para evitar la dispersión de los alumnos: fijar claramente el fin de cada visita – histórica, agrícola, industrial, topográfica – y exigir a los alumnos un relato escrito de su salida donde se ordenara claramente y con un buen nivel de redacción sus experiencias de viaje. Un ejercicio creativo y útil para los intereses del investigador pues permite recrear sus impresiones.

Cabe decir que hay una riqueza enorme en la información que circuló en estas revistas pedagógicas que se editaron en diferentes regiones del país a finales del siglo XIX. En la Ciudad de México se publicaron *La Revista Escolar*, *El Eco Pedagógico*, *El Educador Práctico Ilustrado*, *La Voz de la Instrucción*, *La Enseñanza Normal*; en Colima, *La Enseñanza Primaria*; en Yucatán, *La Escuela Primaria* y en Veracruz, *México Intelectual*, entre muchas más. Como en el caso de otras publicaciones escolares de la época, desconocemos el número exacto y los tirajes de estas revistas, aunque sabemos con exactitud que estaban dirigidas a los cerca de 8.000 maestros del nivel elemental que laboraron en el país. Tenían como objetivo principal unificar criterios en torno a la escuela mexicana, por lo menos era lo que se esperaba de las guías metodológicas, los boletines de instrucción pública y las revistas pedagógicas, que habían surgido como producto de las discusiones académicas llevadas a cabo entre 1890 y 1891, en el Segundo Congreso de Instrucción Pública. El contenido de estas revistas era muy variado. Había secciones dedicadas a la legislación escolar, las novedades bibliográficas, avisos para los padres de familia, informes sobre dotaciones de material y sobre todo artículos orientados hacia diferentes temas del saber escolar. La mayor parte de estos escritos fueron trabajos originales, pero también hubo traducciones de artículos publicados en otras revistas de circulación internacional. Casi todos fueron escritos por la elite educativa de la época, es decir, por aquel grupo de maestros de reconocido prestigio, autores de libros de texto, que formaban parte de la administración educativa, aunque también hubo lugar para el testimonio escrito de los alumnos de la Escuela Normal de Maestros y Maestras de la Ciudad de México (Martínez Moctezuma, 2004, p. 134).

La formación del futuro profesor fue una de las preocupaciones constantes de finales del siglo XIX. En 1902 se reformuló en México el plan de estudios de la Escuela Nacional de Maestros, retomando la idea de 1892, cuyo objetivo principal se centraba en la formación de dos clases de profesores: los que impartirían instrucción primaria elemental (4 años) y aquellos que se dedicarían a la primaria superior (6 años). Las asignaturas aumentaron a 40 (14 más que en 1892) y se prescribieron prácticas en las escuelas anexas para los alumnos de 3º, 4º, 5º y 6º grados, visitas de observación a otras escuelas primarias, conferencias pedagógicas y excursiones de carácter científico. La curricula muestra que los alumnos recibieron clase de ejercicios militares y las profesoras practicaron labores domésticas y a partir de 1908, ejercicios físicos. Cabe señalar que en la distribución del tiempo escolar no hay ninguna asignatura que deje entrever el aprendizaje en el uso de la fotografía, sin embargo, en el programa de metodología aplicada se señala que durante los meses de junio y julio, los alumnos que estudiaban en el primer año de Instrucción Primaria Superior debían aprender la geografía descriptiva a través de la gráfica y la narrativa a través del uso de proyecciones topográficas, pláticas de viaje y proyecciones luminosas, lo que evidentemente les preparaba para ilustrar sus relatos sobre las excursiones escolares que realizaban (Jiménez, 1987, pp. 150-189).

Los registros escrito e iconográfico de estos paseos escolares son una representación del mundo que no era real pero que nos permite acercarnos a un problema concreto. Conocer bien era describir y describir significaba desarrollar un discurso verídico en el que las curiosidades, además de suscitar el interés, constituían un espacio (Lepetit, 1999, p. 197). Resulta interesante conocer los procedimientos de elaboración de ese discurso y mostrar el espacio que abordaron desde la perspectiva de la imagen fotográfica, sobre todo teniendo presente que la finalidad era hacer llegar a los profesores de todo el país un modelo educativo por el que abogaron los intelectuales mexicanos de finales del siglo XIX (Kossoy, 2001, p. 74). Esta realidad que quería imponerse se muestra en la siguiente fotografía que los alumnos tomaron en su visita a la Escuela Anexa a la Normal de la ciudad de Toluca, donde sorprende ver la disci-

plina, la cantidad y la variedad de material pedagógico y la calidad de las instalaciones.



Es claro que el primer acercamiento de los viajeros a la realidad que se visitaba se hacía a través de los sentidos. Un método fundado en la descripción de la apariencia de las cosas cuyo proceso de abstracción le llevaba a seleccionar fragmentos de la realidad y a elaborar un inventario parcial. Sin embargo, el estilo literario de sus reportes no logra esconder el enfrentamiento entre el modelo moderno de educación urbana que se quería imponer y los problemas a que se enfrenta a causa de la inasistencia escolar, la falta de capacidad económica que se refleja en la infraestructura escolar o la actitud celosa de quien era visitado. Esto resulta claro cuando el objetivo del reportaje no se centra en el salón de clases sino en la práctica de topografía; es así que descubrimos un salón de clases más cercano a la realidad rural del país.



Notas finales

Las excursiones escolares estuvieron destinadas a mostrar a los alumnos los diversos aspectos del medio que habitaban. Junto con ellas, las fiestas de fin de año, las de premiación o cualquier festejo que reuniera a la comunidad en torno a la escuela, permitieron tanto a los alumnos como a los padres de familia mantener contacto con la escuela, un contacto que hizo disminuir el aislamiento de la institución frente a la realidad económica y social que vivía el país.

Las excursiones y los viajes estuvieron orientados a aprender fuera del aula. Con estos paseos escolares, los alumnos observaron diferencias y particularidades de cada región explorada, una gran paradoja pues la idea general de la época abogaba por la uniformidad del país, donde no existía diferencia alguna, pues el discurso oficial apuntaba a conseguir que México estuviera orientado al desarrollo industrial. Sin embargo, es curioso reconocer en los textos que narran los itinerarios de los viajes que los relatores señalan claramente las diferencias para cada región, incluso se atreven a decir que fuera de la Ciudad de México *también hay patria*.

Gracias a los testimonios escritos de los viajeros, sabemos que reconocieron el valor de los viajes escolares en su formación profesional, pues como lo señala uno de ellos: “¿Quiénes [...] más urgentemente necesitados de conocer la patria, de un modo tan exacto y preciso como el que suministra la observación directa de las cosas que la constituyen, que aquellos que luego han de contribuir a la renovación del espíritu patrio?” (*La Enseñanza Normal*, 1907, pp. 31-32).

Como puede advertirse en los testimonios, los paseos escolares permitieron a los alumnos escapar de la vida sedentaria del aula y de la disciplina escolar, pero no siempre reinó la armonía, pues debido a su carácter aparentemente flexible, las excursiones crearon malestar no sólo dentro de la escuela, cuando algunos padres de familia las catalogaron como “simple pérdida de tiempo”, sino que también otros habitantes de la comunidad las vieron con recelo. Hacia 1900, por ejemplo, el maestro de la escuela San Pablo, de la municipalidad de Toluca, llevó de paseo a sus alumnos a la “pedrera” de la hacienda de Jiltepec y fueron acusados de romper la compuerta y obligados a pagar una cantidad por la pérdida de agua que habían sufrido; este hecho motivó a cancelar, en 1902, las excursiones escolares en el Estado de México (Bazant, 1999, p. 153).

Es claro que los viajeros que participaron en estos paseos escolares fueron alumnos privilegiados por tener acceso al conocimiento y a la experiencia, un privilegio que no sólo tiene que ver con lo pedagógico sino también con lo económico, puesto que sabemos que la población mexicana viajaba poco debido a las altas tarifas del transporte. Si consideramos que, hacia 1910, un boleto en primera clase resultaba tres veces más caro que uno en diligencia, o el costo de un viaje promedio de 67 km en segunda clase era de \$1.63, equivalente a 9.4 días de salario mínimo diario en la agricultura y dos días de trabajo para los grupos mejor remunerados como los burócratas, comprenderemos que se evitaba viajar, excepto en casos en que las largas distancias hicieran poco práctico o peligroso el viaje por otro medio. Esto explica por qué, en 1910, sólo viajó a Veracruz una tercera parte de la población del país (Coatsworth, 1984, pp. 63-66 y 136-137).

Hasta ahora conocemos únicamente los reportes de quienes viajaron desde la Ciudad de México a Veracruz y dentro del Estado de México,

sin embargo aún falta mucho por conocer, pues los viajes y las excursiones escolares han tenido larga vida. Hacia 1910 fue un tema común en los discursos de los intelectuales y de los pedagogos, en los informes de los inspectores, en las reuniones académicas de los profesores, en las reseñas que los alumnos publicaron en las revistas pedagógicas y en los temas de los libros de texto. Su historia está aún por escribirse, pues, en la actualidad, se sigue realizando esta práctica pedagógica en las escuelas primarias, aunque los viajes sólo sobrevivieron hasta 1984, cuando la formación normalista tomó el carácter de licenciatura, una historia de largo alcance que nos permitirá dar a conocer el impacto y la difusión de una innovación pedagógica puesta en marcha a finales del siglo XIX en México.

Archivos y referencias bibliográficas

ARCHIVO HISTÓRICO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (AHSEP) (1892). *Historia y origen de la primaria anexa a la escuela normal*. tomo IV. 5.2.

AVILÉS, Gildardo (1910). *Nuestra patria. Geografía elemental de la República Mexicana*. París / México: Librería de la Vda. de C. Bouret.

BAZANT, Mílada (1995). *Historia de la educación durante el porfiriato*. México: El Colegio de México.

_____. (1999). “La mística del trabajo y el progreso en las aulas escolares”. In: CIVERA, Alicia (coord.). *Experiencias educativas en el Estado de México. Un recorrido histórico*. México: El Colegio Mexiquense.

BERNAL MARTÍNEZ, José Mariano (2001). *Renovación pedagógica y enseñanza de las ciencias. Medio siglo de propuestas y experiencias escolares (1882-1936)*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

BERTON, Paul (1879). “L’enseignement par l’aspect à l’école primaire”. *Revue Pédagogique*, Paris, Librairie de Ch. Delagrave, jui.-dec.

BOLETÍN DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. *Órgano de la Secretaría del Ramo* (1909). México, Tipografía Económica.

CHANET, Jean-François (1996). *L’Ecole républicaine et les petites patries*. Paris: Aubier.

COATSWORTH, John H. (1984). *El impacto económico de los ferrocarriles en el porfiriato*. México: Era.

CORREA, Alberto (1905). “Excursiones escolares, su objeto”. *La Enseñanza Normal*, publicación periódica de la Dirección General de Enseñanza Normal en el Distrito Federal, n. 10, pp. 154-156, jun.

_____. (1907). “Excursión escolar a Puebla y Jalapa”. *La Enseñanza Normal*, publicación periódica de la Dirección General de Enseñanza Normal en el Distrito Federal, n. 6, pp. 5-7, nov.

COLOMB, G. (1904). *Lecciones de cosas en 650 grabados*. Adaptación hispanoamericana por el Prof. Luis G. León, México / París: Librería de la Vda. de C. Bouret.

ESCOLANO, Agustín (2000). “Los comienzos de la edición escolar moderna en España”. *El Libro y la educación*, catálogo editado con motivo del XXII Congreso de la Ische, España, Anele.

GÓMEZ R. DE CASTRO, Federico (1997). “Lecciones de cosas y centros de interés”. In: ESCOLANO, Benito Agustín (dir). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del antiguo régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez.

JIMÉNEZ, Alarcón Concepción (1987). *Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*. México: SEP.

KOSSOY, Boris (2001). *Fotografía e historia*. Buenos Aires: Biblioteca de la Mirada.

LA ENSEÑANZA NORMAL (1904-1908). Publicación periódica de la Dirección General de Enseñanza Normal en el Distrito Federal.

LA ESCUELA MEXICANA (1904). Órgano de la Dirección de Instrucción Primaria del Distrito y Territorios. México.

LA ESCUELA MODERNA (1893). *Revista Pedagógica Ilustrada*. México.

_____. (1905). *Revista Pedagógica Ilustrada*. México.

LEÓN, Luis G. (1913). *Tercer año de lecciones de cosas*. México / París: Librería de la Vda. de C. Bouret.

LEPETIT, Bernard (1999). “En présence du lieu même. Pratiques savantes et identification des espaces à la fin du XVIII”. *Carnet de Croquis*, Francia, Bibliotheque Albin Michel Histoire.

MARTÍNEZ MOCTEZUMA, Lucía (2001). “Miradas porfiristas: Sierra, Lavisse y la innovación pedagógica”. In: MARTÍNEZ MOCTEZUMA, Lucía (coord.). *La infancia y la cultura escrita*. México: Siglo XXI / Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

_____. (2004). “Retrato de una élite: los autores de libros escolares en el México porfirista”. In: GALVÁN, Luz Elena; CASTAÑEDA, Carmen & MARTÍNEZ MOCTEZUMA, Lucía (eds.). *Lecturas y lectores en la historia de México*. México: CIESAS-UAEM.

MELCÓN BELTRÁN, Julia (2000). “Currículo escolar y lecciones de cosas”. In: TIANA FERRER, Alejandro (coord.). *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. España: UNED.

MOLINA ENRÍQUEZ, Andrés (1978). *Los grandes problemas nacionales*. México: Era.

RUIZ, Luis E. (1903). *Cartilla de higiene escrita para la enseñanza primaria*. México: Librería de la Vda. de C. Bouret.

SOUZA, Rosa Fátima de (1999). “Ciencia y moral en la escuela primaria: un proyecto favorable al orden y la construcción de la nación brasileña”. *Revista de Estudios del Currículo*, vol. 2, n. 1, pp. 114-144.

TORRES QUINTERO, Gregorio (1908). *Lector enciclopédico mexicano número 3 para uso de las escuelas primarias*. México / París: Librería de la Vda. de C. Bouret.

TORTOLERO, Alejandro (2002). “Modelos europeos de aprovechamientos del paisaje agrario: la desecación de los lagos mexicanos durante el siglo XIX”. In: CONGRESO DE HISTORIA ECONÓMICA, 12. Buenos Aires, Argentina.

TRIGO, José Ma. (1896). *El niño ilustrado. Libro cuarto de lectura o preparación al estudio de las ciencias*. San Luis, Mo: Spanish-American Educational Co. Libreros Editores.

VIÑAO FRAGO, Antonio (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Ediciones Akal.

VIÑAO FRAGO, Antonio (1996). *Espacio y tiempo. Educación e Historia*. Morelia: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación-Cuadernos del IMCED, pp. 51-53.