





COLECCIÓN  
DIÁLOGOS  
DE TLAMATINI

*Educados para ser varones modernos:  
masculinidades y relaciones de poder  
en los institutenses del Estado de México durante el porfiriato*



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DEL ESTADO DE MÉXICO**



**FACULTAD DE HUMANIDADES**

**Dr. en D. Jorge Olvera García**  
Rector

**Dr. en Ed. Alfredo Barrera Baca**  
Secretario de Docencia

**Dra. en Est. Lat. Ángeles  
Ma. del Rosario Pérez Bernal**  
Secretaria de Investigación  
y Estudios Avanzados

**Dr. en D. Hiram Raúl Piña Libien**  
Secretario de Rectoría

**Mtro. en E. P. y D. Ivette  
Tinoco García**  
Secretaria de Difusión Cultural

**Mtra. en C. Ed. Fam. María de  
los Ángeles Bernal García**  
Secretaria de Extensión y Vinculación

**Mtro. en E. Javier  
González Martínez**  
Secretario de Administración

**Dr. en C. PoI. Manuel  
Hernández Luna**  
Secretario de Planeación  
y Desarrollo Institucional

**Mtra. en Ed. A. Yolanda E.  
Ballesteros Senties**  
Secretaria de Cooperación  
Internacional

**Dr. en D. José Benjamín  
Bernal Suárez**  
Abogado General

**Lic. en Com. Juan Portilla Estrada**  
Director General de Comunicación  
Universitaria

**Mtro. en A. Ignacio  
Gutiérrez Padilla**  
Contralor

**Prof. Inocente  
Peñaloza García**  
Cronista

**Mtra. en Est. Lit. Hilda Ángela  
Fernández Rojas**  
Directora

**Dr. en Hum. Fernando Díaz Ortega**  
Subdirector Académico

**Mtra. en D. A. E. S. Danhia  
Ivonne Tornell González**  
Subdirectora Administrativa

**Dra. en L. M. Rosa María  
Camacho Quiroz**  
Coordinadora de Investigación

**Dra. en H. Ana Lidia García Peña**  
Coordinadora de Estudios Avanzados

**Mtra. en L. María del Coral  
Herrera Herrera**  
Coordinadora de Extensión  
y Vinculación

**Dr. en Hum. Alfredo  
Lugo Nava**  
Coordinador de Difusión Cultural

**Lic. en C. I. D. Ivonne Guadalupe  
Mejía Zarza**  
Coordinadora de Planeación

**Mtra. en Hum. Evelin  
Cruz Polo**  
Jefa del Departamento  
de Control Escolar

**Dra. en Hum. Beatriz Adriana  
González Durán**  
Jefa del Departamento de Servicio Social



**Mtro. en H. Pedro Canales Guerrero**  
Editor y jefe del Departamento  
del Programa Editorial

**Lic. en L. L. Ana Karen  
Flores Estrada**  
Corrección de estilo

**Iván P. G.**  
Formación de interiores y portada

❖ **Belén Benhumea Bahena** ❖



*Educados para ser varones modernos:  
masculinidades y relaciones de poder  
en los institutenses del Estado de México  
durante el porfiriato*



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS AVANZADOS



Primera edición 2015

*Educados para ser varones modernos: masculinidades y relaciones de poder  
en los institutenses del Estado de México durante el porfiriato*

© Derechos reservados

Universidad Autónoma del Estado de México

Facultad de Humanidades

Cerro de Coatepec s/n Toluca, Estado de México C.P. 50000

Departamento Editorial de la Facultad de Humanidades de la UAEM

fhumanidades\_web@uaemex.mx

<http://humanidades.uaemex.mx>

ISBN 978-607-422-701-7

Hecho en México

*Made in Mexico*

El contenido de esta publicación es responsabilidad de los autores.

Prohibida su reproducción parcial o total por cualquier medio, sin autorización escrita del legítimo titular de derechos.

*El valor real de un hombre no consiste menos en el saber,  
que en la virtud la que debe ser considerada  
como el fin principal de la educación...*





## CONTENIDO

|  |    |
|--|----|
| Prólogo  | 11 |
| Introducción   | 15 |
| I. Historia cultural, teoría de género, masculinidades y relaciones de género e identidades masculinas                                   | 21 |
| 1.1 Historia cultural  | 23 |
| 1.2 Teoría de género   | 25 |
| 1.3 Masculinidades   | 26 |
| 1.4 Relaciones de género e identidades masculinas  | 30 |
| II. La nación moderna y la educación positivista en el Instituto Científico y Literario del Estado de México durante el porfiriato       | 33 |
| 2.1 Antecedentes   | 35 |
| 2.2 Progreso y nacionalismo  | 37 |
| 2.3 El positivismo y su impacto en el proceso civilizador  | 39 |
| 2.4 Los manuales de comportamiento   | 42 |
| 2.5 La educación positivista   | 46 |
| 2.6 La educación positivista en el Instituto Científico y Literario del Estado de México durante el porfiriato                           | 51 |
| 2.7 Primera etapa: Tlalpan y la esencia ilustrada  | 52 |
| 2.8 Segunda etapa: Los primeros años en Toluca y el tránsito a la profesionalización   | 55 |
| 2.9 Tercera etapa: El positivismo llega a las aulas del Instituto  | 62 |
| III. Masculinidades y relaciones de poder en los alumnos del Instituto Científico y Literario del Estado de México durante el porfiriato | 71 |

|     |   |     |
|-----|---|-----|
| 3.1 | Preámbulo   | 73  |
| 3.2 | Sobre los integrantes y su organización                                   | 75  |
| 3.3 | Representaciones simbólicas de “deber ser hombre”<br>en los institutenses | 79  |
| 3.4 | Disciplina y moralidad <i>versus</i> castigos                             | 80  |
| 3.5 | Racionalidad e inteligencia <i>versus</i> irracionalidad e<br>ignorancia  | 86  |
| 3.6 | Honorabilidad y productividad <i>versus</i> vergüenza<br>y culpa          | 93  |
| 3.7 | Civilidad y urbanidad <i>versus</i> segregación<br>y rigurosidad          | 101 |
|     | Conclusiones  | 107 |
|     | Notas   | 111 |
|     | Anexos  | 123 |
|     | • Otros institutenses vinculados con la instrucción<br>positivista        | 123 |
|     | • Himno del Instituto Científico y Literario del Estado<br>de México      | 133 |
|     | • Casos de indisciplina y sanciones                                       | 134 |
|     | Aplicación de castigos  | 134 |
|     | Legislación   | 136 |
|     | Costumbres estudiantiles  | 136 |
|     | • Premios   | 138 |
|     | • Examen de moral y nociones de Sociología                                | 138 |
|     | Fuentes documentales  | 141 |
|     | Imágenes  | 146 |

## PRÓLOGO

Uno de los campos emergentes más importantes de la historiografía de las relaciones de género es el estudio de las masculinidades. En las últimas décadas del siglo xx y primeras del xxi México, al igual que muchos países occidentales, ha sido testigo de los acelerados cambios en las identidades masculinas y en la expansión de diversas maneras de ser hombres. En el diálogo entre presente y pasado los historiadores hemos reflexionado sobre los procesos en el tiempo de cambio y permanencia de las múltiples masculinidades en nuestro país.

En esa corriente historiográfica, el libro de Belén Benhumea Bahena es una valiosa aportación al contrastar magistralmente los modelos teóricos con las prácticas reales de las masculinidades del siglo xix en Toluca. Desde la historia cultural, Benhumea busca explicar los pensamientos y los sentimientos de los alumnos del Instituto Científico y Literario de Toluca durante el porfiriato y cómo fue el sinuoso proceso de construcción de sus subjetividades, tanto colectivas como individuales.

El libro que el lector tiene en sus manos es un laboratorio que pone a prueba el modelo positivista de masculinidad hegemónica o dominante del Instituto, que exigía a sus miembros, principalmente de la élite, ser un varón civilizado ideal, culto y educado. Al contrastar los ideales de dicho modelo con las prácticas reales podemos ver sus intersticios que dieron pauta a la construcción de diversas masculinidades subordinadas entre los propios institutenses (autoridades, maestros, alumnos y servidumbre). En el día a día de la vida cotidiana, los integrantes del Instituto respondieron de múltiples maneras ante las exigencias del discurso oficial e institucional. Evidentemente, en sus relaciones de poder casi ningún institutense poseía el poder de forma permanente sino que, según un modelo foucaultiano, estuvieron inmersos en constantes renegociaciones de poderes que dieron pauta a diversos modelos.

Como lo señala la autora, los elementos fundamentales para entender las masculinidades de la época son la homosociabilidad, la profunda identificación entre el individuo y su compromiso con la nación y los buenos modales. No podemos entender la historia de las masculinidades en el siglo XIX sin recurrir a la homosociabilidad y a sus relaciones de amistad, aprendizaje y múltiples construcciones de poder entre los hombres. La camaradería y el apoyo mutuo fueron elementos fundamentales entre los institutenses.

A través del discurso nacionalista se pueden entender las masculinidades dominantes de la época, ya que todo individuo que se jactara de ser honorable debía estar profundamente comprometido con la nación, el orden social y el progreso económico. Se trataba de cumplir con el lema: “amor como principio, orden como base y progreso como fin” (léase amor como amor a la patria).

El porfiriato fue la época, por excelencia, de la difusión de los manuales de urbanidad en los que claramente se establecían las características del individuo civilizado, moderno y hábil en el uso de la ciencia y sus nuevas tecnologías. De ahí el fuerte énfasis para que los jóvenes institutenses tuvieran una esmerada educación científica, tanto en el aspecto físico como en el intelectual y moral. Se quería crear mentes y cuerpos racionales que supieran controlar y reprimir sus emociones.

La mayor aportación de esta obra es constatar cómo la construcción de las masculinidades en nuestra institución educativa durante el porfiriato fue la pretensión de imponer un modelo educativo rígido y competitivo que puso a más de uno en aprietos. Si por un lado el positivismo de la época buscaba la formación de sus estudiantes acorde con el modelo de varón: económico, progresista, productivo, disciplinado, honorable, nacionalista y urbanizado, cuyo desempeño beneficiaría al bien común y a la moderna nación mexicana; por el otro, los institutenses estuvieron lejos de cumplir dichas expectativas. El libro *Educados para ser varones modernos: masculinidades y relaciones de poder en los institutenses del Estado de México durante el porfiriato* demuestra, en el análisis de fuentes primarias, cómo debido a fuertes prescripciones y rígidas restricciones el Instituto formó a alumnos angustiados, inseguros y sometidos a presión, que, ante múltiples dudas, trataron de ajustar su comportamiento a “lo correcto”, según el extendido mecanismo interiorizado de autocontrol. No cabe duda que todos los varones del Instituto (autoridades, maestros, alumnos, mayordomos y jefes de servidumbre)

se manejaron bajo el panóptico de “dar un buen ejemplo”, en el que se condenaba duramente la falta de sumisión y respeto a los superiores; cuando la norma se incumplía sucedían las exposiciones públicas, las vergüenzas y las culpas con su consecuente segregación. Y como lo señala la maestra Benhumea: “tal pareciera que era doloroso ser hombre moderno en el Porfiriato dada la constante presión para comportarse bajo el modelo de masculinidades modernas.”

No tengo la menor duda que esta obra, que tengo el honor de prologar, será un sostenido e importante aporte a la historiografía de las relaciones de género en nuestra institución, ya que nos permite contrastar, de una manera amena y clara, los procesos de construcción de las masculinidades del pasado con nuestro complejo presente.

ANA LIDIA GARCÍA PEÑA



## INTRODUCCIÓN

*...las cualidades masculinas y la propia definición de la categoría hombres son construcciones culturales de género, producto de circunstancias históricas específicas y no características universales de los pueblos.<sup>1</sup>*

En el vivir cotidiano seguramente hemos escuchado o dicho frases como estas: “tenía que ser hombre”, “los hombres no lloran”, “hombre de la calle, mujer de su casa”, “es un hombre culto, honorable”, entre otras. Estas expresiones hacen referencia al deber ser masculino. Aparentemente, estos pensamientos son “normales” –en el entendido de la realidad socio-cultural en la que tanto hombres como mujeres nos desarrollamos–; sin embargo, lo anterior obedece a un contexto, a un tiempo y a un espacio específico. El estudio de las masculinidades, inmerso en estudios de género, se ha dedicado a la comprensión de estas realidades con las relaciones de poder.

Los modelos que guían el deber ser y hacer de los hombres –actuaciones, prácticas, así como mecanismos de conducta– permiten la reproducción de las relaciones sociales de dominación, de esta manera, la expresión: “el hombre es razón y la mujer sentimiento” es un claro ejemplo de aquella reproducción de modelos dominantes de masculinidad; ejercer el poder caracteriza las identidades masculinas.

Si tomamos en cuenta lo anterior podemos decir que en los estudios de masculinidades no solo damos cuenta de los significados asociados al hecho de ser hombre, sino también de las formas en que ellos ejercen el poder y cómo este se incorpora en las estructuras e instituciones sociales.

A continuación analicemos cómo ejercen el poder un grupo de varones entre sí, no se trata de estudiar la conformación de género, sino la conformación de modelos de masculinidades en los institutenses del

Estado de México durante el porfiriato, con el objetivo de identificar aquellos elementos simbólicos presentes en su educación positivista que conformaron al modelo del denominado *varón moderno* que se requería en ese momento para el desarrollo de la nación mexicana.

No podríamos estudiar la historia del porfiriato –y del siglo XIX mexicano en general– sin voltear hacia las masculinidades, esto lo descubrimos en la presente investigación al reflexionar, desde la perspectiva genérica, que se trata de un siglo masculinizado homosociable, en donde constantemente hubo una lucha por ejercer el poder. Los varones que analizamos están inmersos en la nación moderna del porfiriato, en el universo masculino del Instituto Científico y Literario, actualmente, la Universidad Autónoma del Estado de México.

El régimen disciplinario y el autoritarismo, específicamente a partir de la reforma de Barreda a la educación del Instituto hacia 1870, influyeron en el desarrollo y cambios del modelo de masculinidades dominantes y subordinadas, en la dinámica de relaciones de poder de los institutenses a partir de la influencia positivista. Algunos factores caracterizaron los modelos de masculinidades y las relaciones de poder a través de prototipos y símbolos que singularizaron el modelo del varón moderno: honorabilidad, racionalidad, disciplina, urbanidad, civilidad, productividad, orden, entre otros.

No señalamos este modelo de masculinidades como algo que se aplicó a todos los sectores sociales y espaciales –como lo hemos distinguido–, nos concentramos en una generación de institutenses –pertenecientes en su mayoría a la elite–, en la que también apreciamos contradicciones e inconsistencias en el modelo del varón moderno, prototipo de masculinidad dominante.

Algunas características del varón moderno, que durante el porfiriato fue dirigido a la elite, se han generalizado en la actualidad como algo –natural o propio–, dominante de las identidades masculinas, esto lo apreciamos en expresiones como: “El hombre que vale es el que tiene dinero” o “El hombre de verdad”.

La estructura temática de este texto consta de tres capítulos que permiten entender el objeto de estudio. El primer capítulo se titula: “Historia cultural, teoría del género, las masculinidades y relaciones de género e identidades masculinas”, en este apartado estudiamos la base teórica con la cual se articula esta investigación; primero se examina en qué consiste la categoría de cultura y su relación que tiene con la historia



cultural –se destacan elementos como: conocimientos humanos, modos de vida, intercambio comunicativo, entre otros–; posteriormente, presentamos en qué consiste la historia cultural y su importancia como marco teórico metodológico de los estudios de género. Explicamos el impacto de la teoría del género en los estudios de masculinidades y la dinámica de las relaciones de poder existentes –es decir, las relaciones sociales y jerárquicas entre hombres y mujeres–, particularmente en los estudios de las identidades masculinas desde la perspectiva histórica. Estudiamos al hombre como individuo genérico, en relaciones de género a partir de la construcción de modelos de masculinidades. De igual manera, examinamos la categoría de “estructura social” –como referente del contexto histórico– y verificamos pocos casos de institutenses para describir los sucesos específicos y analizar las diferencias transculturales que caracterizaron los modelos de masculinidades.

En términos generales, a través de un *acercamiento micro estructural*, estudiamos a los institutenses desde su contexto cultural y su dinámica reglamentaria para referir de qué manera la normalización de sus conductas y comportamientos determinaron las masculinidades y relaciones de poder de los mismos.

En el segundo capítulo titulado: “La nación moderna y la educación positivista en el Instituto Científico y Literario del Estado de México durante el porfiriato” contextualizamos el objeto de estudio y definimos a la nación moderna mexicana, señalando las principales características de la misma y los ideales filosóficos que se pretendían lograr en materia de formación ciudadana, en particular, la sociedad masculina. Respecto de lo anterior caracterizamos al positivismo como ideología imperante hacia la segunda mitad del siglo XIX mexicano. Asimismo, examinamos el impacto de la mencionada doctrina en las aulas del Instituto Científico y Literario del Estado de México durante el porfiriato, antes de esto realizamos un breve recorrido de la historia de esta casa de estudios –hoy Universidad Autónoma del Estado de México–, señalando las diferencias entre el periodo porfirista y etapas anteriores a este.

No es una historia institucional como tal, pero consideramos importante remitirnos al surgimiento y desarrollo de la misma para poder mencionar, de manera general, la evolución en la formación de los institutenses. Una vez que caracterizamos el espacio de convivencia de los institutenses, estudiamos el impacto de la educación positivista en

este, no solo en los espacios, sino en los docentes, los alumnos, las cátedras, los exámenes, las normas, los incentivos y otros aspectos referentes a la academia porfirista. Veremos que el discurso oficial, y por supuesto institucional, transmitió, o al menos ello se pretendió, aquellos valores y comportamientos masculinos necesarios para la consolidación de la nación moderna.

En el capítulo tercero titulado: “Masculinidades y relaciones de poder en los alumnos del Instituto Científico y Literario del Estado de México durante el porfirato” analizamos aquellas identidades masculinas, tanto dominantes como subordinadas, tomando en cuenta lo señalado en los capítulos anteriores. Presentamos los casos de los estudiantes y su conducta condicionada, entre otros aspectos, por reglas e incentivos, llámense premios o castigos, así como el temor de ir en contra de lo establecido, es decir, del discurso oficial y del modelo masculino dominante impuesto por este.

Lo anterior constituyó aquel concepto normativo que afirmó, o eso pretendió, el significado de “ser hombre” para los estudiantes, vigilando y castigando el actuar y sentir de los individuos: normalizándolos. La educación positivista en el Instituto se desarrolló a través de la formación controlada, dominante y rigurosamente revisada –por las masculinidades dominantes– con visos a la productividad, al orden: a la modernidad.

Para resumir estos tres capítulos, podemos decir que la historia cultural, la teoría de género, las masculinidades y las relaciones de poder contextualizadas en la modernidad y el positivismo nos permitieron examinar aquellas identidades masculinas de los institutenses del porfirato en el Estado de México; no podríamos entender a estos varones del siglo XIX sin comprender el positivismo que, en este caso, están relacionados con la teoría de género.

¿Cuál fue el interés de realizar una investigación como esta? Se trata de una nueva propuesta metodológica, por su puesto en fuentes diferentes; esta investigación sugiere un aparato teórico innovador en una de las vertientes de estudios de género: las masculinidades desde la perspectiva histórica. Respecto de las fuentes primarias que referimos, corresponden principalmente a los Reglamentos del Instituto Científico y Literario de 1872 y 1881, así como a documentos expedidos entre 1875 a 1880, resguardados en la sección Histórica del Archivo Histórico de la Universidad Autónoma del Estado de México, los cuales nos pro-

porcionaron información referente a la destitución y al nombramiento de maestros, la organización de los alumnos, catedráticos y el resto de los integrantes de la institución con sus respectivas obligaciones, así como del comportamiento de los estudiantes y sus calificaciones. Se obtuvo información de los Boletines Pedagógicos del Instituto Científico y Literario de los años de 1884 a 1896, donde se refieren aspectos relacionados con formas de enseñanza, enseñanza moral, reseña histórica de la institución y características del buen profesor, estas fuentes se encuentran en el Fondo Reservado de la Biblioteca Central del Estado de México.

En dicho fondo se encontraron dos manuales de comportamiento de la época que al parecer correspondían a la biblioteca del Instituto, se trata del manual de carácter pedagógico *Series de educación moderna. Moral teórico-práctica y educación* de José M. Trigo fechado en 1895, en él se desarrollan aspectos relacionados con la ciencia, el arte, la moral, el pensamiento, los deberes, el castigo, así como la relación del individuo con el Estado y otras instituciones. También se encuentra el *Nuevo Manual de Urbanidad y Buenas maneras* de José Rosas donde se muestran aspectos de moralidad, cortesía, hábitos al dormir y despertar, cuidado de la buena apariencia, el comportamiento en la mesa, la escuela, la calle, entre otros.

Ambos manuales y los documentos encontrados en el Archivo Histórico de Normatividad y Precedentes de la Escuela Normal para Profesores del Estado de México, correspondientes a Boletines Pedagógicos del Instituto, enriquecieron esta investigación. Se añade la información recabada del Archivo Histórico del Estado de México que pertenece a documentos del Instituto.

A la luz de estas fuentes primarias analizamos que el ejercicio de poder se configuró en torno a las restricciones e imposiciones –establecidas por la educación positivista– que los institutenses (estudiantes como maestros) enfrentaron y asimilaron de manera natural, cotidiana en el proceso de construcción y afirmación de sus masculinidades, que aún en nuestros días continúan como parte de las formas de comportamiento masculino hegemónico heredado.

Este trabajo es una contribución preliminar a la historia de lo que fue el Instituto Científico y Literario del Estado de México y sus sujetos, y en general, a la historia cultural de Toluca durante el porfiriato. Es un estudio que aporta un caso más a la historia de las masculinidades, un rico

campo de investigación donde se puede indagar en nuevas interpretaciones desde la perspectiva de género que contribuyen a reescribir la historia de una pequeña parte del siglo XIX mexicano.

# I

HISTORIA CULTURAL,  
TEORÍA DEL GÉNERO,  
MASCULINIDADES  
Y RELACIONES DE GÉNERO  
E IDENTIDADES MASCULINAS





## 1.1 LA HISTORIA CULTURAL

Este trabajo se encuentra dentro de los estudios de género, en particular sobre las relaciones de poder y las masculinidades hegemónicas y subordinadas de los institutenses del Estado de México. Ahora bien, ¿a qué se refiere cada una de estas categorías de análisis?, y, al ser un trabajo desde la perspectiva histórica, ¿en qué historiografía se basa? A continuación resolveremos estas interrogantes.

Los estudios de género desde la perspectiva histórica, en particular de masculinidades, podemos identificarlos en la discusión historiográfica de la historia cultural, pero antes de analizar en qué consiste esta teoría es necesario concretar qué es lo que se entiende por cultura. Mónica Szurmuk e Irwin Robert McKee<sup>1</sup> muestran una serie de nociones de cultura que implican lo siguiente:

el resultado o el efecto de cultivar los conocimientos humanos y, también el conjunto de modos de vida y de costumbres de una época o un grupo social; desde la semiótica, la cultura es una red de signos; un acto comunicativo, un intercambio que supone constantemente a otro [individuo] necesario en la relación entre emisor y receptor.<sup>2</sup>

Estas nociones de cultura son pertinentes para explicar, desde la perspectiva histórica, aquel modo de vida riguroso y autoritario –producto del positivismo– que permeó el intercambio comunicativo y la sociabilidad de los institutenses durante el porfiriato. La asimilación del discurso oficial positivista en su cotidianeidad, en sus actitudes y acciones, entre otros ámbitos de comportamiento, caracterizó sus relaciones de poder y masculinidades, tanto dominantes como subalternas que analizaremos posteriormente.

Estas actitudes y acciones son el campo de estudio de la historia cultural, la cual, de acuerdo con Peter Burke, podría desplazar la atención de los objetos a los métodos de estudio, es decir, la preocupación por lo simbólico y su interpretación. El autor nos dice que los símbolos se pueden encontrar por doquier, ya sea de manera consciente o inconsciente, desde el arte hasta la vida cotidiana; sin embargo, una aproximación del pasado en términos del simbolismo no es sino una aproximación.<sup>3</sup>

Acorde con lo propuesto por Burke, y como se analizará más adelante, algunas de las manifestaciones simbólicas en los institutenses, o al menos eso se pretendió, corresponderían a elementos culturales tales

como: la honorabilidad, la virtud, la higiene, la puntualidad, el respeto, la moralidad, entre otras, presentes en la lógica del momento.

El objetivo principal de la historia cultural consiste en retratar patrones de cultura, es decir, describir los pensamientos y los sentimientos característicos de una época y sus expresiones o encarnaciones en obras literarias y artísticas. El historiador, sugiere Burke, debe descubrir estos patrones culturales estudiando “temas”, “símbolos”, “sentimientos” y “formas” –o patrones de conducta–.<sup>4</sup>

Estos símbolos, sentimientos y, principalmente, las formas y patrones de conducta son recuperados por el pequeño universo del Instituto del Estado de México del contexto porfirista, a través del estudio de los institutenses como grupo social de individuos genéricos que constituyeron y legaron un universo socio-cultural aun presente en nuestra realidad. ¿O acaso no podemos observar en la realidad actual comportamientos, actitudes y valores en los que los varones tienen dominación o autoridad considerada como válida y única?

En este análisis genérico veremos que, si bien estos comportamientos no surgieron en el porfiriato en la formación de los institutenses, se resaltaron como parte de aquel modelo ideal de varón civilizado, culto educado; se trata de elementos culturales que todavía podemos apreciar de manera directa o indirecta en nuestra cotidianidad. El elemento cultural en el tiempo y espacio es clave para estudiar las formas o patrones de conducta en donde reconoceremos que los *otros* son también fuente de información, cuyos comportamientos examinados permiten dar cuenta de su existencia.

Al igual que los estudiosos de la historia política, social y económica, entre otras áreas, los historiadores culturales requieren practicar la crítica de fuentes, preguntándose, por qué llegó a existir determinado texto o imagen.<sup>5</sup> Esto remite al método, que tiene que ver con técnicas tradicionales de lectura minuciosa, estudio del contenido, análisis del discurso, observación lingüística, atención a los esquemas verbales y a las formas narrativas en los diferentes documentos que dan cuenta de los institutenses del Estado de México, de sus relaciones de poder. Estas técnicas permiten analizar la forma en que este grupo de estudiantes del profiriato se relacionó; asimismo, podemos identificar sus patrones de conducta y la sociabilidad.

En los años noventa, los historiadores de la cultura propusieron ir más allá de los estudios de caso, ensayando interpretaciones



más finas del estudio de la sociabilidad de los sujetos e incorporando perspectivas analíticas de género.<sup>6</sup> Esta categoría analítica tiende a representarse como el par complementario del “sexo”, el cual se vincula con las diferencias que distinguen genéticamente al hombre de la mujer y viceversa.<sup>7</sup> De esta manera, el género es central, tanto para el feminismo y los estudios sobre las mujeres como para el estudio de los hombres y las masculinidades, ello debido a la claridad con que evidencia de qué forma la sociedad se organiza de manera binaria y oposicional. Esta perspectiva ha revelado cómo se construyen culturalmente características específicas atribuibles a la masculinidad y a la feminidad. Desde la perspectiva de género se enriquece la historia de una pequeña parte del siglo XIX mexicano para explicar mejor, sumando una perspectiva más, la política, la cultura, las relaciones sociales y de poder, entre otros aspectos.

## 1.2 LA TEORÍA DE GÉNERO

El género, como categoría histórica, explica los variados significados de la diferencia sexual –lo que implica, en el nivel del análisis, relacionar las definiciones culturales de hombres y mujeres–, sus cambios y permanencias en distintas circunstancias históricas. En este tenor, las categorías “mujer” y “hombre” no tienen una definición intrínseca, sino contextual, y solo puede elaborarse contrastándolos.

La perspectiva de género implica la crítica a las rígidas fronteras de las disciplinas del conocimiento y brinda un enfoque multidisciplinario que ha sido predominante en sus estudios. De acuerdo con Joan Scott, el género es una categoría de análisis histórico que resalta a la política como uno de sus elementos constitutivos; la autora establece que

Las diferencias entre hombres y mujeres son resultado de un complejo proceso histórico en el que los elementos culturales –discursivos y simbólicos– constituyen un tipo particular de relaciones de poder –las relaciones de género– que se manifiestan no sólo en los vínculos entre sexos sino en todos los espacios de la vida social... cuyo análisis contribuye a explicar los mecanismos de poder entre los sexos.<sup>8</sup>

La política tiene que ver con las relaciones de poder entre hombres y mujeres, así como con las estrategias y propuestas para mantenerlo o

disputarlo. Se trata de aquellos sistemas de creencias o prácticas que determinan identidades individuales o colectivas que forman las relaciones consideradas naturales, normativas o evidentes de por sí, entre individuos, con las colectividades y con su mundo.<sup>9</sup>

En estos sistemas de creencias o prácticas están implicadas las relaciones sociales y jerárquicas entre hombres y mujeres. Tomando en cuenta lo anterior, es importante señalar que para el estudio del género y, por supuesto, de masculinidades es indispensable considerar la otra parte, es decir, la feminidad puesto que

Las identidades masculinas se desarrollan relacionadas con las mujeres... [la] “presencia” de las mujeres es un factor en la comprensión subjetiva de los hombres, de lo que para ellos significa ser hombres... [porque] durante la mayor parte de sus vidas perciben sus identidades masculinas a partir de las comparaciones que hacen con las identidades femeninas.<sup>10</sup>

En esta investigación no profundizaremos en las identidades femeninas, dado que, durante el porfirato, el Instituto fue un centro educativo exclusivo para varones; se trata de un estudio de relaciones de poder entre hombres en un contexto cultural con diversas circunstancias donde desempeñaron su propia hombría y la de otros. Sin embargo, existe alguna referencia al género femenino como la visión del *otro*, principalmente cuando se analizan los manuales de moralidad y buenas maneras señalados en el capítulo tercero.

El género no es lo mismo que adquirir una identidad social ya fija. Como veremos las relaciones de poder responden a un proceso que de ninguna manera es permanente; la relación entre género e historia es fundamental porque nos permite comprender que cada uno de estos procesos corresponden a un tiempo y espacio específicos. De acuerdo con Matthew C. Gutmann,<sup>11</sup> las identidades de género expresan los componentes psicológicos de los cambios culturales que se manifiestan en situaciones variadas.

### 1.3 MASCULINIDADES

Los especialistas en estudios de género, en particular de masculinidades, explican que en la actualidad esta temática ha sido estudiada por unos cuantos estudiosos de la historia; en cambio, en otras disciplinas

ya está siendo abordada ampliamente.<sup>12</sup> La historia de las masculinidades es un amplio campo de investigación en el que todavía hay mucho por realizar.

Gabriela Cano y Georgette José Valenzuela<sup>13</sup> señalan que la investigación sobre las experiencias históricas de la masculinidad muestra que las cualidades masculinas y la propia definición de la categoría *hombres*, son construcciones culturales de género, es decir, producto de circunstancias históricas específicas y no características universales de los sujetos.

Los modelos de masculinidades de los institutenses del Estado de México se han abordado con base en una metodología histórica rigurosa, aunque sin descuidar los aportes de otras disciplinas, por su contribución a la comprensión de subjetividades; así, la historia de género ha abierto nuevos caminos a especialistas.<sup>14</sup> Los estudios sobre los hombres son muy antiguos; sin embargo, el enfoque sobre la masculinidad, o los hombres como individuos explícitamente genéricos, es reciente, veamos por qué.

Los denominados *men's studies* surgieron en la arena académica anglosajona durante la década de los sesenta, tuvieron un crecimiento discreto y sostenido en los años ochenta y en la primera parte de los noventa. Precisamente, en materia antropológica, Matthew C. Gutmann<sup>15</sup> señala que el estudio de los hombres surgió a raíz de la segunda oleada de teoría feminista, en la década de los ochenta, cuando algunos antropólogos varones comenzaron a examinar a los hombres como entes culturales que llevan intrínsecamente el género, que a su vez lo crean en varios lugares del mundo. A partir de la segunda mitad de esa década y durante el transcurso del siglo XXI, su dinamismo aumentó, extendiéndose por el mundo de manera multidisciplinaria.<sup>16</sup>

Cuando el movimiento de las mujeres –feminismo– en los años sesenta adquirió impulso, los hombres empezaron a escribir de cómo a los niños se les socializa para ser duros y competitivos y de cómo los hombres tenían problemas para expresar sus emociones.<sup>17</sup> Se abordaron temáticas tales como el cuidado de los hijos, las experiencias personales, la nostalgia de los hombres, el sufrimiento de los hombres, la falta de comprensión de las mujeres, el desarrollo de las sensibilidades masculinas, el hombre dominante,<sup>18</sup> entre otros tópicos.

Para los años ochenta, los estudios críticos de los hombres se hicieron más sofisticados y los estudiosos desarrollaron conceptos como

las masculinidades hegemónicas y masculinidades subalternas;<sup>19</sup> estas identidades masculinas son las que se analizan en esta investigación.

Para desarrollar qué es la masculinidad hegemónica es necesario señalar qué se entiende por hegemonía, la cual “se refiere a las ideas y prácticas dominantes que prevalecen a un grado tal que se tornan algo obvio para los miembros de la sociedad, y mediante las cuales las elites obtienen el consenso popular necesario para seguir gobernado”.<sup>20</sup> En este tenor, la masculinidad *hegemónica* corresponde a aquel proceso en el que grupos particulares de hombres encarnan posiciones de poder y bienestar y cómo legitiman y reproducen las relaciones sociales que generan su dominación –como veremos en el capítulo tercero, en la cotidianidad estos grupos hegemónicos pretendían imponer modelos estereotipados relacionados con el discurso oficial–.

Para efectos de este estudio tomaremos los elementos que caracterizan estas masculinidades, pero nos referiremos a ellas con el adjetivo de “dominantes”, porque hablar de hegemonía implicaría que el modelo o ideal de *varón moderno* aplicó a todos los sectores sociales; sin embargo, solo se aborda la situación de un grupo específico y elitista.

Por otro lado, las *masculinidades subalternas* o *subordinadas* están representadas por aquellos individuos sujetos al poder de las masculinidades dominantes que –en la mayoría de los casos– no cumplían con los estándares o prototipos construidos por las dominantes.<sup>21</sup> Gutmann señala la importancia de propuestas como las de Erving Goffman<sup>22</sup> en la realización de estudios de masculinidades; la visión de Goffman, micro interaccionista, sustenta que las experiencias sociales cotidianas forman la conciencia y definen las identidades individuales; se conciben los “momentos” como eventos situados históricamente que seguían una secuencia relativamente bajo patrón, bajo prescripciones normativas que crean un sentido emergente de identidad.

Lo anterior corresponde a lo que Goffman denomina *estructura social*, entendida como: “La repetición bajo patrón de los mismos tipos de eventos que ocurren una y otra vez, involucrando a muchas personas distintas, distribuidas en diferentes lugares”;<sup>23</sup> se trata de los eventos ocurridos a los institutenses durante el porfiriato, tanto a estudiantes como a profesores.

El autor reconoce la importancia de la iniciativa individual para darle forma a la sociedad, pero su suposición fundamental es que los momentos creaban a los *hombres* y no al contrario, por ello empezó a

escribir, en el estudio de género, del varón bajo un esquema analítico microestructural. Así como Goffman, Matthew C. Gutmann sugiere un acercamiento microestructural para estudiar al género, específicamente respecto de las masculinidades, puesto que puede brindar una guía a través de algunos difíciles dilemas epistemológicos y políticos. La propuesta metodológica que se utiliza en esta investigación tiene que ver con lo planeado por estos teóricos de género.

Se busca construir una perspectiva microestructural, es decir, estudiamos algunos casos de institutenses desde su contexto cultural y su dinámica reglamentaria para explicar de qué manera la normalización de las conductas y comportamientos influidos por la lógica positivista determinaron los modelos de masculinidades –tanto dominantes como subalternas– y las relaciones de poder de los mismos.

Es importante señalar que en los estudios de masculinidades no se trata de la masculinidad como un único, puesto que no existe solo un punto de vista masculino; nombrarla en singular oscurecería la riqueza, complejidad y multiplicidad de la misma. Hay diversidad de masculinidades, tanto formas masculinas de fracasar como formas masculinas de seguridad. La diversidad de masculinidades resulta en multiplicidad de conceptos, Matthew C. Gutmann hace referencia a cuatro conceptos de masculinidades:

[El primero] cualquier cosa que los hombres piensen y hagan... [el segundo] es todo lo que los hombres piensen y hagan para ser hombres. El tercero plantea que algunos hombres inherentemente o por adscripción, son considerados “más hombres” que otros hombres. La última forma de abordar la masculinidad subraya la importancia central y general de las relaciones, masculino-femenino, de tal manera que la masculinidad es cualquier cosa que no sean las mujeres.<sup>24</sup>

Estos cuatro conceptos de masculinidades parten desde una perspectiva antropológica; sin embargo, desde la historia, se debe entender que cada masculinidad responde a su tiempo y a su espacio. En este caso, analizamos un grupo de estudiantes del Estado de México durante el porfiriato.

Se trata de la expresión de estructuras profundas, elementales y rudimentarias que tienen que ver con la identidad sexual, con los estereotipos masculinos y los valores establecidos. En la dinámica de relaciones de poder de los institutenses veremos que existe una lucha con ideas dominantes y residuales, en este caso, entre la religiosidad y científicidad de la doctrina positivista.

#### 1.4 RELACIONES DE GÉNERO E IDENTIDADES MASCULINAS

Las relaciones de género están estrechamente relacionadas con la identidad, esta, en el campo de los estudios culturales, denomina una serie de aspectos de personalidad: del *deber ser* como lo mencionan Mónica Szurmuk e Irwin Robert McKee,<sup>25</sup> la identidad tiene que ver con la conciencia que un individuo tiene de ser él mismo y, entonces, distinto de los demás.

Como categoría de análisis, la identidad invita al estudio de la producción de subjetividades, tanto colectivas como individuales, que emergen o pueden ser percibidas en los ámbitos de las prácticas cotidianas de lo social y la experiencia material de los cuerpos,<sup>26</sup> es decir, aquellos aspectos de personalidad introyectados a los estudiantes a partir del modelo educativo positivista que los formaba.

La identidad comienza a configurarse a partir de ciertas condiciones propias de la persona –presentes desde el momento de su nacimiento, junto a ciertos hechos y experiencias básicas–, que implican una imagen compleja sobre el individuo, mismo que le permite actuar en forma coherente según lo que piense o considere adecuado.

Dado lo anterior, en esta investigación no profundizamos en las identidades de los institutenses porque implicaría ingresar a su intimidad, lo cual se dificulta al no contar con las fuentes necesarias para el estudio; lo que abordamos en este trabajo son las identidades masculinas que se quieren crear en ellos de acuerdo con el discurso oficial e institucional, abordamos aspectos de las relaciones de género entre los varones que de alguna u otra manera influyeron en los modelos de identidades masculinas.

La educación positivista moldeó la identidad de género en relación con la idea de modernidad del porfiriato, se desarrollaron relaciones de poder a partir del discurso oficial y la práctica cotidiana de los diversos actores sociales –autoridades, maestros, alumnos– que a su vez limitaron o expandieron los significados de identidad de género, en este caso, de identidades masculinas.

Podemos referir que la identidad se comporta como algo relativo, es decir, como un núcleo plástico capaz de modificarse a lo largo de la vida y el desarrollo, lo que permitiría al ser humano tener la capacidad de comportarse de formas diferentes según el contexto en el que deba actuar.

El contexto sociocultural en el que el individuo se encuentra inserto es fundamental y decisivo en la formación de la identidad masculina; sin embargo, no se trata del factor determinante. Evidentemente, la forma en que los sujetos se definen a sí mismos y a otros depende, en parte, de quiénes son; a su vez, las interpretaciones autorizadas y populares, así como el análisis de identidades culturales toman parte de lo que constituye la vida social.<sup>27</sup>

Es importante señalar que las identidades, en este caso, modelos de identidades masculinas son desconstruidas y reconstruidas todos los días; “como una producción que siempre está en proceso, nunca se termina y siempre se construye”<sup>28</sup> y se configura a partir de la interacción con el medio y el funcionamiento individual propio del sujeto, formándose entre ellos una tensión dinámica que guía la configuración de la identidad hacia una dirección determinada; dado lo anterior, es posible que el ser humano sea capaz de notar, que más allá de lo que es, forma parte de un algo mayor fuera de sí mismo.

Los modelos de identidades masculinas de los institutenses se concentraban en lo que ellos decían y hacían para *ser hombres*, de acuerdo con lo que el discurso oficial e institucional establecía, o al menos eso se pretendía lograr. El Instituto fue un instrumento para transmitir ideas “debidas” a los estudiantes antes, durante y después del porfiriato.

El Estado porfirista, en su afán de formar “individuos íntegros”<sup>29</sup> y honorables para la Nación, encontró en la pedagogía positivista –actualmente denominada tradicionalista– un medio para organizar la vida social,<sup>30</sup> eso se pretendía en este paradigma educativo: la ciencia y su aplicación, acompañada del uso de la razón,<sup>31</sup> es decir, la verdad científica sustituiría a la verdad religiosa y ayudaría a consolidar la nación ordenada, productiva, civilizada y urbanizada que se requería: Una nación moderna; esto, entre otros aspectos, afectó las relaciones de poder en los modelos de masculinidades de los institutenses.

Se trata del estudio del ser y deber ser, en este caso, el ser y deber ser de un grupo de varones en la lógica positivista entre los años de 1876 y 1911, que significó la variable principal en la dinámica de las relaciones de poder y los modelos de identidades masculinas de los institutenses, representando uno de aquellos factores externos y concretos que condicionaron aspectos de la subjetividad de los estudiantes.<sup>32</sup> Por supuesto, se trata de relaciones de poder existentes en función de las actividades que desarrolla la doctrina positivista.

Es importante señalar que existieron modelos de identidades masculinas contradictorias a aquellas dominantes –durante el porfiriato al modelo dominante del varón honorable, civilizado, urbanizado–, se desarrollaron otros modelos de identidades masculinas en las que se salía de “lo establecido” y en donde el alumno manifestaba comportamientos que diferían del modelo oficial. Se trata del estudio de “lo debido a lo posible”, ya que es difícil, o imposible, conocer la mentalidad e ideología de cada institutense.

En el capítulo tercero, las características de honorabilidad, control, urbanidad, entre otros, constituyeron un modelo de masculinidades, es decir, valores y cualidades que constituyen un hombre debido, en este caso, el varón moderno.

Matthew C. Gutmann denomina a este proceso como conciencia contradictoria, 33 frase descriptiva que se emplea para analizar los entendimientos, identidades y prácticas populares en relación con entendimientos, identidades y prácticas dominantes; esta práctica se evidencia en el desarrollo de las diferentes masculinidades de los institutenses, a una conciencia construida en la familia se le une una conciencia transformativa a través de la ideología positivista.

En el Instituto existió esta conciencia contradictoria, pero no fue exclusiva o única de la institución; no fue lo mismo la ideología positivista dominante –lo “debido– a las ideas de mentalidad, es decir, los valores y conceptos de la vida cotidiana de los estudiantes, en la práctica fue distinto.

Otro elemento en la conformación de las masculinidades y relaciones de poder es la homosociabilidad, entendida como “aquellas relaciones de aprendizaje y amistad entre hombres de diferentes clases sociales, profesiones, regiones y razas”, 34 en este caso, dentro del Instituto, los institutenses desarrollaron su homosociabilidad a partir de la dinámica de sus relaciones de poder, mismas que representaron un proceso constante para ejercerlo. Evidentemente, las relaciones de poder están presentes en la conformación de identidades masculinas; por un lado existe la dominación y por el otro la conciencia identitaria masculina.



# II

LA NACIÓN MODERNA,  
Y LA EDUCACIÓN POSITIVISTA,  
EN EL INSTITUTO CIENTÍFICO  
Y LITERARIO DEL ESTADO DE MÉXICO  
DURANTE EL PORFIRIATO





## 2.1 ANTECEDENTES

Una vez referida la propuesta teórica de la cual parte esta investigación, es fundamental analizar *la estructura social* –señalada por Goffman en el capítulo anterior–, en la que se desarrollaron las relaciones de poder y los modelos de masculinidades de los institutenses porfiristas. El siglo XIX –en el contexto internacional y el nacional– representó un periodo activo, tanto en la política y en la economía como en el aspecto cultural y social.

La Revolución francesa, la Revolución industrial, el Capitalismo, el Imperialismo, el eurocentrismo –reflejado entre otros aspectos a través de modas y tendencias–, la noción de civilización sobre a barbarie, los movimientos de independencia, el nacionalismo, así como diferentes levantamientos sociales caracterizaron este siglo. Todos estos acontecimientos dejaron huella en la dinámica social del momento y estuvieron influidos, de manera directa o indirecta, por la lógica ilustrada, legando ideologías y comportamientos.

Indudablemente, las prácticas europeas que confluyeron en el movimiento de la Ilustración, desde diversas tendencias, fueron el umbral intelectual de la vida cultural del siglo XIX, la base desde la cual se establecieron y normalizaron otras formas de vida social advirtiendo diferentes valores y la transformación de las relaciones sociales entre hombres y mujeres a partir de nuevos modelos ideológicos, políticos, económicos, educativos y culturales, acordes con sus aspiraciones y su visión del mundo: un mundo moderno, del cual se profundizará más adelante. La lógica ilustrada con visos a la modernidad pronto se extendió hacia otras naciones y, por supuesto, la nación mexicana no quedó exenta.

El siglo XIX mexicano inició con un largo y lento proceso de construcción y desconstrucción política, económica y social; dadas las circunstancias se realizaron diferentes intentos por consolidar y fortalecer el proyecto de Estado nación; se trata de un Estado progresista, caracterizado por una dinámica económica productiva, y una nación moderna que se definieron –principalmente– de 1824 en adelante.

Paralelo al proyecto de Estado nación por federalistas y centralistas se buscó la formación de nuevos individuos acordes a este y a la época. En este capítulo revisaremos la construcción macro de esta forma de organización para luego pasar a la redefinición micro en la formación de los varones modernos y progresistas.

Ernest Gellner<sup>1</sup> nos dice que el Estado es aquella institución o conjunto de instituciones específicamente relacionadas con la conservación del orden –aunque pueden estar referidas con más aspectos– en los que se encuentra organizada la nación. El Estado existe donde se ubican los actores especializados en tal conservación y el resto de la comunidad; implica la especialización y concentración del mantenimiento del orden.

Mantener el orden fue una de las principales preocupaciones del Estado decimonónico mexicano, este sería el encargado de regular el comportamiento de los individuos para encaminarlos al progreso, principalmente económico, a través del proceso civilizador y propiciar el escenario necesario para la consolidación de la nación moderna. De acuerdo con Eric Hobsbawm en su sentido *moderno*, el concepto de *nación* recalca la noción de “unidad e independencia política”,<sup>2</sup> cuya característica básica es la modernidad vista con la perspectiva de la ideología liberal: ilustrada.

Se trata de una entidad de individuos que reconocen mutua y firmemente ciertos deberes y derechos en virtud de la común calidad de miembros; a esto habría que añadir, de acuerdo con la lógica del momento, los elementos de progreso –económico, político, social– y de nacionalismo que se analizará más adelante.

La consolidación de la nación ideal que se pretendía era la siguiente: sus miembros debían reconocer sus derechos y deberes y participar en el logro del progreso y bien común. La nación moderna, es decir, la patria grande y viable, fue la etapa de la evolución política, económica y social que se intentó alcanzar a mediados del siglo XIX por los diferentes grupos en el poder que coincidían en tener al *progreso* como base. De esta manera, el Estado moderno se concretaría en una República capaz de “preservar la paz mediante la justicia y la igualdad de oportunidades entre los individuos”;<sup>3</sup> sin embargo, el adelanto económico e innovación industrial en México –con visos de transformación moderna hacia la segunda mitad del siglo XIX y, principalmente, durante el porfirato (1876-1911)– no necesariamente resultó equitativo o beneficioso para todos los estratos sociales.

Durante el porfirato se reprodujeron patrones de ideas y de conductas para una pequeña elite urbana, educada, excluían a un amplio sector de la sociedad debido a la marcada estratificación social. Si bien es cierto que el Estado moderno mexicano se concretó en una República, evidentemente, la mencionada *igualdad* solo se aplicaba en derechos de

ciudadanía –incluso una ciudadanía restringida–, no así, en igualdad de oportunidades entre los individuos; el Instituto Científico y Literario del Estado de México fue reflejo de aquella desigualdad de oportunidades, puesto que se trata de una institución educativa dirigida principalmente para la elite del momento.

## 2.2 PROGRESO Y NACIONALISMO

La economía mundial del siglo XIX influyó en la modernidad decimonónica mexicana, más que internacional fue cosmopolita, se constituyó, entre otros aspectos, de unidades nacionales que componían el mundo desarrollado; por ejemplo, la industria británica, la economía norteamericana y el capitalismo alemán en contraposición al francés con vías al progreso; este proceso no se desarrolló en todos los lugares y ni sectores sociales.

En el mundo moderno, el progreso era la vara con que se medía a la época, ejemplo de ello fue la mayor secularización, racionalización y tecnologización.<sup>4</sup> Podemos referir que centros urbanos como Londres, París o Chicago eran núcleos cosmopolitas, financieros y culturales que concentraban y combinaban tendencias nacionales e internacionales; estas ciudades europeas y estadounidenses ofrecían una cultura y un orden que se creía ecuménico y temporal.<sup>5</sup> Lo anterior era ejemplo claro del surgimiento del progreso industrial y capitalista que impactó a la sociedad mexicana y, por supuesto, también al Estado de México porfirista.

Otro de los elementos que sostuvo tanto al Estado progresista como a la nación moderna fue el nacionalismo, el cual propició hechos que relacionaban a estas instituciones. Fundamentalmente, el nacionalismo fue –y sigue siendo– un principio político de autoconciencia nacional que sostiene que debe haber congruencia entre la unidad nacional y la política.

Esta autoconciencia nacional, hacia la segunda mitad del siglo XIX, se manifestó a través de las medidas implementadas por el Estado progresista mexicano para la conformación de un nuevo individuo comprometido con su nación, con su patria; un individuo que con sus acciones y actitudes contribuyera al orden social y al progreso económico, es decir, al bien común.

Se trata de la implantación de una ideología y valores diferentes en una sociedad tradicional; este proceso se analizará de manera concreta con los mencionados alumnos del porfiriato, ya que el colegio se insertó en la modernidad a través de la educación positivista.

Desde la presidencia de Benito Juárez, en sus diferentes momentos (1857), se consideró “poner en orden la mente de los mexicanos, con lo que concluiría el estado de caos que el país había vivido”,<sup>6</sup> o al menos eso se pretendía; no obstante, el régimen de Porfirio Díaz Mori o el denominado porfiriato (1876-1911), periodo que abordamos en esta investigación, representaría un “ajustado” compromiso entre lo tradicional y lo moderno.

1876-1911 fue una época en la que se llevó al máximo el nacionalismo –la modernidad y el interés del progreso, señalados previamente–, se buscaba formar nuevos ciudadanos bajo el cimiento la doctrina positivista. En la política, los gobernantes del México moderno se enfrentaron a varios inconvenientes para su objetivo, el Estado de México no fue la excepción. Por ejemplo, entre los problemas por enfrentar se encontraba la inmoralidad comprendida como un “signo maldito” que perseguía y hacía víctimas del robo, del pillaje, de la prostitución, entre otros aspectos;<sup>7</sup> detrás de esa conciencia de la inmoralidad estaba siempre una fantasía, la del orden cívico, tal como se imaginaba que sería en Europa o en los Estados Unidos.

Existían otros problemas, por ejemplo, el precario desarrollo del mercado que no permitía la consolidación de la estructura de lo privado –típica del orden cívico–, ni para los pueblos ni para los hacendados, ni para los prestamistas ni para los políticos; no había claridad de dónde terminaba lo privado y dónde empezaba lo público, no existían los ciudadanos porque no había *individuos*.<sup>8</sup> Se trataba de una sociedad estratificada en clases, una colectividad con notable desigualdad social y cultural.

Estos y otros aspectos poco contribuirían al desarrollo de la nación moderna; sin embargo, el Estado, bajo la cultura política innovadora, es decir, la nueva concepción de la actividad política y las relaciones de poder basadas en el pensamiento racional y progresista del positivismo, inició el proceso civilizador que proponía un nuevo orden de relaciones interpersonales y una concepción distinta de los espacios públicos y privados y del comportamiento, a través de una esmerada educación científica que promovía el desarrollo físico, intelectual y moral del individuo.

### 2.3 EL POSITIVISMO Y SU IMPACTO EN EL PROCESO CIVILIZADOR

El proceso civilizador se basó en el positivismo, término acuñado por Augusto Comte que se remonta a Hume y a la filosofía de la Ilustración,<sup>9</sup> esta filosofía se desarrolló en Europa, pero fue introducida en México por Gabino Barreda durante la administración de Benito Juárez; sin embargo, la difusión y aplicación de sus postulados se reflejaron con mayor intensidad durante el porfiriato. El positivismo llenaba de “ciencia” al discurso oficial, estableciendo que la humanidad, en su marcha hacia el progreso, había recorrido tres estados,

el teológico, mediante el cual el hombre, al no encontrar las causas de los fenómenos naturales les había dado una explicación religiosa; el periodo metafísico [que] sustituía a los dioses por entidades metafísicas o abstracciones, inaccesibles a la percepción y, finalmente, el positivo, mediante el cual el hombre explicaba su mundo según los métodos de las ciencias modernas.<sup>10</sup>

Esta filosofía y su ley de los tres estados se acoplaron a la sociedad mexicana y, de acuerdo con la lógica de la época, tenía que superar las explicaciones teológicas como respuestas a la realidad y encontrar en las explicaciones científicas su entorno, lo cual generaría la coherencia y modernización –sin olvidar el orden y el progreso–, este era el objetivo.

El positivismo también establece tres principios, en primer lugar se encuentra el *monismo metodológico* o la idea de la unidad del método científico entre la diversidad de objetos temáticos de la investigación científica; en segundo lugar está la consideración de que las ciencias naturales exactas, en particular la física matemática, establecen un canon o ideal metodológico que mide el grado de desarrollo y perfección de todas las demás ciencias, incluidas las humanidades; y, en tercer lugar, una visión característica de la explicación científica, es decir, la subsunción de casos individuales bajo leyes generales hipotéticas de la naturaleza, incluida la “naturaleza humana”.<sup>11</sup>

Tomando en cuenta lo anterior, se observa que existía una firme confianza en el valor del conocimiento científico para la reforma social, se pensaba que la ciencia y sus aplicaciones eran la única base sólida de la reorganización económica, política y social. La científicidad o el denominado *espíritu científico* consistía en el estudio de las generalidades de las

distintas ciencias que se hallaban sujetas a un método único y formaban las diferentes partes de un plan general.

El positivismo se niega a estudiar otra realidad que no sea la sensible, de esta manera, la experimentación, la razón y lo comprobable constituyeron la base para tratar de reformar a la sociedad y encaminarla al progreso a través de una metodología rigurosa y disciplinada. Con visos a la modernidad, el discurso oficial insistió en el uso de la razón –al hacer predominar los buenos instintos sobre los malos–, es decir, en el empleo adecuado del sentido común y la educación cívica.

Ningún ser humano venía *refinado* al mundo, desde el primer momento de su existencia estaba sometido, como ahora, a las influencias y a la intervención modeladora de los adultos “más civilizados”. Este nuevo ser se veía obligado a añadir un nuevo proceso civilizatorio a la etapa ya alcanzada por la sociedad en el curso de su historia y no tenía la obligación de recorrer todos los pasos históricos –por separado– del proceso civilizatorio general.

La formación y desarrollo de las identidades –masculinas– van de la mano con el contexto del individuo, se trata del ideal del hombre económico y productivo asociado con la tecnología, la mecanización y la industria, pero también, nacionalista, educado, respetable e instruido bajo normas y valores morales; elementos característicos de los modelos de identidades masculinas de la época, aquellos que se pretendían crear.

Como vemos, la historia de la sociedad decimonónica, en este caso de los institutenses del Estado de México porfirista, compartió experiencias, y aunque no se hubieran formado en la misma tradición y en la misma situación de sus antecesores, participaron de un lenguaje de seres humanos dirigido a otros con una misma tradición y en una misma situación: la nación moderna.

La sociedad porfirista del Estado de México, y del resto del país, estuvo influida por la tradición de la religión cristiano católica, los individuos se valían de la moral religiosa como apoyo y consuelo cuando tenían alguna pena, de esta manera se resignaban a enfrentar las desgracias. La transmisión de la moral religiosa fue un proceso constante entre las familias porfiristas, como también lo había sido en épocas anteriores, a la par de la moral positivista y de la ideología moderna.

El manejo científico estableció que la política no debía basarse en abstracciones, de la tradición (en supersticiones), sino en la ciencia, en el estudio empírico, en la historia, en la realidad social y en los in-



tereses económicos prácticos rumbo a la civilización. A continuación analicemos qué implica este concepto. *Civilización* es un término polisémico que incluye hechos diversos, tiene que ver con

el grado alcanzado por la técnica, el tipo de modales reinantes, el desarrollo del conocimiento científico, las ideas religiosas y las costumbres, la forma de las viviendas (ola forma de la convivencia entre hombre y mujer), el tipo de las penas judiciales -o los modos de preparar los alimentos-... expresa la autoconciencia de Occidente o conciencia nacional. El concepto resume todo aquello que la sociedad... cree llevar de ventaja a las sociedades anteriores o a las contemporáneas “más primitivas”.<sup>12</sup>

De acuerdo con lo anterior, apreciamos que la civilización de un pueblo -de la nación moderna- consistió en moderar sus costumbres: la urbanidad, la educación, el amplio conocimiento de los buenos modales y el respeto generalizado de las reglas de convivencia, etcétera.<sup>13</sup>

De acuerdo con Norbert Elías, la sociedad occidental estaba orgullosa de su “civilización” conformada, entre otros aspectos, por el grado alcanzado en su técnica, sus modales, el desarrollo de sus conocimientos científicos y su concepción del mundo. La civilización fue un proceso en constante movimiento y lo sigue siendo; es un movimiento “hacia adelante” y progresista -de acuerdo con el pensamiento liberal-.

En el Estado de México -Toluca en particular- la modernidad no solo se reflejó a través del embellecimiento de la ciudad o en el avance comercial e industrial, también lo hizo en la esencia moralizadora del proceso civilizador influida por el positivismo. Se manifestaron diferentes procesos derivados del régimen porfirista y del predominio positivista, las administraciones enmarcadas en este periodo reflejaron la influencia progresista como el cuidado del dinero, las prudentes economías en los egresos y el desarrollo en las haciendas y en los ranchos que contribuyó a que la economía del Estado de México se desplegara e impactara en el resto del país, esto como producto del proyecto del Estado progresista económico.

El avance de la modernidad estuvo de la mano con el proceso civilizador sometido a una forma más o menos intensa de censura; los temores a esta cumplieron una función importante en los avances del proceso, aspecto que se detalla en el capítulo tercero, en donde abordamos los diferentes modelos de masculinidades de los institutenses.

Por supuesto, las pautas de las exigencias y las prohibiciones sociales cambiaron a través del tiempo, los límites del desagrado y del temor, socialmente producidos, se alteraron, por ello, los temores humanos se convirtieron en uno de los aspectos cardinales del proceso de pulimiento de una sociedad emergente: civilizada, urbanizada y con una moral requerida por la nación moderna.

De acuerdo con la lógica moderna, el proceso civilizatorio atenuaría las diferencias nacionales entre los pueblos y acentuaría lo que era común a los seres humanos, o debería serlo; a partir de esto se expresaría la conciencia de los sujetos respecto de sí mismos, es decir, lo que formaba parte de la autoconciencia nacional, del nacionalismo como elemento constante en los modelos de identidades masculinas de los institutenses. El objetivo era lograr que todos los mexicanos modernos aprendieran y heredaran a otros los preceptos modernos de la nación hasta que se convirtieran en instrumentos utilizables para expresar las experiencias comunes y para tratar de entenderse.

#### 2.4 LOS MANUALES DE COMPORTAMIENTO

¿Cómo lograr que el proceso civilizatorio, cimentado en el positivismo, llegara a la mayor cantidad de individuos? La respuesta está en la educación positivista y en los manuales de comportamiento, considerados algunos de los medios más importantes. En este apartado analizaremos lo referente a los manuales de comportamiento y buenas maneras.

Uno de los principales objetivos del Estado progresista y del proceso civilizador fue la unificación del pensamiento y las acciones de los individuos acordes a la nación moderna; esto se lograría regularizando el comportamiento de la sociedad a través de diferentes medios como la difusión del uso de “manuales de buena conducta”, también llamados “manuales de urbanidad” o con otros encabezados: “las lecciones de buena crianza de moral del mundo”, o bien, “los manuales de buenas maneras”.

En cuanto al comportamiento, la doctrina positivista, a través del proceso civilizador, planteaba que los hombres eran sujetos racionales, por ello, era posible explicar –y predecir– las conductas de grandes grupos a partir de una simplificación ideal de las motivaciones en escenarios estilizados de situaciones posibles.<sup>14</sup> Así, tanto el orden social como el progreso económico estuvieron asociados con una forma

particular de conducta moderna –civilizada, urbanizada, moral–, cuyo objetivo era el beneficio común.

Las nociones de modernidad fungieron como norma de comportamiento –en la clase alta mexicana principalmente– para homogenizar a la población y unificarla. Se manifestó una práctica discursiva social donde la moral racional positivista cumplía una función ideológica. La urbanidad y civilidad deberían recomponer la integración en lo decoroso, para que no surgiera una desintegración normativa.

Al parecer, en todo el territorio mexicano, así sucedió en el Estado de México porfirista, especialmente en su capital (Toluca), se intentó perfeccionar al individuo a través de ideas, ciencias, técnicas y costumbres de la sociedad que lo rodeaba, de tal manera que sustentara y contribuyera al progreso y consolidación de la nación.

Se tenían que frenar ciertas actitudes nocivas de la población, principalmente entre los estratos medios y bajos de la sociedad, quienes, en su vivir cotidiano –producto de las circunstancias precarias–, recurrían constantemente a uno o más vicios, lo cual no contribuiría al progreso; no queremos decir que entre los estratos sociales altos no existieran vicios, pero su práctica y represión quedaban ocultos a los tradicionales mecanismos de control gubernamental. En esta dinámica, los manuales de buenas maneras tendrían como propósito regular el comportamiento del individuo, se trataba de “recetarios de conducta, que incluían una completa nomenclatura de rigurosas técnicas para dominar *correctamente* los comportamientos o listas de temas sugerentes de conversación, fórmulas de tratamiento, tipos de saludo, entre otros aspectos”.<sup>15</sup>

Para el caso del Estado de México hemos identificado dos manuales de comportamiento que formaban parte de la biblioteca a la que tenían acceso los institutenses entre los años de 1895, de los cuales profundizaremos en el siguiente capítulo, aquí se presentan como parte de la dinámica contextual del proceso civilizador;<sup>16</sup> los alumnos del Instituto los leían, sus páginas muestran el interés de generar esa identidad moderna en los individuos, a continuación presentamos el contenido general de estos manuales.

Primero se encuentra el *Manual de Urbanidad y Buenas Maneras* de José Rosas que trata aspectos sobre la práctica de la bondad, la cortesía, la urbanidad, la sinceridad, el aseo personal, la limpieza, la moderación en las acciones, el cumplimiento de los deberes que la sociedad

imponía, el cuidado de causar buena impresión y de no molestar a los demás con las acciones ni con la palabra, los hábitos al dormir y al despertar, el recato, las consideraciones a la familia, la urbanidad con los vecinos, la urbanidad en la calle, en el templo, en la escuela, la buena conversación, el trato a las visitas y amigos, el comportamiento en la mesa, en el juego, entre otros aspectos.

En segundo lugar se encuentra un manual de carácter pedagógico de la época porfirista, el escrito de *Series de la educación moderna. Moral teórico-práctica y educación* de José M. Trigo, el cual habla de asuntos preliminares relacionados con la ciencia, el arte, la moral, la fisiología, la psicología e ideas del ser; así como de aspectos concernientes a la libertad, el pensamiento, el placer, la pasión, el deber, la culpa, la pena, el castigo, la ley, los deberes –físicos, intelectuales, morales, individuales y con los semejantes–, la familia –deberes de los padres, hijos y hermanos–, la relación con el Estado, con los “seres inferiores” –los animales–, con Dios, y demás.

En ambos manuales está el elemento civilizador de la nación moderna a través de la regulación de comportamientos y la difusión de hábitos decorosos y urbanizados (morales). Estos fueron fundamentales y, por qué no decirlo, simbólicos –a propósito del objeto de estudio de la Historia Cultural que señalamos en el primer capítulo– en la generación de la identidad moderna, por supuesto, inmersa en la concepción de unidad, producto del monismo metodológico del positivismo.

Estos manuales favorecieron, entre otros aspectos, el culto a lo bello, a las formas y al individuo modelo, al correcto vestir, comer, conversar y, en general, a exhibir una vida progresista según los cánones de urbanidad y civilidad; sin embargo, recordemos que la realidad fue distinta entre los individuos, ya que la práctica de estas normas de conducta dependía del estrato social al que se pertenecía.

El objetivo principal de los manuales fue la conservación del orden y la buena armonía que debía reinar entre las personas.<sup>17</sup> A hombres, mujeres o niños se le designó una función necesaria para la organización social de acuerdo con el positivismo, una organización racional. Los hombres, vistos por separado o en conjunto, actuaban como si siguieran reglas de juego, que le decían qué hacer y cómo hacerlo, explicaban su conducta cuando se veían forzados a ello, apoyándose en normas más o menos explícitas.<sup>18</sup> Este conjunto de reglas expresaban valores que las personas tenían que seguir, no por una convivencia o

un interés abstracto, sino porque eran reglas que decían cómo era el mundo moderno.

Se instaba eliminar las discrepancias en las relaciones interpersonales y crear buenos hábitos de acuerdo con la lógica de la época. En conformidad a lo establecido en la doctrina positivista respecto de hacer predominar los buenos sobre los malos instintos, se exhortaba al individuo a ser sensato, mitigar el carácter y contar con virtudes reformadas.

En estos manuales podemos encontrar la semejanza de cortesía social y verbal que reflejaba la importancia de ser una persona civilizada, urbanizada, moral; educada y respetada entre la sociedad. Todo lo anterior con la finalidad de satisfacer las exigencias del proyecto modernizador y de una clase urbana burguesa que necesitaba aprender, desde conductas básicas: hablar, comer, utilizar cubiertos, conversar; hasta aspectos para conducirse en la sociedad y contribuir al orden social y al progreso económico. Estos individuos servirían de ejemplo para la población que no tenía una escuela a su alcance, llámese mestizos e indígenas, o bien el *peladaje*, personas que pertenecían al estrato social bajo y se diferenciaban de aquellos que aprenderían observando a la gente civilizada, educada bajo los preceptos morales de la lógica positivista, convencidos de la importancia de la sujeción a las leyes, quienes poco a poco transmitirían al resto de los mexicanos las buenas costumbres y crearían una nueva nación mexicana.

Los libros de urbanidad pudieron satisfacer la necesidad del hombre del siglo XIX por demostrarse como modelo del individuo ilustrado, civilizado, urbanizado, educado, noble y cortés, es decir, moral dentro del proyecto de la modernidad y de la doctrina positivista. Lo anterior respondió a los cánones estipulados en el proceso civilizador emitido por el Estado progresista moderno, los cuales fueron de carácter laico y se difundieron e impulsaron desde conductos ajenos a la influencia de la Iglesia, aunque esta y la moral religiosa, finalmente, compartieron los valores similares de ordenar a la sociedad bajo la idea de progreso; la importancia de estos manuales radica en que representaron el modelo de valores que se pretendían inculcar en la sociedad decimonónica mexicana, especialmente durante el porfiriato.

El proceder de la élite política y económica, aparentemente portadora de estos valores a seguir, imitaba los comportamientos y prácticas compartidas en los países y ciudades cosmopolitas consideradas modernas. Ya hemos analizado el uso de los manuales de buena

conducta difundidos por el Estado progresista para organizar a la sociedad y encaminarla al progreso; ahora consideremos la importancia de la instrucción escolar positivista para lograr el objetivo del proyecto modernizador.

## 2.5 LA EDUCACIÓN POSITIVISTA

A lo largo del siglo XIX, la educación en Europa alcanzó nuevos horizontes. Después de la Revolución francesa quedó claro que la igualdad política debía empezar por otorgar una educación básica a todos los ciudadanos.<sup>19</sup> Así, el Estado buscó sistematizar la educación como una de sus principales metas. Por otra parte, la Revolución Industrial inglesa sembró la necesidad de preparar hombres instruidos en los diversos oficios para que participaran en las sociedades que se industrializaban rápidamente.<sup>20</sup> Estas ideas fueron retomadas hacia la segunda mitad del siglo XIX, en especial en el México porfiriano. Se llevó a cabo un programa general de educación pública, por supuesto, este tipo de educación también se basó en la ideología liberal.

Es importante señalar que el tipo de liberalismo al que nos referimos en esta investigación tiene que ver con lo que Charles A. Hale describe como ideología y valores modernos en una sociedad tradicional; lo *tradicional*, de acuerdo con el autor, se basaba en lazos concretos personales y familiares, jerarquías aceptadas, comunidad, grupo e identidades religiosas; lo *moderno* en nociones abstractas e impersonales de individualismo, igualdad y uniformidad legal, y en valores seculares.<sup>21</sup>

De esta manera, como lo refiere Hale, el programa liberal mexicano del siglo XIX se basó en esta nueva ideología y quedó resumido en las previsiones democráticas de la Constitución de 1857, su antecedente inmediato fue La Constitución francesa de 1848.<sup>22</sup> En este tenor, durante el régimen de Porfirio Díaz –1876-1911–, este liberalismo representó un compromiso entre lo tradicional y lo moderno, impulsado con mayor impacto por el positivismo.<sup>23</sup>

El positivismo, como modelo educativo, cimentado en la ciencia y la razón, se adaptó a los ideales liberales en aras de la consolidación de la nación moderna y en la formación de ciudadanos renovados, útiles a la patria.

De acuerdo con la lógica del momento, la escuela contribuiría a dar ocupación a niños y jóvenes que podrían caer en prácticas no morales e incivilizadas, por ello, desde edad muy temprana, a los párvulos se les dio una esmerada educación científica, promoviendo su desarrollo físico, intelectual y moral. Como vemos, la escuela se entendía como importante agente de cambio, su misión no solo era alfabetizar, sino cambiar actitudes y mentalidades, así como aportar conocimientos útiles a la población, los cuales pudiera aplicar.<sup>24</sup> No obstante, es importante señalar que la educación porfirista, generalmente, estaba limitada a los estratos sociales altos.

Se trataba de perfeccionar al individuo a través de ideas, ciencias, técnicas y costumbres de la sociedad que lo rodeaba, de tal manera que sustentara y contribuyera al progreso económico, al orden social y a la consolidación de la nación moderna. Principalmente, se aspiró a modelar *súbditos fieles* para sustituirlos por *ciudadanos útiles y activos* en nuevos espacios políticos, mediante la instrucción moral positivista, científica.<sup>25</sup> Sobre este tipo de educación se cimentaría el carácter de los niños, el fin supremo de la escuela que equivaldría a formar hombres útiles para el país. Sin embargo, la recepción de este proceso no fue el esperado por el Estado, porque para la sociedad porfirista, especialmente para las clases bajas, resultaba difícil, incluso imposible, deshacerse de hábitos que habían heredado culturalmente, o bien, que día con día se arraigaban más en su vivir cotidiano, por ello se introdujo presión a través de condenas y castigos que variaban dependiendo de quién otorgaba la condena; no era lo mismo ser juzgado por la Iglesia que por el Estado.

A continuación analicemos, de manera general, algunas de las características del sistema educativo mexicano positivista, que por supuesto impactó en el Estado de México y su capital en el afán de regular el comportamiento de los individuos y deformar al hombre renovado que la nación moderna necesitaba. Posteriormente, y de manera minuciosa, analizaremos el inicio e impacto del paradigma positivista en el Instituto Científico y Literario del Estado de México y la influencia del mencionado paradigma educativo en los modelos de masculinidades de sus estudiantes durante el porfiriato.

La educación positivista, actualmente denominada tradicionalista, fue en aquel momento un paradigma innovador porque su esencia estuvo cimentada, principalmente, en la ciencia, en la política y en la filosofía, a diferencia de los modelos educativos anteriores que se centraban

en la educación religiosa. La educación positivista se impulsó en México bajo la administración de Gabino Barreda como Ministro de Instrucción Pública, quien se encargó de divulgarlo a todas las instituciones del país; este modelo laico no solo se desarrolló en el nivel superior, también se manifestaría desde la educación elemental.

Se quería una reforma en la sociedad a través de la ciencia, sus aplicaciones y el empleo de la verdad científica, es por ello que para la tarea educativa, de acuerdo con el discurso positivista, se necesitó no de viejos pergaminos, sino de obras nuevas que le explicaran al estudiante los problemas difíciles de la ciencia contemporánea y lo mantuvieran al tanto de los adelantos y descubrimientos modernos, ello a través de la utilización de textos más provechosos, de acuerdo con la lógica del momento.

Para el logro de un nuevo orden social es menester que el individuo abandone todo tipo de interpretaciones que tengan como base el escepticismo o la intolerancia, subordinándose a las verdades demostradas. La escuela tiene como misión ofrecer a estos mexicanos un conjunto de verdades demostradas, eliminando para ello todo tipo de ideas basadas en la fantasía o el escepticismo. La nueva creencia tiene como base la demostración científica, por medio de la cual nada puede ser impuesto, sino mediante su demostración.<sup>26</sup>

Así, la instrucción religiosa y las prácticas propias de cualquier culto quedarían prohibidas en todo establecimiento educativo público dirigido por el Estado progresista –como veremos en el capítulo tercero, para el caso del Instituto, este proceso no se llevó a cabo–, la enseñanza debía ser obligatoria, gratuita y laica, por lo menos eso se pretendió.

Se unificó la enseñanza bajo un mismo plan científico y administrativo, desde la formación elemental –a saber primaria y preparatoria– hasta el nivel profesional, se llevaría a cabo la formación de un nuevo individuo. El método objetivo fue recurrente en el modelo positivista mediante la experimentación, la observación y el uso de la razón, con el objetivo de cultivar las facultades físicas, intelectuales y morales del estudiante.

Durante el porfiriato se manifestó un autoritarismo intenso, tanto en el tiempo como en el espacio escolar; por ejemplo, en las aulas o salones, el espacio que ocupaba el maestro se diferenciaba del de los alumnos por medio de una plataforma, desde la cual el maestro se dirigía y observaba a los estudiantes resaltando su autoridad; también pudo



haber funcionado como elemento que permitiera mayor visibilidad para el profesor, en todo caso, forma parte de la racionalización del espacio.

El autoritarismo se presentaba en la elaboración de actividades sobre reloj; toda actividad debía estar en tiempo y forma, de lo contrario el régimen disciplinario entraba en acción; se aprendía con disciplina, muy acorde con la frase *orden y progreso*, para “que el alumno tuviera conciencia del hábito de hacer el bien” también se le daban consejos, siempre y cuando fueran racionales y gratos y no cuando provocaran sentimientos negativos.

El paradigma positivista indicaba que para una buena organización escolar debía existir una modalidad simultánea, como procedimientos didácticos avanzados, inductivos y principios de enseñanza objetiva teórico práctica basada en la ciencia que mostrara la necesaria relación entre el alumno y la naturaleza, acostumbrándolos a observar con escrupulosa exactitud y expresar sus juicios y raciocinios en fórmulas breves y sencillas.

Un ejemplo de la estricta organización escolar se aprecia en la reglamentación para los periodos de realización, la forma y el contenido de los exámenes escolares, formas de evaluación, designación de sinodales, los incentivos –premios o castigos–, incluso en el periodo de vacaciones. Entre los conocimientos que se impartían se encuentran las ciencias físicas, la historia natural, el cálculo, la geometría, el dibujo, la geografía, el inglés, el francés, la música, la gimnasia y, por supuesto, la moral.<sup>27</sup>

El conocimiento tenía el papel central –se instruía enciclopédicamente, es decir, se enseñaba de todo–,<sup>28</sup> el doctrinario, este debía contener información pragmática o útil; de acuerdo con la lógica positivista, se debía “enseñar a los estudiantes una serie de materias que les [fueran] útiles en un sentido instrumental, como es el enseñar al abogado las leyes, al médico la medicina y al ingeniero las matemáticas”.<sup>29</sup> Asimismo, se presentó un intelectualismo rígido, teniendo “el amor como principio, orden como base y progreso como fin”.<sup>30</sup>

El alumno desempeñó un papel pasivo, “se [sometía] a la voluntad del maestro, era obediente, daba la apariencia de ser un intelectual memorista. Era un adulto incompleto”,<sup>31</sup> era el recipiente donde se vertía el conocimiento y el receptor de conocimientos, recibía la información para el desarrollo integral de sus facultades, porque no solo aprendía definiciones y reglas abstractas, sino que también se le incitaba a seguir el ejemplo de personajes notables por su aporte moral y material a la patria,

ello incluía el desarrollo de sentimientos patrióticos y, por lo tanto, una conciencia cívica, hábitos de trabajo y criterios de responsabilidad, esto daba como resultado una identidad moderna y nacionalista. El nacionalismo es uno de los elementos simbólicos que analizaremos dentro de las masculinidades de los institutenses.

A diferencia del alumno, el maestro era “el dueño del conocimiento y del método... el protagonista que establecía el orden y la autoridad”,<sup>32</sup> el ayudante, inspector, celador, guía y ordenador del conocimiento, reformador y apóstol; el hombre encaminado a ordenar la mente de los ciudadanos era el responsable de cumplir los estudios programados durante el año escolar y de distribuir el trabajo diariamente, suministrando materiales con los que el alumno debía elaborar su conocimiento.

“La Instrucción es el medio, el libro es el arma, el maestro el conquistador”,<sup>33</sup> para lograrlo, los maestros tendrían que estar preparados y capacitados, principalmente, se trataba de maestros que habían estudiado en las normales o en otras instituciones de estudios superiores –como el Instituto Científico y Literario del Estado de México, por mencionar un ejemplo–.

Algunas de las representaciones sociales en torno a la figura del maestro... lo constituyen los modales y la presentación personal que ellos se exigían a sí mismos y que los demás les exigían. Así el preceptor... tenía particular cuidado en estos aspectos: Caracterizaba su traje un frac, no negro, sino tenebroso, con faldones de movimiento espontáneo... la costumbre de los maestros de tratarse en público con gran cortesía y de creerse situados en la cumbre de la cultura y de los buenos modales...<sup>34</sup>

La imagen del maestro decimonónico porfirista era la un individuo preocupado por su apariencia y presentación, por la urbanidad y la honorabilidad.

La manera en la que el espacio físico de la escuela se delineaba definía el curso del tiempo y comunicaba el significado que la escuela adquiría para la sociedad moderna del siglo XIX. La racionalidad en los espacios escolares fue otra característica durante el paradigma educativo positivista, se manifestó al tomar en cuenta las condiciones higiénicas y pedagógicas indispensables, así como el servicio médico, el personal adecuado y el mobiliario escolar. Por ejemplo, los mesa bancos binarios con respaldo, descanso para los pies y caja para guardar libros, la ilumina-

ción y la ventilación de las aulas, la orientación de los edificios, incluido el patio para juegos, la creación de nuevos centros de estudio como de escuelas anexas para la realización de prácticas escolares e incluso la creación de consejos de vigilancia. La racionalidad en los espacios escolares difería tanto en la ciudad como en las zonas rurales. Todo lo anterior, entre otros aspectos, constituía las características principales del modelo educativo positivista que iba de la mano con el proceso civilizador para la formación de individuos útiles a la sociedad, que con su trabajo fortalecerían la nación mexicana moderna.

Hasta aquí hemos analizado los proyectos socioculturales del siglo XIX –como lo fueron la nación moderna, el Estado progresista, el proceso civilizador. el positivismo y el modelo educativo positivista–, ahora es importante reflexionar tales procesos en torno a la dinámica dentro del Instituto.

## 2.6 LA EDUCACIÓN POSITIVISTA EN EL INSTITUTO CIENTÍFICO Y LITERARIO DEL ESTADO DE MÉXICO DURANTE EL PORFIRIATO

Antes de analizar el desarrollo de la educación positivista en la Institución es necesario hacer un breve recorrido en el tiempo, considerando que este espacio fue entendido como el lugar en donde se conformaron las diferentes relaciones de poder entre los institutenses; se trata de un centro de transformación y generación de individuos cuyos valores, ideales y comportamientos estarían acordes al orden social y al progreso económico que la nación moderna exigía.

La historia del Instituto Científico y Literario del Estado de México podría definirse como un proceso de transformación y adaptación en busca de la modernidad; para comprender este proceso se proponen tres etapas de análisis, cuyo eje conductor lo constituyen las bases orgánicas externas –gobernación– e internas –reglamentos–. En estas etapas se desarrollan diferentes tendencias ideológicas, desde la esencia ilustrada hasta el modelo positivista y su trascendencia.

Durante la creación del Instituto se creía que el estado de la educación pública era deplorable en México y que faltaban personas formadas para la actividad, así lo señala Herrejón Peredo, quien añade que para ese momento no se contaba con una estructura educativa, de hecho se carecía de alguna legislación sobre el asunto; a partir de esta situación

se exhortó a las respectivas autoridades para que se dictaran leyes convenientes sobre educación, considerando su importancia y necesidad, estas autoridades tenían en mente leyes para remover los obstáculos que impedían la circulación de las luces.<sup>35</sup>

Así, el tránsito ideológico en la conformación y desarrollo del Instituto significó su institucionalización y reconocimiento como uno de los centros educativos más importantes del Estado, con reconocimiento nacional, principalmente, durante el periodo positivista porfirista.

## 2.7 PRIMERA ETAPA: TLALPAN Y LA ESENCIA ILUSTRADA

La fundación del Instituto Literario se realizó bajo la influencia de ideales liberales y herencia de los ilustrados; de manera descriptiva, Inocente Peñaloza García, cronista de la Universidad Autónoma del Estado de México desde 1993, ha redactado la historia oficial de la misma. El autor menciona que el Instituto Literario surgió a partir de la necesidad de contar con profesionistas útiles para el recién creado Estado de México en 1824,<sup>36</sup> de acuerdo con los escritos de este autor, el objetivo de las autoridades en ese momento era la formación de nuevos líderes que con su saber ocuparían puestos en la administración pública y guiarían a la sociedad hacia la modernidad y el progreso.

De acuerdo con las bases de la República proclamada el 2 de diciembre de 1822, el 2 de marzo de 1824 se reunió el Primer Congreso del Estado de México, en donde se declaró que la forma de gobierno de la nueva Entidad sería republicana, representativa y popular, bajo la presidencia del doctor José María Luis Mora.<sup>37</sup> En este contexto, el Instituto Literario surgió como una continuación de cursos de educación media y superior, organizados acorde con proyecto de nación de los liberales hacia la segunda mitad del siglo XIX, el cual debía promover el desarrollo del Estado de México.

En el artículo 228 de la Constitución Política del Estado de México –fechado el 14 de febrero de 1827– se estableció que “en el lugar de la residencia de los Supremos Poderes, habría un colegio para la enseñanza de todos los ramos de Instrucción Pública”.<sup>38</sup> Los Supremos Poderes fueron trasladados a Tlalpan y bajo la gubernatura de Lorenzo de Zavala se inauguró el colegio al que se le denominó Instituto Literario.

Si bien se estableció la creación del Instituto en febrero de 1827, fue hasta el 3 de marzo de 1828 cuando el colegio abrió sus puertas al público,<sup>39</sup> se hace referencia al Instituto como

un establecimiento literario en que los jóvenes del Estado son educados por los principios de una filosofía ilustrada y a donde corren con ansia a perfeccionar su razón abandonada hoy a la superstición y miserable educación rutinera que para oprobio de los conquistadores estaba establecida entre nosotros; una escuela de primeras letras que rivaliza con la de cualquiera pueblo civilizado.<sup>40</sup>

El citado Decreto de 1827 determinaba que cada una de las prefecturas políticas del Distrito debía enviar al Instituto tres alumnos, a quienes se les asignarían 300 pesos anuales de los fondos públicos para alimentos, vestidos, libros y utensilios; asimismo, se pedía a los ayuntamientos del Estado que remitieran, anualmente, a la Prefectura de su respectiva localidad, los nombres de los tres niños más con mayor aprovechamiento para que, ante el ayuntamiento de la cabecera, se rifaran tres de ellos, quienes serían discípulos del Colegio.<sup>41</sup>

El Instituto tuvo impacto estatal, de hecho esta ley de integración de alumnos de las diferentes prefecturas contribuyó a ello; lo anterior estuvo condicionado, como se aprecia, del sorteo realizado, solo se elegía a tres alumnos, siempre y cuando probaran aptitud para el estudio. Asimismo, se dio oportunidad para alumnos indígenas,<sup>42</sup> si bien no se cuenta con el dato concreto, se percibe que esta Institución no fue de manera masiva, se trató solo de algunos casos, ya que una de las principales características fue su representación elitista<sup>43</sup> porque se trataba de alumnos que pertenecían a los estratos sociales medios y altos.

La historiografía de Carlos Herrejón Pereda muestra que el objetivo de incluir alumnos indígenas era que al terminar su formación se desempeñaran de manera profesional y laboral, incluso el autor cita algunas expresiones de lo que se mencionaba al respecto: “para que teniendo –la clase indígena– la competente ilustración, pudiera optar los primeros puestos y fuera... igual a las otras clases más acomodadas”.<sup>44</sup>

El Instituto quedó integrado por una facultad mayor y dos escuelas lancasterianas: una para niños y otra para niñas.<sup>45</sup> En el mencionado decreto de 1827 también se detallaron las plazas de profesores y empleados del establecimiento,

Un rector, con obligación de servir una clase de facultad mayor, un catedrático de teología; otro de derecho canónico, otro de derecho civil e historia eclesiástica; uno de derecho constitucional, otro de derecho público y economía política; uno de filosofía, otro de matemáticas; dos de gramática latina y castellana; uno de idioma mexicano; otro de francés, que sea juntamente director de dibujo; un ayudante del mismo en la dirección de dibujo; un director de la Escuela Lancasteriana para niños, un ayudante de dicho director; una directora de la Escuela Lancasteriana para niñas, una ayudante de la misma, un facultativo de medicina y cirugía; un maestro de aposentos que hará también de mayordomo; un portero y dos mozos.<sup>46</sup>

Como se aprecia, se hace referencia, desde la perspectiva positivista, al antiguo régimen, es decir, a la educación ilustrada en la que resaltan áreas de conocimiento humanistas como teología, política, gramática, entre otras. Recordemos que la educación ilustrada de mediados de siglo no despojó ni perdió su tendencia de explicar la realidad a partir de fundamentos jurídicos, morales, religiosos, filosóficos y científicos para su difusión.

Lo anterior corresponde a una generación producto de su formación eclesiástica; sin embargo, y respondiendo a su propio tiempo, sus explicaciones pudieron conciliar la ciencia y la religión católica.<sup>47</sup> La educación ilustrada había quedado establecida en el artículo 5º fracción I que decía: “Son facultades exclusivas del Congreso General: promover la ilustración; asegurando por tiempo limitado derechos exclusivos a los autores por sus respectivas...”<sup>48</sup>

Con el ordenamiento de 1827 se admitía que los estudiantes pagaran 30 pesos mensuales, además se establecía que el gobernador, los diputados, el teniente gobernador, los consejeros, los ministros del Tribunal Superior de Justicia y el tesorero fueran considerados, durante sus funciones, como miembros del Instituto Literario y constituyeran la Junta Suprema Directiva del establecimiento.<sup>49</sup>

El estrecho vínculo entre las acciones de las autoridades gubernamentales y la Institución permitió que el Instituto se convirtiera en el organismo educativo fundamental encargado de la formación de las conciencias cívicas dirigidas por el gobierno del Estado de México. Lo anterior se puede corroborar con los sellos oficiales utilizados en ese tiempo por ambas instituciones.<sup>50</sup>

De acuerdo con Aurelio J. Venegas, en este primer momento del Instituto en Tlalpan se inscribieron 36 alumnos bajo la dirección de

Francisco José de Jesús Villapadierna. Sobre la fundación de este sitio no existe más constancia oficial que el informe citado en la memoria que el gobernador Zavala presentó a la primera Legislatura.<sup>51</sup>

Respecto de los alumnos, Venegas menciona que existen pocas referencias, por ejemplo, una fotografía con una dedicatoria que dice: "Al Instituto Literario del Estado de México, testimonio de grato recuerdo de su alumno de 1828, Miguel Blanco". Este institutense fue quien figuró como Ministro de Guerra durante la presidencia de Benito Juárez.<sup>52</sup>

El Instituto en Tlalpan funcionó hasta el 29 de mayo de 1830. La III Legislatura del Estado, en el decreto 109, dispuso que se cerrara.<sup>53</sup> El Congreso dispuso que el gobierno local continuara proveyendo la partida de gastos extraordinarios a la subsistencia de las escuelas y amigas lancasterianas, escuelas para niñas, y a la educación literaria de los niños que estaban en el establecimiento.<sup>54</sup>

Dicha etapa corresponde a un ensayo. El desarrollo en Tlalpan no trascendió, de hecho podría calificarse como un momento poco relevante del Instituto como instancia modernizadora de la sociedad decimonónica. Las escuelas que existían en la capital de México representaron mayor presencia e importancia en aquel momento. Asimismo, la geografía se encontraba compuesta de amplias calzadas o caminos rurales que obstaculizaban el traslado de los estudiantes, aunque no contamos con el dato preciso, consideramos que también influyó.

## 2.8 SEGUNDA ETAPA: LOS PRIMEROS AÑOS EN TOLUCA Y EL TRÁNSITO A LA PROFESIONALIZACIÓN

El 29 de mayo de 1830, el Congreso decretó la clausura del Instituto con motivo del traslado de los poderes públicos del Estado a la nueva capital: Toluca.<sup>55</sup> Para 1833, todavía bajo la administración del doctor Lorenzo de Zavala, el V Congreso Constitucional, en el decreto 296, facultó al Ejecutivo para que estableciera al Instituto Literario del Estado bajo las bases que juzgase convenientes, pudiendo gastar en el colegio hasta 1 500 pesos mensuales.<sup>56</sup>

La apertura del Instituto no fue lo único que se señaló en el Decreto, también se previno al Ejecutivo que formara y remitiera al Congreso el Plan de Estudios y Reglamento del citado establecimiento; las fuentes consultadas no otorgan más datos ni del plan ni del reglamento.

La vigilancia y la dirección de la institución quedó a cargo del doctor José María González Arratia.

Para 1834 el Instituto se instaló en su nuevo edificio<sup>57</sup> y a finales de ese año la dirección quedó a cargo de José María Heredia, aparte de fungir como director, Heredia también fue catedrático de Historia general, incluso redactó lecciones de la materia que más tarde serían utilizadas como libros de texto.

El 5 de octubre 1835, con motivo de la interrupción del régimen federal y de haber comenzado la nueva Constitución *Las Siete Leyes*, que confirmaba el sistema central, el Instituto quedó suprimido una vez más; esta situación continuó hasta el 7 de noviembre de 1848, cuando el gobernador del Estado, Francisco Modesto de Olaguibel, expidió en Toluca el Decreto 28, en el cual se declaraba: “Se funda y erige de los fondos públicos, un instituto Literario y por las circunstancias angustiadas en que se halla el erario del Estado los superiores catedráticos del establecimiento renunciarán por esta vez, todo sueldo y emolumento”.<sup>58</sup> También se hace referencia a las cuotas pagadas por los distritos y ayuntamientos:

El 7 de noviembre de 1846, bajo la administración de Olaguibel se expidió un decreto que establecía el sustento del Instituto con fondos públicos esto a través de... las cuotas pagadas por los distritos y los ayuntamientos para sostener a sus alumnos de gracia; por las colegiaturas de alumnos pensionistas -externos- y medio pensionistas; por un impuesto sobre herencias que obligaba a pagar un porcentaje al instituto; por un subsidio de apoyo que otorgaba anualmente el gobierno del estado y por los productos financieros que se obtenían de préstamos y operaciones bancarias.<sup>59</sup>

Este Decreto también señalaba que las materias que se impartirían en institución eran idiomas latino y mexicano, griego, francés e inglés; Lógica, ideología, metafísica y moral; Aritmética, Álgebra elemental, Geometría especulativa, Trigonometría esférica, Geometría analítica, Álgebra superior, Cálculo infinitesimal, Dibujo lineal y principios de Arquitectura; Física y Química; Derecho canónico y patrio; Derecho natural, de gentes y constitucional; Economía política, Geografía, Historia general y particular; Retórica, Poética, Literatura y academia de dibujo.<sup>60</sup>

Si reflexionamos en torno a los contenidos temáticos, para esta etapa de la historia del Instituto, existen nuevas áreas de conocimiento, ahora con un carácter más científico; no se abandonan del todo aquellas materias de carácter humanista y nacionalista. No solo se buscaba la



instrucción académica de los estudiantes, sino también la formación moral y urbana. Con la incorporación del modelo positivista estas materias adquirieron el elemento racional y progresista; sin embargo, no se abandonó el objetivo de moralizar e instruir normas urbanas.<sup>61</sup>

Entre los integrantes del establecimiento se encontraban el director, el subdirector, el mayordomo, los mozos del servicio, el portero y los alumnos, quienes tenían que pagar 240 pesos anuales, a ellos se les consideró *de número*; se admitían, de forma libre y gratuita, en todas las cátedras a cuantas personas quisieran escucharlas. Entre los catedráticos se encontraban: Ignacio Ramírez con la materia de Derecho, Julio Ruano en Física, el ingeniero Felipe B. Berriozábal en el primer curso de Matemáticas; Sabino Soto en Lógica; para los cursos mínimos, menores y medianos de latín, los maestros Ángel Garmendia, José del Mazo y Francisco Clavería; para inglés a Manuel Gil Pérez, Sebastián Heras en francés; en Dibujo Luis Aranda; como prefectos de estudios se encontraban Francisco Clavería y Vicente Coronel y como mayordomo Pascual González Gordillo.<sup>62</sup>

Las becas eran *de gracia*, es decir, cubiertas por cada localidad del Estado. En el Instituto también existía la Junta Directiva compuesta por los profesores; se contaba con una biblioteca particular y se otorgaba mayor atención a la cultura física de los alumnos por medio de la gimnasia, juegos de pelota y otros ejercicios.<sup>63</sup> El director a cargo fue el licenciado Felipe Sánchez Solís.

Inocente Peñaloza García muestra que entre 1847 y 1849 ingresó a los salones del Instituto Literario del Estado de México una brillante generación de alumnos fundadores, formada, en su mayoría, por estudiantes becados por sus municipalidades y otros que estudiaban por sus propios medios.<sup>64</sup> Entre los alumnos que figuran en este periodo se encuentran: “Teófilo Fonseca, Anastasio Ixtompo, Juan Tzitzilica Fonseca –muerto en el Monte de las Cruces al lado del invicto Leonardo Valley Vicente María Villegas– unidos a éstos, hay que considerar también aunque estuvieron poco después de las municipalidades o se inscribieron como externos o pensionistas: Rosalío Aguirre, Agustín Álamo, Aniceto Caballero, Gabriel Martínez; entre otros”.<sup>65</sup> Fueron premiados los estudiantes que demostraron mayor aprovechamiento, entre quienes figuran: “Felipe N. Alcalde, Ignacio Manuel Altamirano –*El Nigromante*–, Agustín Álamo, David Arteaga, Rafael Arismendi, Jacinto Varón; entre otros”.<sup>66</sup>

La II Legislatura Constitucional del Estado, en el Decreto 47 del 16 de octubre de 1851 autorizó al gobernador para que pudiera reformar al Instituto bajo las bases contenidas en su iniciativa, en cumplimiento de esa facultad, el gobernador Mariano Riva Palacio, el 28 octubre de ese año, expidió *La Primera Ley Orgánica y Reglamento Interior del Instituto Literario del Estado*; en esta legislación se establecieron las normas para seguir las carreras de Jurisprudencia, Comercio, Agricultura e Industria; asimismo, se fundó una Escuela de Primeras Letras con Academia de Dibujo y Pintura y se abrieron talleres de litografía, tipografía, herrería, cantería y carpintería.<sup>67</sup> Con esta Primera Ley Orgánica y Reglamento Interior inició la profesionalización dentro del Instituto; de acuerdo con la información presentada, se hace referencia a carreras profesionales, incluso la creación de nuevas instituciones.

Este Reglamento de 1851 determinaba que era deber de todos los alumnos concurrir semanariamente a la Academia de Doctrina Cristiana que estaba a cargo del Padre Capellán, quien tenía que decir una misa diaria en la Capilla del Establecimiento.<sup>68</sup> El elemento religioso no solo se aprecia en la familia y en la Iglesia, sino también en las instituciones de instrucción; se buscaba la aprehensión de los preceptos morales religiosos para el control de la conducta.

En el artículo 77 de la reglamentación se estableció que en todo tiempo que se tocara la campana los alumnos se debían levantar a las 5:30 de la mañana y que, en cuanto se vistieran, se pusieran de rodillas al pie de sus camas y rezaran el himno y oración, cuya composición fue hecha por el director del Instituto, el doctor José María Heredia y que versa así:

#### Himno

Ya que el sol por el Oriente  
Asoma el brillante disco,  
Roguemos a Dios Humildes  
Nos conceda hoy sus auxilios  
Que nuestra lengua modere  
Los pecaminosos dichos  
Y nuestra vista se aparte  
De cuanto ofrezca peligro.  
Nuestros corazones sean  
Templados, rectos limpios  
Y la abstinencia refrene  
Los carnales apetitos,

Para que cuando la noche  
Sucedá al día en giro,  
Testifique la conciencia  
Que a Dios no hemos ofendido  
La gloria sea a Dios Padre,  
Con tu unigénito Hijo,  
Como al Espíritu Santo,  
Por los siglos de los siglos.  
Amén [*sic*].

Oración: Dígnate Oh Dios Omnipotente recibir con benignidad las humildes preces que desde lo profundo de nuestro anonadamiento elevamos hasta tu excelso trono, para que no permitas que en este día se aparte nuestra voluntad ni un punto de la luya y viéndonos con los ojos compasivos de tu inmensa piedad, nos dirijas a ti, librándonos así como a nuestros padres y bienchores, de la incredulidad e indiferencia religiosa con que has querido castigar el orgullo y los vicios del siglo en que nos has dado la existencia... dígnate, también hacemos suave la condición a que has querido sujetar nuestra débil naturaleza y que, mirando nuestras penalidades de la vida como una disposición divina de tu inescrutable sabiduría, bendigamos tu mano que siempre es bienhechora. Dígnate, también, inspirarnos los buenos sentimientos, el amor al trabajo y las virtudes todas cristianas y civiles con que se han hecho recomendables ante tus ojos tus más fieles servidores, valiéndonos para la consecución de estas gracias, los merecimientos de nuestro Señor Jesucristo. Amén.<sup>69</sup>

El himno y esta oración refieren la esencia conservadora de la época, es clara la necesidad de cuidar la moralidad del estudiante. Acciones como moderar la lengua, apartar la vista, la abstinencia, así como el amor al trabajo y a las virtudes cristianas y civiles reflejan el tipo de formación que se pretendía, es decir, una educación basada en la honorabilidad y productividad necesaria para la nación moderna.

Durante la etapa positivista de la vida institutense todavía se llevaban a cabo estas acciones conservadoras, lo cual resulta contradictorio en el contexto debido al elemento de cientificidad y uso de razón como hilo conductor de la formación del estudiante, pero aún más con la supuesta laicidad del momento.

En cuanto a la laicidad, se debe recordar que la educación pública mexicana nació con el liberalismo; las leyes del 21 de octubre de 1833, expedidas por Gómez Farías, marcaron el inicio de la Dirección General de Instrucción Pública para el distrito y territorios federa-

les; con ello se declaró libre la enseñanza y, al secularizar un conjunto de instituciones para dedicarlas al servicio educativo, se definió por primera vez en el México –recientemente independizado–, la competencia del Estado respecto de la educación.<sup>70</sup> Aunque estas medidas fueron limitadas en un inicio, el desarrollo de las ideas liberales las llevaría más adelante a su plena madurez en la Constitución de 1857, en las Leyes de Reforma, particularmente en 1874 cuando se establece el laicismo.<sup>71</sup>

El proyecto de una educación pública, gratuita, dependiente del Estado libre de la influencia eclesiástica destinada a toda la población, quedó plenamente afirmado con el triunfo de la Reforma.<sup>72</sup> La dinámica que se desarrolló en el Instituto tiene que ver con un proceso de transición, de una mezcla entre tradición y modernidad; una tensión entre lo estipulado por el conservadurismo y el liberalismo. De esta manera, el comportamiento moral del individuo se encauzaba desde la moral positivista o racional hasta la moral religiosa en la formación del individuo, en ambos casos este proceso de formación implicaba las correcciones necesarias de las instituciones escolarizadas y de la familia.

La moral religiosa (Iglesia) y la moral racional positivista (Estado) coincidieron en afianzar y fortalecer la nación a través de la creación de nuevos individuos moralmente civilizados que consolidarían y fortalecerían la nación mediante la educación, misma que tuvo una función moralizadora política, económica y social en la formación de hombres que pudieran ser productores y partícipes del proceso de cambio; de ahí la importancia de los reglamentos dentro del Instituto.

Continuando con el reglamento de 1851, se aprecia que también fijaba las clases de alumnos en la siguiente forma: de número, de municipalidad, de pensionistas y externos, además se determinaba las atribuciones y obligaciones del director, de catedráticos, del capellán, de prefectos, del secretario, del médico y demás personal de servicio en el plantel; se señalaba la distribución del tiempo para los trabajos, se enumeraba los castigos que podían imponerse a los faltistas, entre cuyas penas estaban las “hincadas”, “encierro con ayuno”, “vestido de burro”, por último, determinaba los procedimientos para los exámenes, los premios y las vacaciones de los educandos.<sup>73</sup>

El 26 de julio del mismo año se estableció la clase de música en el Instituto, la cual estuvo a cargo de José Familiar, así como los talleres de imprenta y litografía, cuyos colaboradores fueron Tomas Orozco y

Nicanor Carrillo Cano, quienes obsequiaron los útiles necesarios para el aprendizaje de estas artes; la dirección de estos talleres estuvo a cargo de Manuel Jiménez y N. Blanco, sucediéndoles Pedro Martínez.<sup>74</sup>

El reglamento de 1851 no fue el único que rigió toda la trayectoria de la institución, puesto que a lo largo de la historia del Instituto se adecuaron, crearon, cambiaron o añadieron diferentes disposiciones y condiciones a la reglamentación, dependiendo de la administración en curso. La normatividad del Instituto, entre otras cosas, señalaba las reglas para seguir en todos los aspectos, por ejemplo, las carreras a cursar, la fijación de las clases de alumnos, la asignación de exámenes, el tiempo y forma de cada actividad, así como el comportamiento que deberían manifestar los integrantes de la institución en el interior y en el exterior de la misma, y los premios y castigos respectivos.

Continuando con el recorrido institucional, Venegas nos dice que para 1870 el Gobernador Riva Palacio ordenó que los estudios preparatorios que se hicieran en el Instituto Literario fueran conforme al Plan de Estudios que regía en la capital de la República, en cuanto a materias de enseñanza y distribución de tiempo. Esto como respuesta a la carta enviada por Barreda en la que proponía la educación positivista para la formación de individuos progresistas, la cual se analizará más adelante.

En el Instituto se fundaron las escuelas de estudios preparatorios, de Agricultura y Veterinaria, de Artes y Oficios, de Comercio y Administración, así como de Ingenieros Geógrafos e Hidrógrafos; en estas escuelas se clasificó a los alumnos, al igual que en el Instituto: de número, municipales, pensionistas, medio pensionistas y externos,<sup>75</sup> aspecto que se desarrolla más en el capítulo tercero. Esto nos muestra una marcada diferencia relacionada con la misma estratificación social de las clases baja, media y alta.

Conviene que reflexionemos en el proceso de institucionalización de este establecimiento educativo. A lo largo del siglo XIX, en particular hacia la segunda mitad, el fenómeno educativo preocupó al Estado, pues comprendía que a través de la educación podía prepararse a niños y a jóvenes para participar positivamente en el cambio que condujera al progreso social. La educación sería el factor primordial de la producción cultural de grupos, con una función orientadora de la sociedad y con capacidad suficiente para colaborar, de manera decisiva, en la organización institucional del Estado. A su vez, los jóvenes debían entender que el legado cultural que recibían de generaciones mayores serían el instru-

mento que les permitiría normar su acción presente y, con ella, preparar la sociedad del mañana.<sup>76</sup>

En esta lógica moderna se debe comprender la función del Instituto como institución transformadora; aunque sus inicios en Tlalpan fueron débiles, su prestigio y su renombre fueron creciendo y consolidándose como una de las mejores instituciones educativas del estado, especialmente en el periodo porfirista bajo la influencia positivista que, a decir de las fuentes, fue considerado como uno de los principales centros educativos del Estado.

A través de la reglamentación y con una serie de prescripciones y restricciones se reflejó la rigurosidad de la institución. Así, de acuerdo con la historiografía señalada, en estas dos etapas del Instituto, desde su creación en Tlalpan y los primeros años en Toluca, no se incluía el elemento científico y racional, obviamente el contexto era distinto; sin embargo, a partir de la década de 1870 se empezó a perfilar la tendencia positivista en el proceso educativo y en la vida institutense.

## 2.9 TERCERA ETAPA: EL POSITIVISMO LLEGA A LAS AULAS DEL INSTITUTO

En este apartado analizamos la etapa en donde se establece el modelo educativo positivista, inmerso en el proceso civilizatorio moderno que impactó directamente en las diferentes relaciones de poder entre los institutenses, tanto en maestros como en alumnos.

El porfiriatismo fue abundante en cuanto a los alcances logrados en materia educativa. Esto se debió a la acción previa de intelectuales mexicanos que a mediados del siglo XIX defendieron la doctrina liberal y señalaron los rubros que el país debería seguir para que, de acuerdo con el contexto, el pueblo pudiera mejorar esencialmente su existencia, considerando el aspecto económico, el social y el político.<sup>77</sup>

La doctrina positivista elegida para consolidar el orden económico, político y social, fue la base del proyecto Estado nación modernos. Como señalamos anteriormente, los positivistas fundaron en el orden la posibilidad de aplicación de su doctrina, en el manejo de la ciencia, en la educación y en la vida del Estado; la libertad y el progreso serían posibles solo como consecuencia de la existencia del orden y no podrían prescindir de este.<sup>78</sup>

En este tenor, el modelo educativo positivista ingresó al Instituto en 1870 a través de una carta enviada por Gabino Barreda, director de la

Escuela Nacional Preparatoria –donde ya se aplicaba el modelo positivista–, al gobernador del Estado y rector del Instituto, Mariano Riva Palacio.

El objetivo de la carta, en palabras de Barreda, fue “dar a conocer al ilustre funcionario el sistema de enseñanza, a la vez superior y profesional, que creó la Ley de Instrucción Pública”,<sup>79</sup> y que, según Barreda, se tenía que llevar a cabo en el país como se estaba aplicando en el mundo entero, abarcando, en palabras del autor, toda la plenitud de la naturaleza y la realidad cimentadas en datos científicos.

En la carta que envió Barreda al gobernador del Estado no solo incluyó un ejemplar de la Ley Orgánica de Instrucción Pública que estaba vigente en la Ciudad de México, sino también un ejemplar del último reglamento expedido por el Ministerio de Instrucción Pública para que se realizara lo establecido en dicha ley. Este reglamento, entre otros aspectos, señalaba las materias que debían impartirse señalando su utilidad. Lo anterior habla de la homogeneidad que se buscaba entre ambas instituciones, en las materias, en los métodos didácticos, en la realización de exámenes, entre otros aspectos.

Bajo la administración del gobernador Alberto García, la iv Legislatura Constitucional del Estado expidió su decreto número 42 el 19 de octubre de 1872, por medio del cual se daba la Ley Orgánica del Plantel, estableciendo las carreras de Agricultura, Ingeniería, Jurisprudencia, Profesorado de instrucción primaria, de Artes y Oficios y de Comercio, señalándose los estudios preparatorios y profesionales para cada caso y reglamentando, al mismo tiempo, el gobierno económico del Instituto.<sup>80</sup>

En sus determinaciones generales se decía que el Ejecutivo podría dedicar hasta la suma de 30 mil pesos del producto de la pensión de herencias transversales para compra de terrenos, maquinaria y aperos, estudio práctico de la agricultura, máquinas, colecciones científicas y demás útiles para las clases de ciencias naturales y para los talleres que funcionaban en ese colegio.<sup>81</sup> Es parte de lo que caracterizó la estrecha relación entre gobierno e institución, se trata de un apoyo mutuo, es evidente que el gobierno no solo asignaba comisiones de personal, alumnado y cooperaciones en electivo, sino también la participación en eventos cívicos.<sup>82</sup>

El decreto 65 del 13 de marzo de 1875, expedido por el v Congreso Constitucional del Estado, modificó la ley Orgánica del Instituto, así el año escolar duraría 11 meses, los exámenes tendrían el carácter de públicos y en el plantel se anexaría la cátedra de farmacia e historia de drogas, cuyo curso se haría en cuatro años.<sup>83</sup>

Un año después, el 30 de diciembre de 1876, el general Juan N. Mirafuentes, gobernador del Estado, reformó la Ley Orgánica del Instituto del 19 de octubre de 1872, en la que determinó los estudios que deberían hacerse para el perfeccionamiento en los ramos de instrucción primaria, fijó las materias indispensables para los estudios preparatorios y profesionales de las carreras del Foro de agricultura, Ingeniería –en sus diversas ramificaciones, farmacia, comercio y pedagogía– y estableció en la institución las clases de taquigrafía y de telegrafía.<sup>84</sup>

En 25 de febrero de 1880 se señalaron los estudios preparatorios y profesionales que deberían seguirse para las carreras de Agricultura, Ingeniería, Comercio e Instrucción primaria.<sup>85</sup> El 25 de febrero de 1881 se dictó un Plan General de Estudios del Instituto, se declaró que quedaba exclusivamente consagrado a los estudios preparatorios; para las carreras diversas establecía las siguientes profesiones: Agricultura, Ingeniería y Comercio –profesores y de instrucción primaria–, de esta manera se suprimieron los estudios correspondientes a las carreras de Jurisprudencia y de Farmacia.<sup>86</sup>

El 26 de enero de 1884, el gobernador del Estado, en ejercicio de las facultades de que se hallaba investido por el decreto 91 del 16 de octubre de 1880, fijó los estudios preparatorios que se requerían para las profesiones de ingeniero ensayador y apartador de metales, ingenieros topógrafos, ingenieros civiles, de minas, agrónomos y geólogos.<sup>87</sup> Como se aprecia, en el periodo positivista de la institución, hubo interés por las carreras técnicas, algo acorde con la aplicación de la cientificidad y el desarrollo económico vinculados a la productividad.

Para septiembre de 1886, de nueva cuenta se reformó la Ley Orgánica del Instituto Literario y las demás que a ella se referían, con el propósito de conservar los mismos fondos que designaba el artículo 56 del decreto 25 de febrero de 1881. En esta propia disposición se mandaba que se fomentasen los gabinetes de Física y de Historia natural.<sup>88</sup>

La prueba evidente del impacto positivista en el Instituto refiere al 15 de diciembre del mismo año, cuando el gobernador José Zubieta, en uso de las facultades que tenía concedidas por el decreto 83 del 30 de septiembre anterior, señaló una nueva Ley Orgánica, determinando que el citado plantel llevaría el nombre de Instituto Científico y Literario del Estado de México.<sup>89</sup> Lo anterior reflejaba esta lógica positivista, introducida desde la época de Juárez, privilegiando el uso de la experi-



mentación y la razón; en este caso fue en la educación para contribuir al orden social y progreso económico y político.

Asimismo, Peñaloza García menciona que a partir de 1887 el Instituto había adoptado el lema: “Patria, ciencia y trabajo”,<sup>90</sup> para 1889 y hasta 1908 a la institución se le asignó la denominación de Instituto Científico y Literario Porfirio Díaz; sin embargo, tiempo después recobró el nombre de Instituto Científico y Literario del Estado de México.

También, el 15 de septiembre de este año –1887– el ingeniero Joaquín Ramos, director del Instituto, hizo entrega del estandarte –fabricado a expensas de los profesores, empleados y alumnos del plantel–, de acuerdo con Venegas sucedió lo siguiente:

A las diez de la mañana del citado día, una numerosa y selecta concurrencia estaba instalada en el salón que ocupaba la Escuela Normal y media hora después, todo el personal docente recibía al gobernador José Zubieta, quien presidió la fiesta. Entre las personas que acompañaron a este funcionario, se encontraban los Magistrados del Tribunal Superior de Justicia y algunos diputados, sin faltar la presencia del bello sexo [*sic*]. El salón estaba modesta pero elegantemente adornado. En su fondo se elevaba un trofeo cuyas alegorías significaban los diversos ramos del saber humano, en armonía con los símbolos emblemáticos de la Patria. En el lado opuesto se instaló la mesa presidencial, haciendo acompañamiento al gobernador; los funcionarios públicos citados y los dignos [*sic*] profesores del establecimiento. En los costados se veían los retratos de hombres ilustres del Estado, entre ellos, Mariano Riva Palacio... la fiesta se llevó a cabo conforme al sencillo programa dispuesto al efecto... el gobernador en sencilla y concreta alusión pronunciada, hizo entrega solemne del nuevo estandarte al director, quien después de haber manifestado brevemente el significado de los signos que adornan ese pendón y exhortando a sus alumnos al cumplimiento del deber, lo entregó a un grupo de tres alumnos de los más caracterizados por sus conocimientos y moralidad...<sup>91</sup>

En la etapa positivista porfirista el Instituto alcanzó su máxima institucionalización y su reconocimiento social, tal fue su impacto que en uno de los Boletines del Instituto Científico de 1898 se menciona que “Un crecido número de alumnos acudió al llamamiento de la ciencia que les brindaba un espléndido porvenir [y se añade que en] el ánimo de los padres de familia entró el estímulo y la confianza para iniciar a [*sic*] sus hijos en los maravillosos y benéficos misterios de la ciencia y labrarles un próspero porvenir.”<sup>92</sup> El testimonio refleja el prestigio del

establecimiento, al parecer una situación de progreso y modernidad, no obstante, se debe matizar dentro de la práctica educativa institutense porque el prestigio y la consolidación no lo eximió, como en toda institución, de enfrentar dificultades y problemas.

A continuación analicemos algunas de las principales características e impacto del modelo educativo positivista en las aulas. Lo moderno, entre otros aspectos, estuvo estrechamente relacionado con lo europeo, por ello no es de extrañar que se trajera desde Europa parte del mobiliario y materiales necesarios para la enseñanza; así lo ejemplifica el siguiente testimonio:

Para las clases de física, química y fotografía se comisionó al catedrático L. Adolfo Barreiro para que marchara a Europa a comprar los instrumentos necesarios; se le otorgaron 14 mil pesos como presupuesto, desde luego, el Instituto verificó que sólo hubiese comprado los instrumentos señalados a través de las facturas de empaque; para los viáticos del L. Adolfo Barreiro se le asignaron 500 pesos señalándole que no podía estar en Europa por más de seis meses.<sup>93</sup>

Lo anterior es solo un ejemplo de que la labor educativa, de acuerdo con el discurso positivista, no necesitaba viejos pergaminos, sino obras e instrumentos que le explicaran al institutense los difíciles problemas de la ciencia contemporánea y lo mantuvieran al tanto de los adelantos y descubrimientos modernos, ello a través del uso de textos y artefactos más provechosos y útiles.<sup>94</sup> Así lo exigía el nuevo orden de la nación moderna:

Para el logro de un nuevo orden social es menester que el individuo abandone todo tipo de interpretaciones que tengan como base el escepticismo o la intolerancia, subordinándose a las verdades demostradas. La escuela tiene como misión ofrecer a estos mexicanos un conjunto de verdades demostradas, eliminando para ello todo tipo de ideas basadas en la fantasía o el escepticismo. La nueva creencia tiene como base la demostración científica, por medio de la cual nada puede ser impuesto, sino mediante su demostración.<sup>95</sup>

De acuerdo con Solana, en este periodo la enseñanza debía ser obligatoria, gratuita y laica, por lo que la instrucción religiosa y las prácticas oficiales de cualquier culto quedaban prohibidas en cualquier establecimiento educativo público dirigido por el Estado, al menos eso se pretendió, ya que en la práctica resultó lo contrario. Un ejemplo es lo

mencionado en la segunda etapa de estudio del Instituto, donde el elemento religioso está presente a través del curso de doctrina cristiana y la realización de oraciones antes de iniciar las actividades del día; evidente reflejo de la mezcla entre tradición y modernidad.

El método objetivo sería fundamental porque a través de la experimentación, la observación y el uso de la razón se cultivarían las facultades físicas, intelectuales y morales del estudiante. Respecto del tiempo académico, las fuentes muestran que el año escolar duraba 11 meses y se complementaba con un mes de vacaciones sujetándose a la reglamentación vigente.<sup>96</sup> Un mes antes de las vacaciones se aplicaban los exámenes parciales –de manera pública– ante un jurado compuesto por los profesores electos, por el director y con la aprobación del Gobierno o por las personas que este designara cuando lo creyera necesario. Los exámenes se calificaban con la letra R de regular, B de bien, P de poco, MB de muy bien y MP de muy poco.<sup>97</sup> Para los exámenes recepcionales era el mismo procedimiento solo que todas las votaciones eran secretas y las presidía el sinodal más antiguo.<sup>98</sup>

Entre los conocimientos que se impartían, como hemos referido, se encuentran las ciencias físicas, la historia natural, el cálculo, la geometría, el dibujo, la geografía, el inglés, el francés, la música, la gimnasia y, por supuesto, la moral; este último tenía el papel central, pues era un conocimiento doctrinario que debía contener información pragmática o útil de acuerdo con la lógica positivista.

Como lo mencionamos anteriormente, se tenía en cuenta el lema “amor como principio, orden como base y progreso como fin”;<sup>99</sup> sin embargo, es importante señalar que el “amor” en la lógica moderna de la nación e implementada en el modelo positivista de educación tiene que ver con el nacionalismo y el patriotismo cimentado en el progreso, puesto que tanto la nación moderna como el nacionalismo plantean la continuidad humana caracterizada por la conciencia de su identidad histórica o cultural y, generalmente, por la unidad lingüística y religiosa, que incluye un sistema de ideas, signos, asociaciones, pautas de conducta y comunicación.<sup>100</sup> Una de estas ideas y pautas de conducta que se vio reflejado en la formación del institutense y en sus masculinidades fue el amor a la patria.

Así lo refleja la suspensión de labores académicas para la asistencia de los alumnos a los eventos cívicos y la participación de profesores y estudiantes institutenses como oradores. El culto a los héroes de la patria comenzó casi simultáneamente a la gesta libertaria, pues en la Consti-

tución de Apatzingán se señaló la disposición de conmemorar el 16 de septiembre, de cada año, como la fecha del inicio de la Independencia.

El Instituto Literario fomentó el amor a la ciencia y los valores nacionalistas con la difusión de la cultura cívica que se concretó en las asignaturas de Historia Patria y Civismo, también apreciamos estos elementos en el Himno Institucional presente hasta la fecha,<sup>101</sup> al igual que los constantes concursos de composición literaria en prosa o verso en los que se exaltaba la figura de los héroes.<sup>102</sup>

En cuanto a los roles, el alumno desempeñó un papel pasivo, se [sometía] a la voluntad del maestro, recibía los conocimientos para el desarrollo integral de sus facultades, porque no solo aprendía definiciones y reglas, también se buscaba la práctica de las mismas; las fuentes muestran que se educaban a los alumnos en el Instituto de la siguiente manera: de gracia, municipales, pensionistas, semi pensionistas y externos, de quienes detallaremos en el siguiente capítulo.

Esta organización estratificada cobra sentido al reflexionar que, principalmente, durante la etapa porfirista la estructura social se entendía a partir de las clases sociales.

La llamada *gente decente* sector integrado por un centenar de ministros, gobernadores, generales etc., que hablan amasado fortunas de uno o varios millones de pesos... medio miliar de comerciantes e industriales... en su mayoría inmigrantes extranjeros, que aprovecharon las oportunidades del desarrollo económico para reunir fortunas considerables; y un buen número de hacendados que... podían llevar una vida cómoda sin tener que trabajar. El resto de la “gente decente” estaba compuesta por una minoría de hombres que la pasaban desahogadamente desempeñando sus profesiones o trabajando como empleados de nivel medio y alto en el gobierno o la actividad privada, y por una mayoría de individuos surgidos del *peladaje*\* que, después de haber estudiado para oficinistas, abogados, maestros de escuela o agrónomos, habían logrado instalarse en la clase media, —Por otro lado se encontraba—... la indiana —quienes— aventajaron muy poco... a pesar de los derechos políticos que teóricamente les confirió la Independencia. Si eran peones agrícolas, en las haciendas se les sometía a un régimen parecido al de un campo de concentración. Si escapaban —y no tenía caso hacerlo, pues carecían de sitios mejores en dónde trabajar—, los gendarmes los aprehendían con el viejo cuento de que debían dinero a sus amos y los regresaban a la hacienda después de tenerlos en la cárcel.<sup>103</sup>

Para el caso del Estado de México, Margarita García Luna señala que los centros de reunión de la clase alta distaban mucho de los lugares de la clase baja, incluso esta diferencia sucedía en las instituciones públicas como las escuelas y los hospitales. La autora dice que las únicas ocasiones en que las clases sociales se mezclaban eran durante las festividades cívicas y fiestas tradicionales; por ejemplo en “los días 1 y 2 de noviembre... las familias de todas clases se reunían en el Mercado Riva Palacio, se adornaba el edificio con luz eléctrica y se hacía paseo nocturno.”<sup>104</sup>

No es de extrañar que la división de alumnos de acuerdo con determinadas características y clases o estratos sociales se llevara a cabo en el Instituto. En el paradigma positivista, a diferencia del alumno, el maestro era el dueño del conocimiento y del método; era el responsable de cumplir los estudios programados durante el año escolar y de distribuir el trabajo escolar diariamente, suministrando materiales con los que el alumno debía elaborar su conocimiento. Un claro ejemplo de ello se aprecia en el siguiente testimonio, en el cual se establece que el maestro debía “tener bien conocidas, como lo indica la Metodología... primera, las circunstancias de su personalidad para hacerla amena, fructuosa y moral; segunda, conocer la disposición de los alumnos para aprovechar su tiempo; tercera, conocer bien en lo posible la materia objeto de la lección para hablar de ella con conveniente claridad.”<sup>105</sup> Esto caracterizaba al buen profesor institutense, de acuerdo con la lógica positivista y que tuviera

el buen conocimiento del objeto de la lección, pues de no ser así, la conservación que se quería sostener con los alumnos, aunque se empleara la forma dogmática que es la que más favorecía, de acuerdo a la época, y disimulaba la pobreza de conocimientos, sólo sería una bonita música de pasa rato, pero de pésimos resultados, de acuerdo a las fuentes, se diría muy poco, casi nada, y lo mucho que se omitiera, con seguridad, llenaría el tiempo con lenguaje florido, pero de significación vacía.<sup>106</sup>

El positivismo en el instituto establecía que la enseñanza no solo debía, en palabras del contexto, “dar luz al espíritu”, proporcionando a los discípulos los conocimientos más indispensables y útiles, ni tampoco el desenvolvimiento de sus facultades que era objeto de la enseñanza, sino que, a la vez que el estudiante por intermediación de los sentidos adquiriera las ideas que se trataba de inculcar, debía también procurar que, de acuerdo con la fuente citada, “esa luz que da luz y aclara el espí-

ritu” descendiera al sentimiento con el fin de dirigir las afecciones del educado por “el camino recto su voluntad”.<sup>107</sup>

Dentro de la lógica de racionalidad y de modernidad, la administración y funcionalidad de los espacios era algo presente en el momento. Para analizar este aspecto se toma en cuenta lo que puntualiza la historiadora María Esther Aguirre Lora, quien señala que la manera en que el espacio físico de la escuela se va delineando define el curso del tiempo y comunica el significado que la escuela adquiere para la sociedad ilustrada del siglo XIX, del mismo modo recrean los sentidos del espacio de relaciones que ahí también ocurren, ya que se definen los papeles y atribuciones que han de jugar sus actores principales.<sup>108</sup>

De acuerdo con las fuentes primarias, el Instituto contaba con una “extensa fachada un amplio y hermoso patio, y con el número suficiente de salones amplios y bien ventilados... también con un gimnasio y una sala de dibujo perfectamente montados; y un extenso jardín botánico... seis patios, con local sobrado para todas sus oficinas y departamentos de sus numerosas cátedras”.<sup>109</sup>

Como se aprecia, el positivismo como modelo educativo no solamente impactó en la dinámica de enseñanza y de aprendizaje, sino también en la funcionalidad de los espacios y en la racionalidad de estos para que el alumno se formara de manera integral y para que fuera un varón que aceptara y asumiera un papel cultural que, tradicionalmente, se le exigía ser.<sup>110</sup> En el siguiente capítulo analizaremos cómo influyó la doctrina positivista en el *deber ser masculino* de los institutenses y en el desarrollo de los modelos de masculinidades y relaciones de poder.

# III

## MASCULINIDADES, Y RELACIONES DE PODER,

EN LOS ALUMNOS DEL INSTITUTO CIENTÍFICO  
Y LITERARIO DEL ESTADO DE MÉXICO  
DURANTE EL PORFIRIATO







### 3.1 PREÁMBULO

La historia cultural ha sido la base de los estudios de género, en particular los estudios del hombre como sujeto genérico, en donde se analizan las relaciones de poder y las masculinidades, tanto dominantes como subalternas o subordinadas. Hemos analizado las principales características del contexto sociocultural de la nación modernocimentada, principalmente, durante el periodo estudiado, en la lógica positivista, así como su impacto en el Instituto Científico y Literario del Estado de México, escenario en el cuál se formaron los estudiantes del porfiriato. En este tercer y último capítulo examinamos la conformación y el desarrollo de las relaciones de poder y masculinidades de los institutenses durante la influencia positivista. Recordemos que el positivismo buscaba la formación acorde con el modelo de aquel varón económico, progresista, productivo, disciplinado, honorable, nacionalista y urbanizado, cuyo desempeño beneficiaría al bien común y, por supuesto, a la nación moderna.

Este ideal masculino representó un papel dominante en las relaciones de poder y los modelos de masculinidades de los institutenses, puesto que se configuró en una versión que se impuso y cuyos atributos podrían encontrarse en diferentes regiones; en el entendido de que este ideal de varón no fue exclusivo del porfiriato ni del Estado de México, seguramente existen antecedentes; sin embargo, el contexto social y económico referidos así lo demuestran.

Analicemos los modelos de masculinidades dominantes y subordinadas de los institutenses a través del ejercicio de poder de varones que están en posiciones jerárquicas menores, a quienes pueden dominar, esto lleva a establecer relaciones de subordinación entre los propios varones permitiendo la existencia de las masculinidades ya mencionadas.<sup>1</sup>

En la dinámica cotidiana de los institutenses se pueden apreciar tanto los modelos de masculinidades dominantes como las subalternas; sin embargo, es importante señalar que el modelo ideal de *varón moderno* resultó una opción de ser hombre dentro de otras posibilidades diversas, pero que se intentó construir como única y estereotipada. En la práctica hubo diferencias que todavía tienen que ser investigadas por los estudios de las masculinidades.

Es probable que los institutenses del Estado de México porfirista, en su momento, no fueran conscientes del modelo “deber ser moder-

no”, pero las fuentes dejan ver cómo se esforzaron por construirse bajo esa identidad, la mayoría de veces no lo lograron, esto creó angustias, inseguridades y presión.

Para estos estudiantes jóvenes, que después se convertirían en hombres, los modelos y formas de comportamiento que enseñaba la educación positivista, con todos sus matices, era “lo que tenía que ser”, es decir, “lo correcto”; así lo señalaba el discurso oficial. Se trata de aquella manera de *ser hombre* que se transforma en “lo natural”, así sería el hombre positivista del Instituto, moderno; una forma de ser que era propia, que lo distinguiría del resto de la sociedad, una forma de sentir, de comportarse y de hablar que lo haría diferente.

La racionalidad, la moralidad, el nacionalismo y la científicidad impactarían las expresiones, las ideas y las prácticas masculinas que se consideraban como las que representarían “lo masculino” por excelencia, en relación con otras dentro de la sociedad.

Si bien en la actualidad el modelo educativo positivista se percibe como tradicionalista, en aquel momento representó un modelo de instrucción novedoso. En el contexto moderno del porfiriato se señaló una forma de ser hombre de acuerdo con lo que estaba debido y prohibido dentro del Instituto, evidentemente, tanto los reglamentos, los manuales de conducta y los documentos del momento<sup>2</sup> nos permiten identificar aquellos aspectos determinantes en las masculinidades de los institutenses.

Existen otros documentos que contradicen dichos manuales, también contribuyen a la construcción de relaciones de poder y masculinidades diferentes del modelo de *varón moderno*. Dichos escritos nos acercan más a la vida cotidiana de los institutenses –que frecuentemente no correspondía a los modelos difundidos por el discurso oficial–, por ejemplo, la correspondencia y los testimonios de castigo. A partir de esa información se analizan y refieren tales relaciones de poder y modelos de masculinidades.

Con lo anterior podemos identificar la delimitación del espacio donde se movían los institutenses y se desempeñarían posteriormente como “hombres”, marcando los márgenes para asegurar su pertinencia al “mundo de los hombres” en un *mundo moderno*. Esta investigación también aporta aquellas contradicciones e inconsistencias del modelo masculino a seguir.

Podríamos referir que los modelos de comportamiento de la instrucción moderna dentro del Instituto –basados en la ciencia, el pro-

greso, el nacionalismo, la civildad y la urbanidad, entre otros— eran el ensayo y el desempeño en la sociedad porfirista del Estado de México, así como la graduación.

### 3.2 SOBRE LOS INTEGRANTES Y SU ORGANIZACIÓN

Todos los integrantes del establecimiento, durante el porfirato, eran varones, desde el director hasta el personal de servicio. Cada integrante tenía labores específicas por cumplir y, aparentemente, las reglas de convivencia eran rígidas. A continuación referiremos a estos personajes.

El Gobierno del Estado fungía como máxima autoridad. El rector de la institución debía nombrar al Director, dos prefectos de estudios, un secretario —cuyo cargo sería desempeñado por uno de los profesores— y un tesorero.<sup>3</sup>

Los maestros debían cuidar su comportamiento para evitar el mal ejemplo entre los estudiantes; eran los principales responsables para formar las nuevas generaciones de ciudadanos que la perspectiva liberal había concebido, también eran partícipes, en algunos casos, de la vida política de la entidad. Así lo ilustra el ejemplo del catedrático Felipe N. Villarelo, alumno, maestro y director del Instituto, fue presidente del Tribunal Superior de Justicia del Estado de México y gobernador del Estado por ministerio de la ley. Enrique Carniado, alumno de Villarelo, lo describe de la siguiente manera:

Llegaba a los corredores de la escuela, de nuestro querido e inolvidable instituto, conservando el privilegio de cubrir su cabeza hasta el límite del aula, con el reflejo de su sombrero de seda: ya descubierto y con el sombrero en el pecho, avanzaba hasta la plataforma central; su corta estatura se magnificaba por el respeto y la devoción que en él ponían nuestros ojos, y remontaba el escaño que lo colocaba por encima del plano de la clase, al nivel de su mesa: colocaba en un extremo de ella su sombrero, con el ala hacia arriba; ponía sobre su borde los guantes que, aunque no calzara, llevaba siempre en las manos; abría el cajón de su mesa y extraía el libro de asistencias, empezando a recitar con voz pausada, llena, rotunda, los nombres y apellidos de los alumnos. Cuando el libro había vuelto a su sitio, iniciaba su exposición, clara, bella, inspirada, con impecable sintaxis, giros galanos y escogido léxico; pero tan justa, tan perfecta lo que él llamaba “la concatenación lógica de las ideas”, que

sus frases y sus conceptos abrían surcos indelebles en la plasticidad de los cerebros juveniles.<sup>4</sup>

La misma referencia señala que, como maestro de Lengua y Literatura de la Escuela Normal de Profesores y del Instituto Literario de Toluca, Villarello tuvo fama de brillante, esforzado, persuasivo, de modales cultos y elegante presencia, su comportamiento en el aula era ejemplo para sus discípulos.

Un caso más es el de Anselmo Camacho, institutense de la generación de *varones modernos*, quien fue alumno y profesor de la institución y regidor del Ayuntamiento de Toluca; el poeta Leopoldo Zíncúnegui Tercero lo recuerda así:

Don Anselmo Camacho fue siempre un esclavo de la puntualidad y un enamorado del estudio y la dedicación. Cuando no encontraba estas cualidades en alguno de sus alumnos era drástico y sangriento en sus reprimendas, dejando frío al aludido con alguna frase como ésta: Es usted un asno y está usted robando a sus padres el dinero que están gastando en su educación". O bien, con esta otra: "¿Por qué no se dedica usted a mecapanero? ¿Quién le dijo a usted que tenía sesos en la cabeza?"<sup>5</sup>

Se aprecia que estos institutenses reflejaron los aspectos de la educación positivista, como la rigurosidad y la disciplina, prototipos de la masculinidad moderna. Identificamos el ejercicio de poder de estos varones sobre las masculinidades subalternas, en este caso, con sus alumnos.

A pesar de las estrictas relaciones de poder dominantes, los alumnos testigos refieren que las actitudes hacia Felipe N. Villarello y Anselmo Camacho por los educandos era de gratitud y respeto, porque de su clase salieron excelentes profesionales como Silviano Enríquez, ingeniero, topógrafo, director del Instituto y regidor en el Ayuntamiento de Toluca.

Los alumnos debían contar con doce años de edad para ingresar a la institución; una etapa crucial para la construcción de la identidad masculina y las relaciones de poder. En este periodo de vida, el joven institutense tenía que identificarse con el rol masculino de su *estructura social* –señalada por Goffman–, es decir, la nación moderna y sus elementos: urbanidad, nacionalismo, civilidad, progreso, entre otros.

Los alumnos se clasificaban en cinco niveles o grupos, a saber: *de gracia*, aquellos alumnos que por sus méritos escolares serían

sostenidos por el Instituto hasta terminar sus estudios; *municipales*, estudiantes nombrados por una o varias municipalidades –mismas que pagaban de sus fondos diez y seis pesos mensuales por colegiatura–; *pensionistas*, eran los alumnos que vivían en el Instituto y pagaban una pensión de diez pesos mensuales por sus alimentos; *semi pensionistas*, se trataba de aquellos que pagaban seis pesos mensuales por sus alimentos, permanecerían de día en el Instituto; finalmente se encuentran los *externos*, aquellos que solo concurrían al Instituto para recibir instrucción gratuita.<sup>6</sup>

Existían otras figuras masculinas de menor autoridad como el mayordomo y jefe inmediato de los sirvientes, él nombraba y removía –a su arbitrio– a los sirvientes, procediendo siempre con toda justificación, por ningún motivo debía tolerar las faltas de sumisión y respeto a los superiores, alumnos y empleados del establecimiento; tampoco debía consentir, de acuerdo con las fuentes, la familiaridad con los alumnos ni aquellas acciones que perjudicaran la moralidad y el orden establecidos.<sup>7</sup>

Otro personaje inmerso en la cotidianidad del Instituto fue el médico, quien debía visitar diariamente a los institutenses –y una vez por semana el edificio– para verificar la higiene, vacunar a los alumnos que no lo estuvieran y, cuando era necesario, visitar a los enfermos cuantas veces lo requirieran; también debía revisar el botiquín para que se conservara en buen estado.<sup>8</sup>

Al final de la jerarquía se encontraban los porteros y demás sirvientes, entre otras actividades tenían que

Dar con exactitud los toques de campana a las horas marcadas en el cuadro de distribución del tiempo, no permitir que saliera a la calle ningún alumno interno o semi pensionista sin licencia del Director o prefecto, impedir que los alumnos permanecieran en la puerta del Colegio –en caso de generarse esta situación, era su deber suplicar que se retirasen y no haciéndolo, daría aviso a la prefectura–. De igual manera, estos individuos tenían que impedir que se sacara del colegio cosa alguna sin orden escrita del prefecto –cuya orden entregará por sí mismo al Director–, y guardar bajo responsabilidad los abrigos, sombreros o libros que los alumnos externos o semi pensionistas le entregasen al entrar al colegio.<sup>9</sup>

Esta estructura jerarquizada evidencia con mayor precisión las masculinidades dominantes y subalternas; los directivos, los maestros y el médico representan los grupos particulares de hombres que encarnan

posiciones de poder y bienestar, que no solo legitimaban, sino que también reproducían las relaciones sociales que generaban su dominación.

Las masculinidades son procesos inacabados en constante movimiento, todo dependía del contexto, dado que, eventualmente, los estudiantes pertenecían a este grupo al considerarse con mayor autoridad sobre los sirvientes o el mayordomo, reflejaban a su vez aquellas masculinidades subordinadas o subalternas al poder, en las que también, dependiendo del momento, ingresaban los profesores, al estar bajo órdenes de las autoridades respectivas.

En la dinámica y relaciones de poder de los institutenses nadie poseía roles permanentes, sino que en la práctica eran constantemente renegociados; alguien podía tener un papel dominante en una circunstancia específica, pero subalterna en otra.

En estos testimonios referentes a las funciones de los personajes podemos identificar aquellos atributos masculinos que conforman los modelos de masculinidades del porfiriato; por ejemplo, las masculinidades dominantes delegaban funciones –ordenaban– y cumplían con los requisitos de autoridad y rigurosidad para el buen funcionamiento del establecimiento. Asimismo, las masculinidades subalternas tenían que obedecer e imponer su autoridad –de ser así– sobre los otros.

El modelo de hombre disciplinado y riguroso no debía tolerar las fallas de sumisión y de respeto a los superiores; este individuo sabía y reconocía las normas de urbanidad, por ello evitaba la familiaridad con “sus superiores” y con los sirvientes, además evitaba aquellas acciones que perjudicaran la moralidad y el orden establecidos. Se trata de un varón higiénico, responsable y guardián del orden y del tiempo que reproducía el patrón establecido en el discurso oficial, –lo vimos anteriormente con Villarelo y Camacho, por ejemplo–.

Lo anterior se pretendía como modelo del ideal masculino con visos a la modernidad, pero –de manera consciente o inconsciente– estaba condicionado al castigo o a la sanción, esto dependía del grupo al que se perteneciera en la jerarquía.

En este apartado se analizaron las masculinidades dominantes y subalternas, a continuación se hablará de las relaciones de poder y de los modelos de masculinidades de alumnos y maestros del Instituto, ello a través de algunos testimonios que permiten entrever atributos masculinos.

### 3.3 REPRESENTACIONES SIMBÓLICAS DEL “DEBER SER HOMBRE” EN LOS INSTITUTENSES

La perspectiva masculina en la vida cotidiana, en el ámbito laboral, en las concepciones del mundo, en las normas y en los lenguajes, en los discursos y en las instituciones, así como en las opciones de vida en el tiempo va adquiriendo sentido, valores y usos diferenciados sobre “lo que debe ser un hombre”.

Salirse de los parámetros de comportamiento establecidos por la lógica positivista sería exponerse al rechazo de los *otros* “varones modernos” y de la clase alta –recordemos que se trata de una Institución dirigida principalmente a las élites del momento– “educada, urbanizada y moderna” de la sociedad. Dentro de la institución y después en sociedad existían márgenes, límites de comportamiento –*del ser y deber ser*– de identidad masculina; se trata de aquellos controles internos y controles externos del institutense.

Las fuentes primarias permiten ver aquella realidad del México porfirista con sus respectivos matices, los testimonios muestran los elementos distintivos culturalmente disponibles que evocan representaciones simbólicas. En el primer capítulo de esta investigación mencionamos cómo la historia cultural, la teoría del género y las masculinidades toman en cuenta las relaciones de poder; cada proceso vivido y cada contexto lleva implícito diferentes significados de acción y comportamiento. Así, para el análisis de las masculinidades de los institutenses se toman en cuenta diferentes parámetros constantemente referidos en las fuentes y cuya esencia, en la mayoría de los casos, es de carácter simbólico.

Se han tomado los principales prototipos masculinos de los institutenses y dividido en función de los modelos de masculinidades dominantes subalternas y de lo que se pretendía como estereotipo y los quiebres del modelo; así tenemos: disciplina y moralidad *versus* castigos; racionalidad e inteligencia *versus* irracionalidad e ignorancia; honorabilidad y productividad *versus* vergüenza y culpa y, finalmente, urbanidad y civilidad *versus* segregación y rigurosidad. Se trata del análisis de las relaciones de poder en masculinidades dominantes en contraposición con masculinidades subordinadas, que en la mayoría de los casos contradecían el modelo masculino que se trataba de imponer.

Es importante señalar que la homosociabilidad –relaciones de aprendizaje y amistad entre hombres– propiciaba el reconocimiento de la

masculinidad por otros varones y su importancia en “lo que debía ser un hombre”, en este caso un institutense del Estado de México durante el porfiriato. En cada uno de estos procesos, tanto alumnos como maestros interactuaron en relaciones de poder. A continuación analicemos cada uno de estos procesos.

#### 3.4 DISCIPLINA Y MORALIDAD *VERSUS* CASTIGOS

La educación positivista tuvo el propósito de evitar conductas antisociales que alteraran el orden que se trataba de edificar. Mediante los incentivos, llámense premios o castigos, se procuraba la formación del hombre disciplinado y moral. Tomando en cuenta lo anterior, a los premios por buenas calificaciones y moralidad, se oponían los castigos por alterar el orden.

Para formar a los institutenses en el modelo de varones modernos era necesario el orden, para conseguirlo la disciplina fue esencial, ¿acaso la regulación de la conducta no influyó de manera directa en la conformación y modificación de las relaciones de poder masculinas de los institutenses?

La moralidad fue un elemento fundamental en la conformación del modelo de identidades masculinas y del modelo de relaciones de poder, de acuerdo con el momento histórico, esta cualidad incluso se le llegó a referir como ciencia y como arte: “La moral como *ciencia*, nos da cuenta de las investigaciones hechas en el estudio de nuestro ser, y presenta un gran campo para seguir investigando, *La moral como arte* [implica] las reglas para alcanzar el mayor grado de perfección posible en nuestras costumbres, y de felicidad en la vida”.<sup>10</sup>

Se trataba de la *moral racional*, definida por Gabino Barreda como “el conjunto de ideas y sentimientos que va formando al hombre como lo más sublime”.<sup>11</sup> Barreda, al hacer referencia a lo sublime dentro de la lógica positivista, se refería a las inclinaciones del ser humano al bien, entendido como la contribución al orden y al progreso mediante su conducta o trabajo; una moral racional no religiosa. Este tipo de moral estuvo basada en doctrinas científicas, con el conocimiento del día a día, por ello se le identificó como moral racional o moral humana, que para Barreda era la “más noble, más grandiosa y más eficaz y segura en sus resultados”.<sup>12</sup> La moral humana o racional se



perfeccionaba en la medida que el individuo desarrollara sus órganos intelectuales y afectivos, considerados por Barreda como morales.

Lo anterior se podía lograr de acuerdo con la lógica positivista, haciendo predominar los buenos instintos sobre los malos, es decir, con el uso adecuado del sentido común, el varón debía disminuir las malas inclinaciones en el Instituto Científico y Literario del Estado de México. Un medio para propiciar esto fue la instrucción moral. Para los casos en donde la moral no se cumplía los castigos cumplían una función supletoria efectiva:

tenemos que regirnos por consideraciones opuestas completamente, dado que, los de mayor edad tienen perfecta conciencia de sus actos, y los más inteligentes mayor malicia y viveza, de manera que a éstos puede exigírseles mejor conducta y modificación en sus actos habituales, lo mismo que en su aplicación y aprovechamiento... Además, para aplicar un castigo debe tenerse en cuenta la gravedad de la falta, la reincidencia, el escándalo que produzca e imponer más o menos severo correctivo procurando hacerlo con oportunidad y calma, para que el penado no juzgue jamás su castigo como acto de venganza o precipitación de su maestro, sino como expiación de la falta cometida.<sup>13</sup>

Por un lado, “se aplaudía la inteligencia, moralidad, esfuerzo y dedicación de los alumnos, al mencionar que... se debía premiar y honrar a los individuos sobresalientes y animaba a los alumnos a continuar con los estudios”<sup>14</sup> y también se les reconocía el buen comportamiento, así lo ilustra el siguiente testimonio: “Se informa al Gobernador del Estado: Tengo la honra de manifestarle que la conducta moral... del joven Demetrio Hinostrosa, ha sido de todo punto irreprochable, mereciendo por ella el aprecio de sus superiores. Febrero 25 de 1880”.<sup>15</sup> Los atributos masculinos que sobresalen en este testimonio conforman un modelo de masculinidad obediente y disciplinada que debe ser reconocida por una figura dominante –como si fuera el padre–, en este caso por el gobernador para que sirviera de ejemplo y de motivación no solo para el individuo que la desarrolló, sino para el resto de sus compañeros. En la lógica moderna, la educación moral resultó elemental, ya que constituyó parte de aquella formación disciplinada y reformada.

A decir del discurso oficial, encontramos de nuevo el comportamiento condicionado a los castigos y a la excusión, o bien, a los premios y a los reconocimientos. En este caso se trata de masculinidades subordi-

nadas, conformadas por la disciplina y la moralidad que caracterizarían a los hombres cultos, útiles y virtuosos, alejados de la vida licenciosa y criminal.<sup>16</sup> El reconocimiento y la disciplina eran elementos conformadores del modelo de las relaciones de poder entre los institutenses, debían aplicarse con cuidado; respecto de los castigos se decía lo siguiente:

Los castigos no deben jamás ser capaces de ocasionar deformidad o enfermedades corporales haciendo, por ejemplo, que los niños permanezcan por largo tiempo en posturas incómodas o privatizándoles [*sic*] del alimento a las horas de costumbre... ni se harán con palabras inconvenientes o expresiones sarcásticas, por ser altamente impropio del educador dar señales de carecer de aquello que se propone dar, y no olvide que su carácter y manera de tratar a sus discípulos, son un espejo que, por fuerza reproducirá imágenes semejantes a la suya, siendo por lo mismo responsable de los malos resultados, y tendrá después que luchar con sus propios defectos.<sup>17</sup>

No se buscaba la condena del cuerpo, pero sí la presión psicológica de *hacer el bien*, tiene que ver con el “deber ser”, del “deber ser masculino”. Como lo señala Foucault, se trata del cuerpo que se manipula, al que se da forma, educa, obedece y responde a aquellos métodos que permiten el control minucioso que garantizan la sujeción y les imponen una relación de docilidad y utilidad; es decir, la disciplina.<sup>18</sup> Esto con el objetivo de que el joven se convirtiera en adulto, en líder, en padre de familia; un comportamiento indisciplinado y no moral poco aportarían al bien común y a la nación moderna. Los maestros debían procurar, de acuerdo a la época, una postura respetable, de lo contrario entraba en vigor la reglamentación: “el gobierno puede remover de sus empleos a los catedráticos e taller, siempre que por informe del Director y los demás que crea convenientes recibir, resulten que sean de mala conducta o ineptos o no cumplan con sus particulares obligaciones. Para hacer la remoción oír al interesado, si éste lo solicita”.<sup>19</sup> El testimonio muestra cómo los modelos de masculinidades dominantes también fueron condicionadas y se convirtieron en masculinidades subalternas sujetas al castigo o a la sanción, en este caso, la pérdida del empleo por ineptitud, indisciplinación o inmoralidad. Se trataba de un modelo de sociedad disciplinada donde existía la constante amenaza de ser reportado como *no cumplidor de la norma*.

Todos los individuos estaban vigilados, unos a otros se alertaban y todos formaban parte del sistema; así, al organizar los lugares y

los rangos se fabricaban las disciplinas recortando e instaurando segmentos individuales de relaciones operatorias con valores de comportamiento específicos.<sup>20</sup>

Si las fuentes refieren la aplicación de castigos es porque existieron casos de insubordinación en el Instituto, lo cual nos muestra otro tipo de atributos masculinos, de modelos de identidades masculinas contradictorias al modelo dominante del *varón moderno*.<sup>21</sup> Las reglas eran claras, en algunos casos los impulsos juveniles traspasaban la línea del *deber ser*, analicemos el testimonio del institutense J. M. Silva:

Sr. Director del Instituto, Lic. Pedro Ruano, Sr Director: si por mi debilidad cometí una falta que no es disculpable y que merece castigo, yo le ofrezco a U. que nunca volverá a suceder porque mi poca reflexión hizo que la cometiera yo. Pero Sr. He comprendido que fue muy malo porque sabiendo que le disgustara a U. mucho y se transformara el orden del Colegio no había hacer lo hecho, pero Sr., le suplico a U encarecidamente que me perdone y me levante el castigo porque si bien sé que castiga U., severamente a todo aquel que comete una falta, también sé que es U., bondadoso y comprensivo cuando ve U., el verdadero arrepentimiento, U., enmienda para lo sucesivo en su hijo adoptivo de U., dándome la libertad de llamarme de esta manera porque qué... puede darse a una persona... y le he hecho daños grandes... como lo pudieran hacer sus padres, ninguno señor, más que el de padre, así permítame U., tomarme la libertad de darle este título, porque Sr. es tal mi pequeñez y mi inutilidad que nunca podré recompensar tan grandes beneficios y si ofrezco a U., que en adelante jamás faltaré a mis deberes y siempre como hasta aquí lo he hecho, guardaré a U., una eterna gratitud y una obediencia y respeto incomparables. J M Silva.<sup>22</sup>

El testimonio muestra que, de manera inconsciente, los institutenses se enfrentaron a la paradoja de “hacerse varones” frente a ellos y frente a los demás, lo que implicaba aceptar la vergüenza y la humillación por no haberse ajustado al modelo; esto probablemente aumentó su angustia y presión.

Si bien se trata de un caso particular, se aprecia que los estudiantes debían desarrollar ciertos atributos como el respeto y la subordinación a la autoridad, el autocontrol y asumir roles en cada etapa o ciclo de su vida –moderna–. Un reflejo claro de las masculinidades subalternas en la dinámica del comportamiento.

De acuerdo con el testimonio, en el modelo de las relaciones de poder entre una masculinidad subordinada y una dominante se dis-

tinguen claramente aquellos atributos de subordinación y obediencia masculina que no solo se debían demostrar en la escuela, sino también en el vivir cotidiano, en las relaciones sociales.

Se desconoce la falta a la que hace referencia el alumno J. M. Silva, pero podemos identificar el respeto a la autoridad y el reconocimiento de su error. Por otro lado, se aprecia el poder de la masculinidad hegemónica representada por el Director del Instituto; pareciera una escena de padre e hijo, en la que el padre tenía el poder de castigar y mostrar bondad, se trataba de aquel modelo de varón justo, respetable y sabio, de quien no se quería perder la gracia. El caso de este alumno no fue el único, a continuación analizamos otro ejemplo de las relaciones de poder en las masculinidades subalternas e insubordinadas. Se trata de una queja al Gobernador del Estado que refiere al comportamiento de algunos estudiantes del Instituto que, con frecuencia, asistían a las cantinas y billares establecidos en la ciudad:

sin que los dueños y encargados hayan acatado la disposición moralizadora que no hace mucho tiempo dictó este Gobierno para tan loable fin, ni se haya puesto el remedio eficaz para evitar los escándalos que continuamente cometen los alumnos a consecuencia del estado de ebriedad en que llegan a ponerse... llamando la atención de esa Jefatura respecto del tendejón de... Sr. Piña que se encuentra frente a la cárcel, donde con más frecuencia por su proximidad al Instituto concurran los alumnos, haciendo comprender al expresado Sr. Piña que si no evita el mal notorio que causa a los jóvenes, el Gobierno se verá precisado a hacer que se clausure dicho tendejón.<sup>23</sup>

Los modelos de masculinidades subalternas e insubordinadas que se extraen del testimonio tenían que ver con aquel modelo de hombre indisciplinado, desinhibido e irresponsable que además deshonoraba a la institución que lo estaba formando bajo el modelo del *varón moderno*.

Por otro lado, se aprecia el interés de acción de los modelos de masculinidades dominantes reflejadas en el prototipo del varón custodio del orden, de la moralidad, del respeto, de la responsabilidad; en este caso, la figura del Gobernador, cuya autoridad dominante –de acuerdo con la misma fuente– debía y tenía que “procurar que la juventud no se prostituya ni perdiera en sus estudios un tiempo tan precioso e irreparable.”<sup>24</sup>

Existe un oficio fechado en 1 de julio de 1903 dirigido a los directivos del Instituto y que muestra el modelo de masculinidades subordinadas en otra situación de indisciplina y relaciones de poder:

Tengo el conocimiento de que varios alumnos de ese Instituto de la digna dirección de U. U preparan para el 18 del actual una manifestación anti clerical y como el 5 de mayo próximo pasado observé que algunos de los alumnos de ese mismo Instituto gritaban en plena comitiva en las calles “Mueran los buitres negros”, “Mueran los sojuzgadores de las conciencias” y otras muchas cosas que sería inútil citar con más ahínco, todavía recordando que la clerecía fue y será enemigo gratuito e injustificable de nuestro gran Juárez esa fecha en que entonces fue para, es para los que verdaderamente amamos a Juárez, fecha en que regamos para él todas nuestras flores, y derramamos para sus detractores y enemigos de la patria todas nuestras lágrimas... ¡Oh! Qué grato sería para todos nosotros ¿No es verdad? que esa juventud estudiosa esperanza de nuestro venidero en día de tan funesta remembranza no llevara en sus todavía casi inocentes labios el... veneno saboreando para que al depositar en el catafalco de nuestro Grande Hombre... ojalá vosotros con vuestra poderosa influencia sobre esa juventud podéis evitar esa deshonra con que se quiere honrar al Gran Mexicano. Vosotros lo podéis todo sobre ellos y si no es posible disuadirlos cuando menos podéis hacerlos que cambien la fecha.<sup>25</sup>

Como se aprecia, se defiende el discurso anticlerical, incluso se hace referencia al “Gran Juárez”, no es que se esté en contra de lo que se hará, sino cómo se pretende realizar. Estas masculinidades subalternas o subordinadas pretenden manifestarse de manera escandalosa, deshonorosa e indisciplinada, contrario a lo que el modelo de las masculinidades dominantes buscaba implantar, un varón respetuoso, disciplinado y honorable.

De acuerdo con el modelo dominante de masculinidad, era inconcebible romper con las normas de buena conducta, existía una preocupación constante por la imagen, por ello, las autoridades, aquellos varones de autoridad, debían evitar la deshonra, porque finalmente y como lo relata el testimonio, ellos contaban con “la poderosa influencia”. Lo anterior, en el entendido de que el siglo XIX fue un periodo muy activo en los aspectos social, político y económico; por lo tanto, se veía en la juventud el camino para alcanzar el progreso: “ciudadanos criados en virtudes, moralizados, ciudadanos heroicos y progresistas, conscientes de su función dentro de la república”.<sup>26</sup> Esto era parte del discurso oficial y lo que se esperaba de los institutenses.

Generalmente existió una lucha de poder en la dinámica de convivencia, incluso una lucha interna; nadie tenía el poder absoluto. El desempeño de las masculinidades influiría en la exitosa aprobación en

la sociedad; el modelo moderno del *deber ser masculino*. Toda institución educativa cuenta con las bases reglamentarias para el buen funcionamiento; sin embargo, para el caso del Instituto, se debe considerar que buscó la formación del modelo de individuo moderno, educado y responsable que contribuiría al bien común a través de sus acciones.

### 3.5 RACIONALIDAD E INTELIGENCIA VERSUS IRRACIONALIDAD E IGNORANCIA

Otros elementos constitutivos del modelo ideal del *varón moderno* como masculinidad dominante fueron la racionalidad y la inteligencia. Se trata de aquél modelo de varón culto, racional, conocedor, de mundo. Recordemos que la reforma positivista del Instituto, de acuerdo con la carta de Barreda dirigida a Mariano Riva Palacio, gobernador del Estado de México y rector del Instituto, cambió al plan de estudios buscando homogenizar la educación, los métodos didácticos, las materias, los exámenes, las actividades, entre otros aspectos.

El discurso dominante pretendía formar varones competentes profesionalmente y comprometidos a contribuir en el bienestar de la comunidad, siendo la educación el elemento estratégico para la transformación de la sociedad. Así lo muestra este fragmento que se les daba a leer a los institutenses: “Reunid á los hombres y los haréis mejores; pues los hombres reunidos tratarán de agradarse mutuamente, y no conseguirán esto, más que por los medios que los haga estimables. Dad a su reunión un gran motivo moral y político y el amor de las cosas nobles entrará con el placer en todos los pechos; pues los hombres no se ven sin placer”.<sup>27</sup>

Algunos ejemplos de estos modelos de masculinidades inteligentes que se contraponían a la irracional e ignorancia los apreciamos en los siguientes institutenses, que si bien no fueron los únicos en desarrollarlas, ilustran perfectamente la influencia positivista en sus relaciones de poder.

Tal es el caso de Abel C. Salazar, oriundo de Tenango del Valle que fue destacado alumno del Instituto Científico y Literario, al egresar se convirtió en profesor de literatura, poeta, orador y abogado penalista. Como abogado, Abel C. Salazar ocupó diferentes cargos dentro y fuera del Estado de México entre los que se encuentran: juez, agente del ministerio público, defensor y magistrado. En Nayarit fue procurador de justicia y en Baja California magistrado del Tribunal Superior de Justicia. En la Ciudad de México fue conocido como profesor de literatura de la

Escuela Nacional Preparatoria y como destacado penalista, pues ganó importantes casos dentro de esa rama del derecho. En cuestiones de productividad profesional se encuentra la creación literaria en textos como: *Si mientes* de 1904, *Voces lejanas* y dos volúmenes de cuentos: *Almas*, primera y segunda serie; también triunfó en un certamen literario con el poema “Tórtolas”, dedicado al obispo Joaquín Arcadio Pagaza. Fue contemporáneo y amigo de José Juan Tablada, Luis G. Urbina, Amado Nervo, Francisco M. de Olaguíbel y otros poetas.<sup>28</sup>

Otro institutense destacado en cultura, inteligencia y racionalidad fue Juan B. Garza, nacido en Toluca, alumno del Instituto. En lo laboral, se desempeñó como periodista, poeta, orador y catedrático; sus poemas, discursos y cátedras ocuparon un lugar preferente en la atención de los alumnos de la época porfirista; uno de sus discípulos escribió lo siguiente: “En una sola clase –Juan B. Garza– pasaba revista a veinte materias, pues lo mismo se ocupaba de lógica que de psicología, matemáticas e historia de todos los tiempos, sin faltar la historia alusiva o la anécdota graciosa y picante”. Entre otros trabajos académicos, Juan B. Garza, escribió un *Compendio de historia de México y Apuntes sobre la historia de la medicina*; en 1883 este publicó su libro más importante: *Colección de versos*; varios de sus poemas y discursos aparecieron en el *Boletín del Instituto Científico y Literario*. Juan B. Garza fue director de dos periódicos oficiales: *La Ley y La Gaceta de Gobierno* y entre 1897 y 1898 administró los semanarios: *El Domingo* y *La Tribuna*. En el Instituto, el *Vate Garza* participaba frecuentemente en ceremonias y festivales, declamando poesías y pronunciando discursos de los cuales era autor. Juan B. Garza era un poeta parnasiano y poseía un punzante sentido del humor, se dice que solía polemizar con otros profesores, como don Servando Mier, a quien atosigaba con bromas e ironías por su distraído carácter de hombre de ciencia;<sup>29</sup> esto nos muestra una parte de las masculinidades y las relaciones de poder con sus estudiantes.

Se trató de la formación de aquél hombre, cuya educación científica le permitía explicarse el porqué de las cosas, de acuerdo con *Serie de la educación Moderna Moral teórico-práctica y educación* de José M. Trigo, la ciencia se definía y se entendía como “El conocimiento de las leyes de la naturaleza adquirido por medio de la investigación observación y raciocinio... el conocimiento de las causas efectos de las cosas”.<sup>30</sup> En este entendido, podemos comprender que los institutenses procuraban llevar a la práctica sus conocimientos, los cuales vemos reflejados en la

trayectoria de algunos de ellos, resaltando su actividad científica, política y literaria, como los casos de los siguientes estudiantes y maestros de la institución.

Manuel Villada Pimentel fue institutense originario de la Ciudad de México, en el ámbito profesional se desempeñó como profesor de Ciencias naturales gestionando la creación de un Gabinete de Historia Natural que funcionó durante mucho tiempo como anexo didáctico y que aún existe como Museo de Historia Natural de la Universidad Autónoma del Estado de México. Después, como director de la Institución, estableció la Escuela Normal de Profesores y el Observatorio Meteorológico “Mariano Bárcena”, ambos en 1882. Cabe señalar que la Escuela de Profesores dio origen al normalismo del Estado de México, el Observatorio presta servicios todavía en el edificio central de la UAEM.<sup>31</sup>

Un ejemplo más sobre la importancia de la influencia científica del positivismo en los modelos de identidades masculinas de los institutenses lo encontramos en el caso de Anselmo Camacho, quien destacó en el área de matemáticas, siendo profesor de numerosas generaciones de toluqueños; desde su ingreso como alumno en 1866 demostró capacidad para el pensamiento abstracto, pues todavía no recibía el título profesional cuando ya era prefecto del colegio y profesor de Geometría descriptiva, Dibujo topográfico y Matemáticas, entre otras materias. Para 1877 ganó por oposición las cátedras de Historia de las ciencias exactas, Reconocimiento analítico de efectos mercantiles, Física, Nociones de meteorología y Cosmografía; en relaciones de poder tuvo fama de estricto con los alumnos. Camacho también fue director del Colegio y regidor del Ayuntamiento de Toluca, en compañía del pintor Luís Coto –otro institutense– fundó la academia nocturna de artesanos; en el Ayuntamiento fue ingeniero municipal y elaboró el proyecto de la red de drenaje de la ciudad. En sus clases de matemáticas Camacho elaboró libros y apuntes para los alumnos tales como *Nociones de geometría práctica* y *Lecciones de trigonometría esférica*, además de un manual de aritmética para niños. Por su capacidad profesional, Camacho fue llamado a formar parte de una comisión binacional de expertos que revisó el trazo de la frontera entre México y los Estados Unidos; de aquellos tiempos se recuerda la anécdota de que unos ingenieros norteamericanos, al ver el pobre instrumental científico de Camacho, se despidieron de él diciéndole: “Adiós, ingeniero sin aparatos”, a lo cual Camacho, imperturbable, respondió: “Adiós, aparatos sin ingenieros”. En 1920, por sus eminentes



servicios a la instrucción pública, recibió del gobierno del Estado la medalla al Mérito Civil, y en 1921 otra presea por haber elaborado más de 30 años en el Instituto.<sup>32</sup>

Con el uso de las nociones pragmáticas modernas, en el Instituto se pretendía dejar los viejos pergaminos y centrar el interés en obras e instrumentos que le explicaran al institutense los difíciles problemas de la ciencia contemporánea, a través de ésta el estudiante estaría al tanto de los adelantos y descubrimientos recientes. Todo lo anterior se lograría con el uso de textos y artefactos más provechosos y útiles:<sup>33</sup>

Para el logro de un nuevo orden social menester que como base el escepticismo o la intolerancia, subordinándose a las verdades demostradas. La escuela tiene como misión ofrecer a estos mexicanos un conjunto de verdades demostradas, eliminando para ello todo tipo de ideas basadas en la fantasía o el escepticismo. La nueva creencia tiene como base la demostración científica, por medio de la cual nada puede ser impuesto sino mediante su demostración.<sup>34</sup>

Si bien se aprendía de manera doctrinaria y memorista, la práctica fue fundamental, por ello, los materiales didácticos e instrumentos de enseñanza deberían ser modernos, generalmente traídos de Europa y Estados Unidos. Así lo muestra un documento fechado en 1876, en donde se muestra la comisión para el catedrático Adolfo Barreiro de marchar a Europa para comprar los instrumentos necesarios; se registra que se otorgaron 14 mil pesos como presupuesto, desde luego, el Instituto verificó que solo hubiesen comprado los instrumentos señalados a través de las facturas de empaque.<sup>35</sup> Estos instrumentos eran para las clases de física, química y fotografía; de acuerdo con la fuente señalada, para los viáticos del L. Adolfo Barreiro se asignaron 500 pesos, señalándole que no podía estar en Europa por más de seis meses, esto también nos muestra la estricta vigilancia sobre los catedráticos que, finalmente, también corresponde a relaciones de poder.

El uso de los instrumentos y la transmisión de los conocimientos que conformarían el modelo de varón culto, racional e instruido estuvieron a cargo de maestros que habían estudiado en las normales o en otras instituciones nacionales de nivel superior, o bien, para las áreas de francés e inglés, catedráticos provenientes del extranjero. De acuerdo con testimonios del momento, para impartir cátedra el maestro debía “tener bien conocidas, como lo indica la Metodología... la primera,

las circunstancias de su personalidad para hacerla amena, fructuosa y moral, segunda, conocer la disposición de los alumnos para aprovechar su tiempo; la tercera, conocer bien en lo posible la materia objeto de la lección para hablar de ella con conveniente claridad”.<sup>36</sup>

El modelo de maestro institutense porfiriano era sinónimo de conocimiento, tenía que demostrar su masculinidad dominante y hacerse respetar por los alumnos –masculinidades subalternas o subordinadas–, a través de la enseñanza y su comportamiento. Las masculinidades de los catedráticos tenían que servir de ejemplo para los institutenses, se trataba de un patrón de repetición, por ello se exigía que el maestro tuviera

el buen conocimiento del objeto de la lección, pues de no ser así, la conservación que se quería sostener con los alumnos, aunque se empleara la forma dogmática que es la que más favorecía –de acuerdo con la época– y disimulaba la pobreza de conocimientos, sólo sería una bonita música de pasa rato, pero de pésimos resultados –de acuerdo con las fuentes– se diría muy poco, casi nada, y lo mucho que se omitiera, con seguridad, llenaría el tiempo con lenguaje florido, pero de significación vacía.<sup>37</sup>

Se pretendía cultivar las facultades físicas, intelectuales y morales del institutense, pues de acuerdo con la fuente citada, cada cátedra terminaba con alguna lección de vida sin dejar de lado el vínculo entre el alumno y la naturaleza, acostumbRANDOLE a observar con escrupulosa exactitud y expresar sus juicios y raciocinios en fórmulas breves y sencillas. Todo esto contribuiría a la formación de aquél modelo de varón racional, culto; así lo muestra un fragmento del *Manual de Urbanidad y Buenas Maneras* de José Rosas<sup>38</sup> al señalar: “El niño siempre atento guarda siempre compostura, revela instrucción, cultura y elevado entendimiento. Las reglas de educación deben siempre practicarse con bondad, sin humillarse y sin necia afectación.”<sup>39</sup>

Lo anterior fue reflejo de los procedimientos didácticos modernos, inductivos y principios de enseñanza objetiva teórico práctica basada en la ciencia, pero también el reflejo de las relaciones de poder entre maestro alumno, es decir, masculinidades dominantes y subalternas. Si bien, la irracionalidad no tenía cabida en la educación positivista, en la formación del varón institutense hubo casos en donde se demuestra que en la práctica sucedía lo contrario; analicemos el siguiente testimonio sobre algunas costumbres estudiantiles:

Demasiado incultas eran... las costumbres estudiantiles. Cuando ingresaba un alumno al Instituto, era de todo punto indispensable para los jóvenes de quienes iba a ser camarada, recibirle haciéndole sufrir la práctica tradicional del bautizo; lleváble al efecto de buena o mala voluntad a la fuente del patio de estudios, y previas ciertas ceremonias bufas que parodiaban las del sacramento católico con que se admiten a un nuevo creyente en el seno de la Iglesia, se le aplicaba un nombre de colegio, es decir, un apodo o mote más o menos injurioso, alusivo a alguno de los defectos físicos o morales que más resaltaban en el neófito. Solían tales apodos revelar ingenio en quienes los aplicaban; pero lo más común es que resultasen insultos o groserías más o menos sosas e inadecuadas. La yegua, el mono, zopilote, la rana, el fariseo, la vieja, el hueso, el ratón, etc., he aquí el mote de varios estudiantes de aquella época. Si, como era muy frecuente, el estudiante novicio se indignaba al oírse llamar con otro nombre tan peregrino, entonces era de rigor repetírselo con demasiada frecuencia; viniera o no viniera al caso, y además darle carga, pararle bola e verde chuela como hoy se dice, a toda hora y con cualquier motivo, hasta hacerle criar correa, o en otros términos, hasta conseguir que oyera el mote sin inmutarse con que se le designaba. ¡Y qué crueldad verdaderamente salvaje, qué bárbaro placer y refinada malevolencia se notaba en algunos jóvenes, que se complacían en mortificar, zaherir, y hasta golpear a los más débiles y a los de edad más tierna, si acaso no lograba el neófito captarse en breve la simpatía de los estudiantes internos! Más no diré de todos ni la mayor parte, sino de tres o cuatro que fungían como caudillos de la multitud, y no en verdad por ser más débiles ni de virtudes superiores, sino en mi tiempo todo lo contrario, por más audaces, crueles o depravados, si no lograba el neófito, repito, merecer la estimación general o la protección de algún grande, entonces corría el riesgo inmenísimo de sufrir un capote la noche que más tranquilo y descuidado durmiese. Dar un capote equivalía entre los internos del Instituto a lo que en otras partes llaman dar una manta; en otros términos, sorprender al joven en su lecho a una hora avanzada de la noche, cuando estaba profundamente dormido, y despertarle por un verdadero diluvio de capotazos, zarapazos, etc., y algunas veces también palos y bofetadas, todo entre la algazara y confusión más ruidosa que imaginarse pueda. A la verdad, la tal costumbre de los capotes había ya decaído mucho en la época que historiamos; pero aunque raras veces, solía practicarse todavía, y el autor de estas líneas presencié un caso de los más crueles por cierto. Dos atributos eran inherentes y se consideraban como esenciales de un estudiante de aquella época; el saber fumar y el hablar muchas desvergüenzas. Hacíase alarde del lenguaje más indecente y obsceno, como si aquellos jóvenes se creyesen tanto más

hombres, cuanto más bajo e indecente fuese el dialecto que usaban. Saber la moral prieta que equivale a lo que otros denominan la gramática parda, era una habilidad de la que hacían gala y en la que ejercitaban sus ingenios juveniles; y el más hábil en esa especie de “calembourg” era digno de admiración y aplauso. Tratándose de valentía personal “puntos de honor y desafíos” vivían aquellos jóvenes en plena civilización medieval. Por la más débil diferencia o el más fútil de los motivos citábanse a “singular combate”, y los lugares excusados, donde menos se ejercía vigilancia del prefecto de estudios, eran generalmente el campo de honor. Más ya se entiende que la lucha era a puño limpio, sin armas de ninguna clase, y se solía considerar el colmo de la victoria haber tenido la fortuna de hinchar los ojos del adversario o de hacerle salir el chocolate o el mole, vulgo la sangre de la nariz.<sup>40</sup>

Este testimonio muestra la indignación de un catedrático al ver el comportamiento “irracional” desarrollado en la práctica de la bienvenida estudiantil. No es necesario detallar cada actitud para referir que lo anterior contradice en gran medida el modelo del *varón moderno* que se intentó desarrollar en los estudiantes; esto nos muestra cómo se ejerce el poder entre los estudiantes.

Debía combatirse la ignorancia, considerada por Gabino Barreda como un mal que aquejaba a la sociedad. Si bien se carece de algún testimonio que lo demuestre, el hecho de establecer un parámetro de calificaciones así como la constante insistencia en la manera de enseñar muestra esa preocupación. A continuación se presenta un acta de aprobación de un examen de Química general:

El C. Román Legorreta Secretario del Instituto Estado de México certificó que el joven Silviano Enríquez, ha sido examinado y aprobado en el estudio del curso completo de la Química General, obteniendo la calificación suprema por la unanimidad de votos, y por un notable aprovechamiento en la ciencia mencionada, honrosas recomendaciones ya pedimento del interesado para los usos que le convengan le expido el presente firmado en Toluca a 5 de marzo de 1876.<sup>41</sup>

La racionalidad e inteligencia se valoraba, entre otros aspectos, a través de los exámenes, donde el alumno desarrollaba las temáticas vistas en clase pero además las reflexionaba en función de su vivir cotidiano; por esta razón la enseñanza tenía un papel muy importante. Uno de los Boletines editados por el Instituto hacia 1896 menciona lo siguiente:

la enseñanza no sólo debe limitarse a dar luz al espíritu, proporcionando a los discípulos los conocimientos más indispensables y útiles, ni tampoco el desenvolvimiento de sus facultades que es el objeto de la enseñanza, sino que, a la vez que el niño por intermediación de los sentidos adquiere las ideas que se trata de inculcarle, debe también procurarse que esa luz que da luz y aclara el espíritu descienda al sentimiento a fin de dirigir las afecciones del educado y guiar por camino recto su voluntad.<sup>42</sup>

Como se aprecia, los alumnos estaban bajo un estricto ritmo de instrucción con la finalidad de que el joven, al convertirse en adulto, desempeñara lo aprendido. Respecto de la inteligencia se decía: “El hombre tiene la facultad de dar á los conocimientos que ha adquirido una forma particular suya propia; y al aplicarlos generalmente lo hace retornando lo que aplicó, ya sea añadiendo ó quitando lo que crea superfluo. Á esta facultad se la denomina inteligencia y consiste en dar valor á nuestros conocimientos [*sic*]”.<sup>43</sup>

Tomando en cuenta este testimonio, podemos señalar que un individuo que no aplicaba lo aprendido en la formación de la educación positivista carecía de inteligencia para poder desempeñarse en la sociedad; la facultad de la inteligencia tenía que demostrarse en el vivir cotidiano. Recordemos que el actuar del individuo no debía guiarse por supersticiones o tradiciones, sino por la aplicación de los conocimientos y la razón. Como se aprecia, a los atributos dominantes de masculinidad como a la racionalidad y a la inteligencia se oponían las masculinidades subalternas que contradecían aquel modelo ideal de varón culto y poseedor de conocimiento.

### 3.6 HONORABILIDAD Y PRODUCTIVIDAD *VERSUS* VERGÜENZA Y CULPA

Una vez que el estudiante, por intermediación de los sentidos, adquiría las ideas que le trataban, debía procurar que la dirección de sus afecciones lo condujera al progreso, de ahí la importancia de incitar en su formación los atributos de productividad y de honorabilidad.

El modelo dominante de masculinidad, relacionado con la honorabilidad y productividad, correspondía a aquél varón económico que procesaba el conocimiento adquirido y desarrollaba sus facultades de manera integral. No solo aprendía definiciones y reglas, también buscaba la práctica de las mismas.

Durante el porfiriato –en el marco de la cientificidad y el desarrollo económico vinculados con la productividad– se dio importancia a las carreras técnicas; entre las principales estuvieron las de agricultor, ingeniero –civil, topógrafo, de minas, en diversas ramificaciones–, comerciante, profesor de instrucción primaria, entre otras.<sup>44</sup> Había diversidad de carreras y conocimientos, pero la dinámica fue la misma; se trató de un sistema riguroso, acorde con la frase “Orden y progreso”. Tanto la productividad como el progreso económico fueron elementos constantes en la conformación de las identidades masculinas modernas –tanto dominantes como subalternas– y en la dinámica de sus relaciones de poder.

El modelo positivista examinaba la cientificidad y sus aplicaciones como medio para un “espléndido porvenir”; en 1898 se registra lo siguiente: “Un crecido número de alumnos acudió al llamamiento de la ciencia que les brindaba un espléndido porvenir [y se añade que en] el ánimo de los padres de familia entró el estímulo y la confianza para iniciará [sic] sus hijos en los maravillosos y benéficos misterios de la Ciencia y labrarles un próspero porvenir.”<sup>45</sup>

El “próspero porvenir” solo correspondería a aquel modelo de hombre productivo y económicamente estable, que con su trabajo aportaría beneficios a la patria; lo anterior como parte del modelo ideal del *varón moderno*.<sup>46</sup> Asimismo, –como se aprecia en el testimonio citado– de manera simultánea se desarrolló una teoría de la ciencia y sus aplicaciones como complemento para una reforma de la sociedad.

El modelo del institutense moderno dentro de la educación positivista implicó disciplina para “que... tuviera conciencia del hábito de hacer el bien.”<sup>47</sup> En el segundo capítulo señalamos la realización de las actividades en tiempo y forma, como característica principal de la pedagogía positivista, pues bien, este aspecto se relaciona perfectamente con la productividad, se trata de la realización del trabajo en un “tiempo medido; sin impureza ni defecto, un tiempo de calidad”<sup>48</sup>

El modelo masculino de la honorabilidad estuvo estrechamente ligado con el nacionalismo, pero ¿cómo se integró el elemento nacionalista en las masculinidades de los institutenses? Como lo hemos señalado, el intelectualismo positivista del porfiriato difundía “el amor como principio, orden como base y progreso como fin”.<sup>49</sup> Se trata del “amor” racional de la nación, en el patriotismo cimentado en el progreso que incluye un sistema de ideas, signos, asociaciones, pautas de conducta y comunicación.<sup>50</sup> Estas ideas y pautas de conducta se vieron reflejadas en

el amor a la patria. Así lo refleja la suspensión de labores académicas para la asistencia de los alumnos a los eventos cívicos y la participación de profesores y estudiantes institutenses como oradores en dichos eventos.

El Instituto Literario fomentó los valores nacionalistas con la difusión de la cultura cívica que se concretó en las asignaturas de Historia Patria y Civismo; lo anterior se ve ejemplificado en el siguiente testimonio de la época.

Desde que, animado por las mejores intenciones tomó posesión del Ejecutivo del Estado el Sr Gral. Villada, inició la provechosísima costumbre de celebrar los aniversarios de nuestras gloriosas fechas nacionales, con la inauguración de mejoras más ó menos útiles, uniendo así dos nobles sentimientos, el amor á la patria y á sus héroes y el amor al progreso... ha producido el doble efecto de despertar el patriotismo entre los jóvenes alumnos y de convertir nuestro Colegio en un plantel modelo, digno de figurar entre los primeros de su clase [*sic*].<sup>51</sup>

El culto a los héroes de la patria fue constante, así como los versos a esta –entre otras composiciones literarias–, por ejemplo:

Patria  
Nada hay más puro que este dulce nombre,  
Nada más santa que esta noble idea  
¡Patria! Te invoca fervoroso el hambre,  
¡Patria! Y un templo en su corazón te crea!  
Por ti la muerte es generosa ofrenda,  
Por ti la vida es incesante lucha,  
¿Quién hay que á tu honra varonil no  
atienda cuando el llamado de tu voz escucha? ...  
En que te alces gigante entre gigantes [*sic*].<sup>52</sup>

La referencia de que las relaciones de poder de las masculinidades dominantes y subalternas dependían de los contextos y circunstancias se refleja en una declaración –del 2 de marzo de 1881– donde se entregan los cargos de jefes a los alumnos que el Director consideraba convenientes. El cargo de jefes era un puesto de honorabilidad y confianza que servía de mérito para aquellos alumnos que demostraran ser productivos, responsables y disciplinados.<sup>53</sup> De acuerdo con la Legislación, “Los Jefes deberán ser para sus compañeros modelos de exactitud en el cumplimiento de sus deberes, haciéndose respetar de ellos y tratándolos con benevolencia,

sin que en ningún caso puedan imponerles castigo pues que en cualquiera falta de los alumnos, ocurrirán a la Dirección o a la prefectura”.<sup>54</sup>

En este proceso, las masculinidades subalternas se convertirían en dominantes, en el entendido de que este grupo de estudiantes serviría de ejemplo para el resto de sus compañeros, pero además se trata de un modelo de masculinidad honorable que debía ser obedecido, respetado e imitado. La honorabilidad también tenía que ver con la virtud, así lo muestra el siguiente relato. “El valor real de un hombre, no consiste menos en el saber, que en la virtud la que debe ser considerada como el fin principal de la educación y en efecto... todo conocimiento estéril o mal empleado llega a ser no solamente inútil, sino más funesto que la ignorancia misma, acrecentando la responsabilidad de aquel que hace mal uso de él dándole mayor aptitud para cometer el mal”.<sup>55</sup>

A la honorabilidad y productividad se contraponían la culpa y la vergüenza por cometer alguna falta, esto era parte de aquel mecanismo interiorizado de autocontrol que respondía a la preocupación de no salirse “del libreto” y no arriesgar su condición de varón moderno. Este proceso permitió la reproducción social de las masculinidades; así lo vimos en el testimonio del alumno J. M Silva y en los siguientes casos.

El día 7 de 1876 se reunieron en el Instituto el director, el secretario y varios maestros con el objeto de determinar el castigo que merecían algunos alumnos que, la noche del sábado anterior, habían cometido una grave falta contra la moralidad al llegar al colegio completamente ebrios. Todo comenzó en una tienda de la ciudad, desprestigiando de esa manera el nombre del establecimiento. Los alumnos Pablo Sánchez, Antonio Lazcano y Manuel Mondragón, por ser la primera falta que cometían en la institución, fueron disculpados, pero Octavio Velasco, alumno municipal de Cuautitlán, que ya había sido reportado en varias ocasiones debido a su mal comportamiento, fue expulsado del Instituto y entregado a su familia.<sup>56</sup>

También se encuentra el caso de hurto en la institución, cuya sanción resultó en la expulsión de los implicados.

En 1887 hubo tres expulsiones de alumnos: Manuel Valdez, de la municipalidad de Otumba, con motivo de las frecuentes “faltas a la moral”, de la desobediencia a algunos superiores y desaplicación. Ildefonso Soriano, de Juchi del distrito de Chalco, que a pesar de haber sido recomendado por el gobernador fue objeto de frecuentes “sospechas de hurto” de al-



gunos libros y al poco tiempo fue sorprendido in fraganti al apoderarse de una obra de valor, siendo “un fatal ejemplo para sus compañeros”. Por último, Nicéforo Barrueta de Tejupilco, reprobó dos años consecutivos las clases de ciencias, y en consecuencia, también fue expulsado.<sup>57</sup>

Un varón ignorante o deshonrado poco contribuiría al denominado *bien común*, al orden y al progreso que la Nación requería; constantemente se procuraba el bienestar social, “cualquiera que sea la profesión que deban alcanzar, pues por más que estas profesiones parezcan disímbolas, todas deben obrar de consumo, porque todas tienden a un mismo fin que es el bienestar social, y todas deben partir de principios concordantes”.<sup>58</sup>

La educación positivista consideraba que el saber humano tenía una finalidad resumida en su lema: “*saber para prever, prever para obrar*”. Este saber tiene que ser científico, ya que el conocimiento metafísico escapa a las posibilidades de la razón”.<sup>59</sup> Si bien se aplicaba todo lo anterior en la dinámica cotidiana del Instituto, al egresar, el estudiante tenía que demostrarlo, por ejemplo, en el *deber* ser como padre de familia y como marido. Se decía lo siguiente,

El hombre a constituirse en jefe de familia, alcanza el mayor grado de dignidad que le es dable aspira. El hombre a constituirse en jefe de familia, alcanza el mayor grado de dignidad que le es dable aspirar en la vida; por tanto, sus deberes tienen que responder a él... que se haga merecedor de cuanto cariño, obediencia y aun sumisión, pueda concebirse en la esposa y sus hijos por sus bondades, la amistad sublime, y las atenciones que todos han de recibir de él. El marido, con su trabajo ha de atender las necesidades de la familia, procurar su progreso, velar por el honor de ella y defenderla y hasta dar su propia existencia, en caso necesario por todos, y por cada uno de los seres que están bajo su protección.<sup>60</sup>

A partir de la institución familiar se esperaba que los institutenses reprodujeran el referente del modelo de *varón moderno* encarnando los atributos de este y ejerciendo sus mandatos; se les inducía a apropiarse del recurso de poder que apuntaba a la autonomía personal de manera significativamente mayor al que tenían las mujeres y otros hombres.

La educación positivista permitió ejercer el poder que confería gozar de mejores *posiciones* en comparación con otros estratos sociales, pero además, confería *poder* sobre otros hombres y mujeres considerados inferiores en la jerarquía, por ejemplo, en la familia, al constituirse como

*jefe* de la misma. Se trata de las relaciones de poder entre las masculinidades hegemónicas y subalternas. Así sucedió con varios alumnos del Instituto, quienes al obtener el título profesional tuvieron la oportunidad de ser colocados, en caso de vacantes, como preceptores de las escuelas públicas del Estado,<sup>61</sup> pero también se desempeñaron en puestos de la administración pública, tal fue el caso de los siguientes institutenses.

A continuación presentamos parte de la trayectoria del institutense Silvano Enríquez Correa, originario de Villa del Carbón, quien se desempeñó como ingeniero, topógrafo y profesor de instrucción primaria. Fue secretario y director del Instituto Científico y Literario y en cuyo claustro se distinguió como profesor de Química. En el ámbito político fungió como presidente municipal de Toluca y miembro distinguido de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística. Fue aficionado al estudio de las plantas exóticas, incluso participó en la construcción de los jardines de la Plaza de los Mártires y del Jardín Zaragoza; como estudiante, colaboró en la revista *El Hogar*, fundada por el ingeniero Jesús Fuentes Muñiz, escribió artículos sobre temas científicos y pedagógicos. En 1885 Enríquez Correa fue nombrado secretario del colegio, y al llegar al Gobierno del Estado de México, el general José Vicente Villada lo nombró director de 1889 a 1893 y de 1896 a 1899; en su segundo periodo de director fundó el *Boletín del Instituto Científico y Literario del Estado de México*, que comenzó a publicarse el 3 de marzo de 1898. Asimismo, fue autor de una versión del *Atlas arqueológico nacional*, que preparó como trabajo de ingreso a la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística de la Ciudad de México.<sup>62</sup>

De igual manera se encuentra el caso de otro institutense moderno, se trata de Agustín González Plata, originario de Tlalnepantla, de acuerdo con las fuentes, se tiene a este institutense como el pedagogo más destacado del Instituto Científico y Literario durante la época porfirista. Entre sus logros se encuentra la dirección de la Escuela Normal de Profesores anexa al Instituto. Escribió obras educativas, cultivó el periodismo, la oratoria, la poesía y fue el primer director de Educación Pública que estuvo en el Gobierno del Estado de México. González vivió como estudiante y maestro la época de la educación positivista que se inició en esos años, cuando en el Instituto, por acuerdo del gobernador del Estado de México, Mariano Riva Palacio, se adoptó el plan de estudios que el doctor Gabino Barreda había preparado para la Escuela Nacional Preparatoria. En 1898 colaboró con Silvano Enríquez en la

fundación del *Boletín del Instituto Científico y Literario*, de cuya redacción se hizo cargo durante varios años y en cuyas páginas publicó poemas, discursos, artículos, reseñas históricas y obras didácticas por entregas como Metodología general, Apuntes para maestros rurales, Nociones fáciles de psicología, entre otras. Como punto culminante de su carrera pedagógica, el licenciado González Plata fue comisionado en 1922 para crear la Dirección de Educación Pública del Estado después de haber pertenecido varios años al Consejo General Universitario, organismo que dirigía y supervisaba a las escuelas de todo el Estado. Como abogado ocupó diversos cargos en la judicatura, fue fiscal, agente del Ministerio Público, procurador general de justicia, magistrado y secretario de acuerdos del Tribunal Superior de Justicia.<sup>63</sup>

Estos ejemplos muestran que, una vez que el estudiante por intermediación de los sentidos adquiría las ideas que le trataban, debía procurar que la dirección de sus afecciones lo condujeran al progreso, por ello la importancia de inculcar en su formación los atributos de productividad y de honorabilidad.

El modelo dominante de masculinidad relacionado con la honorabilidad y la productividad correspondía a aquél modelo de varón económico que procesaba el conocimiento adquirido y desarrollaba de manera integral sus facultades. Se inculcaba al estudiante lo siguiente: “Si respeto y dignidad, tener ante el mundo quieres. Nunca olvides los deberes que impone la sociedad, modestia y moderación debes en todo seguir, evitando producir cualquiera mala impresión. No hagas nunca ni un momento lo que a ti te disgustara”.<sup>64</sup> Este testimonio muestra la importancia de hacerse honorable ante las miradas de los otros, se trata de un modelo de masculinidad de respeto y dignidad que se trató de establecer a través de la educación positivista. El individuo no solo aprendía definiciones y reglas, también buscaba la práctica de las mismas. La obediencia de las reglas constituyó un arte, así se les inculcó a los jóvenes.

Á la marcha especial que tomamos por guía de lo que llevamos á efecto, se denomina con el nombre de *regla*, pero como varían las circunstancias ó el estado de las cosas, es necesario aplicar á cada variación su propia regla; de modo que para todo lo que llevamos á efecto nos hace falta el conocimiento de muchas. La reunión de éstas constituye lo que denominamos *arte*. En otras palabras, arte es una colección de reglas que nos prescriben lo que debemos hacer para obtener buen resultado en lo que ejecutamos [*sic*].<sup>65</sup>

La obediencia a las reglas dentro del Instituto también formaba al estudiante para obedecer las reglas en la sociedad. Si bien se procuró esta situación, es importante señalar que se generaba tensión porque la falta a las reglas se sancionaba con castigos, lo cual originaba fuerte tensión y presión entre los institutenses, como lo registran algunos testimonios de la época.

Como lo hemos señalado a lo largo de esta investigación, todo esto fue parte del proceso civilizador junto con la adquisición de instrumentos tecnológicos, principalmente, que contribuiría al desarrollo económico vinculados con la productividad. En cuanto a la productividad, se establecía que “al punto que asome el día, debes el lecho dejar; aun haciendo un sacrificio levántate con presteza; no acaricies la pereza porque es la madre del vicio”.<sup>66</sup>

Las relaciones de poder entre varones, una vez egresados, correspondería, en la mayoría de los casos, al dominio público; por ejemplo, la calle y los espacios administrativos constituyeron, como lo apreciamos en las reseñas de los institutenses mencionados, un ámbito masculino homosociable y de competencias en donde los sujetos podían y debían demostrar sus atributos del varón economista, progresista y productivo: moderno.

Es importante señalar que, contrario a los cuerpos fuertes y duros aptos para trabajos pesados, se trató de cultivar el intelecto y la actividad física (gimnasia, juegos de pelota y otros ejercicios) –que formaría cuerpos torneados y atléticos–, pero no fue determinante en las masculinidades de los institutenses. Principalmente, se trató de cuerpos racionales que debían controlar sus emociones y sus actos, incluso cuando los segara la rabia, el mal genio y el deseo: el instinto.

El campo de batalla del institutense estaba constituido por áreas empresariales, administrativas, científicas, entre otras, donde el individuo moderno competiría para tratar de ganar, sería valiente ante él mismo y frente a otros hombres. Correría riesgos y no tendría miedo; la victoria representaría la apropiación e imposición de su masculinidad hegemónica en sus relaciones de poder.

### 3.7 CIVILIDAD Y URBANIDAD *VERSUS* SEGREGACIÓN Y RIGUROSIDAD

Para analizar el desarrollo de las masculinidades hegemónicas y subalternas en el proceso de relaciones de poder, retomamos lo expuesto en el capítulo segundo sobre civilidad y urbanidad, es decir, la suavización de las costumbres, la educación, el amplio conocimiento de los buenos modales y el respeto generalizado de las reglas de coexistencia,<sup>67</sup> en las que, por supuesto, se encuentra la urbanidad, que tiene que ver con la cortesía y el buen trato al convivir. A esto también se debe agregar el grado alcanzado en la técnica, el desarrollo de los conocimientos científicos y la concepción del mundo –un mundo moderno–. Se trata de un proceso que está en constante movimiento, un movimiento “hacia adelante”.

Dentro del Instituto, y en la sociedad porfirista en general, los límites del desagrado y el temor socialmente producidos hacia la segregación y la rigurosidad se alteraron, con lo cual, los temores humanos se convirtieron en uno de los problemas cardinales del proceso de pulimiento de una sociedad moderna. De esta manera, la civilidad y urbanidad estaban sometidas a una forma más o menos intensa de censura, precisamente aquellos temores –por vergüenza y pudor– a la segregación y rigurosidad cumplieron una función importante en el progreso y orden social.

Para 1881 se estableció que habría en el “Instituto una clase de moral y urbanidad a la que concurrirán todos los alumnos en el orden que designara el Reglamento”.<sup>68</sup> Entre otros aspectos, estas cátedras formaban al joven varón para que dentro y fuera de la Institución manifestara propiedad y aseo en su traje y, aún más importante, en su persona, esto debía ser una ocupación preferente.

Cada día al levantarse el hombre bien educado debe siempre con cuidado manos y cara lavarse. Sé a estos preceptos sumiso, peina después tus cabellos y ten cuidado con ellos, varias veces si es preciso. No dejes que tu cabeza erizada eternamente la horrible imagen presente de una intrincada maleza. Al buen parecer atento haz que una hermosa blancura presente tu dentadura y tu boca buen aliento, que es preciso que no ignores; que los dientes descuidados por la carie destrozados causan horribles dolores.<sup>69</sup>

De acuerdo con la educación positivista, la limpieza debía ser el único adorno del hombre, por tanto, esta debía tener un esmero medido –de acuerdo con la lógica del momento– “Ni extraordinario descuido, ni

excesiva presunción”;<sup>70</sup> todo en balance o en debida proporción: “La rudeza censurable nunca en tu porte se vea, norma de tus actos sea moderación siempre amable”.<sup>71</sup> Para el varón moderno no había excusas para no ser aseado. “No excuses la urbanidad por pobre o desamparado, pues nunca el humilde estado disculpa la suciedad; rica esencia delicada vale mucho, es evidente, pero el agua de la fuente a nadie le cuesta nada. Semejante a la virtud, la simpática limpieza es lujo de la pobreza y conserva la salud”.<sup>72</sup>

Aparte del aseo personal, los estudiantes debían evidenciar “su educación y finos modales que eran dignos de pertenecer al Instituto y del rango a que aspiraba en la sociedad”;<sup>73</sup> la urbanidad se constituía de la generosa bondad unida a la cortesía. Se trataba de la guía del hombre en la sociedad señalando que “El niño bien educado sigue siempre con cuidado los preceptos que [la urbanidad] enseña, que el que sus reglas desdeña es por todos despreciado [y se añade:] el que cifra su placer en herir y aborrecer no es estimado jamás; quien no quiere a los demás no puede hacerse querer”.<sup>74</sup>

Evidentemente, el modelo dominante de masculinidad exigía un hombre exquisito en el trato y en el hablar; aquel individuo que se da a querer por su amabilidad y cortesía. Además de lo anterior, la urbanidad debía ser, de acuerdo con la fuente citada, *verdadera*, es decir, “no en un vano fingimiento, no es una fórmula lisonjera sino la franca y sincera expresión de un sentimiento”.<sup>75</sup> Aunado a lo anterior, el varón institutense debía desarrollar un sentimiento generoso de noble fraternidad, bondad que lo uniera con la sociedad, principalmente con la sociedad elitista, por ello se le estimulaba: “En todas partes ... con tus palabras sinceras y con tus buenas maneras procura inspirar cariño. Ciñe siempre tus acciones a la noble dignidad, pero lleno de bondad y de afables atenciones. Procura en todo sugerir las reglas de cortesía conservando la armonía que a los hombres debe unir; no con altiva exigencia causes a los otros penas, mira las faltas ajenas con cariñosa indulgencia”.<sup>76</sup>

Se comprende que el modelo dominante de masculinidad también incluyó aspectos como la atención, la justicia, la amabilidad, la compostura, entre otros, que podemos observar en los testimonios referidos. Todo lo anterior se valoraba en la institución, así lo evidencia la entrega de premios por la urbanidad, aseo y buena conducta: “La víspera de que comiencen las vacaciones tendrá lugar la solemne distribución de premios. El C. Gobernador del Edo, o la persona que él designe distribuirá lo

que hubieren obtenido los alumnos conforme al Reglamento, por su buena conducta, aseo, urbanidad o aprovechamiento en las diversas clases”.<sup>77</sup>

Otros elementos que nos señalan la importancia de la urbanidad y civilidad en las aulas del Instituto corresponden a la reglamentación establecida:

- I. Presentarse al Director la víspera del día señalado para la inauguración del año escolar.
- II. No entretenerse en las horas de asueto sino en recreaciones lícitas, prohibiéndose los silbidos y gritos escandalosos, las acciones y palabras que sean contrarias a la decencia y urbanidad.
- III. Presentarse al prefecto los domingos y días festivos a las siete y media de la mañana a solicitar permiso para salir a la calle, sin cuyo requisito no podrán verificarlo y volver a las siete de la noche.
- IV. No quedarse fuera del Establecimiento, sino con permiso del director solicitado previamente por los padres o tutores de los alumnos personalmente o por escrito.<sup>78</sup>

En este proceso, la interacción de las masculinidades dominantes y subalternas se reflejó en el ejemplo que los maestros debían dar a los alumnos y en cómo, a su vez, estos lo hacían en su dinámica con el resto de la sociedad. Tanto alumnos como maestros estuvieron sometidos a la curiosidad del Instituto en el afán de formar varones civilizados y urbanizados.

Entre algunos de los elementos principales que caracterizaron –o al menos eso se pretendía– los modelos de masculinidades dominantes de los maestros se encuentran: la puntualidad, la responsabilidad de cumplir con sus obligaciones –no fallar a menos que sea por alguna enfermedad–, preparar las cátedras, entregar calificaciones, perfeccionar y aplicar el método científico, la disciplina, el respeto a las autoridades –a su vez identidades hegemónicas– la honorabilidad –cuidar del buen nombre del Instituto–, entre otros.<sup>79</sup>

Ahora bien, para explicar cómo se contraponen la rigurosidad y la segregación al modelo hegemónico de identidades civilizadas y urbanizadas, analizaremos el caso del maestro Augusto Pettira,

Dirigiéndome ayer en la tarde al refectorio de los alumnos, al bajar la escalera principal al Colegio encontré paseándose en uno de los corredores

del primer patio al Sr. Augusto Pettira, catedrático de Francés, quién al verme hizo alarde delante de algunos mozos que allí estaban, de volverme la espalda sin dirigirme saludo alguno, como este hecho me pareciera ,insultante a la urbanidad y a la disciplina del establecimiento me acerqué al dicho señor y le hice una acomoda amonestación manifestándole que siquiera por política debió haber saludado al superior Impropiación del carácter oficial de la presente las insultantes vergonzada frase con que el catedrático de francés contestó mi reclamo llegando en su altanería a desafiarme. Formalmente sin medir el respeto que exigiera mi representación y sin atender que en el mismo Colegio cometía la grave falta con menoscabo de sus obligaciones a la par que con sobrada injusticia. Apelando yo a la conciencia de mi deber nada repliqué al Sr Pettira, encaminándome al refectorio donde no permanecí por haberme sentido indispuerto y después de unirme al Sr. Rivera Melo que en la Dirección me esperaba y al franquear la fuente del colegio fui detenido de nuevo por el Sr Pettira que insistió en su reto para que le señalara lugar y hora en que ventilarse la cuestión, como en la primera vez le hice notar que estábamos en el Instituto y sin otra palabra por mi parte en unión del Sr .Luis Rivera Melo. No tendría el honor de comunicar a U. como lo hago para que lo diese al comunicamento del C. Gobernador este suceso desagradable si no se hubiera hecho público y ante la presencia de algunos residentes ya porque el provocante lo refirió pocos momentos después a sus compañeros. El Sr. Pettira sin duda alguna por haber reflexionado en la gravedad de su ofensa me dio hoy mismo una cumplida satisfacción... Febrero 18 de 1876 Secretario General del Gobierno del Estado [sic].<sup>80</sup>

Este testimonio muestra una clara situación carente de urbanidad por parte de Pettira hacía otro catedrático; además de contradecir aquel modelo ideal masculino del hombre educado, gentil, respetuoso e ins-truido, está involucrada la masculinidad dominante de la autoridad, es decir, del ejemplo a seguir.

Es importante resaltar el manejo de la provocación por parte del profesor agredido, como se aprecia, Pettira busca incitar al catedrático, pero este, en lugar de perder el control, con civilidad y diplomacia sobrelleva los desafíos y acude a la autoridad respectiva que, a su vez, representa otra masculinidad dominante.

Asimismo, resalta la presencia de los alumnos quienes –en este contexto representan masculinidades subalternas– desde la distancia observan la situación, por ello es importante reflexionar ¿Qué mensajes de masculinidades están recibiendo? Por un lado, la masculinidad subalterna de Pettira que pierde el “control” de su comportamiento incitando, inclu-



so, a algunos estudiantes a negar el saludo y, por otro lado, el catedrático agredido que se mantiene en su rol masculino de civilidad y urbanidad.

Ambas masculinidades responden a un contexto específico, no podemos enjuiciarlas como correctas o incorrectas, pero es indudable que una contradice el modelo masculino hegemónico que la sociedad moderna intentó establecer y tiene que ver con los buenos modales y las reglas de coexistencia planteadas en la institución.

Además de lo anterior, podemos referir que ambas están sometidas a presión del *deber ser*; tal pareciera que la dinámica cotidiana, tanto de maestros como de alumnos, estaba sometida a lo que hoy denominados estrés. Se trata de una lucha constante entre el *refinamiento moderno* del proceso civilizador y la tradición que mencionamos en el capítulo anterior.

Recordemos que el proceso de pulimiento de modales y comportamiento relacionados con la urbanidad y la civilidad estuvo estrechamente relacionado con la sanción y el castigo, los cuales, la mayor parte del tiempo, estaban vinculados con la segregación y rigurosidad; en este caso, Pettira fue destituido y se nombró a Claudio Manuel en su lugar.

Aquella falta de urbanidad y autocontrol de Pettira tuvo consecuencias que sirvieron de ejemplo para que no se repitieran sucesos como este. Sin embargo, se aprecia la tensión y presión bajo la que vivían los institutenses –maestros y alumnos– que los llevaba a defender constantemente su masculinidad y sus relaciones de poder.

Como vemos en este testimonio, se trata de un modelo tenso de masculinidad y relaciones de poder que vuelven a los institutenses vulnerables, susceptibles y con una enorme preocupación por cómo son vistos por los otros sujetos masculinos. Asimismo, notamos una excesiva dramatización del suceso, si bien se trató de un simple saludo, provocó una situación tensa “incivilizada” de acuerdo con la lógica, que incluso podría haber llegado a un duelo.

La educación positivista encaminó a los institutenses a la socialización relacionada con la urbanidad, el nacionalismo, la civilidad, la productividad y el progreso. La disciplina, en la dinámica cotidiana, otorgó al individuo elementos necesarios para desempeñarse de manera autónoma; el modelo de varón moderno sabría qué hacer con el tiempo y cómo desempeñarse en la calle y en los diferentes contextos, de acuerdo con la lógica científica y racional. Sin embargo, también debemos

reconocer que existieron experiencias contradictorias de ejercicio de poder dentro del Instituto. Los hombres estuvieron luchando constantemente por el poder, lo vimos en las situaciones de enseñanza, de conflicto e indisciplinas; así como en el reconocimiento de la buena conducta.

Recordemos que una de las principales razones por las que se fundó el Instituto fue precisamente para formar aquellos líderes que el Estado necesitaba, formación influida por la doctrina positivista durante el porfiriato, por ello, el ideal masculino hegemónico se aprecia como aquél modelo de ciudadano héroe productivo moderno con capacidad para el mando, cuyo cuerpo e intelecto podían, o no, ser constantemente sometidos a prueba y remunerados a través del reconocimiento.

## CONCLUSIONES

El estudio del modelo dominante de masculinidades e identidades masculinas de los institutenses durante el porfiriato nos permite comprender un proceso histórico desde la mirada genérica. La historia del Instituto Científico y Literario del Estado de México, hoy Universidad Autónoma del Estado de México, es parte importante en el devenir del ser mexiquense.

Como lo referimos anteriormente, en las aulas de esta institución educativa se forjaron y convivieron personajes que trascendieron con sus obras en la vida de nuestro país. La historia del Instituto es también complemento de las pequeñas historias que dotaron al país de un modelo masculino que, al parecer, en la actualidad es identificado como *natural* o *normal* de las identidades masculinas actuales.

A través del estudio del comportamiento y acciones de los institutenses, tanto alumnos como maestros –sujetos genéricos–, podemos comprender parte de su realidad; su situación y su historia nos revelaron hechos de los cuales no nos percatamos personalmente, pero requerimos tomarlos en cuenta para comprender, si bien de manera escueta, parte de las identidades masculinas que nos rodean.

A manera de conclusión podemos referir que entre los factores que influyeron en el desarrollo y cambios en los modelos de masculinidad de los institutenses encontramos la disciplina y la motivación a través de incentivos, llámense premios o castigos; ese temor a ser reprendido o avergonzado influyó en la manera de actuar; asimismo, elementos como el culto a la ciencia, el nacionalismo, el orden y el progreso, entre otros aspectos, caracterizaron las relaciones de poder de los individuos.

La reglamentación, rigurosidad y disciplina –a través de los reglamentos y los manuales– permitieron exponer las identidades masculinas

así como las masculinidades dominantes y subalternas, en el entendido de que existen múltiples masculinidades –como lo analizamos en el capítulo primero–, no se trata de un modelo único, dominante.

El modelo ideal del varón moderno dominante estuvo caracterizado por aquel héroe ciudadano culto, intelectual, moral, racional, entre otros aspectos; este modelo fue el que se trató de implantar a través de la regulación de la conducta, sin embargo, a pesar de los constantes esfuerzos de las autoridades por conseguir este objetivo vimos que en la práctica cotidiana existieron comportamientos como la desobediencia y las fallas de urbanidad, por mencionar algunas, que no permitieron la plena transformación moderna de los estudiantes. Existió una constante negociación entre modelos y prácticas, es decir, la lucha por ejercer el poder entre la mentalidad, el pensamiento y la ideología dominante, aquella identidad y modelos de masculinidades que se querían crear.

Respecto de las masculinidades dominantes y subalternas concluimos que no se trata de procesos definidos, ya que, de acuerdo con el contexto, los individuos ejercieron tanto la dominación como el sometimiento.

Asimismo, referimos una parte de los significados asociados con el hecho de ser *hombre moderno*, también en las formas en que ellos ejercieron el poder, de esta manera y dada la lectura de las fuentes, también concluimos que las trayectorias de los institutenses fueron complejas y ambiguas, pues pareciera que era doloroso ser hombre moderno en el porfiriato dada la constante presión para comportarse bajo el modelo de masculinidades modernas.

A luz de las fuentes primarias, a los institutenses se les educó para reprimir o exacerbar ciertas emociones, en este proceso también estuvieron implícitas las relaciones de poder, no por ser hombre tenían poder; se trata de un proceso inmerso en la estructura social y cultural.

Como lo referimos en el segundo capítulo, la educación positivista enfrentó la arraigada visión cristiana de la educación con el valor de los preceptos de la ciencia y del progreso; esto también representó un obstáculo, de acuerdo con la lógica, para reformular el sistema de educar a los profesionistas que demandaba la entidad. En este tenor, analizamos cómo se dio más importancia a las materias científicas en aras de lograr un mejor aprovechamiento de los estudiantes.

Esta reformulación en el Instituto estuvo estrechamente ligada con la interacción entre el gobierno estatal y los profesores y alumnos; es-

tas relaciones de poder permiten el análisis de una línea más de investigación, es decir, las redes políticas vistas a través de las relaciones de poder.

Otra veta de investigación que bien podría ser desarrollada a partir de esta investigación tiene que ver con la conformación de la identidad de género de los varones, para este proceso es necesario contar con aquellas fuentes que nos acerquen a la intimidad de los estudiantes y maestros, entre estas se encuentran las biografías y autobiografías, por ejemplo. También sería interesante desarrollar la influencia masónica en las redes políticas e identidades de género de los institutenses.

El estudio del hombre como sujeto genérico nos permite reflexionar en torno a otras situaciones; si bien no encontramos la palabra *machismo* en las fuentes ni en el contexto estudiado, existen algunas características del modelo de *varón moderno* en el modelo dominante de las identidades masculinas actuales relacionadas con el *machismo*, por ejemplo, el entendido generalizado de que el “hombre es racional y la mujer sentimental”.

Tendríamos que cuestionar ¿por qué y cuándo se denomina macho al individuo?, esta y otras preguntas permitirían ampliar el campo de estudio genérico. Asimismo, a través de este tipo de estudios podemos escuchar la voz de los hombres y plantear la posibilidad de analizar los rituales culturales de las identidades masculinas; por supuesto, es necesario señalar que en este tipo de investigaciones se cuestionan las posturas y el ejercicio de poder.

Este es un estudio de carácter histórico cuyo contexto corresponde a la nación moderna, concretamente al porfiriato; en cuanto al espacio, nos referimos al universo del Instituto Científico y Literario, en la actualidad debe considerarse profundizar en el estudio del hombre como sujeto genérico.

De acuerdo con algunos estudios de género, ninguna época ha sido más renovadora que la actual, nuestro mundo se define por el cambio, la mutación; por ejemplo, nada o casi nada perdura, ni las cosas ni las ideas, las posiciones subjetivas, las ideologías, los principios y los valores. Somos seres en construcción, por ello, es importante retomar desde la historia aquellas continuidades que han trascendido hasta la realidad actual y así explicar el porqué de tales procesos.

Estos tres capítulos muestran cómo desde la historia cultural, la teoría de género y las masculinidades podemos dar cuenta de los procesos de conformación masculina y su impacto en la sociedad. La mayoría

de nosotros podríamos percibir el comportamiento de los institutenses como algo *natural*, *normal*, sin embargo, cuando analizamos a detalle los mecanismos de comportamiento podemos ver que se trata de un sistema cultural complejo de identidad masculina, de masculinidades y relaciones de poder, que por supuesto no fue exclusivo de los sujetos de este periodo.

## NOTAS

### INTRODUCCIÓN

<sup>1</sup> Gabriela Cano y Georgette José Valenzuela (coords.). *Cuatro estudios de género en el México Urbano del siglo XI*, p. 12.

### I. HISTORIA CULTURAL, TEORÍA DEL GÉNERO, MASCULINIDADES Y RELACIONES DE GÉNERO E IDENTIDADES MASCULINAS

<sup>1</sup>Mónica Szurmuk e Irwin Robert McKee (coords.). *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos*, pp. 71-72.

<sup>2</sup>*Idem.*

<sup>3</sup>Peter Burke. *¿Qué es la historia cultural?*, p. 15.

<sup>4</sup>*Ibidem*, p. 22.

<sup>5</sup>*Ibidem*, p. 36.

<sup>6</sup>Gabriela Cano y Georgette José Valenzuela. *Op. cit.*, p. 11.

<sup>7</sup>Mónica Szurmuk e Irwin Robert McKee. *Op. cit.*, p. 118.

<sup>8</sup>Joan Scott. “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, p. 62.

<sup>9</sup>*Idem.*

<sup>10</sup>Matthew C. Gutmann. “Traficando con hombres: La antropología de la masculinidad”, *Annual Review of Anthropology*, p. 46.

<sup>11</sup>Matthew C. Gutmann. *Ser hombre de verdad en la ciudad de México: ni macho ni mandilón*, p. 45.

<sup>12</sup>Véase los trabajos de Minello Martini (2002), Gutmann (2004), Careaga y Cruz (2006), Amuchástegui y Szasz (2007), Fuller (2000), entre otros. Existen revistas especializadas en masculinidades tales como: *The Journal of Men’s Studies* (1992), *Men and Masculinities* (1998), *La Manzana*, *Revista internacional de estudios sobre Masculinidades* (2006), *Journal of Men, Masculinities and Spirituality* (2007), *La Ventana. Revista de estudios de género* (1997) por mencionar algunas, sin dejar fuera aquellos eventos académicos

- y de difusión de los estudios de masculinidades como: Primer Coloquio Internacional de Investigación sobre Masculinidades (junio, 2004, Puebla de los Ángeles, México), II Coloquio Internacional de Estudios sobre Varones y Masculinidades, I Congreso Nacional de la Academia Mexicana de Estudios del Género de los Hombres (junio 2006, Guadalajara, México), entre otros.
- <sup>13</sup> Gabriela Cano y Georgette José Valenzuela. *Op. cit.*, p. 12.
- <sup>14</sup> *Ibidem*, p.13.
- <sup>15</sup> Matthew C. Gutmann. *Ser hombre de verdad... Op. cit.*, p. 40.
- <sup>16</sup> Juan Carlos Ramírez Rodríguez et al. *Masculinidades: El juego de género de los hombres en el que participan las mujeres*, pp. 16-17.
- <sup>17</sup> Matthew C. Gutmann. “Traficando con hombres...” *Op. cit.*, p. 12.
- <sup>18</sup> *Idem*.
- <sup>19</sup> *Ibidem*, p. 13.
- <sup>20</sup> Matthew C. Gutmann. *Ser hombre de verdad... Op. cit.*, p. 46.
- <sup>21</sup> Juan Carlos Ramírez Rodríguez. “¿Y eso de la masculinidad?: Apuntes para una discusión”, *Debates sobre masculinidades*, p. 41.
- <sup>22</sup> *Idem*.
- <sup>23</sup> *Ibidem*, p. 9
- <sup>24</sup> Matthew C. Gutmann. “Traficando con hombres...”. *Op. cit.*, p. 13.
- <sup>25</sup> Mónica Szurmuk e Irwin Robert McKee. *Op. cit.*, p. 140.
- <sup>26</sup> *Idem*.
- <sup>27</sup> Matthew C. Gutmann. *Ser hombre de verdad... Op. cit.*, p. 93.
- <sup>28</sup> *Ibidem*, p. 42.
- <sup>29</sup> Héctor P. Serrano Barquín. *Miradas fotográficas en el México decimonónico, las simbolizaciones de Género*, p. 128.
- <sup>30</sup> Fernando Solana et al. *Historia de la educación pública en México*.
- <sup>31</sup> El modelo educativo anterior que priorizaba la educación basada en la doctrina cristiano-católica, ejemplo de ello fue la instrucción Lancasteriana.
- <sup>32</sup> América Luna Martínez. “Estudios de género e identidades masculinas”, *Género y desigualdades en Iberoamérica*, p. 169.
- <sup>33</sup> Matthew C. Gutmann. *Ser hombre de verdad... Op. cit.*, p. 38.
- <sup>34</sup> Robert McKeeIrwin. “Homoerotismo y nación latinoamericana: Patrones del México decimonónico”, *Entre hombres: masculinidades del siglo XIX en América Latina*, p. 214.



## II. LA NACIÓN MODERNA Y LA EDUCACIÓN POSITIVISTA EN EL INSTITUTO CIENTÍFICO Y LITERARIO DEL ESTADO DE MÉXICO DURANTE EL PORFIRIATO

- <sup>1</sup> Ernest Gellner. *Naciones y Nacionalismos*, p. 17.
- <sup>2</sup> Eric Hobsbawm. *Naciones y nacionalismos desde 1870*, p. 26.
- <sup>3</sup> María Esther Aguirre Lora. “Una invención del siglo XIX. La escuela primaria (1780-1890)”, *Diccionario de Historia de la Educación en México*, p. 19.
- <sup>4</sup> Mauricio Tenorio Trillo. *Artifugio de la nación moderna: México en las exposiciones universales 1880-1930*, p. 13.
- <sup>5</sup> *Ibidem*, p. 14.
- <sup>6</sup> María Esther Aguirre Lora. *Op. cit.*, p. 13.
- <sup>7</sup> *Ibidem*, p. 17.
- <sup>8</sup> *Ibidem*, p. 290.
- <sup>9</sup> Georg H. Von Wright. “Dos tradiciones”, *Aproximación a la metodología de las Ciencias*, p. 308.
- <sup>10</sup> María Teresa Bermúdez. “Vueltas y revueltas en la educación 1860-1876”, *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*, p. 138.
- <sup>11</sup> Georg H. Von Wright. *Op. cit.*, p. 309.
- <sup>12</sup> Elías Norbert. *El proceso de la civilización, investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, p. 57.
- <sup>13</sup> Para Inglaterra y Francia la “civilización” tenía referencia, por ejemplo, con los hechos políticos o económicos, religiosos o técnicos y morales o sociales, por ejemplo.
- <sup>14</sup> Fernando Escalante Gonzalbo. *Ciudadanos imaginarios*, p. 27.
- <sup>15</sup> Pedro Miranda Ojeda. “Los manuales de buenas costumbres, los principios de la urbanidad en la ciudad de Mérida durante el siglo XIX”, p. 131.
- <sup>16</sup> En el capítulo tres referiremos constantemente estos manuales, pero delimitando el impacto de su contenido en las masculinidades, en el *deber ser* moderno del varón.
- <sup>17</sup> Miguel Ángel Gallo. “Introducción”. *De Cuauhtémoc a Juárez y de Cortés a Maximiliano*, p. 11.
- <sup>18</sup> Fernando Escalante Gonzalbo. *Op. cit.*, p. 22.
- <sup>19</sup> Milada Bazant. *Historia de la educación durante el porfiriato*, p. 19-19
- <sup>20</sup> *Idem*.
- <sup>21</sup> Charles A. Hale. “Fundación de la modernidad Mexicana”, *Nexos 170, Sociedad, Ciencia, Literatura*, p. 46.
- <sup>22</sup> *Idem*.

- <sup>23</sup> Es importante señalar que el liberalismo de la segunda mitad del siglo XIX se caracterizó, entre otros aspectos, por la creación de un estado secular, así, tanto en la vida pública como en el pensamiento individual se buscaba que la ciencia desplazara las explicaciones teológicas sobre la realidad. Entre las principales características de este liberalismo se encuentra el aumento del nacionalismo y el esfuerzo de hacer compatibles la libertad y el orden a través de leyes racionalistas y seculares; todo lo anterior, aunado a la idea de progreso económico, principalmente técnico, del bienestar intelectual y moral. Véase, Luz Elena Galván de Terrazas, *Los maestros y la educación en México*, p. 16.
- <sup>24</sup> Milada Bazant. *Op. cit.*, pp. 49-50.
- <sup>25</sup> Nos permitimos referir el ejemplo de la Institución Libre de Enseñanza en España –creada hacia 1876– porque no solo guarda características similares con el Instituto, sino que también refiere la mencionada educación científica, lo que enriquece la comprensión del impacto de la científicidad, racionalidad, entre otros aspectos. La Institución Libre de Enseñanza toma en cuenta elementos de la educación científica para reformar a la sociedad, esta Institución fomentó las ideas progresistas, tanto en los contenidos como en los métodos pedagógicos y en las estructuras formales de la escuela. La educación fomentó el desarrollo del análisis, la reflexión crítica y el rigor científico; el objetivo era crear ciudadanos y desarrollar un pensamiento racional, crítico, es decir, formar ciudadanos y superar al súbdito típico del Antiguo Régimen. En esta Institución se educaron un grupo de hijos de la burguesía ilustrada o de las clases medias profesionistas y se pretendió que ellos formaran equipos que en el futuro transformaran a España, al estar dotados de responsabilidad, hábitos de trabajo, competencia, entre otros aspectos. Se trataba de un modelo de educación para una sociedad moderna, una tarea racional. Todo lo anterior es señalado por Julia Tuñón en *Educación y exilio español en México. El Instituto Luis Vives. 1939-2010*, p. 11.
- <sup>26</sup> Leopoldo Zea. *El positivismo y la circunstancia mexicana*, p. 129.
- <sup>27</sup> Fernando Solana. *Op. cit.*, p. 55.
- <sup>28</sup> Georgina Flores García. *El currículo oculto y la resistencia para el aprendizaje de la historia*, p. 12.
- <sup>29</sup> Leopoldo Zea. *Op. cit.*, p. 137.
- <sup>30</sup> Fernando Solana. *Op. cit.*, p. 43.
- <sup>31</sup> Georgina Flores García. *Op. cit.*, p. 13.
- <sup>32</sup> *Idem.*
- <sup>33</sup> Fernando Solana. *Op. cit.*, p. 58.
- <sup>34</sup> María Esther Aguirre Lora. *Op. cit.*, p. 46.

- <sup>35</sup> Carlos Herrejón Peredo. *Fundación del Instituto Literario del Estado de México testimonios históricos*, p. 23.
- <sup>36</sup> Inocente Peñaloza García. *Verde y Oro Crónica de la Universidad Autónoma del Estado de México*, p. 17.
- <sup>37</sup> Aurelio Venegas J. *El Instituto Científico y Literario del Estado de México*, p. 3.
- <sup>38</sup> *Ibidem*, p. 5.
- <sup>39</sup> Inocente Peñaloza García. *Op. cit.*, p. 17.
- <sup>40</sup> Olivia Pichardo Raymundo. *La presencia de alumnos indígenas en la Escuela Normal para Maestros anexa al Instituto Científico y Literario Porfirio Díaz del Estado de México 1890-1904*, p. 18.
- <sup>41</sup> Aurelio Venegas J. *Op. cit.*, p. 8.
- <sup>42</sup> Respecto de los alumnos indígenas, se estableció que “desde la fundación del Instituto las prefecturas estaban obligadas a enviar niños previamente seleccionados de familias *pobres e indígenas* con el propósito de facilitarles educación que por su origen o por motivos económicos muy difícilmente hubieran podido recibir”. Véase Olivia Pichardo Raymundo. *Op. cit.*, p. 18.
- <sup>43</sup> Carlos Herrejón Peredo. *Op. cit.*, p. 68.
- <sup>44</sup> *Ibidem*, p. 69.
- <sup>45</sup> Rosa María Hernández Ramírez y María del Carmen Chávez Cruz. “La Independencia y el Instituto Científico y Literario del Estado de México”, *Bicentenario de la Independencia: Estado de México*, p. 337.
- <sup>46</sup> *Idem*.
- <sup>47</sup> Antonia Pi Suñer Llorens (coord.). *México en el diccionario universal de historia y geografía vol. II Ciencia y tecnología*, pp. 11-12.
- <sup>48</sup> Luz Elena Galván de Terrazas. *Op. cit.*, p. 20.
- <sup>49</sup> Rosa María Hernández Ramírez y María del Carmen Chávez Cruz. *Op. cit.*, p. 339.
- <sup>50</sup> *Idem*.
- <sup>51</sup> Aurelio Venegas J. *Op. cit.*, p. 6.
- <sup>52</sup> *Ibidem*, p. 39.
- <sup>53</sup> *Ibidem*, p. 9.
- <sup>54</sup> *Idem*.
- <sup>55</sup> Inocente Peñaloza García. *Op. cit.*, p. 18.
- <sup>56</sup> Aurelio Venegas J. *Op. cit.*, p. 53.
- <sup>57</sup> Inmueble que fungía como fábrica conocida en Toluca como “el Beaterio”; con algunas obras de adaptación se instaló el Instituto. Véase Aurelio Venegas J. *Op. cit.*, p. 10.
- <sup>58</sup> Aurelio Venegas J. *Op. cit.*, p. 11.
- <sup>59</sup> Inocente Peñaloza García. *Op. cit.*, p. 31

<sup>60</sup> *Idem.*

<sup>61</sup> AHUAEM (Archivo Histórico de la Universidad Autónoma del Estado de México), *175 años de Legislación Universitaria ICLA-UAEM (compendio)*, p. 176.

<sup>62</sup> *Idem.*

<sup>63</sup> *Idem.*

<sup>64</sup> Habría que realizar una investigación profunda que corrobore lo señalado, ya que en las fuentes obtenidas para el periodo porfirista resulta complejo conocer la proporción de lugares y razas de los institutenses, pues solo aparecen algunos casos .

<sup>65</sup> Aurelio Venegas J. *Op. cit.*, p. 40.

<sup>66</sup> *Ibidem*, p. 42.

<sup>67</sup> Aurelio Venegas J. *Op. cit.*, p. 13.

<sup>68</sup> *Idem.*

<sup>69</sup> *Idem.*

<sup>70</sup> Fernando Solana. *Op. cit.*, p. 1.

<sup>71</sup> El artículo 4º prohibía la enseñanza religiosa en los planteles oficiales e imponía en su lugar la enseñanza de una moral laica. Véase Fernando Solana. *Op. cit.*, p. 38.

<sup>72</sup> Fernando Solana. *Op. cit.*, pp. 1-2.

<sup>73</sup> Aurelio Venegas J. *Op. cit.*, p. 15.

<sup>74</sup> Estas oficinas estuvieron funcionando con regularidad hasta 1889, cuando por disposición del Gobernador Villada fue trasladada la imprenta y litografía a la Escuela de Artes y Oficios.

<sup>75</sup> *Ibidem*, pp. 15-16.

<sup>76</sup> Fernando Solana. *Op. cit.*, p. 11.

<sup>77</sup> Solana Fernando. *Op. cit.*, p. 41.

<sup>78</sup> *Ibidem*, p. 43.

<sup>79</sup> Gabino Barreda. *La educación positivista en México*, p. 107.

<sup>80</sup> Aurelio Venegas J. *Op. cit.*, p. 16.

<sup>81</sup> *Idem.*

<sup>82</sup> Rosa María Hernández Ramírez y María del Carmen Chávez Cruz. *Op. cit.*, p. 339.

<sup>83</sup> Aurelio J. Venegas, *Op. cit.*, p. 17.

<sup>84</sup> *Idem.*

<sup>85</sup> Venegas J, Aurelio. *Op. cit.*, p. 18.

<sup>86</sup> *Idem.*

<sup>87</sup> *Idem.*

<sup>88</sup> *Idem.*

<sup>89</sup> *Ibidem*, p. 19.

- <sup>90</sup> Inocente Peñaloza García. *Op. cit.*, p. 34.
- <sup>91</sup> Aurelio Venegas J. *Op. cit.*, pp. 43-44.
- <sup>92</sup> AHENP (Archivo Histórico de la Escuela Normal para Profesores), Boletín Pedagógico del Estado de México, 1898.
- <sup>93</sup> AHUAEM (Archivo Histórico de la Universidad Autónoma del Estado de México), Sección histórica, exps. 1287-1330, 1875-1876, caja 28, exp. 1324.
- <sup>94</sup> AHENP (Archivo Histórico de la Escuela Normal para Profesores)
- <sup>95</sup> Leopoldo Zea. *Op. cit.*, p. 129.
- <sup>96</sup> AHUAEM, 175 años de Legislación Universitaria, Ley Orgánica del Instituto Científico y Literario, 14 de octubre de 1872, art. 19.
- <sup>97</sup> AHUAEM, Sección histórica, exps. 5411-5437, año 1902-1903, caja 125, exp. 5412. Calificaciones.
- <sup>98</sup> AHUAEM, 175 años de Legislación Universitaria, Ley Orgánica del Instituto Científico y Literario, 14 de octubre de 1872, art. 32, p. 216.
- <sup>99</sup> Fernando Solana. *Op. cit.*, p. 55.
- <sup>100</sup> Ernest Gellner. *Op. cit.*, p. 18.
- <sup>101</sup> Véase los anexos del Himno del Instituto Científico y Literario, p. 134.
- <sup>102</sup> Rosa María Hernández Ramírez y María del Carmen Chávez Cruz. *Op. cit.*, p. 339.
- <sup>103</sup> María Guadalupe Ríos de la Torre. *Sexualidad y prostitución en la ciudad de México durante el ocaso del Porfiriato y Revolución Mexicana 1910-1920*, p. 8.
- \* El *peladaje* era considerado aquél grupo de personas que no cumplía con las características que tenía la *gente decente*, generalmente se trataba de las personas de clase baja, así como los vagabundos, las prostitutas, etc.
- <sup>104</sup> Margarita García Luna, *Toluca en el porfiriato*, p. 59.
- <sup>105</sup> Fondo Reservado de la Biblioteca Central del Estado de México, *Boletín del Instituto Científico y Literario del Estado de México*, Boletines Pedagógicos 1894-1896, tomo 1, 1 de agosto de 1894, "Formas de la enseñanza", pp. 2-3.
- <sup>106</sup> Fondo Reservado de la Biblioteca Central del Estado de México, *Boletín del Instituto Científico y Literario del Estado de México*, Boletines Pedagógicos 1894-1896, tomo 1, 1 de agosto de 1894, "Lo que caracteriza a un buen profesor", p. 8.
- <sup>107</sup> Fondo Reservado de la Biblioteca Central del Estado de México, *Boletín del Instituto Científico y Literario del Estado de México*, Boletines Pedagógicos, "La enseñanza debe de ser moral" tomo 11, 16 de marzo de 1896, núm. 16, p. 5.
- <sup>108</sup> María Esther Aguirre Lora. *Op. cit.*, p. 23.
- <sup>109</sup> Fondo Reservado de la Biblioteca Central del Estado de México, *Boletín del Instituto Científico y Literario del Estado de México*, "Reseña Histórica del

Instituto Científico y Literario del Estado de México”, pp. 4-5.

<sup>110</sup> Gerardo Guiza Lemus. *Masculinidades: las facetas del hombre*, p. 7.

### III. MASCULINIDADES Y RELACIONES DE PODER EN LOS ALUMNOS DEL INSTITUTO CIENTÍFICO Y LITERARIO DEL ESTADO DE MÉXICO DURANTE EL PORFIRIATO

<sup>1</sup> José Olavarría. “Hombres e identidad de género: algunos elementos sobre los recursos de poder y violencia masculina”, en Gloria Careaga y Salvador Cruz Sierra, *Debates sobre las masculinidades*, p. 117.

<sup>2</sup> José Rosas. *Nuevo Manual de Urbanidad y Buenas Maneras*.

<sup>3</sup> AHUAEM, 175 años de Legislación Universitaria, Ley Orgánica del Instituto Científico y Literario, 14 de octubre de 1872, art. 44.

<sup>4</sup> Inocente Peñaloza García. *¿Quiénes fueron los institutenses? Apuntes biográficos de 60 personajes del Instituto Científico y Literario del Estado de México*, p. 54.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 56.

<sup>6</sup> AHUAEM, 175 años de Legislación Universitaria, Ley Orgánica del Instituto Científico y Literario, 14 de octubre de 1872, arts. 34-37, capítulo IV, “De los alumnos”, pp. 217-219.

<sup>7</sup> AHUAEM, 175 años de Legislación Universitaria, Ley Orgánica del Instituto Científico y Literario, Reglamento del Instituto Literario, 2 de marzo de 1881, art. 12, Título VIII, “Del mayordomo”, p. 239.

<sup>8</sup> AHUAEM, 175 años de Legislación Universitaria, Ley Orgánica del Instituto Científico y Literario, Reglamento del Instituto Literario, 2 de marzo de 1881, art. 235, Título V, “Del médico cirujano”, p. 235.

<sup>9</sup> AHUAEM, 175 años de Legislación Universitaria, Ley Orgánica del Instituto Científico y Literario, Reglamento del Instituto Literario, 2 de marzo de 1881, art. 44, Título XIII, “De los porteros y demás sirvientes”, p. 245.

<sup>10</sup> José M. Trigo. *Op. cit.*, pp. 10-11.

<sup>11</sup> Gabino Barreda. *Op. cit.*, p. 3.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 7.

<sup>13</sup> Fondo Reservado de la Biblioteca Central del Estado de México, Boletín del Instituto Científico y Literario del Estado de México, Boletines Pedagógicos 1894-1896, tomo 1, 1 de febrero 1895, núm. 14, pp. 5-6.

<sup>14</sup> María Gabriela Torres Montero *et al.* *La formación de nuevos ciudadanos en el Instituto Científico y Literario 1859-1900 hoy Universidad Autónoma de San Luis Potosí*, p. 63.

<sup>15</sup> AHUAEM, Sección histórica, exps. 1625-1685, caja 35, exp. 1640, años 1879-1880.

- <sup>16</sup> María Gabriela Torres Montero *et al.* *Op. cit.*, p. 34.
- <sup>17</sup> Fondo Reservado de la Biblioteca Central del Estado de México, *Boletín del Instituto Científico y Literario del Estado de México*, 1894-1896, tomo 1, 1 de febrero de 1895, núm. 14, pp. 5-6.
- <sup>18</sup> Michael Foucault. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, p. 140.
- <sup>19</sup> AHUAEM, *175 años de Legislación Universitaria*, p. 189.
- <sup>20</sup> Michael Foucault. *Op. cit.*, p. 152.
- <sup>21</sup> Véase los anexos. “Indisciplina y premios”, p. 135.
- <sup>22</sup> AHUAEM, Sección histórica, exps. 1625-1685, caja 35, exp. 1663, años 1879-1880.
- <sup>23</sup> AHUAEM, Sección Instituto Científico y Literario del Estado de México, año de 1880, núm. 405, registro 4, Expediente relativo a una comunicación del Gobierno referente a la asistencia de algunos alumnos a las cantinas, 7 de marzo de 1890.
- <sup>24</sup> *Idem.*
- <sup>25</sup> AHUAEM. Sección histórica, exps. 5411-5437, caja 125, exp. 5428, años 1903-1908.
- <sup>26</sup> María Gabriela Torres Montero *et al.* *Op. cit.*, p. 55.
- <sup>27</sup> AHUAEM. Sección histórica, exps. 5411-5487, caja 125, exp. 5426, años 1902-1903. Documentos para la historia de las ideas. Relación de las ideas religiosas y morales con los principios republicanos por Maximiliano Robespierre, Primero de Manuel Alas. 1902 (fragmento), pp. 5-31.
- <sup>28</sup> Inocente Peñaloza García. *¿Quiénes fueron los institutenses?... Op. cit.*, p. 73.
- <sup>29</sup> *Ibidem*, p. 50.
- <sup>30</sup> José M. Trigo. *Op. cit.*, p. 9.
- <sup>31</sup> Inocente Peñaloza García. *¿Quiénes fueron los institutenses?... Op. cit.*, p. 43.
- <sup>32</sup> *Ibidem*, p. 56.
- <sup>33</sup> AHENP, 1889.
- <sup>34</sup> Leopoldo Zea. *Op. cit.*, p. 129.
- <sup>35</sup> AHUAEM. Sección histórica, exps. 1287-1330, caja 28, exp. 1324, años 1875-1876.
- <sup>36</sup> Fondo Reservado de la Biblioteca Central del Estado de México, *Boletín del Instituto Científico y Literario del Estado de México*, 1894-1896, tomo 1, 1 de agosto de 1894, “Formas de la enseñanza”, pp. 2-3.
- <sup>37</sup> *Idem.*
- <sup>38</sup> José Rosas. “Introducción”, *Nuevo Manual de Urbanidad... Op. cit.*
- <sup>39</sup> *Ibidem*, p. 7.
- <sup>40</sup> Elizabeth Buchanan. *El Instituto bajo el signo del positivismo 1870-1910*, pp. 27-29.
- <sup>41</sup> AHEM (Archivo Histórico del Estado de México), fondo educación, serie Instituto Científico y Literario, vol. 2, exp. 34, fs: 1326, 1876-1897.
- <sup>42</sup> *Idem.*

- <sup>43</sup> José M. Trigo. *Op. cit.*, p. 19.
- <sup>44</sup> Aurelio Venegas J. *Op. cit.*, p. 18.
- <sup>45</sup> AHNPEM (Archivo Histórico de la Normal de Profesores del Estado de México), 1868.
- <sup>46</sup> Posiblemente se buscó evitar que se desarrollaran entre los institutenses comportamientos relacionados con la figura del *pollo*, es decir, aquel jovencito precoz, atrevido “vacío de cerebro” que niega su nacionalidad, afeminado; jóvenes que se contraponen a los jóvenes de “buena educación”, o bien, al ideal masculino hegemónico. El uso del *pollo* como tipo masculino en México se registra a principios del siglo XIX. Véase Christopher Conway, “El enigma del *pollo* apuntes para una prehistoria de la homosexualidad mexicana”, *Entre hombres: masculinidades del siglo XIX*, p. 193.
- <sup>47</sup> Fernando Solana. *Op. cit.*, p. 53.
- <sup>48</sup> Michael Foucault. *Op. cit.*, p. 155.
- <sup>49</sup> Fernando Solana. *Op. cit.*, p. 43.
- <sup>50</sup> Ernest Gellner. *Op. cit.*, p. 18.
- <sup>51</sup> Fondo Reservado de la Biblioteca Central del Estado de México, *Boletín del Instituto Científico y Literario del Estado de México*, “La enseñanza debe de ser moral”, p. 5.
- <sup>52</sup> AHNPEM (Archivo Histórico de la Normal de Profesores del Estado de México), Juan G. Matta. “El Liceo de Hidalgo”, 22 de septiembre de 1884, p. 33.
- <sup>53</sup> AHUAEM. “175 años de Legislación Universitaria...”, Reglamento del Instituto Literario, art., 28, título VIII, “De los jefes”, 2 de marzo de 1881, p. 241.
- <sup>54</sup> *Idem*.
- <sup>55</sup> Fondo Reservado de la Biblioteca Central del Estado de México, *Boletín del Instituto Científico y Literario del Estado de México*, “La enseñanza debe de ser moral”.
- <sup>56</sup> Elizabeth Buchanan. *Op. cit.*, p. 30
- <sup>57</sup> *Ibidem*, p. 31.
- <sup>58</sup> Fernando Curiel Defossé. *Gabino Barrera: Estudios*, p. 11.
- <sup>59</sup> María Gabriela Torres Montero *et al.* *Op. cit.*, p. 47.
- <sup>60</sup> M. Trigo, José, “Series de la educación moderna...”, *Op. cit.*, p. 98.
- <sup>61</sup> AHUAEM, “175 años de Legislación Universitaria. Ley orgánica del ICL, octubre 14 de 1872. Ocupar lugares como maestros.
- <sup>62</sup> Inocente Peñaloza García. *¿Quiénes fueron los institutenses?... Op. cit.*, p. 56.
- <sup>63</sup> *Ibidem*, p. 58.
- <sup>64</sup> José Rosas. *Op. cit.*, pp. 12-13.
- <sup>65</sup> José M. Trigo. *Op. cit.*, p. 10.



- <sup>66</sup> José Rosas. *Op. cit.*, p. 14.
- <sup>67</sup> Por ejemplo, para Inglaterra y Francia la “civilización” tenía referencia con los hechos políticos o económicos, religiosos o técnicos y morales o sociales, *Ibidem*, p. 58.
- <sup>68</sup> AHUAEM, *175 años de Legislación Universitaria*. ICLA-UAEM, p. 209.
- <sup>69</sup> José Rosas. *Op. cit.*, pp. 8-9.
- <sup>70</sup> *Idem*.
- <sup>71</sup> *Idem*.
- <sup>72</sup> *Ibidem*, p. 10.
- <sup>73</sup> AHUAEM, *175 años de Legislación Universitaria*. *Ley orgánica del ICL*, Reglamento del Instituto Literario, 2 de marzo de 1881, art. 34. Título IX. “De los alumnos”, p. 241
- <sup>74</sup> José Rosas, *Op. cit.*, p. 5-6.
- <sup>75</sup> *Idem*.
- <sup>76</sup> José Rosas. *Op. cit.*, p. 6.
- <sup>77</sup> AHUAEM. *Op. cit.*, 14 de octubre de 1872, art 24, p. 181.
- <sup>78</sup> AHUAEM, *175 años de Legislación Universitaria*. *Ley orgánica del ICL*, Reglamento del Instituto Literario, 2 de marzo de 1872, art. 35, título IX. “De los alumnos”. p. 241.
- <sup>79</sup> AHUAEM, *Op. cit.*, ¿Cuáles eran las obligaciones de los profesores?, p. 189.
- <sup>80</sup> AHUAEM. Sección Histórica, exps. 1287-1330, año 1875-1876, caja 28, exp. 1324. Destitución del catedrático de Francés Augusto Pettira y nombramiento del Sr. Claudio Manuel.

## ANEXOS

- <sup>1</sup> Los datos biográficos son tomados del libro de Inocente Peñaloza García, *¿Quiénes fueron los institutenses? Apuntes biográficos de 60 personajes del Instituto Científico y Literario del Estado de México*, pp. 17-87.
- <sup>2</sup> <http://www.uaemex.mx/identidad/docs/EL%20HIMNO%20INSTITUCIONAL.pdf>. Consultado el 22 de agosto de 2013.



## ANEXOS

### OTROS INSTITUTENSES VINCULADOS CON LA INSTRUCCIÓN POSITIVISTA

#### FELIPE SÁNCHEZ SOLÍS



Originario del barrio de Molonco en el municipio de Nextlalpan, distrito de Zumpango; fue director del Instituto Literario de Toluca de 1847 a 1852, diputado federal, pedagogo y filántropo. Entre otros aspectos, tuvo la oportunidad de implantar en la escuela preparatoria el Plan de Estudios que Gabino Barreda había puesto en práctica en la Escuela Nacional Preparatoria y que el gobernador Riva Palacio adoptó para el Instituto. La Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística lo tuvo como miembro distinguido, sobre todo por los importantes trabajos que realizó en su obra histórica *Anales del museo* y por haber localizado un importante documento zapoteca conocido como *Códice Sánchez Solís* que se encuentra en un museo de Alemania. En 1875, Sánchez Solís recibió la visita del patriota José Martí, quien lo describe como “el hábil profesor que a tanta altura levantó el provechoso Instituto de Toluca”.

### FELIPE S. GUTIÉRREZ



Originario del Barrio de San Pablo fue uno de los pintores y retratistas más destacados del siglo XIX. Gutiérrez perteneció al claustro académico del antiguo Instituto Literario de Toluca, donde impartió la cátedra de Pintura y Dibujo. Felipe S. Gutiérrez aún dictaba su cátedra cuando el gobernador del Estado, Mariano Riva Palacio, inauguró los talleres de Litografía y Tipografía, de los que salieron poco después las primeras publicaciones institutenses. Entre sus principales obras se encuentran: *Retrato de la señora Susana Robert de Sánchez Solís* –óleo de 216 × 146 cm– y *La amazona de los Andes* –óleo sobre tela 98 × 154 cm– que fue el primer desnudo femenino de la época.

### PRISCILIANO DÍAZ GONZÁLEZ (1826-1884)



Originario de Calimaya Estado de México, Díaz González fue maestro del Instituto Literario de Toluca, notable jurista, político y defensor de la integridad territorial del Estado de México. En 1875 fundó con un grupo de amigos la Sociedad Progresista de Toluca, que tuvo como propósito esencial defender los derechos de los trabajadores. Al año siguiente expuso importantes ideas sobre la clase trabajadora en el Primer Congreso Nacional del Gran Círculo Obrero de la Ciudad de México, en este tiempo fundó el periódico *El Taller*, que divulgaba los principios de la sociedad progresista. En 1877 fue postulado como candidato a gobernar el Estado de México por los progresistas, pero perdió las elecciones en un fallo discutido frente al general Juan N. Mirafuentes.

## JESÚS FUENTES Y MUÑIZ (1834-1895)



Originario de Toluca, fue Ministro de Hacienda en el gabinete del presidente Manuel González. El ingeniero Fuentes y Muñiz fue alumno, profesor y director del Instituto Literario de Toluca. Este institutense adoptó los principios del positivismo, además formó parte de una generación de *ciudadanos notables*; sus compañeros fueron Alberto García, Juan y Manuel Mateos, Ignacio Altamirano, Joaquín M. Alcalde y Gumersindo Mendoza. En las aulas tuvo la oportunidad de escuchar a maestros como Felipe Berriozábal –ingeniero, topógrafo y profesor de matemáticas–. Le correspondió asegurar el éxito del Plan de Estudios Positivista. Fundó el periódico *El Hogar* en el que maestros y alumnos del colegio escribieron artículos sobre temas diversos. A partir de 1875 fue nuevamente secretario general de gobierno y posteriormente diputado. En 1882 Fuentes y Muñiz se desempeñó como oficial mayor de la Secretaría de Hacienda, pero en ese año, el presidente de la República, Manuel González, lo nombró secretario. En 1884 renunció, pero más tarde fue llamado a colaborar como director del Nacional Monte de Piedad.

## CELSO VICENCIO (1839-1908)



Originario de San Francisco Xonacatlán, Vicencio fue Jurista y Filántropo destacado. Director y catedrático del Instituto Científico y Literario de Toluca de 1893 a 1896, nombrado por el gobernador José Vicente Villada. Impartió la cátedra de Derecho en la Escuela de Jurisprudencia del Instituto. En 1868 y en 1884 adquirió grandes extensiones de tierra de la hacienda Mayorazgo, en Oztolotepec, y las repartió entre los campesinos en pequeñas porciones y a precio de costo, con lo cual logró sustraerlos a la condición de peones para convertirlos en rancheros. Fundó una escuela para recibir niños indígenas a quienes ofrecía educación, hospedaje y alimentos. Varias generaciones pasaron por esa escuela, que la gente llamó “El Apostolado”, debido a que los alumnos eran siempre 12. Como ciudadano, el licenciado Vicencio encabezó gestiones para convertir en municipio a San Francisco Xonacatlán, construyeran caminos y un palacio municipal, propósitos que lograron.

N. VILLARELLO (1853-1921)



Originario de Toluca Felipe N. Villarelo fue alumno, maestro y director del Instituto Literario de Toluca, como presidente del Tribunal Superior de Justicia del Estado de México. Fue incidentalmente Gobernador del Estado por ministerio de la ley. En su profesión fue secretario, juez, magistrado y presidente del Tribunal Superior de Justicia. En 1911, debido a los cambios provocados por la revolución, fue gobernador interino por breve tiempo; sin embargo, su actividad principal fue la docencia. Villarelo fue director del Instituto de 1898 a 1899, tiempo en que se esforzó por aumentar y enriquecer la biblioteca del colegio, recién establecido en 1897 por órdenes del Gobernador del Estado, general José Vicente Villada.

AURELIO J. VENEGAS (1859-1931)



Periodista, historiador y catedrático que escribió la monografía del Instituto Científico y Literario del Estado de México; durante varios años fue secretario de esta institución. En Toluca tuvo destacada actividad como secretario particular de Jesús Lalanne y José Vicente Villada, gobernadores del Estado de México. Su vocación de historiador lo llevó a vincularse con el Instituto Literario y con los círculos intelectuales de la ciudad. Venegas impartió varias cátedras a los institutenses y escribió varios libros que aún son de consulta frecuente, tales como: *Guía del viajero en Toluca*, *Propiedad rústica en el Estado de México* y *Monografía del Estado de México*; asimismo, dirigió la *Gaceta del Gobierno del Estado de México*.

## ANDRÉS MOLINA ENRÍQUEZ (1868-1940)



Originario de Jilotepec, Molina Enríquez fue ideólogo del agrarismo y precursor de la Revolución mexicana. Autor de importantes estudios sobre la realidad nacional, redactor del artículo 27 de la Constitución. Fue alumno y maestro del Instituto Científico y Literario del Estado de México. En la época de la educación positivista tuvo notables profesores. De 1894 a 1898 desempeñó su papel de notario en el Antiguo real de minas de Sultepec en donde publicaba un pequeño periódico titulado *La Hormiga*. En 1899 fue nombrado profesor de Derecho del Instituto donde permaneció hasta 1903. El 14 de enero de 1901 pronunció un importante discurso en la ceremonia de inauguración de cursos, en el cual se pronunció contra el positivismo reinante y analizó con objetividad los hechos fundamentales del siglo XIX. En el mismo año obtuvo el título de abogado. En 1909 publicó su libro más importante *Los grandes problemas nacionales*, con el cual se consideró precursor de la revolución mexicana, anterior a la sucesión presidencial de 1910. El 23 de agosto de 1911 Molina decidió lanzar el llamado Plan de Texcoco, el cual exigía la renuncia del presidente provisional Francisco León de la Barra y exigía el reparto de las haciendas. En 1915 fue invitado por el presidente Venustiano Carranza a integrar la Comisión Nacional Agraria, en la cual promovió el proyecto del artículo 27 constitucional, en el que se establecían el ejido y la propiedad social de la tierra.

## FELIPE MENDOZA (1873-1957)



Nacido en Tenancingo, Felipe Mendoza fue músico y compositor del Estado de México que destacó durante la época porfirista. Hacia 1900, por invitación del gobernador José Vicente Villada, formó una banda de música con alumnos de la Escuela Correccional de Toluca, banda que daba audiciones los domingos por la tarde en el Paseo Colón. Se dice que el general Villada asistía puntualmente cada domingo. En 1910, con motivo de las fiestas del Centenario de la Independencia Nacional, don Felipe ganó el primer premio en un concurso nacional de bandas con una composición titulada *Victoria*; como

premio recibió una batuta de ébano y un diploma que le fue otorgado por el presidente municipal de Toluca, don Silviano García. En 1928, don Felipe compuso la música del Himno al Instituto Científico y Literario, del cual era maestro, en colaboración con el poeta Horacio Zúñiga, quien escribió la letra.

#### PASCUAL MORALES Y MOLINA (1874-1929)



Originario de Jilotepec, Pascual Morales y Molina fue gobernador y comandante militar del Estado de México durante la revolución constitucionalista. Fue alumno y profesor del Instituto Literario de Toluca en donde obtuvo el título de abogado. El director Silviano Enríquez propuso a Molina para que impartiera las cátedras de Español, Raíces griegas e Idioma patrio, con nombramiento expedido por el gobernador del Estado de México, general, José Vicente Villada. En el Instituto, como profesor, este joven abogado tuvo relación con su paisano Andrés Molina Enríquez. Al estallar la revolución de 1910 desempeñaba diversas tareas en la judicatura y en el gobierno estatal, pero la situación cambió súbitamente y en 1913, a raíz del asesinato del presidente Madero y del vicepresidente Pino Suárez, decidió incorporarse a la rebelión encabezada por el general Venustiano Carranza. En el ejército constitucionalista, Pascual Morales llegó a tener el grado de general brigadier y fue jefe de Estado mayor del general Jesús Carranza, hermano de Venustiano Carranza. Como gobernador (1915-1917) invalidó los billetes zapatistas emitidos por el doctor Baz –los famosos “bilimbiques”– y realizó importantes acciones de gobierno: prohibió juegos de azar, peleas de gallos, corridas de toros, estableció la enseñanza de artes y oficios para indígenas en escuelas de primeras letras, prohibió la fabricación y venta de pulque y decretó la creación de un centro deportivo y recreativo para trabajadores en cada distrito del Estado. Al dejar el gobierno del Estado, el licenciado Pascual Morales fue nombrado procurador general de la República por Venustiano Carranza, con la comisión de reorganizar los métodos de impartición de justicia en todo el país, de cara a las reformas legales que habían de desprenderse de la Constitución de 1917.



## FRANCISCO MODESTO DE OLAGUÍBEL (1874-1924)



Nacido en la Ciudad de México, Francisco Modesto de Olaguíbel fue orador, poeta, alumno y catedrático del Instituto Científico y Literario del Estado de México, en ese tiempo editó los periódicos: *La Tribuna*, *El Clarín* y la *Gaceta de Gobierno*. En la vida pública Olaguíbel fue diputado local y diputado federal; se trasladó a la capital del país para ocupar el cargo de subsecretario de relaciones, en ese tiempo fue profesor de la Escuela Nacional Preparatoria y de la Escuela Superior de Comercio. Otros libros de Olaguíbel son: *¡Pobre bebé!*, *Cuentos frívolos*, *Canciones de bohemia*, y *Rosas de amor y de dolor*.

## FERNANDO OCARANZA CARMONA (1876-1965)



Originario de la Ciudad de México, Ocaranza Carmona fue alumno, profesor y director del Instituto Científico y Literario. En 1888 ingresó al Instituto como alumno externo, cursó estudios normalistas y preparatorios, de manera que pudo ocupar, muy joven, el puesto de jefe de la clase de gimnasia y de profesor adjunto. En 1894 fue jefe de la clase de historia natural y en noviembre de ese año recibió certificado de bachiller. Después, hacia 1934-1935, siendo rector de la UNAM, ocupó simultáneamente el cargo de director del Instituto Literario de Toluca, para sacarlo de una profunda crisis en que había caído con motivo de la primera huelga en demanda de autonomía, encabezada por el estudiante y líder social Ladislao S. Badillo. En mayo de 1956, Ocaranza asistió como invitado de honor a la ceremonia inaugural de la Universidad Autónoma del Estado de México; al año siguiente, los médicos de Toluca decidieron crear la Sociedad Médica Fernando Ocaranza, para cuyo establecimiento invitaron al ilustre maestro y al gobernador del Estado de México, también médico, Gustavo Baz Prada.

CARLOS A. VÉLEZ (1879-1957)



Originario de la Ciudad de México, el gobernador José Vicente Villada, que acababa de asumir el poder, le concedió a Carlos A. Vélez, en 1889, una beca para estudiar tipografía en la recién fundada Escuela de Artes y Oficios de Toluca, ahí aprendió su primer oficio. En 1892, el joven estudiante, con deseos de superación, gestionó y obtuvo otra beca para ingresar a la Escuela Normal de Profesores del Instituto Literario de Toluca, dirigida entonces por el notable pedagogo Agustín González. Desde 1894 se desempeñó como profesor de la Academia Nocturna de Artesanos que existía en el Instituto Literario y que había sido fundada por el doctor Manuel M. Villada en su época de director.

En 1898 el maestro Vélez participó en la fundación del *Boletín del Instituto Científico y Literario* y durante seis años estuvo a cargo de la redacción apoyado por el ingeniero Silviano Enríquez, director del colegio, y por el licenciado Agustín González Plata. De 1903 a 1904 estuvo a cargo de la biblioteca del Instituto, que fue instalada en 1897 por disposición del gobernador Villada y en cuya inauguración el maestro Vélez pronunció un discurso. Al margen de su vida académica, Vélez fue defensor de oficio en el Tribunal Superior de Justicia, fungió como apoderado legal de varias empresas y fue consultor jurídico de otras. También fue presidente municipal de Toluca, juez de distrito suplente y miembro de la Junta de Conciliación y Arbitraje; asimismo, fue investigador, periodista, orador y poeta.

PROTASIO I. GÓMEZ (1882-1945)



Originario de Capulhuac, Protasio I. Gómez fue profesor de geografía durante más de 40 años y diputado constituyente del Estado de México en 1917. Este notario fue una personalidad de enorme prestigio en el Instituto Científico y Literario. En 1903 logró que lo nombraran profesor de Geografía en sustitución del profesor Miguel Shultz, que estaba por recibir su jubilación. En sus clases el maestro utilizó siempre como auxiliar didáctico un globo terráqueo de gran tamaño que había sido construido en la Escuela de Artes y Oficios de Toluca en 1898. En 1917 formó parte del Congreso Local que se encargó de

promulgar la nueva Constitución Particular del Estado de México durante el régimen del gobernador Agustín Millán; fue un parlamentario serio y combativo. En 1935 fue nombrado, nuevamente, director del Instituto con la misión de restablecer la paz y la tranquilidad entre profesores y alumnos, debido a la huelga estudiantil de 1934. Durante tres años que estuvo a cargo de la dirección (1935-1938), Protasio dio muestras de su integridad personal, severidad y prudencia. Con su ejemplo logró que los estudiantes siguieran el camino de la negociación para insistir en el tema de la autonomía, pues el Instituto seguía dependiendo de las autoridades gubernamentales. Asimismo, apoyó la creación de una estación de radio dentro del colegio, primera en su tipo.

#### JOSÉ VASCONCELOS (1882-1959)



Nació en la Ciudad de Oaxaca el 27 de febrero de 1882. En 1896, su padre, por motivos de trabajo, movió a su familia primero a la Ciudad de México y después a Toluca. Vasconcelos ingresó al Instituto Literario cuando tenía 14 años y era un adolescente engreído por su educación estadounidense. El Instituto de Ramírez y de Altamirano, según cuenta en sus memorias, lo decepcionó por lo elemental de sus enseñanzas. Se aburría en las clases mientras sus compañeros aprendían cosas que él ya tenía por sabidas. Su queja principal es contra el mal humor de un maestro de rasgos indígenas, posiblemente de Anselmo Camacho. Vasconcelos reconoció, sin embargo, que en el Instituto aprendió a escribir correctamente el español. Un nuevo cambio de empleo hizo que la familia Vasconcelos se fuera de Toluca en 1897. Estudió la carrera de abogado en la Universidad Nacional y pronto comenzó a brillar en los círculos políticos e intelectuales. Entre 1909 y 1914 figuró como miembro del Ateneo de la Juventud al lado de Alfonso Reyes, Antonio Caso, Pedro Henríquez Ureña, Julio Torri e Isidro Fabela, entre otros. Vasconcelos hizo repetidos viajes a Europa, Estados Unidos y Sudamérica y se convirtió en filósofo, novelista, ensayista y uno de los intelectuales más respetados por la juventud.

HERIBERTO ENRÍQUEZ RODRÍGUEZ (1884-1963)



Nacido en Toluca, Heriberto Enríquez fue poeta y catedrático institutense, autor de la letra del Himno del Estado de México, en 1902 ingresó como alumno al Instituto Científico y Literario después de haber asistido a la Escuela de Artes y Oficios. En el Instituto siguió la carrera de Tenedor de libros, de la cual obtuvo el título en 1905. Su carrera como docente inició en 1908 en la Escuela Normal para Señoritas de la ciudad de Toluca, en donde impartió materias prácticas como caligrafía, mecanografía y ortografía, poco después fue nombrado secretario del Instituto Científico y Literario. Al año siguiente comenzó a impartir varias cátedras en la Escuela Normal para Varones y en 1917 recibió su primer nombramiento como profesor del Instituto con la cátedra de Español, en la que tuvo alumnos tan destacados como Horacio Zúñiga, Enrique Carniado, Juan Rosas Talavera y otros poetas. Entre sus obras poéticas se encuentran: *Trilogía de mayo* de 1926 y *Sonetos de primavera y de invierno* de 1956.

GUSTAVO BAZ PRADA (1894-1987)



Originario de Tlalnepantla, Gustavo Baz Prada fue ex alumno del Instituto y gobernador del Estado de México por dos ocasiones. De 1908 a 1912 cursó estudios de bachillerato con excelentes profesores como lo fueron Rafael García Moreno, Isidro Martínez, Anselmo Camacho, Felipe N. Villarelo y Juan B. Garza, entre otros. Luego de obtener su certificado de bachiller, se trasladó a la Ciudad de México a estudiar la carrera de médico. Después de combatir durante casi dos años, Baz se convirtió en gobernador de su Estado por primera vez; entre sus medidas de gobierno inició el reparto agrario, emitió billetes y monedas, reestructuró el Instituto Literario y regularizó el funcionamiento de las escuelas.

## HIMNO DEL INSTITUTO CIENTÍFICO Y LITERARIO DEL ESTADO DE MÉXICO

El Himno Institucional de la Universidad Autónoma del Estado de México fue compuesto en 1928 por Horacio Zúñiga –el texto– y Felipe Mendoza –la melodía–. Horacio Zúñiga Anaya (1897-1956) orador, poeta, novelista y crítico, hombre de extraordinaria cultura, fue uno de los maestros más admirados del Instituto Científico y Literario. Entre sus discípulos se cuenta al expresidente Adolfo López Mateos.<sup>1</sup>

### CORO

¡Instituto, perínclita cumbre  
donde el alba es faisán de arrebol,  
con tu enjambre de abejas de lumbre  
liba el alma de auroras de sol!

### ESTROFAS

#### I

En los vórtices firme y sereno,  
a la vez poderoso y radiante,  
los jardines de luz del diamante  
acuarelan tu escueto crestón;  
y en el plinto inmortal de tus glorias  
que son líricas pascuas de flores,  
la centella se quiebra en fulgores,  
y hasta el trueno se vuelve canción.

#### II

Capitel de los vuelos del alma,  
torre de oro del ave doncella  
donde, en éxtasis, mira la estrella  
cómo duerme el azul virginal,  
Mirador del anhelo argonauta,  
Gambusino de brujos paisajes,  
que en bajeles de alados celajes  
busca un aéreo vellón sideral!

III

Del divino ideal lampadario;  
luminar de saber y armonía;  
de las rosas más claras del día  
milagroso y radiante vergel;  
en tus aulas que enjoyan el antro  
de las más rutilantes preseas  
los cerebros son jaulas de ideas  
con zenzontles de gorjas de miel!

IV

¡Instituto ! ¡Instituto preclaro!  
salve a ti que de alturas sediento  
desbaratas las frondas del viento,  
con la voz de tu enorme clarín;  
y a la vez taumaturgo y ciclópeo  
por trocar las miserias en galas  
a la sombra le doras las alas  
y al ciclón le perfumas la crin!

CORO

¡Instituto, perínclita cumbre  
donde el alba es faisán de arrebol,  
con tu enjambre de abejas de lumbre  
liba el alma de auroras de sol!

CASOS DE INDISCIPLINA Y SANCIONES

APLICACIÓN DE CASTIGOS

Conocida ya la misión del educador, no me propongo detallar los mil y mil prodigios medios que tiene necesidad de poner en juego para llegar a conocer las inclinaciones, el carácter y los hábitos de cada uno de los educandos y hacer las modificaciones conducentes al fin a que aspira la educación, que es formar individuos virtuosos o inteligentes que den honra a la sociedad en que vivan. Más para conseguir esto, bien sabemos, no

siempre es camino de flores el que se tiene que recorrer, antes al contrario, se presentan a cada instante casi insuperables obstáculos que, solamente un estudio atento, una voluntad firme y una perseverancia indefinida, llegan a alcanzar parte del ideal soñado. Las inclinaciones congénitas del individuo, o sea, la tendencia a buscar el placer y huir del dolor, hacen muchas veces formar hábitos perniciosos que al educador importa contrariar a tiempo, teniendo que valerse de las armas *premios y castigos*; pero ¡ay! Con cuanta prudencia tiene que usar de unos y otros, pues la aplicación por ejemplo de un castigo, puede llegar a servir de estímulo en algunos casos, siendo esto lo que buscamos precisamente al premiar a un alumno, y viceversa, un premio puede, si no se da como y cuando conviene, traer prejuicio al educando desarrollándole la vanidad o despertando la codicia, móviles en lo sucesivo para su aplicación, beneficiando en verdad su inteligencia, pero viciando su corazón. Examinando las consecuencias que traen estos medios indispensables de que tiene que usar el educador, sentaremos como regla invariable de que ambas cosas deben usarse con estricta justicia y excesiva prudencia, pues de esto dependerá en todo caso el éxito que nos proponíamos conseguir con ellos. Sabido es que los premios son de dos clases: premios positivos consistentes de más o menos valor monetario; premios honoríficos, como buenas calificaciones, elogios, cargos de honor, etc. Los castigos pueden ser corporales como golpes, (justamente abolidos ya) encierros, detenciones, privación de recreo, etc., y morales que son los inversos a los premios honoríficos... en la aplicación de estos castigos tenemos que regirnos por consideraciones opuestas completamente, dado que, los de mayor edad tienen perfecta conciencia de sus actos, y los más inteligentes, mayor malicia y viveza, de manera que a éstos puede exigírseles mejor conducta y modificación en sus actos habituales, lo mismo que en su aplicación y aprovechamiento... además, para aplicar un castigo debe tenerse en cuenta la gravedad de la falta, la residencia, el escándalo que produzca e imponer más o menos severo correctivo procurando hacerlo con oportunidad y calma, para que el penado no juzgue jamás sus castigo como acto de venganza o precipitación de su maestro, sino como expiación de la falta cometida. Así, es de recomendarse al proverbio chino que dice: “Cuando estés violento, antes de obrar cuenta ciento”. Pero esto no quiere decir que haya demasiada tolerancia pues el mal se infiltra en el alma de los niños con una facilidad y rapidez asombrosa. Los castigos no deben jamás ser capaces de ocasionar deformidad o enfermedades corporales haciendo, por ejemplo que los niños permanezcan por largo tiempo en posturas incómodas o privatizándoles del alimento a las horas de costumbre. Respecto a las represiones nunca serán de aquellas que ultrajen la dignidad, ni se harán con palabras inconvenientes o expresiones sarcásticas, por ser altamente impropio del educador dar señales de carecer de aquello que se propone dar, y no ol-

vide que su carácter y manera de tratar a sus discípulos, son un espejo que, por fuerza reproducirá imágenes semejantes a la suya, siendo por lo mismo responsable de los malos resultados, y tendrá después que luchar con sus propios defectos (Mier y Romero, 1895, “Premios y castigos”).

#### LEGISLACIÓN

Los alumnos de todas clases podrán ser despedidos del Instituto, previo acuerdo de la junta de superiores con aprobación del Gobierno por inmoralidad, insubordinación o desaplicación incorregible. Para las faltas de poca importancia que cometan los alumnos de todas las clases, se establecerán en el Reglamento Interior los castigos convenientes, procurando que éstos no hagan perder a los jóvenes la vergüenza y la dignidad (AHUAEM, 1872, *175 años de Legislación Universitaria*).

“Se castigarán severamente las ventas o cualesquiera otros contratos que los alumnos hagan de sus útiles de enseñanza y de ropa, pues cualquier contrato a este respecto está absolutamente prohibido” (AHUAEM, 1881, *175 años de Legislación Universitaria*).

#### COSTUMBRES ESTUDIANTILES

Demasiado incultas eran en el año de 1870 las costumbres estudiantiles. Cuando ingresaba un alumno al Instituto, era de todo punto indispensable para los jóvenes de quienes iba a ser camarada, recibirle haciéndole sufrir la práctica tradicional de el bautizo; llevábanle al efecto de buena o mala voluntad a la fuente del patio de estudios, y previas ciertas ceremonias bufas que parodiaban las del sacramento católico con que se admiten a un nuevo creyente en el seno de la Iglesia, se le aplicaba un nombre de colegio, es decir, un apodo o mote más o menos injurioso, alusivo a alguno de los defectos físicos o morales que más resaltaban en el neófito. Solían tales apodos revelar ingenio en quienes los aplicaban; pero lo más común es que resultasen insultos o groserías más o menos sosas e inadecuadas. La yegua, el mono, el zopilote, la rana, el fariseo, la vieja, el hueso, el ratón, etc., he aquí el mote de varios estudiantes de aquella época. Si, como era muy frecuente, el estudiante novicio se indignaba al oírse llamar con otro nombre tan peregrino, entonces era de rigor repetírselo con demasiada frecuencia; viniera o no viniera al caso, y además darle carga, pararlebola e verdechuela como hoy se dice, a toda hora y con cualquier motivo, hasta hacerle criar correa, o en otros términos, hasta conseguir



que ojera el mote sin inmutarse con que se le designaba. ¡Y qué crueldad verdaderamente salvaje, qué bárbaro placer y refinada malevolencia se notaba en algunos jóvenes, que se complacían en mortificar, zaherir, y hasta golpear a los más débiles y a los de edad más tierna, si acaso no lograba el neófito captarse en breve la simpatía de los estudiantes internos! Más no diré de todos ni la mayor parte, sino de tres o cuatro que fungían como caudillos de la multitud, y no en verdad por ser más débiles ni de virtudes superiores, sino en mi tiempo todo lo contrario, por más audaces, crueles o depravados, si no lograba el neófito, repito, merecer la estimación general o la protección de algún grande, entonces corría el riesgo inminentísimo de sufrir un capote la noche que más tranquilo y descuidado durmiese. Dar un capote equivalía entre los internos del Instituto a lo que en otras partes llaman dar una manta; en otros términos, sorprender al joven en su lecho a una hora avanzada de la noche, cuando estaba profundamente dormido, y despertarle por un verdadero diluvio de capotazos, zarapazos, etc., y algunas veces también palos y bofetadas, todo entre la algazara y confusión más ruidosa que imaginarse pueda. A la verdad, la tal costumbre de los capotes había ya decaído mucho en la época que historiamos; pero aunque raras veces, solía practicarse todavía, y el autor de estas líneas presencié un caso de los más crueles por cierto. Dos atributos eran inherentes y se consideraban como esenciales de un estudiante de aquella época; el saber fumar y el hablar muchas desvergüenzas. Hacíase alarde del lenguaje más indecente y obsceno, como si aquellos jóvenes se creyesen tanto más hombres, cuanto más bajo e indecente fuese el dialecto que usaban. Saber la moral prieta que equivale a lo que otros denominan la gramática parda, era una habilidad de la que hacían gala y en la que ejercitaban sus ingenios juveniles; y el más hábil en esa especie de “calembourg” era digno de admiración y aplauso. Tratándose de valentía personal “puntos de honor y desafíos” vivían aquellos jóvenes en plena civilización medieval. Por la más débil diferencia o el más fútil de los motivos citábanse a “singular combate”, y los lugares excusados, donde menos se ejercía vigilancia del prefecto de estudios, eran generalmente el campo de honor. Más ya se entiende que la lucha era a puño limpio, sin armas de ninguna clase, y se solía considerar el colmo de la victoria haber tenido la fortuna de hinchar los ojos del adversario o de hacerle salir el chocolate o el mole, vulgo la sangre de la nariz. Ser o parecer hombre era la gran preocupación de aquella juventud; por consiguiente, todo lo que pudiera interpretar como cobardía, afeminación o bajeza, le inspiraba repugnancia y odio. Había en aquél modo de ser mucho de caballerosidad y también algo de barbarie. Su amor a las contiendas personales, justo es decirlo, no excluía el honor a los delitos, pues si en algún caso rarísimo y excepcional un combatiente hería a su adversario con armas, causándole, verbigracia, una leve incisión o picadura con el cortaplumas, entonces

el escándalo, terror y pánico general, revelaban la pureza de sentimientos de la mayoría. En cuanto a ciertos vicios ocultos contra la naturaleza, que suelen considerarse como fruto seguro de la reclusión en los internos, ciertas hablillas y murmuraciones daban a entender que existían, aunque ocultándose en el más profundo misterio; pero la generalidad reprobaba con ruda y varonil energía semejantes faltas, y se hacía objeto de escarnio y odio el desgraciado joven sobre quien recayeran sospechas de tener tan depravados instintos. (Testimonio de Isauro M. en Buchanan, 1981: 27-29).

#### PREMIOS

Art. 24. “La víspera de que comiencen las vacaciones tendrá lugar la solemne distribución de premios. El C. Gobernador del Edo, o la persona que él designe distribuirá lo que hubieren obtenido los alumnos, conforme al Reglamento, por su buena conducta, aseo, urbanidad o aprovechamiento en las diversas clases.” (AHUAEM, *175 años de Legislación Universitaria*, 14 de octubre de 1872).

“El premio de moralidad para los alumnos internos lo obtuvo el municipal por Tenango, Delfino Escamilla, recibéndolo en el Tratado de Filosofía elemental de Bulmes. 1880.” (AHUAEM, Sección Histórica, “Premios”).

“El premio de buena conducta para los propios alumnos lo obtuvo el Sr. Gumesindo Pichardo y lo recibió en los *Hombres Ilustres de varios países*, Toluca, diciembre 8 de 1880.” (AHUAEM, Sección Histórica, “Premios”).

#### EXAMEN DE MORAL Y NOCIONES DE SOCIOLOGÍA

Tema para la prueba escrita del examen de moral y nociones de sociología general. Ficha N<sup>o</sup> 7. Examen general de la conducta instructiva y de los actos hereditarios o pasionales. Diferencia metafísica entre el instinto y la voluntad ¿Hasta qué punto y por qué medios se pueden modificar las tendencias morales hereditarias o idiosincráticas? La conducta la han considerado como un resultado de actos instintivos, voluntarios y habituales. Los actos que fueran en un principio voluntarios y que después se perfeccionaran por la repetición de éstos se fijaron en el individuo y una vez fijas en un individuo, éste las transmite por herencia a sus sucesores, apareciendo estos actos como innatos al individuo mismo y que las ha heredado considerándolas como actos orgánicos o pasionales que no vienen más que a constituir actos instintivos. Los actos instintivos podemos decir que son aquellos que ya están perfeccionados de antemano y que por eso no son poca injusticia dicen algunos moralistas que el instinto nunca se equivoca al verificar un acto. El instinto lo definen diciendo que

es toda tendencia de obrar de una manera automática, ciega y fatal. Pero como dije antes que considerándolos como formados ya por una serie de repeticiones y que éstas han venido formando una cadena en que se ha observado que los primeros eslabones son muy imperfectos y a medida que han ido repitiéndose los actos, los eslabones van siendo también más y más perfectos y por tal motivo todos estos actos parecen que al verificarse, únicamente obedecen a... puramente orgánicas y de una manera pasional el individuo se inclina a ejecutar dichos actos. Los actos hereditarios son aquellos que se han transmitido de padres a hijos, de abuelos a nietos y aquellos que se transmiten de un parentesco más lejano. Estas herencias reciben según el orden en que las enumeré, los nombres de herencia directa; atavismo y de regresión pero de cualquier manera que sea, estos actos hereditarios pueden ser buenos o malos y según sean éstos, así es como contribuyen sobre la conducta humana, si estos son buenos y muchas veces es indispensable así como el acto de defensa que tiende a la conservación de la vida en caso apremiante pues el individuo obra de una manera instintiva. Si los instintos son malos contribuyen a darle al individuo que los posee una conducta también mala y basta recordar al individuo que nada pinta, escribió [un autor] en una de sus novelas considerándolo como "bestia humana" que así se titula su famosa novela, aquí vemos que hay herencia de instintos negros y sanguinarios. La voluntad es libre, previsora y que se dirige a fines preconcebidos en la fuente precursora del bien y que sirve de guía a los actos humanos y por esto decía Víctor Hugo... en tanto que el instinto obedece a impulsos orgánicos, pero hay que entender que éstas han sido perfecciones por las generaciones pasadas y por eso es tan difícil saber cómo obra la voluntad sobre éstos. La voluntad en todos los casos se presenta en diferentes grados y después de un cierto tiempo aparece con mayor energía. Las tendencias hereditarias pueden modificarse por la educación y la instrucción, pero esto es de una manera aparente así la educación pone una especie de máscara escondiendo lo malo, únicamente hace aparentar, la instrucción es una especie de lima para nuestros sentimientos y por eso transforma una educación tosca y burda por otra fina, tiende a dejar sólo de la parte estética y artística del individuo. Toluca, noviembre 3 de 1900". A. Ortega. Alberto Ortega. BBB. (AHUAEM, Sección histórica, "Examen de moral y sociología").



## FUENTES DOCUMENTALES

### **Archivo Histórico de la Universidad Autónoma del Estado del Estado de México (AHUAEM)**

- 175 años *da Legislación Universitaria*, ICLA-UAEM. Compendio reglamentario.
- 175 años *da Legislación Universitaria*, Ley Orgánica del I. C. L., octubre 14 de 1872, art. 19.
- 175 años *da Legislación Universitaria*, Ley orgánica del I. C. L., art. 24, octubre 14 de 1872.
- 175 años *da Legislación Universitaria*, Ley Orgánica del I. C. L., octubre 14 de 1872, art. 32.
- 175 años *da Legislación Universitaria*, Ley Orgánica del I. C. L., octubre 14 de 1872. Capitulo iv, “De los alumnos”, arts. 34-37.
- 175 años *da Legislación Universitaria*, Ley Orgánica del I. C. L., octubre 14 de 1872. Capitulo iv, “De los alumnos”.
- 175 años *da Legislación Universitaria*, Ley Orgánica del I. C. L., octubre 14 de 1872, art. 44.
- 175 años *da Legislación Universitaria*, Ley Orgánica del I. C. L., octubre 14 de 1872, “Ocupar lugares como maestros”.
- Sección Histórica, Exps. 1287-1330, año 1875-1876, caja 28, exp. 1324. Destitución del catedrático de francés Augusto Pettira y nombramiento del Sr. Claudio Manuel.
- Sección Histórica, exps. 1287-1330, años 1875-1876, caja 28, exp. 1324.
- Sección Histórica, exps. 1625-1685, años 1879-1880, caja 35, exp. 1663.
- Sección histórica, exps. 1625-1685, anos 1879-1880, caja 35, exp. 1640.
- 175 años *de Legislación Universitaria*, ICLA-UAEM, Ley orgánica del I. C. L., Reglamento del Instituto Literario, “De los alumnos”, marzo 2 de 1881, art. 34, título IX.
- 175 años *de Legislación Universitaria*, ICLA-UAEM, Ley orgánica del I. C. L., Reglamento del Instituto Literario, “Del mayordomo”, marzo 2 de 1881, p. 239, título VIII.

175 años de *Legislación Universitaria*, ICLA-UAEM, Ley orgánica del I. C. L., Reglamento del Instituto Literario, “Del médico cirujano”, marzo 2 de 1881, p. 235, art. 12. Título v.

175 años de *Legislación Universitaria*, ICLA-UAEM, Ley orgánica del I. C. L., Reglamento del Instituto Literario, “De los porteros y demás sirvientes”, marzo 2 de 1881, p. 245, art. 44, título XIII.

175 años de *Legislación Universitaria*, ICLA-UAEM, Ley orgánica del I. C. L., Reglamento del Instituto Literario, “De los alumnos”, marzo 2 de 1881, p. 241, art. 35, título IX.

175 años de *Legislación Universitaria*, ICLA-UAEM, Ley orgánica del I. C. L., Reglamento del Instituto Literario, “De los jefes”, marzo 2 de 1881, p. 240, art. 25, título VIII.

Sección Instituto Científico y Literario del Estado de México, año de 1890, núm. 405, registro 4, expediente relativo a una comunicación del Gobierno referente a la asistencia de algunos alumnos a las cantinas, marzo 7 de 1890. Sección Histórica, exps. 5411-5437, 3M 1902-1903, caja 125, exp. 5412, calificaciones.

Sección Histórica, exp. 5411-5487, año 1902-1903, caja 125, exp. 5426 a, Documentos para la historia de las ideas. Relación de las ideas religiosas y morales con los principios republicanos por Maximiliano Robespierre, traducido en francés por Carlos Vélez. Toluca. Of. Tip. del Gob. de la Escuela de Artes y Oficios. Primero de Manuel Alas, 1902, (fragmento) p. 24.

Sección Histórica, exps. 5411-5437, años 1902-1903, caja 125, exp. 5412, calificaciones.

Sección Histórica, exp. 5411-5437, años 1903-1903, caja 125, exp. 5428.

Archivo de Normatividad y Precedentes (ANP)

Escuela Normal para Profesores del Estado de México, *Boletín del Instituto Científico y Literario del Estado de México*, tomo 1, núm. 3, mayo 5 de 1898, p. 25.

Juan G. Marta (Chileno), septiembre de 1881 en Actas de “El liceo de Hidalgo”, 22 de septiembre de 1884.

### **Fondo Reservado de la Biblioteca Central del Estado de México (FRBCEM)**

*Boletín del Instituto Científico y Literario del Estado de México*, 1894-1896, tomo 1, agosto 1 de 1894, “Formas de la enseñanza”, pp. 2-3.

Boletines Pedagógicos 1894-1896, tomo 1, febrero 1 de 1895, núm. 14, pp. 5-6.

Boletines Pedagógicos. “La enseñanza debe ser moral”, tomo 11, marzo 15 de 1896, núm. 16, p. 5.

- Boletín del Instituto Científico y Literario del Estado de México*. Reseña Histórica del Instituto Científico y Literario del Estado de México, pp. 4-5.
- Boletín del Instituto Científico y Literario del Estado de México*. Boletines Pedagógicos 1894-1696, “Lo que caracteriza al buen profesor”.
- Boletines Pedagógicos 1894-1896, tomo 1, agosto 1 de 1894, “Formas de la enseñanza”, pp. 2-3.
- Rosas, José. *Nuevo Manual de Urbanidad y Buenas Maneras*, Antigua Imprenta de Murguía, Portal del Águila de Oro, núm. 2, Fondo Reservado de la Biblioteca Central del Estado de México.
- M. Trigo, José (1895). *Series de la educación moderna. Moral teórico-práctica y educación*, Spanish American Educational Co. Libreros editores, Saint Louis.

### **Archivo Histórico del Estado de México (AHM)**

- Educación, serie del Instituto Científico y Literario, vol. 2, exp. 34, fs. 1326 FE., 1876-1897.

### **Bibliografía**

- Aguirre Lora, María Esther. “Una invención del siglo XIX”. La escuela primaria (1780-1890), *Diccionario de Historia de la Educación en México*, México, CIESAS, 2002.
- Barreda, Gabino. *La educación positivista en México*, México, Porrúa, 1978.
- Bazant, Mílada. *Historia de la Educación durante el porfiriato*, México, El Colegio Mexiquense, 2006.
- Bermudez, María Teresa. “Vueltas y revueltas en la educación 1860-1876”, *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*, Toluca, El Colegio Mexiquense, 2006.
- Buchanan, Elizabeth. *El Instituto bajo el signo del positivismo 1870-1910*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, 1981.
- Burke, Peter. *¿Qué es la historia cultural?* Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 2006.
- Cano, Gabriela y Georgette José Valenzuela (coords.). *Centro estudios de género en el México urbano del siglo XIX*, Programa Universitario de Estudios de Género, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2001.
- Careaga, Gloria y Salvador Cruz Sierra. *Debates sobre las masculinidades*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2006.
- Conway, Christopher. “El enigma del pollo: apuntes para una prehistoria de la homosexualidad mexicana”, *Entre hombres; masculinidades del siglo XIX en*

- América Latina*, en Ana Peluffo e Ignacio M. Sánchez Prado, Madrid, Iberoamericana, 2010.
- Curiel Defossé, Fernando. *Gabino Barreda. Estudios*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2010.
- Elias, Norbert. *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1979.
- Escalate Gonzalbo, Fernando. *Ciudadanos imaginarios*, México, El Colegio de México, 1998.
- Foucault, Michel. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión, México, Siglo XXI Editores*, 1976.
- Flores García, Georgina. *El currículo oculto y la resistencia para el aprendizaje de la historia*, Tesis de Doctorado, México, Universidad La Salle, 2001.
- Gallo, Miguel Ángel. “Introducción”, en Ismael Colmenares, *De Cuauhtémoc a Juárez y de Cortés a Maximiliano*, México, Quinto Sol, 1986.
- Galván de Terrazas, Luz Elena. *Los maestros y la educación en México*, México, Colección Miguel Othón de Mendizábal, 1985.
- García Luna, Margarita. *Toluca en el porfiriato*, Toluca, Ediciones del Gobierno del Estado de México, 1965.
- Gellner, Ernest. *Naciones y nacionalismo*, Madrid, Alianza Universidad, 1968.
- González, Agustín. *Memorias de mi vida*, Toluca, Cuadernos del Estado de México, 1957.
- Gutmann, Matlthew C. “Traficando con hombres: La antropología de la masculinidad”, *Annual Review of Antropology*, núm. 26, 1997.
- Gutmann, Matthew C. *Ser hombre de verdad en la Ciudad de México: Ni macho ni mandilón*, México, El Colegio de México, 2007.
- Guiza Lemus, Gerardo. *Masculinidades: las facetas del hombre*, México, Editorial Fontamara, 2010.
- Hale Charles, Adams. “Fundación de la modernidad Mexicana”, *Nexos 170, Sociedad, Ciencia, Literatura*, en Héctor Aguilar Camín, 1992.
- Hernández Ramírez, Rosa María *et al.* “La Independencia y el Instituto Científico y Literario del Estado de México”, en Gobierno del Estado de México, *Bicentenario de la Independencia Estado de México*, Toluca, Biblioteca Mexiquense del Bicentenario.
- Herrejón Peredo, Carlos. *Fundación del Instituto Literario del Estado de México testimonios históricos*, México, Universidad Autónoma del Estado de México, 1976.
- Hobsbawm, Eric. *Naciones y Nacionalismos desde 1870*, España, Crítica, 1990.
- Luna Martínez, América. “Estudios de género e identidades masculinas”, *Genero y desigualdades en Iberoamérica*, en Graciela Vélez Bautista y Norma Baca Tavi-



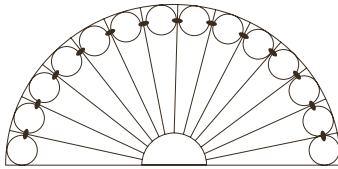
- ra, Colección Investigación y Tesis MNEMOSYNE, México-Argentina, 2012.
- Martínez Moctezuma, Lucía. “Educar fuera del aula: los paseos escolares durante el Porfiriato”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 15, mayo-agosto, 2002.
- Mckee Irwin, Robert. “Homoerotismo y nación latinoamericana: Patrones del México decimonónico”, *Entre hombres: masculinidades del siglo XIX en América Latina*, Madrid, Iberoamericana, 2010.
- Miranda Ojeda, Pedro. “Los manuales de buenas costumbres, los principios de la urbanidad en la Ciudad de Mérida durante el siglo XIX”, Universidad Autónoma de Yucatán, en *Takwánúms*, números 11-12, primavera-otoño, 2007.
- Olavarria, José. “Hombres e identidad de género: algunos elementos sobre los recursos de poder y violencia masculina”, *Debates sobre las masculinidades*, en Gloria Careaga y Salvador Cruz Sierra, México, Universidad Autónoma de México, 2006.
- Peñaloza García, Inocente. *Verde y Oro, Crónica de la Universidad Autónoma del Estado de México*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, 1999.
- Peñaloza García, Inocente. *¿Quiénes fueron los institutenses? Apuntes biográficos de 60 personajes del Instituto Científico y Literario del Estado de México*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, 2000.
- Pichardo Raymundo, Olivia. *La presencia de alumnos indígenas en la Escuela Normal para Maestros anexa al Instituto Científico y Literario Porfirio Díaz del Estado de México 1890-1904*, Tesis de licenciatura, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, 2013.
- Ramírez Rodríguez, Juan Carlos. “¿Yeso de la masculinidad?: Apuntes para una discusión”, *Debates sobre las masculinidades*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2006.
- Ramírez Rodríguez, Juan Carlos et al. *Masculinidades: El juego de género de los hombres en el que participan las mujeres*, Academia Jalisciense de Ciencias A. C., Academia de Estudios de Género de los Hombres A. C., México, 2008.
- Ríos de la Torre, María Guadalupe. *Sexualidad y prostitución en la Ciudad de México durante el ocaso del Porfiriato y Revolución Mexicana 1910-1920*, México Universidad Nacional Autónoma de México, 2004.
- Scott, Joan. “Historia de las mujeres”, *Formas de hacer Historia*, en Peter Burke, España, Alianza, 1993.
- Scott, Joan. “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, en Marta Lamas, (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, Miguel Ángel Porrúa/PUEG/UNAM, 1996.
- Serrano Barquín, Héctor P. *Miradas fotográficas en el México decimonónico, las simbolizaciones de género*, Toluca, Instituto Mexiquense de Cultura, 2008.

- Solana, Fernando *et al.* *Historia de la educación pública en México*, México, Fondo de Cultura Económica/SEP, 1981.
- Szurmuk, Mónica y Robert MckeeIrwin (coords.). *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos*, Instituto Mora, México, Siglo XXI, 2009.
- Tenorio Trillo, Mauricio. *Artifugio de la nación moderna: México en las exposiciones universales 1880-1930*, México, Fondo de Cultura Económica, 1996.
- Torres Montero, María Gabriela *et al.* *La formación de nuevos ciudadanos en el Instituto Científico y Literario de San Luis Potosí*, San Luis Potosí, Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Tuñón, Julia. “El Instituto Luis Vives 1939-2010”, *Educación y exilio español en México*, en Prensa para el Instituto Nacional de Antropología e Historia, España.
- Venegas J., Aurelio. *El Instituto Científico y Literario del Estado de México*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, 1984.
- Von Wright, Georg H. “Dos tradiciones”, *Aproximación a la Metodología de las Ciencias*, en Jorge Issa (coomp.), México, UAM Iztapalapa, 1994.
- Zea, Leopoldo. *El positivismo y la circunstancia mexicana*, México, Lecturas 81, 1985.

## Imágenes

- Peñaloza García, Inocente (2000). *¿Quiénes fueron los institutenses? Apuntes biográficos de 60 personajes del Instituto Científico y Literario del Estado de México*, Toluca, Estado de México, Universidad Autónoma del Estado de México. 124 pp.
- Sánchez García, Alfonso (1981). *Prisciliano María Díaz González precursor del obrerismo en México. Apuntes biográficos*, México, D.F., Biblioteca Enciclopédica del Estado de México, 101pp.
- Imágenes documentales: Archivo Histórico de la Universidad Autónoma del Estado de México
- Imágenes de Rectoría: Acervo Documental del Departamento de Fotografías de la Universidad Autónoma del Estado de México.





*Educados para ser varones modernos: masculinidades y relaciones de poder en los institutenses del Estado de México durante el porfiriato*  
de Belén Benhumea Bahena

Ha sido editado en versión digital y puede imprimirse –en papel– bajo demanda, a través o con autorización del titular de los derechos. En la composición se utilizó la fuente tipográfica Arno Pro, de Robert Slimbach. Esta edición estuvo a cargo del Departamento Editorial de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México.

El contenido de este libro puede consultarse íntegramente en:

<http://humanidades.uaemex.mx>

<http://ri.uaemex.mx>