



ISBN: 978-607-99647-1-9

ISBN de la colección: 978-607-99647-0-2

Sociedad Mexicana de Historia de la Educación

www.somehide.org

Miriam Patricia Cruz Reyes (2022).

Del buen maestro, códigos de conducta y masculinidades en la
Escuela Normal moderna de Oaxaca (1883-1889).

En M. G. Cedeño Peguero (coord.), *Historia de la educación
novohispana y decimonónica, tomo 1* (pp. 107-136) [colección Historia
de la educación en México, vol. 1]. México: Sociedad Mexicana de
Historia de la Educación.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

DEL BUEN MAESTRO, CÓDIGOS
DE CONDUCTA Y MASCULINIDADES
EN LA ESCUELA NORMAL
MODERNA DE OAXACA (1883-1889)

Miriam Cruz Reyes

En México, durante los dos primeros tercios de la centuria decimonónica buena parte de las luchas políticas osciló entre tratar de mantener una organización jurídica y legislativa que resguardara los privilegios pre-independentistas de los grupos oligárquicos o construir una estructura normativa que sustituyera estos antiguos privilegios estamentales y prevaleciera los derechos de cada individuo. El “triumfo” del liberalismo en 1867 dibujó al protagonista de este nuevo esquema de igualdad jurídica y de construcción ciudadana: el varón cuyos atributos, características y “cualidades” se convirtieron en el centro de deliberaciones entre las élites nacionales y regionales, que trataron de resolver la forma ideal que debía adoptar un sujeto “moderno” a través de la instrucción recibida en las aulas. En medio de este propósito, se consideró que la multiplicación de establecimientos educativos era parte de la solución para matizar las diferencias entre los pobladores y moldearlos de acuerdo con los referentes del positivismo y la modernidad, sin embargo, la falta de profesores capaces de atender dichos espacios representó un problema mayor.

Formar al maestro de escuela se constituyó como una de las acciones gubernamentales con relativamente mayor atención para

los grupos de poder. El profesor era considerado el “santo de la democracia” (Sierra, en Yáñez, 1991) y el principal elemento que permitiría construir en la mente de cada hombre los preceptos de igualdad, libertad y modernidad. Las preguntas entonces eran: ¿Cómo formar al maestro de escuela? ¿Bajo qué códigos conductuales debía normarse a la figura de la enseñanza? ¿Qué concepto de masculinidad debía representar?

Los reglamentos escolares de la Escuela Normal Moderna (1883) ofrecen información importante para responder estos cuestionamientos. Como ordenamientos conductuales devinieron en el espacio escolar para materializar las estrategias de gobernabilidad y para tratar de conformar un proyecto educativo amplio, con valores compartidos para la heterogénea población oaxaqueña. Entre ellos, la “des-indianización”, convertir a los mestizos en ciudadanos y conformar una población masculina económicamente activa con prácticas “decentes” fueron los que las élites nacionales y locales consideraron necesarios para consolidar la nación y los preceptos político-sociales en un contexto de diversidad cultural, lingüística y con una mayoritaria población indígena. De acuerdo con las estadísticas oficiales de la época la población nacional en 1877 ascendía a 9,481,916 personas, de ellas 5.83% eran blancos, 59.59% indígenas y 34.58% mestizos. En 1885 la población mexicana se constituía por 10,879,398 personas, de las cuales 6.41% eran blancos, 57.64% indígenas y 35.95% mestizos. A nivel local, Oaxaca contaba con 744,600 habitantes en 1878, de los cuales 1.79% eran blancos, 77.97% era de origen indígena y 15.22% era población mestiza. 23.97% hablaba castellano y el 71.90% alguna lengua indígena. La capital contaba 26,366 habitantes, de los cuales 260 eran extranjeros (González, 1956).

En este contexto heterogéneo, por las ideas emuladas de Europa que se contrapusieron a las tradicionales, a la mayoritaria población indígena se le otorgó un valor racial y social menor que a aquella población con rasgos, actitudes, valores y habilidades diferentes; tenían ventajas quienes tenían tez clara, habla castella-

na, sabían leer, escribir y usar vestimenta que no fuera “su típica indumentaria” (Traffano, 2014, pp. 357-379) y, frente a la palpable heterogeneidad social al iniciar el régimen porfirista, la educación fue la “estrategia civilizatoria” por excelencia pues, por un lado, al asumirse heredero de los preceptos liberales de principios de siglo, el gobierno porfirista retomó de sus antecesores la concepción del indígena como un factor de atraso social. El indígena era un sujeto vicioso, inmoral (la mayoría de las veces se le representaba descalzo y desnudo) y arraigado a sus tradiciones, características que podrían diluirse en tanto se le enseñara a leer, escribir, conocer los catecismos políticos, cuando se le inculcaran valores morales que le alejaran de los vicios y se le integrara al progreso económico mediante el aprendizaje de un oficio (Traffano, 2014, pp. 357-379).

Por otro lado se encontraban los mestizos, a quienes Ezequiel Chávez¹ definiría en 1901 como el *mestizo superior* y el *mestizo vulgar*. El mestizo superior era reconocido por su capacidad de superación intelectual, por tener un origen “mezclado” pero proveniente de familias de “buena cuna”. Por su parte, el *mestizo vulgar* representaba un inconveniente social, pues era difícil distinguir su origen, ya que “al nacer se encontró rota o deshecha su familia, como rota la habían encontrado sus progenitores y los progenitores de estos, forma el bajo fondo de la sociedad... forma el elemento destructor, el disolvente” (Chávez, 1901, pp. 32-33). A diferencia del indígena, no estaba condicionado a la pobreza por sus orígenes o sus tradiciones, por el contrario, “se endeudan y despilfarran su trabajo en banalidades, inestables emocionalmente a tal grado de culminar en el engaño amoroso; aquello que los hace ser incapaces de formar familias estables o tener viviendas cómodas porque son próximos

¹ Jurista mexicano nacido en Aguascalientes en 1868, compartió el pensamiento positivista de la época y fue admirador de Spencer. Como delegado de la Sociedad Positivista de México, el 13 de diciembre de 1900 Chávez presentó el «Ensayo sobre los rasgos distintivos de la sensibilidad como factor del carácter del mexicano» en el Concurso Científico Nacional, en esta disertación reflexiona sobre el carácter y personalidad del mexicano y resalta la estrecha relación que debía existir entre la educación y los pueblos del país.

al hedonismo y pansexualismo” (Chávez, 1901, pp. 32-33), y principalmente, para Chávez, el mestizo vulgar era incapaz de adaptarse socialmente ya que no podría lograr el desarrollo intelectual por ser “desinteresado como el indio” (Chávez, 1901, pp. 32-33).

Por esta diversidad, el aparato político definió objetivos específicos para cada tipo de varón. A los indígenas, la educación debía permitirles transitar de “ignorante” a población letrada, mientras para la población no indígena sería una estrategia, por un lado, para la construcción de una “masa ciudadana” que permitiera lograr la gubernamentalidad evitando las revueltas regionales originadas acorde con intereses personales y, por otro lado, definiría las conductas inaceptables para que transitaran de la marginación a la socialización “regulada” por la moral, la urbanidad y la “decencia”. De esta manera, los gobiernos local y nacional podrían legitimarse políticamente y unificar a la población para alcanzar sus objetivos de crecimiento económico.

Por esta importancia asignada en el discurso, se importaron prácticas pedagógicas de Inglaterra, Estados Unidos y Francia para masificar la enseñanza y particularmente para formar maestros. De estos países los grupos de poder mexicanos intentaron asimilar el mismo discurso positivista cual fórmula de regeneración social. Consideraron que las ideas venidas del extranjero responderían al progreso material que se experimentaba en el país durante el último tercio de la centuria, coadyuvando a implementar un orden social constituido en la razón que alejara a la población de los vicios y la inmoralidad para acercarlos a las buenas costumbres pues era considerado un “sistema entero de ideas y costumbres, necesarios para preparar a los individuos al orden social en que habrían de vivir y para adaptar en todo lo que fuera posible a cada uno de ellos al destino particular que debían llenar en él” (Díaz Zermeño, 2003, p. 330).

Buena parte de las políticas gubernamentales para la mejora de la enseñanza durante el Porfiriato se dirigieron primordialmente a la formación de maestros (varones), así lo refirió Joaquín Baranda

en la inauguración de la escuela Normal de la Ciudad de México (Baranda, 1887, pp. 66-68), aunque a nivel federal y local también se generaron acciones para profesionalizar maestras; primero por medio de las escuelas amigas, enseguida a través de las academias de profesoras y en la última década del siglo XIX con la implementación de escuelas Normales femeninas. Sin embargo, si queremos examinar la construcción social del ser maestro (varones) en el último tercio del siglo XIX, los estudios referentes son limitados o nulos en el caso de la ciudad de Oaxaca.

En la historiografía nacional, este punto ha cobrado importancia en años recientes y ha generado estudios importantes que exploran temas como el “patriarcalismo como un modelo de masculinidad” expresado con claridad en las novelas de Ignacio Manuel Altamirano, resaltando características masculinas como la defensa del honor, el varón como controlador de la sexualidad propia y femenina y un hombre con poder de decisión con una conducta pública ejemplar. En el marco de la creación de un discurso científico que priorizó que el conocimiento debía ejercerse por los varones, también se ha abordado la construcción de la masculinidad desde la profesionalización en el campo de la salud. De igual forma, Robert McKee Irwin (2003) ha propuesto una genealogía de las masculinidades mexicanas a partir del análisis de literatura y la prensa de la época, cuya contribución relevante es su concepto de las masculinidades mexicanas como “contradictorias y estrictamente locales”. Un tanto más cercano al objeto de estudio planteado en el presente análisis, encontramos “Hombres de mundo: la masculinidad, el consumo y los manuales de urbanidad y buenas maneras”, de Víctor Macías, quien examina la forma en que las fuentes referidas influyeron en la delimitación de la masculinidad decimonónica en tanto “transmisores primarios de los sistemas de valores de la sociedad”, reflejando una evidente “confrontación entre tradición y modernidad” (Macías, 2006, p. 270).

El mismo autor refiere en “Apuntes sobre la construcción de la masculinidad a través de la iconografía artística porfiriana, 1861-

1916” que las ideologías de modernidad y progreso transformaron las prevalecientes concepciones de ser hombre e integraron un nuevo conjunto de ideas dentro de las cuales “el esfuerzo se medía a través del trabajo, para lograr una nueva manera de ser hombre por medio del progreso, el orden, el deporte” (Macías, 2003, p. 228). Finalmente, *Los hombres de la nación* de Martín González (2014) explora la concepción de masculinidad en la primera modernización mexicana (1857-1867).

Los estudios de género en tanto herramienta conceptual han propuesto nuevas formas para interrogar al pasado. A partir de la concepción del género como constructo socio-histórico delimitado por criterios discursivos, ideológicos, de raza y de clase que han creado un binarismo asimétrico hombre-mujer es posible comprender cómo se crean estas identidades femenino-masculino en ciertos contextos políticos y la manera en que trataron de responder al orden social planteado. Sin embargo, existe un vacío importante sobre cómo se materializaron los códigos de conducta del último tercio del siglo XIX en los programas de las escuelas Normales para profesores en Oaxaca.

Una pregunta que quedaba sin respuesta es: ¿Hasta qué punto estos códigos de conducta y valores reflejan la concepción ideal de lo masculino en educación y qué tipo de individuo trató de moldear la Escuela Normal Moderna? La brecha entre los estudios que abordan la construcción social de las mujeres y el de la masculinidad en el siglo XIX mexicano es significativa y hace necesario examinar cómo el discurso de libertad e igualdad liberal produjo nuevos prototipos de varón en atención a un discurso de libertades individuales e igualdad entre los hombres que trataron de generar nuevos valores, de qué manera una nueva forma de ser hombre se constituyó como un medio de control social que le brindaría estabilidad al régimen político.

El reglamento escolar (1883) visibiliza las estrategias civilizatorias de la modernidad liberal y la forma en que construyeron espacios simbólicos y un sistema de creencias nuevo en torno al

ideal de ciudadano. Así, el presente estudio tiene como objetivo principal examinar el discurso oficial y la reglamentación escolar para tratar de identificar la noción o nociones de masculinidad en la formación de maestros a la luz de las transformaciones sociales y políticas entre 1883 y 1889 en la ciudad de Oaxaca.

MASCULINIDADES, MODERNIZACIÓN Y PODER.

BREVE CONTEXTO

En el último tercio decimonónico, la ideología positivista se materializó en la educación con la creación de la Escuela Nacional Preparatoria, cuya fundación impulsó la idea de “organizar en forma consciente y radical la enseñanza en México”. La racionalidad científica debía fundamentalmente guiar a la educación y ser un medio para alcanzar las aspiraciones modernizantes de las élites y el gobierno; estas ideas impulsaron la formación de agentes especializados en la enseñanza en el último tercio del siglo XIX. En Oaxaca, por decreto estatal del 12 de noviembre de 1883 se creó la Escuela Normal Moderna de la ciudad.

Esta institución enmarcó sus prácticas en los objetivos planteados por los ideales educativos de la época, pretendió ser el semillero de maestros especializados en las tendencias pedagógicas que se emulaban de Europa y capacitados para atender escuelas de primeras letras de la entidad. Por lo anterior, se consideró a la institución normalista como el centro de formación de un nuevo grupo social con “preparación intelectual y cultural” encargado de difundir entre la población de la entidad los ideales de progreso, orden, libertad, moralidad y racionalidad científica” (Cruz, 2017). Sin embargo, ante la falta de resultados esperados por las autoridades fue objeto de replanteamientos por parte del gobierno estatal, dando paso a la creación de la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Pública (1890), con influencias pedagógicas europeas llegadas a México de la mano de Enrique Rébsamen.

Las élites nacionales y locales consideraron la formación de maestros como una estrategia efectiva para la constitución de

una sociedad “moderna” política y socialmente en concordancia con el impulso económico que el país había experimentado, lo que Marshall Berman concibe como características devenidas de la modernidad (Berman, 1989) y en contraposición con el orden social anterior que había avivado regionalismos y disputas políticas. La educación se constituyó como la palanca del progreso y el espacio escolar como un escenario ideal para reproducir y regular las conductas de los individuos.

Por su parte, en 1877 la ciudad de Oaxaca contaba con 26,366 habitantes (Chassen, 2010, p. 174). Francie Chassen sugiere que esta nueva dinámica poblacional requería de hombres que cumplieran con ciertos códigos laborales, de conducta y de valores que pudieran llevar a buen cauce el ideal de regeneración social basado en una población apegada al conocimiento científico, alejada de los vicios y capaz de alcanzar la emancipación intelectual de la religión, en apego a la Constitución y a las leyes. Este ideal fue característico de los grupos de poder y se plasmó a nivel nacional en los discursos gubernamentales que justificaron las leyes educativas y, a nivel local, en las memorias administrativas del estado de Oaxaca.

Se trataba de construir a un grupo social determinado: el maestro de escuela, varón, con derechos y obligaciones definidas a partir de los marcos normativos de la educación positivista-moderna y de los códigos de conducta que las élites y los grupos de poder oaxaqueños suscribieron en relación con los grupos de poder nacionales. Esta aspiración impulsó la creación de una estructura legislativa que le permitiera al gobierno oaxaqueño ordenar el ámbito educativo a través de la creación de la escuela Normal y, al mismo tiempo, regular las dinámicas internas de los establecimientos escolares, con especial importancia de las conductas de los actores involucrados: maestros, directores, alumnos. Los apologistas de la formación de maestros aseguraban que debía santificarse la escuela y ponerse “sobre un altar a ese santo de la democracia que se llama el maestro de escuela” (Sierra, en Yáñez, 1991), pero, ¿cuál era el perfil social que se delineaba en este ideal?, ¿cuál era el concepto de

masculinidad que podemos encontrar alrededor de la construcción social del ser maestro?

Para Raewyn Connell (2003) tanto la masculinidad como la feminidad son experiencias simbólicas que no pueden existir la una sin la otra y están mediadas por la raza, la clase, el poder y la nacionalidad. En conjunción, estos elementos definen múltiples dimensiones de ambas experiencias, es decir, en el caso que nos ocupa refiere la existencia de una variedad de masculinidades que derivan de su interacción constante y, a partir de las formas en que los hombres se relacionan entre sí y con las mujeres, es posible identificar varios modelos de “ser hombre” en relación con su posición de poder con sus iguales. Para la socióloga australiana, existen masculinidades hegemónicas pertenecientes a los grupos dominantes del contexto a estudiar, quienes al interactuar con otros hombres establecen relaciones asimétricas y surgen las masculinidades subordinadas. El lugar de estas identidades dependerá de su relación con la masculinidad dominante pues se definen en función de ella delimitadas por las coyunturas que impulsaron tales modelos de ser hombre. Estos conceptos, masculinidad hegemónica y masculinidades subordinadas, conforman una guía analítica pertinente para comprender cuál era el tipo ideal de profesor/varón que trataron de construir las políticas de formación de maestros en Oaxaca entre 1883 y 1889.

Una segunda guía analítica es el disciplinamiento en el marco de la modernidad. El poder conceptualizado por Foucault se retoma en tanto un proceso que va más allá de la obediencia y se refiere a un “creciente y cada vez mejor vigilado proceso de ajuste —de modo cada vez más racional y económico— entre actividades productivas, recursos de comunicación y juego de relaciones de poder” (Foucault, 1988, pp. 3-20). En la época planteada, el surgimiento de nuevas formas de organización social producto de cambios en las dinámicas económicas y productivas a nivel nacional e internacional generó un nuevo aparato tecnológico de poder que se conformó como una estrategia para regular las conductas de los miembros de una comunidad (Foucault, 1988, pp. 3-20).

Como el filósofo francés afirma, el ejercicio de poder entre pares implica un conjunto de “acciones que inducen a unos a seguir a otros”, estas relaciones de poder se establecen a partir de sistemas o “relaciones de comunicación que transmiten información por medio de un lenguaje, un sistema de signos o cualquier otro medio simbólico” como una manera de actuar sobre otro (Foucault, 1988, pp. 3-20). Así, la reglamentación escolar es una evidencia de “regulación racional” de las relaciones establecidas en el espacio escolar que las élites esperaban ver reflejadas en otros espacios sociales.

Por tanto, prescripciones como los requisitos mínimos para ingresar a la escuela Normal y la designación como maestros de primera, segunda o tercera clase, constituyen, de acuerdo con Foucault, un “bloque de capacidad-comunicación-poder”, cuya finalidad es desarrollar un aprendizaje determinado, adquirir cierto tipo de conducta ajustando las relaciones de poder y de comunicación a “fórmulas establecidas, llamadas disciplinas” (Foucault, 1988, pp. 3-20). A través de este bloque de tecnologías y comunicaciones (órdenes, lecciones a aprender, prohibiciones y códigos de conducta), la intención gubernamental era crear un modelo de población que compartiría valores morales y cívicos y conocimientos laborales y científicos acorde con cierta clasificación.

DEL TIPO IDEAL DE VARÓN: MASCULINIDAD HEGEMÓNICA Y MASCULINIDADES SUBORDINADAS

Como ya se mencionó, las masculinidades, en tanto identidades, se definen por las relaciones de poder en que se inscriben, es decir, hablamos de masculinidades hegemónicas y subordinadas de acuerdo a la posición que ocupan o se les designa en el espacio social y simbólico. Alan Knight refiere que la existencia de “muchos Méxicos implicaba muchas lealtades” (Knight, 1996, p. 22), lo que refleja la heterogeneidad de la sociedad mexicana y particularmente de la oaxaqueña, donde a pesar de los esfuerzos de las élites por minimizar las diferencias étnicas, políticas e ideológicas no habían logrado

consolidar la construcción de un sujeto moderno. Tal como sugiere Knight, en 1883 en Oaxaca las diversas realidades reflejaban una variedad de sujetos: mestizos, indígenas, comerciantes nacionales, comerciantes extranjeros, terratenientes, políticos afines y críticos del régimen, y a todas estas identidades es necesario situarlas en su contexto: urbano o rural. ¿Cómo ejercer “control” sobre todas estas identidades? ¿Cómo se posicionaban las diversas masculinidades en esta heterogeneidad? ¿Qué masculinidad era preponderante en este contexto y bajo qué códigos?

El discurso gubernamental de los representantes del Ejecutivo oaxaqueño del último tercio de la centuria, todos ellos compañeros de armas de Porfirio Díaz en las décadas de inestabilidad previas, enfatizaban la necesidad de enarbolar la máxima “Orden y progreso” y generaron un imaginario social en el cual se reemplazarían los valores y concepciones que no fuesen conforme al nuevo pensamiento modernizante. Entre 1877 y 1910, la agricultura comercial en Oaxaca creció a un ritmo anual del 6.29% (Chassen, 2010). Este proceso en el marco del desarrollo industrial estatal dio origen a una estratificación social más amplia que permitió a la oligarquía oaxaqueña mantener su relación de poder frente a un sector medio “alto” profesionalista (mayormente mestizos “superiores”), un sector medio “bajo” (mestizos “vulgares”) y la mayoritaria clase baja (indígena).

Sus medios para perpetuar las asimetrías fueron el gobierno y la industria, de tal manera los comerciantes extranjeros y familias de la oligarquía local como los Esperón, los Mimiaga, los Bonavides, los Bustamante, los Fagoaga y los Candiani mantuvieron una importante presencia en la política e igualmente consideraron necesario afianzar su control y poder en la entidad, distinguiéndose de los otros sectores sociales (Overmyer, 2010). Su hegemonía se manifestaba en un conjunto de códigos conductuales entre los que resaltaban su lengua, su “civilización, los hábitos del buen trabajo y los gustos que caracterizan a las personas de Europa” (Díaz, 1882, párr. 2).

Si bien para los miembros de esta Vallistocracia (término acuñado por la clase “alta” oaxaqueña radicada en los Valles Centrales y particularmente en el capital del estado) la educación no crearía igualdad, pues esto menguaría su poder, sí permitiría a los hombres del sector medio “alto” aprovechar los espacios profesionales generados en escuelas, cuadros políticos en el gobierno y sectores administrativos. A los varones mestizos les permitiría nuevas formas de socialización, nuevas formas de pensar, reestructurar sus hábitos, sus costumbres, y a los indígenas “enterrar sus lenguas junto con todo aquello que fuera indio” (Bonfil, 1996, p. 105), pero, principalmente, el disciplinamiento escolar coadyuvaría a generar nuevas e importantes redes de relaciones patrón-clientes, lo que reeditaría en mantener o expandir el control económico y político de la clase dirigente.

En esta dinámica económica y social se delineaban el control, las conductas y las masculinidades hegemónicas construidas en la representación del hombre civilizado, buen trabajador, con poder económico e influencia gubernamental, de “finos modales” y afín a la cultura europea. Por otro lado, las identidades de varones mestizos relegados por diferencias fenotípicas, de clase y étnicas, aspirarían a desarrollar comportamientos definidos por las primeras, adquirirían los hábitos que les permitirían ser disciplinados en función de la maleabilidad que le permitieran a la oligarquía bajo la promesa de poder “convivir” en un espacio común, e incluso con la posible aspiración de escalar socialmente.

Por su parte, los varones indígenas probablemente generaron resistencias y tensiones al confrontar sus creencias, hábitos y su concepción de ser varón a la luz de las acciones de las élites para modificar sus conductas, su identidad. Una tensión entre la población indígena y las políticas elitistas puede encontrarse en la inasistencia de los niños a las escuelas. En un contexto de precariedad, la principal necesidad de los padres y familias era conseguir el sustento, por lo que la participación de los niños en la agricultura

y el comercio en los mercados era necesaria (Traffano, 2014, pp. 357-379).

Los padres no enviaban a los niños a la escuela pues les eran útiles en las actividades que les permitían subsistir, esta era una de las principales reclamaciones del gobierno y el aparato educativo de la época a los padres de familia. Se les consideraba irresponsables por no enviar a sus hijos a los establecimientos, se les conceptualizó como inferiores por hablar una lengua indígena o no poder comunicarse en el idioma oficial, fueron considerados atrasados y rémora del progreso pues no cumplían con los requisitos para ser ciudadano. No obstante, la concepción sobre el indígena no siempre fue negativa.

Como Connell ha señalado, el contexto cambiante influye directamente en los significados de ser hombre. De tal manera, en los albores del triunfo de la República Restaurada, la prensa y algunos miembros del aparato político pertenecientes al sector medio alto que ya comenzaba a delinearse resaltaban las aptitudes del indígena “para la guerra y la paz, para las artes y la ciencia, su tesón y empeño, sus instintos de severa justicia y abnegación para cumplir con la ley” (Castillo Velasco, en Sánchez y Ruiz, 1998, p. 62). En tanto, el *Boletín Oficial* lo señalaba como “poseedor de todas las cualidades que habían de constituir al perfecto ciudadano” por ser “el mexicano de la víspera, dócil, laborioso y afecto al suelo que lo ha visto nacer” (*El Boletín Oficial*, 1866).

El indígena había demostrado en la defensa de la República ser leal, ágil, infatigable e inteligente, “decidido valiente a quien se le debía la vida de la agricultura y el consumo de las otras industrias del país” (*La Victoria*, 1867). Si bien el hombre indígena nunca se reconoció como el ideal político, social o estético en esta época, al menos en la prensa se le reconocía su existencia y su presencia en la vida política, matizando la inferioridad que se agudizaría en los discursos de las décadas subsecuentes.

PORFIRIO DÍAZ Y LA BURGUESÍA:
MASCULINIDADES HEGEMÓNICAS

Con el triunfo liberal y el arribo de Díaz a la presidencia, se consolidaron la disolución de los estamentos, la conformación de un Estado que debía perseguir la modernidad y la individualización de la sociedad. Sobre este último punto, las políticas gubernamentales y los discursos oficiales aseguraban que el progreso y la fortaleza de la nación dependían de las aportaciones de cada individuo, ciudadanos —es decir, primordialmente de los varones— y que el Estado sería el responsable de vigilar y construir las conductas de cada uno de ellos a partir de estructuras normativas como la educación.

Los hombres de poder oaxaqueños encontraron en la educación una forma de establecer un límite permanente entre ellos y los varones de otros grupos sociales a través de la vigilancia, el reforzamiento o construcción de las masculinidades bajo una supuesta uniformidad conductual. Ellos, los “hombres de mundo”, mantenían una estrecha relación económica y política con Díaz, algunos de ellos eran hijos de la primera generación de inmigrantes que arribó al estado entre 1830 y 1850, como José Zorrilla Trápaga, quien arribó a la capital oaxaqueña en 1846 desde su natal Santander, España. En Oaxaca se unió a su tío Juan Sáenz Trápaga, con amplia experiencia en la producción textil y el comercio de la grana cochinilla y después de unos años compró la hacienda San Nicolás para convertirla en la fábrica textil “San José” en San Agustín, Etlá.

Zorrilla también se asoció con Tomás Grandison, empresario británico con quien en 1884 abrió la fábrica San Agustín, en la Soledad Vista Hermosa, la más importante durante los últimos años del siglo XIX y los primeros años del siglo XX (Sánchez, 2003, pp. 67-90). Como importante comerciante textil, su familia ejerció como un agente de poder local de la administración de Díaz; la familia Zorrilla, como las Allende, Grandison y Baigts, entre otras, eran encabezadas por hombres de negocios con influencia política, comercial e industrial.

Estos hombres, llegados de Europa, conservarían sus costumbres y tradiciones mientras los varones de sectores diferentes debían transformar sus hábitos, conductas y tradiciones para consolidar una relativa uniformidad social que redituaria en la estabilidad y el crecimiento de los negocios de la burguesía oaxaqueña. Por su parte, al frente de las diferentes instituciones gubernamentales se encontraban excompañeros de armas del presidente o intelectuales formados en los centros de educación superior de la época, hombres educados en las instituciones dominantes de la primera mitad del siglo: el Instituto de Ciencias y Artes o el ejército. Como la élite extranjera, este grupo de poder guardaba una estrecha relación con el presidente, pero ellos, como Díaz y su gabinete ascendido por sus triunfos en las luchas políticas del segundo tercio del siglo, formaban parte de la masculinidad blanca hegemónica.

Si bien tanto Díaz como Juárez tenían raíces indígenas y se educaron en el Instituto de Ciencias y Artes del Estado, considerado el centro neurálgico de la clase media “alta” que integró los cuadros políticos de la segunda mitad de la centuria, ambos eran la muestra del “blanqueamiento” de los indígenas y mestizos, así como del ascenso social y político prometido a través de la educación. Los reglamentos escolares y el discurso educativo de la época reflejan una forma de dominación y control de las élites de origen extranjero, pero también de los cuadros políticos que trataron de insertarse al espacio de poder de los primeros adquiriendo modales, valores, conocimientos y prácticas a imitación de los “hombres de bien” y mediante negociaciones de poder.

Díaz, algunos miembros de su gabinete y los gobernantes oaxaqueños no pertenecían al sector burgués extranjero, pero sí ejercían la autoridad pública para “moldear” la conducta del individuo a través de conductas propias de su clase. Como gobernantes de una sociedad que trataba de romper con el pasado colonial, debían “conservar la tranquilidad pública, fomentar las ciencias y las artes, y hacer a sus gobernados morales y laboriosos” (Pavía, 1871, p. 35). Esta construcción social de una masculinidad hege-

mónica con base en el refinamiento se adoptó como un ejemplo del “proceso civilizatorio”, entendido por Norbert Elías como las acciones del rey y la corte europeos de los siglos XVII y XVIII por establecer “hábitos, comportamientos y costumbres perdurables” que les permitieran monopolizar el poder a través de la difusión de reglamentar la conducta de las masas (Elías, 1989).

Si bien la propuesta de Elías puede considerarse distante al contexto decimonónico, es posible encontrar algunas continuidades en estos métodos de control. Principalmente, de acuerdo con Elías, en el siglo XVII el hombre comenzó a adquirir conocimientos por medio de la experiencia en contraposición con la época medieval, cuando las tradiciones, particularmente religiosas, designaban lo que se debía conocer y aprender. En el mismo sentido, en el siglo XIX el Estado nacional trató de emancipar a los ciudadanos de la fe religiosa y en su lugar quiso desarrollar en ellos una racionalidad fundamentada en la ciencia. En ambos contextos, un aparato de poder —el rey y la corte y en el México porfirista, el Estado— desarrolló un modelo de control social “consensuado” para alcanzar tal meta: la educación.

VARONES MESTIZOS E INDÍGENAS: MASCULINIDADES “SUBVERSIVAS”

La burguesía porfiriana acuñó la idea de convertir a las clases subalternas en ciudadanos activos capaces de integrarse a una dinámica social establecida en función de sus intereses. En el caso de la ciudad de Oaxaca, los varones de origen extranjero o descendientes de estos establecieron pautas y normativas para distinguirse y mantener su posición privilegiada frente a la mayoritaria población indígena y mestiza. La estratificación a partir de criterios fenotípicos fue una permanencia del antiguo régimen, la división social estamental había desaparecido pero permaneció la división a partir del tono de piel, el cabello, los ojos y la estatura, a la que se sumó la diferencia cultural. Hablar una lengua indígena, no hablar “completa y correctamente” el castellano o mostrar costumbres y hábitos distintos a

los establecidos fue el nuevo criterio de diferenciación social y, en el caso de los hombres, una forma de clasificarlos como ciudadanos, hombres de bien, superiores o “bárbaros”.

Así como en los siglos XVII y XVIII, el “proceso civilizatorio” en la segunda mitad del siglo XIX mexicano y oaxaqueño descansó en la educación, en tanto conjunto de estrategias para guiar conductas a un ideal establecido. A través del aprendizaje de los valores liberales, del ejercicio de la razón en su forma de actuar y de pensar, además de la asimilación de conductas y habilidades cercanas a las de la élite extranjera como hablar o entender francés o inglés y usar cierto tipo de vestimenta, como el pantalón que sustituía a la ropa de manta que permitía ver “el bronce viviente que no ha purificado el agua” (Ruiz, 1904, p. 26), los varones oaxaqueños de origen mestizo y pertenecientes a una incipiente clase media “alta” podrían compartir el espacio público con la Vallistocracia debido a su expansión en la esfera pública, principalmente por su formación política que facilitó su integración al aparato gubernamental.

Uno de ellos fue el diputado José María del Castillo Velasco, nacido en 1820 en el poblado San Antonino de Ocotlán, Oaxaca. Se graduó en Jurisprudencia en 1844 en el Colegio de San Ildefonso. Participó como coronel bajo el mando de Mariano Escobedo en el sitio de Querétaro y fue un activo colaborador en el diario *El Monitor Republicano*. Por esta presencia en la escena pública, fue un reconocido intelectual liberal. Ocupó el cargo de ministro de Gobernación cuando Benito Juárez ocupaba la presidencia y fue ministro del Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal en años posteriores. En contraparte se encontraban los varones de clase media baja. Para ellos, las aspiraciones de escalar socialmente también podrían realizarse a través de la profesionalización, pero preferentemente a través de un espacio escolar que les permitiera movilizarse de su condición “eminente pobre” (Escuela Normal de Profesores, 1886), pues hasta la primera mitad del siglo XIX el Instituto de Ciencias y Artes y el Seminario de la Ciudad eran las únicas instituciones que ofrecían educación “superior”; la creación

de la escuela Normal en 1883 significó una tercera alternativa para los hombres de este sector pues uno de los criterios gubernamentales para alentar la formación de profesores fue otorgar una pensión mensual a los estudiantes durante los años de formación (Secretaría General del Gobierno del Estado de Oaxaca, 1883).

De acuerdo con Connell (2003), las masculinidades subalternas no disputan los espacios de poder ni las pruebas de masculinidad en las esferas dominantes, por el contrario, “las reservan a terrenos accesibles” de acuerdo a su posición dentro de un grupo. Esto puede complementar lo plasmado en las solicitudes de plazas: los jóvenes practicantes, ya fuesen provenientes de los departamentos rurales o habitantes de la ciudad, encontraron en la escuela Normal una posibilidad de ascenso social, pero además un espacio donde no tendrían que disputar el poder con los mestizos de clase alta, mayormente formados en el Instituto.

¿Cómo se relacionaban estos varones con el poder? De acuerdo con el discurso gubernamental, a su paso por la institución los estudiantes normalistas adquirirían “el perfeccionamiento de sus conocimientos y el arte de transmitirlos [...] Enseñar a enseñar es el programa de una normal. Esta aspira a la unificación —una de las ideas de su misma génesis— pues se trata de convertir la instrucción en un poderoso vínculo de unidad nacional” (Baranda, 1887, pp. 66-68). El ideario político entendía a los futuros profesores como poseedores de ciertos conocimientos, pedagógicos principalmente, pero en condición de exclusión y de diferencia social pues, como tales, transmitirían y reproducirían los valores e ideas establecidas por los grupos de poder antes explicadas, sin embargo, sus espacios de interacción no serían los mismos que los de los varones dominantes.

De acuerdo a lo plasmado en las solicitudes de practicantes, estos jóvenes se definían como mayoritariamente pobres y mestizos-indígenas (Secretaría General del Gobierno del Estado de Oaxaca, 1887). Su paso por la escuela Normal les permitiría conformar lo que Patricia Oliart (2011, p. 191) define como *masculinidades cómplices*

en razón de su función de reproductores de la estricta clasificación social de la época, y además, aunque en el discurso se resaltaba la importancia de su profesión y su papel se decía imprescindible y valioso para los fines nacionales y estatales, en realidad no gozaban de prestigio social y difícilmente podrían cambiar su estatus. Su razón de ser era coadyuvar a la legitimación y expansión de un proyecto educativo devenido de las masculinidades hegemónicas mientras adquirirían los valores que les permitieran distinguirse de los varones indígenas.

Estos últimos fueron conceptualizados como identidades subordinadas y subversivas en virtud del estereotipo de “atraso” al no hablar bien o no poder comunicarse en español, ser pobre, carecer de modales urbanos y considerar que difícilmente podría aprenderlos, además de su fenotipo que contravenía lo aceptado como “visualmente agradable o bello” definido por lo blanco y europeo. Los profesores debían alejarse de este arquetipo aprendiendo moral, escritura inglesa y castellana, así como urbanidad (Secretaría del Gobierno del Estado de Oaxaca, 1883), de tal manera “ahormarían” su conducta para matizar sus características y condiciones, mientras disciplinaban a los indígenas y mestizos su comportamiento contribuiría a la nación moderna.

NORMATIVIDAD:

LAS RELACIONES DE PODER EN LA INSTITUCIÓN

COMO REFLEJO DE LAS ASIMETRÍAS SOCIALES DE LA ÉPOCA

En la Ciudad Esmeralda (Overmyer, 2010), como en el resto del país en los últimos años del siglo XIX, se habían cancelado legalmente las diferencias estamentales y en su lugar se establecieron las asociaciones tradicional-moderno, atraso-progreso e inmoral-hombre de bien. Estas relaciones de poder nos ofrecen una configuración identitaria compleja pues estos binarismos definían los extremos anhelados y rechazados, pero dentro de ellos existieron escalas que dieron origen a identidades “híbridas o intermedias”. El anhelo de igualdad impulsó un discurso clasificatorio transversal en la

organización de las escuelas primarias, como en la formación de maestros, que se manifestó en la reglamentación escolar y en las prácticas diarias.

De acuerdo con el reglamento de la escuela Normal (1883), a los estudiantes se les preparaba para ejercer el profesorado en uno de tres tipos de escuelas primarias: de primera, segunda o tercera clase en función del número de maestros con que contarán, del número de alumnos que atendieran, de la cantidad de recursos con los que contaba cada establecimiento y de su ubicación geográfica (Secretaría del Gobierno del Estado de Oaxaca, 1883, p. 9). Esta clasificación ofrece una perspectiva interesante respecto a la forma en que las élites quisieron reglamentar y matizar las diferentes formas de ser profesor e, indirectamente, de ser hombre. Como Foucault afirma, en toda relación de poder las fuerzas involucradas generan mecanismos estables que “reemplazan el libre juego de las reacciones de sus antagonistas”. A través de estos mecanismos de regulación, cada una de las masculinidades constituía un aparente límite permanente para las otras, lo que trataba de generar estabilidad social asignando a cada profesor su lugar dentro de una estructura claramente controlada. Consecuentemente, esta estratificación estaba delimitando los comportamientos de los hombres a partir de contextos socio-geográficos.

Los profesores de primera clase deberían desarrollar atributos de la hegemonía blanco-mestiza pues ejercerían su profesión en la capital, donde se relacionarían con la élite partícipe del desarrollo industrial y deberían estar calificados para “moverse” en su espacio con fluidez y ser coherentes con el discurso de progreso y “civilización”, por tanto, aprender francés, inglés y nociones industriales era parte de su plan de estudios. Los jóvenes que se preparaban para profesores de primera clase debían estudiar en el primer año: aritmética, analogía y sintaxis, geometría elemental, historia universal, catecismo político, nociones de física y escritura inglesa; los de segundo año: conclusión del estudio de gramática, conclusión del estudio de historia universal, lógica, nociones de

literatura, nociones de historia natural, elementos de geografía universal y escritura española, y los de tercer año: conclusión del estudio de historia natural, nociones de química industrial, nociones de mecánica industrial, historia patria, dibujo lineal, pedagogía y teneduría de libros.

La segunda jerarquía se alejaba de la posibilidad de ser considerado un “igual” pues aunque debían dominar parcialmente algunos elementos afines a los grupos de poder, como aritmética comercial, moral y urbanidad, se distinguían de los profesores de primera clase pues carecían de estudios relacionados con el desarrollo de la industria y solo estudiarían dos años de inglés y francés, en contraste con los tres años destinados a los estudiantes de primera clase. Se preparaban en: aritmética comercial, analogía y sintaxis, elementos de geografía, historia patria, escritura inglesa y española en el primer año; en segundo año: conclusión del estudio de gramática, conclusión del estudio de historia, geografía del país, catecismo político, moral y urbanidad y pedagogía.

Finalmente, los profesores de tercera clase reflejaban la permanencia de una estructura de segregación: los varones pertenecientes a esta clasificación se harían cargo de las escuelas establecidas en las regiones más apartadas y menos favorecidas por el “progreso”. Por tanto, no era necesario que contaran con habilidades complejas como las dos primeras categorías, pues solo estudiarían un año, lo que evidencia la contradicción de la igualdad social y la persistente inequidad en los márgenes de la modernización y en los márgenes de la sociedad. Solo un año: aritmética comercial, gramática castellana, catecismo político, elementos de geografía, moral y urbanidad, escritura inglesa y pedagogía.

La modernidad y las “bondades de la educación” estaban reservadas para los espacios centrales de la ciudad y la regulación de los varones destinados a la enseñanza se ejerció en el mismo sentido de jerarquización. No obstante, el control de la conducta fue una constante para cualquiera de los tres tipos de profesor. En la memoria administrativa de 1885, el Ejecutivo local afirmaba:

En alguna vez en que algún preceptor se ha separado de la línea del conducta que le corresponde observar, cometiendo alguna falta que ofenda á la moralidad, ó tomando participación en cuestiones ajenas á las de su carácter, el Gobierno ha sido severo e inflexible para ordenar su destitución y consignación a la autoridad competente, pues solo de esta manera puede irse moralizando el profesorado [Mier y Terán, 1885, p. 19].

Los profesores de primera clase podrían ser “cómplices” de las masculinidades hegemónicas, sin embargo, como sus “pares”, serían catalogados como una amenaza al orden si rompían con su carácter de subalternos y si contravenían el estricto control social, por ejemplo, participando de cuestiones políticas.

LA CODIFICACIÓN DE LA IDENTIDAD

En tanto la masculinidad y el ser maestro son construcciones sociales, ambas identidades se definieron por oposición, clasificación y con matices específicos: ser profesor implicaba ser varón mayor de “diez y nueve años á veinte y en caso de tener menor edad se admitirán con prohibición de ejercer la profesión hasta cumplir la competente”; acreditar su conocimiento en las primeras letras a través de un examen de oposición evaluado por el director y el subdirector del establecimiento; demostrar su “correcta” conducta civil y moral presentando tres testigos ante la autoridad municipal que lo conocieran mínimamente de seis años atrás, y contar con un “fiador” quien asegurara su permanencia en el establecimiento hasta que sustentara su examen profesional y en caso contrario debía indemnizar al fisco con lo erogado hasta entonces en la pensión del practicante pues el reglamento establecía que, de abandonar los estudios, el fiador del estudiante estaba obligado a “indemnizar al fisco de las cantidades que el practicante haya recibido hasta el día de su separación” (Secretaría del Gobierno del Estado de Oaxaca, 1883, p. 9).

Al establecer estos requisitos, el acceso a la escuela Normal era excluyente toda vez que no todos los varones indígenas podrían

reunir lo planteado. En primera instancia, aunque era probable que hubiesen completado los cursos de primeras letras en alguna escuela de su departamento, seguramente era difícil para ellos contar con un fiador con suficiente capacidad económica para respaldar sus estudios y asumir la deuda frente al fisco. Por otro lado, es probable que quienes sí contaran con un fiador se encontraban en una posición de privilegio en sus comunidades.

Ahora bien, el reglamento no es explícito en cuanto al aspecto o características físicas que debían presentar los estudiantes, sin embargo, el informe del visitador de la Secretaría de Instrucción Pública, Antonio María Pacheco, es una fuente importante para conocer parte del estereotipo físico de los profesores. Después de la revisión de las instalaciones y las prácticas al interior de la escuela Normal, el visitador refirió que cuatro estudiantes eran muy jóvenes y aseguraba

que ni por su edad, ni por su representación física podrán dirigir ningún establecimiento de educación ni aún después de los tres años escolares [...] y de estos niños maestros ¿Qué utilidad puede alcanzarse en la enseñanza de muchas Escuelas, como no sea que se les admita en calidad de ayudantes?" [María, 1887, párr. 3].

La expresión del inspector refiere que los jóvenes presentaban rasgos físicos que no correspondían con los atributos que las élites y el gobierno de la época consideraron que los futuros profesores debían tener. Aun cuando no fueran indígenas, probablemente sus características físicas y desempeño se asociaban con el considerado "mestizo vulgar" definido por Chávez, un varón contrapuesto al indígena y que no era deseado dentro de la clasificación y el orden social. A diferencia de los primeros, los indígenas habían demostrado ser patrióticos por su participación en los contingentes enfrentados en los campos de batalla de los primeros dos tercios de vida independiente, eran "inamovibles" por querer mantenerse fieles a sus costumbres ancestrales y por su condición de sometimiento y explotación, en cambio, el mestizo vulgar era "terco, obstinado e impulsivo" (Chávez, 1901, pp. 32-33).

Esto corrobora lo ya mencionado: en la práctica, la apariencia física (incluidos los rasgos fenotípicos) se sumó a criterios como el comportamiento en público, el origen étnico, las relaciones sociales y las costumbres. Estos indicadores, en conjunto con la clasificación corporal, ubicaban a los varones en su “respectiva” categoría. Esta categorización se plasmó en la reglamentación de la Escuela Normal Moderna de la ciudad de Oaxaca durante su existencia desde 1883 hasta 1889. Durante este tiempo trató de consolidar sus prácticas con base en los objetivos planteados por los ideales educativos de la época y, principalmente, trató de moldear y reproducir los estereotipos masculinos determinados por la hegemonía social.

Ante la falta de resultados esperados por las autoridades, fue objeto de replanteamientos por parte del gobierno estatal y de críticas que se manifestaron en la prensa local. En su lugar, en 1890 se fundó la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Pública con influencias pedagógicas europeas, cuya gestión, a diferencia de la anterior, contó con amplio apoyo estatal y federal. Los resultados poco alentadores de la Escuela Normal Moderna en la formación de profesores, la llegada del general Albino Zertuche a la gubernatura local y el impulso que el Ejecutivo federal dio a las ideas pedagógicas de Rébsamen para unificar el ámbito de la enseñanza en el Primer Congreso Pedagógico a finales de 1889 llevaron al gobierno oaxaqueño a determinar –con urgencia– la reorganización de la institución bajo los preceptos del maestro suizo. La Escuela Normal Moderna funcionó desde 1883 hasta 1890, cuando el gobernador Gregorio N. Chávez solicitó la visita a Oaxaca del pedagogo suizo Enrique C. Rébsamen, quien en 1891 sugirió la reorganización pedagógica de la Escuela Normal y de la Escuela Primaria Anexa (Cruz, 2017).

REFLEXIONES FINALES

Inicialmente se creía que durante la época porfirista el sexo masculino no estuvo subordinado por su condición de ciudadano que, desde el discurso, lo colocó en una supuesta posición de poder y

privilegio en relación con las mujeres. Esta idea de supuesto privilegio masculino en consonancia con su calidad de ciudadano ha coadyuvado a legitimar el arquetipo del “macho” mexicano que dominó la escena pública en los primeros años del siglo XX. Sin embargo, un análisis particular permite identificar, por un lado, que dentro del espectro de acción de los varones también existieron diferenciaciones en función de sus características físicas y culturales, y por tanto es necesario hacer explícita su construcción social sujeta a criterios de raza y clase.

Durante el periodo en cuestión la sociedad oaxaqueña estaba adaptándose a una dinámica poblacional y económica en la que la educación fue el medio ideal para difundir un conjunto de normas sociales, mismas que estaban destinadas a transmitir las transformaciones en la forma de ser ciudadano, en los valores, costumbres y maneras que debían “socializar” y compartir los espacios de entonces.

La regulación de las conductas a partir de la formación profesional, como la de maestros, codificó la aspiración en cuanto a que la población transitara a una condición diferente en relación con las formas de convivencia, de vida, de producción económica y de educación que se habían desarrollado hasta entonces, esto daría como resultado una nueva organización social cuya base sería la racionalidad, lo cual conllevó a la clasificación social para que cada grupo se especializara en sus respectivas ocupaciones y resultaría en grupos sociales más eficientes y productivos.

Con la clasificación establecida para formar profesores en el reglamento de 1883, es posible afirmar que en Oaxaca en el último tercio decimonónico las masculinidades estaban fuertemente caracterizadas en función de las relaciones de poder que establecían con las masculinidades dominantes. De tal manera, esta pluralidad de masculinidades permite cuestionar el ideal de igualdad determinado por la estructura legislativa y el discurso del aparato gubernamental nacional y local. La paradoja de la libertad a partir del poder y el control de las conductas generó relaciones asimétricas en las que estudiar o formarse como profesor normalista podía entenderse

como un camino de las masculinidades “subversivas” a la estricta jerarquización social. Visibilizar la masculinidad como un constructo cultural en el marco de estructuras jerárquicas nos permitió identificar formas diversas de ser hombre y encontrar su relación de subordinación.

En el último tercio del siglo XIX la dinámica económica dio origen a un discurso de reorganización social en función de los intereses de las clases dominantes en el país. La ciudad de Oaxaca no pudo mantenerse inmóvil ante estas intenciones que pretendían dejar atrás un pasado conflictivo, con poco control gubernamental y que casi lleva a la República a la fragmentación. Las propuestas de los grupos de poder oaxaqueños, en consonancia con los nacionales, guiaron una serie de clasificaciones sobre el modelo de ciudadano, varón y profesor en la capital oaxaqueña.

Así como en el caso de las mujeres, los hombres, y particularmente aquellos que decidían formarse para profesores, debían instruirse en moral, urbanidad y algunas destrezas prácticas que les permitieran compartir el espacio social con la élite local. No obstante las “firmes” intenciones gubernamentales plasmadas en el discurso, el ideal del “buen maestro” como buen hombre no cumplió con las expectativas planteadas. La persistencia de patrones de clasificación rompió el “sueño” de matizar las diferencias y construir una sociedad ideal a partir de comportamientos avalados por las clases dominantes.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a la Doctora Elisa Speckman por la amable lectura y recomendaciones para el presente artículo.

REFERENCIAS

- AGEO [Archivo General del Estado de Oaxaca] (1883). *Secretaría del Gobierno del Estado de Oaxaca. Decreto número 12, Reglamento para la Escuela Normal Moderna de la Ciudad* [Fondo: Gobernación, lugar: Oaxaca].
- AGEO (1885). *Memoria administrativa de 1885*. Mier y Terán, Luis [Fondo: Gobierno, lugar: Oaxaca].

- AGEO (1886). *Decreto de 8 de junio de 1886*. Secretaría del Gobierno del Estado de Oaxaca [Fondo: Instrucción Pública, sección: Escuelas y colegios, serie: Normal de profesores, subserie: Reglamento, lugar: Oaxaca, legajo: 2, expediente: 4].
- AGEO (1887). *Noticia sobre los muebles y útiles de la Escuela Normal de profesores, fechado entre el 20 y 30 de septiembre de 1887* [Fondo: Instrucción Pública, sección: Escuelas y colegios, serie: Normal de profesores, subserie: Reglamento, lugar: Oaxaca, legajo: 2, expediente: 11].
- AGEO (1887). *Visita de inspección realizada a la Escuela Normal del Estado*. María Pacheco, Antonio [Fondo: Instrucción Pública, sección: Escuelas y colegios, serie: Normal de profesores, subserie: Reglamento, lugar: Oaxaca, legajo: 2, expediente: 10].
- AHMO [Archivo Histórico Municipal de la Ciudad de Oaxaca] (1882). *Mensaje leído por el C. General Porfirio Díaz* [Orden 22, grupo documental: Biblioteca].
- AHUABJO-FMBC [Archivo Histórico de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca]. *La Victoria*, 14 de febrero de 1867 [Fondo Manuel Brioso y Candiani].
- Baranda, J. (1889). *Memoria que presenta el Secretario de Justicia e Instrucción Pública, Joaquín Baranda al Congreso de la Unión, diciembre 1888-noviembre 1892*. México: Imprenta del Gobierno federal, en el exArzobispado.
- Baranda, J. (1887). *Memoria que en cumplimiento del Precepto Constitucional presenta al Congreso de la Unión el C. Lic. Joaquín Baranda, Secretario de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública 15 de septiembre de 1883-marzo de 1887*. México: Imprenta del Gobierno.
- Bazant, M. (1995) Los congresos de instrucción y sus principios rectores. En M. Bazant, *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México: El Colegio de México.
- Bazant, M. (2002). *En busca de la modernidad: procesos educativos en el Estado de México 1873-1911*. México: El Colegio Mexiquense/El Colegio de Michoacán.
- Bazant, M. (2003) Una visión educativa contrastada. La óptica de Laura Méndez de Cuenca. 1870-1910. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(18), 503-546.
- Berman, M. (1989). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BFBUAJO-FMBC [Biblioteca Francisco de Burgoa de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca]. [Fondo Manuel Brioso y Candiani].
- Bonfil Batalla, G. (1996). *México profundo: Reclaiming a civilization*. Austin: University of Texas Press.
- Castillo Velasco, J. M. (1856). Voto particular del diputado José María Castillo Velasco presentado en el Congreso Constituyente de 1856-1857. En F. J. Ruiz Cervantes y D. Traffano (2006), *Porque sólo la ilustración puede desterrar de esos pueblos los vicios y la inmoralidad que los dominan. Indígenas y educación en Oaxaca (1823-1867)*. *Revista de História*, (154), 191-220.

- Chassen López, F. R. (2010). *Oaxaca entre el liberalismo y la revolución. La perspectiva del Sur, 1867-1911*. México: UAM-UABJO.
- Chávez A., E. (1901). Ensayo sobre los rasgos distintivos de la sensibilidad como factor del carácter mexicano. *Revista Positiva*, (3).
- Connell, R. W. (2003). *Masculinidades* (trad. Irene María Artigas). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cruz Reyes, M. P. (2017). *Formar maestros durante el Porfiriato, la Escuela Normal moderna de profesores de la ciudad de Oaxaca (1883-1890)* [Tesis de Maestría]. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Unidad Pacífico-Sur, Oaxaca, México.
- Díaz Covarrubias, J. (1873). *La instrucción pública en México* (4a. reimp.) México: Miguel Ángel Porrúa.
- Díaz Zermeño, H. (2003). El positivismo mexicano en la educación: aportes de Manuel Flores, entre Comte y Spencer. *Revista de Pedagogía*, 24(70).
- Eliás, N. (1989). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández Aceves, M. T., Ramos Escandón, C., y Porter, S. (coords.) (2006). *Orden social e identidad de género en México, siglos XIX y XX*. México: CIESAS/U de G.
- Fernández Sebastián, J. (2008). La crisis de 1808 y el advenimiento de un nuevo lenguaje político. ¿Una revolución conceptual? En J. R. de la Fuente, *Las experiencias de 1808 en Iberoamérica*. Universidad de Alcalá.
- Fioravanti, M. (1996). *Los derechos fundamentales. Apuntes de historia de las constituciones*. Madrid: Universidad Carlos III-Trotta.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- Galván, L. E. (2002). Magisterio: formación, situación social y económica y feminización. Siglo XIX y primeras décadas del XX. En L. E. Galván, S. Quintanilla y C. I. Ramírez, *Historiografía de la educación en México*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/SEP/CESU-UNAM.
- González Navarro, M. (1956). *Estadísticas sociales durante el Porfiriato (1877-1911)*. México: Secretaría de Economía.
- Hermida Ruíz, A. (comp.) (2001). *Rébsamen, E. Obras completas* (t. I). México: Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Veracruz.
- Jiménez Castro, Z. D. (2008). *La educación "superior" pública de las mujeres en la ciudad de Oaxaca: 1866-1896* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Oaxaca, México.
- Jiménez Castro, Z. D. (2015). *La Escuela Normal de Profesoras de Oaxaca: 1890-1916* [Tesis de Maestría]. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Unidad Peninsular. Mérida, Yucatán.
- Knight, A. (1996). *La Revolución mexicana* (vol. 1.). México: Grijalbo.

- López Carrasco, F. (1950). *Historia de la educación en el estado de Oaxaca*. México: SEP/Publicaciones del Museo Pedagógico Nacional.
- López Carrasco, F. (1956). *Cassiano Conzatti, ilustre sabio y benemérito maestro de maestros*. Oaxaca, México: Publix.
- López Carrasco, F. (1957). *Enrique C. Rébsamen: orientador de la educación nacional, su influencia en Oaxaca*. México: SEP-Publicaciones del Museo Pedagógico Nacional.
- López Monterrey, E. (2018). *La Escuela Normal mixta federalizada de Oaxaca* [Tesis de Licenciatura]. Instituto de Investigaciones en Humanidades, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- Macías González, V. (2006). Hombres de mundo. La masculinidad y los manuales de urbanidad y buenas maneras. En M. T. Fernández Aceves, *Orden social e identidad de género en México, siglos XIX y XX* (pp. 267-297). Guadalajara, México.
- Macías González, V. M. (2003). The Lagartijo at the High Life. En R. McKee Irwin, M. R. Nasser y E. J. McCaughan (eds.), *The Famous 41* (p. 227-249). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Martínez Vásquez, V. R. (1994). *Historia de la educación en Oaxaca, 1825-1940*. Oaxaca, México: IISUABJO-IEEPO.
- Oliart, P. (2011). Vida universitaria y masculinidades mestizas. En P. Oliart, *Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Overmyer-Velázquez, M. (2010). *Visiones de la ciudad Esmeralda. Modernidad, tradición y formación de la Oaxaca porfiriana*. Oaxaca, México: Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca-Congreso del Estado de Oaxaca.
- Pavía, L. (1871). *Tratado elemental de moral*. Mérida: Imprenta de J. D. Espinosa e Hijos.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de modernidad*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Ruiz Cervantes, F. J. (2002) *La educación oaxaqueña en sus leyes*. Oaxaca, México: IEEPO.
- Sánchez Pereyra, J. (2001). *Cassiano Conzatti, un hombre entre dos pasiones*. Oaxaca, México: Carteles Editores.
- Sánchez Pereyra, J. (s.f). Punto y aparte. *Las instituciones oaxaqueñas responsables de formar preceptores, su origen, tránsito hacia el siglo veinte* (inédito).
- Sánchez Silva, C. (2003). Don José Zorrilla Trápaga (1829-1897): el 'Tenorio' oaxaqueño. En M. Trujillo Bolio, *Formación empresarial, fomento industrial y compañías agrícolas en el México del siglo XIX* (pp. 67-90). México: CIESAS.
- Sánchez Silva, C., y Ruiz Cervantes, F. J. (1998). *Pensamiento político y social oaxaqueño*. Oaxaca: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

- Sánchez, P. (1948). *Memoria de la inauguración del nuevo edificio de la Escuela Normal Mixta Federalizada de Oaxaca*. Oaxaca, México: Talleres Gráficos núm. 3.
- Scott, J. W. (2010). Gender: Still a useful category of analysis? *Diogenes*, 57(1), 7-14.
Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/0392192110369316>.
- Sierra, J. (1991). *Obras completas. La educación nacional*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Nueva Biblioteca Mexicana.
- Traffano, D. (2014). Ignorancia e incivilización o miseria y despotismo. Pueblos indígenas y escuelas de primeras letras vistos desde el poder central en Oaxaca, México, 1825-1889. *History of Education & Children's Literature*, 9(2), 357-379.
- Traffano, D. (2015). *Por la muy merecida importancia que la enseñanza ha obtenido. Documentos sobre instrucción pública entre pueblos zapotecos: distrito de Ixtlán, Oaxaca (1891-1892)*. Oaxaca, México: UABJO-CIESAS.