

MAYAN GIRLS IN THE EDUCATIONAL PROJECT OF THE PORFIRIATO IN YUCATÁN, 1877-1911

DIANA CRUCELLY GONZÁLEZ REY

ORCID: 0009-0008-5131-6167

Alianza para el Desarrollo Social y Educativo de América Latina y el Caribe
nanaplanta@gmail.com

Abstract: *The following article presents some aspects related to the education of Maya girls in the state of Yucatán during the Porfiriato. An attempt was made to analyse projects for the integration of women belonging to indigenous societies into the Mexican national State through the educational process in childhood. It is proposed that the Porfirian purpose of the instruction largely followed the principles of scientific positivism and the ideal of civilization adopted by the Mexican elites in the course of the 19th century. The sources available in the General Archive of the state of Yucatán and the collection of historical documents of the House of the History of Education in Mérida were used as a documentary base. Through this information, certain characteristics were identified that were related to the formation of the small ones, the incorporation of these to the schools and the social and cultural reservations that could be presented with respect to the teaching in the region of study.*

KEYWORDS: GIRLS, EDUCATION, MAYA, YUCATAN, PORFIRIATO

RECEPTION: 23/06/2023

ACCEPTANCE: 06/03/2024

LAS NIÑAS MAYAS EN EL PROYECTO EDUCATIVO DEL PORFIRIATO EN YUCATÁN, 1877-1911.

DIANA CRUCELLY GONZÁLEZ REY

ORCID: 0009-0008-5131-6167

Alianza para el Desarrollo Social y Educativo de América Latina y el Caribe
nanaplanta@gmail.com

Resumen: El siguiente artículo presenta algunos aspectos relacionados con la educación de las niñas mayas en el estado de Yucatán durante el Porfiriato. Se buscó analizar los proyectos de integración de las mujeres pertenecientes a las sociedades indígenas al Estado nacional mexicano a través del proceso educativo en la infancia. Se apunta que el propósito porfiriano de la instrucción siguió en buena medida, los principios del positivismo científico y el ideal de civilización adoptado por las élites mexicanas en el transcurrir del siglo XIX. Como base documental se utilizaron las fuentes disponibles en el Archivo General del estado de Yucatán y la colección de documentos históricos de la Casa de la Historia de la Educación en Mérida. Mediante esta información se identificaron ciertas características que tuvieron relación con la formación de las pequeñas, la incorporación de estas a las escuelas y las reticencias sociales y culturales que se pudieron presentar con respecto a la enseñanza en la región de estudio.

PALABRAS CLAVE: NIÑAS, EDUCACIÓN, MAYAS, YUCATÁN, PORFIRIATO

RECEPCIÓN: 23/06/2023

ACEPTACIÓN: 06/03/2024

INTRODUCCIÓN¹

A finales del siglo XIX Yucatán conformaba una región sociocultural particular en el paisaje cultural mexicano. La sociedad configurada en el *Mayab* estuvo caracterizada por la carencia de recursos minerales aptos para la explotación, la escasez de suelos fértiles para cultivos con alto valor comercial y una dificultad para acceder al agua para el riego.² Desde tiempos coloniales, la situación social de la península yucateca quedó determinada por una diferenciación racial fuertemente marcada por la sujeción de la mano de obra indígena maya, que sería considerada como la fuente principal de riqueza regional³. A la par de la desaparición del sistema de encomienda que se dio hasta inicios de la centuria decimonónica, la organización de las haciendas impulsó la propiedad privada junto a la monopolización de la tierra, lo que propició una economía que iría en ascenso expresada en diversas actividades productivas entre las que cuentan, “el aprovechamiento del palo de tinte, la producción del tabaco, añil, algodón, ganado, caña de azúcar y el henequén”⁴.

La explotación del henequén en la segunda mitad del siglo XIX significó la transformación económica y social de región, el denominado “oro verde” se comercializó con los puertos de Estados Unidos y Europa conllevando a una época de esplendor en el Yucatán porfiriano. La innovación y el auge económico que resultaron de esta agroindustria se vieron reflejados sobre



¹ Este texto forma parte de la investigación inédita: Diana Crucelly González Rey. *La Educación de las Niñas en el Yucatán del Porfiriato, 1870-1911. Tesis de Maestría en Historia*, (Mérida, CIESAS, 2014). La experiencia de la estancia posdoctoral con el proyecto “Educación, Civilización e Indígenas en las Sociedades del Caribe. Un Estudio Comparado entre Colombia y México 1870-1911”, en el marco del programa de Becas Posdoctorales-Coordinación de Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) asesorado por la Dra. María Lourdes Alvarado y desarrollado en el IISUE motivó la confección y actualización de este artículo para la difusión y divulgación de la trayectoria investigativa que desarrolla la autora.

² Gilbert Joseph, *Revolución desde afuera, Yucatán, México y los Estados Unidos, 1880-1924* (México: Fondo de Cultura Económica, 2010) 23.

³ Gabriela Solís Robleda. *Bajo el signo de la compulsión. El trabajo forzoso indígena en el sistema colonial yucateco 1540-1730* (México: INAH/CIESAS/Instituto de Cultura de Yucatán /Porrúa, 2003) 13.

⁴ A finales del siglo XVIII se da paso a un proceso de despojo sobre la tenencia de la tierra indígena, reemplazando la hacienda maicera-ganadera colonial con un tipo de explotación agrícola de exportación basada en un nuevo tipo de servidumbre agraria que ataba especialmente a la población maya. Pedro Bracamonte, *Amos y Sirvientes. Las Haciendas de Yucatán, 1789-1860* (Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán, 1993).

todo en la capital del estado, en la que Mérida, “la ciudad blanca” fue descrita por viajeros y extranjeros como una metrópoli “limpia, bien iluminada, cada vez más motorizada y asfaltada”.⁵ En este periodo se registró un considerable aumento en las vías de comunicación, “las redes viarias, telegráfica, telefónica y de correos”,⁶ que complementaron la tarea iniciada con la que se procuró llevar a la península yucateca hacia la modernización.

Es de recordar que, con el proceso de demanda y auge del henequén se avivó un sistema laboral favorable para los hacendados basado en un régimen de “servidumbre asalariada”, que presentaba dos tipos de peonaje, los libres, que acudían temporalmente a las haciendas en busca de trabajo y alimentación y los acasillados, quienes estaban atados a las fincas mediante métodos coercitivos como el endeudamiento permanente, las tiendas de raya, las funciones judiciales de los señores, las prohibiciones e incluso los castigos corporales. Asimismo, la iglesia católica desempeñó un papel cultural que reforzaba la cohesión social y avaló el culto entre los peones a los santos patronos de las haciendas, muchas veces introducidos por los dueños de estas unidades productivas, lo cual asistió a los propietarios. Los indígenas mayas fueron entonces los trabajadores henequeneros que, junto a emigrados asiáticos y yaquis, se mantuvieron bajo el rigor de la propia policía privada en las estancias, con lo que dicha población se encontró lejos de disfrutar las ventajas y goces de la riqueza que la economía y modernización porfiriana traía en su conjunto.⁷

No obstante, la idea del indígena dócil o manso no fue del todo aplicable en la región yucateca, pues en la época se referían los antecedentes y el temor ocasionado por diversos conflictos latentes en la sociedad, en el que destacaba la denominada “Guerra de Castas”, una contienda inter-étnica que se inició en 1847 y se extendió hasta los primeros años del siglo XX. Una de las consecuencias de esta cruenta lucha, que incluyó como remedio la venta de indígenas a Cuba, fue la división de los pobladores originarios dentro del territorio. Antes del porfiriato hasta 1902, el estado de Yucatán (como unidad política) ocupaba gran parte de la península del mismo nombre con 91.201 kilómetros cuadrados y una población aproximada de 198.850 habitantes. Estaba dividido en 17



⁵ Joseph, *Revolución desde afuera*, 39.

⁶ Franco Savarino, “Religión y Sociedad en Yucatán Durante el Porfiriato”, *Historia Mexicana* 46, no. 183 (1997): 636.

⁷ Savarino, “Religión y Sociedad”: 26-29.

partidos: Mérida, Hunucmá, Progreso, Acanceh, Tixkokob, Motul, Temax, Izamal, Sotuta, Valladolid, Espita, Tizimín, Tekax, Peto, Ticul, Maxcanú e Islas, cuyas cabeceras eran nombradas por igual⁸. Las zonas del oriente y sur de la península eran ocupadas por los “indios sublevados” que sumaban un estimado de 139.431 individuos, que fragmentó la península entre lo que posteriormente correspondería a los estados de Quintana Roo y Yucatán⁹.

Motivados por el accionar de la Guerra de Castas, que entre varios aspectos sociales alimentaría los imaginarios y la dicotomía entre lo que se consideraba “bárbaro o civilizado”, en la tarea de pacificar a la población, la educación formal fue vista como un mecanismo transformador para la cultura indígena, al presentarse como un medio eficaz para lograr remediar a la población originaria de su situación considerada “oprobiosa”, “bárbara” y beligerante¹⁰, ya que “el gobierno Yucateco creyó que las escuelas serían de mayor utilidad, pues con ellas se desarraigaban las supersticiones de los naturales”.¹¹ De acuerdo con los postulados del positivismo antropológico y los diversos debates suscitados entre las élites, letrados y pedagogos, el propósito de “civilizar” al indio¹² tendría a la escuela como uno de sus aliados entre los elementos principales del discurso porfiriano del progreso, que permitiría a la nación mexicana equipararse o tomar la delantera con otras naciones occidentales. Es en este amplio contexto de debates, desencuentros y aciertos, en el que se origina el interés de este artículo por analizar la problemática de la educación de las niñas mayas, comprendiendo al proyecto de instrucción como principio o ideal que buscó la integración del indígena a los parámetros culturales mestizos entre ellos, el proceso de castellanización.

En el avance de los últimos años, es notorio el largo desarrollo de la historiografía que bosqueja la línea de la Historia de la Educación mexicana¹³



⁸ Antonio García Cubas, *Atlas metódico para la enseñanza de la geografía de la república mexicana* (México: Antigua Imprenta de Eduardo Murguía, 1899) sin página.

⁹ García Cubas, *Atlas*, sin página.

¹⁰ Al respecto consultar a Melchor Campos García, “La Invención de La Guerra de Castas en Yucatán, 1847-1927”, *Tzintzun. Rev. estud. históricos*. N°77, (2023).

¹¹ Luis González y González, *El indio en la era liberal* (Zamora: El Colegio de Michoacán, 1996), 302 y 313-319.

¹² Se aclara respecto al uso del lenguaje en este artículo, que de ninguna manera se usa la palabra “indio” de forma despectiva o discriminatoria, este texto atiende al lenguaje presente en las fuentes documentales de la época.

¹³ Esta línea de investigación reúne numerosos trabajos y perspectivas teórica en la actualidad, *la Sociedad Mexicana*

como precursora en los estudios que relacionan la integración de las sociedades originarias a los proyectos de educativos estatales en Hispanoamérica. Estos trabajos que presentan una etapa de consolidación y difusión, han abordado diversas temáticas que van desde la documentación de los procesos de evangelización y el papel de la escuela¹⁴ en la colonización europea hasta la evidencia de miembros indígenas como alumnos en importantes instituciones educativas¹⁵. Para el siglo XIX y el XX, los temas estudiados han continuado la línea en expansión hasta el análisis de los currículos escolares, las prácticas educativas en la escuela de primeras letras, el papel del magisterio y las nociones culturales que involucran a los maestros y su representación pública.

En el contexto regional, los antecedentes bibliográficos en este artículo permitieron situar a la sociedad indígena maya y las ideas pedagógicas a través de diferentes momentos de la historiografía yucateca, en los que se destacan los aportes de Gabriela Solís R¹⁶., quien evidenció la creación de escuelas para niñas en épocas coloniales hasta el segundo imperio, y la investigación de Virginia Prieto García que, al estudiar el porfiriato presentó a la población originaria que habitaba en las haciendas y su asistencia a la educación rudimental con un plan de estudio reducido, lo que manifestó la enorme discrepancia respecto a los proyectos educativos en villas, ciudades y cabeceras de los partidos. Asimismo, los trabajos de Freddy Espadas S¹⁷, son pertinentes para comprender el legado magisterial durante el porfiriato en la región, ya que apuntalaron la tendencia educativa oficial de carácter nacional, laica, gratuita y con pretensiones de uniformidad en los contenidos curriculares, además de documentar el movimiento de renovación pedagógica y las discusiones que formularon los pedagogos en la época posterior al porfiriato.



de Historia de la Educación- SOMEHIDE es un ejemplo de la diversidad de investigaciones que desarrollan el tema.

¹⁴ Se citan como orientadores, los trabajos de Doroty Tanck de Estrada entre ellos: *Independencia y educación. Cultura cívica, educación indígena y literatura infantil*, (México, El Colegio de México, 2013), la obra de Pilar Gonzalbo A, Ver entre otros, *Historia de la Educación en la Época Colonial: El Mundo Indígena*, (México, El Colegio de México, 2012).

¹⁵ Gabriela Solís R. *Las Primeras Letras en Yucatán: La Instrucción Básica Entre la Conquista y el Segundo Imperio*. (Ciudad de México, CIESAS- Porrúa, 2008)

¹⁶ Virginia Noemí Prieto, *La educación primaria en Yucatán durante el porfiriato, Tesis de maestría* (Mérida: CIESAS, 2010).

¹⁷ Freddy Espadas S. *Política Educativa y Revolución. Yucatán 1910-1918*. (Mérida. Secretaría de Educación, UPN, 2018).

De acuerdo con la bibliografía disponible y a la información procedente de las fuentes documentales provenientes del Archivo General del estado de Yucatán, la Casa de la Historia de la Educación en Mérida y la Biblioteca Yucatanense, en este texto se recurre al género como perspectiva de análisis al estudiar con preferencia a la población femenina y las posibles dificultades que pudieron presentarse en los planes y acciones frente a la concepción de una educación para indígenas durante el porfiriato. Se partió de la hipótesis que sostenía que, a pesar de una intención pedagógica para propiciar este tipo de educación, las niñas mayas no tuvieron acceso mayoritario al proyecto de instrucción, lo cual pudo estar asociado a una falta de interés por una enseñanza más allá del ideal que las formaba para la maternidad y el trabajo doméstico, por lo que no lograron estar presentes en las escuelas sostenidas por el estado yucateco, lo cual dificultó su integración al proyecto nacional que tomaba en cuenta los imaginarios conjeturados a raíz de la guerra de castas.

Conforme al propósito del estudio, el texto aborda primero la visión general y los principios o fundamentos porfirianos relacionados con la educación dirigida a los indígenas, que buscaba integrarlo a los parámetros culturales de la sociedad mestiza pero que lo hacía de una forma desigual al no dedicar los mismos esfuerzos para el establecimiento de escuelas para niñas o rudimentales en los poblados con mayor población de niñas que de niños. Desprendido de la lengua como criterio diferenciador, se recurrió a los patronímicos mayas para evidenciar la proporción de menores mayas asistentes a la escuela frente a las niñas de apellido hispano, teniendo en cuenta que esa diferencia no es definitiva para marcar la frontera étnica pero que resultó útil para aproximarnos a la población maya que acudía a las escuelas de niñas. Finalmente, se ubicó a la educación de niñas en su contexto rural, con lo cual se puede observar las dificultades para la formación de una buena cantidad de niñas que se encontraban de cierta manera atadas a las haciendas yucatecas.

PRINCIPIOS PORFIRISTAS DE LA EDUCACIÓN PARA LOS INDÍGENAS

En febrero de 1886, una carta proveniente de Progreso firmada por el ciudadano Cirilo Gutiérrez daba cuenta de un nuevo ataque de los indios rebeldes. Gutiérrez, solicitaba al propio presidente Porfirio Díaz que de manera urgen-

te enviara apoyo para emprender la guerra contra los sublevados y “volverlos al orden y civilizarlos”¹⁸. Los indígenas, sublevados desde 1847 se habían hecho fuertes gracias a la alianza económica que se estableció con los ingleses, en la que los mayas entregaban maderas y otros productos que los segundos pagaban con armas, con ello lograron mantener su insurrección y resistencia frente a las fuerzas del Estado y ratificar su desobediencia al gobierno. Los soldados de Yucatán, “mártires de la civilización y del patriotismo”, llevaban 39 años enfrentándose a los “bárbaros” de “tradición desorganizada”, sin embargo, el apoyo inglés a la rebelión había llevado a los sublevados a mejorar el armamento a tal punto de sobrepasar al oficial, organizar ejércitos con toda la forma, tambores, cornetas y orquesta. A pesar del “grado de cultura y adelanto” que se percibía en el país, la civilización y el patriotismo no había logrado reducir un enemigo “escaso en número” y abundante en “barbarie”¹⁹.

Es de recordar que durante el porfiriato la educación pretendió llegar hasta el rincón más remoto del territorio nacional, incluyendo pueblos y haciendas donde la mano de obra y servidumbre apenas hablaba castellano. La labor de “civilizar” al indígena no se entendió como una forma de eliminar la cultura maya, al menos no en el discurso oficial, sino antes bien como una labor pacificadora para llevarlos junto a los demás mexicanos por la senda del progreso.

Con la incorporación de las ideas ilustradas y liberales, la evangelización de los indígenas pasó a segundo plano al ubicarse el énfasis en impulsar su civilización, desarrollo y ciudadanización. La población indígena sería considerada por algunos liberales como un pueblo incapaz de construir cultura elevada e incluso uno de ellos, Justo Sierra O'Reilly, llegó a afirmar en el contexto de la Guerra de Castas que “el maya nunca fue el sujeto productor de la civilización antigua”.²⁰

El discurso positivista que se fue imponiendo en algunas de las naciones americanas no consideraba la necesidad de una educación hacia los indígenas atendiendo a su diversidad cultural, antes bien, lo que se pretendía era edu-



¹⁸ Biblioteca Francisco Xavier Clavijero (BFXC), Universidad Iberoamericana, Fondo Porfirio Díaz, Sección documentos-cartas, año 1886, documento 1999.

¹⁹ BFXC, Universidad Iberoamericana, Fondo Porfirio Díaz, Sección documentos-cartas, año 1886, documento 2000.

²⁰ Melchor Campos, «La guerra de castas en la obra de Carrillo y Ancona. Historia por una disputa por el control social del maya», *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México* 13 (1990): 159-185.

car al indio para convertirlo en un ser humano “civilizado” de acuerdo con el arquetipo generado en Europa. La idea del indígena de comportamiento intemperado con una tendencia natural al alcoholismo se venía desarrollando desde el periodo colonial,²¹ con la diferencia de que el positivismo le dio a esta idea una sustentación secular científica. La criminalidad y la beligerancia se asociaba con el consumo desmedido de alcohol y a su vez, se consideraba que este consumo excesivo era transmitido de padres a hijos, por lo que se daba por lógica la idea de que padres viciosos tendrían una progenie con tendencia al vicio.²² La educación basada en la disciplina tendría entonces el efecto positivo aún mayor al que ofrecía el sistema judicial, o como lo expresaría Graciano Valenzuela en la Revista *Escuela Primaria*: “la disciplina escolar es análoga, en cierto modo al sistema penal dominante en la época”.²³ Y es que la empresa para civilizar al indígena tendría dos frentes de acción: por un lado, la criminología que asumiría la tarea de sugerir como controlar los impulsos negativos de los indígenas²⁴ y por otro la educación con la que se pretendía transformar la conducta de los mismos.

La educación dirigida a los indígenas en Yucatán tuvo como característica *la desigualdad*, en primer lugar por estar la población maya hablante limitada a la escolaridad primaria y también por las condiciones materiales y de disposición de maestros, lo que provocaba que la instrucción que recibían los mayas no era de ninguna manera comparable con la que se impartía a los niños y niñas de las cabeceras urbanas.²⁵ Pero además de desigual sería considerada hoy en día discriminatoria, teniendo en cuenta que los cursos se impartían



²¹ William B. Taylor, *Embriaguez, homicidio y rebelión en las poblaciones coloniales Mexicanas* (México: Fondo de Cultura Económica, 1987).

²² Gerardo González Ascencio, «Positivismo y organicismo en México a fines del siglo XIX. La construcción de una visión determinista sobre la conducta criminal en alcohólicos, mujeres e indígenas», *Alegatos*, n° 76 (2010), 713-714.

²³ Sin autor, “Escuelas Rurales”, *La Escuela Primaria*, Año 14, No. 11, (1900): 86.

²⁴ Si bien la criminología se entiende como la disciplina que estudia el crimen, en sus orígenes buscaba ante todo una explicación científica de la criminalidad y una forma exacta con la cual prevenir y corregir los comportamientos que se consideraban desviados. Buena parte de su argumentación fue tomada de la antropología y la medicina, importando perspectivas como la frenología, que consideraba que la constitución física y racial de un hombre o una mujer podía predeterminar su inclinación al crimen. Para el caso mexicano ver Robert M. Buffington, *Criminales y ciudadanos en el México moderno* y Pablo Piccato, “El Paso de Venus por el Disco del Sol,” pp. 203-241.

²⁵ Virginia Noemí Prieto, *La educación primaria en Yucatán durante el porfiriato*, Tesis de maestría (Mérida: CIESAS, 2010), 106.

en castellano y los talleres recibidos tenían relación con los oficios propios de las actividades económicas domésticas y agrícolas²⁶.

Sin embargo, la intención de los pedagogos positivistas no era discriminar al indígena sino antes bien integrarlo a la sociedad que ellos consideraban garantizaría el progreso. Una nota puesta al final de una edición de la Revista La Escuela Primaria de 1904 ejemplifica esta intención al decir:

El propósito más alto, más patriótico y humanitario que puede existir actualmente en América Latina, es volver todas las fuerzas de los gobiernos y de los particulares a la raza indígena que aún no se asimilado a la criolla: es ilustrarla, dignificarla, levantarla de su calvario, de cuantas maneras sea posible; es llamarla a nuestro lado haciéndola tomar parte activa del banquete de la ilustración y el progreso. Las naciones que así lo hagan tendrán asegurado su bienestar y su grandeza.²⁷

Este corto párrafo resume el sentido dado al proceso de civilización del indígena que, como se observa, parte de una perspectiva paternalista que pretende redimirlo por considerar a la cultura indígena algo negativo al calificarla de bárbara, iletrada, supersticiosa y pobre. La comprensión teleológica de la historia para los ilustrados de finales del siglo XIX veía como inevitable el ascenso de las sociedades para equipararse con el arquetipo de progreso y alta cultura europea que, aunque mestizada y patriótica, no dejó de ser un esfuerzo por uniformar las culturas en torno al castellano, la matemática, la moral católica y la ética capitalista.

El conocimiento de la aritmética y de la gramática castellana sería la forma como las clases populares accederían a la ilustración y el conocimiento universal.²⁸ El pedagogo Rodolfo Menéndez, por ejemplo, consideraba que la implementación de la enseñanza objetiva y la inclusión de todos los sectores sociales en las escuelas primarias, considerada “la universidad del pueblo”, sería un beneficio para “nuestra raza”.²⁹



²⁶ Prieto, *La educación primaria*, 119-123.

²⁷ Sin autor, “La raza indígena”, en *La Escuela Primaria*, Año 18, No. 10 (1904), 80.

²⁸ Prieto, Virginia, *La educación primaria*, 127-128.

²⁹ Sin autor, “La nueva escuela”, en *La Escuela Primaria*, Año 1, No. 7 (1886), 73.

Poder enseñar a los niños y niñas de lengua maya implicaba saber hasta qué punto su lengua escrita, si la manejaban, era lo suficientemente avanzada como para acercarse al castellano. Esta idea, proveniente de los postulados historicistas europeos de desarrollo que consideraban que todas las sociedades tendían evolutivamente hacia las formas más civilizadas de arte y refinamiento³⁰, llevaba a Menéndez a preguntarse si los antiguos mayas yucatecos conocieron la escritura, lo que indicaría que la comunicación escrita estaba inserta en su sociedad y además, qué clase de escritura conocieron los antiguos mayas. La intención de este pedagogo con estas reflexiones era en buena medida comprender la gramática de la lengua maya en comparación con el castellano y se hacía preguntas como por ejemplo “¿Por qué tienen formas muy extrañas y difíciles de ejecutar? ¿Cuáles son las letras mayas que no se pronuncian en español?”³¹

La paradoja consistió en que a pesar de estos cuestionamientos y de que se buscaba incorporar a todos los niños y niñas a las escuelas para su instrucción, realmente no se estaba atendiendo el grave problema que representaba el que la mayoría de ellos desconociese el idioma castellano. La Escuela Primaria, por ejemplo, publicó en 1886 un reporte de la situación de la educación básica en el partido de Valladolid realizado por José M. Iturralde, en el cual advirtió del “grave inconveniente” que representaba para “los progresos de la enseñanza” en ese partido el hecho de que de los 959 alumnos que recibían instrucción, 525, esto es más de la mitad, ignoraban por completo el castellano.³² En ese partido para el año mencionado funcionaban seis escuelas de niñas, cinco en el municipio de Valladolid y una en Chichimilá, que en conjunto atendían a 299 estudiantes. Lo más probable, sin embargo, es que la proporción de niñas estudiantes que hablaran español fuera mayor que la de niños, ya que la mayoría de las escuelas estaban concentradas en la cabecera municipal de



³⁰ Como lo expresó Norbert Elias en (*El proceso de la civilización*, 57) el concepto de “civilización” comprende una conciencia nacional, que se basa en un autoconocimiento de occidente que cree llevar ventaja sobre sociedades “anteriores” o “más primitivas” a las contemporáneas. Con el término de ‘civilización’ trata la sociedad occidental de caracterizar aquello que expresa su peculiaridad y de lo que se siente orgullosa: el grado alcanzado por su técnica, sus modales, el desarrollo de sus conocimientos científicos, su concepción del mundo y muchas otras cosas.

³¹ Rodolfo Menéndez de la P, “Utilidad de la escritura en los mayas”, en *La Escuela Primaria*, Año 1, No. 13 (1887), 176.

³² Sin autor, “Instrucción pública en el partido de Valladolid”, *La Escuela Primaria*, Año 1, No. 7 (1886), 82

Valladolid, en tanto las de niños estaban repartidas por diferentes poblados y otros municipios.³³

El arraigo de la lengua maya, que hoy se puede considerar como una de las mayores riquezas del estado de Yucatán, representaba para la élite regional y nacional uno de los impedimentos para que esta población originaria se “nivelara” con los demás grupos que conformaban la nación mexicana. Esta idea integracionista estaba vigente mucho antes del porfiriato pues comenzó a propagarse desde la segunda mitad del siglo XVIII con las ideas ilustradas, como lo muestra una carta enviada por el gobernador de Yucatán Arturo O’Neill a la Audiencia en 1795 informando sobre el proyecto de establecimiento de escuelas cuyo objetivo sería la instrucción de los indios buscando erradicar su idioma sustituyéndolo por el castellano para lograr una “más estrecha unión, mejor gobierno, mayor civilización y adelantos de su enseñanza que se facilitan entendiéndonos y casi tocan la imposibilidad en un estado de división”.³⁴ Otro ejemplo posterior de la difusión de esta idea integracionista la encontramos en un documento producido en 1855 en el cual se manifestaba la preocupación por el predominio de la lengua maya, por lo que se solicitaba que los párrocos del entonces departamento enseñasen la doctrina cristiana en castellano “sin distinción de clase o raza”.³⁵

El fortalecimiento de la política educativa porfiriana, la búsqueda de la universalidad y homogeneidad de la educación, conllevó a que varios estados de la república se enfrentaran con las culturas y lenguas regionales indígenas cuando pretendían aplicar los lineamientos del proyecto educativo oficial. “Educar el pueblo es garantizar el porvenir”, decía el periódico oficial del estado de Guerrero en un artículo reproducido en la Escuela Primaria. Penetrar hasta la más escondida de las cabañas y llevar el “pan del espíritu” era uno de los objetivos comunes de la política educativa porfiriana y por ello, el problema de trasladar escuelas de niños y niñas era un reto, pero así mismo lo era el poder proveer de la educación a los indígenas “desheredados de la



³³ Sin autor, “Instrucción pública en el partido de Valladolid”, *La Escuela Primaria*, Año 1, No. 7 (1886), 81.

³⁴ Gabriela Solís Robleda, *Las Primeras Letras en Yucatán. La Instrucción Básica entre la Conquista y el Segundo Imperio* (México: CIESAS - Porrúa, 2008), 94.

³⁵ Archivo General de la Nación (AGN), Fondo Administración Pública, Grupo Documental Instrucción Pública y Bellas Artes, Caja 4, Expediente 5, Año 1855, f. 2.

civilización”.³⁶ La dificultad sin embargo no se atribuía a la incapacidad de los indígenas por aprender castellano, sino al método de enseñanza memorístico y se daba como ejemplo el pueblo de Usila en Oaxaca, donde la mayoría de sus habitantes tenían como lengua primaria el chinanteco, pero aunque ya sabían leer y escribir en castellano les era imposible comunicarse en otra lengua que no fuera la suya. Esta incongruencia expresada por Menéndez de la Peña, sería consecuencia de un aprendizaje automático que lograría que los indígenas se limitaran a reproducir las palabras y frases que se les enseñaron previamente.³⁷

Esta crítica al método memorístico de enseñanza al examinar el problema de la lengua se hizo desde luego evidente en las escuelas existentes en las haciendas yucatecas. La Escuela Primaria, por ejemplo, reprodujo un comentario expresado por un hacendado yucateco, quien habría dicho lo siguiente:

Las prédicas de usted a favor de las escuelas, su deseo en que toda hacienda de alguna importancia haya un foco de instrucción destinado a sacar a los indios del embrutecimiento en que se hallan, encuentra grave inconveniente en la circunstancia de que los indios de raza indígena no asimilan el castellano. No comprenden nada de lo que se les [enseña], he sostenido durante varios años una escuela, costeadá por mí, en mi hacienda. Los niños han aprendido a leer y escribir y a recitar lecciones y discursos, pero no entienden nada de lo que repiten, son unos verdaderos autómatas y nada más.³⁸

Aunque no se haya consignado el nombre del hacendado en cuestión y pueda dudarse de la veracidad del hecho, el comentario arriba transcrito abona la propuesta de los pedagogos que promovían la enseñanza objetiva a la vez que ejemplifica la idea muy negativa que los hacendados tenían sobre la condición cultural de sus trabajadores indígenas. También muestra cómo esa consideración era vista como una dificultad para llevar a buen término el esfuerzo de los hacendados que cumplían con la política de universalidad de la educación, pues las prácticas de enseñanza y la renuencia a afrontar el gasto de maestros redundaban en que la educación en las haciendas fueran



³⁶ Menéndez de la P, “Escuelas para indios adultos”, *La Escuela Primaria*, Año 2, No. 8 (1888), 114-115.

³⁷ Menéndez de la P, “Enseñanza de la lengua castellana”, *La Escuela Primaria*, Año 4, No. 21 (1890), 321.

³⁸ Menéndez de la P, “Enseñanza de la lengua castellana”, 322.

“vanas esperanzas de mejoramiento intelectual y moral. Hermoso sueño de los gobiernos liberales y de las almas abrasadas en el amor de la humanidad”.³⁹

La disparidad entre una educación impartida en castellano y la multiplicidad de comunidades indígenas que hablaban tantos más idiomas, fue una cuestión que no logró resolver el porfiriato a pesar de las manifestaciones oficiales y las propuestas pedagógicas. El profesor José Miguel Rodríguez y Cos sería uno de los promotores de preeminencia de la lengua nacional, el castellano, en la educación primaria, lo cual hizo manifiesto a la Comisión Nacional del Centenario en 1907 y al Congreso Nacional de Educación Primaria en 1911. En ambos espacios externó la misma consideración:

En cuanto a la lengua nacional, por más que oficialmente esté declarado que la Castellana sea la que tenga ese carácter, la verdad es que algunos millares de mexicanos no la conocen.[...] Los millones de indígenas, que permanecen segregados por costumbre e idiomas diversos, no tienen conciencia del lazo que los une solidariamente a los destinos del país, ni se dan cuenta de su personalidad como ciudadanos.⁴⁰

El Congreso Superior de Educación, manifestaría en 1905 la necesidad aún vigente de lograr resolver el problema de la unificación de la educación para los indígenas recurriendo a la integración de la población originaria. Para los profesores participantes, este problema se arraigaba en las mismas Leyes de Indias, las cuales habían protegido a los naturales de la influencia hispana, “segregándolos de la lucha por la vida, manteniéndolos en un estado de inferioridad y haciendo que, por el desuso e inacción de sus facultades, éstas se debilitasen realmente”.⁴¹ La unificación nacional, el lograr que todos los habitantes del territorio mexicano se involucraran como ciudadanos y ejercieran sus poderes políticos tenía implícita la necesidad de leer y escribir



³⁹ Sin autor, “Enseñanza de la lengua castellana”, 322.

⁴⁰ José Miguel Rodríguez y Cos, *Iniciativas presentadas a la Comisión Nacional del Centenario de la Independencia* (México: Tipografía Económica, 1907), 4.

⁴¹ “Dictamen acerca del estado y la necesidad de la educación indígena” en AGN, Fondo SEP, Boletín de Instrucción Pública y Bellas Artes, Año 1905, Tomo V, Números. 1-3, pp., 136-137.

en castellano, por ello el liberalismo no podía triunfar si no lograba la unidad nacional. Como lo afirmaban los consejeros del congreso superior de educación

En un país como el nuestro, extenso, poco poblado, cuyos habitantes forman un conjunto heterogéneo, por el mal diverso grado de su cultura, por su raza y aún por su lengua, y constituido además conforme al régimen federal, la necesidad de acentuar, de poner en relieve y de fortificar la unidad nacional es una exigencia de primer orden, y no hay duda que el más fuerte vínculo que debe unir a los mexicanos debe proceder de la educación que en las aulas reciban las generaciones futuras.⁴²

Más aún, la imposibilidad de poder enseñar el castellano a los indígenas impedía la realización de otro ideal porfiriano: la erradicación del analfabetismo. Como quedó evidenciado en la ley presentada por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes a la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, para establecer en toda la república escuelas de instrucción rudimentaria, el haber dejado “por fuera” del proceso de alfabetización a la raza indígena, que “la geografía la reclama como hija de la misma patria”, la habría condenado al “confinamiento social y el ostracismo político”. Extirpar en el país el analfabetismo era una tarea que aún estaba inconclusa a pocos días de que Porfirio Díaz abordara el vapor Ipiranga rumbo a Europa y en buena medida lo había impedido la incompreensión de la realidad lingüística del país, en especial de las regiones con predominante presencia indígena como Yucatán.⁴³

El discurso pedagógico presente en Revista *La Escuela Primaria* no contenía la visión negativa del indígena, tan común en la región, que destacaba una supuesta tendencia al vicio o a la vagancia, pero en cambio sí consideraba a los mayas como una población atrasada que debía ser conducida al desarrollo para que pudiese equipararse con las sociedades más avanzadas. Sin embargo, en esta intención del desarrollo como bien último, hay un énfasis en la enseñanza encaminada a la instrucción en la actividad prioritaria asignada para esta población: la agricultura. Por ejemplo, *La Escuela Primaria* en una nota de autoría de Graciano Valenzuela relacionada con las escuelas rurales manifestó



⁴² “Dictamen acerca del estado y la necesidad de la educación indígena” en AGN, 133.

⁴³ AGN, Fondo SEP, Boletín de Instrucción Pública y Bellas Artes, Año 1911, Tomo XVII, 31-32.

que, además de enseñar un “mal leer” y una aritmética que no era usada por los indígenas al separarse de las escuelas, dichas instituciones debían intentar enseñar a los indígenas a cultivar, “no sólo maíz, frijol y caña de azúcar; sino café, algodón y cuanto vegetal sea capaz de producir con ventaja, alimentos y materias primas.”⁴⁴

En 1903 comenzó a regir una ley expedida por el Ejecutivo de la Unión, según la cual una de las secciones a las que podían optar los alumnos de las escuelas primarias al llegar al cuarto año era la agrícola. Esta sección comprendería las asignaturas de lengua nacional, inglés, historia, derecho usual, aritmética, geometría, ejercicios prácticos de topografía, contabilidad, física, química y zoología, botánica, mineralogía, geología, nociones teórico prácticas de agricultura y veterinaria, ejercicios correspondientes a la quinta escolar, dibujos y ejercicios físicos. En el caso de las niñas, se buscaba que aquellas que optaran por esta sección se enfocaran en ejercicios prácticos de floricultura y horticultura, en tanto los niños lo harían en la explotación agrícola del suelo. Aquí no es evidente sólo la división sexual en la formación de oficios, sino el claro alejamiento del sentido dado por los indígenas a la producción agrícola de autoconsumo para impulsar la agricultura de excedentes comercializables y de materias primas.⁴⁵

En Yucatán el conseguir la civilización del indio maya fue un asunto clave, precisamente por el temor generado por la Guerra de Castas, insurrección que fue vista como una manifestación de barbarie. De aquí que la exitosa entrada del ejército nacional al territorio rebelde fuese reseñada en 1901 como una noticia muy importante en la Revista Escuela Primaria, de la manera siguiente:

El día 4 de mayo fue ocupada la histórica capital de los mayas rebeldes por valientes tropas de la República, a las órdenes del esclarecido general D. Ignacio A. Bravo. Santa Cruz, fundada por los indios en 1853, ha sido durante 48 años el baluarte de la insurrección indígena iniciada el 30 de julio de 1847, en el pueblo de Tepich. El glorioso pabellón mexicano flota ya en Santa Cruz y en Bacalar. Las fuerzas nacionales tienen en su poder los puntos más notables y estratégicos del territorio rebelado.



⁴⁴ Sin autor, “Escuelas rurales”, *La Escuela Primaria*, Año 14, No. 11 (1900), 86.

⁴⁵ Sin autor, “Instrucción Agrícola en las Escuelas Primarias”, *La Escuela Primaria*, Año 17, No. 9, (1903), 69.

La república ofrece paz y con ella los beneficios de la vida civilizada a los heroicos descendientes de Tutul Xiu y Nachi Cocom. No está pues lejos el día en que buena parte de la península que ocupan los sublevados, sea completamente pacificada y que vuelvan al seno de la gran familia nacional los hermanos que se separan de ella por causas que no tienen motivo para subsistir, dentro del orden y la libertad que imperan en la República mexicana.⁴⁶

LAS NIÑAS MAYAS EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS:

La distribución de las escuelas de niñas donde primó la fundación de liceos para las menores en las cabeceras municipales, dejó de lado a las jóvenes mayas del proyecto civilizador porfiriano. Algunos libros del ingreso a las escuelas que aún se conservan en la Casa de la Historia de la Educación de la ciudad de Mérida, permitieron diferenciar las niñas con apellidos mayas de aquellas con apelativos latinos.⁴⁷ Se realizó previamente una base de datos con patronímicos de reconocida tradición indígena que permitiera tener cierta fiabilidad al momento de determinar su origen.⁴⁸

En el trabajo previo de Virginia Prieto, se indicó la escasa participación de niñas con apellidos mayas en las escuelas al inicio del porfiriato⁴⁹, en contraste, la mayor parte de habitantes del estado se expresaba en lengua indígena. En



⁴⁶ Sin autor, "Final de la Guerra de Castas", en *La Escuela Primaria*, Año 15, N° 5, (1901), 40.

⁴⁷ Esta forma de diferenciar a la población indígena maya de los sectores mestizos y blancos de Yucatán no es por mucho infalible. Es un método que permite brindar una perspectiva aproximada a la inclusión de niñas mayas en las escuelas del estado, reconociendo el inconveniente, ya mencionado por Mario Humberto Ruz, de la adopción de apellidos y nombres hispanos por parte de los indígenas mayas. Véase Mario Humberto Ruz, "De antepasados y herederos: testamentos mayas coloniales", 7-32. Sin embargo, a diferencia de otros lugares del área maya, en Yucatán hubo una marcada continuidad en los apelativos nativos, lo que redundo en que esta manera de ubicar a la población de menores mayas en las escuelas tenga un mayor grado de confiabilidad.

⁴⁸ La base de datos se realizó utilizando las siguientes fuentes bibliográficas: Mario Humberto Ruz, "De antepasados y herederos: testamentos mayas coloniales". Paola Peniche Moreno. *Ámbitos del parentesco. La sociedad maya en tiempos de la colonia*. Laura Machuca Gallegos. "Los hacendados y Rancheros Mayas de Yucatán en el Siglo XIX". A. Arias. "¿Tradición versus modernidad en las novelas yukatecas contemporáneas? Yuxtaponiendo X-Teya, u puks'ik'al k'ó'olel y U yóok'otilo'ob áak'ab".

⁴⁹ Virginia Prieto, *La educación primaria*, 118.

1895 Yucatán contaba con una población aproximada de 296.828 individuos, de los cuales 209.599 hablaban maya y de estos 106.632 eran mujeres⁵⁰. Para 1910 el registro total aumento a 337.380 pobladores, que corresponden a 199.073 personas que conversaban en maya y 1.086 en otra lengua indígena. De la familia, la maya que era la predominante, 101.126 corresponden a féminas.⁵¹ Estas cifras indican el predominio de la población originaria en el estado, que disienten con el predominio de patronímicos de origen hispano al interior de las escuelas.

Los datos aquí presentados se recuperaron de los libros de ingreso de cuatro escuelas: el Liceo de Niñas Antonio Sabido de Cacalchén (1900-1912), la Escuela Municipal de Niñas del Suburbio de la Mejorada de Mérida (1909-1911), la Escuela Primaria Miguel Hidalgo de Peto (1885-1903) y el Liceo de Niñas de Dzitás (1900-1909). La lista de apellidos mayas hallados en los listados se relaciona en el Cuadro 1, algunos de los cuales eran escritos por las directoras de acuerdo con su interpretación fonética.

Una visión general de la cantidad de niñas mayas en estas escuelas se muestra en la gráfica 1, donde se presenta un promedio de alumnas divididas según su patronímico en diferentes momentos. La escuela de Mérida y los liceos de niñas de Cacalchén y Peto estaban ubicados en la cabecera municipal del partido correspondiente, mientras el Liceo de Niñas de Dzitás estaba en una localidad del partido de Espita, lo cual pudo ser un factor determinante en la proporción mayor de menores indígenas en este establecimiento. El poblado de Dzitás contaba con una importante población originaria que convivía con mestizos de una manera mezclada y era posible encontrar en este poblado personas mestizas que hablaban maya y se vestían con trajes tradicionales indígenas, como mayas que vestían de manera occidental y tenían apellidos hispanos⁵².



⁵⁰ Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) "Población según el idioma habitual (presentes)", *Censo de Población y Vivienda 1895*. Archivo de Excel. Disponible en <http://bit.ly/1hEHabp>, consultado el 16 de junio de 2023.

⁵¹ INEGI, "Resumen general de población, según el idioma o lengua hablado", *Censo de Población y Vivienda 1910*. Archivo de Excel. Disponible en <http://bit.ly/1rCJwe0>, consultado el 16 de junio de 2023.

⁵² Don E. Dumond, *El machete y la cruz*. La sublevación de campesinos de Yucatán (México: UNAM, 2005) 61.

Cuadro 1. Listado de patronímicos mayas en las escuelas de niñas de Cacalchén, Mérida, Peto y Dzitás, 1885-1912

Aké	Cen	Cocom	Koyoc	Tan (Tah)
Balam	Cetz	Coh	Kú	Tun
Batún (Batum)	Chablé	Colli	May	Tuyú (Tuyub)
Be (Bée)	Chalé	Couoh	Moo	Uc
Caamal	Chan	Cupul	Nah	Uch
Cab	Chí	Dzul	Oxté	Uicab
Cahuieh	Chimal	Eb	Pat	Uitz
Can	Chín	Ek	Pech (Peech)	Us (Ux)
Canché	Chuc	Hahau	Pool	Xicum
Cantú	Chulim	Hau	Poot	Yamá (Yam)
Canul	Cime	Hoh	Puc	Yupit
Catzin	Cob	Huchim	Puch	
Cahuich	Coba (Cobá)	Jib (Ji)	Tamay	

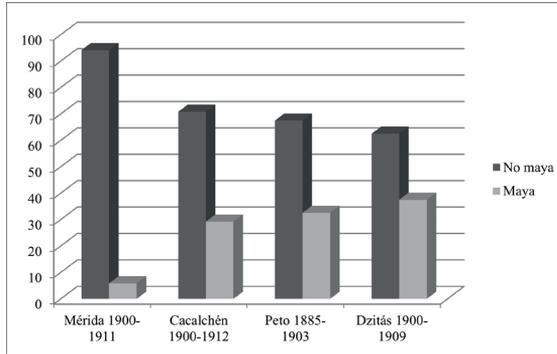
Fuente: CHE, Fondo Dzitás, Libro de registro, visitas y calificaciones del liceo de Niñas, 1901-1910. Fondo Cacalchén, Libro 1, Libro de Inscripciones y exámenes del liceo de Niñas «Anastasio Sabido», 1900-1938. Fondo Mérida, Libro 20, Libro de exámenes generales de la escuela municipal de niñas del suburbio de Mejorada, 1909-1919. Fondo Peto, Libro 2, Libro de inscripciones y exámenes del liceo de niñas “Manuela Montalvo”, 1891-1903.

La proporción de apellidos hispanos debe comprenderse como la suma de los mestizos y blancos que hablaban castellano y las familias de naturales “intermedias”, donde uno de los padres tenía apellido maya y el otro apellido español⁵³. Ahora bien, los años de 1901 y 1903 permiten comparar las tendencias del ingreso de niñas con patronímico maya, con la única excepción de Mérida. En el gráfico 2 se muestra la relación de ingreso de infantes con patronímico indígena en contraste con aquellas con apelativo latino. En todas las series se muestra un mayor número de niñas con apellidos latinos, lo cual representa un predominio de la comunidad blanca y mestiza en relación con la indígena entre las menores integradas a las escuelas de niñas del estado.



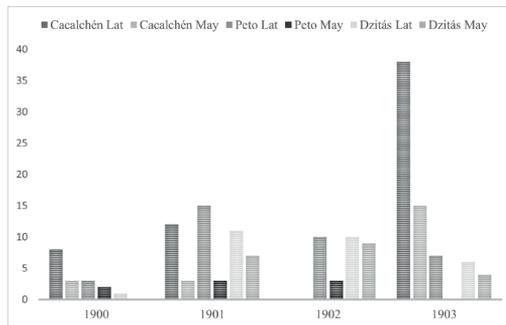
⁵³ Dumond, *El Machete y la Cruz*. El autor toma esta idea del trabajo de Robert Redfield, *The Folk Culture of Yucatan*, acerca de la aculturación de las comunidades mayas de Mérida, Dzitás, Chan Kom y Tusik, en la década de los años treinta.

Gráfico 1. Promedio de niñas por origen lingüístico del patronímico en las escuelas de niñas de Mérida, Cacalchén, Peto y Dzitas, entre 1885 y 1912.



Fuente: CHE, Fondo Dzitas, Libro de registro, visitas y calificaciones del liceo de Niñas, 1901-1910. Fondo Cacalchén, Libro 1, Libro de Inscripciones y exámenes del liceo de Niñas «Anastasio Sabido», 1900-1938. Fondo Mérida, Libro 20, Libro de exámenes generales de la escuela municipal de niñas del suburbio de Mejorada, 1909-1919. Fondo Peto, Libro 2, Libro de inscripciones y exámenes del liceo de niñas “Manuela Montalvo”, 1891-1903. Los datos no están dados en porcentajes, se expresan en números absolutos la relación de niñas que ingresaron a las escuelas.

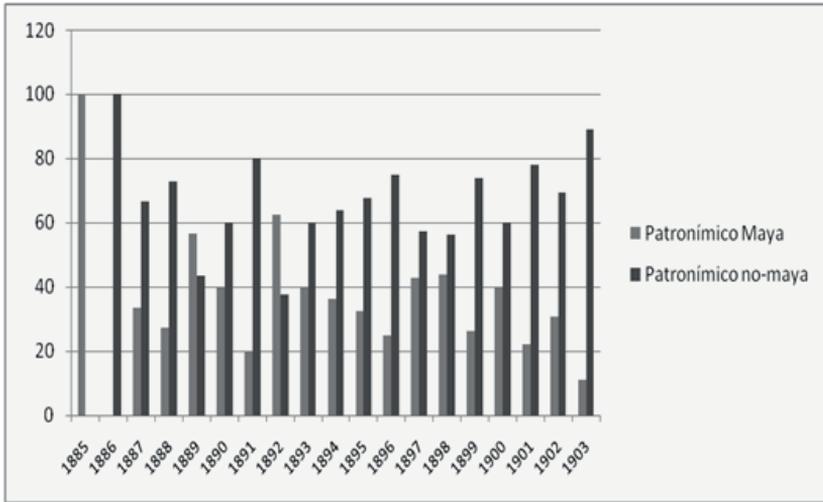
Gráfico 2. Relación de ingreso de niñas con patronímico maya y latino por escuela y año. 1900 a 1903.



Fuente: CHE, Fondo Dzitas, Libro de registro, visitas y calificaciones del liceo de Niñas, 1901-1910. Fondo Cacalchén, Libro 1, Libro de Inscripciones y exámenes del liceo de Niñas «Anastasio Sabido», 1900-1938. Fondo Peto, Libro 2, Libro de inscripciones y exámenes del liceo de niñas “Manuela Montalvo”, 1891-1903.

Las divergencias temporales no se deben únicamente a fenómenos de descenso o incremento del ingreso de las niñas, sino también pueden resultar de un registro no sistemático del ingreso de las estudiantes. Ahora bien, partiendo del patronímico de las pequeñas que ingresaron al Liceo de Niñas de Peto, se calculó el porcentaje con apellidos mayas que ingresaron por año, tal como se expresa en el gráfico 3:

Gráfico 3. Relación de niñas con patronímico maya en el Liceo de Niñas de Peto, 1885-1903.

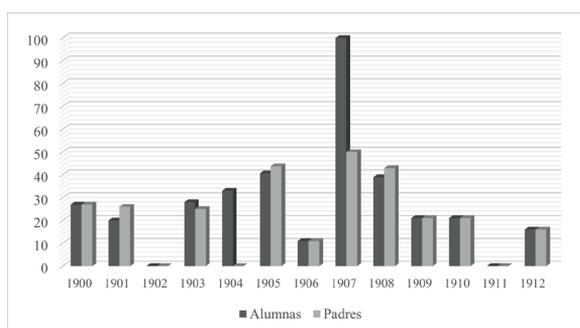


Fuente: Fondo Peto. Libro de matrículas de inscripción, para estados y actas de exámenes, año escolar de 1885 a 1903, del Primer Liceo de Niñas de Peto. Desde 1903 lleva el nombre del Primer Liceo de Niñas “Manuela Montalvo”, ff. 2-59

Si se aíslan los datos provenientes de 1885 y 1886 es evidente el predominio de niñas con patronímico de ascendencia no-maya. Años como 1889 y 1892 consignan un predominio en el ingreso de chiquillas con patronímico maya, pero son excepciones en el registro, que indica un promedio de 31% menos de niñas indígenas en este Liceo.

En el Liceo de niñas de Cacalchén, fue posible además hacer una relación entre los porcentajes de apellidos mayas de las niñas y de sus padres o responsables. En este caso también es evidente el predominio de patronímicos latinos en la escuela. Si se toman sólo los años con un registro significativo (1901, 1903 y 1905) se observa una diferencia de entre el 60% y el 19%, con una media de 41%. La relación de apellidos mayas de los padres de familia y las alumnas se representa en el gráfico 4:

Gráfico 4. Relación apellidos mayas niñas y padres o responsables. Liceo de niñas de Cacalchén, 1900-1912.



Fuente: CHE, Fondo Cacalchén, Libro 1, Libro de Inscripciones y exámenes del liceo de Niñas «Anastasio Sabido», 1900-1938.

La evidencia de familias con apellidos mayas y latinos es bastante, más aún si se eliminan los datos de años diferentes a 1904 y 1907, que son los que presentan una mayor desproporción. Con esta relación se puede evidenciar, por lo menos en Cacalchén, la divergencia en el ingreso de niñas de familias mestizas respecto a aquellas provenientes de familias mayas para la primera década del siglo XX.

LAS COMUNIDADES CAMPESINAS Y LAS ESCUELAS DE NIÑAS

Aunque la educación porfiriana buscaba civilizar a los indígenas mayas, las autoridades inmediatas de las mismas comunidades rurales eran las que daban mayor impulso a la creación de escuelas para las niñas de sus localidades. Por ejemplo, el jefe político de Temax en vocería de sus vecinos, solicitó la apertura de una escuela para jóvenes en la ranchería Santa María del municipio de Cansacahab, en la cual vivían apenas sesenta familias. Dicha escuela fue abierta el primero de agosto de 1879 bajo la dirección de José Felipe Herrera y con un presupuesto de ocho pesos mensuales que serían costeados por los fondos municipales o por colectas de los padres de familia.⁵⁴ Situación similar se vivió en 1910 en el mismo partido, cuando se solicitó la apertura de un plantel en la ranchería de San Bonifacio de Chumayel, donde se pretendía crear una escuela mixta para la atención de las familias de dicha comunidad.⁵⁵ El padrón escolar lo conformaba un total de 19 niñas y 29 niños y, aunque en principio el gobierno del estado aceptó la creación del establecimiento, tiempo después ordenó se prorrogase su inicio hasta que se organizara de acuerdo a las nuevas leyes y decretos expedidos en 1909, entre tanto, los alumnos y las alumnas podrían concurrir a la escuela del municipio de Chumayel del cual dependía la ranchería y que se encontraba a corta distancia⁵⁶.

En el año de 1905, los padres de familia del pueblo de Chablekal solicitaron al gobierno del estado la creación de un plantel educativo para las niñas, a razón de haber notado “la falta que hacía a esta población un plantel del enseñanza” al cual pudieran asistir sus hijos “para irse encaminando hacia la luz protectora de la instrucción”. Los papás insistieron en la petición, ante el gran número de jóvenes que existían en el poblado y la proximidad con respecto a la capital Mérida, para que las menores acudieran a instruirse. La petitoria fue acompañada del padrón escolar de las niñas del poblado, conformada por



⁵⁴ “Solicitud al gobernador para la apertura de una escuela en una ranchería”, en Archivo General del estado de Yucatán (AGEY), Fondo Poder Ejecutivo (PE), Jefatura Política de Temax, Educación, caja: 206-207. Temax de Allende a 8 de julio de 1879.

⁵⁵ “Solicitud Para la Apertura de una Escuela en una Ranchería” en AGEY, PE, Jefatura Política de Temax, Instrucción Pública: caja 707, Tekax, a 19 de septiembre de 1910.

⁵⁶ “Orden de diferir la creación de una escuela en la ranchería de San Bonifacio”, en AGEY, PE, Gobierno del estado, Instrucción Pública: caja 707, Mérida, a 23 de septiembre 1910.

un número de 19 escolares y en donde se encontraban los siguientes nombres: “Bartola Cahuich, Sabina Euán, Julia Chalé, Gregoria Chi, Úrsula Pérez, Mercedes May, Crecencia Chi, Candelaria Euán, Eciquia Dzúl, Margarita Puga, Natividad Namat, Giutilina Chi, Olegaria Canul, Maximiliana Canul, Liverata Padrón, Marcelina Zapata, Gregoria Chalé, Bartola Canuly Juana Canul”.⁵⁷ La mayoría de las chicas inscritas en la lista tenían patronímicos mayas, lo cual evidencia su mayor presencia en las zonas rurales.

También, los vecinos del pueblo de Kopomá dieron las gracias al gobierno del estado, “regocijados” por la apertura de su escuela de niñas pues manifestaron su esperanza de que aquel acontecimiento los condujera a formar parte del “núcleo entre las poblaciones de adelanto y prosperidad”, puesto que consideraban que “la instrucción era la base fundamental de todo progreso y mucho más cuando se trataba de esa mitad del género hermano, que tiene el don de la naturaleza de dar a sus hijos la primera educación”.⁵⁸

El predominio de la ideología encaminada al progreso evitaba consideraciones sobre una posible pérdida cultural, ya que la población yucateca estaba preocupada porque las escuelas de sus poblaciones cobraran importancia y se fortalecieran. Ejemplo de ello fue la queja interpuesta por los padres de familia de la escuela de niñas del pueblo de Chablekal, quienes denunciaron el permanente ausentismo del profesor Juan E. Carrillo, quien vino a reemplazar al maestro Severiano Echevarría, a quien los locales consideraban un mejor mentor. Los padres manifestaban que el profesor Carrillo había cerrado la escuela durante diez días para ir a la fiesta de Komchén, otros cinco para la fiesta de Chuburná y otros diez para la fiesta del centenario en 1910. El comportamiento del profesor Carrillo indicaba por una parte, la dificultad de realizar una vigilancia oficial efectiva en las escuelas más pequeñas, pero también demuestra la capacidad que tenía la comunidad para elevar sus quejas, aunque la mayoría de los peticionarios manifestaron no saber firmar.⁵⁹ Para estas comunidades la educación de sus hijos significaba la posibilidad



⁵⁷ “Solicitud de los padres de familia al Gobernador” AGEY, PE, Ayuntamiento de Chablekal, Instrucción Pública, caja: 504, Chablekal a 22 de junio de 1905.

⁵⁸ “Nota de agradecimiento al gobernador del estado”, AGEY, PE, Ayuntamiento de Kopomá, Instrucción Pública, caja: 536, Kopomá a 1^o de enero de 1905.

⁵⁹ “Petición de los vecinos al gobierno del estado”, AGEY, PE, Ayuntamiento de Chablekal, Instrucción Pública, caja: 672, Chablekal a 29 de octubre de 1910. hombres

de que, con la instrucción, pudiesen elevar su nivel de vida y alejarse de la pobreza, algo que no pasaría si la enseñanza no era efectiva. Esto explica la «suma preocupación» de los padres que pedían que maestros como Carrillo y su hija abandonasen la enseñanza en la escuela de niñas, aunque éstos continuaron ejerciendo la docencia en la hacienda Kuché, propiedad de don Fernando Barbachano.

Los horarios de las escuelas rurales también debieron adaptarse a la vida cotidiana de las localidades, porque la mayor parte de las niñas que asistían a estas escuelas contribuían con diversas labores en el seno del hogar. Para estos campesinos, el horario matutino para sus hijos varones iba en contrasentido de sus necesidades, ya que en las alboradas comenzaban las labores agrícolas muy temprano en compañía de sus hijos, quienes aprovechaban “las mañanas más frescas y menos expuestas a ser interrumpidos en sus faenas por la lluvia y por la tarde hacen que concurran sus hijos a la escuela cumpliendo con la ley y deber de educarlos”.⁶⁰ Por su parte, las chicas que asistían en jornada contraria a la de los varones deberían acudir a las aulas por las mañanas, lo que permitió que los niños contribuyeran con el trabajo agrícola, mientras las niñas colaboraran con el cuidado del hogar en las tardes.

Ya el profesor Menéndez de la Peña en *la Revista la Escuela Primaria* había manifestado la necesidad de ajustar el horario de la enseñanza a las labores agrícolas al expresar lo siguiente: “Las horas de clase serán dos diariamente y se marcarían aquellas que fuesen más propias y cómodas para los padres y los hijos, todos, como se sabe, trabajadores del campo.” La posibilidad de impartir solamente estas dos horas de clase estaría permitida por un ajuste curricular, en lugar de asumir todo el programa de una escuela pública, la educación en las fincas y haciendas debería limitarse a los diálogos para el aprendizaje de la lengua castellana (libro primero de Mantilla), preliminares de aritmética, caligrafía, lectura y explicaciones de la moral; clases que además se darían de



⁶⁰ “Informe sobre Solicitud de varios padres de familia del pueblo de Chablekal, exponiendo varias quejas contra el director de la Escuela de dicho pueblo y su hija”, AGEY, PE, Informe del Comisionado de Instrucción Pública, caja: 672, Mérida a 15 de noviembre de 1910.

forma alternada.⁶¹ No obstante, la realidad de la administración estatal de la instrucción primaria no se ajustaría a los ideales del maestro.⁶²

La información consultada hizo más que evidente que las comunidades no eran opositoras de la educación de sus niñas, antes bien se nota un fuerte interés en su educación, aunque en los casos de quejas como la interpuesta contra el profesor Carrillo la balanza de los inspectores se inclinaba con frecuencia a favor del maestro. A pesar de que el comisionado manifestó en su informe que la molestia de la comunidad con el mentor Carrillo era general, señaló que el funcionario se defendía, al argumentar que por disposiciones oficiales, él sólo tenía que dar tres horas de clase y sus tiempos no se acomodaban a lo que solicitaban los quejosos, ya que los vecinos le pedían que atendiese en la escuela a todas las niñas, a los niños más pequeños por la mañana y por la tarde a los varones mayores que ayudaban a sus padres en sus labores agrícolas, lo que implicaba exceder su jornada laboral. El maestro Carrillo también tuvo que responder a la queja interpuesta por no haber aceptado a un alumno que solicitó su ingreso a clases, al cual le habría dicho que “en vano vienes a la escuela, no te enseñaré nada, tu padre es mi enemigo”.⁶³

Al parecer el gobierno solía respaldar a los mentores ante las frecuentes quejas de los padres de familia por el deficiente desempeño de los mentores. En el caso mencionado de la queja de los vecinos de Chablekal, la jefatura de gobierno comunicó a los padres que debían mostrar “el respeto que deben tener todos al maestros de escuela, que es el encargado de enseñar a sus hijos las letras y de educarlos para hacerlos buenos ciudadanos. Que el maestro como todo hombre puede cometer errores y que para corregir éstos están las autoridades”. Se les recordó que el desempeño del profesor había sido



⁶¹ Sin autor, “Escuelas en las grandes haciendas”, *La Escuela Primaria*, Año 1, No. 16, (1887), p. 220.

⁶² Sólo hasta 1911 el Congreso Nacional de Educación Primaria resolvió que los horarios escolares debían organizarse de acuerdo con las necesidades de cada localidad y que los programas para cada categoría de escuela se graduaran de tal manera que los niños que asistían a escuelas rudimentales pudieran cursar sus materias en menor tiempo que en las escuelas elementales. “Informe general relativo a los trabajos llevados a cabo por el Congreso Nacional de Educación Primaria en su segunda reunión verificada en la capital de la Republica en 1911”, AGN, Fondo SEP, Boletín de Instrucción Pública y Bellas Artes, Año 1911, Tomo VIII, p. 391.

⁶³ “Informe sobre Solicitud de varios padres de familia del pueblo de Chablekal, exponiendo varias quejas contra el director de la Escuela de dicho pueblo y su hija”, AGEY, PE, Informe del Comisionado de Instrucción Pública, caja: 672, Mérida a 15 de noviembre de 1910.

“bueno”, alegando como prueba de ello “los últimos exámenes generales en el que los hijos habían mostrado bastante adelanto”. Pero como también se habían suscitado quejas por cambios de los libros de texto, se aclaró a los padres que el maestro sólo había acatado una orden del ayuntamiento para realizarlos por la conveniencia “de cambiar el viejo sistema de educación por el moderno conforme manda la pedagogía” y se pedía a los vecinos entender la ventaja que ello implicaba «porque no están obligados a seguir el proceso de la ciencia, pero que debía satisfacerlos el resultado de los exámenes generales y el adelanto mismo de sus hijos que sin grandes esfuerzos de estudio iban aprendiendo día a día»⁶⁴.

La comunidad no se conformó con la decisión de la jefatura de gobierno y los vecinos permanecieron firmes en su petición que argumentaba la necesidad de destituir al profesor Carrillo. Tanto así que amenazaron con trasladarse a residir al pueblo de Conkal, “porque obligados por la ley a enviar a sus hijos a una escuela a la que no le tenían confianza, preferían emigrar de la población”. Ante esta posición de los padres de familia y para evitar mayores inconvenientes, el maestro decidió solicitar una permuta junto con su hija con el maestro vecino de Cholul, don Francisco Rejón, quien accedió y de esta manera cesaron los motivos de las quejas de los vecinos de Chablekal⁶⁵. La drástica decisión de los padres de familia que amenazaron con dejar su pueblo antes de seguir con el maestro cuestionado es muestra de la importancia que daban a la educación de sus hijas.

Como se dejó evidenciado, el interés de quienes dirigían la política educativa se enfocaba en lograr la unificación y homogeneización de la educación, sin consideraciones de si ésta era urbana, rural, castellana o maya. Por su parte, los vecinos y padres de familia de las comunidades expresaban con frecuencia su interés por la instrucción de sus menores como medio para el logro del progreso social en concordancia con los términos del discurso nacional, pero aterrizándolo en la realidad al vivir la obligatoriedad legal de enviar a sus hijos a la escuela. A pesar de estos esfuerzos por extender el alcance de la instrucción, el analfabetismo en los pueblos más pequeños aún subsistía en gran escala. En el partido de Tixkokob para 1910 se manifestaba esta persistencia aun



⁶⁴ “Informe sobre Solicitud de varios padres de familia del pueblo de Chablekal, AGEY.

⁶⁵ “Informe sobre Solicitud de varios padres de familia del pueblo de Chablekal, AGEY.

cuando funcionaba una buena cantidad de escuelas oficiales de niñas, como se muestra en la tabla 1:

Tabla 1. Asistencia en las Escuelas de Niñas Oficiales en el partido de Tixkokob en 191

Localidad	Matriculadas	Asistencia
Tixkokob	132	120
Conkal	65	60
Cacalchén	43	40
Chicxulub	40	36
Nolo	31	26
Yxil	30	24
Yaxkukul	26	24
Mocochá	22	18
Totales	389	348

Fuente: AGEY, PE, Jefatura Política de Tixkokob, Instrucción Pública, Preceptores y liceos caja: 687, Informe dado a Instrucción Pública. Tixkokob a 30 de noviembre de 1910.

En 1910 todavía no existían escuelas de niñas en varias localidades del partido: Tixpéual, Euán, Ekmul y Sitpach; así mismo, poco antes había cerrado sus puertas el *Liceo Particular de Niñas*, dirigido por la profesora normalista Amanda Burgos de Fajardo y que funcionó por varios años en la cabecera de Tixkokob. Es de resaltar la escuela rural mixta que se había instalado en 1910 en la hacienda “El Chocho” de propiedad de Olegario Molina, la cual contaba con una asistencia media de 80 alumnos diario. Por último, el Liceo de Niñas en el pueblo de Mocochá contaba con seis alumnas que concurrían diariamente, según el informe⁶⁶.

⁶⁶ “Informe dado a Instrucción Pública”, AGEY, PE, Jefatura Política de Tixkokob, Instrucción Pública, Preceptores y liceos, caja: 687, Sin lugar, a 30 de noviembre de 1910.

En las zonas rurales se registró otro problema que incidía en la deserción de las menores a las escuelas y era motivo de preocupación de sus directoras. Se trataba de la movilidad de las familias que optaban por cambiar su lugar de residencia al dejar los jefes de esas casas, las cabeceras municipales para establecerse en las fincas como jornaleros. Este fue el caso señalado en el municipio de Sotuta, también para 1910, donde 389 chicas asistían a los diez liceos oficiales y al Colegio Civil de niñas, pero se presentó una sensible disminución en la asistencia de alumnos por el traslado de las parentelas a las haciendas de campo.⁶⁷

La preocupación ya reseñada por el establecimiento de instituciones de educación de niñas en los pueblos era constante y evidente, pero lo era así mismo la apertura de escuelas en las fincas, donde se concentraba una gran cantidad de población. Como se ha señalado, la hacienda era un espacio que, aunque estaba bajo la jurisdicción de las autoridades gubernamentales, era directamente controlado por su propietario junto con la cadena de mando asociada a la organización laboral. La configuración social de estas unidades involucraba toda una serie de personas, desde los sirvientes hasta los amos, pasando por asalariados, mayordomos, mayores y luneros o arrendatarios. Esto hacía de la estancia henequenera una comunidad en sí misma sustentada en una relación económica centrada en la producción de henequén.

En el “Manual de Mayordomos”, escrito por José Dolores Espinoza y publicado en 1860, se decía que “el propietario de una hacienda de campo debe considerarse en ella respecto de sus sirvientes, como un verdadero padre de familia, comportándose con éstos tal como se conduciría con sus propios hijos”, pero advertía que el amo debía actuar prudentemente, en especial en la resolución de conflictos, ya que era de señalar que “el indio es muy hipócrita y embustero, tanto que por perder a su enemigo sería capaz de sacarse un ojo”; Espinoza le indicaba así al amo de hacienda que la atención de sus sirvientes y arrendatarios sería una garantía para evitar su sublevación o simplemente para que no lo robaran.⁶⁸



⁶⁷ “Informe administrativo estadístico que rinde el jefe político de Sotuta al superior gobierno del estado”, AGEY, PE, Jefatura Política de Sotuta, Instrucción Pública, caja: 687, Sotuta, sin fecha, año 1910.

⁶⁸ José Dolores Espinoza, *Manual de Mayordomos de las fincas rústicas de Yucatán* (Mérida: imprenta del autor, 1860).

La construcción de escuelas en las haciendas provenía de la evidente presencia de una gran cantidad de niños y niñas que por estar confinados al espacio del propietario no tenían la posibilidad de asistir a las escuelas que se establecían en los pueblos. Como ya hizo evidente en los trabajos que anteceden esta investigación, la intención de fundar escuelas estaba definida tanto por personajes como Rodolfo Menéndez o por la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1887, pero no se cumplió con la cobertura que se hubiera deseado tanto por gobernantes como por educadores.⁶⁹

Cuando el profesor Menéndez de la Peña promovía en 1887 la construcción de escuelas en las haciendas, describió una escena donde los niños estaban reunidos en una finca en Acanceh de la manera siguiente:

Allí pudimos contar 104 jóvenes indígenas, todos en edad de ser instruidos y educados. Estaban en los vastos corredores de una hermosísima casa de reciente construcción, a lo largo de una pared sobre una banca, sentadas las niñas, los niños en el pretil o poyo del corredor. Tenían los brazos cruzados y al entrar el mayordomo, se apresuraron en grupo a saludarlo. Buenas noches, buenas noches, repetían, dando a estas palabras la acentuación prosódica de la lengua maya.⁷⁰

Para el pedagogo esta era una escena de orfandad moral e intelectual pues esos niños deberían estar en una escuela rudimental que contara con los requerimientos de mobiliario y docentes necesarios para lograr que en el futuro, los menores no fuesen exclusivamente cortadores de leña y henequén. Mediante la descripción de esta escena, el profesor llamaba la atención sobre el abandono en que se les tenía a los niños, a quienes llama hijos de la patria y ciudadanos de la civilización.⁷¹ Al final, la conclusión era esperanzadora:

Tenemos fe en el porvenir. Creemos que llegará el día en que la escuela primaria, vista hoy desde lejos y con frío desdén, será acogida por todos, sin distinción de colores políticos, ni religiosos. Creemos que vendrán tiempos mejores que



⁶⁹ Prieto, Virginia, *La educación primaria*, 127.

⁷⁰ Menéndez de la Peña, "Escuelas en las grandes haciendas", *La Escuela Primaria*, Año 1, No. 16, (1887): 219.

⁷¹ Menéndez de la Peña, "Escuelas en las grandes haciendas", 220.

los presentes para los pobres niños de las haciendas, porque sus dueños, sin presión oficial, ni mira autorizada alguna, se convencerán que es indispensable proporcionar a la juventud indígena, el mayor beneficio del que pueden gozar los hombres sobre la tierra: el de la instrucción.⁷²

El ideal era que todo buen dueño de hacienda creara una escuela elemental y pusiera al frente de ella a un maestro idóneo que recurriera a la enseñanza de medio tiempo, tres horas al día de lunes a viernes, para que los niños pudiesen trabajar en la mañana y las niñas en la tarde. Como ya se mencionó para el caso de los pueblos, esta disposición permitiría que las chicas ayudaran a sus madres en las tareas domésticas por la mañana y luego dedicaran tres horas vespertinas en su educación. Como estipulaba el manual del mayordomo, un dueño que se esforzara por establecer esta opción escolar en su hacienda no tendría que enfrentar la ingratitud de sus siervos, asalariados y arrendatarios.⁷³

Esta idea que pugnaba por la educación de la población originaria se impulsaría con la creación de la Liga de Acción Social en 1909, la cual vino a ratificar el derecho de los mayas a recibir instrucción primaria. Para esta asociación, la coerción ejercida sobre los peones por el sistema de la hacienda había llevado a los indígenas de ser una raza inteligente y activa a ser “una raza indiferente y torpe”⁷⁴. Por tanto se postulaba que la educación de las haciendas no sólo debía ser dirigida por un docente calificado, sino de preferencia por un educador que comprendiese las necesidades de la sociedad maya.⁷⁵ Más avanzada aún fue la propuesta del Congreso Nacional de Educación Primaria de 1911, la cual propuso la creación de escuelas normales para indios, en donde estudiarían treinta individuos de la misma raza, quince varones y quince mujeres, quienes perfeccionarían sus estudios en las escuelas normales de la Ciudad de México. Esta propuesta era justificada de la siguiente forma:



⁷² Menéndez de la Peña, “Escuelas en las grandes haciendas”, 221.

⁷³ Menéndez de la Peña, “Escuelas rurales”, *La Escuela Primaria*, Año 14, No. 2, (1900): 15-16.

⁷⁴ Raza// denominaciones presentes en las fuentes sin intención despectiva por parte de la autora. Hacienda, Estancia y Fincas actúan como sinónimos en este texto. Ocurre de forma similar con Instrucción, Formación, Educación e Instrucción para la argumentación dentro del texto.

⁷⁵ Prieto, Virginia, *La educación primaria*, 131.

Para justificar la necesidad de la iniciativa y de su cumplimiento, basta tener en consideración que los indios de dialecto propio admiten difícilmente como maestros de escuela a los individuos que no consideran de su raza. Desgraciadamente algunos blancos o mestizos han abusado de su buena fe o de su ignorancia; los indios se defienden de ellos y, al repugnarlos, repugnan también la civilización que por medios legítimos pudiera llevarles otros⁷⁶

EPÍLOGO:

A lo largo de este artículo se realizaron aproximaciones que permitieron refutar las hipótesis orientadoras en lo que podría concebirse como un ideal para la educación de las niñas mayas en el Yucatán del Porfiriato. Brevemente, se anotó el esfuerzo de ciertos educadores y políticos por incorporar a las hijas de los campesinos mayas al mundo de “la civilización” cuya acción sería infructuosa debido a la misma incapacidad decimonónica de comprender la multiculturalidad y las diferentes cosmovisiones que representan el mundo. También se hizo evidente que no existió una resistencia de las comunidades respecto a la construcción de escuelas, pero esta consideración debe matizarse al tener en cuenta, que la política de educación de niñas mayas se aplicó hasta la frontera impuesta por el mismo conflicto con los indígenas sublevados en “la Guerra Social”.

Después de la Guerra de Castas se comprendió que había que llevar la civilización del indígena por los canales por éste conocidos y de acuerdo con esto, el propósito se equiparó con lo experimentado en la época colonial con los padres franciscanos que implementaron la evangelización indirecta. De nuevo el indígena, miembro de su comunidad, que hablaba su mismo idioma, sería el encargado de enseñar los valores de otra sociedad, ahora calificada como “civilizada y progresista”, él les enseñaría castellano y la aritmética, pero además les indicaría a sus niños como realizar las labores agrícolas modernas,



⁷⁶ “Informe general relativo a los trabajos llevados a cabo por el Congreso Nacional de Educación Primaria en su segunda reunión verificada en la capital de la República en 1911”, AGN, Fondo SEP, Boletín de Instrucción Pública y Bellas Artes, Año 1911, Tomo VIII: 386.

las industriales y el arte decorativo occidental; para las niñas, economía doméstica e industrias propias de la mujer civilizada. Sólo entonces se lograría el propósito liberal uniformador.⁷⁷

El estado de Yucatán conformado en su mayoría por una población indígena de lengua maya tuvo que superar en buena medida los embates de la Guerra de Castas, y la necesidad de brindar educación a todas las niñas de su jurisdicción. Los ideales enfocados en lograr la universalidad y uniformidad de la instrucción obligaron al gobierno estatal a extender la cobertura educativa hasta las zonas rurales, ya fuese con liceos o escuelas rudimentarias. En un primer momento, la tarea de enseñar y difundir el uso de la lengua nacional a estas comunidades puso de manifiesto una de las contradicciones de la tendencia educativa porfiriana en Yucatán. Especialmente difícil sería la castellanización pues, como señaló Menéndez de la Peña, los indígenas leían y escribían en castellano dentro del ámbito escolar, pero hablaban y se comunicaban en maya tan pronto salían de la escuela. La permanencia de la lengua nativa fue un obstáculo persistente para la pretensión porfiriana de alfabetizar a toda la población y unificar la nación a través de una “lengua nacional”.

En las escuelas, dominaban las niñas con apellidos hispanos, entendiendo que éstas comprendían a menores mestizas y blancas que hablaban castellano y a algunas provenientes de las familias indígenas “intermedias”, donde uno de los padres tenía apellido maya y el otro apellido europeo. El problema mayor estaba en las haciendas y los poblados más pequeños y alejados, donde eran frecuentes las solicitudes para la apertura de establecimientos de enseñanza para niños y niñas, así como de escuelas rudimentales. Las poblaciones mayas recibían las escuelas con agrado y enviaban a sus hijas a cumplir con sus deberes escolares, aunque debían adaptar los horarios impuestos por el gobierno del estado porque contradecían los tiempos de la vida agrícola. Finalmente, se evidenció que la mayor dificultad se encontraba en la población originaria sujeta a las haciendas, ya que la responsabilidad por su educación dependía de los dueños de las fincas, quienes por lo general apenas disponían lo mínimo para posibilitar la asistencia de los niños y niñas a escuelas en condiciones precarias y bajo la dirección de maestros no calificados.



⁷⁷ “Informe general relativo a los trabajos llevados a cabo por el Congreso Nacional de Educación Primaria”, AGN: 387.

FUENTES CONSULTADAS

ARCHIVOS:

AGN: Archivo General de la Nación

AGEY: Archivo General del Estado de Yucatán, Fondo Poder Ejecutivo (PE).

ACE: Archivo Casa de la Educación de Yucatán

BIBLIOGRAFÍA

- Arias, Arturo. «¿Tradición versus modernidad en las novelas yukatekas contemporáneas? Yuxtaponiendo X-Teya, u puksi'ik'al kooel y U yóok'otilo'ob áak'ab». *Revista Javeriana/Cuadernos de Literatura* 16, n° 32 (2012): 206-233.
- Bracamonte y Sosa, Pedro. *Amos y Sirvientes. Las Haciendas de Yucatán, 1789-1860*. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán, 1993.
- Bracamonte y Sosa, Pedro. *Una deuda histórica. Ensayo sobre las condiciones de pobreza secular ente los mayas de Yucatán*. México: CIESAS - Porrúa, 2007.
- Buffington, Robert M. *Criminales y ciudadanos en el México moderno*. México: Siglo xxi, 2001.
- Campos, Melchor. «La guerra de castas en la obra de Carrillo y Ancona. Historia por una disputa por el control social del maya.» *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México* 13 (1990): 159-185.
- _____ “La Invención de La Guerra de Castas en Yucatán, 1847-1927”, *Tzintzun. Rev. estud. históricos*. N°77, (2023). Disponible en [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-9X2023000100153&script=sci_arttext].
- Dumond, Don. *El Machete y la Cruz. La sublevación de campesinos de Yucatán*. México: UNAM, 2005.
- Elias, Norbert. *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Espadas S, Freddy. *Política Educativa y Revolución. Yucatán 1910-1918*. Mérida. Secretaría de Educación, UPN, 2018.
- Espinoza, José Dolores, *Manual de Mayordomos de las fincas rústicas de Yucatán*. Imprenta del autor, Mérida, 1860.
- García Cubas, Antonio. *Atlas metódico para la enseñanza de la geografía de la república mexicana*. México: Antigua Imprenta de Eduardo Murguía, 1899.
- González y González, Luis. *El indio en la era liberal*. Zamora: El Colegio de Mi-

- choacán, 1996.
- González Rey, Diana C. La Educación de las Niñas en el Yucatán del Porfiriato, 1870-1911”. *Tesis de grado para optar al título de maestra en historia*. Mérida: CIESAS, 2014.
- González Ascencio, Gerardo. «Positivismo y organicismo en México a fines del siglo XIX. La construcción de una visión determinista sobre la conducta criminal en alcohólicos, mujeres e indígenas.» *Alegatos*, n° 76 (2010): 693-724.
- Gonzalbo A, Pilar. *Historia de la Educación en la Época Colonial: El Mundo Indígena*, México, El Colegio de México, 2012.
- Guzmán Urióstegui, Jesús. “«De bárbaros y salvajes». La Guerra de Castas de los mayas yucatecos según la prensa de la ciudad de México. 1887-1880.” *Estudios de Cultura Maya* 35 (2010): 111-130.
- Joseph, Gilbert M. *Revolución desde afuera, Yucatán, México y los Estados Unidos, 1880-1924*. México: Fondo de Cultura Económica, 2010.
- Machuca Gallegos, Laura. «Los hacendados y rancheros mayas de Yucatán en el siglo XIX.» *Estudios de Cultura Maya* 36 (2010): 173-200.
- Peniche Moreno, Paola. *Ámbitos del parentesco. La sociedad maya en tiempos de la colonia*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2007.
- Prieto, Virginia Noemí. “La educación primaria en Yucatán durante el porfiriato.” *Tesis de grado para optar al título de maestra en historia*. Mérida: CIESAS, 2010.
- Sabido Méndez, Arcadio. *Los hombres del poder: monopolios, oligarquía y riqueza, Yucatán 1880-1990*. Mérida: Universidad Autónoma de Yucatán, 1995.
- Savarino, Franco. “Religión y Sociedad en Yucatán Durante el Porfiriato.” *Historia Mexicana* 46, no. 183 (1997): 617-651.
- Solís Robleda, Gabriela. *Bajo el signo de la compulsión. El trabajo forzoso indígena en el sistema colonial yucateco 1540-1730*. México: INAH - CIESAS -Instituto Cultural del Yucatán - Porrúa, 2003.
- Solís Robleda, Gabriela. *Las Primeras Letras en Yucatán. La Instrucción Básica entre la Conquista y el Segundo Imperio*. México: CIESAS - Porrúa, 2008.
- Rodríguez y Cos, José Miguel. *Iniciativas presentadas a la Comisión Nacional del Centenario de la Independencia*. México: Tipografía Económica, 1907.
- Ruz, Mario Humberto. «De antepasados y herederos: testamentos mayas coloniales.» *Alteridades* 12, n° 24 (2012): 7-32.
- Taylor, William B. *Embriaguez, homicidio y rebelión en las poblaciones coloniales*

Mexicanas. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.

Tanck de Estrada, Dorothy. *Independencia y educación. Cultura cívica, educación indígena y literatura infantil*, México, El Colegio de México, 2013.

DIANA CRUCELLY GONZÁLEZ REY: Historiadora por la Universidad Industrial de Santander, Maestra y Doctora en Historia por el Centro de Investigaciones en Antropología Social, CIESAS. Ha trabajado las líneas de la historia de la educación, la historia conectada y el tema de las Humanidades Digitales. En el año 2020 su trabajo de investigación “No quisieras ser tú, una Mujer Instruida: la Formación de Maestras, Colombia y México entre 1870 y 1911” fue merecedora al premio de Mejor Tesis Doctoral por la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación – SOMEHIDE. Algunas de sus publicaciones son: González Rey, Diana. La Educación de las Mujeres en Colombia a finales del siglo XIX: Santander y el Proyecto Educativo de la Regeneración, En: *Revista Latinoamericana de Historia de la Educación*, vol. 17, no 24, (2015), en coautoría con Acevedo, Álvaro. Movilización y protesta estudiantil en Colombia (1971). Una lectura desde la organización gremial por el cogobierno universitario y la memoria de protagonistas y testigos, En: *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, vol. 16, no 1, (2012) y Diana C. González Rey. Civilización y Sociedades Indígenas en el Caribe: Conexiones Pedagógicas entre las Revistas la Escuela Primaria de Yucatán y la Revista de Instrucción de Colombia al Finalizar el Siglo XIX, En: *Revista Península*, vol. XVIII, no. 2, (2023). Actualmente se desempeña como investigadora independiente con Edusamerical, A.C.

D. R. © Diana Crucelly González Rey, Ciudad de México, julio-diciembre, 2024.