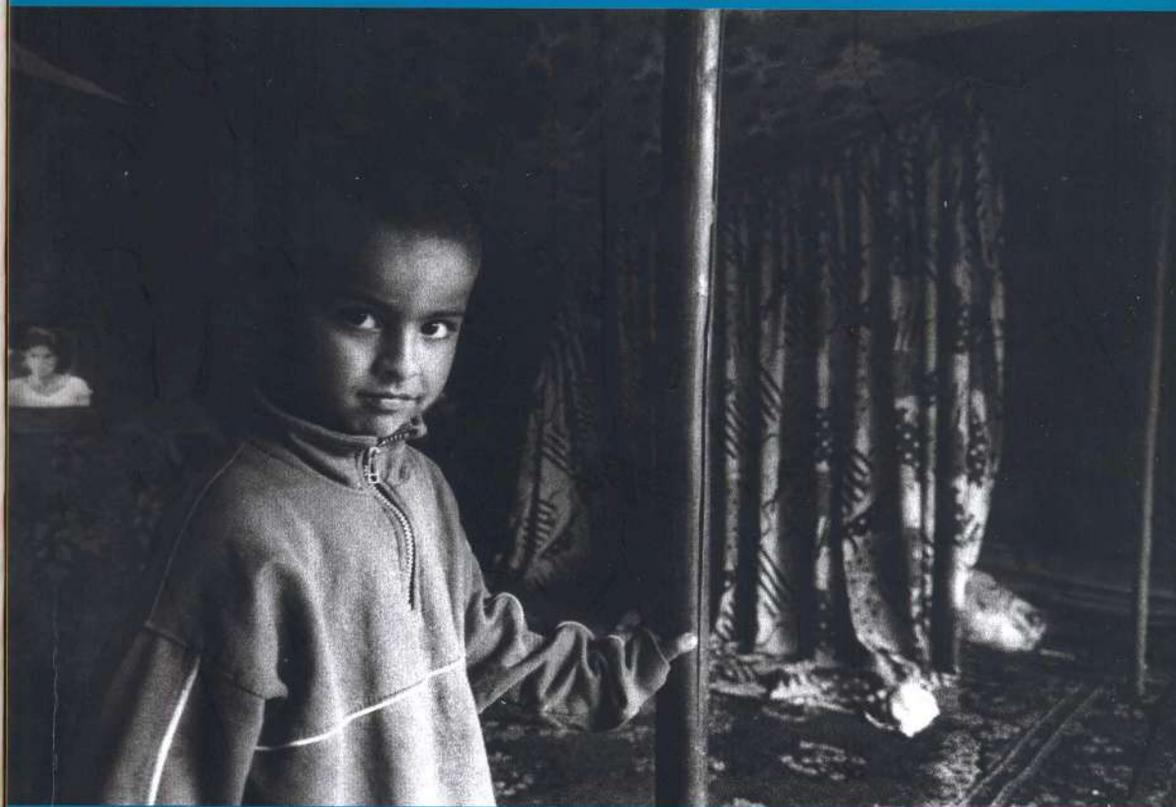


INFANCIAS MEXICANAS  
CONTEMPORÁNEAS  
EN PERSPECTIVA

NEYRA PATRICIA ALVARADO SOLÍS,  
ÉLODIE RAZY Y SALVADOR PÉREZ  
(EDITORES)



COLECCIÓN INVESTIGACIONES

---

INFANCIAS MEXICANAS  
CONTEMPORÁNEAS  
EN PERSPECTIVA

NEYRA PATRICIA ALVARADO SOLÍS  
ÉLODIE RAZY  
SALVADOR PÉREZ  
(EDITORES)



EL COLEGIO  
DE SAN LUIS



EL COLEGIO  
DE MICHOACÁN, A. C.

305.230972

I43

Infancias mexicanas contemporáneas en perspectiva / Editores Neyra Patricia Alvarado Solís, Élodie Razy y Salvador Pérez. — 1ª edición. — San Luis Potosí, San Luis Potosí : El Colegio de San Luis, A.C., 2018.

400 páginas : fotografías, tablas, cuadros, gráficas; 23 cm. — (Colección Investigaciones)

Coedición con El Colegio de Michoacán

Incluye bibliografía (páginas 349-393)

ISBN: 978-607-8500-59-8 (COLSAN)

ISBN: 978-607-544-027-9 (COLMICH)

1.- Niños en México 2.- Niños – Juegos 3.- Niños – Empleo – México 4.- Niños trabajadores  
5.- Niños – Estados Unidos – Emigración e inmigración 6.- Educación de niños – México  
7.- Niños – Condiciones sociales – México I.- Alvarado Solís, Neyra Patricia, editor II.- Razy, Élodie, editor III.- Pérez, Salvador, editor IV.- s.

Este obra fue dictaminada por evaluadores externos a El Colegio de San Luis por el método de doble ciego

Primera edición: 2018

Diseño de la portada: Natalia Rojas Nieto

© Por la edición: Neyra Patricia Alvarado Solís, Élodie Razy y Salvador Pérez

© Todos los textos son propiedad de sus autores

D.R. © El Colegio de San Luis

Parque de Macul 155

Colinas del Parque

San Luis Potosí, S.L.P., 78294

D.R. © El Colegio de Michoacán

Martínez de Navarrete 505

Colonia Las Fuentes

Zamora, Michoacán, 59699

ISBN: 978-607-8500-59-8 (COLSAN)

ISBN: 978-607-544-027-9 (COLMICH)

Impreso y hecho en México

## ÍNDICE

Infancias mexicanas contemporáneas en perspectiva, temas y aportes. . . . .	11
Parte I. Perspectivas antropológicas, rituales y juegos	
La antropología de la infancia y de los niños: historia de un campo, cuestiones metodológicas y perspectivas . . . . .	33
<i>Élodie Razy/Universidad de Lieja, Bélgica</i>	
Cuando el “cabello hace al hombre”. El primer corte de cabello como cuidado y rito de integración social del niño (Bolivia). . . . .	53
<i>Charles-Édouard de Suremain/CIESAS-CDMX/UMR</i>	
Los niños y el espectáculo entre los ludar (gitanos) que circulan en el norte de México. Innovación, intercambio y creatividad. . . . .	67
<i>Neyra Patricia Alvarado Solís/El Colegio de San Luis</i>	
Juego y tiempo libre en la infancia de la Ciudad de México . . . . .	87
<i>Edgar Linares Domínguez/DGENAM y Juana Aracely Cruz Pachecol</i> <i>EPO</i>	
Jugando bajo el mezquite. Formas de vida y aprendizaje cotidiano de las niñas y los niños en una comunidad del Altiplano potosino. Acercamiento metodológico al trabajo con niños. . . . .	109
<i>Norma Casas/El Colegio de San Luis</i>	

Parte II. Transformaciones migratorias, vulnerabilidad y participación	
Vulnerabilidad social en la infancia jornalera migrante. . . . .	133
<i>Rodolfo Antonio San Juan San Juan/El Colegio de San Luis</i>	
Diversas miradas. Hijos con madres ausentes por migración laboral temporal internacional . . . . .	153
<i>Elizabeth Juárez Cerdi/El Colegio de Michoacán</i>	
Ser niño y ser niña. Voz de la infancia nahua jornalera migrante. . . . .	171
<i>Paola Garibi/El Colegio de Michoacán</i>	
Los niños y la tecnología digital: comunicación de localidades del occidente de Michoacán a Estados Unidos . . . . .	187
<i>Leticia Díaz Gómez/BUAP</i>	
Transformaciones en el modelo local de crianza de niños periurbanos con ascendencia maya . . . . .	211
<i>María de Guadalupe Reyes Domínguez/Universidad Autónoma de Yucatán</i>	
Videocartas: la infancia de los pueblos indígenas visibilizada. La experiencia en la realización de cinco videocartas en comunidaes indígenas del estado de Oaxaca, México . . .	229
<i>Guillermo Monteforte/Ojo de Agua, A.C.</i>	
Parte III. Espacios públicos: consumo y educación	
El ritual del consumo de alimentos en las escuelas de educación básica, San Luis Potosí. . . . .	243
<i>Mayra Elizabeth Guerrero Alfaro y Leonardo Ernesto Márquez Mireles/UASLP</i>	
Correspondencia infantil: entre la expresión propia y la mediación de la escuela en el Nuevo León posrevolucionario . . . . .	263
<i>Norma Ramos Escobar/UPN</i>	
Prácticas de crianza en síndromes de filiación cultural . . . . .	283
<i>Salvador Pérez Ramírez/ El Colegio de Michoacán</i>	
Educación informal en infantes . . . . .	303
<i>Pedro Márquez Joaquín/El Colegio de Michoacán</i>	

Problema público invisible: menores migrantes de retorno a San Luis Potosí. . . . .	321
<i>José Santos Zavala/El Colegio de San Luis; Mario E. Ibarra Cortés/UASLP; Luz Carregha Lamadrid/El Colegio de San Luis</i>	
Bibliografía. . . . .	349

# CORRESPONDENCIA INFANTIL: ENTRE LA EXPRESIÓN PROPIA Y LA MEDIACIÓN DE LA ESCUELA EN EL NUEVO LEÓN POSREVOLUCIONARIO

NORMA RAMOS ESCOBAR\*

UPN

## INTRODUCCIÓN

Poco sabríamos del mundo cotidiano de niños y niñas en la escuela si sólo nos asomáramos a ver las huellas que la institución escolar, los adultos (maestros, directores, padres de familia...) y lo que planes y programas dicen sobre ellos. Ampliar la mirada hacia las diferentes formas en que la niñez se expresa en su paso por los sistemas escolares permite reconstruir los mundos imperceptibles de agentes poco analizados en los estudios sociales. De ahí la propuesta que se presenta en este artículo, de acercarse a las producciones escritas de autoría infantil en las escuelas rurales neoleoneras de las primeras décadas del siglo xx. La perspectiva que se siguió para este análisis es la historia cultural, "la historia pedestre", que guarda una íntima relación con la antropología al enfocarse en sujetos cotidianos, sujetos de a pie; una historia multicultural con una perspectiva que diversifica la mirada hacia los actores, sus prácticas y formas de ver el mundo.

En este sentido, el análisis de las producciones escritas, como las cartas que redactaban los niños en la escuela, permitirá responder a los cuestionamientos de cómo ellos utilizan la palabra escrita como medio de expresión y demanda, cómo dejan su impronta en la historia cotidiana, y las formas en que observan el mundo que los rodea. Además de las cartas y escritos infantiles, se recogieron testimonios y relatos de adultos mayores que vivieron en los años del México posrevolucionario y que dan pistas para entender la escuela de aquellos años.

El artículo se divide en tres partes. En la primera se muestra un sucinto recuento de los estudios que desde la historia, la antropología y la

\* <amronramos75@gmail.com>.

educación han centrado su mirada en la niñez como objeto de análisis. En la segunda parte se sitúa el escenario de la cultura escrita a la cual tenían acceso los niños neoleonese. Por último, se analizan las cartas y los dibujos infantiles encontrados en el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública en México.

## LOS NIÑOS COMO SUJETOS DE ANÁLISIS DE LA HISTORIA, LA ANTROPOLOGÍA Y LA EDUCACIÓN

En el presente casi nadie cuestiona el hecho de que los niños tienen voz y actitud para demandar de los adultos atención y manifestar opiniones. No obstante, reconocerlos como sujetos históricos, con capacidad de acción y como actores sociales es de reciente cuño, pues han sido los sujetos “olvidados”, “ignorados”, “invisibles”, “ágrafos y sin voz” (Márquez, 2010; Reyes, 2005; Ramos, 2015). Para los historiadores de la cultura, ha sido complicado documentar la presencia de los niños a lo largo del tiempo, pues son pocas las huellas que éstos han dejado; por lo regular, lo que sabemos de los niños es porque otros sujetos han hablado y escrito en su nombre; el protagonismo de la niñez se desdibuja en los sucesos o hitos históricos y contemporáneos. La niñez como tema de estudio ha sido poco abordada. En este caso, me centraré en el enfoque de disciplinas como la historia y la antropología, por ser áreas que más se acercan a esta propuesta.

Hasta hace un par de décadas, el estudio de la infancia en México desde la historia era un tema que se encontraba en ciernes. Países como Estados Unidos, España y Francia tomaron la delantera durante las décadas de los setenta y ochenta, privilegiando el análisis social, cultural y con elementos de la psicología para abordar el estudio de la infancia en el pasado.<sup>1</sup>

Casi todos los estudios históricos que han trabajado como tema principal o secundario el aspecto de la infancia partieron de la propuesta

<sup>1</sup> Me refiero principalmente a la investigación de De Mause (1982) y de otros estado-unidenses que le siguieron. Véase Baker (1998) sobre los estudios pioneros en Europa citados en Lavrin (1994). Uno de los balances sobre la producción europea en torno al tema de la infancia en Reyes (2005).

de la obra de Philippe Ariès (1987), quien se centra en la historia de la niñez, basado en un análisis de la cultura y la sociedad francesa. Una de las tesis más difundidas de la obra de este autor es aquella en la que asegura que no existió un concepto de infancia durante la Edad Media, ya que la sociedad antigua no suponía una diferencia entre niños y adultos. El niño, según Ariès, podía pasarse los primeros años de su vida sin atención, y si sobrevivía pasaba al mundo de los adultos desde los siete años. Según documenta, fue a lo largo del siglo xvii que la sociedad francesa empezó a preocuparse por los infantes y a notar que eran diferentes de los adultos. Esta tesis sostenida (aunque muy debatida por autores posteriores)<sup>2</sup> por Ariès argumenta la falta de evidencia documental sobre la crianza de los niños en la Francia medieval y en la pintura francesa (anterior al siglo xvii), en las cuales no se muestra la presencia de los niños.

La puerta que abrió Ariès, y en particular la escuela francesa en sus líneas de la historia social y cultural para desentramar el tema de la infancia, no tuvo repercusión en México hasta finales de 1980, y más intensamente durante la década de los noventa, cuando los estudios de la historia transitaron hacia nuevos derroteros que buscaban, más que grandes sucesos histórico-políticos o estructuras permanentes, sociedades particulares, instituciones sociales y, sobre todo, a los actores.

Tanto la historia social como la cultural de finales de los ochenta, se situaron en un análisis que historizaba espacios, tiempos, prácticas y cotidianidades de actores sociales antes marginados en el debate histórico; éstos fueron: las mujeres, los infantes y los indígenas. Para su análisis, se recurrió a buscarlos tanto en espacios públicos como privados, siendo la escuela, la familia, las instituciones de beneficencia, el campo, las calles y los talleres e industrias los escenarios de acción de dichos sujetos. No obstante, parte de la historiografía sobre la niñez se ha centrado en la forma en que ésta es representada por los adultos. Esta mirada se encuentra condicionada por las fuentes disponibles para documentar a los niños, en su mayoría constituidas por leyes, reglamentos escolares, censos, publicaciones periódicas, manuales escolares, archivos

<sup>2</sup> Linda Pollock (1990) hace un recuento de los autores que han refutado y apoyado las teorías de Ariès; de hecho, su libro es una refutación a la obra de este autor, pues sostiene como hipótesis principal que desde el siglo xv los padres se han preocupado por y amado a sus hijos (Pollock, 1990: 16-37).

judiciales, discursos pedagógicos, catecismos, fotografías, entre otras. Por lo regular, se ha visto al niño al cobijo de instituciones escolares, penitenciarias o de protección, y normado por un conjunto de leyes y deberes impuestos.

Dos son las vertientes que he identificado en los estudios históricos de la niñez; por un lado están los trabajos que parten de los imaginarios contruidos por la sociedad y sus instituciones para designarla (Reyes, 2005; Castillo, 2006; Herrera, 2007; Padilla *et al.*, 2008; Salazar y Sánchez, 2008; Martínez, 2001); y por otro, los trabajos que van más allá de las representaciones y las articulan con las experiencias y prácticas de los niños, que destacan su papel como actores y productores de cultura (Reyes, 2007 y 2008; Sosenski, 2010; Albarrán, 2010; Ramos, 2012 y 2015). No obstante, estos estudios se han centrado más en los niños de los espacios urbanos, en tanto que los niños campesinos están aún escasamente estudiados.<sup>3</sup>

Desde la antropología, la mirada hacia la niñez se ha centrado principalmente en estudios que privilegian los espacios rurales de grupos indígenas, con temáticas muy amplias que van desde el trabajo que desempeñan dentro de la economía doméstica hasta las prácticas culturales en torno a los niños. Un estudio que ya se ha vuelto referente para entender la niñez es el de Margaret Mead (1979), quien documentó aspectos muy variados de los niños y jóvenes samoanos: desde la educación, los métodos de crianza, hasta las prácticas sociales y sexuales de los adolescentes, entre otros. Es interesante la pregunta detonadora de su texto al cuestionar si los jóvenes en otras partes del mundo vivían las mismas experiencias en torno a su educación y sexualidad, al ser importante el referente y el comparativo entre la sociedad samoana y estadounidense, lo que derivó en su tan conocida afirmación en la que establece que la forma en que los sujetos (niños y jóvenes) manifiestan su carácter y personalidad está mediada por la cultura en la que se crían.

<sup>3</sup> Uno de los trabajos que hacen referencia a los niños de los espacios rurales es el trabajo de Alcubierre y Carreño (1997), en el cual detallan la participación de los niños en los ejércitos revolucionarios de Francisco Villa y las labores que prestaban, así como las condiciones sociales en que vivían. En mi libro dediqué dos capítulos para analizar las características de la niñez en las zonas rurales de Nuevo León y la forma en que los niños dejan huella de su paso por la escuela en los dibujos y escritos que elaboran, y cómo por medio de ellos expresan su vida cotidiana escolar y familiar. Véase Ramos, 2012 y 2015.

Como señala Norma Casas,<sup>4</sup> el trabajo de Mead ha servido de referente para los estudios antropológicos que, de una u otra forma, han reconocido la importancia de situar las formas de socialización de los niños a través de los juegos, los modos de crianza, la relación de los adultos, las prácticas en general en torno a la infancia a través de dispositivos de género, entre otros temas a los que se han abocado dichos estudios citados por la autora; posturas que contribuyen a señalar que las investigaciones realizadas en las ciencias sociales y humanas respecto a este tema muestran la relatividad histórica y contextual del concepto de infancia, e introducen la noción de infancias en el sentido de que cada sociedad construye lo que significa para ellos el concepto (Milstein, en Casas, 2009: 39-40).

Desde la antropología mexicana los estudios sobre la niñez coinciden en señalar la carencia de abordajes sobre el tema; al respecto es sugerente el título del libro de antropología física y social coordinado por Lourdes Márquez Morfín, *Los niños, actores sociales ignorados. Levantando el velo, una mirada al pasado* (2010), que hace un recorrido sustentado en la bioarqueología, antropología física y social sobre la niñez desde la época prehispánica hasta nuestros días. Señala cómo a través de los restos físicos, materiales, y la reflexión etnográfica se puede considerar a los niños como

[...] actores sociales que juegan un papel en cada una de sus sociedades y su tiempo, e intentar encontrar, precisamente, cuál fue su importancia, su actividad, cómo se integraban a la sociedad y al trabajo productivo, cómo participaban en las ceremonias, cómo iban adquiriendo su identidad de género por medio de la vida cotidiana, de las labores diarias, de los juegos, cómo eran entrenados para adquirir habilidades como ceramistas, en la talla de lítica, en la construcción y en la infinidad de habilidades necesarias para la reproducción social (Márquez, 2010: 7).

Así, desde las diferentes miradas de la antropología, se ubica a los niños como actores sociales que ocupan un lugar relevante en la sociedad que habitan. Es interesante cómo estos nuevos estudios han ampliado la mirada más allá de las primeras reflexiones etnohistóricas, como las de

<sup>4</sup> Norma Casas (2009) hace un sucinto recorrido por los estudios de la infancia dentro de la antropología; señala los trabajos más relevantes en este sentido y la forma en que la disciplina ha contribuido para situar a los niños como sujetos de estudio.

Alfredo López Austin (1985), a través de las crónicas del siglo XVI y del *Códice Mendocino*, que aborda la educación dada a los niños nahuas.

Otra vertiente antropológica que da indicios sobre la presencia de los niños, en particular de los niños indígenas trabajadores, son los estudios de Valentina Glockner acerca de los niños jornaleros<sup>5</sup> mixtecos de Guerrero. En sus estudios sobre los espacios de las familias indígenas migrantes (2008, 2010), la autora sitúa la forma en que los niños se integran al trabajo productivo y cómo viven esta realidad, todo ello narrado a través de sus voces y expresado en juegos y dibujos, elementos que le fueron útiles para conocer el mundo infantil.

La metodología del dibujo y los escritos para obtener información sobre la niñez indígena y la forma en que expresan representaciones sobre su mundo fue utilizada también por Rossana Podestá (2002, 2006), quien hace hablar a los niños nahuas de dos comunidades poblanas por medio de cartas, narraciones y dibujos en los que manifiestan la forma en que viven el entorno, sus intereses, saberes, creencias, lo cual, como señala la autora, constituye una rica veta para los científicos sociales, “para descubrir cómo viven quienes habitan los mundos indígenas” (Podestá, 2002: 11).

La característica general de los trabajos arriba expuestos es que emplazan sus aportaciones dentro de las zonas rurales indígenas, y son aún más escasos los estudios que abordan la niñez dentro de comunidades rurales no indígenas. Un estudio que sirve como referente en este sentido es el de Norma Casas (2009), quien documentó etnográfica y analíticamente a la niñez de una comunidad del Altiplano potosino. Casas desentraña el mundo de los niños que habitan el semidesértico altiplano; las formas en que socializan el espacio y el modo en que construyen sus múltiples referentes culturales a partir de su participación en la vida doméstica.

Así, se nota que en los estudios de la historia de la educación, la investigación educativa y la pedagogía se han abordado diferentes aspectos de la niñez en los sistemas educativos tanto en el pasado<sup>6</sup> como en el presente; de algún modo, los procesos escolares han sido relevantes

<sup>5</sup> Otros estudios que hacen un tratamiento de los niños jornaleros migrantes pero con un enfoque de tipo diagnóstico se pueden ver en Rodríguez, 2007.

<sup>6</sup> La escuela como “espacio natural” de la condición de ser niño ha permitido conocer cómo se ha educado, bajo qué currículum, así como los dispositivos disciplinarios y los manuales escolares, entre otros. Un balance historiográfico sobre los estudios que abordan la

para hablar de los niños. Los estudios sobre la investigación educativa, compilados en los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)<sup>7</sup> en la última década, han seguido tres principales líneas de análisis para hablar sobre la niñez: por un lado, los estudios de la antropología de la educación que enfatizan los procesos interculturales y la forma en que la diversidad cultural es un factor esencial para hablar de educación y de la niñez indígena, como se aborda en las investigaciones de Bertely, Robles, Czarny, Paradise, Pérez y Tovar (en Bertely, 2003). Por otro lado, los estudios que señalan la interacción social de los niños en el interior del aula, analizados en Paradise y Guzik (en Bertely, 2003). Por último, los estudios que señalan las condiciones vulnerables que viven los escolares que sufren maltrato y exclusión social son documentados en Galeana (1997), Aguilar (2000) y Cortina Gutiérrez (1998). Los estudios hasta ahora reseñados tienen una característica metodológica en común, y es el hecho de utilizar la etnografía para documentar los aspectos cotidianos de la escuela, las trayectorias escolares de los niños, las interacciones maestro-alumno-padres de familia y la forma en que la escuela opera, entre otros aspectos. Los espacios que abarcan estos trabajos son las zonas rurales indígenas y las escuelas ubicadas en las áreas urbanas de México. Quizá los estudios que más se acercan a conocer algunos aspectos de la niñez en dichas zonas son los de las escuelas multigrado, pero al no ser la niñez su centro de análisis, éstos se difuminan a lo largo de los trabajos que se centran en la didáctica docente y en las formas como funcionan dichas escuelas.<sup>8</sup>

Mediante este sucinto recorrido, se pretende señalar el esfuerzo por reconocer a los niños como sujetos de análisis, pero a la vez el modo en que manifiestan su agencia e interpretan su mundo a través de sus experiencias infantiles. En este sentido, esta propuesta pretende sumarse a los esfuerzos por ubicar a niños como partícipes del mundo social en el que están inmersos, sujetos con capacidad de agencia y con una interpretación propia sobre su mundo y la forma como exteriorizan estas

niñez desde la historia y particularmente desde la historiografía de la educación se puede ver en Ramos 2015.

<sup>7</sup> Los trabajos reseñados en esta parte provienen de los artículos de Robles y Czarny, 2003; Vera y Montaña, 2003; Ramos *et al.*, 2003; Piña y Cuevas, 2003 y Bertely, 2003 contenidos en los Estados de la Cuestión de la Investigación Educativa en México 1992-2002.

<sup>8</sup> Véase Weiss, 2000; Vera y Domínguez, 2005.

condiciones, en este caso mediante las herramientas que la misma escuela les ha brindado, como lo es la palabra escrita.

## NIÑEZ Y CULTURA ESCRITA

La escolarización da a los niños la oportunidad de expresarse por medio de lo escrito. No se puede negar la influencia y mediación de la escuela como importante organizador de la vida cotidiana infantil (al menos de la mitad de su día) y de la forma en que dejan producciones escolares que llegan hasta nuestros días. Se consideran producciones escolares aquellas creaciones realizadas por los niños dentro del entorno escolar, entre las que se encuentran dibujos, cartas, composiciones escritas, notas escolares en cuadernos, entre otras. Las expresiones escritas actúan como referentes de la práctica escolar y en particular del mundo ordinario de los niños; por medio de éstas se identifica la forma en que la escuela prescribe lo que debe perdurar y, al mismo tiempo, son indicios de cómo los niños se expresan y dejan su huella.<sup>9</sup>

Para los años de la posrevolución, que se abordan en este trabajo, en Nuevo León la mayoría de los niños no asistía a la escuela,<sup>10</sup> y al no estar ligados al mundo escolar era menos probable que estuvieran en contacto con los materiales escolares (como tinteros, hojas, cuadernos y lápices). Los niños neoleonenses no podían conservar de forma permanente sus notas escolares, pues aun entrado el siglo xx se utilizaba la pizarra y el pizarrín para escribir, como lo recuerda Pedro Eguía, quien estudió a finales de los años veinte en la escuela rural El Jarro, Dr. Arroyo, municipio al sur de Nuevo León: “Todo el salón escribía en pizarra, eran unos cuadritos de piedra labradas, tenían marquitos de madera y con lo que escribía uno eran pizarrines [...] presentaba lo que escribía y luego ya lo borraba. ¿Libreta?... los que más tenían. Yo provengo de

<sup>9</sup> Un debate más amplio sobre los escritos infantiles y la cultura escrita lo he tratado en Ramos, 2012.

<sup>10</sup> Al comenzar el siglo (1900), en Nuevo León había 327 937 habitantes; la población de entre 6 y 15 años de edad sumaba un total de 82 342; sin embargo, sólo asistían a la escuela 24 313 alumnos (en las 306 escuelas públicas y 77 privadas que existían entonces), lo que significa que sólo 30 % de la población se consideraba educando mientras 70 % de la población en edad escolar no asistía a la escuela. Fuente: *Censo del Estado de Nuevo León*. Levantado el 28 de octubre de 1900, Monterrey, Tipografía del Gobierno del Estado, s.f.

una familia de al tiro humilde [...]” (entrevista con Pedro Eguía [87 años], Santa Teresa de El Jarro, Dr. Arroyo, N.L., 2005).<sup>11</sup>

Estas reminiscencias de la pizarra escolar, así como los cuadritos de madera con tierra apisonada siguen presentes en la memoria de los pobladores del campo, para quienes comprar algún tipo de material escolar no era prioritario. Es difícil imaginar el proceso de iniciación a la cultura escrita hasta llegar a narrativas más elaboradas por los niños<sup>12</sup> ante la escasez de soportes perdurables, lo que en algún modo lleva a pensar en la fuerza que tenían los aprendizajes de memoria y la oralidad en el proceso de enseñanza, al menos en el campo. No obstante, la escuela hizo escribir a los niños y operó sobre ellos para utilizar dichos recursos para demandar derechos como pequeños ciudadanos partícipes del proyecto educativo.

Las políticas y proyectos educativos después de la Revolución vieron en los niños poderosos instrumentos para transformar las condiciones materiales y sociales de las comunidades rurales (Vaughan, 2000); se esperaba que fueran los difusores del progreso para enseñar a sus padres a mejorar las condiciones de vida. La nueva pedagogía en boga, la Escuela Activa, promovida por el pedagogo Dewey, promovía un método más activo del papel del niño al exigir de él su protagonismo en la construcción del conocimiento; de ahí que la retórica posrevolucionaria de progreso se acompañara de prácticas de asociación para formar comités de niños, mujeres y campesinos para organizar las demandas al Estado y que el vehículo de comunicación fuera la palabra escrita.

Pero ¿dónde se encuentran referencias de la apropiación de dichos proyectos por parte de los niños?, ¿cómo se puede observar la forma en

<sup>11</sup> Otro caso de utilización de la pizarra escolar y que habla de cómo la práctica perduró por largo tiempo en el campo neoleonés se encuentra citado en la entrevista con Aracely Rodríguez (77 años), que estudió entre 1939 y 1944, quien señala: “Ah pos mire, al principio eran pizarritas, pizarritas de piedra, de pizarrín, con otra piedrita y otro color” (entrevista realizada por Norma Ramos, Pablillo, Galeana, N.L., 31 de marzo de 2010). Las listas de materiales escolares de finales del siglo XIX y principios del XX revelan que el material escolar era insuficiente para la cantidad de alumnos inscritos en las escuelas públicas. Por citar un ejemplo: en la lista de materiales escolares de 1907 se indicaba que había 3 723 pizarras, 241 lápices, 209 tinteros, lo que era insuficiente para las 316 escuelas públicas y los 21 289 alumnos que asistían a éstas. Fuente: AGENI, Sección: Folletería, Caja: 165, *Informe del Consejo de Instrucción, 1904-1907*.

<sup>12</sup> Para observar narrativas escritas más amplias en periódicos infantiles en Nuevo León, véase Norma Ramos, 2012.

que los niños participaban del proyecto? Propongo un análisis de las cartas dejadas por los niños, pues en ellas manifestaron sus proclamas al gobierno posrevolucionario para alzar la voz y demandar, como cualquier otro ciudadano, sus necesidades.

## LAS CARTAS Y DIBUJOS COMO MEDIOS DE EXPRESIÓN Y DEMANDA

Entre las formas más comunes de expresión escrita de los niños en los años que refiero se encuentran las cartas. El género epistolar fue una de las formas de comunicación más fluida entre autoridades y escuelas, pues por medio de las cartas los directivos expresaban órdenes, felicitaciones, anuncios generales, llamadas de atención, pedían informes, entre otros. Por su parte, los maestros las utilizaban para enviar sus dudas, informar actividades, solicitar recursos, pedir mejores condiciones laborales, entre otros asuntos. En ese intercambio epistolar se han encontrado algunas cartas que se atribuyen a los alumnos de las escuelas rurales.

Las cartas hablan mucho de la relación que los niños tejían con las autoridades educativas y estatales. Como menciona Elena Albarrán, una característica de los gobiernos populistas era mantener una relación en un plano democrático con los ciudadanos, de manera que éstos sintieran que tenían acceso a su presidente; de ahí que se incentivara la correspondencia entre ciudadanos y gobierno, con lo que se establecía un diálogo horizontal, tal como lo expresa la autora citada: “Los niños vieron la palabra escrita y la burocracia revolucionaria como los mejores vehículos para pedir lo que según ellos se merecían como pequeños ciudadanos” (Albarrán, 2010: 9-10).

Las cartas enviadas por los niños neoleoneses dan a conocer algunas de las necesidades que tenían las escuelas y que ellos evidenciaban, aspectos que iban desde la falta de libros hasta la falta de local escolar, temas que expresaban en las misivas. Ligados a las cartas, se encontraban los dibujos elaborados por los niños, que los maestros hacían llegar para reforzar alguna petición o bien para informar de algún evento de la escuela.

Es preciso advertir que también las cartas se utilizaron como un recurso pedagógico para que los niños practicaran con la escritura y

lectura dentro de las escuelas; se les estimulaba a elaborar cartas a primos, abuelos y compañeros para relatar algún suceso o bien para poner en práctica algún contenido de la clase. En los libros de lectura y moral se emplearon para generar discursos que exhortaban a los alumnos a la buena conducta y hasta se les enseñaba cómo elaborar una petición por escrito.<sup>13</sup> Es decir, para los niños el género epistolar no era desconocido, de ahí que se utilizara como una herramienta de comunicación para hacer llegar sus demandas a las autoridades educativas.

Los temas de las cartas encontradas giran en torno a necesidades que los niños tenían de útiles escolares, argumentando la pobreza por la que atravesaban sus familias como principal motivo para solicitar a las autoridades el material. Así, las asociaciones infantiles escolares mandaban largas misivas expresando dicha petición. Obsérvese la carta enviada por los niños de la comunidad del Tepehuaje en Pueblo Nuevo, Nuevo León:

Tomando en cuenta por la citación<sup>14</sup> por la que atrabiesan nuestros padres y no tan solo ellos sino toda clase trabajadora y que es una citación completamente de hambre y de miseria [...] no es posible darnos los utiles [...] no obstante que se nos dan los libros, pero emos de menester otros utiles de escritorio [...] los firmantes elevamos la presente solicitud para que se nos envíe toda clase de utiles tanto como cuadernos lápiz colores tinteros [...] (AHSEP/DGEPEYT, Serie: Esc. Rurales Federales, Asunto: Su expediente, Caja: 2, Exp. 1, Año: 1926).

La descuidada ortografía y redacción muestra que no pasó por la corrección de un adulto; en otros textos he advertido el trabajo colaborativo y los escritos a dos manos que hablan de la participación de los adultos en los trabajos infantiles (Ramos, 2012). En este sentido, la estructura y forma de solicitar los recursos por parte de los niños a las autoridades sigue un patrón muy similar a las cartas escritas por maestros y padres de familia (que abundan en los archivos escolares), en las que se argumenta la pobreza como el principal motivo para solicitar el apoyo de las autoridades, lo que no significa que no existiera dicha condición. Al respecto, el testimonio de exalumnos de escuelas rurales de los años que

<sup>13</sup> Por mencionar algunos ejemplos, están el libro de Delfina Rodríguez, que enseñaba a las niñas a elaborar peticiones a las autoridades educativas (Rodríguez, 1926: 248).

<sup>14</sup> Se respetó la ortografía original en todo el texto.

reseño hablan de las condiciones adversas de pobreza que padecieron cuando niños, como lo narra Francisco Quiñones nacido en 1925:

Se era muy pobre. La cama era un cuerito de marrano y la cabecera un pedazo de palma, la cobija, pues la misma ropa atravesada, la yompita, y dos o tres pantalones, guarachitos, era la ropa del diario. Comía lo que se podía, frijolito, fideíto, yo me acuerdo que, chiquillo, mi mamá estaba echando tortillitas, y yo me acuerdo muy bien, me daba la tortillita nomás así enredadita hecha taquito del comal, y empezaba yo a llorar porque estaba sola, estaba sola y ¡no había nada señor!, nomás la pura tortilla, le decía “yo no quiero la tortilla sola, no me la como” y decía “te le echo tantita mantequita de rana” sí échele tantita mantequita de rana, y ¿sabe que era la mantequita de rana?, un polvito de salita, poquito, y luego de los machigues, metía la mano y le hacía así a la salecita y luego lo enredaba de vuelta, no pues entonces sí, que buena, y luego para llegar a comer con chilito, por ahí estaba la gallina escondida, o para un azucarito un piloncillo, la gallina escondida y mandaban a uno, anda hijo a espiar la gallina ya va a poner, y mal ponía el huevito mojadito, lo traía [a la tienda] y ya llevaba el kilito, unos tres chilitos, azúcar, el pedacito de dulce [...] (entrevista con Francisco Quiñones, La Lajita, Dr. Arroyo, N.L., 2010).

Los niños hicieron suyo el discurso de la pobreza, insistiendo también que si las autoridades deseaban que se cumplieran los objetivos de la escuela tendrían que apoyarlos. Siguiendo el mismo ejemplo, se puede ver cómo los niños del Tepehuaje pedían apoyo para la celebración de sus fiestas patrias:

Tomando en cuenta que los festejos patrios estan proximos y en todas las escuelas se acostumbra celebrarse y el profesorado esta exijiendo a todos los padres de familia nos compren ropas especiales [...] exigimos se nos den ropas y calzado toda ves que la cituacion no permite a nuestros padres hacer esa clases de gastos ya que escasamente consiguen para nuestra alimentación y que aveses ni para eso [...] (AHSEP/DGEPEYT, Serie: Esc. Rurales Federales, Asunto: Su expediente, Caja: 2, Exp. 1, Año: 1926).

La carta se firmó el 13 de septiembre de 1933 y terminaba con la firma de María Oviedo, “secretaria del Club Infantil”. La solicitud no fue atendida de inmediato porque en una carta posterior se insistía a las autoridades que se les mandara el material solicitado, sólo que esta vez la carta iba firmada por más de una veintena de niños del Tepehuaje. Las autoridades contestaron a ésta última el 5 de octubre de 1933.

Las solicitudes de los niños también iban encaminadas a conseguir de las autoridades apoyo para sus padres, como ejemplo, los niños del "comité de trabajo" de la escuela de El Carmen en Galeana, Nuevo León, quienes pedían al presidente una máquina de coser: "Nuestros estatutos nos previenen que nosotros consigamos herramientas y maquinas de coser para que nuestras mamás nos hagan nuestra ropa economizandolez con la maquina mucho tiempo que ellas pierden con la aguja nuestros padrez estan muy pobres y acudimos a Ud: afin de que nos mande una aunque sea huzada [...]" (AHSEP/DGEPEYT, Serie: Esc. Rurales Federales, Asunto: Su expediente, Caja: 19, Exp. S/N, Año: 1934).

De nuevo el factor de la pobreza se empleaba como recurso para hacer patente la necesidad que se tenía de la ayuda del gobierno. Otro aspecto que se puede ver en esta carta es cómo los niños utilizan los canales que el mismo gobierno otorgaba con la intención de organizar a los ciudadanos, tal es el caso de los comités de niños y de adultos que operaban en las comunidades para poner en marcha distintos planes; en cierto sentido los comités fungían como intermediarios entre la comunidad y el Estado para solicitar los recursos.

Así, otra de las peticiones de dichos comités era la solicitud de tierras, como el caso de la sociedad "Comunidad Infantil Escolar" de la escuela Regantes No. 8 en el municipio de Anáhuac, que en una breve carta escrita a máquina solicita se otorgue un pedazo de tierra a los trabajadores de dicha zona (AHSEP/DGEPEYT, Serie: Esc. Rurales Federales, Asunto: Su expediente, Caja: 24, Exp. S/N, Año: 1934).

No siempre se utilizaban las cartas para solicitar recursos de las autoridades; algunas de las comunicaciones encontradas y que se adjudican a los niños tenían la función de solicitar de las autoridades su intervención para ejercer acciones punitivas y hacer cumplir los preceptos de la escuela. Los niños de la comunidad El Carrizo en el municipio de Rayones, Nuevo León, solicitaron en 1929 al director de Educación Federal, José Meraz, su intervención para que no existan "centros de vicios" ni expendedores de alcohol:

En nuestra comunidad no hay ni una cantina pero hemos observado que un Sr de nombre Antonio Sierra y residente en San Isidro Los Ramones N.L. ha dado en venir a esta Hacienda cuando hay reuniones vendiendo vino aguardiente y otros licores, causando por este motivo algunos

desórdenes en nuestros padres, hermanos, amigos, parientes, sufriendo por esta causa nuestras familias. Deseamos de todo corazón Sr, Meraz que Ud llame la atención a dicho Sr para que no vuelva por acá pues ya que nuestros padres están pacíficos, no queremos que se altere el orden por causa del alcohol [...] (AHSEP/DGEPEYT, Serie: Esc. Rurales Federales, Asunto: Su expediente, Caja: 4, Exp. 16, Año: 1927).

Es interesante observar el papel que desempeñan los niños como colaboradores de las inquietudes de otros actores dentro de la escuela, como las maestras, quienes se convirtieron en las persistentes defensoras y promotoras de las campañas antialcohólicas, utilizando el recurso epistolar para exigir de las autoridades el cierre de establecimientos.

Lo que subyace en las denuncias de esta índole es el complejo entramado de tensiones dentro de las comunidades rurales, pues mencionar con nombre y apellido a los supuestos infractores traería muchas veces como consecuencia la enemistad entre cantineros y maestros (principalmente las mujeres).<sup>15</sup> En este sentido, se infiere que los niños fueron utilizados como intermediarios para hacer llegar las peticiones; quizá se esperaba que el hecho de que estuviera firmada por los niños sensibilizaría más a las autoridades y a los padres de los niños que bebían alcohol. En este mismo ejemplo se observa también un discurso que a los niños se les transmitía y que asumen como suyo, tal es el caso de verse como los ciudadanos del mañana, preocupados por el futuro, al menos así lo expresaban al final de su misiva:

Somos los alumnos de una escuela y los que mañana seremos los representantes de nuestra comunidad y no permitiremos que haya centros de vicios, antes por el contrario seremos los incansables luchadores contra todo aquello que sea en perjuicio de nuestras familias y de nosotros. Esperando que lo que pedimos sea puesto en práctica desde luego; con el gusto de nuestros infantiles corazones [...] (AHSEP/DGEPEYT, Serie: Esc. Rurales Federales, Asunto: Su expediente, Caja: 4, Exp. 16, Año: 1927).

<sup>15</sup> Como ya lo he advertido en otros trabajos, las maestras rurales neoleoneseas se tomaron al pie de la letra su papel en las campañas antialcohólicas, enfrentándose directamente con cantineros y exigiendo a las autoridades su intervención para cerrar dichos establecimientos. Lo que ocasionó que mandaran largas misivas acusando a los infractores y causándoles a éstas conflictos como el despido, cambio de escuela o bien que los infractores fundaran establecimientos privados como estrategia de resistencia para no seguir las políticas antialcohol (Ramos, 2007: 116-118).

La carta la firman Ercilia Cruz y Eduardo Morales y va acompañada de veintiocho firmas de diferentes alumnos de la escuela. Como puede observarse, esta carta tiene pocos errores ortográficos, además de que contiene un discurso bien articulado, lo que pudiera indicarnos que pasó por la revisión de algún adulto o que fue dictada; no obstante, es significativo ver cómo se asienta el papel que los niños deben desempeñar como defensores de las proclamas del Estado. Al pie de página de esta carta, el director de Educación Federal da instrucciones para que se mande una carta a los alumnos en la que se exprese “la mayor satisfacción por su valiente escrito”, y añade que enviará al infractor un señalamiento para que “deje ese triste oficio de envenenamiento a sus semejantes” (AHSEP/DGEPEYT, Serie: Esc. Rurales Federales, Asunto: Su expediente, Caja: 4, Exp. 16, Año: 1927); la respuesta a la carta constata el plano horizontal en el que se establecían las comunicaciones y relaciones entre los niños y las autoridades.

Otro ejercicio epistolar realizado por los niños proviene de los eventos desarrollados en las escuelas para hacer campañas antialcohólicas, que generaban diferentes tipos de huellas dejadas por los infantes. Por un lado, las cartas que los niños escribían para exhortar a sus padres a dejar de beber, escritos que se hacían como ejercicio para ser leídos en los programas culturales del 20 de noviembre, fecha que se aprovechaba para hacer desfiles antialcohólicos. Como ejemplo, se cita el caso del niño Gilberto Pérez, de la escuela rural de La Laja, en el municipio de los Herrera, quien escribe una carta a su papá Lucio Pérez:

Querido papacito. He leído poco, como tú sabes, pero te participo que ha sido lo suficiente para darme cuenta exacta de los estragos que causa la embriaguez. Si tú papacito, desgraciadamente tienes el vicio de la bebida y estimas en algo a tu familia, yo te suplico no bebas más, y si así lo hicieris, tus hijos y tu esposa serán felices. Papacito a continuación te escribo una frase y verso que repetirás cuando sientas el deseo de beber.

Frase y verso

Los padres alcoholizados dan hijos degenerados

Sin más tu hijo que desde hoy niño te prometo no envenenar mi sangre con las bebidas alcohólicas

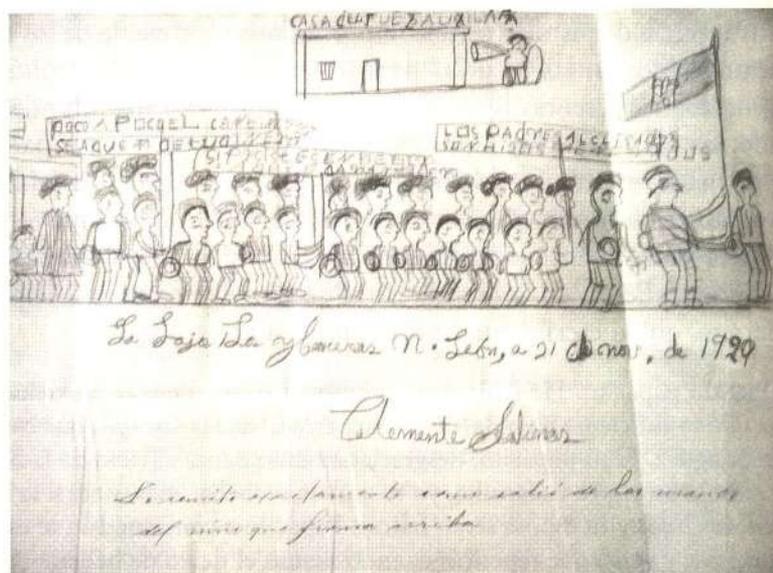
Gilberto Pérez (AHSEP/DGEPEYT, Serie: Esc. Rurales Federales, Asunto: Su expediente, Caja: 2, Exp. 4, Año: 1926).

La carta está impecablemente escrita, lo mismo en su caligrafía que está muy bien lograda. Este tipo de escritos era enviado como ejemplo de las

actividades que los maestros hacían dentro de las campañas antialcohólicas. En el caso que se cita, el maestro de la escuela, Segundo Salinas, le envió este ejemplo al director de Educación Federal, José Meraz, de ahí que se cuidara el estilo, redacción y corrección de la carta.

Dentro de las huellas de los niños generadas a raíz de dichas campañas antialcohólicas, se encuentra también el dibujo. Si bien no existen elementos para señalar que fue una práctica común de los niños dibujar dichos actos, se encontró un interesante dibujo (Figura 1) realizado en 1929 por el niño Clemente Salinas, en la escuela de La Laja (arriba mencionada), y que el maestro Segundo Salinas anexa a su informe de la Campaña Antialcohólica.

FIGURA 1. DIBUJO REALIZADO POR CLEMENTE SALINAS,  
21 DE NOVIEMBRE DE 1929



Fuente: AHSEP/DGEPEYT, Serie: Esc. Rurales Federales, Asunto: Su expediente, Caja: 2, Exp. 4, Año: 1926.

El dibujo es por demás ilustrativo en torno a cómo un niño de segundo grado escolar representa lo que vio en dicha campaña. En él, Clemente coloca a sus personajes como en un *performance* que expresa

la participación de autoridades, madres de familia y miembros de la escuela; emblemas patrióticos y carteles con consignas. Sitúa a sus personajes con cierta teatralidad, disponiéndolos en el espacio dependiendo de sus jerarquías; es muy sugerente ver que en la parte superior de la hoja coloca la casa del juez auxiliar, autoridad máxima de las comunidades rurales, y afuera de la misma está una persona con un megáfono. Encabezando la manifestación, está el maestro y la bandera, representantes del Estado en la escuela. En un plano de horizontalidad y acompañamiento, van las madres de familia —a quienes Clemente dibuja más altas que los niños y con cabello rizado— con los alumnos de la escuela caminando a su lado, portando las pancartas con las consignas: “Poco a poco el cantinero se adueña de tu dinero”, “los padres alclisados son higos dejenerados”<sup>16</sup> (AHSEP/DGEPEYT, Serie: Esc. Rurales Federales, Asunto: Su expediente, Caja: 2, Exp. 4, Año: 1926). En dichas consignas se logra ver las descompuestas grafías de un niño que está empezando a escribir, pues algunas letras están al revés y en otros casos faltan; el maestro hizo lo posible por corregir las más evidentes pero en general dejó el dibujo como salió de las manos del niño.

A diferencia de las cartas, el dibujo analizado es visiblemente más auténtico, quizá menos guiado por la mano del adulto; si bien pudo hacerse por encargo del profesor, lo cierto es que el niño dibujó lo que vio, como si hubiese sido un fotógrafo del evento, al menos es el crédito que el maestro le dio a su trabajo: “Me permito acompañar a este informe, en lugar de fotografía que no existe en este lugar, un pequeño y curioso dibujito, que como trabajo del día siguiente se sirvió presentarnos el niñito Clemente Salinas [...]” (AHSEP/DGEPEYT, Serie: Esc. Rurales Federales, Asunto: Su expediente, Caja: 2, Exp. 4, Año: 1926).

Como se ha visto, las cartas y los dibujos expresan acciones de la escuela y las necesidades de los niños, maestros y padres de familia de las comunidades rurales. Los niños destacan en todo momento su participación social en los diferentes proyectos de la escuela posrevolucionaria, la interlocución que tienen con las autoridades del estado y la forma en que sus expresiones culturales toman sentido en la medida en que se vinculan con el mundo que rodea a los adultos.

<sup>16</sup> “Los padres alcoholizados dan hijos degenerados”.

## PARA CONCLUIR: ESCRIBIR EN COLABORACIÓN

Las producciones escritas dejadas por los niños son fuentes difíciles de analizar en un contexto en el cual los niños apenas pueden tomar la palabra y dejar humildes huellas de su paso por la escuela. Si bien estos escritos y dibujos se les adjudican a ellos, no habría que separarlos del esquema escolar y de la mediación de maestros, directivos y padres de familia, quienes de una u otra manera intervienen en su elaboración. No se puede negar la influencia que ejerce el maestro dentro del salón de clase para hacer que los niños escriban; los educandos están inmersos en una lógica de poder, en la cual sus trabajos son guiados o siguen instrucciones precisas del que ordena.

Es posible que haya existido un trabajo colaborativo o de intervención en el sentido que proponen Michel Lafon y Benoit Peeters (2008), con grados diversos de colaboración, es decir, trabajos realizados a dos manos en los que la participación en los textos de alguno de sus creadores fue rehacer o reescribir escritos, sugerir o complementar ideas, dar forma a un borrador, ampliar el escrito, “pasar en limpio”, “plagiar otros escritos”, en general manipulando los escritos del otro. Es muy probable que maestros y padres de familia fueran esa “mano invisible” a la que no se le da crédito en el escrito en el que aparece como autor el niño.

Sin embargo, propongo ver en las cartas de los niños algunos esfuerzos puntuales de los educandos por expresar experiencias propias de su paso por la escuela, pues de alguna forma, como lo sugieren los autores arriba referidos: “Apropiarse de un texto del que no se es [totalmente] el autor original”, al poner el nombre y transcribir en propia letra, lo “hace ser el autor único” (2008: 42).

Las producciones escritas generadas por los niños estuvieron cargadas de una retórica de progreso material y social en la cual ellos eran los protagonistas como portadores, promotores y partícipes del discurso nacionalista que los colocó como pequeños ciudadanos de un país que los requería; los niños fueron hasta cierto punto utilizados para manifestar las demandas de otros y así conseguir ser escuchados; no obstante, solicitan artículos ligados a su condición de niños: piden útiles, libros, ropa y utensilios para que sus padres trabajen o les maquilen su ropa; es decir, no hay que pensar a los niños como sólo portavoces de otros, sino también como actores capaces de distinguir las necesidades propias

de su condición de niños y la forma en que utilizan medios (eso sí, a expensas de los adultos) de comunicación para canalizar sus necesidades infantiles. Como señala Albarrán, estos vestigios revelan experiencias infantiles fugaces que permiten reconocer a un actor y a una voz más de la posrevolución mexicana, “la interpretación del niño depende de su momento histórico, su lecho familiar y su contexto cultural, y resulta que su perspectiva puede ser tan efímera como las huellas que deja en la historia” (2012: 48), lo que permite leer estas fuentes como vestigios de un mundo propio que se resiste a ser escuchado.

Este trabajo es un antecedente que puede nutrir una veta de análisis más amplia sobre la producción escrita infantil, sobre las formas en que la niñez se abre paso en el mundo de los adultos para dejar su impronta, para manifestar agencias efímeras como la misma niñez. Habría que dialogar con los espacios de la escritura disidente que en el caso de las escuelas serían el *grafitti* escolar en la infraestructura y mobiliario, y los *ex libris* en libros y textos escolares que expresan la cultura alterna a la escuela en la que los sujetos usan la palabra escrita para manifestar sentimientos, emociones y frustraciones sobre su vida dentro y fuera de la escuela.