

SECRETARÍA ACADÉMICA  
COORDINACIÓN DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

***“El concepto de cuerpo en los libros escolares de 1850-1890. Una lectura  
Hermenéutica”***

Tesis que para obtener el grado de

**Maestra en Desarrollo Educativo**

Presenta:

Alma Delia Loredó Cabrera

Asesora:

Dra. Rosa María González Jiménez

## *El cuerpo*

*Mi cuerpo, de hecho, está siempre en otra parte, vinculado con todos los  
allá que hay en el mundo; y, a decir verdad, está en otro lugar que no es  
precisamente el mundo [...]el cuerpo no está en ninguna parte: está en el  
corazón del mundo, en ese pequeño núcleo utópico a partir del cual sueño,  
hablo, avanzo, percibo las cosas en su lugar, y también las niego en virtud  
del poder indefinido de las utopías que imagino.*

*Michel Foucault.*

*A Xanat*

*Gracias por tu gran amor y por ser compañera en este viaje.*

*A los abuelos*

*Por enseñarme que en el cuerpo hay cosas que se viven y no se siempre se  
nombran, porque aun cuando desaparecieron los recuerdos,  
nos ha quedado el amor.*

## **AGRADECIMIENTOS**

A la Dra. Rosa María González Jiménez, por su apoyo y paciencia al guiarme en un camino desconocido. Por impulsarme a buscar en la historia respuestas a mi presente.

A Gina, Miris, Grisel, Rosario y Norma por hacer de la maestría una gran experiencia de vida, por compartir gratos momentos que quedarán en el baúl de los buenos recuerdos.

A Betty, Araceli, Claudia, Guiaguel, Gaby, Diana, y todos aquellos compañeros de clase, por ayudarme a construir nuevos conocimientos.

A cada uno de los profesores de la línea de Hermenéutica y Educación Multicultural, porque a través de su enseñanza puedo conceptualizar la educación desde una mirada más humanista.

A Adris porque vos siempre serás la persona que yo elija para cruzar el infierno, gracias por estar en todo momento.

A ti ojitos, por enseñarme a vivir una vida más simple, y en el amor.

## CONTENIDO

Introducción	7
Capítulo 1. El cuerpo humano. Referentes teóricos	11
1.1 El cuerpo utópico, la biopolítica y biopoder: Michel Foucault	13
1.2 Fenomenología del cuerpo: Maurice Merleau Ponty	17
1.3 Feminismo y corporalidad: Judith Butler	23
Capítulo 2. Abordaje Investigativo	27
2.1 Investigación hermenéutica: explicar más para comprender mejor	28
2.2 Conciencia histórica: lectura del pasado, desde el presente	30
2.3 Lenguaje: soy en tanto comprendo	32
2.3.1 Teoría del texto	33
2.3.2 La metáfora viva. Acontecimiento y sentido	34
2.4 Narración, triple mimesis y el círculo hermenéutico	36
2.4.1 Mimesis I: Prefiguración del texto	36
2.4.2 Mimesis II: Configuración del texto	36
2.4.3 Mimesis III: Re-configuración del texto	37
2.5 Elección de los libros escolares	38
Capítulo 3. Contextualización	40
3.1 <b>Primera parte</b> Los libros escolares de educación secundaria en la Ciudad de México (1850 – 1890)	41
3.1.1 Autoría de los libros	42
3.1.2 Temas que se abordan en los libros	45
3.2 <b>Segunda parte. Texto en su Contexto</b>	48
3.2.1 Clero católico y enseñanza religiosa	48
3.2.2 República, liberalismo y estado laico	49
3.2.3 Positivismo y formación científica	54

3.2.3.1 Historia natural como conocimiento científico	57
3.2.3.2 Educación secundaria	61
3.2.3.3 Educación Superior del Clero Católico	62
Capítulo 4. Lectura hermenéutica	72
4.1 Explicación del concepto de cuerpo en los libros escolares (1850 – 1890)	72
4.2 Condiciones que favorecieron la emergencia de un nuevo discurso	78
Reflexiones finales	82
Bibliografía	91
Anexos	95

## Introducción

La posibilidad de hacer efectivas las políticas liberales de igualdad pasa, necesariamente, por desmontar aquellas narrativas que nos configuraron históricamente como diferentes a diversas comunidades: las mujeres, los indígenas, gays y prácticamente cualquier comunidad considerada *excéntrica*<sup>1</sup> (González y García, 2016). Esta investigación se interroga por el concepto de *cuerpo humano* -desde una perspectiva *epistémica*<sup>2</sup> y no como una realidad autoevidente-, plasmada en los libros escolares.

Declarar que la desigualdad es una construcción histórico-social o normar los derechos humanos si bien es importante, no es suficiente; se requiere hacer una lectura hermenéutica del concepto del cuerpo humano, lo cual condiciona la forma en cómo entendemos actualmente tanto la corporalidad como la juventud, contribuyendo a su resignificación.

Mi interés recae<sup>3</sup> especialmente en los libros escolares en tanto dispositivos de subjetivación, término acuñado por Michel Foucault quién se posiciona frente al problema de la relación entre los individuos como seres vivientes y la dimensión histórica, entendida como el conjunto de instituciones, de procesos de subjetivación y de reglas en que se concretan las relaciones de poder (Agamben, 2105).

---

<sup>1</sup> Fuera de un centro que decide que es lo verdadero, lo bueno, lo justo y lo bello.

<sup>2</sup> En la filosofía occidental *episteme* se ha identificado con el término “ciencia”, considerado un saber universal, cierto y absoluto desde una lógica platónica. Para Platón los objetos de la episteme no pueden cambiar, ya que existen sólo en el mundo de las ideas (esencias). A la pregunta de por qué pienso como pienso, la psicología cognitiva lo atribuye a las estructuras formales del pensamiento; por su parte la Arqueología de Michel Foucault se interroga por la *episteme* (andamio conceptual que condiciona la forma en que pienso) aseverando que el significado no proviene de la relación palabra/concepto-cosas del mundo sino del lenguaje pensado como estructura de diferencias. La episteme describe los códigos fundamentales de una cultura, así como las teorías que pretenden explicar tales códigos.

<sup>3</sup> Esta investigación se adscribe al proyecto que coordina la Dra. Rosa María González que comprende de mediados del siglo XIX y la fecha.

En este sentido, la investigación articula tradición, ciencia y experiencia desde la fenomenología hermenéutica<sup>4</sup> para comprender y explicar cómo se configuró el concepto de *cuerpo humano* en los libros escolares entre 1850 y 1890. Utilicé como abordaje investigativo la teoría del texto de Paul Ricoeur, donde el lector no está distante de la investigación. En dicho abordaje investigativo, mediante el círculo hermenéutico se recupera la importancia del lector-investigador (yo como docente de primaria y secundaria), que en mi acercamiento a los textos, y a los cuestionamientos sobre cuerpo humano en los libros escolares, fui comprendiendo.

Retomé la idea de experiencia de Larrosa (2007), quien habla de la experiencia lectora como aquello que se vuelve exterioridad, alteridad, y alineación, subjetividad, transformación [...] finitud, cuerpo y vida (p.87). Ese principio de alteridad en donde la experiencia de lectura logra transformar algo en el lector, no se trata de la experiencia lectora remitida al saber o el poder, sino la experiencia lectora como una formación y transformación personal.

En cuanto a tradición, me basé en los conceptos de conciencia histórica de Gadamer, quien refiere que para poder comprender el pasado debemos referirnos a las formas de expresión humana, que en este caso fueron los libros escolares utilizados entre 1850 y 1890.

Para la hermenéutica el concepto de tradición es central. Entiende la historia como el flujo inagotable de verdades que se desprenden del diálogo entre el intérprete y el *texto*<sup>5</sup>. Aquello por conocer no es el pasado en sí mismo –de hecho, incognoscible- sino lo que fue en relación con lo que ahora es. La tradición se juega en tanto mediación entre pasado y presente: desde, hacia y en la tradición es posible la comprensión.

---

<sup>4</sup>Hasta este punto, el proyecto sigue a Foucault, para quién la Arqueología sería el camino a seguir. En el capítulo III “Abordaje investigativo” desarrollo este punto y la razón por la cual retomo la fenomenología hermenéutica de Paul Ricoeur.

<sup>5</sup> El texto no tiene un sentido único y exclusivo, pero no puede quedarse fuera de una pluralidad de sentidos en él inscritos. En el capítulo dos profundizo al respecto.

La tesis se organiza en cuatro capítulos, concluyendo con algunas reflexiones finales. El cuerpo humano ha tomado relevancia en las dos últimas décadas desde las ciencias sociales y humanas estimulando cantidad de temas-problemas en el campo educativo. Además de presentar el estado del arte en el tema de cuerpo y educación, retomé a tres autores que consideré centrales para su estudio desde el campo de la diversidad: Michel Foucault y la Biopolítica; la fenomenología corporal de Maurice Merleau Ponty, y la filósofa feminista Judith Butler con los cuerpos que importan, tanto desde la política para su exclusión como desde el feminismo como cuerpo para la lucha.

En el segundo capítulo desarrollo el abordaje investigativo. Como bien señala Ricoeur (2015), la fenomenología hermenéutica no es a-metódica, pero tampoco sigue un método en el sentido que Descartes da al término. Lo característico de este tipo de investigación es poner entre paréntesis lo que sabemos y no sabemos que encontraremos en la lectura. Ya que la lectura como experiencia se deriva de preguntas específicas teniendo en cuenta el *círculo hermenéutico*, la *triple mimesis* y la *metáfora viva*.

Como señalé, la investigación hermenéutica implica tanto un plano epistemológico, como uno ontológico que articula autor, texto-contexto y experiencia de lectura: el autor, quién escribe el texto; el discurso del texto con una función referencial, aquello sobre lo que habla el autor es el referente de su discurso, siendo efectuar la referencia la tarea del lector.

En el tercer capítulo ofrezco algunos referentes del horizonte de sentido en la Ciudad de México a partir del triunfo de la República Restaurada del liberal Benito Juárez, el conflicto religioso y la inauguración de la ciencia positiva en la Escuela Preparatoria hasta antes del Primer Congreso de Instrucción de 1889-1890 (evento político-educativo en que se instituye la educación pública en México), describiendo aspectos generales de los tres libros: autores, características de los libros y aspectos que abordan.

En el último capítulo presento la *trama* sobre cómo se enseñaba el cuerpo en los libros escolares entre los años de 1850 a 1890, concluyendo con una reflexión acerca de qué aspectos del proceso interpretativo me permitieron comprender-me desde otro lugar como mexicana, como profesora y como mujer.

### **El cuerpo humano. Referentes teóricos**

El cuerpo humano es un tema que no es ajeno al ser humano, su estudio y la forma de conceptualizarlo se enfrentan como un continuo a diversas polémicas. Los cambios sociales, las nuevas tecnologías y la generación de otras disciplinas nos dejan ver las múltiples formas en que se visualiza, se trata, se estudia y, por supuesto, se vive. Los adelantos tecnológicos, científicos, pero también las políticas y costumbres sociales han permeado parte de la concepción que se tiene sobre éste.

En mi quehacer como docente que trabaja con adolescentes me he enfrentado a diversas problemáticas con los alumnos, mismas que no lograba comprender y que como psicóloga eran de mi interés: el vómito inducido por las alumnas después de los alimentos o el muy de moda *cutting* donde mis alumnos se laceraban a sí mismos con navaja en piernas y muñecas. Sin embargo, el caso que más ha llamado mi atención fue el de un alumno diagnosticado con síndrome de asperger, el cual era constantemente rechazado por sus compañeros, tendía a actuar de manera agresiva y al mismo tiempo se arrancaba el cabello de la ansiedad. Estas experiencias me hicieron ver que como docente no siempre estamos preparados para enfrentarnos a estas problemáticas, pero también me hizo reflexionar de qué manera se conceptualiza el cuerpo dentro de los colegios, por qué los alumnos viven su cuerpo de esa manera, qué concepto de cuerpo hay en los colegios y en la enseñanza de éste.

Investigar el concepto que se le ha dado al cuerpo en los libros escolares me ha llevado a reflexionar sobre cómo éste es concebido, en tanto experiencia y *saber* situado histórico-geográfica y culturalmente. Mi interés, siguiendo a Michel Foucault, es problematizar aquello que aparece como a-problemático -como lo

“dado”- la representación empírica del cuerpo humano como materialidad biológica, tal como aparece actualmente en los libros escolares.

Respecto a las investigaciones que se han hecho con relación al cuerpo en el ámbito educativo, pocos hallazgos existen. En México Rose Weinsberg (2007) y el COMIE hicieron un compendio acerca de estudios cualita-cuantitativos sobre el cuerpo y la Educación, los cuales datan de 1994-2002. La coordinadora Weinsberg se encargó, con ayuda de investigadores de diversas áreas, de unir en este compendio ciertas temáticas entre las que destacan: la educación física, el deporte y recreación, la motricidad, la somática, la expresión corporal y la sexualidad. La polémica para situar las definiciones conceptuales del cuerpo y desde qué disciplina se abordarían, dice la coordinadora, deja ver que hay mucho por reflexionar y trabajar en torno a la corporalidad.

Dado que las investigaciones sobre el cuerpo en los libros escolares son incipientes, no encontré bibliografía referente a esta temática que defina la conceptualización del cuerpo, si no es desde la biología.

Tras revisar distintas bibliografías históricas me percaté que no hay estudios que dieran cuenta del cuerpo, y que fue hasta 1890, con el Congreso médico de higiene, cuando se empezó a retomar el concepto del cuerpo humano en los colegios, esto me llevó a realizar una revisión anterior a esa época.

Ya desde el siglo XVII, René Descartes, tenía una idea dicotómica de cuerpo en el ser humano, su visión dualista del *hombre*, consta de dos identidades: el *rex cogito*, donde ubica la razón y el pensamiento del humano, y el *rex extensa*, la realidad física perteneciente al cuerpo, la cual sólo puede ser entendida a través de leyes, de lo visible y cuantificable. Este ha sido a través de la historia, un primer acercamiento a la manera fragmentada que se tiene del cuerpo humano, donde se le concibe como dos identidades separadas.

La filosofía racionalista de Descartes ha sido base para la biología y la medicina. Ambas disciplinas han estudiado al *cuerpo humano* como algo ajeno al

sujeto, lo han reducido a un nivel de órganos, y lo han estructurado como algo descodificado; desde una postura en la que el cuerpo adopta una función de objeto, aquél que es observable, que puede ser medible, cuantificable y verificable, desvinculado totalmente de la subjetividad del sujeto.

El saber médico, concibe cuerpo como aquello que sostiene al ser, una especie de envase en el que se encuentran aparatos, órganos, tejidos, huesos; y de manera conjunta se convierten en una máquina que, bajo determinadas funciones, dan vida y movimiento. *El cuerpo humano* desde la lógica empirista se vuelve un objeto de clasificación generalizada, donde se considera que todos los cuerpos actúan y se comportan bajo el mismo patrón.

En este primer capítulo revisé algunos referentes teóricos, en primera instancia el cuerpo desde la biopolítica y el biopoder, un cuerpo dócil, que actúa bajo las relaciones de poder entre la anatomía y la política. También hablo de los contraespacios denominados heterotopías, en los cuales la sociedad coloca a determinados cuerpos en lugares de exclusión que se vuelven sagrados. En segunda instancia retomé el cuerpo desde la concepción de Maurice Merleau-Ponty donde el fenomenólogo nos invita a admitir una relación entre la corporeidad y el soma, entendiendo como estructura corporal el cuerpo físico, mientras que soma es la parte subjetiva del cuerpo. Finalmente, con su teoría de cuerpo performativo revisé las aportaciones que ha hecho la filósofa Judith Butler, quién habla del cuerpo como un constructo social, donde lo cultural ha permeado sobre el cuerpo natural.

### **1.1 El cuerpo utópico, la biopolítica y biopoder: Michel Foucault**

Este filósofo y hermeneuta de origen francés, concibe al cuerpo como la consecuencia producto de la relación que hay entre la anatomía y la política. El cuerpo se convierte en una construcción histórica que existe a través de un sistema político, el cual se encargará de disciplinar al sujeto, en tanto dicta cierto espacio: cómo sujetarse a ese espacio, dónde comportarse y cómo comportarse, qué posturas se deben adoptar. El cuerpo humano, desde esta teoría, se sujeta a

medios de disciplina y a una regulación corporal, se vuelve un cuerpo sometido y dócil, que puede ser utilizado, transformado y perfeccionado.

Lo biológico es determinado por lo político, “pasa en parte al campo de control del saber y de intervención del poder” (Foucault, 2002:172). Tal es el caso de la medicina donde el derecho a la vida y a la salud es determinado por la política.

Las ciencias humanas no aparecieron hasta que, bajo el efecto de algún racionalismo presionante, de algún problema científico no resuelto, de algún interés práctico, se decidió hacer pasar al hombre (a querer o no y con éxito mayor o menor) al lado de los objetos científicos, en cuyo número no se ha probado aún de manera absoluta, que puede incluirse; aparecieron el día en que el hombre se constituyó en la cultura occidental a la vez como aquello que hay que pensar y aquello que hay que saber (Foucault, 1995, p.171).

Estas formas de disciplinamiento son visibles en cuerpos que han sido determinados por la biología, la tecnología, la medicina; estas políticas deciden qué cuerpos nacen, cuáles mueren, cómo se vive, qué cuerpos son funcionales, cuáles son los cuerpos enfermos, qué cuerpos merecen vivir y cuáles merecen dejar de existir.

El cuerpo es disciplinado por la vida en función del dispositivo. Existe un biopoder que norma a los humanos bajo ciertas prescripciones. El cuerpo se ha vuelto sede y fundamento del individuo disciplinado a través de distintas manifestaciones de salud y enfermedad; alimentación, seguridad e higiene, y estilos de vida. Las nuevas tecnologías de la normalización e individuación reflejan los nuevos mecanismos de control de la inmanencia de la vida (Aguilera, 2010, p.34).

Hoy en día la estética, la industria farmacéutica y la industria del vestido toman un rol en el disciplinamiento de cuerpos. Se enfatiza un conocimiento de belleza acerca de lo que es válido y lo que no. Los sentidos toman relevancia, el tacto, el olfato, el gusto, la vista principalmente. “Hay una estética amasada por la piel, la

belleza importa entonces desde la cuestión física, no desde el alma” (Pedraza, 2004, p.16).

El cuerpo ante la modernidad alcanza una posibilidad de felicidad en tanto se modifique lo que desde el discurso de los cuerpos modernos no es perfecto. La aparición de nuevas patologías como la anorexia y la bulimia; el uso desmedido de agentes químicos que realzan la belleza: desde cremas, champús, colorantes, cosméticos, perfumes, desodorantes, etcétera; hasta aquellos procedimientos más complejos que competen a la medicina y se tratan procesos quirúrgicos como la liposucción o el bypass para reducir volumen; por otro lado los implantes de silicón para aumentar volumen, son algunas de las estrategias que existen para modificar y reestructurar cuerpos que no son gratos ante la vista o que no cumplen con los cánones de belleza estipulados por un sistema burgués y capitalista, pero también entretejido con ideales europeos; todos adscritos al lema de “salud es belleza”.

En materia de alimentación, nuevas modas juegan un papel de subordinación del cuerpo individual y el cuerpo de los humanos como un colectivo. La industria alimentaria, a través de alimentos adicionados con vitaminas, los que son de orden vegetariano o veganos, los libres de gluten, lo orgánico o lo transgénico; obedecen a un discurso basado en lo “científico”. Bajo esta lógica se decide lo que es apto para la salud del hombre y en función de ese discurso hay una venta desmedida de productos que “vayan perfeccionando” el cuerpo.

Foucault (2002) señala que “el individuo es sin duda el átomo ficticio de una representación ideológica de la sociedad; pero es también una realidad fabricada por esa tecnología específica de poder, que se llama la disciplina” (p.180). No hay uno, si lo uno que es convertido a través de lo que el otro dicta.

Y no podemos dejar de lado el papel que ha tenido la psiquiatría y la psicología en este aspecto, en donde a través de pruebas psicométricas se decide qué cuerpos son aptos para trabajar o cuáles sí son funcionales para estudiar.

Aunque Michel Foucault reflexiona sobre ese cuerpo dócil, que es disciplinado y hasta cierto punto controlado, deja ver su idea del cuerpo utópico, y de un cuerpo en relación a los espacios que éste habita. Cuerpos humanos que están en zonas claras y oscuras, aquellos cuerpos que están tocados por la sociedad, delimitados por la misma. Son cuerpo a los que les son asignados determinados espacios que no tienen una existencia del todo física, sino más bien son contra espacios, esos cuerpos que a pesar de compartir el espacio geográfico no pertenecen a ese lugar.

Este cuerpo utópico al que refiere Foucault (2010), puede centrarse en una utopía de ilusión, aquel cuerpo en el que se busca la belleza, la inmortalidad, la luz, lo mágico, la luminosidad. Existe un segundo cuerpo, el cuerpo utópico que se transmuta a la muerte, el que es negado, el que es borrado, el que ocupa lugares sagrados.

Estos espacios llamados heterotopías siempre tienen un lugar prohibido, privilegiado o sagrado, los cuales están reservados para aquellas personas que tienen una crisis biológica, tal es el caso de los adolescentes a quienes se coloca en un lugar especial por las características biológicas de su edad, las mujeres a las que por muchos años se les ha considerado como enfermas en su condición biológica.

Existen otras heterotopías a las cuales Foucault reconoce de desviación, donde se coloca a todos aquellos cuerpos que salen de la media, los cuerpos que son distintos a las normas sociales que establece la misma sociedad. Ejemplos de estas heterotopías son visibles en aquellos cuerpos que son reclusos en las cárceles, en los hospitales psiquiátricos, aquellos cuerpos que envejecen y que no entran dentro del espacio de lo funcional.

El cuerpo humano es colocado en espacios de transición en las cuales surge una transformación de ese cuerpo, son cuerpos que en espacios institucionales se cree que pueden transformarse, una de estas instituciones es la escuela. Y aunque las heterotopías son espacios abiertos, determinados cuerpos quedan

fuera; como sucede con los inmigrantes, quienes a pesar de compartir espacio en un país que es “ajeno”, quedan fuera, fuera de todo derecho jurídico, fuera de la aceptación de quienes “sí” pertenecen a ese territorio. Estos cuerpos que quedan abiertos a un espacio, en el fondo siempre son excluidos.

Los cuerpos también se viven en espacios de ilusión, donde se crea la idea de que al colonizar se está transformando a determinadas sociedades, con la ilusión de hacerlas perfectas “creando una ilusión que denuncia al resto de la realidad como si fuera ilusión, o bien, por el contrario, creando realmente otro espacio real tan perfecto, meticuloso y arreglado cuanto el nuestro está desordenado, mal dispuesto y confuso”. (Foucault, 2010, p.9).

## **1.2 Fenomenología del cuerpo: Maurice Merleau-Ponty**

Otra mirada del cuerpo es la de Merleau Ponty, quién busca a través de su fenomenología, hacer una intersección entre lo objetivo y lo subjetivo del cuerpo. Habla de un cuerpo objeto (los órganos, tejidos, extremidades, etc.) y un cuerpo sujeto (el ser humano con su historia, las relaciones humanas, en co-construcción con los otros). El autor señala que existe una relación existencial entre cuerpo objeto y cuerpo sujeto. No se pueden tomar como instancias separadas, en ellas hay una relación muy estrecha; una especie de nudo en donde el pensamiento, el cuerpo, la percepción, la temporalidad y la conciencia ayudan a la construcción de un mundo, pero a la vez este mundo determinado va delimitando al sujeto.

En el texto, Fenomenología de la percepción, (1994) Merleau-Ponty explica que para entender al cuerpo humano como objeto de estudio no basta con el objeto mismo, es necesario comprender cómo se le mira. Mirar al cuerpo humano es entrarse en el universo de ese cuerpo que queda abierto a otras miradas, es atreverse a mirarlo desde su historia, desde la identidad, como una construcción social, comprendido desde el entorno que lo rodea, a través de las maneras en que se va entretejiendo como identidad

No se puede comprender un cuerpo como un simple objeto (cuerpo físico) tal como lo ha hecho la medicina o la biología, pues si bien ningún ser humano deja

de tener ese cuerpo físico, para poder ser comprendido se debe considerar el tiempo en el que se vive, mirarlo como un proceso histórico que es construido bajo los discursos del lenguaje. *El ser humano no tiene un cuerpo, es un cuerpo que se comprende*, desde la factibilidad, como algo que está ahí en el mundo. La realidad del cuerpo humano va construyéndose y se determina a partir de lo que ya está, (de ese mundo). No hay una verdad sobre el hombre y su mundo ya que el hombre está en el mundo. Es necesario reflexionar sobre la visión tan objetual que se tiene del cuerpo para tener una visión diferente de lo ya instaurado, no para ver una perspectiva diferente, sino para re-pensarlo, desde una mirada distinta.

Cada ser humano, trata su propia historia perceptiva, como un resultado de las relaciones con el mundo objetivo, el presente, que es el punto de vista propio acerca del tiempo, se convierte en un momento del tiempo, entre todos los demás, la duración en un reflejo o un aspecto abstracto del tiempo universal, donde el cuerpo humano se vuelve parte del espacio objetivo (Merleau Ponty, 1994, p.90).

Todo ser humano como cuerpo es un ser temporal que viene con una necesidad interior, descifrar al cuerpo, sólo es posible desde la comprensión de su propia historia. Las experiencias del ser humano disponen de un antes y un después, pues todo individuo es temporal según sus necesidades interiores. Todo ser humano va formándose una conciencia que está dada por un tiempo. Una conciencia que no es propia, sino que va dándose de un pensamiento entre el mundo, y de un yo, que se convierte en un nosotros. Un cuerpo que se ha constituido por los otros y en él mismo; presente en un mundo, inmerso en un tiempo, un cuerpo con historia.

Es el cuerpo del individuo según Merleau-Ponty (1994), un vehículo de ser-del-mundo, el cuerpo ayuda a los seres humanos a conectarse con un mundo ya definido, es el cuerpo objeto ese vehículo que ayuda al sujeto a adquirir conciencia del mundo, por tal razón el cuerpo también es sujeto. En un tiempo impersonal, pero también en un tiempo personal. Ese tiempo impersonal, es lo que otros han

depositado, es como va adquiriendo conciencia del mundo, con ayuda de los otros, pero ese tiempo continúa fluyendo, es parte de la historia de quien lo vive.

Desde la fenomenología, el cuerpo es conciencia que parte de aquello que nos ha constituido, que se forma por un deseo del otro, el otro es lo que me constituye, y en ese sentido entonces no soy un individuo, sino la constitución del deseo de otro.

Hay varias maneras del cuerpo, para ser cuerpo, varias maneras de ser conciencia para la conciencia. Mientras el cuerpo sea definido por la existencia en sí, funcionará uniformemente como un mecanismo, mientras el alma se defina por la pura existencia para sí, no conocerá más que objetos. (Merleau-Ponty, 1994, p.141).

Todo ser humano es un cuerpo, un cuerpo que no se limita a las sensaciones que pueda tener en el cuerpo objeto, todo ser humano es un cuerpo, que no es sólo individuo. Todo ser humano es un cuerpo producto del deseo de los otros, que es sujeto a una historia que se abre y se cierra continuamente, pero siempre queda abierta a una necesidad. Es así que puede entenderse el cuerpo humano desde el deseo los otros.

Y si el cuerpo humano se convierte en un cuerpo afectivo, ¿cómo puede ayudar al ser humano a relacionarse y a adquirir experiencia?, ¿existe una frontera entre el yo, la estructura corporal y los otros? Merleau-Ponty nos habla de que el cuerpo no sólo es el conjunto de órganos y extremidades comprendidas en la estructura corporal.

El cuerpo es parte del espacio que habita en un tiempo, como un cuerpo viviente que va tomando conciencia del exterior a partir de las relaciones y de esa conciencia espacial que ya viene dada por una serie de signos que se van adquiriendo a través de la comprensión, de la experiencia con los otros. Lo mismo pasa con el cuerpo vivido respecto a la conciencia moral, no es una conciencia

que se haya construido, sino una serie de significados culturales que se van adquiriendo y se van entretejiendo en relación con los otros.

El cuerpo se convierte en la visión, pero también en la escucha; donde visión y escucha forman parte de un lenguaje, lenguaje donde se ha transmitido un discurso que no es propio, sino una construcción de los otros, pero que sólo tiene sentido a partir de lo que el ser humano como cuerpo ha concebido y significado en común con ese mundo que le rodea; justo ahí es donde se construye la conciencia.

La motricidad y el movimiento también juegan un papel importante dentro de esa conciencia, pues los movimientos se aprenden una vez que se han incorporado a su mundo. Desde esa lógica, el cuerpo no está situado en un espacio y en un tiempo sino que, según Merleau-Ponty (1994), “el cuerpo humano es espacio y tiempo” (p.119), un espacio dado por la motricidad que a su vez determina una serie de significados que dan sentido al cuerpo sobre cómo caminar, correr, moverse, poder ejecutar ciertos ejercicios físicos. Es tiempo en tanto ha ido edificándose mediante un proceso temporal que lo va habituando a determinados aprendizajes y conceptos. Así, al patinar, al bailar, al jugar basquetbol, al escribir, al manejar un auto o montar bicicleta, el individuo comprende a su cuerpo desde cierto espacio, no como un espacio físico sino como un espacio de “habitud” que no es precisamente parte de la estructura corporal, pero tampoco de sus pensamientos, sino de un cuerpo que es mediador de ese mundo en el que se está inscrito.

El cuerpo humano más allá de ser una estructura meramente corporal, un objeto fragmentado en cada uno de sus órganos, tejidos y aparatos, tal como es visualizado desde el saber médico y biológico, es, desde la postura fenomenológica según Merleau-Ponty, “*ser un cuerpo*” algo que se vive, se siente, se percibe; el cuerpo humano es la forma en que nos relacionamos con el mundo y de cómo nos apropiamos de él. El cuerpo es un vehículo para adquirir conciencia, vista ésta como conciencia que tiene intencionalidad hacia el mundo que le rodea.

Bajo las premisas del método científico, el ser humano ha estado muy ligado a considerar verdadero sólo aquello que es visible, lo verificable, lo cuantificable. El proceso de condicionamiento en dónde se cree que a cada estímulo obedece una respuesta cobra sentido en la manera en que se concibe el *cuerpo*; bajo esta lógica todos son iguales, todos actúan iguales y todos tienen las mismas necesidades, sin embargo, ninguno de ellos tiene historia.

Hay una parte del cuerpo-sujeto que está construida por la subjetividad, por aquello que quizá no puede verse a simple vista pero está presente. El cuerpo, como cuerpo vivido, le permite a los *seres humanos* adquirir una conciencia intencional, porque cuerpo humano es parte de aquello que se vive, la historia del cuerpo que vive, la cultura que lo rodea; el cuerpo sujeto se convierte en la experiencia del sujeto y sus relaciones con los otros. El cuerpo es una manera de expresarse, cuerpo es la manera en que se vive, el cuerpo expresa lo que se es y lo que el mundo es para el sujeto.

Para Merleau-Ponty, no hay que ver la enfermedad del cuerpo de manera reduccionista tal como lo hace la medicina, bajo la idea de órganos afectados, que tiene una solución ante un estímulo, que puede ser solucionada con la administración de "X" medicamento. Para el fenomenólogo, la enfermedad y el padecimiento también son una forma de relacionarnos con el otro, o quizá de no querer relacionarnos. La enfermedad no está relacionada con un desperfecto presente, sino que tiene sus inicios en un proceso temporal del pasado. De igual forma, sugiere visualizar la sexualidad como un pasado que nos ayuda a ver y clarificar el presente, el cuerpo como ente sexuado es algo que está presente en la vida y la historia de todo ser humano. Pero no un cuerpo sexuado visto desde el cuerpo como objeto, sino más bien el cuerpo sexuado del cuerpo que es sujeto, del que tiene una historia, del cuerpo que se construye una identidad.

El cuerpo vivido es un cumulo de experiencias, sensaciones, percepciones e historia; los actos vividos en el cuerpo no son meras coincidencias o casualidades, para el autor, todo acto tiene una razón de ser. Merleau-Ponty, sugiere ver este cuerpo sexuado no en la posición de una genitalidad, sino en la construcción de

ciertos estados afectivos vinculados al placer y al dolor, nos habla de un eros o un deseo que animan un mundo original a través de la significación de estímulos exteriores. Ponty señala que en el psiquismo ese ser sujeto y el cuerpo objeto están íntimamente relacionados a través de una correspondencia de expresiones y significaciones recíprocas, donde lenguaje y pensamiento están constituidos, lenguaje a través de la expresión, y el pensamiento en el significado que se le da ese mundo.

El cuerpo expresa las modalidades de la existencia, sus vivencias se componen de una serie de signos que llevan implícita una significación que está habitada por ella, en cierto modo él es, lo que significa (Merleau-Ponty, 1994). Ser el cuerpo, es ser las vivencias, la conciencia, ese co-construirse a partir de lo que le rodea, lo que le va significando. No se adquiere identidad por tener un órgano reproductor que según la biología pertenece a un sexo u otro, son las vivencias, la historia de vida, la forma de inter-relacionarse, los significados, lo que da identidad a ese cuerpo vivido.

Pensar en cómo se han querido mostrar diferencias corporales según las razas o coeficientes intelectuales, nos deja ver cuerpos vividos que han sido violentados, denostados, minimizados y, que en función de sus cualidades físicas, se les ha otorgado una identidad ajena, en relación del otro. Por ejemplo: en la cuestión social, los indígenas o los negros que siempre han sido vulnerados a lo largo de la historia con un ideal de cuerpo que debe civilizarse para estar al nivel de los otros. En el ámbito académico, aquel cuerpo que no sigue los patrones de acuerdo a un aprendizaje estandarizado se vuelve parte de esa diferencia corpórea que no es considerada desde su identidad, desde su historia, desde su lenguaje. En el ámbito moral y también jurídico, se encuentran aquellos cuerpos que no parten de la identidad acorde a su aparato reproductor, y que a veces no tienen un lugar.

El ser humano no tiene un cuerpo, es un cuerpo vivido, que supone un campo de posibilidades entre los que se escoge, ese cuerpo vivido se abre a un mundo, se convierte en una forma oculta de ser uno mismo, es una tensión de existencia hacia otra existencia que la niega, se oculta bajo la forma de generalidad. Todo lo

que el sujeto es con base de una situación tiende a transformarlo como una forma de escape; como cuerpo vivido que es parte de una historia, que se ve manifiesta en su comportamiento.

Ver el cuerpo como mera corporalidad (cuerpo físico) es negar esa parte afectiva del cuerpo (cuerpo sujeto), por ello Merleau-Ponty nos invita a reconciliar la idea científicista del cuerpo y ponerla en diálogo con una visión fenomenológica, entenderlo como experiencia vivida.

### **1.3 Feminismo y corporalidad: Judith Butler**

Otro referente teórico es el de la filósofa Judith Butler, quien nos muestra una idea del cuerpo como una construcción social que tiene que ver con una temporalidad y un discurso que se va construyendo. Si bien la autora nos habla de un cuerpo materialidad que está relacionado con lo natural (entendiendo natural como la forma en la que nace un cuerpo), también señala otra parte corporal, la parte social, es decir, la parte del cuerpo que se ha ido construyendo a través de ciertos discursos que son elaborados por una hegemonía, y en donde ante estos discursos entran específicamente cierto tipo de cuerpos, y muchos otros, los que no cumplen con la norma de esta construcción social, quedan fuera.

Judith Butler reflexiona sobre lo dado, lo natural del cuerpo y lo que es construido por la sociedad, sin embargo, nos deja ver que entre estos caminos existe la parte de la elección del yo para optar entre estas dos vertientes. Aunque la autora destaca estos cuerpos, hablando del cuerpo como cuerpo sexuado, que van siendo construidos no sólo con ciertos parámetros sociales, nos deja ver que las normas políticas también han determinado esta construcción de cuerpo.

Butler enfatiza la construcción del cuerpo como algo que tiene una temporalidad, el cuerpo como un constructo por el otro, un otro cultural, en donde nos dice que la cultura y acción social actúan como una contrapartida a la naturaleza. Por un lado, lo natural se concibe como lo pasivo, como algo muerto que carece de valor, algo dado, que está ahí, y es justamente la construcción

social quién anula lo natural a través de una relación unidireccional donde domina lo social sobre lo natural (Butler, 2008).

La filósofa señala que el cuerpo humano no es materia empírica que se pueda medir, ver, observar, cuantificar, verificar. Al tomar como única esa filosofía materialista del cuerpo en el ser humano se pierde la posibilidad de *ver al cuerpo, como un campo de relaciones*, relaciones en las que los cuerpos mueren, viven, se enferman, ríen, se enamoran, se entristecen, envejecen. Pues si bien la materialidad es lo que de alguna manera el humano ha buscado para darle objetividad al cuerpo, con la intención de darle un nombre, algo para poder acceder a él. No hay una forma concreta para describir el cuerpo, el cuerpo no tiene un nombre, hay muchas formas de existir en él, existen diversas maneras de entender al cuerpo. El cuerpo como un ser vivo y como algo que vive, que se relaciona, el cuerpo como un proceso temporal ajustado a las normas políticas y sociales.

Para comprender al cuerpo es necesario reflexionar el discurso, y éste va en función de las sociedades y la cultura en la que se emite. ¿Por qué en el discurso?, porque sólo mediante el discurso podemos acceder a él. No obstante, el discurso no nos permite capturar al cuerpo. “El discurso también, según la filósofa, es parte de esa construcción social, fija a través de la denominación una frontera, y también inculca, de manera repetida una norma” (Butler, 2008, p. 26).

La construcción no se realiza en un tiempo determinado, sino más bien como un proceso temporal, histórico, que sucesivamente se va arraigando a través de las normas que no necesariamente tienen que ver con normas políticas, pues en algunos casos estas normas se deben a la naturalización que se le ha dado a estos discursos.

Aunque Judith Butler reflexiona esta construcción histórica sobre el cuerpo como un cuerpo sexuado, que adquiere su adscripción a través de ciertas normas sociales y políticas, nos invita a reflexionar sobre otros cuerpos, aquellos que salen de la norma social y política; los que no alcanzan a materializarse dentro de

los parámetros establecidos. Y cuestiona ante esta normatividad, entonces, ¿cuáles son los cuerpos que pueden considerarse importantes?, ¿bajo qué requerimientos o sobre qué estilos de vida?, ¿cuáles son entonces las vidas que vale la pena proteger?, y ¿por cuáles vale llorar una pena? Nos pide pensemos en las personas más allá del cuerpo que es definido jurídicamente y políticamente, más allá de ese constructo social.

Fuera de esos parámetros normativos política y socialmente, existen ciertos cuerpos, que son cuerpos no reconocidos, cuerpos, que si bien la autora se enfoca en el cuerpo de la mujer, nos hace referencia a otros géneros (homosexuales, transgénero), a los cuerpos de grupos étnicos, los cuerpos de los migrantes, los de los niños de la calle, los ancianos, los cuerpos amputados. Pensemos también en aquellos cuerpos que monetariamente no pueden acceder a los servicios de salud, aquellos cuerpos que no cubren los estereotipos y cánones de belleza.

Dentro de estas construcciones de cuerpos reconocidos y no reconocidos, queda algo no dicho; aquello no dicho, pero sí admitido socialmente. Esta naturalización de lo reconocido socialmente, según las políticas, tiene ciertas implicaciones en los cuerpos de determinadas personas. Aquellos cuerpos no reconocidos, aquellos cuerpos que no cumplen con la norma, son los que tienden a sufrir insultos, acoso, discriminación y prejuicios culturales; aquellos que son vejados, violentados, los que no importan de manera jurídica, pero que tampoco tiene valía ante las mayorías que se imponen. Ejemplo de estos cuerpos no reconocidos puede ser la injusticia jurídica que sufrieron hace poco tres mujeres indígenas en nuestro país, quienes fueron sometidas a juicio sin que hubiese un traductor que pudiera asesorarlas en su propia lengua. Pensemos también en aquellos niños de la calle a quienes sus derechos civiles son nulificados, o aquellas personas que han cambiado de sexo y jurídicamente pierden identidad.

No obstante, Judith Butler (2015), en su conferencia *Cuerpos que todavía importan* señala cómo entre estos cuerpos se generan redes de comprensión y solidaridad. Estos cuerpos que han vivido a la sombra, son cuerpos que emergen

como una luz, los que son excluidos surgen también como una manera de ser solidarios entre sí. Los cuerpos son reconocidos cuando no se ajustan a las normas y entre ellos buscan inteligibilidad y persistencia, buscan una comprensión jurídica, buscan el reconocimiento del mundo, el reconocimiento como una lucha continua, por lo que se es, por sus derechos, por la igualdad, se busca un reconocimiento de esa corporeidad diferente.

Existen entonces cuerpos que no entran en el discurso de quien los significa, y estos cuerpos son, los que ante quien guía el discurso, no son reconocidos, al no ser reconocidos viven violencia, viven racismo, son cuerpos discriminados, son ignorados, insultados, minimizados.

La lectura de estos autores me llevó a reflexionar para un entendimiento más complejo del cuerpo humano el cual está condicionado por la política, permitiéndome re-significar nuestros cuerpos. En el siguiente capítulo presento el abordaje investigativo.

### Abordaje investigativo

Con el propósito de reflexionar el concepto del cuerpo humano en los libros escolares entre los años 1850 a 1890 en la Ciudad de México y, después de revisar en el capítulo anterior algunos referentes teóricos acerca de la corporalidad, a continuación presento el abordaje investigativo.

No es sencillo explicitar la metodología de la que parte la hermenéutica fenomenológica de Paul Ricoeur, por varias razones:

La primera, por la magnitud (cuantitativa y cualitativa) de su obra que abarca más de cincuenta años, iniciando con *La filosofía de la voluntad* publicado en 1950, pasando por los tres tomos de *Tiempo y narrativa* publicados entre 1983 a 1985, y *La memoria, la historia y el olvido* en los cuales, lejos de resignar su filosofía antropológica, la va profundizando en cada obra. Es de la lectura parcial de su obra que me fui apropiando de su propuesta para las ciencias humanas. La investigación hermenéutica no es a-metódica, pero no sigue un camino prefijado como la investigación empírica, representacional o experimental que usualmente se encuentra en manuales, ya que parte de una ontología y epistemología que es necesario explicitar pues rebasa las fronteras del conocimiento disciplinar o interdisciplinar.

En segundo lugar, Ricoeur toma distancia de interpretaciones psicologistas que tienen la pretensión de colocar al sujeto cognoscente como la medida de la objetividad. Como lo señala la fenomenología, es necesario recuperar la condición de habitante de este mundo a partir de la cual hay situación, comprensión e interpretación, siendo el *círculo hermenéutico* la consecuencia metodológica de la estructura de anticipación del comprender (Lizarazo, 2009).

La hermenéutica implica *conciencia histórica*, *lenguaje (texto-metáfora)* y *experiencia* de lectura, lo que conlleva articular lo subjetivo-intersubjetivo (pensado como actividad reflexiva-imaginativa desde un yo-nos-otros situado generacional, cultural y geográficamente) con una objetividad presente en el texto.

Tercera, porque parto de considerar –desde la hermenéutica- que la posibilidad de tomar distancia de la ciencia moderna (centrada en la razón, una esencia humana natural y universal y el supuesto de la estabilidad del significado) que nos convirtió en el “otro”, pasa por revisar los conceptos que aparecen legitimados como *sentido común* acerca de un cuerpo modelado por la escuela desde la cultura occidental (González y Palencia, 2017).

Inicio señalando algunos antecedentes de la hermenéutica pasando a delimitar la conciencia histórica (Gadamer) y el de la metáfora para arribar al círculo *hermenéutico* desde la triple mimesis (Ricoeur) que fundamenta el abordaje investigativo. A continuación, detallo los criterios que seguí para elegir los libros escolares y el nivel educativo.

## **2.1 Investigación hermenéutica: explicar más para comprender mejor**

La hermenéutica, como perspectiva epistemológica, remite al ámbito confesional del siglo XIX con la lectura de textos religiosos y jurídicos. Mauricio Beuchot (2015) la define como:

La disciplina que versa sobre la interpretación de textos [...] Digo “disciplina” porque puede discutirse si la hermenéutica es ciencia o arte, y yo creo que tiene algo de los dos. No es ciertamente una ciencia estricta, pero tampoco es una mera técnica o intuición artística (p. 127).

Friedrich Schleiermacher (1768-1834) habla del círculo hermenéutico para designar la reciprocidad entre el todo y lo singular. *Toda comprensión de lo individual está condicionada por una comprensión de la totalidad*, presente en el entendimiento humano y la hermenéutica como reproducción creativa (imaginación) del pasado. La interpretación tiene un carácter hipotético y

adivinatorio que rechaza la certeza, siendo la interpretación siempre una etapa provisional que no cierra jamás.

Usualmente la interpretación de un texto se realiza por dos caminos: a) a través de la singularidad de la obra como texto considerado autosuficiente, procediendo al análisis del contenido o del discurso con técnicas establecidas por un investigador que interpreta desde ningún lugar; b) considerando que el texto se halla enraizado en su cultura, pertenece a su tiempo, se fija sustancialmente en él: el texto, se debe a su contexto. Esta segunda se refiere a la investigación hermenéutica.

Wilhelm Dilthey (1833 – 1911) introdujo la dimensión histórica y la delimitación entre ciencias humanas y ciencias naturales, la primera busca la comprensión y la segunda la explicación

Lo que el hombre es no se conoce mediante cavilación sobre uno mismo ni mediante experimentos psicológicos, sino mediante la historia. “Comprender al otro es acceder al significado de los signos que exhibe, y esa es una tarea no de la psicología sino de ingreso al mundo histórico y cultural en el que esos signos se hallan dotados de significado” (Citado por Lizarazo, 2009; 15).

Dilthey se opuso al modelo explicativo (proceder axiomático y deductivo) de las ciencias físicas y naturales tan de boga desde principios del siglo XX, para ser tomado en las ciencias humanas -ya que recorta al mundo, separando al sujeto del objeto-, rechazando las hipótesis que regulan la comprensión del ser humano a modo de axiomas (realidades autoevidentes) como lo hace la psicología positiva, definiendo la comprensión como una hermenéutica del sujeto.

La fenomenología de cuño hermenéutico de Paul Ricoeur –a diferencia de Dilthey- no separa explicación (método) de la comprensión (verdad del texto, siempre provisional). Retomando una ontología de la comprensión del *mundo-de-la-vida* (fenomenología de Husserl), pero tomando distancia del idealismo y la comprensión inmediata (Heidegger, *ser-en-el-mundo*) a la que denomina “vía

corta” opone la “vía larga” que pasa por la mediación lingüística-histórico-cultural (Ricoeur, 2004), mostrando que la reflexión sobre sí mismo pasa por la mediación de las expresiones objetivadas en la vida cultural<sup>6</sup>.

El sujeto que interpreta ya no es un *cogito* (una razón/cognición, en sentido cartesiano) sino un *existente* que descubre mediante un modo de existir que lo reconduce a sus raíces, la comprensión para Ricoeur (2002:84).

Dependen de la significatividad de formas de expresión tales como los signos fisionómicos, gestuales, vocales o escritos, así como de documentos y monumentos que comparten con la escritura las características generales de inscripción.

## **2.2 Conciencia histórica: lectura del pasado, desde el presente**

Un aspecto central para la investigación hermenéutica remite a la *conciencia histórica* que implica pensar la historia no como algo que ocurrió hace mucho tiempo, sino aquello que está presente. El filósofo alemán George Hans-Gadamer (1900 – 1992) señala que en la comprensión del pasado se puede encontrar las distintas formas de expresión humana.

Pues todas las formas de expresión que dominan la vida humana son en su conjunto conformaciones del espíritu objetivo. En el lenguaje, en las costumbres, en las normas jurídicas, el individuo está ya siempre elevado por encima de su particularidad. Las grandes comunidades éticas en las que vive representan un punto fijo dentro del cual se comprende a sí mismo frente a la fluida contingencia de sus movimientos subjetivos (Gadamer, 1993:149).

Para Gadamer, todas las personas en tanto pertenecen a una comunidad cultural se encuentran inmersos dentro de una tradición, *tradición* que a su vez

---

<sup>6</sup> Subordina el momento epistemológico al existencial. Las ciencias valen menos como explicación de la vida que como testimonio y huella del ser actuante.

configura en ellas una serie de pre-juicios que le permiten entender su contexto histórico, que orientan sus relaciones y vida cotidiana<sup>7</sup>.

Retomé como parte del abordaje investigativo a la conciencia histórica porque dentro de la hermenéutica, más allá de ser un estudio lineal del tiempo, dónde se configura el acontecimiento de distintos hechos según una secuencia de tiempo; permite tener una conciencia de los sucesos que acontecen, no sólo como algo que ha pasado, sino que, como señala Gadamer (2006), estos hechos que sucedieron, han permanecido y no es posible borrarlos, se mantienen como una verdad, como una tradición, como *historia efectual*.

Tener una experiencia histórica de tales sucesos genera una conciencia histórica efectual, pues el investigador no queda fuera como un eslabón perdido, sino que tiene la posibilidad de comprenderse con esas tradiciones que se transmiten del pasado.

La transmisión y la tradición no conservan su sentido cuando se aferran a lo heredado, sino cuando se presentan como interlocutor experimentado y permanente en el diálogo que somos nosotros mismos. Al respondernos y al suscitar así nuevas preguntas demuestran su propia realidad y su vigencia. (Gadamer, 2006).

Para Ricoeur la **tradición** es un juego constante entre innovaciones y sedimentaciones que se hacen efectivos en diferentes niveles. Las innovaciones no nacen de la nada y el trabajo de la imaginación considera está gobernada por reglas y gramáticas sociales, ligados a los paradigmas de una tradición.

Por otra parte, Ricoeur (2009) habla de la **huella** como un aspecto central para entender desde el presente, nuestro pasado. Estas huellas tienen un doble sentido, primero como un paso que va dejando marca, y el otro, como el acontecimiento de algo que se cimentó, que sucedió. Los libros escolares como

---

<sup>7</sup> Todas las culturas actúan desde sus propios pre-juicios que se transmiten de forma no consciente. La pretensión de la ciencia positiva es no partir de pre-juicios, por eso busca la objetividad entendida como la suspensión del sujeto cartesiano.

archivos forman parte de un proceso de registro que se asentó por escrito y en ellos hay *huella* de lo que dejó una generación respecto al concepto del cuerpo humano. Ricoeur (2002) habla de que “estos registros de la acción humana pueden ser una suma de marcas que escapan del control de los actores individuales” (p.180).

La antropología filosófica de Ricoeur se presenta como una hermenéutica de sí-mismo-como-otro descrito como *cogito herido*. Se ubica a medio camino entre el cogito de Descartes, que exalta al sujeto transparente e idéntico a sí mismo, y el pensamiento de Nietzsche que lo difumina. En el sujeto de Ricoeur se juegan la dimensión gnoseológica, la ontológica y la ética, desde la articulación de la mismidad (idem) y la otredad<sup>8</sup> (ipse). La identidad personal-comunitaria se inscribe en una tradición y se expresa como una historia narrada de sí/nosotros-mismos.

Su teoría de la subjetividad aborda al sujeto desde su integridad. Desde una perspectiva epistémica por el cual el sujeto se revela como un ser capaz de hallar en los símbolos de su cultura un conocimiento de sí. Al abordarlo desde la persona misma (unidad de base) lo sitúa y ancla históricamente haciéndolo posible de imputación moral. Desde la inter-subjetividad coloca al Otro dentro de la dialéctica interna que lo constituye (Kosinski, 2015).

Por último, pero no menos importante, para una lectura hermenéutica está el lenguaje.

### **2.3 Lenguaje: soy en tanto comprendo**

La hermenéutica parte de considerar que toda organización social y subjetiva tiene la forma del lenguaje. Para Ricoeur, el lenguaje no es sólo un sistema de prácticas de actualización reproductiva, incluye un campo heterogéneo en donde el sistema se enriquece y transforma histórica y contextualmente.

La epistemología racionalista postula la razón (logos) como forma de conocimiento, y el empirismo a la percepción que unirá Immanuel Kant con su

---

<sup>8</sup> Hay varios otros: el cuerpo, el semejante, la cultura y la conciencia moral.

giro copernicano que divide al “sujeto” que conoce del “objeto” conocido. Por su parte, la hermenéutica considera que todo aquello que puede ser pensado o percibido pasa por el lenguaje.

Hay muchos planos y derivaciones que se juegan en la teoría del lenguaje. Ricoeur (2002) busca:

Preservar la amplitud, la diversidad y la irreductibilidad de los usos del lenguaje. Me aproximo a aquellos filósofos analíticos que se resisten al reduccionismo según el cual las “lenguas bien hechas” deberían ser la medida de las pretensiones de sentido y verdad de todos los empleos no “lógicos” del lenguaje (p.15).

Ricoeur propone a las ciencias humanas y sociales la teoría del *texto* y la *metáfora* para la interpretación hermenéutica.

### **2.3.1 Teoría del texto**

Para Ricoeur, *texto* es aquello que se realiza como discurso escrito y se destina a un lector que, al interpretarlo, puede abrirse a la *comprensión de sí*. Inicialmente considerado en sus dimensiones discursivas, posteriormente este autor menciona que el texto opera como fundamento de una teoría de la acción significativa y una teoría de la historia, considerándolo **acontecimiento** ya que no es texto todavía cuando se escribe, sino cuando se completa el proceso de lectura en donde el escritor no está presente y el lector lo interpreta desde su propio contexto histórico-cultural; es desde ahí que el lector formula las preguntas al texto.

La unidad mínima del texto es el *discurso*; éste se caracteriza por cuatro rasgos: a) se realiza temporalmente en un presente; b) es autorreferencial, remite a quién lo pronuncia; c) es siempre acerca de algo, en él se actualiza la función simbólica del lenguaje; d) permite el intercambio de mensajes, tiene su mundo, y otro al cual va dirigido (Ricoeur, 2002).

Me interesé por la hermenéutica Ricoeuriana ya que en la apropiación que he ido construyendo de su muy amplia obra, no basta con la lectura semiótica o semántica. Hay que crear ciertos puentes que fortalezcan la lectura, pues sí bien, es importante la dimensión estructural del texto, no se agota y la trasciende. Por ello, el autor señala que en la interpretación hermenéutica existe la posibilidad de llegar a un camino ontológico en donde el lector-interprete adquiere una comprensión de sí mismo, es decir, **ve ese acontecimiento a interpretar, desde otra mirada, que conlleva una postura crítica** que permite re-significar nuestras tradiciones.

Una interpretación cuya tarea última no es aquello que dice un texto sino aquello que se expresa en él. De esta forma, el objeto de la hermenéutica es deportado sin cesar del texto, de su sentido y su referencia, hacia lo vivido que en él expresa (Ricoeur, 2002).

El texto como escritura en espera que invita a la lectura. Para el lector, el autor siempre está muerto. Interpretar es seguir la ruta del pensamiento abierta por el texto. Antes de ser el acto del exegeta, es el acto del texto (Ricoeur, 1991).

### **2.3.2 La metáfora viva: acontecimiento y sentido**

Para la interpretación de textos la *metáfora viva* es un concepto clave que en la palabra pertenece al ámbito de la retórica, en la frase al ámbito de la semántica y en el discurso compete a la hermenéutica (Tornerio, 2004).

La comprensión metafórica -más allá de la comprensión literaria-, es parte del proceso de lectura de comprensión del mundo. La aprehensión del texto permite que haya una comprensión a partir del entreveramiento del texto-lector, la sistematización del conocimiento y por otro lado la comprensión de sí mismo a partir de la comprensión de su cultura.

Esta comprensión del texto está dada en un sentido extenso, donde se actualiza el texto de manera dialógica con el lector. La acción del lector acontece

en tres dimensiones distintas: la comprensión fenomenológica, la interpretación y la comprensión del sí, en un proceso en espiral que a cada paso profundiza.

La metáfora viva nunca es evidente: en el proceso de lectura sorprende y agrada otorgando nueva información. Para Ricoeur, la mimesis es poesis ya que mantiene la cercanía de la realidad humana y la distancia de la trama. La metáfora sorprende y agrada al lector quien se mantiene activo, crítico al comprender el texto-en su contexto- y explicarlo a nuevos lectores como una forma de co-autoría.

Ricoeur habla de un carácter **tensive** del lenguaje y de la metáfora. De tal forma la metáfora es la tensión, la parte del discurso que invita a la hermenéutica, a la duda, al cuestionamiento, lo que ofrece un conocimiento nuevo de la realidad.

El autor habla de una metáfora viva y una metáfora muerta. Se habla de **metáfora muerta** cuando ha atrapado un cambio de sentido. Por ejemplo, la que podemos encontrar en las fábulas, o en la poesía, que en un inicio dan una parte de la frase, y el lector puede encontrar o más bien atribuirle una significación a través de lo que comprende.

Por otro lado, tenemos la **metáfora viva**, que en un mismo tiempo es acontecimiento y sentido. En ésta se habla de una contradicción lógica, y justo esta contradicción lógica es la que nos lleva a preguntarnos sobre la coherencia de la obra o del texto. En esta contradicción el intérprete se cuestiona y busca comprender lo que el autor ha querido decir, lo que requiere de una significación.

Comprensión en la que está centralmente implicada la *intuición*, como momento clave en el que se fusiona el horizonte histórico del pasado, con el presente (Gadamer, 1993).

Permite a las personas reconocer lo irreconocible, pensar lo no pensado, captar lo imperceptible de la realidad concreta que lo rodea o lo abstracto (inconsciente) de un pensamiento. La intuición del instante sutil y sublime en el que se logra reconocer y comprender “algo” de la realidad que, antes de ese instante, de ese

momento sutil y sublime, no se había podido identificar, reconocer y mucho menos explicar (Álvarez, 2018).

## **2.4 Narración, triple mimesis y el círculo hermenéutico**

La narración en su obra se estructura en relación con tres dimensiones del tiempo: el vivido, su integración en una trama y el tiempo de la lectura, reflexionando acerca de dos modelos narrativos: el relato histórico y el de ficción.

Ricoeur (1995), establece que la narración tiene dos fundamentos: el mhytos y la mimesis. El mito es aquello que constituye la trama, y de la mimesis o acción mimética retoma la acción de imitación creadora y representativa. El filósofo relaciona la acción de la mimesis con la del tiempo y narración para explicar su triple mimesis en la lectura hermenéutica de los textos.

### **2.4.1 Mimesis I: prefiguración del texto**

Es el tiempo de la prefiguración o lo que corresponde al antes. Aquí Ricoeur habla de cómo se reconstruye la trama y la importancia que tiene comprender la temporalidad. Esta prefiguración se compone de tres agentes: la red conceptual, la mediación simbólica y la estructura temporal. La acción del *texto*, a decir de Paul Ricoeur (1995), remite a motivos que permiten explicar por qué alguien ha hecho lo que ha hecho.

La comprensión práctica del texto responde a una relación e inter-significación conceptual, donde el lector puede hacer una clase de preguntas sobre el qué, el por qué, el quién, el cómo, etcétera. En segunda instancia está *la significación simbólica del texto*, misma que se constituye por reglas y normas que son mediatizadas de manera simbólica.

### **2.4.2 Mimesis II: configuración del texto**

Ricoeur se refiere a una integración, una mediación entre la pre-comprensión y la pos-comprensión del texto. Este aspecto de mediación está dado porque media entre el acontecimiento y una historia que es tomada como un todo.

La configuración es mediadora, debido a que el texto tiene una trama que integra de manera conjunta a varios factores, los cuales se encuentran en una concordancia-discordancia, pero también parte de caracteres temporales propios que pueden ser la historia hecha de acontecimientos, en cómo la trama, puede transformar los acontecimientos en historia (Ricoeur, 1995).

En esta fase de la lectura me enfoqué en leer los textos tratando de comprender cómo acontecía su discurso en torno al cuerpo humano y cómo se relacionaba con el contexto social en el que cada uno fue escrito.

### **2.4.3 Mímesis III: re-configuración del texto**

Se caracteriza por la intersección que existe entre el mundo del lector y el mundo del texto, en cómo el lector intenta comprender el texto, la trama, la historia, desde su propio mundo, su cultura y tradiciones.

Ricoeur habla de que para que exista esa intersección entre la refiguración y la configuración, es necesario tener en cuenta dos rasgos: la *esquemmatización* y la *tradicionalidad*, donde ambos rasgos pueden relacionarse con la temporalidad.

La esquematización se constituye de una historia que tiene todos los caracteres de tradición. Hay una transmisión viva de una innovación que es capaz de reactivarse en todo momento por el retorno de los momentos más creadores. Mientras que en la tradición se refleja un juego entre la innovación y la sedimentación, donde en la sedimentación pueden verse manifiestos paradigmas de una historia sedimentada cuya génesis se ha borrado (Ricoeur, 1996).

La estructura ontológica (*ser ahí* de Heidegger) da sentido a lo que en el plano epistemológico parece un fracaso, el *círculo hermenéutico* no es más que una consecuencia metodológica de la estructura de anticipación del comprender, por la cual la explicación de algo como algo está fundada esencialmente en una posesión, visión y conceptualización previas. Por lo cual, lo decisivo no es “salir del círculo” sino entrar a él correctamente (Lizarazo, 2009).

## 2.5 Elección de los libros escolares

Diversos autores coinciden en señalar que la educación pública en México se instituye en el marco de los *Congresos de Instrucción* de 1889 y 1890. Es ahí en donde se reglamentan los programas de educación primaria (elemental y superior) y de secundaria (representada por la Escuela Preparatoria -1877- ), pero también la Secundaria para niñas (1878), la cual posteriormente se transformaría en la Normal de Profesoras González, 2008), al que le precedió el Congreso Higiénico-Pedagógico (1882).

Revisando un texto clásico de la época, la segunda mitad del siglo XIX *Informe* Después de revisar el *Informe de Instrucción Pública* (1874) de José Díaz Covarrubias, así como al hacer un análisis del estado de conocimiento en Libros de texto (50 años) y de dos obras clásicas acerca de la lectura en México (Gonzalbo, 2000), optamos por enfocarnos en la realización de este trabajo a un periodo anterior (los libros de 1850-1890), ya que nos dimos cuenta que en ese tiempo se llevó a cabo un momento de transición entre la educación religiosa que recibía toda la población (tanto en las escuelas como en las iglesias católicas, así como ejercicios de confirmación y primera comunión) y la laica, siendo esta última un principio postulado por las Leyes de Reforma que el presidente Benito Juárez estableció como Ley de instrucción en 1861, en la cual declaró a la educación pública como obligatoria (para padres de familia) y laica<sup>9</sup>.

Retomando el concepto de **tradición** de Ricoeur, en tanto acontecimiento de innovación y sedimentación, decidí ir atrás en la búsqueda de **huellas** dejadas por los libros escolares ya que después de la mitad del siglo XIX surgieron sucesos importantes respecto a la educación en México, tales como la secularización y la laicidad de la misma. Debido a ello, elegí tres libros que se editaron entre el periodo de 1850 a 1890.

---

<sup>9</sup> El debate de cómo entender lo laico en educación persiste hasta la fecha. Era una educación no religiosa pero tampoco anti-religiosa. Ofrecía libertad de culto, pero no en espacios públicos.

Contemplando que hasta antes de las Leyes de Reforma y de la separación iglesia-estado la educación elemental en México estuvo bajo el orden de la religión católica y, puesto que a decir de Stapples (1999), el *Catecismo del padre Ripalda, Explicado* fue uno de los libros más importantes que se utilizó en la época, pues se consideró en su momento como el único método para inculcar los buenos principios republicanos y los valores morales, recurrí a realizar la lectura hermenéutica. Este libro uno de los más utilizados para orientar a sacerdotes, maestros y maestras<sup>10</sup> en educación de niños y jóvenes.

Otro de los libros que elegí fue el *Tratado de las obligaciones del hombre y Catecismo de Urbanidad Civil y cristiana*, ya que se utilizó para la doctrina en niños y adolescentes. Además consideré que era un punto intermedio entre el libro religioso y el libro rudimental.

Finalmente, analicé el *Libro Rudimental para la Enseñanza Primaria, Instrucciones al Preceptor*, el cual orienta al profesorado de educación rudimental. Este escrito se publicó en Chihuahua y fue pedido a su autor, Ignacio Ramírez “El nigromante”, por el regidor del Municipio de la Ciudad de México en 1870. Vale la pena mencionar que Ignacio Ramírez fue un político y escritor de la corriente liberal radical que siguió a Juárez cuando instaló su gobierno en Veracruz primero y en Chihuahua después, en tanto los conservadores trajeron a Maximiliano y Carlota. Consideré este libro como un texto que me aportaría datos interesantes ya que fue escrito con el interés de mejorar la educación presente en esa época, con una mirada que apuntó al conocimiento científico positivista, el cual, en aquel momento, se consideró abriría un camino al progreso y modernidad de este país.

Después de leer los tres libros y con el fin de hacer una reducción de ellos, en el siguiente capítulo describo brevemente el contexto y algunos de los aspectos centrales respecto al concepto de cuerpo humano que en ellos se retoma.

---

<sup>10</sup> A decir de González (2008) había tres tipos de maestras en ese tiempo: la institutriz (para casas ricas), el hospicio (para menores sin familia), la “amiga” mujeres que enseñaban catecismo, artes manuales y leer (aquellas que sabían) a niñas de entre 5 y 11 años de edad y niños de 5 a 7 años de edad: ellos pasaban a la clases de lectura, escritura y números en casa de un maestro.

### Contextualización

Este capítulo se divide en dos partes. En la primera, se lleva a cabo la descripción de aspectos generales de cada uno de los tres libros seleccionados (Mímesis II, como mediación de Mímesis I y Mímesis III<sup>11</sup>). Aquí tomo en cuenta la autoría, lugar de edición y temas que abordan. Estos aspectos me fueron ofreciendo elementos para *efectuar la referencia*, esto es, precisar acerca de lo que hablan los autores, pero que en los libros solamente son una referencia indirecta.

En la segunda parte, se ubica el *horizonte de sentido* del uso de las obras en el entrevero del conflicto entre el clero católico, la república liberal positivista y el desarrollo de las ciencias naturales (Mímesis I). De este modo, identifico cuatro planos discursivos entrelazados: liberalismo y estado laico, clero católico y enseñanza religiosa, positivismo y formación científica e Historia natural y Moral cívica.

La interpretación hermenéutica fenomenológica implica tanto un plano epistemológico<sup>12</sup> como ontológico<sup>13</sup> que articula autor, texto-contexto y **experiencia de lectura**: el autor quién escribe el texto, el discurso del texto con una **función referencial**: “aquello sobre lo que habla el autor es el referente de su

---

<sup>11</sup> A diferencia de la semiótica, la hermenéutica tiene en cuenta la configuración textual pero como mediación entre la prefiguración del campo práctico y su refiguración por la recepción de la obra (Ricoeur, 2009, 113-155).

<sup>12</sup> Comprende tanto la explicación como la comprensión como dos tiempos necesarios y recíprocos de la interpretación de un texto: comprender más para explicar mejor (Del texto a la acción).

<sup>13</sup> El ser-en-el-mundo precede a la reflexión. Entonces comprender tiene una significación ontológica. Esta pertenencia ontológica yo-mundo es anterior y previa a la constitución del yo como sujeto enfrentado a un mundo de objetos.

discurso [...] ésta será precisamente la tarea de la lectura como interpretación; efectuar la referencia” (Ricoeur, 2009, pp.129-130).

Como ya lo establecí anteriormente, los tres libros escolares que seleccioné, los cuales fueron utilizados para la instrucción y contienen diferentes puntos de vista son:

- Catecismo del Padre Ripalda, Explicado (1618/1852).
- Libro Rudimental para la Enseñanza Primaria, Instrucciones al Preceptor (1873/1884).
- Tratado de las obligaciones del hombre y Catecismo de Urbanidad Civil y Cristiana (1885).

En el acercamiento que tuve con cada uno de ellos, realicé una primera lectura, posteriormente sistematicé toda la información contenida y tomé nota de los puntos más relevantes referentes al cuerpo humano, especialmente aquellos aspectos que me costó comprender o no alcancé a dimensionar desde mi propio contexto durante esta primera revisión. Además, diseñé un cuadro para facilitar el manejo de la información contenida en los libros. Quiero hacer mención que lo referente al concepto del cuerpo humano, lo abordo en el siguiente capítulo.

### **3.1 Primera parte**

#### **Los libros escolares de educación secundaria en la Ciudad de México (1850 – 1890)**

A fin de no ser repetitiva, establecí las siguiente siglas para referirme a cada uno de los tres libros: a) *El Catecismo del Padre Ripalda* (**CPR**); b) *El Tratado de las obligaciones del hombre y Catecismo de Urbanidad Civil y Cristiana* (**TOHCU**) y c) *El libro rudimental y progresivo para la enseñanza elemental* (**LRPEP**) como una forma de diálogo intertextual.

### 3.1.1 Autoría de los libros

Ricoeur (2009) destaca la importancia que tiene el autor (como sujeto de su generación y horizonte de sentido) cuya autoridad está en juego. A éste lo llama *el autor implicado*, es quien toma la iniciativa ante el desafío que sirve de base a la relación entre la escritura y la lectura dentro de la lectura hermenéutica, implicación que se manifiesta en el propio texto enfatizando su particular perspectiva.

Por su parte, el lector *implicado* (también como sujeto de su generación y horizonte de sentido) es quién tiene en todo momento el poder de acceder al conocimiento de otro, desde el texto a la distancia, estableciendo un diálogo entre autor implicado y lector implicado.

A continuación, describo brevemente los aspectos más importantes de los libros que revisé, los presento según en el orden en que fueron leídos (véase Tabla1).

El **CPR**, a diferencia de los otros dos, contiene un discurso religioso atemporal por referirse a aspectos bíblicos. Si bien se escribe en 1618, su contenido se mantiene constante a través de los años, es un libro que incluso se encuentra actualmente en librerías religiosas.

El **TOHCU** se podría caracterizar como un libro no específicamente religioso, pero no antirreligioso aunque profundamente conservador que enfatiza las jerarquías. A quienes se dirige la obra, a preceptores y jóvenes.

En cuanto a la cantidad de páginas, hay importantes diferencias: el CPR contiene más de 500 páginas, el **TOHCU** solamente 70 y el **LRPEP** 164.

Tabla 1. Características generales de los libros

<b>Título</b>	<b>Catecismo del Padre Ripalda. Explicado</b>	<b>Libro Rudimental para la Enseñanza Primaria, Instrucciones al Preceptor</b>	<b>Tratado de las Obligaciones del hombre y Catecismo de Urbanidad Civil y Cristiana</b>
<b>Lugar de edición</b>	México	Chihuahua, México	México
<b>Año de edición</b>	1618/1852	1870/1884	1885
<b>No. de páginas</b>	555	164	76
<b>A quiénes se dirige</b>	Preceptores	Preceptores	Jóvenes

En cuanto a los autores, dos de ellos fueron escritos por sacerdotes españoles de Europa y solamente el **LRPEP** está escrito por un político liberal-radical mexicano.

Tabla 2. Información relevante de los autores de los libros

<b>Nombres</b>	<b>Santiago José García Mazo (1768-1849)</b>	<b>Ignacio Ramírez (1818-1879)</b>	<b>Juan Escóiquiz Morata (1747-1820)</b>
<b>Nacionalidad</b>	Española	Mexicana	Española

<p><b>Posición política</b></p>	<p>No se encontró.</p>	<p>Político Liberal</p> <p>Abogado, político liberal radical, escritor, apodado el “Voltaire Mexicano”, importante defensor del conocimiento científico. En el ámbito educativo, fue quien propuso la “Ley Ramírez”, misma que cuestionaba la educación religiosa como un tipo de educación que enseñaba a memorizar y a obedecer.</p> <p>Fue docente de La escuela Nacional Preparatoria.</p>	<p>Religioso</p> <p>En el motín de Aranjuez estuvo detrás de la manipulación de las masas y, cuando Fernando VII fue coronado, el rey le ofreció los cargos de Inquisidor General y ministro de Gracia y Justicia, pero sólo aceptó ser consejero de estado.</p>
<p><b>Posición religiosa</b></p>	<p><b>Religioso-católico</b></p> <p>Filósofo y pedagogo, estudió en Salamanca. Fue magistral de la Catedral de Valladolid. Fue conocido como predicador, aunque se le reconoce por haber</p>	<p><b>Anti religioso</b></p>	<p><b>Religioso católico civil</b></p> <p>Fue escritor, preceptor y canónigo español. A pesar de su condición de religioso tuvo dos hijos, razón que no era bien vista</p>

	escrito el <i>Catecismo explicado de la Doctrina cristiana</i> .		en el mundo clerical.
--	--	--	-----------------------

### 3.1.2 Temas que se abordan en los libros

#### a) Catecismo del Padre Ripalda

En la primera parte se describen los rezos que deben memorizar (padre nuestro, ave maría, etc.), las normas que rigen el catolicismo (los mandamientos, los pecados capitales, las virtudes, los vicios, los enemigos del alma, etc.) explicando cómo deben portarse los católicos en su relación con Dios y también cómo han de relacionarse con los otros en la vida cotidiana.

En la segunda parte el Padre García Mazo formula 199 preguntas divididas en cuatro aspectos en los que, a manera de explicación, aparecen las respuestas que ofrece (Ver Anexo 1).

El texto parte de un enfoque teológico, un discurso atemporal contenido en la Biblia (nuevo testamento) que explica la existencia humana como un acto creacionista, basándose en la idea de una divinidad o dios.

El **CPR**, es un texto dirigido a los catequistas, en él se utiliza un lenguaje por semejanza, se parte de ciertas analogías para nombrar cosas; varios versos son metafóricos, por ejemplo:

“¿Qué cosa es la lujuria? Aspecto torpe de las cosas carnales”.

La lectura explica la creación del universo y del hombre. Habla sobre la vida diaria del ser humano, manifiesta un enfoque hacia el bien y el mal, y al mismo

tiempo expresa: cómo es que los seres humanos deben relacionarse respecto a la iglesia, en el mundo en el que viven y con el prójimo.

### **b) Libro rudimental y progresivo para la enseñanza primaria. Instrucciones al preceptor (LRPEP)**

Es un libro que el presidente municipal de la Ciudad de México le pidió escribir a Ignacio Ramírez “El Nigromante”, político liberal y periodista que acompañó a Benito Juárez a Chihuahua en tiempos en que Maximiliano gobernó la ciudad. **LRPEP** se presenta como una orientación para los preceptores. Es un texto con contenido totalmente moderno, en el sentido de incluir campos de conocimiento científico (desde física hasta gramática). Consta de 14 estudios en los que hace una serie de preguntas relacionadas a cada tema.

En su segundo tomo, denominado *Libro progresivo para la enseñanza primaria*, el texto expone, a manera de lecciones, información sobre la enseñanza de las cosas y las divide en 14 apartados, los cuales están relacionados con las preguntas de la primera parte.

En el texto (**LRPEP**) se utiliza un lenguaje descriptivo de la naturaleza mediante el cual clasifica y pone nombre a las cosas. Se parte de lecciones de lenguaje y de matemáticas, posteriormente se hace una descripción de la naturaleza y su estudio siguiendo este orden: propiedad de los cuerpos y descomposición molecular, los cielos, la tierra, minerales, vegetales, animales, mundo artificial e historia.

El discurso escrito en este texto es lo que, para esta época, era considerado científico, y cuyo objetivo era impartir conocimientos que sirvieran de base para que los alumnos se iniciaran en las ciencias. En el libro se propone el uso de objetos que hagan más factible el aprendizaje del alumno, apoyado por la observación, el análisis de la lección y en algunos casos la experimentación.

### **c) Tratado de las obligaciones del hombre en la sociedad y catecismo de urbanidad civil y cristiana (TOHCU)**

Definida la urbanidad como la ciencia o virtud civil de agradar a las personas con quienes vivimos en sociedad, por nuestra rectitud, modestia, buen modo y prudente condescendencia, a decir de Morales (2017) abundaron en España los manuales en el siglo XIX. Éstos buscaron propagar entre la población una serie de reglas y normas de comportamiento con “el Próximo, la Familia, la Patria o la Divinidad”, mismas que pretendieron sancionar el discurso burgués, el cual hace referencia a la higiene del alma y corporal, al aprendizaje de la docilidad y respeto a los superiores, la sacralización del trabajo y las virtudes que derivan del ahorro y la previsión (Morales, 2017).

Este tratado fue uno de los más utilizados en la época, se editó continuamente desde 1819 para ser ocupado en escuelas y seminarios de la República Mexicana.

El **TOHCU** consta de 63 páginas dividida en dos partes, la primera se organiza en tres capítulos que conciernen a obligaciones: 1) principalmente con Dios, 2) respecto de uno mismo y 3) las obligaciones que tiene para con los demás hombres, el cual se dirige a jóvenes varones.

La segunda parte trata del catecismo de urbanidad civil y cristiana. Aquí se indica la forma en cómo debe comportarse un joven, principalmente para con Dios y con sus superiores. Hacia el final de este apartado, hay una serie de reglas de urbanidad para comportarse adecuadamente en sociedad.

Parte del contenido habla de la moral e intenta dar una explicación a la actuación del humano. En este texto se alude a un ser humano compuesto por dos sustancias, una que corresponde al alma (razón) y es la encargada a la actuación del ser humano y donde dicha actuación puede estar mediatizada por la razón, la cual le permite al hombre elegir y tener un libre albedrío de su actuar. La segunda sustancia se refiere a la parte corporal y material del ser humano (el cuerpo fisiológico, compuesto por manos, pies, órganos, tejidos, con cinco sentidos).

Aunque este texto aborda las experiencias de vida y su importancia, su concepción de experiencia remite a una idea empirista, desde el método deductivo de Descartes, donde a partir de la duda se busca el conocimiento verdadero y la enfatiza como algo que se basa en actos repetitivos, además ligados a la observación, aspecto que prioriza.

### 3.2 Segunda parte. El texto en su contexto.

La prefiguración (Mímesis I), como señalé anteriormente, corresponde a una pre-comprensión del mundo de la acción: de sus estructuras inteligibles, de sus recursos simbólicos y de su carácter temporal (Ricoeur, 2009). A partir de inferencias y algunas preguntas que me fueron surgiendo en la lectura de los tres libros, consulté algunas fuentes secundarias y revisé algunos libros de la época que me ayudaron a comprender mejor el horizonte de sentido. En el siguiente cuadro detallo algunos que fueron centrales para un diálogo intertextual. El horizonte de sentido apuntaba a cuatro narrativas entreveradas.



#### 3.2.1 Clero católico y enseñanza religiosa

Es conocido que con los primeros españoles que pisaron el continente, llegaron sacerdotes representando a la iglesia católica apostólica y romana que pertenecían a diversas órdenes religiosas, sin embargo, fueron los Jesuitas quienes se encargaron de formar en la religión a toda la población (esta orden fue expulsada en el siglo XVIII).

Contrario a los esclavos negros a quienes los españoles no les reconocían alma, a los indígenas los catequizaron aunque considerándolos bajo tutela. A decir del historiador Le Golf (2013) con respecto a la Biblia “Quienes se convirtieron se dieron cuenta de que la cima divina sufría de una total ausencia de personajes femeninos” (p.391) -contrario a la religión mexicana, que contaba con algunas deidades, donde se igualaba la muerte del guerrero a la muerte por parto-, siendo hasta el siglo IV cuando se incluyen la virgen María como madre y María Magdalena como prostituta arrepentida.

La crisis de la monarquía católica en la guerra con Francia, aunado a la omnipresencia de la Iglesia opacada por malos manejos, el autoritarismo y la imposición, favorecieron el surgimiento de grupos de criollos quienes no podían ocupar cargos de poder. Ellos se identificaban con el movimiento liberal y buscaban cambios en México, los cuales se empezaron a concretar hasta el retorno de Juárez a la presidencia en 1867.

A decir de Suárez (2017), había liberales que se declaraban anticlericales, pero que a la vez se reconocían como católicos. También estaban otros considerados liberales radicales como Ignacio Ramírez “El Nigromante” –autor de uno de los libros- a quien se le asociaba con el ateísmo.

Díaz Covarrubias (1875), consideraba que el clero católico abandonó la educación primaria para concentrarse en la secundaria y superior, las cuales estaban encaminadas a formar futuros sacerdotes o juristas. Si bien el Registro Civil, creado por las Leyes de Reforma, limitaron al clero en cuanto a la potestad de nacimientos, matrimonios y muertes, esta limitación no fue total, ya que hasta la fecha la iglesia católica continúa incidiendo en las creencias de la población, exigiendo conocer el catecismo a quienes hacen la primera comunión, la confirmación y el matrimonio.

Para el propósito de la investigación, destaco la narrativa creacionista –Dios creó al mundo y al hombre a su imagen y semejanza- al cual se le opondrá la teoría evolucionista al finalizar el siglo XIX.

### 3.2.2. República, liberalismo y estado laico

En tiempos de Benito Juárez, con el segundo intento por instaurar una República –después de los imperios de Iturbide y Maximiliano de Habsburgo-, en México había una idea de progreso cuyo fundamento remite a la filosofía ilustrada<sup>14</sup> con visiones optimistas que se enfocaban en el progreso del país, entre las que destacó la educación del pueblo.

La lucha por educar a las masas y preparar un hombre digno de tomar su lugar con la nueva sociedad tropezaba con cada revuelta militar y cambio de gobierno. Se llegó a considerar que el alfabeto y los catecismos religiosos y civiles eran el único medio de inculcar los buenos principios y los valores morales, que a su vez frenarían el continuo fermento político y permitirían el renacimiento de la economía. (Staples, 1999: 70).

No obstante, esa idea de progreso no logró concretarse sino hasta finales del XIX. México se hallaba en una situación crítica, de inestabilidad política, la pérdida del territorio al norte del país en 1847, el gran descontento por las condiciones de vida que radicalizaron la lucha militar y política entre conservadores y liberales; éstos últimos miraban con simpatía las revoluciones liberales europeas.

En tanto los conservadores defendían jerarquías estamentales, bienes y privilegios; los liberales se interesaban en el desarrollo económico e industrial (minero, principalmente) que se concretó con las *Leyes de Reforma*, las cuales pretendían acotar las atribuciones del Clero Católico en cuanto a su injerencia en la población con nacimientos (bautismo), matrimonios y defunciones, creándose el Registro Civil.

---

<sup>14</sup> Movimiento cultural inspirado en la revolución francesa que inicia en el siglo XVIII con John Locke en Inglaterra e Immanuel Kant en Alemania cuya finalidad era disipar las *tinieblas de la ignorancia* en la humanidad por medio del conocimiento y la razón.

En especial la Ley Lerdo implicaba la desamortización de fincas rústicas y propiedades civiles y eclesiásticas con el propósito de hacerlas productivas, expropiando tierras improductivas al Clero y a comunidades indígenas, confirmadas por la Constitución de 1857. En materia de educación se proponía abrir escuelas sostenidas por los Municipios, una para niños y otra para niñas, señalando la necesidad de crear escuelas normales. Se pretendía una educación más libre (alejada de los dogmas del catolicismo), se buscaba secularizar las instituciones como hospitales, cementerios y escuelas.

Al triunfo del partido liberal, con el presidente Benito Juárez, le sucede el segundo imperio de Maximiliano de Habsburgo (invitado por los conservadores y el gobierno liberal itinerante del presidente Benito Juárez), su retorno a la ciudad de México y la creación de instituciones laicas.

En materia educativa, en el año de 1861, Juárez emitió la Ley de Instrucción pública, decretando laica y obligatoria la educación elemental, la cual hasta entonces implicaba aprender el catecismo, lectura, escritura y el dominio de números, aumento y disminución.

Para jóvenes, desde los años cincuenta circulaba una traducción del francés de las *Ciencias Geográficas* de E. Cortambert, en donde es evidente el traslape de dos discursos que con el tiempo se verán como contrarios –el religioso y el científico-. El traductor Pedro Fernández del Castillo comenta:

Penetré su importancia [del libro] para dar a la juventud nociones claras de las ciencias que se relacionan con el conocimiento de la naturaleza [...] El hombre, único ser privilegiado de la creación, a quien ha sido otorgado el don de pensar y comparar las maravillas de la naturaleza, la sabia armonía establecida por el Supremo Creador entre las partes que lo forman. (Cortambert, 1853: V-VI).

Es en ese contexto que, en 1869, se realiza una revisión de las orientaciones educativas en donde como principal preocupación se tiene el progreso de la

nación. Para ello, se consideraba que la educación elemental debía de empezar a inculcar conocimientos rudimentales, mismos que tendrían que fortalecerse con la instrucción secundaria. De acuerdo con el director de instrucción de la Ciudad de México, Francisco Díaz Covarrubias (1875), la ciencia debería basarse en ciertos principios que abarcaran los órdenes de las leyes de la naturaleza; era indispensable que se tuvieran las nociones del mundo físico y del mundo moral.

Díaz Covarrubias, comentaba que los países civilizados habían logrado excluir deliberadamente de la enseñanza el catecismo, sustituyéndolas por enseñanzas de moral universal. Se consideraban orgullosos de ser republicanos promoviendo el respeto a la ley, las obligaciones y derechos constitucionales.

En 1868 se crea la Escuela Preparatoria, y Juárez nombra director a Gabino Barreda –alumno de Comte- quien difunde una narrativa científico-positivista no sólo en la preparatoria sino también en la escuela elemental, la cual no estaba exenta de contradicciones entre los estudiantes y docentes. Particularmente entre quienes defienden el positivismo (Barreda) como doctrina del progreso y quiénes, como el médico Porfirio Parra, abogan por la teoría evolutiva de Darwin (Moreno, 1984).

En el discurso que Joaquín Baranda (1887) ofreció, siendo director de instrucción pública, al inaugurar la Escuela Normal de Enseñanza Primaria señaló cómo el cristianismo mediante el que Jesús invitaba a la reivindicación de la conciencia humana no pudo con la barbarie, considerando que no había dado claridad, como podía de alguna manera darla la ciencia –en clara alusión a la Ilustración-.

Consideraba que los niños deberían aprender mediante la examinación de los objetos materiales, como “repugnancia invencible” por las concepciones puramente ideales, citando los ideales científicos del sociólogo positivista Heber Spencer, mismos que sugieren un materialismo empirista.

Sin el conocimiento exacto de las propiedades visibles y tangibles de los objetos, nuestras concepciones serán falsas, nuestras deducciones erróneas, nuestras operaciones mentales estériles, porque cuando ha sido descuidada la educación de los sentidos, toda la educación se resiente inevitablemente de la pereza, del entorpecimiento, de la insuficiencia de éstos (Spencer, 1887: 26).

En este periodo el principio *científico*<sup>15</sup> era considerado como la base del conocimiento escolar, catalogándolo de necesario para que los estudiantes tuvieran un dominio universal. En su informe, Francisco Díaz Covarrubias, quien realizase la reforma de estudios de 1867, habla del *progreso* entendido como conocimiento científico y desarrollo tecnológico, refiriendo el descubrimiento de las máquinas de vapor, el telégrafo, el pararrayo. Consideraba que este tipo de conocimientos eran los que traían progreso a las civilizaciones europeas y, por lo tanto, eran conocimientos de los que todo alumno mexicano debería al menos conocer su existencia. Ponía en primer nivel las ciencias positivas que si bien no convertiría a todos los alumnos en científicos o literatos, eran necesarios en el mundo moderno para pertenecer a una sociedad civilizada.

Comentaba que, debido a la libertad de culto que había en México, casi la totalidad de escuelas son sostenidas por asociaciones religiosas “Muchas de las escuelas son sostenidas por los curas de los pueblos, más que con miras religiosas, con miras de beneficencia” (Díaz, 1875: LXVIII). Señalaba que el clero progresivamente había abandonado la primaria, enfocándose en la instrucción secundaria, la cual consideraban tanto preparatoria para estudios superiores (Jurisprudencia, Medicina, Comercio, etc.), como terminal (Escuela de Artes y Oficios). El informe enfatiza la relevancia de incluir contenidos científicos.

La tendencia a ampliar las materias de enseñanza en las escuelas primarias, que no merece sin duda alguna una sola palabra de censura, es moderna y aconsejada por el rápido progreso de las ciencias [...] las ideas de moralidad y

---

<sup>15</sup> El concepto de ciencia se debatía entre la filosofía materialista y la idealista; en el siguiente capítulo retomo el tema.

de organización social son los conocimientos que orientan, por decirlo así, al hombre en el medio en que vive, y como los instrumentos sin los cuales ni la inteligencia puede obrar ni el corazón dirigirse (Díaz, 1875: XIX-XX).

Es interesante cómo posiciona a la institución educativa: fuera de la escuela no hay ni posibilidad de socialización ni inteligencia:

La instrucción primaria significa verdaderamente esta iniciación en el mundo social é inteligente. Su objetivo es tan práctico, tan encaminado á llenar las principales necesidades de la naturaleza humana y de la época y el pueblo en que se vive (Díaz, 1875: XX).

### **3.2.3. Positivismo y formación científica**

Díaz Covarrubias (1875) habla de cambiar la enseñanza religiosa, por una moral universal, además del conocimiento tecnológico de la época:

Sería hoy dejar un vacío censurable en esta enseñanza, no instruir á los niños en lo que es el vapor, el telégrafo, el pararrayo, aun cuando no se les enseñe toda la teoría científica de estos inventos (p. XXII).

Argumentando en relación con la ciencia:

Es importante, casi esencial desparramar la ilustración en el terreno en el que todos la recogen. A esta necesidad, que hoy siente el mundo moderno, de la industria y de la influencia definitiva de las ciencias positivas (Díaz, 1875: XXII).

En la época, las ciencias positivas o *útiles* se empiezan a diferenciar de las ciencias bellas<sup>16</sup> (literatura, pintura, escultura). Lo positivo alude al orden, contrario a lo negativo como desorden. Es conocida la influencia de Comte en la interpretación positivista que se hizo en México, aunque su estudio se ha

---

<sup>16</sup> George-Hans Gadamer en *Verdad y método* señala cómo el positivismo excluyó las artes como fuente de conocimiento.

enfocado principalmente en el periodo del porfiriato (Díaz, 2003; Zea, 1985).

El positivismo Comteano nace del intento de reconstruir el orden social de su tiempo –como consecuencia de la revolución francesa-<sup>17</sup>. Dado el avance científico y su derivación tecnológica pone al conocimiento positivo o útil postulando, inspirado en el empirismo de Hume, una *Ley fundamental del progreso científico* (descrita como necesaria e invariante) en la que identifica tres estadios de pensamiento cuestionando interpretaciones religiosas y metafísicas (Aristóteles):

a) El teológico o ficticio: (antigüedad y medioevo; características fetichismo, politeísmo y monoteísmo) que se corresponde al régimen teológico-militar basado en el poder absoluto.

b) El metafísico o abstracto: es revolucionario e inestable. Con el ataque a instituciones del pasado el poder espiritual pertenece al papa que representa a Dios en la tierra (renacimiento e ilustración).

c) El estado científico o positivo: (sociedad industrial y comercial), gobernada por científicos que impondrán esquemas racionales a la convivencia social garantizando el orden y el progreso.

El método científico positivista –el mismo para todas las ciencias- se caracteriza por prescindir de la búsqueda de causas reales. **Las ciencias se limitan a establecer relaciones entre los fenómenos observables**, con la prohibición de que la ciencia traspase el ámbito de los datos, de lo positivamente dado a la **experiencia sensible**. Para el positivismo, las leyes científicas no son más que relaciones invariables entre fenómenos y su finalidad

---

<sup>17</sup> Este apartado acerca del positivismo se basa en la Enciclopedia filosófica *on line*, sobre Auguste Comte de Mará Ángeles Vitoria (Vitoria, María Ángeles, Auguste Comte, en Fernández Labastida, Francisco – Mercado, Juan Andrés (editores), Philosophica: Enciclopedia filosófica on line, URL: <http://www.philosophica.info/archivo/2009/voces/comte/Comte.html>).

principal es facilitar el dominio humano de la naturaleza. La investigación positiva permitiría, afirmaban, la previsión de los hechos futuros.

Es interesante como clasifica Augusto Comte las diferentes disciplinas a partir de su mayor o menor universalidad y complejidad o simplicidad. La ciencia más simple es la Matemática, que estudia la cantidad, la realidad más sencilla y general. A continuación, ubica la Astronomía (a la cantidad añade la fuerza de atracción), la Física (añade la cualidad como la luz y el calor), seguida de Química y Biología (que trata de la vida, añadiendo a la materia bruta la organización) y, finalmente, vendría la Física social o Sociología (estudio de las sociedades y las invariables de los comportamientos humanos).

El filósofo también rechaza todas las concepciones de la religión, características de las etapas teológica y metafísica; ni Dios ni la Naturaleza pueden ser objeto de culto, postulando el *Gran Ser* -como objeto de culto de la religión positivista- la Humanidad que comprende todos los hombres del pasado, del presente y del futuro que contribuyeron y contribuyen al progreso y la felicidad del género humano. Entendiendo al *Gran Ser* como la continuidad biológica de la generación del tiempo presente con las del pasado y del futuro.

Las anteriores precisiones acerca de la ciencia positiva, nos ayuda a entender tanto la orientación que da a la educación, así como las materias que Díaz Covarrubias propone como conocimiento desde la primaria, la normal y los estudios secundarios (Preparatoria). Se refiere a crear un sistema.

Por medio de lecciones orales, casi de pláticas adecuadas á la inteligencia de los niños, los instruye en lo que son la multitud de objetos usados por el hombre en la vida civilizada, explicándoles el origen, las cualidades, la utilidad, las aplicaciones, la incorporación de cualquier principio científico que llegue á ser necesario poner en el dominio universal (Díaz, 1875: XXII).

Díaz Consideraba que:

Un hombre que haya adquirido su educación primaria bajo este sistema, aun cuando no continúe estudios científicos, tendrá nociones exactas de las cosas y de las leyes del mundo físico, y su inteligencia no quedará descarrilada alimentándose con explicaciones incoherentes, sobrenaturales y monstruosas que ni satisfacen el espíritu, ni presentan servicio provechoso en la vida real (XXIV).

Introduce dos temáticas que en varias ciudades europeas estaban siendo revisadas: la *educación física* y la *higiene*, señalando las tres o cuatro horas en la mañana y otras tantas en la tarde que los menores pasan sentados con “absoluta quietud corporal”, que anuncia la injerencia del saber médico en el sistema educativo y se concretará en el Congreso Higiénico-Pedagógico en 1882.

Rara vez cuidan los maestros de exigir á los niños el aseo en su persona y sus vestidos [...] obligadas á concentrarse sin interrupción en un mismo trabajo: hé aquí el conjunto de una educación infanticida. Esto es lo que se llama orden en la casi totalidad de nuestras escuelas. (Díaz, 1875: XXXII).

Me llamó la atención cómo describe las reglas de higiene:

En los pueblos pequeños donde el terreno es barato y las construcciones pueden ser económicas, el problema es tanto más sencillo cuanto que no es común que en ellos existan las causas antihigiénicas que son frecuentes en las ciudades populosas (Díaz, 1875: XXXIII).

Desde las grandes ciudades es común considerar que la población rural tiene malas condiciones de higiene; me pregunté por qué en este texto se dice lo contrario. Aunque no es precisamente el tema, la higiene en la época alude especialmente al medio ambiente, seguramente conociendo la relación que hay entre el “avance” tecnológico (uso del carbón para movimiento de trenes, supliendo a las mulas y caballos) y la contaminación.

### 3.2.3.1 Historia Natural como conocimiento científico

Díaz (1875), introduce dentro del conocimiento científico a la *Historia Natural* – disciplina que antecedió a la Biología, las cuales se vinculan directamente con el cuerpo humano-.

La niñez y la juventud son la época del cultivo de la raza humana que, como todas las especies de animales y aun de todos los seres vivientes, es susceptible (*sic*) de mejoramiento por medio de la higiene y de la conveniente observancia de todas las leyes de la organización (XXXII).

Atendiendo cómo se fueron delimitando las ciencias naturales –Astrología, Física, Química, Mineralogía, Botánica y Zoología-, al ser humano se le consideró como parte del Reino Animal en las clasificaciones del sueco Carlos Linneo (ver Imagen 1), las cuales continuó el Conde de Buffon<sup>18</sup>, autor eurocéntrico quien consideraba degenerados a los habitantes de América. Será con el inglés Carlos Darwin que establecerá una continuidad biológica transformativa en contraposición con la fijeza de la teoría creacionista de la Iglesia Católica.

Imagen 1. Taxonomía de Linneo



Retomando el sentido evolutivo y positivista de la *Historia Natural* “La ley del mejoramiento de las razas es una verdad fisiológica bien demostrada ya; la zootécnica es hoy una ciencia de fundamentos positivos y de previsiones seguras” (Díaz, 1875: XXXIII).

<sup>18</sup> A este naturalista lo retomo en las reflexiones finales.

Respecto del cuerpo humano, enfatizaba se debería trabajar con la parte espiritual del ser humano, entendiendo como espiritual aquellos procesos relacionados a lo que hoy en día se considera mental.

No solo es importante para sus funciones inmediatas ó físicas, sino que tiene un eco inmenso en las facultades del espíritu. Los antiguos, en su profundo aunque empírico aforismo *Mens sana in corpore sano*, expresan con admirable concisión y verdad, la relación íntima entre el estado del cuerpo y las funciones del alma, entre el físico y el moral (Díaz,1875: XXXIII).

Caracterizando la educación física que empezará a cultivarse como parte de la formación para el trabajo, Díaz (1875) estableció:

El valor, la perseverancia, la energía, la firmeza y otras cualidades de carácter corresponden á una organización bien constituida y vigorosa. La inteligencia trabaja mejor y con ménos fatiga cuando dispone de un temperamento corporal ménos impresionable y más resistente; en una palabra, si se quiere que se ejerzan bien las facultades del espíritu, es preciso mejorar su instrumento que es el cuerpo (XXXIV).

Recomendando la gimnasia como parte de la formación que da cuenta de su concepción ficalista del cuerpo, pensado como máquina, estipula:

Esta gimnasia que consiste en movimientos corporales arreglados á la fuerza y uso de los músculos, aprovechando las condiciones mecánicas del cuerpo humano, lo desarrolla de un modo armónico, lo adiestra para todos los trabajos que le están encomendados y mantiene la salud (Díaz, 1875: XXXVI).

Proscribe el salto mortal y las piruetas del trapecio. Siguiendo el ejemplo de Francia recomienda que los ejercicios “deben ser comunes á los niños y jóvenes de los dos sexos, cuidándose solamente de que sean los adecuados á cada uno de ellos” (Díaz, 1875: XXXVII).

Con una posición por demás eurocéntrica y racista señala:

Los demás pueblos, algunos de ellos hispanoamericanos, que han comenzado á fijarse en la importancia de la gimnasia como parte de la educación de los niños, no le dan otro carácter que el higiénico y el de mejoramiento de la raza. La enseñanza de que nos ocupamos puede prestar grandes servicios á la América latina. (Díaz, 1875: XXXVIII).

Comenta que solamente seis estados cuentan con una escuela normal y que en el Distrito Federal la Secundaria de Instrucción Superior del Bello Sexo funciona como escuela normal, reseñando el programa de estudios de las normales de Nueva York, en el que incluyen dos materias relacionadas con el cuerpo:

Gimnasia higiénica y Lecciones de objetos que comprenden la enseñanza sobre los mismos, sobre su forma, color, tamaño, lugar, peso, sonido; animales, plantas, el cuerpo humano é instrucción moral (Díaz, 1875: CXVI).

Además, establece una clara jerarquía entre profesores urbanos y rurales:

Es necesario y aun conveniente formar dos ó tres categorías de profesores para no prolongar demasiado el tiempo de estudios de los que solo desean servir en las escuelas rurales, ó como ayudantes en las escuelas de las capitales (Díaz, 1875: CXIX).

El autor concluye que:

No se trata de hacer sabios y especialistas á todos los ciudadanos; se trata solamente de difundir entre el mayor número posible, los conocimientos fundamentales, ya para que sean útiles directamente á todo el que los adquiere, ya para basarse firmemente sobre ellos las profesiones y las aplicaciones científicas trascendentes. ¿Es irrealizable en México, lo que se ha realizado en otros pueblos civilizados? (Díaz, 1875: CCXXXVIII).

Díaz Covarrubias (1875) consideraba que la enseñanza objetiva (Lecciones sobre las cosas) es el complemento necesario de la instrucción primaria en nuestra época, el maestro debe haber dominado las ciencias fundamentales, que son fuente de esta enseñanza.

El responsable de la reforma de estudio, proponía como materia la *enseñanza de las cosas* para alumnos de primaria, identificando las leyes de la naturaleza. Se consideraba era necesario ir de lo concreto a lo general, donde el conocimiento partiera de un objeto tangible y pudiera ser pasado a la idea, de un hecho a una observación. Consideraba que había dos huecos en la enseñanza que debería ser atendidos: la higiene y la gimnasia.

Respondiendo a tendencias internacionales, en el año de 1882 se realiza el *Congreso Médico Pedagógico* lo cual resulta relevante en tanto, el saber médico considerado con mayor valor científicista, ingresa a la escuela notificando qué aspectos higiénicos<sup>19</sup>, qué estructura y qué dimensiones físicas deberían tener los inmuebles. De igual manera se sugerían determinados métodos de enseñanza, donde se enfatiza la observación como base para la evolución intelectual (Congreso Médico Pedagógico, 1882:116).

### **3.2.3.2 Educación secundaria**

Después de la segunda mitad del siglo XIX, la educación post-primaria en el periodo de estudio era la Escuela Preparatoria (con seis años de duración). Había una marcada diferenciación entre quienes tenían acceso a un nivel educativo rudimental y a otro más avanzado. Referente a ello, Díaz Covarrubias (1875) señala que todo alumno “debe conocer las leyes reales del mundo que le rodea, no menos que las que á él lo rigen” (CCXII). De esta manera la enseñanza estaba destinada a los grupos selectos de la sociedad.

Así como la primaria tiene por objeto ilustrar en los ramos rudimentales del saber humano á la totalidad de los habitantes de un país, á la instrucción

---

<sup>19</sup> El concepto de higiene se refería a la higiene del alma, al medio ambiente y la corporal. La higiene del alma dará lugar más adelante a la psiquiatría.

secundaria está encomendado elevar esta ilustración y difundir la ciencia entre la mayor parte, si fuera posible, de los ciudadanos. Esta ciencia y esta ilustración elevada no se requiere únicamente para el que va a seguir una carrera profesional, sino para todos los que aspiran a cultivar bien su espíritu e ingresar a lo selecto de una sociedad (Díaz, 1875:CXXVI).

El programa de la Preparatoria estaba constituida por las siguientes áreas de estudio: Matemáticas, Físico-Química, Historia Natural, Gramática, Moral, Jurisprudencia y lenguas extranjeras, además de algunas más prácticas como taquigrafía.

Había carreras profesionales que tenían como requisito los estudios secundarios, entre ellas se encuentran: la Superior de Jurisprudencia (abogacía), la de Medicina<sup>20</sup> y la de Minas (ingenierías).

Por su parte, la Secundaria de Señoritas –que se convierte en 1890 en la Normal de Profesoras- contaba con un programa que incluía áreas semejantes, aunque siempre como “rudimentos”, “elementos” dando a entender que eran menos profundo su abordaje, en particular se enfocaban en aspectos de Moral, conocimientos y actividades del hogar (González, 2006).

Acerca de la instrucción secundaria y profesional, Díaz (1875) señala que los colegios y escuelas especiales han sido fundados, administrados y sostenidos por los Gobiernos de cada Estado, debatiendo acerca de la conveniencia o no de exigir título profesional, señalando las profesiones a las que se expiden títulos:

Maestros de primeras letras, de abogado, de agente de negocios, de escribano, de corredor, de medicina, cirugía, obstetricia y veterinaria, de farmacia, de ingeniería e todos sus ramos (topógrafos e hidromensores, civiles, arquitectos, de minas y geógrafos), agronomía, pilotaje y ensayadores y beneficiadores de metales. (Díaz, 1875: CXLIII)

---

<sup>20</sup> En la Escuela de Medicina se estudiaba Obstetricia, cuya duración era de dos años y no se pedían estudios secundarios.

### **3.2.3.3. Educación superior del Clero católico**

Díaz Covarrubias señala que el Estado consiente que la Iglesia católica y sus Seminarios, destinados a la formación superior, continúen ofreciendo enseñanza en sus colegios eclesiásticos bajo el principio Constitucional de libertad de enseñanza. Reporta que funcionan 54 colegios oficiales de instrucción superior para varones en la República Mexicana, recibiendo instrucción 9,337 alumnos, correspondiendo una tercera parte a estudiantes del Distrito Federal, más 3,800 estudiantes de Seminarios eclesiásticos, alabando la instrucción que los jesuitas daban (antes de su expulsión en el siglo XVIII).

Ha deseado siempre dirigir no solo el cultivo ó enseñanza de la inteligencia, sino también educar el corazón, formar el carácter, y acentuar en una dirección determinada, todas las inclinaciones de los jóvenes de cuya educación se encargaban. (Díaz, 1875: CLVII)

En su libro, habla acerca del poder económico y propagandístico de los colegios del Clero católico:

En México, el nombre de Seminario esta monopolizado por el Clero, y no representa ya sino los colegios que él sostiene para la carrera eclesiástica, no obstante que es común que se dé en ellos otra instrucción que no tiene este carácter. La fuerte organización que ha tenido siempre la iglesia católica, los recursos pecunarios de que ha dispuesto, el carácter oficial que tuvo en una época estando unida al Estado y, por último, el espíritu de propaganda y dominación que distingue á todas las comuniones religiosas, la han hecho fuerte para dedicarse á la enseñanza superior y profesional. (Díaz, 1875: CLVIII).

Citando un documento de 1823 que se presentó al Congreso de Educación, en el cual se sugiere un interés por las ciencias desde el primer gobierno liberal

Excitar á los Ilustrísimos señores Obispos á fundar en todos estos establecimientos, una cátedra de elementos de Matemáticas, y si es posible

algunas de rudimentos de Agricultura y de Historia Natural [...] supongámoslos {a los sacerdotes en los poblados} imbuidos en las teorías agronómica y aficionados al estudio de la naturaleza; se les pondría entonces en estado de llenar agradablemente todo su tiempo con los que ganarían las ciencias y las prácticas rurales y a inocencia de costumbres (Díaz,1875:CLXXV).

Comenta que el Clero Católico ha abandonado la instrucción primaria en la que tenía gran intervención, concentrándose actualmente en la educación superior.

En los veinticuatro Seminarios que existen actualmente, se enseñan estudios preparatorios y materias

El Clero Católico ha abandonado la instrucción primaria, en la que antes tenía grande intervención, tanto porque los conventos y corporaciones religiosas, estaban obligados á mantener escuelas, como porque hubo una época en que los Jefes de las Diócesis, misioneros y con poderes civiles á la vez, se encargaban de civilizar á sus feligreses, por medio de la enseñanza primaria (de 8,113 escuelas primarias son 117 son de asociaciones religiosas) lo han puesto en aptitud de dedicarse á la enseñanza superior, empleando en ella algunos de sus recursos pecuniarios y su numeroso personal eclesiástico.

Hemos insistido que se permita á cualquier corporación que se dedique á la instrucción pública, dar los diplomas científicos correspondientes. Cada uno medirá el peligro que pueda envolver una enseñanza superior y profesional así compartida únicamente con el clero católico; por nuestra parte, la convicción de que la facultad de enseñar no debe impedirse á nadie, no nos permite aconsejar medida alguna represiva.

La sociedad debe esperar de todo Establecimiento de instrucción pública, porque ellos son como el almácigo donde se cultivan y forman los hombres

que han de hacer progresar las ciencias y, por consiguiente, el bienestar social (Díaz, 1875: CLXXII).

El autor también hace referencia a la ley de 2 de diciembre de 1867 que reorganizó la instrucción pública del Distrito Federal y que realizó tantas reformas progresistas, aboliendo el internado y limitándolo a estudiantes foráneos, suspendido por el congreso posteriormente señalando que más que el internado, el Estado debería sostener a cierto número de alumnos pobres.

Dedica un punto específico a la educación profesional y superior “del Bello sexo”, señalando que hay un total de 78 colegios de instrucción superior para los jóvenes (incluyendo los Eclesiásticos), de los cuales 15 son para mujeres (incluyendo uno que dirige el Clero y los Conservatorios de Música de Yucatán y el Distrito Federal).

Si se trata de la instrucción para ejercer carreras profesionales, las costumbres y la civilización actual, más que cualquiera otras consideraciones, han impedido que la mujer tome participación en los trabajos científicos que hasta hoy han parecido reservados solamente al hombre [...] Algunas Universidades de Europa, que abren sus puertas á la mujer para la carrera de la medicina; [...] y muchos de los cuales han contribuido más á abatirla que á elevarla. Aunque las cualidades de carácter de la mujer, sean distintas de las del hombre, sobre unas y otras puede brillar la inteligencia; esta será la que determine cómo y en qué proporciones puede el bello sexo figurar en el mundo de las ciencias, sin abandonar su cardinal hegemonía, la del hogar doméstico (Díaz, 1875, p. CLXXXIX).

Díaz, comenta que la “hegemonía del hogar doméstico” para ellas, delimita el territorio del saber para mujeres y hombres, señalando un total de 2,300 “niñas”<sup>21</sup> que asisten a establecimientos superiores, contra 9,337 hombres que asisten a

---

<sup>21</sup> El término de “niña” se utilizaba para una mujer no casada, de cualquier edad, como una forma de infantilización jurídica. Posteriormente, a las casadas y/o madres de familia se les llamó “señora” y a las solteras “señoritas”.

Colegios civiles y 3,800 a eclesiásticos en la República, en donde en donde en estos Colegios la formación que se da al bello sexo, no es precisamente una instrucción científica fundamental, señalando que las únicas carreras profesionales por las que han optado las mujeres, al igual que en otras partes del mundo, son la de Obstetricia y la de profesora de primeras letras.

En la Tabla 1 se muestran las materias que se estudiaban en cada nivel educativo, tanto en las escuelas del estado como en las del clero católico. Esta información presenta una panorámica de los saberes de la época.

**Tabla 1. Materias por nivel educativo**

<b>Nivel</b>	<b>Materias</b>
<b>Primaria</b>	Lectura, escritura, elementos de gramática castellana, aritmética, sistema métrico decimal, Principios de dibujo, rudimentos de geografía y prácticamente, Moral, Urbanidad é Higiene. Las niñas estudian iguales materias y además labores femeninas.
<b>Normal</b>	Curso de perfeccionamiento en Lectura, Aritmética, caligrafía, gramática y etimologías de la lengua, matemáticas, Cosmografía y Geografía, Física, Química, Historia natural, Higiene, Historia general y del país, dibujo, idiomas (francés e inglés), Sistemas escolares y métodos de enseñanza, Lecciones sobre las cosas, Gimnasia higiénica, Moral, Deberes y derechos constitucionales, y prácticas en una escuela de primeras letras. Para las mujeres se agregan las labores propias de su sexo.
<b>Clero católico (estudios preparatorios)</b>	Latín –por lo común muy bien enseñado-, y curso llamado de Filosofía que dura tres años y que comprende, bajo un método poco científico, Lógica, Metafísica y Ética, Elementos de Matemáticas, Geometría y Elementos de Física. Algunos

	arrastrados por la época han añadido la Química y la Historia Natural á sus estudios preparatorios.
<b>Estudios preparatorios</b>	Estudios que abarcan los diversos órdenes de las leyes de la naturaleza, Matemáticas, Cosmografía, Física, Química, Historia Natural, Lógica, Geografía, Historia Universal, Idiomas, Dibujo, Música y Literatura.
<b>Estudios superiores del “bello sexo”</b>	Se limita en la parte científica, á las Matemáticas, la Teneduría de Libros y la Higiene Doméstica, agregándose á estos estudios la Horticultura práctica, la Historia Universal, los idiomas vivos, la Música, la Pintura, ciertas labores femeniles (Costura, Bordados, Tejidos) y algunas pequeñas Artes industriales.

Tabla1. Elaboración propia a partir de Díaz Covarrubias (1875).

En cuanto a las materias que se estudian (Tabla 2), desde la postura positivista se refiere especialmente a las ciencias exactas y naturales las cuales parten de leyes universales (Newton) incluyendo en Biología: Botánica, Zoología y Sociología como

El estudio positivo y no fantástico del hombre; en fin, del hombre como verdadero rey de la creación, no por derecho divino como lo declara la Teología, ni por derecho natural ó de nacimiento como lo establece la Metafísica Ontológica, en virtud de sus habituales inconsistencias, sino por verdadero derecho de conquista; conquista que él debe procurar extender cada día más y más por medio del estudio y el trabajo (Díaz, 1875, p. CCXXIV).

**Tabla 2. Caracterización de algunas de las materias**

<b>Matemáticas</b>	Enseñan las invariables relaciones de todas las cosas, en virtud de sus propiedades numéricas ó aritméticas, de sus propiedades geométricas ó de extensión y de figura, y
--------------------	---

	<p>por último de las mecánicas ó relativas al equilibrio y al movimiento. La absoluta generalidad de las leyes de los números á las que nada puede quedar sustraído cualquiera que sea su naturaleza ó gerarquía (sic), ya se trate de las existencias materiales más groseras, como las piedras de nuestros cerros, ya de las más inmateriales como nuestros pensamientos más sublimes.</p>
<p><b>Física</b></p>	<p>El hecho de estar universalmente reconocido hace ya mucho tiempo dicho estudio como una imprescindible necesidad de todas persona que no quiere confundirse con el más ignorante vulgo [...] hechos que nadie debe ignorar, so pena de evidente inferioridad mental, que el conocimiento de las leyes de que ellas se ocupan sea una necesidad que experimentamos á cada instante para darnos cuenta de fenómenos que pasan constantemente á nuestra vista y en los que con frecuencia somos actores. Física se incorpora sin contradicción á los preparatorios para las carreras de Teología y de Jurisprudencia lo que prueba que no es por la aplicación directa inmediata que ciertos conocimientos científicos deban tener el ejercicio de determinada profesión.</p>
<p><b>Química</b></p>	<p>Las leyes de la afinidad y de la combinación no pueden excluirse de este cuadro. La mitad ó lo ménos de los fenómenos que pasan á nuestra vista y que más de cerca nos tocan, tienen como única ó como principal explicación las leyes de la Química. ¿Cómo, pues un hombre, que aspire á una vida inteligente y que abrigue la noble ambición de ser tenido por ilustrado, podrá dejar en la categoría de misterios esa inmensa serie de hechos o conformarse con el papel de simple espectador, ó con las</p>

	vulgaridades de las viejas ó los charlatanes.
<b>Biología</b>	<p>La admirable sagacidad de los antiguos, que si no supieron, porque era imposible en su tiempo, resolver los problemas de la ciencia, acertaron muchas veces á plantearlos con incomparable exactitud, logró condensar en una sola máxima ó precepto todo el programa del saber humano. <i>Nosce te ipsum</i> [conócete a ti mismo] es, en efecto el ideal de toda ciencia y el objeto final de toda investigación. Conocer las leyes reales de nuestro propio sér, considerado en sí mismo y en sus relaciones con las demás existencias, tanto animadas como inanimadas, tanto orgánicas como anorgánicas. Y ¿cómo conocer las leyes de la vida en general, y, por consiguiente, las leyes de la vida humana, sin estudiar aquellas en su triple modo de manifestación, primero vegetal, luego animal y por último, social, progresivamente crecientes en complicación y dignidad, y base las unas de las otras en una jerarquía rigurosa? Hé aquí de qué manera la Botánica y la Zoología vienen á ser una introducción indispensable en el estudio positivo y no fantástico del hombre, como sitio de las más elevadas facultades intelectuales, sociales y morales de que nuestro mundo presenta ejemplo.</p>

Tabla 2. Elaboración propia a partir de Díaz Covarrubias (1875).

Esta conquista, argumenta Díaz Covarrubias (1875), no se completará

Sino el día en que ella se extienda á nuestra propia especie por el mismo método que tan eficaz ha sido en todo lo demás; el día en que la política, la moral, y, en suma, todas las relaciones del hombre con los demás de su especie, estén basadas en principios científicos y no en concepciones

arbitrarias y dogmáticas que no son otra cosa que la cándida expresión de nuestros deseos formulados como leyes reales de la Naturaleza (CCXXIV).

Para reafirmar su orientación educativa positivista establece que

Se comprende que mientras duró ese estado mental primitivo en que el hombre se creía un sér excepcional y sui generis, cuya superioridad respecto á los demás séres no le permitía tener con ellos otras relaciones que las del Señor con sus cosas, un Dios á cuya imagen y semejanza había sido formado, con las criaturas destinadas á servirle sin sujeción ambas leyes que las que él concibiere entre su cabeza ignorante y su voluntad soberana (Díaz, 1875: CCXXIV).

Bajo esta lógica se dejaron sin ningún valor otros saberes, conocimientos locales que no parten de la ciencia o que se aprenden fuera de las aulas

El estudiar leyes de otros séres orgánicos y anorgánicos, vegetales ó animales con quienes no tenía ninguna similitud, y que le bastaba leer el libro que la Divinidad había escrito especialmente para él, ó que la Naturaleza le había grabado de intento en su corazón, con el objeto de evitarle el trabajo de estudiar para saber (Díaz, 1875: CCXXV).

Señalando que es muy fácil idear toda clase de teoría *a priori* sobre la sociedad y su origen, sobre la moral y su base, sobre la inteligencia y su causa

Es también muy fácil que esos sistemas ó teorías meramente subjetivos y arbitrarios, pasen más cómodamente y en medio de la ignorancia, como la expresión de la verdad, cuando ménos suma de conocimientos positivos se tenga sobre las leyes, cuánto ménos se sepa de Mecánica, de Cosmografía, de Física, de Química, de Historia Natural; en suma cuánto más se ignore de las leyes reales que rigen el mundo (Díaz, 1875: CCXXIX).

Citando a Augusto Comte, describe cada una de las ciencias que llama fundamentales

Así la Matemática es la mejor escuela de la deducción; la Cosmografía nos enseña toda la ventaja de la simple observación puede sacarse y nos acostumbra á hacer el más racional, más fecundo y más franco uso de las hipótesis; la Física nos adiestra en la experimentación de que continuamente se sirve, así como en la aplicación de las teorías abstractas de la Geometría y de la Mecánica á fenómenos concretos; la Química es una escuela permanente de experimentación metódica y razonada, es el tipo más acabado de una nomenclatura casi perfecta, y de las ventajas inmensas que de este artificio lógico se pueden sacar; la Botánica y la Zoología, aunque ménos perfectas que la Química bajo el aspecto de nomenclatura, superan mucho á esta última en la aplicación y buen uso de las clasificaciones (Díaz,1875: CCXXXIII).

La revisión contextual de la política, la ciencia y la educación me ha permitido comprender que la orientación desde la década de los setentas del siglo XIX era de orientación positiva, la cual se basaba en la idea de leyes universales; certeza que Albert Einstein y la teoría de la relatividad, vendrá a cuestionar.

### **Lectura hermenéutica**

Retomé los libros escolares porque ellos son ciertos dispositivos mediante los cuales se transmite un determinado conocimiento. Trabajé el concepto de cuerpo humano dentro de los libros escolares entre 1850-1890, lo cual me permitió cuestionar cómo se ha ido transmitiendo y construyendo este concepto en la modernidad.

Ricoeur (2009) señala que en el discurso del texto, puede haber “una tensiva”, desviaciones en el lenguaje o contrariedades que abren a la pregunta, a la duda; llevándonos a comprender esas concordancias y discordancias manifiestas en el texto. Para mí, ciertos rubros fueron relevantes y abrieron camino en la comprensión de cómo se ha ido conceptualizando el cuerpo humano en los libros escolares.

De los textos que revisé en torno al cuerpo humano partí de la metáfora viva; después de leer y sistematizar la información, la organicé en dos aspectos: 1) desde qué mirada se entiende al cuerpo humano, 2) bajo qué condiciones fue emergiendo una nueva concepción del cuerpo humano; mismo que a continuación desarrollo.

#### **4.1 Explicación del concepto de cuerpo en los libros escolares (1850 – 1890)**

El concepto de cuerpo humano que configuraba el Catecismo del Padre Ripalda utilizado en la Nueva España de los años 50 del siglo XVIII –como desde la llegada de los españoles al territorio- fue conceptualizado como “imagen y semejanza de Dios”. Remite, por una parte, a una identidad trinitaria analógica (padre, hijo y espíritu santo), a establecer diferencias entre el primer hombre y la

primera mujer (Eva) a partir de la forma en que se les concibe –a Adán por el aliento de Dios y a ella por la costilla de Adán-, a las penas que se ven sometidos (trabajar con el sudor de su sangre para él y parir con dolor para ella), lo cual recuerda la norma que excluye y jerarquiza señalada por Foucault (2002).

Al respecto, los Estudios de Género han señalado que el espacio privado y la reproducción considerados como ámbitos *naturales* de las mujeres en contraposición del público y productivo de los hombres, oculta que si bien una mujer puede parir –al igual que cualquier animal que se reproduce- esa situación en sí misma no la hace madre ya que, como bien señala el psicoanalista Jacques Lacan, para el ser humano la maternidad es una función simbólica y no biológica, puesto que no todas las mujeres que paren cumplen la “función materna” y muchos hombres que no paren, pero deciden adoptar un hijo pueden cumplirla (González, 2012).

Por otra parte, desde el discurso católico, la identidad de los varones es analógica, mientras que la de las mujeres es dicotómica: madres-vírgenes (María Guadalupe) o prostitutas (Magdalena). Colocando la reputación de las mujeres desde esta postura en una dualidad de mujer buena y mala.

En el **CPR**, se hace alusión a un cuerpo que vive del deseo, dicho deseo se manifiesta en la carencia de “algo” que se busca en diversos espacios, el deseo se puede manifestar: en un excesivo deseo por la comida, el deseo por cosas que le pertenecen a otros y se ve manifiesto a través de la envidia, la avaricia en los comercios, el hurtar cosas que no le pertenecen.

El **CPR**, se habla de un cuerpo material (estructura biológica), un cuerpo espiritual (alma), y también se hace énfasis en la carnalidad, al hablar de carnalidad se enfatiza al cuerpo humano como un cuerpo del pecado. El cuerpo se vive no desde el ser humano como individuo, sino desde los otros que lo condicionan, el cuerpo humano es determinado por la conciencia moral que se forma a partir de

ese otro, un otro colectivo que define lo que es válido y lo que no desde esa postura religiosa del bien y del mal.

Carne resistió al espíritu, las pasiones á la razón, y los apetitos á la voluntad. Pues este cuerpo, esta carne rebelde, á la que llama San Pablo aguijón de Satanás; esta voluntad indócil, esta razón soberbia y falsa, esta imaginación inquieta, estas pasiones desordenadas, estos apetitos antojadizos é impetuosos, forman el tercer enemigo del alma. (García del Mazo, 1852:13)

En este catecismo como señala Merleau-Ponty (1994), el cuerpo expresa sus vivencias, las cuales se componen de una serie de signos que llevan implícita una significación de la cual se va apropiando con deseos y discursos del otro.

Esta dualidad entre bien y mal, habla de un cuerpo que es vulnerable, un cuerpo que se vive en una serie de deseos y de pasiones que son consideradas como un malestar, el cual es sancionado en primera instancia por la divinidad y posteriormente por los otros cuerpos (la sociedad) que lo determinan. Con ese cuerpo vivido respecto a la conciencia moral, formada a partir de una serie de significados culturales que se van adquiriendo y se van entretrejiendo en relación con lo que dicta el contexto social que le rodea.

En cuanto al *Tratado de las obligaciones y catecismo de urbanidad civil y cristiana (TOHCU)*, la noción del cuerpo remite a la de cuerpo dócil, pero también a los cuerpos utópicos y las heterotopías desde Michel Foucault (2010). El cuerpo humano fue tomando una condición desde la Biopolítica, donde en primer lugar se presentó la subordinación del cuerpo para poder transformarlo y perfeccionarlo.

De acuerdo con el filósofo el cuerpo humano -visto desde el **TOHCU**- es colocado en un contra-espacio, según sus características biológicas, de ahí que sitúe los cuerpos de los jóvenes, como cuerpos que tienden a ser más coléricos y por ello su trato debe ser diferente, “Los muchachos son muy propensos y expuestos a la cólera: cualquiera leve ofensa que se les haga, cualquier bagatela que contradiga a su gusto, basta para irritarlos” (Ezcóiquiz, 1985: 15). De igual manera sitúa a las mujeres en un nivel de subordinación, considera, hay que

corregir aquellas conductas que el hombre actúa de manera afeminada, mientras que coloca a los infantes en un plano de inferioridad.

El discurso que se emplea en el texto deja de ser atemporal como el del *Catecismo del padre Ripalda (CPR)*. Como señalé anteriormente, en este texto se habla de agrandar a las personas por la rectitud, modestia, buen modo y prudente condescendencia enfatizando la relación con “el Próximo, la Patria o la Divinidad”, que el inferior le debe al superior; nuevamente la norma que excluye y jerarquiza señalando cómo debe comportarse un joven varón de estrato superior, poniéndolo como modelo a todos los jóvenes.

Asimismo, se coloca a estos cuerpos dentro de las heterotopías de transición, pues se considera que la escuela a través de estas enseñanzas de disciplina, de prudencia y condescendencia puede transformar a través del tiempo estos cuerpos de jóvenes a adultos y valerse de la civilidad para mejorar su comportamiento.

Se mantiene una idea dualista del cuerpo carne (material) y cuerpo alma (espiritual), pero a diferencia del *Catecismo del padre Ripalda* la *carne* ya no es deseo-pecado: apela al juicio, la razón, la memoria y la voluntad enfatizando el *raciocinio*, el alma se va transmutando en conciencia.

Define que hay una sustancia noble, que a su vez se compone de potencias, las cuales son: “Entendimiento, como todo aquello por lo que el ser humano entiende, juzga y raciocina. La razón parte del cuerpo que define al ser humano por encima de los animales” (Ezcóquiz, 1985: 9).

Ambas ideas de alma, tanto la del **CPR** y **TOHCU**, mantienen la idea de ese cuerpo utópico según Foucault (2010), pues la idea de alma se asemeja a una heterotopías de ilusión, donde el cuerpo humano busca la perfección. Mientras que ese cuerpo carnalidad se coloca en un espacio heterópico de negación, hacia lo que debiera ser transmutado, lo que se desearía fuera borrado, ese cuerpo

vulnerable, de deseo, el que lleva al pecado, y debe en todo momento ser dominado por la razón.

Por otro lado en el **(LRPED)** está presente ese cuerpo utópico que se centra en lo que Foucault denominó transición, sólo que aquí se consideró que el método científico, a través de la enseñanza, cambiaría ciertos cuerpos, aquellos que mantenían a la sociedad en el atraso para transformarse por una sociedad más civilizada, que llevaría al progreso de este país, progreso que se encasilló de manera económica y tecnológica, pero no en un progreso humanitario.

Finalmente, en el libro *Rudimental y progresivo (LRPEP)*, del Nigromante; que a diferencia del *Catecismo del padre Ripalda*, pierde relevancia lo no visible del cuerpo, no hay un mundo con el que, el cuerpo humano que es ser humano se pueda relacionar. El libro se enfoca en un cuerpo que, bajo la idea Newtoniana, contempla de cuerpo humano únicamente aquello que es observable y ocupa un lugar en el espacio. Bajo esta idea fisicalista, cuerpo es sólo lo que se puede ver y a partir de sus generalidades se le va estructurando. Se va construyendo una clasificación del cuerpo en función de las partes y órganos que lo componen.

En el texto se utiliza un lenguaje dado mediante el cual se clasifica y pone nombre a las cosas desde la imaginación, y el cuerpo es una de ellas. De este modo Foucault (1968) señala que el lenguaje permite marcar al individuo y situarlo en un espacio de generalidades donde encajan unas con otras. Se habla de un cuerpo funcionalista, cada órgano y aparato tiene una función necesaria para la supervivencia. Consideraba “Los animales son cuerpos, que se nutren, se reproducen, sienten, y voluntariamente se mueven. En los animales se estudia la estructura de su cuerpo, sus órganos y las funciones de estos” (Ramírez, 1884:138).

En este texto hay un cambio en torno a cómo comprender al ser humano, el cual difiere radicalmente de la lógica religiosa; el texto considera que todos los

humanos como animales superiores, tienen los mismos aparatos y sistemas, por lo que todos actúan de la misma manera. No existe diferencia alguna entre ellos a menos que obedezca a especie, raza o a sus características biológicas.

El **LRPEP** retoma principios del racionalismo Cartesiano, propone como principios de enseñanza la experiencia basada en funciones matemáticas, considerada ésta como un acto repetitivo. Además, ya no existe esa alma que había en los catecismos, y se habla de que la razón es lo que legitima el conocimiento, asumiendo que los sentidos pueden engañar al ser humano, y que sólo a través de la duda es como el hombre puede llegar a conocimientos legítimos.

Este texto muestra una idea de cuerpo que sigue los estatutos de la historia natural, donde clasifica y jerarquiza a los animales y ubica a los humanos al final de las especies, justo como un animal, con un nivel de superioridad por encima de otros animales, pues alude lo que los hace diferentes es su sistema nervioso. En este sentido se asemeja el estudio del cuerpo humano a la clasificación de la zoología. Se consideraron propias ciertas funciones que son las de relación, nutrición y reproducción. Los órganos de reproducción son los que distinguen el sexo, “se llama macho al animal fecundante, y hembra al que reproduce las crías” (Ramírez, 1884:147).

Respecto a las materias que retoman al cuerpo, se empezó a hablar de *la enseñanza de las cosas*, como contenido educativo con el objetivo de que los alumnos conociesen las leyes de la naturaleza, enfatizando en su aprendizaje el uso de un método lógico y experimental.

#### **4.2 Condiciones que favorecieron la emergencia de un nuevo discurso.**

Tras la revisión y lectura del cuerpo humano en los tres libros escolares, encontré que la enseñanza del cuerpo humano entre 1850-1890 se fue tejiendo

desde dos miradas muy distintas que abrieron brecha a un enfoque educativo híbrido.

Había un incesante deseo por modificar los planes de estudio, a decir de Staples (2005), para mediados del siglo XIX se buscaba restarle importancia a la metafísica a través de la implementación de las ciencias en el área educativa. Se creía que, con ello, en poco tiempo, no habría que envidiar a las naciones civilizadas de Europa. En aquella época se consideró que la educación debería basarse en los supuestos científicos de países extranjeros, como Suiza, Alemania y Estados Unidos, los cuáles en ese momento eran considerados como países más civilizados.

El primer texto del padre Ripalda (**CPR**) surge en un momento en donde la educación moral se tornaba como algo importante, difundir la moral cristiana por medio del ejemplo y de la memorización del catecismo era fundamental, además de que se consideraba que las virtudes que debería tener un niño eran principalmente conservar el orden jerárquico, político y social.

Diversos reglamentos de educación dejaban ver la subordinación y disciplinamiento al que eran sometidos los alumnos. “El colgarles un letrero con palabras acusatorias, se les arrodillaba haciéndolos sostener en las manos, con los brazos abiertos, objetos pesados, se les encerraba en el salón después de las horas de clase o se les expulsaba” (Staples, 2005: 290).

Los niños eran vistos como seres que estaban marcados por el pecado -pues así lo refería el catecismo-, podrían ser purificados por el bautismo y otros sacramentos, pero aún no eran seres de razón, y justo la razón en ocasiones era doblegada en los adultos por el deseo, por ello, había que controlar y disciplinar. Idea que se ve más enfatizada en el libro de Juan Ezcóiquiz (1885), *el Tratado de las obligaciones del hombre y catecismo de urbanidad civil (TOHCU)*, época del siglo XIX en la que inician consolidándose una paz relativa interna, la instauración de la Escuela Preparatoria para jóvenes y la Secundaria de Niñas como nivel educativo entre primaria y estudios superiores.

Por último, el libro escrito por el político radical Ignacio Ramírez (**LRPEP**), el único autor mexicano de los tres, se edita en 1884, año que marca las relaciones financieras y comerciales entre México y Estados Unidos con la apertura del Banco Nacional de México. Para estos años, comienzan a escribirse textos escolares donde la *enseñanza de las cosas* retoma un papel fundamental, tal es el caso del *Libro Rudimental y Progresivo*, en donde se excluye cualquier comentario religioso e introduce en la enseñanza el concepto del cuerpo humano desde una lógica fisicalista: con la ideología de que *el cuerpo* ocupa un lugar en el espacio, su consistencia es blanda o sólida.

A mediados del siglo XIX, tras el excesivo disciplinamiento y abuso que hubo en muchos colegios e internados, se buscaban nuevas reformas a la educación. Por otro lado, en el ámbito político, los grupos liberales que se reivindicaban de grupos conservadores, reprobaban las atrocidades que había cometido en años anteriores la religión y buscaron la secularización de ciertas instituciones, dentro de las cuales estaba la instrucción pública.

Aunado a la creencia de adquirir *conocimientos que los sacarían de la oscuridad a la que los había sometido la religión católica*, se pretendió innovar con la incursión de las ciencias, y en la instrucción surgió “**La enseñanza de las cosas**” como nueva materia, la cual fue necesaria para dar soporte a la llegada de las ciencias exactas dentro de la educación. Se creía que *La enseñanza de las cosas* llevaría al hombre a conocer su entorno natural para así crear nuevos inventos y a conocer el mundo que le rodeaba para poder explotarlo según sus necesidades.

Estos cambios dieron la pauta a nuevos matices en la educación, especialmente en el concepto del cuerpo humano que en ellos se implementó. Haciendo del concepto de cuerpo una tradición; por un lado, el concepto de cuerpo no se deslindó del todo de las creencias que imponía la religión católica, pero tampoco se retomaron totalmente los supuestos científicos que se proponía

llevarían al país al tan deseado “progreso”. Si bien dejó de existir en los libros un cuerpo vivido, que más allá de ser cuerpo objeto también es un cuerpo sujeto, así como también desapareció aquella idea de preocuparse por el otro y de contemplar al prójimo como algo importante; la enseñanza religiosa no desapareció por completo, pues muchos padres de familia la pedían y aunque se suprimió de los colegios, se siguieron inculcando las creencias católicas de los catecismos.

Durante este periodo se pasó del concepto de cuerpo basado en las creencias de la religión católica, a un concepto de cuerpo que se regía por los preceptos de la historia natural, de la física y de las matemáticas. El uso del método científico cada vez era más aceptado, de este modo, lo observable, lo cuantificable y lo medible fueron retomando fuerza; y las ciencias exactas eran ahora la nueva religión a la cual la educación debía adscribirse y hacer reverencia. Tal como lo refería Baranda (1887) en su discurso de apertura de la normal para maestros en 1887.

La ciencia debe de ser popular: ella lleva al taller su poderoso auxilio, engrandece la industria, multiplica la fuerza, perfecciona el trabajo, conserva la vida, levanta el espíritu y fortifica el cuerpo. Debe de estar al alcance de todos, porque todos la necesitan como una maga bienhechora que completa los placeres del potentado y hace menos difíciles las necesidades del proletariado (p.10).

El concepto de cuerpo cambió de una visión religiosa a una más científicista donde se apostó por el progreso, pues se consideró que era la ciencia lo que llevaría a la humanidad a dicho progreso. Y en este sentido, la ciencia serviría para conocer la naturaleza, pues todo buen método pedagógico debía sujetarse a ella y, la conceptualización de cuerpo humano, no estuvo alejada de esta visión.

“La fuerza del conocimiento no reside en su grado de verdad,  
sino en su antigüedad, en su hacerse cuerpo,  
en su carácter de condición para la vida”  
Nietzsche.

En este trabajo sobre el concepto del cuerpo humano en tres libros escolares escritos entre 1850 a 1890, utilicé como abordaje investigativo la teoría del texto de Paul Ricoeur, donde el lector no está distante de la investigación. En el abordaje investigativo, mediante el círculo hermenéutico se recupera la importancia del lector-investigador (yo como docente de primaria y secundaria), que, en mi acercamiento a los textos, y a los cuestionamientos sobre cuerpo humano en los libros escolares, fui comprendiendo-me en el mundo.

También retomé la idea de experiencia de Larrosa (2007), quien habla de la experiencia lectora como aquello que se vuelve exterioridad, alteridad, y alineación, subjetividad, transformación [...] finitud, cuerpo y vida (p.87). Ese principio de alteridad en donde la experiencia de lectura logra transformar algo en el lector, esta experiencia lectora que lleva a la reflexión y a la transformación. No se trata de la experiencia lectora remitida al saber o el poder, sino la experiencia lectora como una formación y transformación.

Mi experiencia dentro de la escuela me daba elementos que no me quedaban claros respecto a la forma en que se relacionaban los alumnos: las peleas constantes, las agresiones, la importancia de estar en el cuadro de honor, pertenecer al grupo de los que saben y los que tienen más calificación; la manera en que sus historias personales (divorcio de los padres, alcoholismo, abuso sexual, la ausencia de un padre, entre otras.) repercutían en sus calificaciones, me

permitían vislumbrar que la escuela no tenía respuesta a todo lo que acontecía en el aula.

Mi primer acercamiento a la investigación sobre el cuerpo humano lo llevé a cabo en mi trabajo de licenciatura, sin embargo, la metodología utilizada en ese momento fue desde el análisis del discurso. Por otro lado, mi formación como psicóloga me dejaba ver que el cuerpo era una construcción social, no obstante, no alcanzaba a comprender más allá porque aún no tenía una conciencia de cómo la historia y el lenguaje que se instaura como discurso, determinan la vida de las sociedades y por ende de los sujetos que en ellas viven. No tenía una conciencia histórica de cómo se gestó la idea de cuerpo humano que predomina y se nos es enseñada como verdad legítima.

Ahora, en esta investigación, me basé en Gadamer, quien refiere que para poder comprender el pasado debemos referirnos a las formas de expresión humana, que en este caso fueron los libros escolares. Acudir a ellos me fue enfrentando a diversos obstáculos, en un inicio había planeado trabajar con los libros de texto gratuitos desde 1960, sin embargo, conforme iba adquiriendo información, especialmente “la noción de temporalidad” de Paul Ricoeur, alcancé a comprender que las sociedades van viviendo tradiciones y que éstas en ocasiones son tocadas por ciertas innovaciones, de tal manera que se dan cambios, y se sedimentan otras tradiciones distintas de las ya establecidas. En este ir y venir, hay cosas de la historia que siguen permanentes, otras cambian, y muchas otras se pierden.

Al leer el *Catecismo del padre Ripalda* (primer texto revisado) y comparándolo con los textos que actualmente utilizó en clase con mis alumnos, me percaté de que son libros totalmente distintos, pero en ellos noto aspectos que aún hoy en día se siguen manifestando; hubo contenidos que no eran a simple vista comprensibles, hacer horizonte de sentido de aquello que me parecía interesante fue requiriendo que tuviera la necesidad de recurrir a otros textos de la época, que pudieran darme elementos para contextualizar el texto en su contexto.

La tarea ha sido ardua, entre un ir y venir había que dialogar entre los textos escolares y aquellos que resultaron ser una expresión humana de aquella época y que bien podían aportarnos datos interesantes.

Al hacer la lectura hermenéutica, he podido situarme desde otra mirada respecto a la concepción del cuerpo humano, tanto en lo personal como en lo profesional. Las preguntas me llevaron no sólo a cuestionar, también a reflexionar de qué manera había venido enseñando el cuerpo humano a mis alumnos, basándome principalmente en los supuestos establecidos de los libros de texto como un saber legítimo, por una parte, porque así se nos enseña en los talleres de actualización docente, por otro lado, porque de esta manera adquirí conocimientos desde mi formación básica y pocas veces me atreví a cuestionar o reflexionar lo que ya estaba dado y validado por la ciencia.

Esta revisión me ha dejado como enseñanza que para construir el conocimiento también hay que deconstruir y cuestionar lo ya establecido. Puedo comprender cómo la noción que tenemos de *cuerpo humano* se fue gestando en una serie de innovaciones a lo que se venía viviendo en el México de principios de siglo XIX y que más tarde se volvieron parte de una tradición, en la que hoy por hoy el cuerpo humano está fragmentado y se ve como un objeto.

La idea de cuerpo que se enseña en las escuelas se remonta a una serie de procesos culturales y políticos que tienen sus fundamentos en la antigüedad de su discurso y de lo que como cuerpo humano se ha naturalizado debe de ser enseñado, apropiándose de un discurso que para el México de la segunda mitad del siglo XIX era considerado científico.

En un principio con la enseñanza del catecismo, la visión del cuerpo se remontaba en dos aspectos, la parte material donde se refería a un cuerpo vulnerable al hambre, el dolor, el sueño; se enfatizaba que había cinco sentidos mediante los cuales todo ser humano adquiriría conocimiento y se relacionaba con lo que le rodea. La parte del alma y que era la cual se relacionaba con el actuar del ser humano. Pero lo más relevante en ese discurso religioso, es que se

contemplaba al cuerpo humano como la experiencia de vida, lo que se vive en el lenguaje, en la relación con los otros y deja ver que hay un cuerpo que trasciende de lo material.

Esta visión de cuerpo que se vive y construye en relación con los otros (referida en el CPR) fue perdiendo importancia, no obstante, no se perdió del todo. Tras la llegada de reformas educativas en 1867, basadas en la idea de una vida moderna y civilizada, la creencia de que la ciencia solucionaría el atraso de este país trajo consigo la adopción de disciplinas como las matemáticas, la física, la química, la astronomía; mismas disciplinas que poco a poco se fueron instaurando en el estudio y enseñanza de la historia natural y con el paso del tiempo en las ciencias naturales y la biología de tal manera que han influido en la forma en la cual se ha conceptualizado el cuerpo humano.

Discursos adoptados de filosofías extranjeras fueron desvaneciendo “ese cuerpo vivido” -referido en el catecismo-, a un cuerpo objeto referido ya en los textos escolarizados con una mirada más científicista. La importancia que tuvo lo observable y lo cuantificable como principios científicos, se hicieron aplicables para el estudio de la historia natural y con ello el estudio del *hombre* no fue la excepción. En este sentido, en la actualidad y visto desde esa lógica empirista, el ser humano posee un cuerpo que se puede medir, clasificar y cuantificar en función de lo que es observable y ocupa un espacio.

La visión de comparar el cuerpo humano y clasificarlo, de igual manera que se hizo en la historia natural con plantas y animales, donde cuando varios cuerpos comparten las mismas características, dieron la pauta para referirlos en un nivel de universalidad. El estudio del cuerpo humano ante estas premisas me permitió comprender que aquello que sale de la norma es considerado amorfo, perverso o anormal, y justo es ahí donde se gesta la discriminación.

Aquellos cuerpos humanos que no son vistos como una identidad, como una historia de vida que ha sido narrada en un tiempo y en un espacio, un cuerpo que es tocado por las relaciones vivenciales, son los que por ser diferentes son vistos

con asombro, porque tras la cientificidad “cuerpo es sólo lo que se ve y ocupa un espacio”.

Aquel cuerpo que desde lo visible no tiene una extremidad, aquel que no entra en la clasificación de hombre o mujer, aquél cuerpo humano que sale de la norma, el cuerpo que ante las políticas deja de ser funcional porque envejece, aquel cuerpo que no cuenta con los elementos intelectuales requeridos por la norma para ejercer un trabajo, aquel cuerpo que en las instituciones escolares no logra obtener las calificaciones altas o no aprende al ritmo de los otros, es el propio para ser juzgado, avasallado, discriminado, violentado.

En mi labor como docente no habría imaginado que este orden taxonómico utilizado en la biología, el cual tiene sus antecedentes con Lineo, serviría de base para actitudes discriminatorias en torno al cuerpo humano, mismas que siguen viviéndose en la vida diaria. Los principios retomados por el Conde De Buffon<sup>22</sup>, cargados de tendencias racistas, donde el autor deja ver que sólo lo Europeo es bello y coloca por debajo a otros grupos de personas enfatizando su color de piel, me da una dimensión a aquellos cuerpos que, como dice Judith Butler, son construidos por un discurso que se vuelve parte de una construcción social que se va inculcando de manera repetida y se convierte en una norma.

Las experiencias de vida, las formas de pensar que se transmiten en el lenguaje a través de los discursos religiosos inscritos en el *Catecismo del padre Ripalda* no dejaron del todo de tener cabida. Del mismo modo, la idea de urbanizar a determinada clase de personas para que aprendieran a vivir en sociedad, tal como lo refería el *Tratado de las obligaciones del hombre y catecismo de urbanidad civil*, están presentes al igual que los postulados cientificistas que proponía el Nigromante.

---

<sup>22</sup> De Buffon, (1773) Historia Natural del hombre. Tomo II. Texto que leí para poder situar “la enseñanza de las cosas” del Libro rudimental y progresivo de la enseñanza primaria.

La noción del cuerpo humano que conocemos actualmente es un claro ejemplo de cómo la historia es efectual y no se queda en el pasado. En mi presente hay restos de esas propuestas educativas en torno al concepto del cuerpo humano, las cuales emergieron después de la segunda mitad del siglo XIX y que se han ido entretejiendo para conformarse como tradiciones que siguen vigentes.

Considero que es importante repensar cómo es que los docentes enseñamos el cuerpo humano, y cómo lo entendemos, ya que en las aulas nos relacionamos con cuerpos humanos, construidos con identidades propias acordes a su espacio y su tiempo, pero que al mismo tiempo son tocadas por estos preceptos universales. Es decir, tratar de entender a mis alumnos adolescentes no como esa visión científica que los coloca como parte de un todo universal.

Repensar hasta dónde las políticas educativas con sus postulados de “inclusión” aniquilan al diferente. Por ejemplo, si pensamos en esos alumnos con necesidades especiales diferentes, a los que pertenecen a un grupo indígena o aquellos que hablan una lengua diferente, que desde ya a pesar de las políticas de *inclusión* han sido excluidos.

Considerar que no todos los alumnos aprenden de igual forma porque ellos son esos cuerpos vividos, tocados por sus historias, por el tiempo que se vive, por las políticas que predominan; y no ese tipo de cuerpos que la ciencia supone, donde todos actúan y aprenden de igual manera a determinada edad; y por ende deben de dar los mismos resultados. Reflexiono cómo esta visión de cuerpo objeto, que visualiza que todos los seres humanos actúan de igual forma sin importar el espacio geográfico que habitan o el tiempo histórico en que se desenvuelven; pretende que todos los alumnos aprendan los mismos conceptos y los mismos principios, aprendiendo todos un mismo idioma.

¿No es acaso que estas políticas educativas están borrando la identidad de los sujetos? Por ejemplo, nuestros hermanos indígenas a quienes se les exige aprender el español borrando de esta manera su lenguaje, sus costumbres, su noción de cuerpo y queriéndolas suplantar por otras ajenas. Y si los cuerpos son

vividos con sus historias y determinados por éstas, ¿no es la escuela misma y las políticas que sin querer van borrando identidades, y por ende cuerpos vividos con experiencias vividas?

Y qué decir de aquellos grupos, cuerpos humanos con identidades distintas “*a las establecidas por la norma*”, me refiero a los que en los libros de texto no son visualizados, los no nombrados, aquellos que existen pero no se mencionan puesto que ante la biología, y en función de cuerpo biológico sólo existen hombre y mujer, dejando fuera otras identidades como los homosexuales, lesbianas o transgénero, aquellos cuerpos que más allá de ser un sexo son personas con una identidad y con una historia.

En mi experiencia como docente se encuentran también aquellos alumnos que de alguna manera salen de la norma en cuestión de aprendizaje y de comportamiento, los que son diferentes, los que actúan de manera distinta, las alumnas que se cortan las piernas y las muñecas, el alumno que frente a los exámenes se come las uñas, el alumno presa de bullying, aquél que no sabe relacionarse con sus agresores y se auto agrede, los alumnos que no siempre sacan 10. Aquellos cuerpos que, como dice Michel Foucault, de acuerdo a ciertas características son colocados en un contra espacio distinto, un espacio que les es elegido en función de la norma, los que son autistas, los que han sido clasificados como asperger, con TDAH, aquellos que tienen dislexia.

Por otro lado, respecto a mi experiencia personal, este trabajo revivió una parte de mi historia como alumna, la cual se relaciona con mi presente como docente. Cuando estudié la preparatoria tuve una docente de inglés que se dirigía a los alumnos como “indios bajados de cerro, mediocres”; era una persona a quien personalmente le tenía miedo, incluso llegué a desarrollar cierta angustia al entrar a sus clases. Recuerdo alguna ocasión en la que estaba distraída (pensando en los problemas que vivíamos en casa mi familia y yo) cuando ella me pidió que contestara una actividad que evidentemente no supe contestar; al final de la clase me llamó y me preguntó a qué se dedicaban mis padres, yo le contesté que eran comerciantes, recuerdo que me dijo que si pensaba ser igual que ellos. Para mí,

eso produjo un gran dolor porque desde mi perspectiva mis padres eran personas que se esforzaban mucho. Mi padre nunca había estudiado en una escuela y aprendió a leer y a escribir en cajas de cigarros, pues no había una escuela cerca de su casa, ni tampoco tenía los recursos económicos para asistir a una. Sin embargo, a pesar de sus circunstancias, todo el tiempo me decía que lo único importante en la vida era el conocimiento y que era muy bonito aprender.

Siempre que entraba a esa clase pensaba en el tipo de maestra que me hubiera gustado tener para aprender. Supongo que ese dolor produjo una especie de enojo, así que me dediqué a aprender por cuenta propia ese idioma.

Esa experiencia me dejó con muchas dudas, desde luego saberme con una etiqueta respecto de mis otros compañeros era algo incómodo, pues todos los días la maestra me pasaba al pizarrón, me regañaba, eran pequeños detalles, que en aquel entonces fueron muy grandes, angustiantes y dolorosos.

No obstante, si bien tengo claro que no deseo lastimar a mis alumnos, algunas veces creo que la cotidianidad me llevó a apropiarme de los preceptos de la educación bancaria y a exigir como se nos exige, pensando en alumnos receptores de conocimiento y no en alumnos con historias de vida que los complementan. Creo que había olvidado lo importante que es, y ahora pienso en cada momento, que debo ser el tipo de maestra que yo anhelaba tener cuando fui estudiante de preparatoria.

Pues si bien es importante que los alumnos adquieran aprendizajes, mi historia debe servirme para poder reconocerme en ellos y aprender de ellos. Tener en cuenta que los alumnos no siempre pueden cumplir con el ideal de los maestros, que no todos tienen el mismo nivel de aprendizaje, que algunos requieren de cierto apoyo, a otros quizá no les interese mi materia, muchos otros es posible que estén enfrentando una situación problemática dentro de su familia misma que los aleja de concentrarse en el aprendizaje. Esta experiencia de vida que reviví en el trayecto de este trabajo, porque me recordé siempre etiquetada y discriminada,

me ayuda para comprenderme en ellos, mis alumnos, quienes me construyen y de quienes me reconstruyo con sus historias.

Visualizarme como mujer, desde esta revisión histórica, me ha permitido reflexionar que mi identidad no es universal, tal como la remiten los libros “científicos” o como se expresa en los medios de comunicación. Mi cuerpo como mujer está muy alejado a esos prototipos sociales y estéticos que manejan los medios de comunicación, pero en algún momento se cruza con aquellos usos y costumbres que devienen de las ideas de mujer concebidas desde discursos como los emitidos por el Catecismo del padre Ripalda, como esos discursos vigentes en la sociedad respecto de las mujeres, en los cuales se justifica la agresión de un hombre a una mujer, si esta utiliza ropa inapropiada (escotes, minifaldas, etc.).

Mi paso por la hermenéutica también me permitió reconocermme como una adulta inacabada, como una persona vulnerable que no siempre actúa de manera racional, que como cuerpo humano actúo conforme a mis pasiones y mis impulsos, pero que para poder vivir y convivir con los que me rodean, debo en todo momento reflexionar y aprenderme desde el otro, el cual me ayuda reconocer-me e identificarme.

## BIBLIOGRAFIA

Álvarez, A. C. (2018). "La intuición en la hermenéutica analógica" en *Reflexiones y aplicaciones de la hermenéutica analógica en la educación*. México, Universidad Pedagógica Nacional.

Baranda, J. (1887). *Discurso al inaugurarse la Escuela Normal de Enseñanza Primaria*. México, Imprenta de Francisco Días de León.

Beuchot, M. (2015). Elementos esenciales de una hermenéutica analógica. *Dianóia* 74, 127-145.

Butler, Judith (2008). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. México. Editorial PAIDOS.

\_\_\_\_\_ (21 de Septiembre, 2015). *Conferencia. Cuerpos que todavía importan*. Argentina. CANALUNTREF (Archivo de Video) Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=-UP5xHhz17s>

De Buffon, (1773) *Historia Natural del hombre*. Tomo II

Díaz Covarrubias, F. (1875). *La instrucción Pública en México*. Imprenta del gobierno en Palacio.

Díaz, Héctor, A. (2003). Reforma educativa de Justo Sierra. *Revista de Pedagogía* 24 (70), 27 – 36.

Escóiquiz, J.(1885). *Tratado de las obligaciones del hombre en sociedad y catecismo de urbanidad civil y Cristiana*. México, Ediciones Munguía.

Foucault, M.(1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Argentina: Siglo XXI Editores.

\_\_\_\_\_ (2002) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Argentina. Siglo XXI Editores

\_\_\_\_\_ (2010), *El cuerpo utópico, heteropías*. 1ª Ed Buenos Aires, Nueva visión

Gadamer, H. (1993). *Verdad y Método. Fundamentos de la hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

García del Mazo (1852) *Catecismo del padre Ripalda, Explicado por el P. García del Mazo*. Megico. Imprenta de la voz Religiosa.

Gilardi, P. (2011). La reconfiguración del tiempo en la narración historiográfica según Paul Ricoeur. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea en México*, 41, 103-115.

Gonzalbo, P. (2000). *Historia de la lectura en México*. México, El Colegio de México.

González, R. M. (2008). *Las maestras en México: re-cuento de una historia*. México, Universidad Pedagógica Nacional.

González, R. y Arredondo, A.(2017). 1861:La emergencia de la educación laica en México. *Historia Caribe - Volumen XII N° 30 - Enero-Junio 2017* pp 25-49

Hernández R., Flores, D. y Echavarría, L. *Sin pecado concebido. Sida y embarazo en el libro de sexto de Ciencias Naturales*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [En línea] 2011,16 (abril-junio): [Consultado el 24 de febrero de 2019 en:<http://www.tredalyc.org/articulo.oa?id=14018533007>].

Kosinski, A. (2015). Una manera de responder ¿quién soy?: la identidad narrativa de Paul Ricoeur. *Revista del Departamento de Filosofía* (Buenos Aires) 26, 213-221

Larrosa, J. (2007). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México, Fondo de Cultura Económica.

Le Goff, J. (2013). *Hombres y mujeres en la edad media*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lizarazo, D. (2004). *Íconos, figuraciones, sueños. Hermenéutica de las imágenes*. México: Siglo XXI, Editores.

Merleau-Ponty, Maurice (1994). *Fenomenología de la percepción*. Editorial Paneta-AGOSTINI

Morales, M. (2017). "Civilismo y urbanidad en la catequística del siglo XIX" en J. L. Guereña *Famille et éducation en Espagne et en Amérique Latine* (consultado el 7 de enero del 2018 <http://books.openedition.org/pufr/6178?lang=es#text>).

Moreno, R. (1984). *La polémica del darwinismo en México*. Siglo XIX. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Pedraza, Z. (2004). "El régimen biopolítico en América Latina. Cuerpo y pensamiento social", *Iberoamericana*. América Latina–España–Portugal. Instituto Ibero–Americano, Berlín, núm. 15, pp. 7–19.

Ramírez, I. (1884). *Libro Rudimental y Progresivo para la enseñanza primaria. Instrucciones al preceptor*. México.

Ricoeur, P. (2009). *Tiempo y narración*. I. *El tiempo narrado*. México: Siglo XXI Editores.

\_\_\_\_\_ (2009). *Tiempo y Narración III. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI Editores.

\_\_\_\_\_ (2002). *Del texto a la acción, ensayos de hermenéutica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Staples, A. (1992). "El catecismo como libro de texto durante el siglo XIX" en *Los intelectuales y el poder en México*. México, El Colegio de México.

\_\_\_\_\_ (1999). "Alfabeto y Catecismo Salvación del país" En: *La educación en la historia de México*. México, El Colegio de México. pp. 69-92

\_\_\_\_\_ (2005) *Recuento de una batalla inconclusa. La educación mexicana de Iturbide a Juárez*. México, Colegio de México

Suárez Cortina, M. (2017). Religión, Estado y Nación en España y México en el siglo XIX: una perspectiva comparada. *Historia mexicana*, 67(1), 341-400. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.24201/hm.v67i1.3446>

Tornero, A. (2004). *La metáfora en el enfoque hermenéutico de los estudios literarios. El caso de la literatura hispanoamericana*. Actas XV Congreso AIH (Vol. III) (consultado en: [https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/15/aih\\_15\\_3\\_048.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/15/aih_15_3_048.pdf)).

Zea, L. (1985). *El positivismo y la circunstancia mexicana*. México, Secretaría de Educación Pública-Fondo de Cultura Económica.

## **Anexo 1- preguntas del catecismo del Padre Ripalda (CPR)**

I Rezos y sacramentos

Texto de la doctrina cristiana

Padre nuestro

-Ave María

-Credo

-La salve

-Los mandamientos

-Los mandamientos de la santa madre Iglesia

Los sacramentos

.Los artículos de fé

-Las obras de misericordia

-Los pecados capitales

-Las siete virtudes

-Los enemigos del alma

-Las virtudes que hemos

-Las potencias del alma

-Los sentidos corporales

- Los dones del espíritu santo
- Los frutos del espíritu santo
- Las bienaventuranzas
- El pecado venial
- Los novísimos o postrimerías
- La confesión general.

## II- EXPLICACIÓN DE LA DOCTRINA CRISTIANA

- 1.- ¿Sois Cristiano?
- 2.- ¿Qué quiere decir Cristiano?
- 3.- ¿Quién es Cristo?
- 4.- ¿Cómo es Dios?
- 5.- ¿Cómo es hombre Jesucristo nuestro señor
- 6.- ¿Por qué se llama Cristo?
- 7.- ¿Este Cristo es mesías verdadero?
- 8.- ¿Cuáles fueron sus oficios más principales?
- 9.- ¿Qué doctrina enseñó?
- 10.- ¿Cuántas partes contiene la doctrina cristiana?
- 11.-¿Cuáles son?**
- 12.-¿Cuál es la insignia y señal del cristiano?**
- 13.- ¿por qué?
- 14.-¿Cómo usáis vos de ella?
- 15.-¿Cuándo es bien usar de la señal de la Cruz?
- 16.- ¿Por qué nos signamos tantas veces?

- 17-¿Y la Cruz tiene virtud para librarnos de ellos?
- 18-¿A qué está obligado el hombre •primeramente?
- 19-¿Para qué fin fue creado el hombre?
- 20-¿Con qué obras se sirve á Dios principalmente?
- 21-¿Qué nos enseña la fe?
- 22-¿Y la esperanza qué enseña?
- 23-¿Qué enseña la caridad?
- 24-¿Cómo sabremos bien creer?
- 25-¿Cómo sabremos esperar y pedir?
- 26-¿Cómo sabremos obra?
- 27-¿luego estamos obligados á saber y entender todo esto?

### **1ª PARTE: DECLARACIÓN DEL CREDO**

- 28-Decid el credo
- 29-¿Quién compuso el credo?
- 30-¿Y nosotros para que lo decimos?
- 31- ¿Qué tan ciertas son las cosas que la fé nos enseña?
- 32-¿De dónde saléis vos haberlas dicho Dios?
- 33-¿Qué tan necesario es creer las verdades que la iglesia nos propone?
- 34-¿Y podré con la fe sola?
- Declaración de los artículos de la fé
- 35-Decid los artículos/ -¿Qué son los artículos de la fe?
- 36-Si el primero es creer en dio ¿Quién es dios?
- 37-¿El padre es dios?

- 38- ¿El hijo es dios?
- 39- ¿el espíritu santo es dios?
- 40-- ¿Tiene dios figura corporal como nosotros?
- 41- ¿Cómo es dios todopoderoso?
- 42- ¿Cómo es dios criador?
- 43- ¿Quién es dios salvador?
- 44- ¿Qué le mueve a darnos su gracia?
- 45- ¿qué cosa es gracia?
- 46- ¿Qué bienes nos vienen con esa gracia?
- 47- ¿Por qué medios se alcanza y crece la gracia?
- 48- ¿.Cómo es Dios Glorificador?
- 49- ¿Cuál de las tres divinas Personas se hizo hombre?
- 50- ¿Cómo se hizo hombre nuestro señor Jesucristo?
- 51- ¿De qué nos salvó?
- 52- ¿Siendo Dios inmortal, cómo pudo morir?
- 53- ¿Por qué escogió muerte de Cruz?
- 54- ¿Qué entendéis vos por los infiernos?
- 55- ¿Cuáles son?
- 56- ¿Cómo bajo?
- 57- Y su cuerpo ¿cómo qued0?
- 58- ¿cómo resucito?
- 59- ¿cómo subió a los cielos?
- 60- ¿Cómo se entiende que está sentado á la diestra de Dios Padre?

61-¿Cómo ha de ser la resurrección, de la carne?

62-¿Cuándo ha de venir nuestro Señor Jesucristo á juzgar á los vivos y á los muertos?

63-¿Qué creéis cuando decís, creo la comunión de los santos?

**2ª parte- en que se declara lo que se ha de pedir, y las oraciones de la santa madre iglesia.**

64 decid el padre nuestro

65-¿Quién ordeno la oración del padre nuestro?

66-¿Para que la ordeno?

67-¿Qué cosa es orar?

68-¿Por qué nos enseñó el Señor á llamarle de Padre?

69-cómo lo hacemos?

70¿Cuándo decís el Padre nuestro, con quién habláis?

71-¿Dónde está Dios nuestro Señor y Padre?

72-¿Pues por qué decís que está en los cielos?

73-¿Qué peticiones contiene el Padre nuestro?

74-¿Que pedís diciendo: Santificado sea tu nombre?

75- ¿Qué pedís diciendo: ¿Vénganos tu reino?

76- ¿Qué pedís diciendo? Hágase tu voluntad así en la tierra., como en el cielo?

77-¿Qué pedís diciendo: El pan nuestro de cada día dánosle hoy?

78- ¿Por quedar necesitado á pedir lo mismo

79-¿Qué pedís diciendo: Perdónanos nuestras deudas?

80-¿Por qué añadís: Así como nosotros perdonamos á nuestros deudores?

- 81-¿Qué pedís diciendo-; No nos dejes caer en tentación?
- 82-¿De cuál mal pedís que os libre Dios? Diciendo: ¡Más líbranos de mal!
- 83-¿Hemos también ¿Le hacer oración á los ángeles y á los santos?
- 84-¿qué cosa son los ángeles?
- 85-¿De qué le sirven á más de eso?
- 86-¿Qué oraciones decís á nuestra Señora?
- 87-Decid el Ave María
- 88-¿quién hizo el Ave María?
- 89-¿Con quién habíais en el Ave María y la Salve?
- 90-¿Quién es nuestra, Señora la Virgen María?
- 91-¿Dónde está, nuestra Señora la Virgen María?
- 92-¿Dónde está, nuestra Señora la Virgen María?
- 93-¿Y la que está en la iglesia quién es?
- 94-¿Por qué hay tanta variedad de imágenes de nuestra Señora, y se llaman por tantos nombres, de la Piedad, de los Remedios, del Rosario, y otras?
- 95-¿Qué se le dice en el Ave María?
- 96-¿Quién nos enseñó la Salve?
- 97-¿Con quién habíais en ella?
- 98-¿Qué se le dice en ella?
- 99-¿Qué reverencia debemos á las imágenes?
- 100-¿Y á las reliquias de los santos, qué reverencia les •debemos?
- 101-¿Qué oraciones decís ú los santos?

102-¿Pues cómo: en el Padre nuestro y Ave María no habíais con Dios y con su Madre Santísima?

### **3ª Parte- en la que se declara lo que se ha de obrar**

103- Decid los mandamientos

104-¿Sobre el primer Mandamiento de la ley de Dios os pregunto, ¿ á qué nos obliga el amor que da Dios?

105-¿Cómo se ha de adorar?

106-¿Pues siendo Dios espíritu ¿no basta la del alma?

107-¿Qué es amar á Dios sobre todas las cosas?

108-¿Quién peca contra la fe?

109-¿Quién peca contra' la esperanza?

110-¿Quién peca contra la caridad?

111-¿Sobre el segundo Mandamiento os pregunto: ¿Quién es el que jura en vano?

112-¿El que jura sin verdad, qué pecado hace?

113-¿El que jura con duda, peca mortalmente?

114-¿Quién es el que jura sin justicia?

115-¿Y el que así jura qué tanto peca?

116-¿Por qué se ofende á Dios tanto en estas dos maneras de juramentos?

117-Pues quien ha jurado hacer un mal, ¿Qué hará?

118-El que jura sin necesidad, ¿qué tanto peca?

119-¿Y es pecado jurar por las criaturas en alguna manera de estas?

120-¿Pues cómo diremos para no pecar?

121-¿Cuánto á los votos, decidme: Cuándo es pecado no cumplirlos ó dilatarlos?

122-¿Sobre el tercer mandamiento os preguntar ¿Quién es el que santifica las fiestas

123-¿P. Será pecado trabajar en pocas cosas ó necesarias?

124-¿Quién otro peca contra este mandamiento?

125-¿Sobre el cuarto mandamiento os pregunto: quién es el que honra á sus padres?

126-¿Qué deben hacer los padres naturales con sus hijos?

127-¿Quiénes otros son entendidos por padres á mas de los naturales?

128-¿Los casados con sus mugeres, cómo deben haberse?

129- ¿Y las mugeres con sus maridos, cómo?

130-¿Y los criados con los amos cómo?

131-Sobre el quinto mandamiento os pregunto: Qué ceda(queda),además del no matar?

132-¿Quién peca contra eso?

133-¿Hay además de esto otras maneras de matar?

134-Sobre el sexto mandamiento, os pregunto , ¿quién es el que le guarda enteramente?

135-¿Peca en los malos pensamientos quien procura desecharlos?

136-¿Pues quién es el que peca en los malos pensamientos?

137-¿Cuáles nos dañan?

138-¿Sobre el sétimo mandamiento os pregunto: quién le cumple?

139-¿quién le quebranta?

- 140-¿ y al que hurtó ó dañó, le bastará confesar su pecado?
- 141-¿Y el que no pueda, qué hará?
- 142-¿Sobre el octavo mandamiento, os pregunto: quién le cumple?
- 143-¿Quién le quebranta?
- 144-¿Qué vedan el nono y décimo mandamiento?
- 145-¿Es pecado desear tener más que otro por via justa?
- 146-¿Por qué se vedan con especial mandamiento las codicias deshonestas y de hacienda?
- 147-Decid los mandamientos de la santa madre Iglesia
- 148-¿Para qué son los mandamientos de la Iglesia?
- 149-¿Qué cosa es Iglesia?
- 150-¿Qué cosa es Iglesia?
- 151-¿Qué es el papa?
- 152-Cuándo al oír misa, decidme ¿qué cosa es misa?
- 153-¿A quién se le hace este divino sacrificio? ¿Para qué?
- 154-¿A quién aprovechan las misas?
- 155-¿Y de éstos, a cuáles principalmente?
- 156-¿Quién cumple con el precepto de oír misa completa?
- 157- ¿Quién está desobligado de oírla?
- 158-¿Por qué decís confesar y comulgar á lo menos una vez?
- 159-¿y de consejo cuántas?
- 160-¿Y el precepto de ayunar, á qué nos obliga?
- 161-¿A qué hora debe comerse?

162-Y se nos veda el beber el día de ayuno?

163-¿Cuánta debe ser la colación de la noche?

164-¿Que personas están excusadas del precepto del ayuno?

165-¿Quiénes otros?

166-¿Qué liará el que no tiene obligación de ayunar por no tener edad?

167-¿De cuáles/rulos debemos dar diezmos, y cuántos?

168-¿Y debemos dar al diezmo lo mejor?

169-¿Y debemos dar al diezmo lo mejor?

170- ¿Qué cosas nos ayudan a guardar los mandamientos?

171-¿Qué cosas nos impiden la guarda de los mandamientos?

**4ª Parte- en la que se declara los sacramentos que se han de recibir.**

172-Decid los sacramentos

173-¿Quién instituyó los sacramentos?

174-¿Qué cosa son los sacramentos?

175-¿De qué manera, nos justifican?

176-¿Cómo pueden darnos gracia las señales exteriores?

177-¿Es necesario recibir los sacramentos con buena disposición?

178-¿Qué cosa es bautismo?

179-¿Qué ayudas nos da el bautismo para la vida de cristianos?

180-¿qué pecado quita?

181-¿Qué cosa es confirmación?

182- ¿En qué manera nos da ese aumento?

183-¿Qué cosa es el sacramento de la confesión?

- 184 ¿Qué bienes nos comunica?
- 185- ¿El precepto de confesar los pecados, á qué nos obliga?
- 186-¿Qué cosa es satisfacción?
- 187-¿Para qué vale el Santísimo Sacramento de la comunión?
- 188-¿Quién está en el Santísimo Sacramento?
- 189-¿Queda el pan en la hostia y el vino en el cáliz después de haber dicho el sacerdote las palabras de la consagración?
- 190- ¿Pues si este es el misterio inefable, que por ministerio de solo los sacerdotes se celebra en la misa
- 191 ¿qué debemos considerar?
- 191-¿Que es una memoria y representación verdadera de la vida, pasión y muerte de nuestro Señor?
- 192- juntamente ¿es sacrificio?
- 193- ¿Cómo se ha de disponer cada uno para llegar a comulgar?
- 194-¿Qué debemos pensar antes de la comunión?
- 195-¿Para qué es el sacramento de la Extremaunción?
- 196-¿Para qué es el sacramento del Orden?
- 197-¿Qué obra el sacramento del matrimonio?
- 198-¿Qué cosas son indiligencias'?
- 199-¿En qué virtud se nos conceden?

**Anexo 2- Tratado de las obligaciones del hombre y Catecismo de Urbanidad civil**

Tema	De qué trata
<p>Capítulo 1- Obligaciones respecto de Dios</p>	<p>Habla de cómo comportarse ante dios, de sus leyes y de los castigos que puede sufrir el hombre al no obedecer dichas leyes. Habla de un castigo que existirá después de la muerte o que puede verse manifiesto mientras se tenga vida.</p> <p>Define que hay una sustancia noble, que a su vez se compone de 3 potencias, las cuales son: 1Entendimiento, todo aquello por lo que el ser humano entiende, juzga y raciona. La razón parte del cuerpo que define al ser humano por encima de los animales (p 9).</p>
<p>II- De la memoria</p>	<p>Otras potencias importantes son la memoria- que nos hace recordar cosas pasadas y la voluntad, que a cada ser humano lo determina a hacer una cosa o dejarla de hacer.</p> <p>Considera es indispensable para poder aprender algo.</p>
<p>III- De la voluntad</p>	<p>Es la capacidad que tiene todo ser humano para elegir entre el bien y el mal. Considera todo hombre debe dirigirse por la honradez y rectitud y alejarse de lo contrario a estas actitudes.</p> <p>Especifica que la prudencia en el ser humano es lo que puede llevar a regular su conducta.</p>
<p>IV-De la ejecución de las determinaciones de la</p>	<p>En el texto se describe todo ser humano tiene inclinaciones naturales que si se desordenan se</p>

voluntad	denominan pasiones. Llama pasiones nobles las que están mediadas por la razón, mientras que aquellas que no les denomina mundanas. Así mismo define
V-Resumen de los casos precedentes	Explica los cuidados que todo hombre debe tener para su alma tiene que hacer elecciones de vida, que lo conduzcan por el bien y le alejen del mal; para ello es preciso reflexionar “qué se elige o que decisiones se toman”.
VI- De los males del alma	Este manual de urbanidad nos remite a que el cuerpo puede sufrir malestar: Alude que el cuerpo requiere alimento y bebida para poder subsistir. Habla de malestar en el cuerpo, donde refiere que puede ser un malestar del alma, el cual se relaciona con situaciones morales, mientras que en el malestar de la corporalidad material se pueden encontrar malestares físicos, sensaciones dolorosas, como heridas y enfermedades.
VII-Del arreglo de las inclinaciones	
VIII-De las pasiones que nos perjudican principalmente a nosotros mismos  I-Deseos  II-Gula  III- Amor a los placeres  IV- Amor a la	El libro hace referencia a que cuando no hay un cuidado del cuerpo como materia , se tiende a tener ciertos males, tales como comer y beber en exceso o cosas mal sanas dañando la salud y acarrea enfermedades gravísimas, o por mejor decir, las mayor parte de las padecidas provienen de estos excesos.

<p>ociosidad</p> <p>V-Tristeza</p>	
<p>IX-Pasiones perjudiciales no sólo á nosotros mismos, sino también a los demás</p>	<p>Además, todo ser humano tiene ciertas pasiones de orden más colérico, entre ellas también están el odio, la envidia, la soberbia y la avaricia y estas pasiones se caracterizan no sólo por dañar al ser humano que las vive, sino también a otras personas que le rodean.</p>
<p>Artículo II- Cuidado del cuerpo.</p>	<p>El libro hace referencia a que cuando no hay un cuidado del cuerpo como materia , se tiende a tener ciertos males, tales como comer y beber en exceso o cosas mal sanas dañando la salud y acarrea enfermedades gravísimas, o por mejor decir, las mayor parte de las padecidas provienen de estos excesos. ( p 14).</p>
<p>Artículo III- Medios para conseguir la felicidad</p>	<p>Alude que el cuerpo requiere alimento y bebida para poder subsistir. Habla de malestar en el cuerpo, donde refiere que puede ser un malestar del alma, el cual se relaciona con situaciones morales, mientras que en el malestar de la corporalidad material se pueden encontrar malestares físicos, sensaciones dolorosas, como heridas y enfermedades.</p>
<p>Capítulo 3- Obligaciones para con los demás</p> <p>Capítulo 3- Obligaciones para con los demás</p> <p>Artículo I- Obligaciones negativas.</p> <p>I-A nadie debe ofenderse en su persona</p>	<p>En esta parte habla de cómo deben comportarse los hombres, que conductas pueden lastimar y ocupa una ley general “No hagas a los otros lo que no quieras que te hagan”</p> <p>Habla también de respetar las pertenencias del prójimo, y sobre todo de tener cierto respeto a hacienda y no querer robar a dicha institución o hacer algún fraude.</p> <p>En el texto se expresan los tipos de conducta que debe</p>

<p>II. A nadie debe ofenderse en su hacienda</p> <p>III-A nadie debe ofenderse en su Honra</p> <p>Artículo 2 Obligaciones particulares</p> <p>I-Respeto a los padres</p> <p>II-Respeto a los hermanos y parientes</p> <p>III-Respeto a los maestros</p>	<p>tener un joven respecto con sus padres, sus familiares, y los maestros del colegio.</p>
---	--

## **Segunda parte – catecismo de urbanidad civil y cristiana**

### **Qué es urbanidad y en qué se funda**

¿P-Qué es urbanidad?

¿P-Y es difícil conseguir este arte?

P-Señáleme los vicios más opuestos a la cortesía para evitarlos

¿P En qué se funda esta ciencia o arte de política social?

¿P-Como podrá ser eso, ¿cuándo todo parece un vano estudio de palabras y ceremonias del mundo?

¿P-Con que qué hay que tener presente para no faltar en esta discreta prudencia?

¿P-Con que según esto la cortesía es un grado de humildad y caridad de afabilidad ciencia y prudencia de moderación o templanza ajustadas a las circunstancias dichas?

¿P-Y estas obligaciones del hombre para con sus semejantes tienen en la sociedad varios grados?

P-Refiérame usted algunos grados

## **Capítulo II-De la urbanidad para con dios, cosas pertenecientes a su culto y tratamiento de sus ministros**

¿P-Cuáles son nuestras obligaciones para con dios, del alma y del cuerpo?

P-Conque la primera obligación de sus hijos será conocer y cumplir su voluntad contenida en los mandamientos?

¿P-Por qué debemos cumplir con gusto y exactitud sus divinos preceptos?

¿P-Por qué le debemos todo respeto y reverencia en afectos, pensamientos, palabras y acciones?

¿P-En qué consiste este culto interior y exterior?

¿P- ¿Con que el culto exterior que son los actos externos que manifestamos este amor y respeto hacia dios, su casa, sus palabras, sus misterios, sacramentos y ceremonias, como igualmente a la virgen, santos y ministros del santuario, testifican nuestro culto interior y espíritu de religiosos y católicos y sumisos hijos de la iglesia?

¿P-Y a qué nos obliga esta urbanidad para con Dios entre día?

¿P-Por qué todos los días?

¿P-Como saluda el cristiano al señor y le dará tributo de su corazón por concederle un nuevo día para ser y aumentar con su gracia sus merecimientos?

¿P-Y qué más hará?

## **PADRE NUESTRO, AVE MARÍA Y CREDO**

¿P- Y a qué está obligado un cristiano?

P-Y después de estas justas devociones y homenajes podemos encomendar nuestras suplicas y servicios por medio de la soberana madre de Jesucristo, hija del padre y del espíritu santo?

¿P-Sírvase usted a sugerirme algunas palabras para este fin?

¿P- ¿Y después de la reina de los cielos, convendrá tener atenciones con alguno de sus cortesanos?

P-Con que afectos y palabras podemos encomendarnos a su privación.

¿P-Cuál será la más grata obra entre las del día?

¿P-Cual debe de ser la consideración más frecuente entre el día de un cristiano?

P. Con que respeto y postura debe entrarse a la iglesia y oficios?

¿P-Cuáles son las irreverencias y desacatos más ofensivos a sus ojos y violaciones del lugar santo?

¿P- Qué debe hacer al entrar a un templo?

P- Si se encuentra el santísimo en la calle, ¿qué respeto debe tener?

¿P- ¿Y con la cruz, imágenes del salvador, de su santísima madre y santos qué ceremonias se observarán?

¿P-Qué deberá hacer en compañía de los otros cuando toquen las oraciones?

¿P-Que otras devociones le resta cumplir entre día muy general y propio de un cristiano?

P-Qué obsequios se merecen los ministros del señor: ¿los obispos, los sacerdotes y los religiosos?

¿P-Qué cortesía se observará con ellos en cualquier lugar?

¿P-Y a los sacerdotes?

¿P-Cómo los honraremos en su ausencia?

¿P-Y qué me dice usted acerca del uso de los sacramentos?

P-Y cómo debe ser la compostura exterior

### **Capitulo III- Del tratamiento con las personas superiores**

¿P-Qué regla general debe seguirse con el trato de las personas superiores y nosotros por su dignidad y empleo?

¿P-Qué reglas y palabras son propias según las personas y sus títulos?

P-Qué se observará en la vida y semblante

¿P-Y qué más cuidará?

¿P-Y en los ademanes del cuerpo qué evitará?

¿P-Y en el rostro y postura del cuerpo que vicios son chocantes como en la voz y el ademan?

¿P- ¿Y no tiene usted observados más vicio en el trato y visitas de personas de respeto, ya sea sentado o de pie en un sujeto de poca educación?

P-El cortarse las uñas, bañarse, vestirse. ¿Afeitarse puede hacerse delante de las personas de algún respeto?

P-Si se ofrece toser, escupir, sonarse; ¿cómo deberá hacerse?

P-Y sufre la cortesía el desesperarse rascarse, o concomerse

¿P-Tiene usted que notar algunas sandeces más enfadosas y dirigentes al corazón?

¿P-Qué deberá aguardarse en la acción?

¿P- ¿Y el traer consigo olores Fuertes en el pelo, el pañuelo o vestido o algún olor molesto?

¿P-Cómo podrá ser la voz entre personas de respeto?

¿P-Sí se hablase de personas ausentes que deberá guardarse?

¿P-Qué debe hacer al entrar en el templo?

¿P-Si se encuentra el santísimo en la calle que respetos observará?

¿P- ¿Debe hacer algunas formas para saludar debidamente a los superiores, y para despedirse?

¿P-Podrá encargarse algún sujeto de autoridad de recados Y expresiones?

¿P-Que groserías deben evitarse en el trato con los mayores?

#### **Capítulo IV- De la visita de los mayores**

¿P-Y al llegar a su casa que deberá practicar para no ser molesto?

¿P-Y qué más le resta que hacer?

¿P-Y en el estilo qué se debe evitar?

¿P-Y qué me dice del secreto?

¿P-Como nos portaremos con modestia cuando tengan que hablar o hablen con estimación de nosotros?

¿P-Qué otros defectos son intolerables en la conversación de la gente civil?

¿P- ¿En la conversación nuestra, delante de muchos a quién dirigiremos la palabra?

#### **Capítulo V- Conversación**

P-Qué debemos observar de la conversación

¿Pero sírvase usted de darme alguna idea de la conversación?

¿Pero en general para todos, no me dará algunas reglas?

¿Y considera saber cuándo se debe hablar y escuchar?

¿P-Y qué más vicios se deben desterrar de la conversación?

¿P-Pues que diremos cuando nos alaben?

¿P-Y cuándo uno se vea directamente o indirectamente con sandez?

¿P-Y que dice usted de la chanza?

P-Y cuando sepa usted una noticia y la cuente de otra manera, ¿cómo se portará?

## **Capítulo VI- De parte de los superiores para los inferiores**

¿P-Que deberá considerar un superior para los inferiores y superiores?

¿P-Que virtudes son las que realizan la nobleza y unas propias de los poderosos?

¿P- Qué vicios son más comunes entre los que abusan de la nobleza, poder y las riquezas?

P-Pues que la afabilidad y moderación no degradan la nobleza y disminuyen el respeto de los criados y súbditos

¿P- Los padres con los hijos que carácter observarán?

¿P\_ que quiere usted denotar con esto?

¿P-Los maridos qué observarán con sus consortes?

¿P-Y las mujeres que respeto observarán con sus maridos?

¿P-Los hijos con los padres cómo deben comportarse?

¿P-Los maestros qué relación dicen con sus discípulos?

¿P-Y los discípulos con sus maestros?

¿P-Últimamente qué deben tener presente los nobles y los grandes?

P-Cuáles son en el estado los oficios de los grandes señores

## **Capítulo VII- De la limpieza y aseo**

**¿P- Qué recomendación da a las personas el aseo y la limpieza?**

¿P- ¿Y puede pecarse por esto, por exceso?

¿P- ¿Pues, en qué consiste esta medianía?

¿P-Qué vicios son propios con los hombres afeminados?

¿P-Y qué otros vicios incomodan y son contra la limpieza por exceso?

¿P-Qué más limpieza observaremos que de la persona?

### **Capítulo VIII- De la compostura en la escuela**

¿P-Cómo se comportará el niño al ir o venir a la escuela?

¿P-Qué deberá evitar en la calle?

¿P-Y llegando a la escuela?

¿P- Qué deberá hacer lo primero?

¿P-Qué vicios son más dignos de represión y que más deben evitarse en los discípulos?

¿P-Que más conduce para conservar el buen orden y adquirir conceptos para con sus con discípulos y maestros?

P-Qué más reglas de civilidad tiene que observar en la escuela

P-Qué más advierte usted acerca del trato con los compañeros

¿P- Y si lo mandan tener cuidado con los demás?

¿P-siendo la escuela que otras acciones son indecorosas al lugar?

### **Capítulo IX- Reglas de andar y pasearse**

¿P-qué vicios deben corregirse en el andar?

P-Y si andase por el recreo en un jardín, qué deberá observar

¿P-Qué se practicará paseando con alguna persona de carácter?

P-Y si la compañía fuere de dos o más, ¿qué pide la civilidad?

¿P-qué más tiene usted que advertir?

## **Capítulo X- Compañía en un viaje con personas distinguidas**

¿P-Qué regla general nos deberá conducir acompañado de personas distinguidas en un coche?

¿P- Y si el viaje es en coche u otro carruaje que deberá hacer?

P-Qué sitios son en el coche los primeros?

¿P-Al salir del coche que pide la cortesía?

¿P-y si el viaje fuere a caballo?

¿P-y si hay alguna ocasión en que convenga pasar adelante?

## **Capítulo XI- Del juego**

¿P- ¿Qué reglas hay que guardar en el juego, o divertirnos de gente civil?

¿P-que se debe evitar primero en la diversión?

¿P-qué se debe manifestar jugando en c compañía de otros?

## **Capítulo XII- De la urbanidad en la mesa**

¿P- Qué regla general debe tener presente quien asista a la mesa de gente civilizada?

P-Cuándo fuere convidado a alguna mesa o convidare a otros a la suya, ¿cómo deberá asistir?,

P-al tiempo de tomar asiento, ¿cómo se portará?

¿P-qué se debe cuidar al comenzar el convite?

¿P-qué otras notables rusticidades suelen cometerse?

¿P- Y qué me dice usted acerca de la conversación en la mesa?

¿P-y las personas mayores?

¿P-y las represiones severas de los descuidos de los sirvientes, cocinera y criados son descorteces?

¿P-podría cada cual trinchar para sí o para otros del plato común?

¿P- Y el comer apresurado debe evitarse?

¿P-Cuál deberá ser la postura del cuerpo?

¿P-Qué otro vicio es incómodo en la mesa?

¿P-Que otros vicios son dignos de evitar?

¿P-Con qué mano se han de llevar los manjares a la boca?

P-Será licito comer aún el asado o cosa semejante con caldo en los dedos

¿P- ¿Sírvasse de decir algunas groserías más notables, para evitarlas?

P-Como debe ser una fineza. ¿O presentarse pan, futa si se ofrece?

P-en caso de partir el pan cómo debe hacerse

¿P-qué reglas se observarán en el beber?

¿P-Y la impolítica beber sin haber tragado el bocado?

¿P-Y al acabar qué debe observarse?

¿P-Y luego que acabe se levantara?

¿P-Tiene usted que advertir cerca del brindis?

### **Capítulo XIII- Aplicación de la urbanidad a las circunstancias**

P-Cómo podrán observarse tantas y tan menudas reglas en los casos particulares

¿P- ¿Dígame usted más claro, que son esas circunstancias de lugar tiempo?

¿P-qué expresiones podrán ocuparse en todos estos casos? más claras

¿P-Ponga usted algunos ejemplos prácticos?

¿P-Deme algunas expresiones que manifiesten todo esto?

¿P-Y una en hora buena?

¿P-Sírvase usted a darme de asunto algunas formas de felicitación y en hora buena?

¿P-Y para felicitar un casamiento?

¿P-y para un Nuevo empleo, bienvenida o despedida?

¿P-y para felicitar la bienvenida y arribo de su persona?

¿P-y en visitar a un enfermo, qué caridad será precisa?

¿P-Diga usted alguna fórmula para visita de enfermo?

¿P-Y bastaran estas reglas por si solas para hacer a un hombre civil y cortés?

### Anexo 3 Libro rudimental y progresivo de enseñanza primaria

1a parte correspondiente al libro rudimental.

Contenido	Ideas principales
1-La luz	Describe algunas actividades: “Produciéndose por un momento la obscuridad más completa en la clase, el instructor pregunta a los niños si ven poco, mucho o nada los objetos; los niños contestan refiriendo sus personales impresiones[...]se produce por último, por medio de algunos prismas, el espectro solar”, formulando al final diversas preguntas ¿cómo se llama la obscuridad que se nota detrás de un cuerpo no transparente?, ¿Qué nombre tiene cada uno de los colores del espectro solar” (p. 3 – 5)
2-Los colores	¿En esta faja producida por un rayo de luz que ha pasado por el prisma, ¿observan vides. ¿Lo que se llama color negro? Les parece á vides. ¿Blanca? ¿Qué notan en ella?, pregunta el color de diferentes objetos (pizarrón, gis, hojas de higuera, bandera nacional, agua, etc.) ¿si mezclamos algunos colores; ¿resultan otros? “Cierren vides. Los ojos. ¿Qué color observan? (p.5-8)
3-Superficies lisas y cuerpos transparentes	¿Desde el taladro al suelo, ¿es recta o torcida la dirección?  Supuesto que se ven los objetos sobre los que cae directamente la luz solar, ¿deberemos atribuir el fenómeno a la reflexión?, ¿Deberemos atribuir el fenómeno a la reflexión?  ¿Todos los cuerpos reflejan luz?, ¿El color negro supone poco o ninguna reflexión?  ¿Todos los cuerpos reflejan la luz?, ¿Cómo reflejan la luz

	<p>los cuerpos blancos?, ¿Cómo la reflejan los cuerpos blancos?</p> <p>Un cuerpo redondo y que tiene dos superficies planas, se llama disco si presenta poco grueso. Un cuerpo plano-cóncavo, plano convexo, cóncavo-cóncavo, cóncavo-convexo, se llama lenticular. Los cuerpos lenticulares cuando son transparentes se llaman lentes.</p>
4-El sonido	<p>Cuando los sonidos constan de otros muchos claros, otros confusos, y se continúan de un modo angular y aun desagradable para el oído como cuando hablan varias personas á un tiempo, ¿Cómo se llama ese conjunto de sonidos desordenados?</p> <p>Cuando en vez de escuchar un ruido, notan uves. Uno a uno los sonidos simultáneos y los sucesivos, ¿No les parece oír un canto o una música?</p> <p>¿Algunos de estos cantos se sienten desagradables?</p> <p>¿Es disonante la alianza de algunos oídos?</p> <p>¿Todas las voces son iguales?</p>
5-El Gusto. El Olfato	<p>¿Qué impresiones particulares producen los cuerpos distantes, dentro de las narices?, ¿Cómo se llaman?, ¿Todos los olores son agradables?, ¿Todos los cuerpos son olorosos?</p> <p>¿Hacemos algunos esfuerzos para percibir bien los olores?</p> <p>Puesto que aspiramos para oler bien, ¿Podemos creer que los olores caminan por el aire?, ¿Se huele mejor aspirando suavemente o aspirando con fuerza?</p>

	<p>Cuando está seca la boca, ¿se distingue bien un sabor?, ¿Los labios distinguen un sabor sin pasar el cuerpo sávido á la lengua?</p> <p>Tocando el paladar con una sustancia dulce o amarga, sin que ella baje a la lengua, ¿Se percibe la amargura o la dulzura?</p>
6-El tacto	<p>¿Qué cosa se llama temperatura de un cuerpo? ¿Hay diversos grados de calor?, ¿Hay diversos grados de frío?</p> <p>¿Un fuerte calor desorganiza los cuerpos?, ¿Cuándo dice Vd. que un cuerpo lo oprime?, ¿Oprime un cuerpo cuando pesa?, ¿Oprime nuestros miembros un cuerpo cuando les comunica el movimiento que ese cuerpo trae?, ¿Oprime un cuerpo nuestros miembros cuando resiste de algún modo al libre movimiento de éstos?</p>
7-Mezcla de sensaciones	<p>Hemos notados que las sensaciones, en ausencia del cuerpo que las produc, persisten a veces con demasiada viveza en nuestros órganos[...]También podemos observar que las sensaciones pasadas reviven y en está reproducción consiste la memoria: supuestos tales fenómenos, ¿Será posible distinguir una liga entre varias sensaciones? Ó lo qué es lo mismo, ¿Una sensación podra renovar otra del mismo órgano? ¿Podrá revivir otra correspondiente á otro sentido?</p>
8-Las palabras	<p>Observa vd. Que siempre que tiene una sensación se le viene á la memoria una palabra?</p> <p>¿Observa vd. Que siempre que oye una palabra conocida se le recuerde una sensación?</p>

	<p>Cuando vd. habla, ¿Qué pasa en vd, primero? Siente vd las impresiones de lo que va á decir , y en seguida pronuncia las palabras correspondientes? Ó primero habla vd.y después se fija en las impresiones?</p> <p>Cuando oye vd. hablar no hay duda que primero siente vd. en el oído la palabra; ¿cómo conoce vd. que no ha oído bien?</p>
<p>9-El tiempo y el espacio</p>	<p>¿Cuántas caras tiene esta esfera? ¿Cuántas tiene este embudo? ¿Cuántas esta cajetilla de cigarros? ¿cuántas este puro? ¿Cuántas este libro cerrado? Juntas todas las caras de un cuerpo, ¿con qué nombre se designan?</p> <p>¿qué cosa es un cuerpo doble de otro? ¿cuándo dice usted que un cuerpo será la mitad del otro?</p> <p>Las cosas que pasan unas tras de otras, ¿pueden dividirse como las que se presentan a una sola mirada?</p> <p>El espacio es la colocación de muchas partes de una sensación.</p> <p>El tiempo es la colocación de las cosas de modo que unas se presentan cuando las otras desaparecen.</p> <p>Llamamos también espacio al lugar que ocupa o puede ocupar un objeto.</p> <p>Llamamos también espacio al lugar transcurrido entre la primera y la última sensación de las que no aparecen sucesiva, sino simultáneamente.</p>
<p>10-La fuerza y sus transformaciones</p>	<p>¿Cuándo se dice que se mueve un cuerpo?</p> <p>¿Todo cambio de lugar es real, o hay cambios aparentes?</p>

	<p>¿Las fuerzas se comunican?</p> <p>Todo cuerpo que se mueve ¿Lleva consigo su fuerza, ya le sea propia, ya le sea comunicada?</p> <p>Cuando un cuerpo, en virtud de la atracción de sus moléculas, no cambia de figura, ¿Sirve la atracción para que las moléculas ó partículas del cuerpo conserven su lugar?</p>
11-El número	<p>Todas las cosas son cantidades; por lo mismo cada cosa puede llamarse un uno.</p> <p>Siendo así , ¿no sería pesado contestar uno, uno, uno, uno, uno, cuando nos preguntasen, ¡cuantos dedos tiene vd. en una mano?</p> <p>¿Es lo mismo decir dos y uno, que uno y dos?</p> <p>¿Es lo mismo decir cinco y uno, que uno y cinco?</p> <p>Para decir cuatro podemos decir dos y dos, en ves de tres y uno?</p> <p>Nueve y uno son diez, ¿y cinco y cinco? Y seis y cuatro?</p> <p>Tiene vd. veinticinco maíces. Divídalos vd. entre esas cinco casillas; ¿Cuántos en cada una?, Tomelos vd y distribuyalos entre esos dos cuánto le tocarón á vd., niño?</p>
12-Los signos	<p>Será mejor inventar signos de las palabras; pero como éstas son muchas, para servirnos de pocos signos veamos si son pocos los elementos de las palabras.</p> <p>En estas las que vdes. Pronuncian, se perciben unas veces sencillos y otras modificados estos sordidos: a, e, i, o, u.</p> <p>A cada sonido y a cada modificación se le ha inventado</p>

	<p>un signo que se llama letra; así: A,E,I,O,V,B,C,D,F,H,J,K,L,LL,M,N,P,Q,R, S,T,U,X,Z.</p> <p>Habrán vdes. Oído á los indígenas algunos sonidos extraños , por ejemplo:Xochitl. El soni xa, xe, xi, xo, xu, se escribe con X</p>
<p>13-Sensaciones intensas y sus signos</p>	<p>¿Hay cosas que le causan á Vd. en la vista una sensación más fuerte que otras?</p> <p>¿Qué hace Vd. cuando ve una luz muy viva como la del sol?</p> <p>¿Qué hace Vd. cuando descubre un ave de hermoso plumaje?</p> <p>¿Algunas sensaciones visuales causan á Vd. placer, y otro disgusto?</p> <p>¿Conoce Vd. algunos animales a quienes no agrada la luz? ¿Algunos lo buscan?</p> <p>¿Un sonido extraordinariamente fuerte e inesperado, se escucha sin moverse?</p> <p>¿Hay olores agradables? ¿Los hay desagradables? ¿qué hace Vd. para percibir mejor un olor agradable? ¿qué hace Vd. para evitar un olor desagradable? ¿Hay animales notables por la finura de su olfato? ¿A qué provocan los malos sabores? ¿Las aves, tragándose los granos enteros, podrán disfrutar de su sabor?</p>
<p>14-Delitos y penas</p>	<p>¿Hace Vd. mal pegando á otra persona?</p> <p>¿Hace Vd. mal hiriendo a cualquier persona?</p> <p>¿Hace mal la persona que mata?</p>

	<p>Cuando Vd. ha reconocido que ese sombrero, o qué ese asiento pertenece, por cualquier motivo, á otro niño, ¿Hace Vd. mal despojando á su dueño de su asiento o de su sombrero? ¿Le agrada a Vd. que le digan mentiras?</p>
--	---

<b>2ª PARTE DEL LIBRO PROGRESIVO</b>	
CONTENIDO	OBSERVACIONES
1-Enseñanza del lenguaje	<p>En este apartado, se hace una breve descripción de la gramática. Desde ¿cómo se escribe una palabra?, ¿qué palabras pueden rimar?, El texto trata de explicar los sufijos y prefijos en una palabra y</p>
2-Voces y signos, formas de escribir, de hacer adecuaciones para rimas, música, etc.	<p>Retoma los signos de puntuación para elaborar escritos atendiendo a normas gramáticas.</p> <p>Puntos suspensivos –Unos tras de otros se usan para indicar que queda incompleto del sentido de un período.</p> <p>Punto y coma (;)-Separa las diversas oraciones que forman un periodo.</p> <p>Coma (,)-Indica los miembros accidentales de que se compone una oración.</p>
3-Las voces como signos de diversas sensaciones	<p>Retoma que hay diferentes formas de expresión, y justo a través del lenguaje se pueden hacer estas expresiones.</p> <p>Todo afecto del ánimo produce una exclamación, la cual consiste en una de las cinco vocales más o menos modificada. Estas vocales, con su correspondiente articulación.</p> <p>Retoma a la sílaba como parte principal para componer palabras: Así en los prefijos como en los sufijos se notan muchos que parecen diversos, ya porque cambian de letras, ya por aumento o supresión de estas.</p> <p>El mismo fenómeno se nota en las silabas medias o fundamentales.</p>

<p>4-Cantidad, diversos nombres y signos para expresarla</p>	<p>Refiere a las cantidades y con base a que representan.</p> <p>De aquí resulta que todo lo mayor que su parte y la parte menor que el todo.</p> <p>Uno es cualquier cosa que forma un todo; es una cosa aislada, se llama también non, impar. Único es una cosa que existe sola, que no tiene igual como el sol.</p> <p>Dos es un formado de uno y uno, se llama también: par, ambos.</p> <p>Tres es una unidad formada de uno más uno de uno más dos. Se llama tercio, trinidad.</p>
<p>5-Operaciones Matemáticas</p>	<p>Especifica cuáles son los signos de las operaciones básicas.</p> <p>Una línea entre dos números significa restarse y se llama menos: 5-3.</p> <p>Una cruz entre dos números significa la operación de sumarlos, y se llama más: 4+2.</p> <p>Dos rayas paralelas entre dos números expresan que estos son iguales; así <math>6=6</math> se lee: seis igual a seis</p> <p>Una cruz colocada como aspa, de este modo X, manifiesta que debe multiplicarse las cantidades anteriores por las posteriores.</p>
<p>6-Propiedades de los cuerpos</p>	<p>Todo lo que obra sobre nuestros sentidos ocupa espacio y tiempo, y está sometido a diversas fuerzas, unas propias y otras extrañas. Todo lo que obra sobre los sentidos humanos se llama materia y consta de partes. Las cantidades limitadas de la materia se llaman cuerpos.</p> <p>Los elementos de los cuerpos se llaman átomos. Los</p>

	<p>pequeños grupos de átomos se llaman moléculas.</p> <p>La masa de un cuerpo es la cantidad de materia que descubre por medio del movimiento. Así dos cuerpos tienen igual masa cuando en un tiempo dado, sometidos a fuerzas iguales, presentan iguales sus aceleraciones de velocidad.</p>
7-Composición y descomposición molecular	<p>Los elementos de los cuerpos se llaman átomos, los pequeños grupos de átomos se llaman moléculas. Explica las presiones moleculares que sufren los cuerpos en los distintos estados de la materia.</p> <p>Habla de las vibraciones, cómo se pueden ver, cierto tipo de vibraciones en las cuerdas y cómo se ocupan en instrumentos musicales.</p>
8-Los cielos	<p>El espacio hasta donde el hombre puede estudiar la luz de innumerables soles ya sea directa o reflejada por cuerpos opacos, numerosos sistemas planetarios o compuestos de cuerpos opacos y luminosos voviéndose en torno de un centro.</p> <p>Se supone por los astrónomos que es una atmósfera luminosa que rodea al sol; algunos observadores creen que es un anillo transparente que rodea la tierra.</p> <p>Lo extraño de este fenómeno es que no haya llamado la atención de los observadores antiguos.</p>
9-La tierra	<p>Todos los planetas giran en órbitas empíricas, los satélites giran en una.</p> <p>La tierra gira en una órbita elíptica que recorre en un año. Durante este tiempo y se aproxima al sol una vez, y otra se aleja.</p>

	<p>La tierra es el tercer planeta contado desde Mercurio, que es el inmediato al sol, tiene un diámetro de 7912 millas...</p> <p>Todos los planetas giran en órbitas elípticas teniendo al sol en uno de sus focos. Los satélites giran en órbitas elípticas teniendo en uno de sus focos al planeta a que pertenecen.</p>
10-Minerales	<p>La superficie de la tierra, hasta las grandes profundidades donde se ha podido examinar, aparece como un cuerpo sólido.</p> <p>Sobre esta corteza terrestre hay dos océanos, uno líquido y otro gaseoso.</p> <p>La atmosfera cubre toda la tierra, cargándose sobre el hemisferio boreal más que sobre el austral.</p> <p>La corteza terrestre está formada por masas compuestas de diversos minerales.</p> <p>Esas masas se llaman capas, considerándolas colocadas unas sobre otras y ocupando alguna extensión.</p> <p>Esas mismas masas se llaman rocas cuando se les considera como un compuesto de diversas materias.</p>
11-Vegetales	<p>Los vegetales o plantas son seres organizados, vivientes y privados de los movimientos que se llaman voluntarios; su reunión se llama reino vegetal, y su estudio botánica .</p> <p>El tejido de un planta presenta a la simple vista dos elementos diversos : las fibras y la parenquimia.</p> <p>Si en un plano horizontal se presentan dos hojas con encontradas direcciones, se les llama opuestas.</p>

	<p>Si se agrupan formando una corona al tallo se llaman verticiladas.</p> <p>Las hojas alternas con su conjunto, forman una línea espinal sobre el tallo.</p>
12-Animales	<p>Habla de que los <b>animales son cuerpos</b>, que se nutren, que se reproducen sienten, y voluntariamente se mueven.</p> <p>En los animales se estudia la estructura de su cuerpo, sus órganos y las funciones de estos. Existen tres tipos de funciones que son las de relación, nutrición y reproducción. Los órganos de reproducción son los que distinguen el sexo, “se llama macho al animal fecundante, y hembra al que reproduce las crías”.</p> <p>Existen animales superiores como el hombre, con un sistema nervioso mejor desarrollado, y tiene órganos para diversas clases de sensaciones. Su tipo es el hombre.</p> <p>Considera que al hombre se deben todos los fenómenos del mundo artificial.</p>
13-El mundo artificial	<p>Considera artificial, todo aquello que no es propio de la naturaleza, pero es producido, creado o inventado por el hombre. “El hombre es un animal inventor; para satisfacer sus necesidades orgánicas, modifica diaria y caprichosamente los recursos que le ofrece la naturaleza”.</p> <p>Asume que el hombre puede codiciar lo que ve en manos de un otro, “Para satisfacer fácil y ordenadamente tan numerosas propensiones, ha inventado las instituciones sociales”.</p> <p>“Su amor sexual, se contiene a veces entre las caricias de una sola pareja, pero con frecuencia se desborda y</p>

	convierte a la mujer en esclava”.
14-La historia	<p>En este apartado refuerza lo que en historia natural dice sobre las funciones de los órganos para preservación de la raza, sólo que en este apartado alude a la mezcla de dos razas la española y la de los indígenas.</p> <p>“México, lo mismo que todos los pueblos hispano-americanos, al consumarse su independencia se ha encontrado compuesto de indígenas, en cuya frente se conserva la marca de Moctezuma, y de colonos que llevan todavía las cadenas de Carlos V y Fernando II. Pero estos Colonos y aquellos vasallos, por instinto y por ejemplo, aspiran a <b>transformarse en un raza ilustrada y emprendedora</b>”.</p>