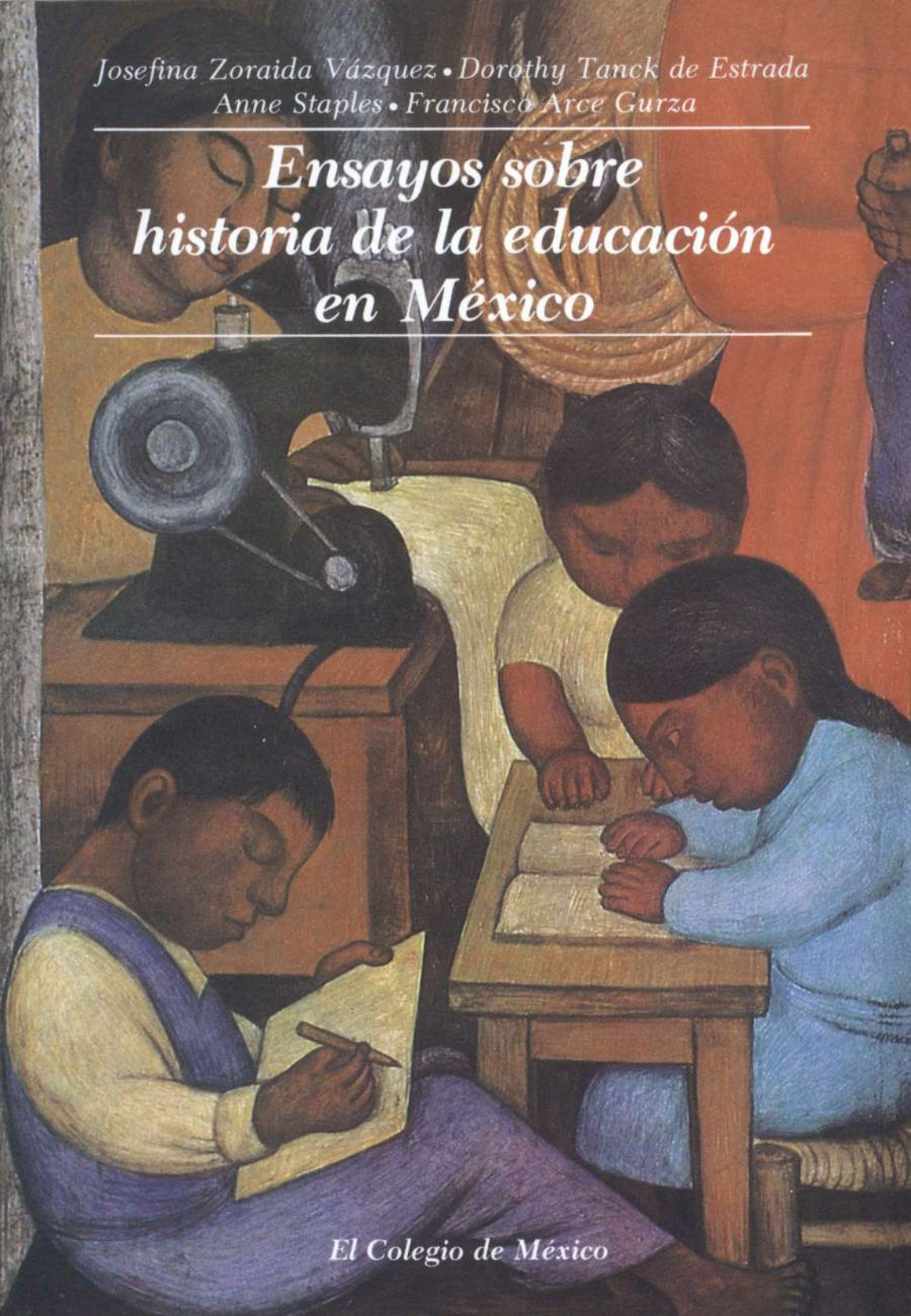
Josefina Zoraida Vázquez • Dorothy Tanck de Estrada
Anne Staples • Francisco Arce Gurza

# Ensayos sobre historia de la educación en México



El Colegio de México

# ENSAYOS SOBRE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

CENTRO DE ESTUDIOS HISTÓRICOS

# ENSAYOS SOBRE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

*Josefina Zoraida Vázquez,*
*Dorothy Tanck de Estrada,*
*Anne Staples, Francisco Arce Gurza*

EL COLEGIO DE MÉXICO

*Open access edition funded by the National Endowment for the Humanities/Andrew W. Mellon Foundation Humanities Open Book Program.*

*The text of this book is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License:*
*https://creativecommons.org/licences/by-nc-nd/4.0/*

370.972
E59
1985

Ensayos sobre historia de la educación en México / Josefina Zoraida Vázquez... [et al.] --2a ed. -- México, D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1985. (3a reimpr., 2013).
187 p. ; 22 cm.

Incluye referencias bibliográficas.
ISBN 968-12-0265-1

1. Educación -- México -- Historia. I. Vázquez, Josefina Zoraida.

Tercera reimpresión, 2013
Segunda reimpresión, 2006
Primera reimpresión, 2000
Segunda edición, 1985
Primera edición, 1981

D.R. © El Colegio de México, A. C.
Camino al Ajusco 20
Pedregal de Santa Teresa
10740 México, D.F.
www.colmex.mx

ISBN 968-12-0265-1

Impreso en México

# ÍNDICE

Presentación 9

*Josefina Zoraida Vázquez*
El pensamiento renacentista español y los orígenes de la educación novohispana 11

*Dorothy Tanck de Estrada*
Tensión en la Torre de Marfil. La educación en la segunda mitad del siglo XVIII mexicano 27

*Anne Staples*
Panorama educativo al comienzo de la vida independiente 101

*Francisco Arce Gurza*
En busca de una educación revolucionaria: 1924-1934 145

# PRESENTACIÓN

La socialización de los niños la efectuó por siglos la familia, pero a medida que las sociedades se hicieron más complejas fue necesario crear instituciones encargadas de gran parte de esa tarea. El proceso educativo está ligado en cada caso a ideas y creencias, usos y valores de una sociedad, de suerte que su estudio resulta complicado. Hasta tiempos recientes, la historia de la educación se hacía como un simple recuento de la fundación de instituciones, las estadísticas de educandos, la descripción de programas de estudio, las ideas pedagógicas predominantes y las leyes que regían el funcionamiento del sistema educativo. El Seminario de Historia de la Educación de El Colegio de México, desde un principio, trató de enfrentar el tema dentro del marco de la historia social y cultural, de forma que sirviera para iluminar el porqué de los cambios y las permanencias y el sentido profundo que cada reforma intentada ha tenido o ha pretendido tener.

El presente libro contiene cuatro ensayos y es otro subproducto de la actividad del Seminario, cuyo objetivo final esperamos que sea una historia general de la historia de la educación en México.

Como en las publicaciones anteriores y estudios realizados hasta ahora por el Seminario,* los ensayos presentan algunos aspectos desconocidos del acontecer de la educación en México, y se apuntan nuevas interpretaciones que han aparecido con el manejo del gran material acumulado y de las discusiones entre los miembros del Seminario. Lo sentimos, pues, como un adelanto de una tarea, en la que nos queda todavía un largo trecho por delante, hasta aquí sostenida por el propio Colegio, y en años recientes con financiamiento del Fondo de Fomento Educativo.

* José María Kobayashi, *La educación como conquista*, México, El Colegio de México, 1973; Dorothy Tanck de Estrada, *La educación ilustrada*, 1786-1836, México, El Colegio de México, 1975; Jorge Mora Forero, "La ideología educativa del régimen cardenista" (Tesis presentada en 1976, sin publicar), Kobayashi, Vázquez, *et al.*, *Historia de la educación en México*, México, SEP, 1976; el número 113 de *Historia Mexicana* se dedicó por entero a artículos sobre historia de la educación en México. XXIX: 1 (jul.-sept., 1979).

# EL PENSAMIENTO RENACENTISTA ESPAÑOL Y LOS ORÍGENES DE LA EDUCACIÓN NOVOHISPANA

JOSEFINA ZORAIDA VÁZQUEZ

Todos sabemos que las fechas son meras referencias y que los cambios se generan lentamente; sin embargo, no parece injusto atribuir a 1492 una honda significación. Por una parte, terminaba la larga lucha contra el moro, que trasladaba la frontera allende el océano, y por el otro se iniciaba una era de descubrimientos y nuevos contactos. Y no sólo se trata de novedades, sino también de reencuentros; después de casi ocho siglos, los españoles volvían también su mirada a una Europa que vivía transformaciones, lo cual redundaría en la generación de un espíritu dinámico, renovador e inquisitivo que convertiría al XVI en el gran siglo español.

En tales circunstancias era natural que humanismo y renacimiento entraran con fuerza, aunque con sellos propios. No en balde habían convivido en su suelo sabios musulmanes, judíos y cristianos. España se había anticipado con algunas manifestaciones renovadoras, aunque el celo de la Reconquista la llevara muchas veces a atrincherarse en la intolerancia; ésta era un signo de la honda crisis que se vivía, entre la apertura y el aislamiento, entre la tradición y la reforma, agudizada más tarde ante la aparición del protestantismo. La crisis misma le facilitó a España adaptarse a las novedades, aunque siempre con precauciones para defender la ortodoxia, tan significativa para un pueblo que se había visto obligado a identificar religión y nacionalidad.

A pesar de ser país de contrastes, tanto entre individuos como entre comarcas, la causa religiosa convirtió a España en nación, con una unidad y sentimiento de identificación que le permitía acometer grandes causas. El impacto de los descubrimientos geográficos le ofreció la oportunidad de escapar de la atracción absoluta a la antigüedad y del peso de la tradición cristiana, ya que le permitía oponer sus propias experiencias a las autoridades. Las nuevas tierras le ofrecieron también un campo extenso para proyectar sueños y utopías. Lo inesperado de la aparición de aquellas tierras que poco a poco se convertirían en un "Nuevo Mundo", hizo que se elaboraran imágenes divorciadas de la realidad, que más tarde conducirían a desilusiones y errores. Pero durante los primeros tiempos, los descubrimientos estimularon la avidez de conocimientos, motor efectivo para abandonar la comodidad de lo conocido por la incertidumbre de lo desconocido y para avivar todo

medio de conocimiento: instituciones de enseñanza, impresión de libros, difusión de noticias e ideas.

Por ello, a pesar del alto porcentaje de analfabetismo en España, la cultura popular se enriqueció, y la educación adquirió no sólo prestigio sino utilidad inmediata. Con los Reyes Católicos, caballero pasó a ser un sinónimo de hombre de letras,[1] y la instrucción empezó a ser indispensable para ascender en la escala social. El prestigio de la palabra escrita llegó a ser tan grande que "todos los contratos, aun de mínima cuantía, se pasaban ante escribano. . . Se levantaba acta de todo: desde el contrato de un maestro con un aprendiz, hasta la toma de posesión del Océano Pacífico por el rey de España".[2] Claro está que esto contribuiría a multiplicar aún más la burocracia y hubo arbitristas que llegaron a aconsejar el cierre de algunas instituciones de enseñanza para limitarla.[3]

La reforma religiosa española también influyó en la expansión de la educación. Desde el siglo XIV se había iniciado el combate contra la relajación disciplinaria y la ignorancia del clero y se habían fundado colegios para formar un sacerdocio disciplinario y con mayor nivel intelectual. De tal afán nacieron los colegios de Santa María de la Asunta en Lérida (1371), San Antonio de Portacoeli en Sigüenza (1476) y Santa Catalina en Toledo (1485). De hecho la verdadera reforma la emprendería, en 1495, el cardenal Francisco Jiménez de Cisneros (1436-1517), por encargo de los Reyes Católicos. Del éxito de la reforma responde, sin duda, la mayoría de religiosos que llegarían a la Nueva España.[4]

Aunque no tenemos estudios especializados sobre la educación española de la época, sabemos que las instituciones educativas se multiplicaron, de manera que según Fernández de Navarrete llegaron a 32 las universidades (21 fundadas durante el XVI) y a 4000 las escuelas de gramática.[5] Pero no sólo se trataba de números, sino que la primera mitad del XVI vio también una actitud reformista en los conceptos básicos que fundamentaban la tarea y los fines de la educación. El cardenal Cisneros fundó una universidad donde se enseñaron diversas corrientes de pensamiento filosófico, y Juan Luis Vives (1492-1540) expuso todo un nuevo concepto de educación. Pero la inquietud rebasaba estos límites y hubo aportaciones en otros campos educativos; así por ejemplo, fray Pedro de León (1520-1588) desarrolló un arte de hacer hablar a mudos y Juan de Huarte (1533-1592) ensayó un método para explorar vocaciones en su *Examen del Ingenio para las Ciencias*. Otro esfuerzo innovador que debe mencionarse fue la apertura de colegios jesuitas, cuyo método "renovador" les aseguró un gran éxito.

En *De las disciplinas* (1531) y el *Arte de hablar* (1532), Vives desarrolló

[1] Sainz, 1957, p. 115.
[2] Domínguez, 1973, p. 318.
[3] Elliot, 1963, p. 315.
[4] Miranda Godínez, 1967, pp. 2-20.
[5] Citado por Elliot, 1963, p. 315.

un moderno concepto de educación. Para el ilustre filósofo la educación debía ser para todos incluyendo ciegos, sordomudos e imbéciles, porque todos deben aprender a trabajar sin hacer caso de condiciones accidentales del hombre. Y no sólo eso, concebía que las escuelas debían abrirse a todas las edades[6] y no despedir a nadie sin haber intentado antes formarlo y mejorarlo, "si no por lo que atañe a las letras, al menos por lo que toca a las costumbres".[7]

Como Vives pensaba que la educación debía ser para todos, debía "apartarse de las escuelas toda ocasión de lucro, y recibir de fondos públicos el personal docente un salario equitativo que baste al bueno y sea despreciable al malo".[8] Los niños pobres entrarían en un hospital para expósitos donde se les criaría y alimentaría hasta los seis años en que pasarían a "una escuela pública para el estudio de la literatura y buenas costumbres",[9] donde se les mantendría. También consideró conveniente educar a las niñas, a quienes no sólo debía enseñarse cocina y economía doméstica, sino también "rudimentos de las letras y si alguna tuviere vocación para las letras, déjeselas. . . pasar un poco más adelante, siempre que todo ello se enderece a la mejora de las costumbres".[10]

Al principio de educación universal añadió el de educación individualista puesto que el talento y la habilidad varían de uno a otro alumno. Insistió en que "el primer saber del hombre es el hablar" puesto que "para realizar la sociedad se dio al hombre lenguaje"[11] y los niños debían aprender a hacerlo con claridad y correción. No basta enseñar a leer y escribir, es necesario transmitir los principios de piedad cristiana, por lo cual es importante que los maestros sean pacientes, cariñosos y de buena conducta. Vives consideró que atención y desarrollo de la memoria son indispensables para aprender bien la lengua, de ahí la importancia de que los niños hagan su propio libro, donde escribirán todo lo que deban recordar, pues "nada contribuye tanto a una gran instrucción como escribir mucho".[12]

Este concepto de educación universal y vitalicia, concebido sin duda como medio concreto para lograr una transformación social, era difícil que llegara a tener vigencia. No obstante, algunos de sus principios parecen haber permeado la tarea de algunos evangelizadores y, en cierta medida, la labor docente de los jesuitas.

En una sola área la realidad superó la teoría de Vives: la educación femenina. Sabemos que desde el XV había españolas ilustres por su saber, tal Beatriz Galindo, la Latina, preceptora de Isabel la Católica, Francisca de Nebrija, Lucía de Medrano, Juana de Contreras, Florencia del Pilar, quie-

[6] Vives, s.f., p. 48.
[7] Vives, 1947-1948, vol. II, p. 569.
[8] Vives, s.f., p. 48.
[9] Vives, 1947-1948, vol. I, p. 1 397.
[10] Vives, s.f., pp. 27 y 73.
[11] 1947-1948, vol. I, pp. 1 397-398.
[12] *Ibid.*, p. 142.

nes llegaron a dar conferencias públicas en la Universidad de Salamanca. De manera que es comprensible que Cisneros, la emperatriz Isabel y Felipe II se preocuparan por abrir colegios como el de San Juan de la Penitencia en Alcalá, fundado por el cardenal y los de Santa Isabel y Loreto, fundados por Felipe II. Había algunos otros colegios, además de que algunos conventos se dedicaban a dar instrucción a las niñas.[13] Lo que sí resulta singular es que la Universidad de Salamanca admitiera mujeres y que Francisca de Nebrija sustituyera a su padre en la cátedra de la Complutense.[14]

En la práctica, la educación estaba lejos de ser patrimonio de todos. La educación elemental estaba a cargo de los municipios en poblaciones mayores, norma que se cumplía en diversa medida.[15] Pero no fue mayor el éxito de la Iglesia que el de la Corona; Gregorio IX (1227-1241) había ordenado que cada parroquia ofreciera "enseñanza de las primeras letras y rudimentos de religión" y Enrique II de Castilla (1369-1379) había tratado de estimular la instrucción elemental otorgando privilegios a los maestros de primeras letras.[16] Aun cuando poco se logró, el problema no cayó en el olvido y en 1536 el Concilio de Toledo insistió en que cada parroquia tuviera un clérigo sacristán que enseñara a leer, escribir, cantar y buenas costumbres a cualquier persona.[17] Mas el problema era también económico, pues aun en escuelas sostenidas por fundaciones benéficas o municipios, el dinero disponible era escaso y los maestros se veían obligados a exigir una pequeña contribución de los padres, lo que "bastaba para alejar a la mayoría de los hijos de las clases más desheredadas".[18]

Una vez que aprendían a leer, escribir y los rudimentos de aritmética que ofrecían las escuelas primarias, aquellos que deseaban seguir carreras universitarias o dedicarse al sacerdocio debían pasar a una escuela de gramática, estudio o convento que ofreciera la enseñanza del necesario latín, retórica, poética, mitología e historia antigua.

Entre las 4 000 escuelas de gramática, las había civiles, privadas y de órdenes religiosas; buenas, como el Estudio de la Villa de Madrid, y reducidas a un "dómine", estudiante fracasado o cura de pueblo, quien sólo enseñaba las reglas latinas con ayuda de la palmeta. En este nivel la apertura de los colegios jesuitas, a partir de 1560 significó una verdadera renovación. Destinados a formar novicios y latinistas laicos, alcanzaron tal éxito que llegarían a constituir casi un monopolio en la enseñanza media y afianzarían el prestigio de la orden. En su *Coloquio de los Perros*, Cervantes nos describe lo que fue para él la innovación en la docencia jesuita:

> recibí gusto de ver el amor, el término, *la solicitud y la industria* con que aquellos benditos padres y maestros enseñaban a aquellos niños, enderezando las tier-

[13] Kobayashi, 1974, pp. 142-143.
[14] *Ibid.*, p. 142.
[15] Domínguez, 1973, p. 244.
[16] Altamira, 1929, vol. II, p. 242.
[17] Miranda, 1967, pp. 2-5.
[18] Domínguez, 1973, p. 319.

nas varas de su juventud, porque no torciesen ni tomaran mal siniestro en el camino de la virtud que juntamente con las letras les mostraban. Consideraba como *los* reñían con suavidad, *los castigaban con misericordia, los animaban con ejemplos, los incitaban con premios*, y los sobrellevaban con cordura; y finalmente cómo les *pintaban la fealdad* y *horror de los vicios*, y les dibujaban la hermosura de las virtudes, para que aborrecidos ellos y amadas ellas, consiguiesen el fin para que fueron criados.[19]

Los jesuitas aprovecharon emulación y convencimiento para hacer aprender a los jóvenes. Le dieron importancia especial al uso de la palabra y del arte métrica, para lo cual organizaron conferencias, discusiones y certámenes poéticos, premiando a los que mostraban mayor agilidad en expresarse en verso. De esa manera, los jóvenes adquirían facilidad de expresión y de réplica. Formaron academias escolares con los mejores estudiantes que se reunían en fechas fijas, bajo la dirección de un profesor, para ejercitarse, de suerte que se fomentaba el estudio voluntario y la competitividad.

En la cúspide de la enseñanza estaban las universidades mayores y menores, con muy diversa calidad, ya que las había grandes como Salamanca y otras con unas cuantas cátedras y un puñado de estudiantes. Fundadas a partir del siglo XIII por reyes, cardenales, obispos y el poder civil, eran realmente autónomas por contar con rentas, subvenciones y el producto de matrículas. Otorgaban tres grados: bachiller, licenciado y doctor. El primer grado se obtenía en el nivel preparatorio de la facultad de artes, después de perfeccionar el conocimiento de latín y obtener rudimentos de lógica. Las facultades profesionales otorgaban los otros dos grados.

En las facultades de cánones y teología se estudiaba el derecho eclesiástico; los grados seculares eran leyes (dedicadas al derecho civil) y medicina.

De acuerdo con los programas elaborados por sus autoridades, las universidades ofrecían diversas cátedras. Básicamente los cursos consistían en leer textos y comentarlos, además de la participación en disputas académicas. Las universidades gozaban de privilegios que garantizaban la persona y los bienes de maestros y estudiantes. El crecimiento de las universidades llevó a fundar lugares destinados a "la aristocracia del talento", para otorgar a estudiantes pobres, hospedaje, atención y oportunidad de ejercitarse en diversas disciplinas. Con el tiempo, los colegios perdieron de vista su objetivo y se convirtieron en centros de favoritismo y acumularon poder hasta llegar a dominar el gobierno de las universidades. Algunos colegios proporcionaron gran parte de funcionarios eclesiásticos y civiles y puede imaginarse el peso que tenía si consideramos que el Colegio de Cuenca en Salamanca produjo en cincuenta años, 6 cardenales, 20 arzobispos y 8 virreyes.

Las universidades más importantes eran Salamanca y Alcalá. Aunque la primera sobresalió siempre por la calidad de sus catedráticos y la afluencia de alumnos, el acontecimiento académico fundamental del siglo XVI lo constituyó la fundación de la Universidad Complutense en Alcalá de Hena-

[19] Citado por Pfandl, 1929, p. 178.

res, que abrió sus puertas en 1509 gracias a los afanes del cardenal Cisneros. Desde 1498, en que se puso la primera piedra, Salamanca trató de convencer a Cisneros de incorporarle la nueva institución, pero el cardenal no cedió, porque no quería ni imitar, ni competir con Salamanca; quería una constitución peculiar que fuera el corolario de su reforma. La quería auténticamente autónoma, sin tutelas en su gobierno interno y abierta a la libre investigación.[20] A diferencia de Salamanca, que se avocaba al estudio del derecho, Alcalá estaba destinada a vivificar los estudios teológicos; de ahí su originalidad de no contar con una facultad de derecho y de que sólo a regañadientes, consintiera Cisneros en hacer un lugar para el derecho canónico.[21]

La verdadera novedad fue la carencia de dogmatismo tomista y el estudio filológico de la Biblia. En efecto, a diferencia del tomismo salmantino, la Complutense abrió tres cátedras: una de teología tomista, otra de teología escotista y una tercera de teología occamista, novedad que obligaría a Salamanca a renovarse creando tres cátedras: de teología, filosofía y lógica nominalista.[22] Se reservaron dos cátedras para medicina, y ahí también, junto a Hipócrates y Galeno, se estudiaría a Avicena. Y la apertura de Cisneros era tal que invitó a Erasmo a Alcalá, visita que no llegó a efectuarse a pesar de serle reiterada.

Sin embargo, lo que le daría su gran renombre a la Complutense sería la filología bíblica, pues además de ofrecer cursos de latín, griego, hebreo, árabe y siriaco, había atraído a un equipo de filólogos que en quince años de trabajo (1502-1517), sin interrupción, realizaría su obra magna: la Biblia Políglota, una de las tareas científicas más impresionantes del XVI.

El ambicioso esquema de Cisneros concibió la comunidad complutense como centro de multitud de "colegios de pobres" que renovarían la vida religiosa de la península. Al principio pensaba en dieciocho, seis de los cuales serían de gramática; al final fueron siete y dos. Se trataba pues de un "organismo completo de enseñanza eclesiástica: elemental, media y superior".[23] Desgraciadamente sus sucesores no sabrían preservar el carácter democrático y la apertura del famoso cardenal y la universidad, presa del aristocrático Colegio de San Ildefonso, perdería su carácter original.

No necesitamos agregar a este conocido cuadro que la inquietud española se manifestó en casi todos los campos de la actividad y del pensamiento y que las aportaciones fueron impresionantes en su mayoría. Aquí nos preocupa señalar cómo gran parte de esta inquietud educativa se transportaría al otro lado del océano, donde su aplicación daría lugar a una concepción amplia y moderna de la tarea educativa que lograría, no sólo la cristianización, sino también un trasplante cultural.

La efervescencia social e intelectual era contradictoria; fantasía y reali-

[20] Chaunu, 1973, vol. II, p. 165.
[21] Bataillon, 1937, vol. I, p. 15.
[22] Chaunu, 1973, vol. II, p. 167.
[23] Bataillon, 1945, vol. I, p. 12.

dad, superstición y nuevos conocimientos se mezclaban, como que lo mismo se imprimía el *Amadís* que el *Enchiridion*, Mandeville que el *Sumario de Natural Historia de las Indias.*

Y la epopeya militar concluyó su primera etapa: la Gran Tenochtitlan fue vencida. Pareció verdad que la Nueva España era hija predilecta, porque, sin tardanza, llegaron discípulos de los maestros que conmovían a la vieja España, Nebrija y Vives, Erasmo y Moro. Y en sus voces se escucharon los ecos de sus ideas, pero con el matiz propio que dictaba una tierra en donde todo estaba por hacer con poca gente. Los hombres que llegaron no se amilanaron y el franciscano Juan de Zumárraga, al igual que Cisneros, aconsejaba escuelas de primeras letras, de gramática y hasta universidad e imprenta "para reformar o acrecentar la religión". El latinista Julián Garcés vio con claridad que la concepción errónea sobre la racionalidad de los indios era un obstáculo y escribió al Papa, logrando que Paulo III los reconociera "capaces de la fe cristiana".

Había problemas para todos. Al oidor Vasco de Quiroga le conmovió lo concreto e inmediato: la miseria y explotación de los pobres indios. En la tradición de primero hacerlos hombres y luego cristianizarlos, pidió al Consejo de Indias, baldíos para poblamientos; pero su impaciencia no podía esperar a que la máquina burocrática se decidiera y de su propio peculio compró tierras para fundar sus famosos hospitales, unidades autosuficientes, donde todo el mundo aprendió diversos oficios para asegurar una vida digna y cristiana. En sus ordenanzas se han encontrado paralelos a la *Utopía* de Moro[24] y desde luego no dejan de recordar a *Del Socorro de los Pobres* de Vives.

La lista es casi interminable: Pedro de Gante, Martín de Valencia, Motolinía, Bernardino de Sahagún. Todos se enfrentaron a la prueba que les presentaba el destino: convertir a todo un continente. La prueba parecía más allá de todas las fuerzas humanas, pero su tamaño los obligó a poner en la tarea todos sus sentidos, aplicar todas sus teorías, echar mano de todos los recursos. Sabemos que variaron las concepciones sobre la tarea por cumplir, pero a pesar de discusiones que alteraron la vida de los misioneros,[25] durante la primera mitad del siglo XVI predominó la utopía de restaurar la Iglesia primitiva.

Aunque habían venido algunos clérigos con las huestes de Cortés, que iniciaron la cristianización de los naturales, la llegada de los tres franciscanos flamencos en 1523 y los doce que le siguieron en 1524 significó el principio de la gran tarea. En 1526 les seguirían los dominicos y en 1533 los agustinos.

Los franciscanos arribaron en un momento impresionante: el de la natural depresión que siguió a la conquista de Tenochtitlan. "Hirió Dios y castigó esta tierra y a los que en ella se hallaron, . . . con diez plagas trabajosas", dice Motolinía, y "quedó tan destruida la tierra. . . que quedaron muchas cosas yermas del todo, y ninguna hubo adonde no cupiese parte del

[24] Zavala, 1965, pp. 16-26.
[25] *Vid.*, Ulloa, 1977.

dolor y llanto, lo cual duró muchos años".[26] La conquista había desvertebrado la sociedad indígena y la vida perdió todo significado. Los naturales huían, se suicidaban, vagabundeaban, se emborrachaban. La desolación de los misioneros es fácil de comprender. Había que hacerlo todo: devolver alguna confianza a los naturales, aprender las lenguas, hacer gramáticas, bautizar niños y adultos, construir iglesias, destruir la vieja religión, defender su derecho a la tarea.

Consideraron que lo primero era "deprender la lengua" y empezaron la tarea, asunto nada fácil si tomamos en cuenta la desconfianza general; "la gente común estaba como animales sin razón. . . que no los podían traer al gremio y congregación de la Iglesia".[27] Al fin dieron con el medio más adecuado: jugar con los niños y "dejando a ratos la gravedad de sus personas, se ponían a jugar con ellos con pajuelas o pedrejuelas".[28] Y a los niños fue a quienes primero predicaron, y a su vez "los niños fueron predicadores y los niños ministros de la destrucción de la idolatría".[29]

El aprendizaje de la lengua exigía también realizar la transcripción a las letras latinas y para ello "train siempre papel y tinta. . . y en oyendo un vocablo al indio, escribíanlo. . . y a la tarde, juntábanse los religiosos y. . . conformaban a aquellos vocablos el romance que les parecía más convenir".[30] Un problema más complicado era la selección de las palabras nahoas para explicar los misterios de la fe cristiana. La escrupulosa ortodoxia de los misioneros los llevó a introducir vocablos españoles y latinos al náhuatl, acomodados a las exigencias gramaticales del mismo, de lo que resultó Diosé, Sanctomé, Cristianóyotl, etcétera.[31]

Sin embargo, la tarea importante era la de salvar almas, y para ello había que predicar la fe. Los misioneros se dieron cuenta de que era una tarea educativa y como la sociedad indígena misma tenía un completo sistema educativo, decidieron aprovecharlo cuando no chocara con las exigencias del cristianismo. Los antiguos mexicas distinguían entre educación para nobles, en el riguroso y austero Calmécac, y educación para el pueblo en general, en el pragmático Tepolchcalli, y de igual manera procedieron los franciscanos:

> a los hijos de los principales. . . procuran de recogerlos en escuelas que para esto tienen hechas, adonde aprenden a leer y escribir y las demás cosas que abajo se dirán, con que se habilitan para el regimiento de sus pueblos y para el servicio de las iglesias, en lo cual no conviene que sean instruidos los hijos de los labradores y gente plebeya, sino solamente deprendan la doctrina cristiana, y luego en sabiéndola comiencen. . . a seguir oficios. . . siguiendo en la simplicidad que sus antepasados tuvieron.[32]

[26] Benavente, 1956, pp. 13 y 20.
[27] García Icazbalceta, 1941, p. 206.
[28] Mendieta, 1945, vol. II, p. 62.
[29] *Ibid.*, p. 64.
[30] *Ibid.*, p. 62.
[31] Kobayashi, 1974, p. 196.
[32] García Icazbalceta, 1941, p. 55.

En esta tarea estaba implícita la voluntad de preservar la sociedad indígena. La educación estaba integrada a la religión, de suerte que lo único que necesitaban hacer era sustituir las viejas creencias por la religión cristiana. Las primeras escuelas tenían un carácter meramente catequístico. Pedro de Gante, en 1523, abrió la primera escuela en Texcoco, que como capital cultural había sido menos dañada que la gran Tenochtitlan. Ahí, Gante empezó a "recoger a los hijos de los principales señores y enseñarles la ley de Dios".[33] Los primeros doce hicieron lo mismo. En sus pláticas con los caciques y principales les pidieron, con candor, que les entregaran a sus hijos pequeños "que conviene que sean primero enseñados. . . pues como niños y tiernos en la edad, comprenderán con más facilidad la doctrina que les enseñaremos. Y después, ellos. . . nos ayudarán, enseñándoos a vosotros."[34] Como es de suponer, los principales no siempre atendieron el llamado y llevaron "otros mozuelos, hijos de sus criados. . . Y quiso Dios —dice Mendieta— que queriendo engañar, quedaron ellos engañados y burlados; porque aquellos hijos de gente plebeya siendo allí adoctrinados. . . y en saber leer y escribir, salieron hombres hábiles y vinieron después a ser alcaldes y gobernadores, y a mandar a sus señores."[35]

Pero en general los niños de los principales fueron los primeros en ser evangelizados. Lo mismo que en el caso de los bárbaros. Esto significaba una gran ventaja porque la enseñanza del Calmécac subrayaba el uso de la memoria de manera que estaban acostumbrados a escuchar con cuidado y a la transmisión en forma oral,[36] de suerte que cuando tuvieron que memorizar oraciones y verdades esenciales, artículos de fe, mandamientos, sacramentos y pecados, lo hicieron con facilidad. Al principio, buena parte de las explicaciones eran a señas, pero poco a poco, los misioneros descubrieron auxiliares didácticos más efectivos. Uno de ellos fue grabar con jeroglíficos, en madera, las oraciones e imprimirlas "en papel de maguey o en cualquier otra materia de las que acostumbraban usarse para los códices".[37] Así, entre 1525 y 1528 Pedro de Gante había desarrollado su *Catecismo de la doctrina cristiana*, obrita que explicaba las principales oraciones, con figuras y signos de dibujo simple, casi con seguridad hechos por indígenas. El *Catecismo* utilizaba, sin duda, una forma de expresión indígena para explicar la nueva religión. Este sistema se aprovechó también para confesar a los naturales.[38] Pronto, "estos niños que los frailes criaban y enseñaban, salieron muy bonitos y muy hábiles y tomaban tan bien la buena doctrina, que enseñaban a otros muchos".[39] Claro que no dejó de haber algunos excesos, tanto porque los niños se convirtieron en espías de sus propias familias, como

[33] *Ibid.*, p. 204.
[34] Mendieta, 1945, vol. II, pp. 56-57.
[35] *Ibid.*, p. 60.
[36] León Portilla, 1961, p. 64.
[37] Valton, 1935, p. 5.
[38] Benavente, 1956, p. 122.
[39] *Ibid.*, p. 20.

porque ocasionalmente cometieron actos violentos; tal es el caso de los niños de Tlaxcala que mataron a pedradas a un sacerdote "del demonio".[40]

Mas no tardó en quedar establecido todo un sistema de instrucción en cada convento: los domingos y días festivos se catequizaba a los adultos, el resto de la semana a los niños, que tenían preferencia. Los niños del pueblo se reunían cada mañana, después de misa, en los atrios de los templos y repartidos en grupos de acuerdo con sus conocimientos y sexo, aprendían oraciones y verdades fundamentales. Niños y niñas adelantados ayudaban en esta ardua tarea.

Los niños de los principales, en cambio, vivían como internos en los conventos y aprendían, además de las oraciones y verdades esenciales, artes complementarias:[41] lectura, escritura y canto. Al igual que en tiempos de su gentilidad en el Calmécac, la vida de estos niños era monacal y llena de sacrificios, incluso se disciplinaban con azotes.

La evangelización de adultos se efectuaba en forma obligatoria. Cada cuartel o poblado tenía sus vigilantes que despertaban los días señalados a toda la población que debía reunirse alrededor de las cruces en los atrios o cementerios. Después de pasar lista, se formaban grupos de hombres y de mujeres. Cada uno repetía una y otra vez partes de la doctrina hasta memorizarlas, atendiendo a continuación misa y sermón.[42]

A diferencia de los nobles, los plebeyos o macehuales no tenían entrenamiento mnemotécnico, puesto que el Tepolchcalli ofrecía preparación para la vida diaria: sembrar, pescar y, sobre todo, guerrear. Esto hizo que los misioneros pusieran a prueba sus ingenios y desarrollaran toda una serie de métodos auxiliares. Gante recordó que los indios solían "cantar y bailar delante de sus dioses. . . y que todos sus cantares eran dedicados a sus dioses y decidió componer metros muy solemnes sobre la ley y la fe". Ximénez y Fuensalida hicieron lo propio,

> tradujeron lo principal de la doctrina cristiana en la lengua mexicana, y pusiéronla en un canto muy gracioso que sirvió de buen reclamo para atraer gente a deprender. . . fue tanto lo que se aficionaron a ella, y la prisa que se daban por saberla. . . que por doquiera que iban de día y de noche no decían ni se oía otra cosa sino el canto de las oraciones, artículos y mandamientos de Dios.[43]

Este gusto por la música fue debidamente aprovechado por los frailes y las ceremonias se acompañaron de música y canto, lo que estimuló el deseo por aprenderlo. Juan Caro, a pesar de no hablar el náhuatl, logró enseñar música a los indígenas, quienes incluso fabricaron sus propios instrumentos y llegaron a componer misas completas. La aplicación de la danza fue algo más delicada. En la mayoría de los casos resultó una cristianización

[40] Mendieta, 1945, vol. II, pp. 78-79.
[41] Ricard, 1947, p. 214.
[42] García Icazbalceta, 1941, p. 206.
[43] Mendieta, 1945, vol. II, p. 68.

de antiguas danzas paganas, aunque también hubo adaptación de viejas danzas europeas. Tal es el caso de las morismas, sólo que moros y cristianos quedaron reducidos a indios cristianizados e indios paganos.[44]

El auxiliar predilecto fue la pintura. Ésta tenía muchas ventajas. Era una verdadera continuación de los códices, ilustraba verdades difíciles de explicar y aplicaba el principio medieval de facilitar la memorización de ideas abstractas traduciéndolas a imágenes plásticas;[45] cómo olvidar lo terrible de los pecados al verlos plasmados en toda su fealdad, y cómo no desear la virtud adornada de tantas bellezas. Muchas veces era un recurso meramente audiovisual que picaba la curiosidad, ayudaba a la memoria y suplía las explicaciones incompletas. A manera de códices, se pintaron cuadros con los artículos de la fe, los mandamientos, los pecados, etc. Se pintaron tiras de papel, en cuadros, en paredes de los conventos, de manera que a cada instante, por los ojos, entrara el conocimiento de la religión. Algunas veces se hizo un uso más complejo. El padre Lucero, en la Mixteca, con esquemas de cosmografía trató de demostrar lo absurdo de la adoración al Sol y a la Luna, ya que obedecían a Dios.

Pero los temas más socorridos eran el infierno y el paraíso y, de acuerdo con los pensadores medievales[46] que aconsejaban aprovechar el dramatismo de la pintura como un recurso artificial para mantener viva en la memoria la presencia del destino humano, se pintaron cuadros del paraíso con santos acompañados por aquellos que habían vivido de acuerdo con la ley de Dios, entre los cuales se veían con claridad algunos indios. Lo mismo se hacía en otros cuadros del infierno, en que también se distinguían indios que habían rechazado la fe.[47] Además en este aspecto hubo algunos excesos. Fray Luis Caldera, quien por desconocer la lengua hacía uso constante de los cuadros trató de ser aún más convincente en darles idea del infierno y preparó un horno al cual echó perros, gatos y otros animalitos, que con sus aullidos de dolor aterraron a su audiencia de naturales.[48]

Otro auxiliar indispensable fue el teatro, que sirvió al mismo tiempo para instruir en los artículos de la fe y para solemnizar las fiestas calendáricas. Se dramatizaron temas escogidos con cuidado para evitar malas interpretaciones con mira a instruir, más que a deleitar. La caída de Adán y Eva, la Anunciación y el juicio final, fueron los más socorridos.

Lo que resulta evidente es la fuerza creadora y flexibilidad con que aquellos hombres discurrieron para instruir y afirmar lo enseñado, por lo cual, no es de sorprender que obtuvieran tanto éxito.

No olvidaron complementar la instrucción de los niños del pueblo con capacitación para los oficios. Franciscanos y dominicos, lo mismo que don Vasco, desarrollaron toda una educación técnica. Gante inauguró esta clase

[44] *Vid.*, Warman, 1972.
[45] Yates, 1969, p. 176.
[46] *Ibid.*, p. 101.
[47] Ricard, 1947, p. 222.
[48] *Ibid.*, p. 219.

de enseñanza en la capilla de San José donde, después de enseñar a los niños lectura, escritura, canto y la doctrina, se procuró que "los mozos grandecillos se aplicasen a deprender oficios y artes de los españoles".[49] La capacitación no fue obra exclusiva de los frailes, también las autoridades civiles y eclesiásticas contribuyeron ampliamente. Zumárraga y Mendoza importaron oficiales con sus familias, quienes se habían de convertir en maestros de muchos indios. Hubo además una enseñanza derivada de las necesidades mismas de los misioneros. Hacía falta construir conventos e iglesias y producir lo necesario para su vida. Durante el proceso de dirigir estos trabajos, los frailes transmitieron una serie de técnicas de construcción y agrícolas. A su lado los indios aprendieron a hacer canales de riego, pozos y molinos, a usar el arado de reja, aprovechar la tracción animal y fabricar herramientas de fierro. Los frailes mismos introdujeron nuevos cultivos y animales, todo lo cual transformaría la vida diaria de los indígenas de manera permanente.

Toda ésta fue una obra impresionante, pero no se quedaron ahí, quisieron los frailes ir más allá: para afianzar la fe y penetrar en el conocimiento profundo de la lengua de los vencidos, necesitaban iniciarlos en el latín, de forma que ellos tradujeran fielmente el espíritu cristiano a su propia lengua. Por tanto, una vez que transcribieron el náhuatl a caracteres latinos, empezaron a enseñar a los niños a leer. Nuevamente su ingenio los llevó a usar dibujos para facilitar el aprendizaje de las letras. Cada letra se acompañaba de una figura que recordaba su forma: una torrecita para la I, un compás para la A, por ejemplo. Y con el simple método de juntar las letras, los niños indígenas aprendieron a leer su lengua y más tarde también el romance y el latín.[50]

Un buen grupo de españoles vio con recelo que los indios aprendieran a leer, aunque otros, como Rodrigo de Albornoz, pidieran desde 1525 "un estudio general en Temixtitán de leer gramática, artes, teología en que enseñen los naturales de la tierra".[51] En realidad, no tardó en iniciarse la enseñanza del latín en el convento de San Francisco. Arnaldo de Bassacio, según parece, en sus esfuerzos por encontrar las formas adecuadas para explicar las reglas gramaticales latinas, idearía todo un nuevo método de enseñarlo. Y para 1533 el presidente de la Audiencia, Sebastián Ramírez de Fuenleal, escribía al emperador: "con los religiosos de la orden de San Francisco, he procurado que enseñen gramática romanizada en lengua mexicana, a los naturales".[52]

La idea estaba en el ambiente y a muchos no escapaba la capacidad de los indios. Un año más tarde, Zumárraga en su *Insigne memorial* al Consejo de Indias se declaraba partidario de ampliar la educación de los naturales: "Item, es necesario que haya algunos preceptores de gramática, *así para los*

[49] Mendieta, 1945, vol. II, p. 171.
[50] Benavente, 1956, p. 213.
[51] Ricard, 1947, p. 398.
[52] Citado por Kobayashi, 1974, p. 260.

*de acá* como para los de allá".[53] El Consejo se mostró receptivo y como la idea fue acogida con entusiasmo por el virrey Mendoza y el provincial García Cisneros, el 6 de enero de 1536 iniciaba sus labores el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, con 60 alumnos. En la relación franciscana de 1570 se señala que sus finalidades eran formar seglares poseedores de una fe cristiana firme y arraigada, preparar maestros que instruyeran a otros indios y proveer de intérpretes a los religiosos.[54] Los niños vivían en un ambiente conventual rígido; llegaban alfabetizados e instruidos en las primeras nociones de latín para aprender retórica, lógica, filosofía, música y medicina indígena.

El colegio despertó una gran polémica sobre la conveniencia de enseñar o no gramática a los naturales. El virrey Mendoza, su protector invariable, lo proveyó de hacienda y una ayuda que encargó a su sucesor mantener, y expresó su sospecha de que la oposición era producto de la envidia. Tlatelolco tuvo otros benefactores, incluso algunos indios, que sin embargo no podían neutralizar ni las deserciones de apoyo, como la de Zumárraga, ni la de enemigos jurados de enseñar latín a los indios, como Domingo de Betanzos.

El éxito del colegio no fue pequeño y la preparación de gran parte de sus alumnos resultó sólida, como lo atestigua la obra de fray Bernardino de Sahagún realizada con discípulos de aquella institución. Para 1540 el colegio entró en crisis; y era en verdad un mal momento, ya que por entonces empezaban a ganar terreno las posiciones tradicionales como reacción a la reforma luterana. El ambiente novohispano era menos intolerante que el de la península, pero cuando el cacique de Texcoco, don Carlos, resultó acusado de seguir rindiendo culto a los viejos dioses no pudo evitarse que, malévolamente, se le identificara como ex alumno de Tlatelolco. Su nombre no aparece en las listas conocidas y por su edad no parece posible que lo fuera y desde luego, ni Mendieta ni Sahagún lo mencionan, pero los enemigos del colegio usaron el caso como prueba de lo peligroso que era dejar que los indios se adentraran en el estudio de la Biblia.

Pasada esa crisis, la década de los cincuenta vería abrir sus puertas a una Real y Pontificia Universidad, erigida a imagen y semejanza de la de Salamanca, no de la renovadora Alcalá. La apertura de la universidad era el símbolo de que la metrópoli decidía los destinos de la Nueva España a favor de los criollos. El hecho se vería reforzado por la decisión del Tercer Concilio Mexicano de 1585 de limitar la ordenación de indios, mestizos y negros. Tal decisión malogró el espíritu abierto y católico con que se había iniciado la evangelización. Se esfumaba la utopía franciscana y con ello la posibilidad de llegar al corolario de su esfuerzo titánico: la formación de un sacerdocio nativo.

No obstante, nadie puede pagar la obra de todo aquel grupo de españoles que llegó al nuevo mundo de la vigorosa España en las primeras décadas del XVI. Trajeron con ellos las inquietudes y deseos de reforma de su época

[53] *Ibid.*, p. 294.
[54] Citado por Kobayashi, 1974, p. 298.

y pusieron en la tarea sus mejores luces con la esperanza de consolidar un mundo mejor. En su búsqueda de métodos y auxiliares se inspiraron, creadoramente, lo mismo en la tradición cristiana primitiva que en el pasado prehispánico, de manera que desarrollaron métodos de enseñanza que siglos después se habían de imponer. Aunque esperaban más, lo que lograron parece obra milagrosa: evangelizar a tanta gente con tan escasos recursos, al tiempo que injertaban una nueva cultura. Fue una verdadera reforma educativa, ya que cambiaron los valores, la conducta, las costumbres de los indios. Una reforma tan profunda que no ha podido ser repetida, a pesar de todos los empeños.

## BIBLIOGRAFÍA

Altamira y Crevea, Rafael
1929 *Historia de España y de la civilización española*, Barcelona, Sucesores de Juan Gil, 2 vols.

Bataillon, Marcel
1945 *Erasmo y España*, México, Fondo de Cultura Económica.

Benavente, Toribio de (Motolinía)
1956 *Historia de las Indias de la Nueva España*, México, Editora Nacional.

Chaunu, Pierre
1973 *La España de Carlos V*, Barcelona, Ediciones Península, 2 vols.

Domínguez Ortiz, Antonio
1973 *El antiguo régimen*, Madrid, Alianza Editorial.

Elliot, John
1963 *Imperial Spain, 1469-1716*, Harmondsworth, Penguin.

García Icazbalceta, Joaquín
1941 *Nueva colección de documentos para la historia de México. Códice franciscano*, México, Chávez Hayhoe.

Kobayashi, José María
1974 *La educación como conquista*, México, El Colegio de México.

León Portilla, Miguel
1961 *Los antiguos mexicanos, a través de sus crónicas y cantares*, México, Fondo de Cultura Económica.

Mendieta, Gerónimo de
1945 *Historia eclesiástica indiana*, México, Chávez Hayhoe, 3 vols.

Miranda Godínez, Francisco
1967 *El Colegio de San Nicolás de Pátzcuaro*, Cuernavaca, Cidoc.

Pfandl, Ludwig
1929 *Introducción al Siglo de Oro*, Barcelona, Araluce.

Ricard, Robert
1947 *La conquista espiritual de México*, México, Jus.

Sainz, Fernando
1957 *Historia de la cultura española*, Buenos Aires, Nova.

Ulloa, Daniel
1977 *Los predicadores divididos. Los dominicos en Nueva España, siglo XVI*, México, El Colegio de México.

Valton, Emilio
1935 *Impresos mexicanos del siglo XVI*, México, s.c.

Vives, Juan Luis
1948 *Obras completas*, Madrid, Aguilar, 2 vols., s.f. 1947. *Tratado de enseñanza*, Madrid, Ediciones de la Lectura, s.f.

Warman, Arturo
1972 *La danza de moros y cristianos*, México, Secretaría de Educación Pública (SepSetentas).

Yates, Frances
1969 *The Art of Memory*, Harmondsworth, Peregrine Books.

Zavala, Silvio
1965 *Recuerdo de Vasco de Quiroga*, México, Porrúa.

# TENSIÓN EN LA TORRE DE MARFIL. LA EDUCACIÓN EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XVIII MEXICANO

DOROTHY TANCK DE ESTRADA

Al iniciarse el siglo XVIII, el poder y la prosperidad de España estaban en decadencia. Empobrecida y debilitada por guerras internacionales y monarcas débiles, las manufacturas españolas ya eran de poca monta, el comercio internacional estaba dominado por otras naciones, la agricultura estancada y la población en declive.

La familia francesa de Borbón que había derrotado a los Habsburgo después de trece años de guerra, llegó al trono español en 1713. Los nuevos gobernantes y varios consejeros españoles veían al país con pesimismo y actitud crítica. Estimaron que era imprescindible tomar medidas vigorosas, de acuerdo con ideas y prácticas de la Francia ilustrada, para sacar a España del estancamiento, ineficacia y superstición.[1]

Mientras en España prevalecía la crítica del pasado y la duda sobre el futuro, en la Nueva España un ambiente de satisfacción y optimismo permeaba en la sociedad. La colonia no sólo se había recuperado de la disminución de la población indígena y la crisis minera de las primeras décadas del siglo XVII, sino había consolidado una estructura económica diversificada y autosuficiente. Los novohispanos se dieron cuenta de que su situación era diferente, y probablemente mejor, que la de la madre patria y lamentaron con cinismo la decadencia de España:

> España parece
> provincia asolada.
> Son pueblos sin pueblo
> campos sin labranza,
> milicia desnuda,
> nobleza descalza,
> plebe pordiosera,
> nación apocada;[2]

En la Nueva España una red de ciudades y haciendas satisfacía las necesidades regionales y abastecía las minas del norte. Obrajes y gremios de ar-

[1] Herr, 1969, pp. 48-57,113-125.
[2] *Sátira anónima*, 1953, p. 10.

tesanos producían una variedad de artículos que llegaban a todas partes por medio de comerciantes y ferias locales. Los grupos de mineros, hacendados, comerciantes, junto con la Iglesia, crecían en prosperidad y poder dentro de la colonia.[3]

El reordenamiento económico iba acompañado con la formación de un nuevo "proyecto de vida", diferente del ideal señorial, rural y teocrático de los primeros conquistadores. Gradualmente la sociedad se definía: urbana, refinada, piadosa, orgullosa de su pasado indígena. Recibió de Europa valores y costumbres, e intentó incorporarlos a su propia realidad mestiza. Cuando sentía estos valores como propios, se aferraba a ellos y los llevaba hasta la exageración. El culto a la Virgen de Guadalupe, el indigenismo, el sistema de compadrazgo, el gozo en las ceremonias, la retórica y la ostentación fueron algunos elementos de esta búsqueda de su ser. La expresión cultural, religiosa y artística de esta sociedad novohispana, optimista e insegura al mismo tiempo, se ha caracterizado con el término aplicado frecuentemente al estilo arquitectónico, pero que se puede extender a toda la forma de vida de la colonia: barroca.[4]

Durante el siglo XVII, cuando la Nueva España se recuperaba y se definía, el control ejercido por la metrópoli sobre el gobierno de las posesiones americanas se debilitó. Los monarcas españoles, cada vez menos capaces, dirigieron mucha de su atención a las guerras europeas y comparativamente poca a la administración colonial. Además, la distancia de la madre patria y la lentitud de las comunicaciones hicieron difícil el eficaz cumplimiento en México de decisiones tomadas en España. La tendencia a duplicar y confundir las funciones políticas del virrey, obispo, audiencia y cabildo municipal y la desconfianza mutua que a menudo existía entre estas autoridades, contribuyeron a entorpecer la administración. Aunque el poder final de decisión quedaba reservado siempre al rey, existieron el derecho de petición y la posibilidad de suspender en América los mandatos españoles. Como resultado de estos factores, al avanzar el siglo XVII las autoridades gubernamentales en Nueva España, de hecho, compartieron el poder en grado creciente principalmente con grupos locales de mineros, comerciantes, hacendados y la Iglesia, pero también con otras corporaciones que disfrutaban de privilegios, como los gremios, cofradías, colegios mayores, universidad, cabildos indígenas y milicia.[5]

Tanto fue así, que en 1716 el virrey Linares informó con frustración que los novohispanos solían "interpretar las reales órdenes a su modo, disculpándose algunas ocasiones con el estilo, y las más fiándose en que los avisos o las flotas no son frecuentes, y que las resoluciones del Consejo suelen ser tardías. . . Aquí a la voz del mando temen y obedecen poco, y a la del ruego o encargo se ríen y no cumplen nada de lo que prometen."[6]

[3] Florescano, 1976, pp. 183-299.
[4] Manrique, 1976, pp. 359-384.
[5] Miranda, 1978, pp. 99-100. Góngora, 1975, pp. 67-125. Florescano, 1976, pp. 198-202.
[6] *Instrucciones*, 1873, vol. 1, pp. 236, 248.

Las percepciones distintas que Nueva España y España tenían sobre la realidad americana se afirmaron en el curso del siglo XVIII y llegaron a ser explícitamente manifestadas en varios libros publicados alrededor de 1750. Tres de ellos pusieron en relieve el orgullo y la satisfacción que la sociedad mexicana sentía sobre su religiosidad (*Escudo de Armas de México* de Cayetano Cabrera, 1746); sobre el desarrollo económico y geográfico (*Theatro Americano* de José Antonio Villaseñor y Sánchez, 1746); y sobre los progresos en la cultura intelectual (*Bibliotheca mexicana* de Juan José Eguiara y Eguren, 1755). Al tratar los temas de la religiosidad, la riqueza material y los logros literarios, estos escritos incluían descripciones del pasado indígena y de la situación contemporánea en estos tres campos. Expresaban el sentimiento de un pueblo que ya sabía que era distinto y que comenzaba a considerarse patria.[7]

Entre 1736 y 1756 la Nueva España se veía envuelta en un fervor guadalupano. Como consecuencia de la peste de matlatzahuatl, las autoridades resolvieron invocar la ayuda de la Virgen de Guadalupe, al nombrarla en 1737 Patrona de la ciudad. El libro *Escudo de Armas* (1746) conmemoró oficialmente el acontecimiento y relató la historia de la aparición. La publicación coincidió con la extensión del patronato y de la observancia de la fiesta a toda la Nueva España. Diez años más tarde, cuando los novohispanos recibieron la noticia de que Benedicto XIV había aprobado el patronato "hicieron por este motivo fiestas nunca vistas, y los mejicanos con iluminaciones, tablados con coros de música y vestidos de gala, mostraron la devoción que tenían a aquella santa imagen".[8] No sólo era sentimiento piadoso lo que provocó las celebraciones, sino también orgullo patriótico. Las palabras atribuidas al Papa sobre el milagro, citando el Antiguo Testamento: "No hizo cosa tal a ninguna nación", confirmaron para los novohispanos lo que ya estaba en la mente de todos: la Nueva España era tierra bendecida por Dios. Como ha notado Luis González, en la segunda mitad del siglo XVIII, el prestigio de la imagen guadalupana crecía apresuradamente, con igual ritmo que la mexicanidad misma.[9]

José Antonio Villaseñor y Sánchez, después de cuidadosa investigación, proporcionó a los mexicanos información estadística y descriptiva sobre las ciudades y villas de Nueva España. Presentó cifras de población, historia de instituciones, lista de productos y rentas anuales de las jurisdicciones episcopales de México, Puebla, Michoacán, Oaxaca, Guadalajara y Durango. Por primera vez, debido a esta "utilísima obra" (como la describió un historiador de la época), los mexicanos pudieron conocer y apreciar objetivamente la expansión y el crecimiento que sabían estaba ocurriendo a su alrededor.[10]

Si estos dos libros tenían implícito un aspecto apologético, un deseo de

[7] Reyes, 1948, p. 119.
[8] Cavo, 1852, p. 141.
[9] González, 1948, p. 180.
[10] Cavo, 1852, p. 137.

hacer resaltar a la Nueva España por medio de los logros espirituales y materiales, la *Bibliotheca mexicana* fue una réplica directa en defensa de México frente al ataque de un teólogo español que había calificado la Nueva España de un "desierto intelectual". Eguiara y Eguren contestó con un exhaustivo catálogo de la producción literaria y científica de autores mexicanos desde la época precolombina. En su extenso prólogo describió apasionadamente el talento de los mexicanos, especialmente el de los indios. La cultura novohispana no era una mera copia de la española, sino distinta, a veces superior. Y si la producción literaria no fue aún más abundante se debió a los obstáculos y prejuicios de la metrópoli. Su obra proclamó ante los europeos la fe criolla en su yo colectivo y expresó el sentido incipiente de nacionalismo, al intentar "vindicar de injuria tan tremenda y atroz a nuestra patria y a nuestro pueblo".[11]

Al otro lado del Atlántico, los gobernantes españoles sostenían una idea diferente sobre el nivel de progreso y cultura de América, incluida la Nueva España. El escrito más preciso y de mayor influencia, reflejo de esta opinión negativa, fue el de José Campillo y Cossío, ministro de Felipe V. Redactado en 1743 y circulado profusamente como manuscrito aun antes de su publicación en 1789, el título completo de la obra expresó claramente el enfoque del estudio: *Nuevo sistema de gobierno económico para la América con los males y daños que le causa el que hoy tiene, de los que participa copiosamente España; y remedios universales para que la primera tenga considerables ventajas, y la segunda mayores intereses.*

Para empezar, Campillo, influido por la realidad española, extendió a América la idea de que sufría la misma decadencia que la madre patria. Las provincias de México y Perú, una vez prósperas bajo los imperios indígenas, ya eran "incultas, despobladas y quasi totalmente aniquiladas". "Enfermos están de muerte América y España. . . Me hago cargo de que el país está hecho un medio desierto, lleno de páramos y montañas, sin caminos para la Provincia, ni poblaciones, ni comodidad alguna. Los ríos sin puente, y los habitantes en muchas partes poco menos que irracionales." Esta realidad americana de Campillo era opuesta y extraña a la situación presentada por los criollos Cabrera, Villaseñor y Eguiara.

Seguía Campillo: una vez reconocida la enfermedad, era imprescindible aplicar con mano firme remedios para corregir el pasado. Proponía que el Nuevo Mundo debía rendir mayores beneficios a la metrópoli, y aumentar su consumo de productos españoles. Criticó a los americanos por la inobservancia de las leyes españolas y por la destrucción de la población indígena; así "inutilizaron a España un mundo entero, lleno de riquezas".

Además de elaborar una concepción colonialista, Campillo sugirió cambios económicos que, en su opinión, beneficiarían también a las posesiones ultramarinas, como el libre comercio y el estímulo a la minería, pero siempre y cuando la mejoría de España tomara precedencia sobre la de América.

[11] González, 1948, pp. 155-212.

Seis años después de la obra de Campillo, se empezaron a publicar los volúmenes de la *Histoire Naturelle* del conde de Buffon en que se proponía la tesis del determinismo geográfico. Por ser América un continente joven con condiciones naturales hostiles, su flora, fauna y habitantes no se habían desarrollado todavía al nivel de los del Viejo Mundo. De ahí en adelante, se comenzaron a escribir tratados, principalmente en francés, pero con difusión en España, que proponían la inferioridad de América, obras que, como era de suponer, pusieron a los novohispanos en una actitud más defensiva frente a lo que consideraron la pretensión y hostilidad de Europa.

## 1700-1750: DESARROLLO EDUCATIVO EN NUEVA ESPAÑA

La recuperación económica y demográfica del siglo XVII se convirtió en crecimiento a principios del XVIII, y franco ascenso a partir de 1730. Las minas aumentaron su producción y fomentaron prósperos centros urbanos y agrícolas, especialmente en el Bajío. En Puebla los obrajes de textiles y la manufactura de loza cobraron importancia mientras Oaxaca y Michoacán aumentaron sus ingresos debido al comercio de cochinilla. La ciudad capital, con aproximadamente 50 000 habitantes, tomó su lugar como la ciudad más grande y rica del hemisferio. Hacia la Sierra Gorda, Sonora, Texas y Baja California, las expediciones de militares y de misioneros hicieron posible una expansión geográfica.

Las primeras décadas del siglo XVIII se caracterizaron por las grandes construcciones, tanto religiosas como educativas. Se terminaron las catedrales de Valladolid, Oaxaca, Chihuahua, Durango y la basílica de Guadalupe, y también impresionantes colegios, como los de los jesuitas en Guadalajara, Mérida, Valladolid y San Ildefonso de México.

Además de reconstruir o ampliar casi todos los planteles de los colegios ya existentes, durante la primera parte del siglo los jesuitas abrieron escuelas de primeras letras y de gramática latina y filosofía en lugares más lejanos del centro: Chihuahua, Monterrey, Campeche, Celaya, León, Guanajuato. Para las ciudades de provincia, el establecimiento de un colegio de la Compañía de Jesús era tenido como señal y confirmación de su creciente desarrollo económico, social y cultural. Estas instituciones formaron una verdadera red educativa que proporcionó una oportunidad de estudios avanzados y ascenso social a los jóvenes de provincia. Una vez terminada la gramática en su ciudad natal, los alumnos podían matricularse en los cuatro colegios de estudios mayores en Guadalajara, Puebla, Mérida y México, cuyos cursos de artes, filosofía y teología eran reconocidos y revalidados por la Universidad de México.

Al mismo tiempo que se consolidó este sistema educativo, las diócesis empezaron a ocuparse más directamente en la preparación del clero secular, en vez de encargarla a los jesuitas o a otras órdenes religiosas. Los seminarios tridentinos fundados en México (1697), Guadalajara (1696), Oaxaca

(1680), Chiapas (1678) y Puebla (1641) ofrecieron saludable rivalidad a los planteles de los jesuitas, competencia que animaba la vida citadina y atraía la atención pública hacia los logros de las instituciones. El costo de la construcción y sostenimiento de los seminarios fue sobrellevado en gran parte por cuotas de todas las parroquias, hecho que ayudó a extender a estos lugares un interés en la educación y atrajo a algunos jóvenes a estudiar en la capital provincial, convirtiéndola, como se ha visto en el caso de Guadalajara, en alternativa de la ciudad de México, como centro cultural y educativo.[12]

En algunas partes la educación femenina empezó a recibir mayor atención. Generalmente los conventos de monjas en provincia ofrecían enseñanza rudimentaria de lectura, doctrina cristiana y labores domésticas, aunque en algunas ciudades se construyeron edificios especiales para extender a mayor número una instrucción más formal y de mayor nivel, como el Colegio de San Diego de Guadalajara. En Valladolid, se abrió en 1743 el colegio de Las Rosas, considerado como el primer conservatorio musical de América, cuyas maestras y profesores de música, impartieron a 70 huérfanas y varias niñas de paga, instrucción musical avanzada además de educación básica. A partir de 1755 en la ciudad de México, las monjas del colegio de la Enseñanza ofrecieron, a nuestro parecer, la educación más completa que había para niñas en la Nueva España. Las primeras letras y doctrina cristiana fueron seguidas por historia, aritmética, álgebra, geografía y latín. La inauguración de colegios femeninos fue motivo de grandes celebraciones, bombos, platillos, pífanos y bajones, conmemoradas por pintores y escritores de la localidad.[13]

Es de sorprender que precisamente en el ramo de la instrucción femenina, se hizo la primera fundación laica de una institución educativa en la Nueva España. Los comerciantes vascos de la ciudad de México, agrupados en una cofradía, decidieron en 1732 establecer un colegio para españolas huérfanas o pobres. Con donaciones cuantiosas y moderadas de más de trescientas personas, se construyó un magnífico edificio para las alumnas internas, pero no fue posible inaugurarlo debido a las objeciones del arzobispo Rubio y Salinas, quien se opuso al segundo artículo de las constituciones, que indicaba que el colegio sería independiente de la autoridad episcopal. Se quería que el colegio fuera gobernado por la mesa de la cofradía, la cual nombraría su propio capellán para el colegio. La cofradía fue tan firme en su resolución de mantener su independencia, que durante el conflicto legal declaró que estaba dispuesta "si saliera desluzidos [a], pegarle fuego a lo que nos ha costado nuestro dinero". Por fin, en 1767, treinta y cinco años después de ser planeado, debido a una real cédula y bula papal a su favor, se abrió el colegio. La institución para sesenta alumnas impartía enseñanza básica de lectura, escritura, doctrina cristiana y bordado. Se parecía mucho a otras

[12] Castañeda, 1973, pp. 469-474, 483-488.

[13] Castañeda, 1974, pp. 73-82. Bernal, 1962, pp. 6-15. Foz, 1981, vol. 1, pp. 113, 447. Luque, 1970, p. 184. Tavera, 1978, p. 37.

escuelas dirigidas por monjas, con la diferencia de que sus maestras no eran religiosas sino mujeres laicas (más tarde, graduadas del mismo colegio), y la junta directiva se componía primordialmente de laicos.[14]

Los niños pequeños recibían instrucción en las primeras letras en escuelas de los jesuitas, en las de algunos conventos de frailes, especialmente de los betlemitas, y en casas de maestros particulares.[15] Desde 1601 estos maestros privados, agrupados en el Gremio de Maestros del Nobilísimo Arte de Primeras Letras, habían intentado organizar este nivel de la enseñanza y ganar para los agremiados una posición social de mayor prestigio.

Los once artículos de las ordenanzas gremiales, que se pueden considerar como la primera ley sobre educación primaria en México, indicaban los conocimientos requeridos para presentar el examen de admisión al gremio y la obligación de ubicar las escuelas por lo menos a dos cuadras de distancia, una de otra. La supervisión del gremio y el otorgamiento de la licencia para ejercer, quedaron bajo la autoridad del ayuntamiento de la ciudad de México. Para el año de 1709 los preceptores quisieron cambiar el segundo artículo para limitar el magisterio sólo a los españoles y prohibirlo a los negros, mulatos e indios. Desde 1601 habían querido tal limitación, pero el virrey se había rehusado a admitirla debido a la escasez de maestros en la capital. Sin embargo, el duque de Albuquerque aceptó la cláusula de exclusividad[16] y también en 1709 aprobó que se proclamaran en México, como se había hecho en Madrid en 1524, las "Preeminencias y leyes de los maestros examinados" que declararon que los preceptores podían llevar armas defensivas y ofensivas, públicas y secretas, "traer quatro lacayos o esclavos con espadas", tener "caballos de armas, como los traen los hijosdalgos" y quedar exentos de encarcelamiento por el poder público.[17]

En esta época los veedores del gremio volvieron a insistir en su derecho para obligar a la obediencia de sus ordenanzas aun a los clérigos. Consiguieron en 1674, con el apoyo de la audiencia, que el arzobispo mandara que a los sacerdotes que impartían enseñanza no gratuita, se presentaran al examen gremial, de acuerdo con anteriores decisiones legales en 1623 y 1663, que prescribieron como pena la excomunión mayor.[18]

Por una parte, entonces, en un periodo en que el crecimiento demográfico y urbano aumentaba la mezcla de razas y la movilidad social de mesti-

[14] Olavarría y Ferrari, 1889, pp. 10-82.

[15] Los jesuitas tenían escuelas primarias en Mérida, Oaxaca, Querétaro, San Luis Potosí, Puebla, Tepotzotlán, Guanajuato, Veracruz, Chiapas, Durango, Campeche, Zacatecas, Parral, Celaya, Chihuahua y en los tres colegios para indios en México, Pátzcuaro y Puebla. Los betlemitas enseñaron las primeras letras en México, Puebla, Veracruz, Oaxaca, Tlalmanalco, Guadalajara y Guanajuato. En 1754 su escuela en México tenía 800 alumnos y la de Guanajuato 600 alumnos. Palencia, 1968, pp. 341-361. Bravo Ugarte, 1966, p. 77. Decorme, 1941, vol. I, p. 142.

[16] Chávez Orozco, 1936, pp. 30-36.

[17] AA Méx, *Instrucción pública en general*, vol. 2475, exp. 34.

[18] O'Gorman, 1940, pp. 247-304. No hemos encontrado que esta pena de excomunión mayor fuera aplicada.

zos y mulatos, el gremio intentó limitar el magisterio a los españoles, hacer vigente una serie de privilegios para sus miembros y hacer hincapié en su derecho de vigilar que sólo los examinados tuvieran escuelas. Por otra parte, los veedores del gremio en la capital quisieron extender su autoridad a toda la Nueva España. En 1662 consiguieron que el virrey mandara que las justicias de provincia cesaran en dar licencias a los maestros y sólo las extendieran a preceptores "que tuvieran carta de examen de esta ciudad de México". En vista de que el ayuntamiento de la capital era la autoridad política que supervisaba el gremio, extendía licencias y revisaba las informaciones sobre limpieza de sangre y buenas costumbres de los maestros, este cuerpo municipal también asumió en teoría, mayor poder en el campo de la enseñanza primaria.

En el curso del periodo 1700-1750 el gremio intentó controlar más eficazmente a los treinta preceptores agremiados en la capital, por medio de los veedores que en presencia de un regidor del ayuntamiento visitaban las escuelas con el fin de asegurar que los maestros tuvieran licencia y que sus establecimientos estuvieran en la correcta ubicación. Los preceptores de México ayudaron a los de Puebla a fundar otro gremio, pero parece que no insistieron en obligar a los demás maestros de provincia a tener cartas de examen de la capital.

## 1750-1770: MEDIDAS EDUCATIVAS DE LA ESPAÑA ILUSTRADA EN EL MÉXICO BARROCO

Los principales objetivos de la política ilustrada de los Borbones fueron centralizar y hacer más eficaz el poder del Estado, mejorar la economía de España y modernizar la sociedad. Esta política significó un cambio en el concepto sobre la relación entre la madre patria y las posesiones ultramarinas. Se destacó la idea de que la Nueva España debía cumplir más eficazmente su papel como colonia cuya primera obligación era proveer mayores beneficios para la metrópoli y sujetarse más estrechamente a la política central del estado español. Así, la Corona quiso iniciar reformas económicas que hicieran posible que Nueva España proporcionara mayores divisas, produjera más materias primas y aumentara su consumo de productos españoles. En el aspecto político, el gobierno intentó recuperar los poderes que en el curso de los dos siglos anteriores habían sido delegados a grupos y corporaciones novohispanos. El despotismo ilustrado quiso además mejorar la economía interna y promover adelantos culturales y científicos en el Nuevo Mundo.[19]

Sin embargo, durante el periodo de 1750 a 1770, los cambios introducidos por los Borbones obedecieron más al concepto colonialista que a la idea del mejoramiento interno de la Nueva España. La extensión del derecho de alcabala a mayor número de artículos; la cancelación de la concesión para

[19] Góngora, 1975, pp. 168-170, 174-175. Florescano, 1976, pp. 199-205, 215-219.

cobrar dicho impuesto dada al Consulado de Comerciantes de la ciudad de México y su recolección por la Real Hacienda; el intento de regularizar y recoger más eficazmente el tributo indígena; la creación del estanco de tabaco, y la llegada de varios miles de soldados regulares de España fueron medidas que los habitantes recibieron con resentimiento y, a veces, con protestas y motines.[20]

Además de estas medidas económicas, tres decisiones político-religiosas causaron aún más consternación entre la población novohispana. En esta época el despotismo ilustrado trató de limitar el poder de la Iglesia. Quiso disminuir el predominio del clero regular y de los sacerdotes criollos en la Nueva España por tres medios: la secularización de las doctrinas de indios; la expulsión de los jesuitas, y el nombramiento de sacerdotes españoles en vez de criollos en las parroquias indígenas. Estas tres medidas no sólo afectaron las relaciones de Estado e Iglesia en México, sino tuvieron repercusiones en la educación.

## LA SECULARIZACIÓN DE LAS DOCTRINAS Y EL PROGRAMA DE ESCUELAS DE CASTELLANO

Desde el siglo XVI, de acuerdo con la legislación real y eclesiástica, el empleo del clero regular (principalmente de los franciscanos, dominicos y agustinos) como curas doctrineros en los pueblos de indios, fue considerado como una medida provisional. Una vez que hubiera suficiente número de sacerdotes seculares, debieran éstos remplazar a los frailes en las doctrinas de indios. Sin embargo, en la práctica, y a pesar de algunas sustituciones del clero regular por el secular, no se llevó a cabo una política constante y uniforme para secularizar las doctrinas.

En 1749 Fernando VI cambió esta situación. Por real cédula mandó que en los arzobispados de México y de Lima se efectuara la separación de los frailes de las doctrinas de indios. Prevenido sobre la resistencia de las órdenes religiosas a tal medida y el apoyo que ellos tenían en la audiencia y entre los criollos importantes, el rey dirigió la cédula solamente al virrey y al arzobispo, prohibiendo expresamente que por vía de fuerza, recurso, ni otro motivo se mezclasen la audiencia, tribunales, jueces conservadores o el Consejo de Indias en la materia, y encargó "reserva y secrecía" para que no se causase escándalo, turbación o alboroto.

El virrey Revillagigedo procedió con cautela. Junto con el arzobispo Rubio y Salinas comenzó por nombrar sacerdotes seculares para las doctrinas

[20] Arcila Farías, 1974, vol. 1, pp. 115-125. Florescano, 1976, pp. 217-219. Miranda, 1978, p. 180. En este periodo se registraron protestas en México (1754) sobre la alcabala; en Guanajuato (1766) sobre el estanco de tabaco; en Guadalajara, Puebla, Colima y Yucatán sobre las restricciones en cuanto a los lugares donde se pudiera cultivar el tabaco; el ayuntamiento de México protestó (1765) por su exclusión en la planeación del estanco de tabaco y la Inquisición (1766) se quejó de la conducta y de las ideas heterodoxas de las tropas españolas.

que tenían vacantes los agustinos y luego para otros curatos cuando muriera el fraile doctrinero. En 1753 el rey extendió la secularización a todas las diócesis de América. Entre ese año y 1756 se aumentó el número de doctrinas secularizadas en la Nueva España, ya no sólo cuando estaban vacantes sino quitando al fraile cuando todavía ejercía su ministerio. La cédula indicó que el monarca quería que todas las parroquias quedaran sujetas a la autoridad del obispo; con esto se disminuiría la relativa independencia que el clero regular disfrutaba de la autoridad episcopal.[21] Al mismo tiempo que se apresuraba la secularización, Rubio y Salinas inició una política adicional para las doctrinas y parroquias de indios. Mandó en 1753 que se establecieran en todos los pueblos indígenas escuelas de castellano, para que los niños aprendieran el español y estudiaran la doctrina cristiana, la lectura y la escritura en dicho idioma. Además, la predicación a los adultos ya debería ser en castellano en vez del idioma local.

Desde el siglo XVI, reales órdenes habían indicado la conveniencia de que los indios aprendieran voluntariamente el castellano para que pudieran entender con mayor exactitud las doctrinas de la religión católica. No obstante, prevaleció la idea sostenida por los frailes misioneros de que los sacerdotes debían, más bien, instruirse en las lenguas indígenas. Así, durante casi dos siglos la obra de cristianización se desarrolló en el idioma de los vencidos, al mismo tiempo que se conservó en algo la cultura y las prácticas indígenas, en vez de promover una forma de catolicismo puramente española.

Al final del siglo XVII varias cédulas ordenaron de nuevo que se abrieran escuelas de castellano para los indios. Estas órdenes añadieron que se pagara a los maestros con fondos de las cajas de comunidad de los pueblos y que se diera preferencia para los puestos en los cabildos municipales a indios que hablaran español. No fueron llevadas a cabo, en parte por la repugnancia de los indios para usar el castellano, por la falta de maestros y por la renuencia de la sociedad criolla, después del tumulto de indios de 1692 en la ciudad de México, de que se promoviera el acercamiento, tanto en su vivienda como en su vestido y costumbres, de la raza indígena a la europea.[22]

Con Carlos II, el último de los Habsburgos, y con los Borbones, el interés por la enseñanza del castellano a los indios como una medida evangelizadora se fue desplazando poco a poco hacia un interés político: el deseo de integrar a los indios a la sociedad española, hacerles capaces de defenderse en los tribunales sin necesidad de intérpretes y fomentar su consumo de bienes españoles.[23]

[21] Ocaranza, 1933, pp. 499-501. AGN, *Reales cédulas originales*, vol. 69, exp. 103 y vol. 73, exp. 13. Cédulas de 4 de octubre de 1749 y 1° de febrero de 1753. "Oficio del Conde de Revillagigedo sobre secularización de curatos y separar de ellos a los regulares" en *Instrucciones*, 1873, vol. I, pp. 572-579.

[22] Zavala, 1977, pp. 19-87. O'Gorman, 1946, pp. 165-171. Luque, 1970, pp. 51, 67-68.

[23] Razones dadas en las cédulas del 20 de junio de 1686, 25 de junio de 1690 y del 6 de abril de 1691. Zavala, 1977, pp. 64-70. Campillo y Cossío, 1971, pp. 122-127. En 1743 Campillo aconsejó obligar a los caciques vestirse a la española y promover el uso del idioma y traje españoles.

El arzobispo Rubio y Salinas, al insistir en 1753 sobre la apertura de escuelas de español, adelantó por más de un año a la cédula real del 5 de junio de 1754 sobre el mismo tema.[24] Sin embargo, el prelado incluyó dos medidas no mencionadas por Fernando VI en su orden: el arzobispo decía que la enseñanza debería ser obligatoria para los niños y "con una pena proporcionada a su edad", y se debiera usar fondos de las comunidades indígenas para el pago del maestro.[25] Además, expresó la esperanza de que estas escuelas lograran dos fines: extinguir el uso de los idiomas indígenas: "En pocos años podré conseguir el de acabar de desterrar las lenguas bárbaras de este arzobispado"; y de facilitar la secularización de las doctrinas: "Desde luego en todos los curatos, que han vacado, y he reconocido que los indios están bien instruidos en la lengua española, examinando esto con mucho cuidado, he puesto curas que absolutamente ignoren las lenguas de ellos y he prohibido que en ellas se pueda predicar, ni enseñar la doctrina cristiana, ni administrar los santos sacramentos, ni usarse para acto eclesiástico."[26]

La política educativa del arzobispo tuvo resultados impresionantes. Se abrieron en las doctrinas del clero regular y en los curatos del clero secular más de 250 escuelas donde se enseñó a los niños no sólo la doctrina cristiana en castellano, sino a leer y escribir. Otras escuelas ya existentes desde hacía años comenzaron a hacer hincapié en la instrucción en español, en vez del idioma local; en algunas ocasiones se despidió al maestro indio para poner un preceptor español. Generalmente las escuelas estuvieron en la portería del convento, en la vivienda del cura o, en menos casos, en capillas posas de los atrios. Con frecuencia un fiscal indígena vigilaba la asistencia de los niños. En los pueblos más cercanos a la ciudad de México, como Mexicalcingo, Nativitas, San Gregorio (cerca de Xochimilco), Ixtacalco y Tepepan, por falta de bienes de comunidad no se abrieron escuelas. Otros pueblos pagaron sueldos adecuados a maestros españoles, algunos de ellos examinados por el gremio.[27]

A pesar de eso, para muchos indios las escuelas de castellano representaron un gravamen no grato, tanto en lo económico como en lo cultural. Se demoraron en fundarlas "con pretextos frívolos" como los gastos de las fiestas del pueblo, del tributo o el costo de promover pleitos sobre sus tierras. Los padres se resistían a enviar a sus hijos para aprender la doctrina

[24] Real cédula del 5 de junio de 1754 en AH. INAH, *Colección antigua*, vol. 57, doc. 58, f. 215-215v.

[25] Edicto del 31 de julio de 1753. Vera, 1887, vol. I, pp. 459-461. El 22 de agosto de 1753 se enviaron a las doctrinas de los franciscanos la "Instrucción privada" del Provisor de Indios del arzobispado de México, y una "Práctica de las diligencias que se debían observar en orden a plantar, fundar y establecer las escuelas para que los niños y niñas de los indios aprendan a hablar la lengua castellana y a leer, escribir y cantar en dicha lengua la doctrina cristiana". AH. INAH, *Fondo franciscano*, vol. 109, ff. 251-251v.

[26] Lista de pueblos con el número de escuelas, hecha por el arzobispo Rubio y Salinas en Luque, 1970, p. 236.

[27] Encuesta sobre las escuelas en las doctrinas de los franciscanos en AH. INAH, *Fondo franciscano*, vol. 109, ff. 230-308.

en castellano porque "sólo en su propio idioma perciben el sentido de las oraciones". Consideraron dicha enseñanza extraña y como una imposición de afuera: "Se les haze difícil por parecerles que su ydioma tiene más sal; o por que les paresca más dulze por ser de su Patria, o porque la maman."[28] Debido a esta situación, varios frailes siguieron predicando en ambas lenguas, la indígena y la española. En el obispado de Oaxaca, donde se abrieron escuelas en 29 curatos cuyo número de habitantes lo permitió, sólo se enseñaba la doctrina en castellano, y se usaba uno de los 21 idiomas de la diócesis para la instrucción de lectura y escritura.[29]

Un pueblo de indios, por lo menos, apeló al tribunal diocesano de México respecto a la obligación de financiar una escuela de castellano y ganó el pleito. En el mismo año de 1754 el sacerdote indio, bachiller Julián Cirilo y Castilla, recurrió al rey con una petición para fundar un colegio especialmente dedicado a la instrucción de curas indígenas y protestó en contra del propósito de la Corona de "compelerse a los indios a que aprendan la lengua castellana porque [era] repugnante a nuestras leyes, que expresamente deciden que en este particular no se infieren a los indios la menor violencia".[30]

Las demoras y las protestas de indios y de frailes sobre las escuelas de castellano entre 1753 y 1756 coincidieron con protestas más violentas sobre la política de secularización de las doctrinas. Fue necesario enviar tropas a parroquias en la capital, en Apatzingán, Tlayocapan, Oaxaca y otros lugares para apaciguar los disturbios, noticias de las cuales llegaron hasta el monarca en España.[31] Entre la población de la ciudad de México, la repugnancia hacia la medida adquirió un peligroso tono de protesta política en contra de la autoridad episcopal: sátiras anónimas acusaron al obispo de codicia y mala fe. Circulados especialmente entre estudiantes y artesanos, los versos presentaron la secularización como un intento de apoderarse de las rentas y ornamentos del clero regular y como una traición ingrata a dos siglos de la obra envangelizadora de los sacerdotes criollos del clero regular. Acusaron a Rubio y Salinas:

> Cuando con furia veloz
> va quitando los curatos,
> las iglesias y aparatos
> a los mismos que ensalzó
> luego de aquí se infirió
> ser muy infiel en sus tratos
> . . .Por la codicia no más,

[28] Citas tomadas de los testimonios sobre las escuelas en Xiutepec, en cuatro pueblos pertenecientes a la parcialidad de Santiago Tlatelolco y en Mazatepec. AH. INAH, *Fondo franciscano*, vol. 109, ff. 251v-252, 235, 290.

[29] Luque, 1970, p. 237.

[30] AGN, *Bandos*, vol. 7, exp. 54, f. 150.

[31] Castro Santa Anna, vol. 60, f. 126-127. AGN, *Correspondencia Virreyes*, primera serie, vol. 1, exps. 36, 37; vol. 2, exp. 381. Real cédula del 23 de junio de 1757 en AGN, *Reales cédulas originales*, vol. 77.

y anhelar a más tener,
tu alma vienen a perder
y a los demonios les das.
El rencor en ti jamás
faltará, y con gran recato,
como hijo de malagatos
y violinista excelente,
juntas gentalla y no gente
que pones en los curatos.[32]

La queja en contra de los sacerdotes españoles que remplazaron a muchos frailes criollos en las doctrinas secularizadas, que se veía entre líneas en las sátiras, fue expresada explícitamente en la protesta al rey repartida por el provincial de los agustinos; él indicó que "los hombres blancos de Indias (llamados comúnmente criollos) no tienen otra cosa a que ascender si son pobres, que a religiosos". Ahora se les cerraba este camino por la secularización y tambien el de ser clérigo seglar porque los criollos pobres no tenían capellanías ni curatos beneficiados cuyas rentas los sustuvieran "porque éstos son para los familiares de los reverendos obispos, como enseña la experiencia y éstos, que sin doctrinas regulares traían muchos [familiares], han de traer más con ellos".[33]

A partir de 1757, por un periodo de diez años, se disminuyó mucho la secularización de doctrinas. Esto se debía a una nueva cédula que ordenó que sólo se pusieran clérigos seculares en los curatos que estaban vacantes y únicamente cuando el nuevo sacerdote fuera "con perfección instruido en los idiomas de los naturales, o éstos en el castellano".[34] Es probable que también se dejara de insistir en las órdenes sobre escuelas de castellano, aunque seguramente muchas de ellas continuaron en existencia. Para mejorar la preparación de los sacerdotes diocesanos el arzobispo estableció una cátedra de idiomas indígenas en el seminario. Las autoridades de España moderaron su insistencia sobre el aprendizaje del español, influidas por la resistencia surgida en la Nueva España y por la innata dificultad de cambiar repentinamente la manera de hablar de millones de indios. El fiscal del Consejo de Indias opinó: "¿Cómo se les ha de mandar a los indios que dentro de un año aprendiesen todos el castellano, ya que les sería más dificultoso que el que se les mandase a los españoles aprender el francés?".[35]

[32] La Inquisición, entre 1753 y 1755, recogió, por lo menos, tres sátiras diferentes sobre el tema. *Sátira anónima*, 1953, pp. 101-103. AGN, *Inquisición*, vol. 945, ff. 211-226. En este mismo periodo existían por lo menos, dos motivos adicionales en contra de la política de centralización eclesiástica de Rubio y Salinas: su oposición a la apertura del colegio de las Vizcaínas por no querer admitir que la junta directiva fuera independiente de la autoridad episcopal y su negación a que la Colegiata de la basílica de Guadalupe tuviera su propio cabildo.

[33] Se llamaban "familiares" a los sacerdotes y laicos que acompañaban al nuevo obispo cuando venía de España. González Casanova, 1958, p. 95.

[34] Cédula del 23 de junio de 1757. AGN, *Reales cédulas originales*, vol. 77.

[35] Luque, 1970, pp. 40, 238.

## LA EXPULSIÓN DE LOS JESUITAS

Después de la inquietud de los años de 1753 a 1756 debido a la extensión del impuesto de alcabala, a la secularización de las doctrinas y las escuelas de castellano, reinó un periodo de calma mientras España se enfrentaba con Inglaterra durante la guerra europea de siete años. Al terminar el conflicto en 1763, el nuevo rey, Carlos III dirigió su atención hacia la Nueva España con el determinado propósito de promover medidas ilustradas para lograr mayor control administrativo y más cuantiosas divisas para la metrópoli.

El establecimiento del estanco de tabaco con el fin de captar más fondos de la venta de cigarros provocó disgusto a los agricultores y a moradores modestos de las ciudades: a los primeros porque en varias regiones se prohibió el cultivo de la planta y a los segundos porque se les quitó el permiso para la fabricación casera de cigarros. Especialmente pronunciada fue la rebelión de Guanajuato de 1766.[36] Otra causa de tensión fue la llegada de las tropas españolas como fuerza residente y la venida del visitador, José de Gálvez. Aunque el fin principal del ejército fue proteger la colonia de la amenaza inglesa, uno de los primeros actos de los soldados, bajo el mando de Gálvez, fue asegurar la paz interna al llevarse a cabo la decisión real más violentamente repudiada por los novohispanos durante el siglo XVIII, la expulsión de los jesuitas.

Por el decreto proclamado a mediados de 1767, Carlos III ordenó la expulsión de la Compañía de Jesús de toda la monarquía. En la Nueva España significó la salida de casi 500 jesuitas. Una tercera parte eran misioneros entre los indios nómadas del norte, otra tercera parte trabajaba en obras caritativas y en ejercicios espirituales entre los habitantes urbanos. Aproximadamente 120 de los miembros de la Compañía eran maestros y profesores dedicados, principalmente, a la enseñanza postprimaria. De un golpe Nueva España perdió el grupo de educadores de mayor número, talento y prestigio.[37]

Los jesuitas desepeñaron tres importantes papeles en la educación novohispana: sus colegios dominaron numérica y geográficamente la educación postprimaria; varios profesores jesuitas eran promotores de una reforma educativa, y miembros de la Compañía eran los líderes de la élite intelectual del virreinato.

De Chihuahua a Mérida, y de Guadalajara a Veracruz, los colegios de los jesuitas llenaron casi por completo el eslabón medio del sistema educativo, entre las primeras letras y la universidad. Ofrecían el curso de tres años de gramática latina y en la mayoría de las instituciones se impartía también el curso de filosofía (llamado a veces de artes) que incluía lógica, metafísica y física, a los jóvenes de 21 ciudades grandes y medianas de la colonia.[38]

[36] En el levantamiento en Guanajuato los amotinados pidieron la supresión del empadronamiento militar, la anulación de las nuevas alcabalas y el cierre de los estanquillos de cigarros manejados por el estanco de tabaco. Florescano, 1976, p. 219.

[37] Decorme, 1941, vol. 1, p. 455. Palencia, 1968, pp. 532-533, 619-623.

[38] En 1767 había colegios de los jesuitas en: México, Puebla, Guadalajara, Mérida, Que-

Colegios en la ciudad de México, Puebla, Guadalajara y Mérida impartían, además, estudios avanzados de filosofía y teología que tenían carácter de universitarios por ser reconocidos y revalidados por la Universidad de México, mientras que el colegio en Pátzcuaro, el de San Gregorio de México y el de San Francisco Javier de Puebla eran para indios. La construcción de cada establecimiento (algunos de ellos verdaderas joyas arquitectónicas como los de Valladolid o San Ildefonso de México), el manejo del plantel y el fondo para becas se financiaron por medio de un patronato formado por donaciones de los habitantes de cada localidad.

El decreto de 1767 no sólo cesó a los profesores jesuitas que enseñaban en todo el virreinato, sino los mandó al exilio. De un día a otro se cerraron todas las instituciones de la Compañía y el gobierno expropió sus edificios y fondos.

La importancia de los colegios de los jesuitas radicó no sólo en el número de alumnos, sino en la calidad de su enseñanza. Tradicionalmente eran fuertes en los estudios humanistas y en letras clásicas. Sin embargo, a mediados del siglo XVIII, un grupo de jesuitas emprendió un movimiento para reformar y modernizar los estudios. Consistió principalmente en depurar los abusos del escolasticismo en la filosofía y teología, y promover el método experimental en las ciencias.

Durante el siglo XVIII dos corrientes educativas coexistían dentro de la Compañía: una, tradicionalista, favorecía en la predicación un estilo florido y artificial, en la teología y filosofía la argumentación pseudoescolástica, muchas veces llevada al extremo del formalismo y especulaciones aéreas; la otra, renovadora, promovía el estilo clásico en la oratoria, la moderación en el método silogístico y el retorno a las fuentes originales, la utilización del método experimental y de conocimientos modernos en las ciencias exactas (que fueron enseñadas como parte del curso de filosofía).

Alrededor de 1750 un grupo de jesuitas jóvenes, comenzó a poner en tela de juicio los métodos pedagógicos y el contenido de varios cursos. José Rafael Campoy, cuya participación en los debates escolásticos llamados "sabatinos", entre los estudiantes de la capital, le había ganado fama como "el mayor azote de los ergoístas", esto es, el más hábil exponente entre ellos, fue uno de los primeros que se rebeló en contra de las prácticas tradicionales. Por su propia cuenta empezó a leer las obras originales de Aristóteles y Santo Tomás y se asombró al ver cuán diversos eran de lo que los autores comentaristas y profesores presentaban en los salones de clase. En el curso de Sagrada Escritura no quiso sujetarse a "los mamotretos que les habían dictado sus maestros", sino acudir a las fuentes. En el examen fue reprobado. Calificado en adelante como innovador, nunca fue llamado a dictar

---

rétaro, Oaxaca, Durango, Zacatecas, Pátzcuaro, Valladolid, Tepotzotlán, Chiapas, Celaya, Guanajuato, Veracruz, San Luis Potosí, San Luis de la Paz, Parral, León, Chihuahua y Campeche. En las últimas siete ciudades arriba mencionadas sólo se ofrecía el curso de gramática latina y no se impartía el de filosofía. Palencia, 1968, pp. 339-361, 553-554.

las cátedras en los colegios más importantes de la Compañía, a pesar de su habilidad.[39]

Otros compañeros de Campoy, unos años después, gradualmente tuvieron más éxito en los intentos por renovar la enseñanza. En 1751, Francisco Javier Alegre, joven profesor de gramática en San Ildefonso, abrió su curso con una crítica del estilo gongorista en la oratoria: "Hablo de aquellos impudentísimos grajos, no los quiero llamar oradores, que creen haber igualado la elocuencia de Cicerón, cuando amontonan cantidad de palabras grecolatinas. . ." Con confianza y patriotismo expresó la necesidad de "resucitar" a la Nueva España de la "decandencia": "Vosotros, esperanza de la América, ingenios floridos, veo en vuestros rostros que me animáis a esta gloriosa campaña no sólo en esta ciudad sino en las demás del reino."[40]

Entre 1754 y 1756, como maestro de filosofía en San Ildefonso, José Diego Abad fue el primero que intentó reformar la enseñanza de la filosofía y de la ciencia, llevando a cabo ideas planeadas con Campoy. Luego en las cátedras de derecho y teología. Abad pudo influir en la instrucción impartida en las instituciones del virreinato debido al prestigio y preeminencia de ese colegio en el sistema educativo de la Compañía.[41]

Animado por Campoy, Francisco Javier Clavijero se convirtió en el más destacado abanderado de la reforma educativa. En 1753, mientras estudiaba teología, se reunió con otros jóvenes con el fin de avanzar sus conocimientos de las ciencias exactas. Leyeron las obras de Descartes, Newton, Leibniz, Bacon y más tarde Franklin, a pesar de la oposición de diversos sertores; en palabras de un jesuita contemporáneo, "exageradamente se temía que, con las nuevas luces doctrinales, se introdujeran los errores contrarios a la religión cristiana".[42] Nombrado prefecto de alumnas de san Ildefonso, Clavijero planeó reformas pero pidió dejar el puesto cuando vio que no contaba con el apoyo necesario del rector del colegio. Durante varios años posteriores promovió sus ideas en manera indirecta publicando breves opúsculos sobre reformas en la oratoria, filosofía o historia; manteniendo correspondencia con Alegre y otros sobre la enseñanza de la física; continuando la tarea de descifrar los jeroglíficos aztecas de códices precolombinos legados a los jesuitas por Sigüenza y Góngora; dirigiendo a grupos de alumnos en los estudios científicos e históricos.[43]

Para 1763 varias innovaciones fueron adaptadas oficialmente por la Compañía. Se debió en parte a los logros de los profesores reformistas durante más de una década y en parte a la prioridad que el padre general Lorenzo Ricci en Roma y el nuevo provincial dieron a la modernización de los cursos. Se decidió aceptar las recomendaciones hechas por Clavijero, junto con Alegre, Abad y Campoy, para poner al día la enseñanza de la física, para

[39] Mayagoitia, 1945, pp. 197-202. *Diccionario*, 1854, Apéndice, vol. 1, pp. 481-483.
[40] Mayagoitia, 1945, p. 218.
[41] Abad, 1974, pp. 63-65. Mayagoitia, 1945, pp. 211-213.
[42] Méndez Plancarte, 1962, p. 182.
[43] Méndez Plancarte, 1962, pp. 186-187. Luque, 1970, pp. 23-24, 30-32.

depurar la retórica, y para establecer en todos los colegios cursos adicionales, en forma de "academias" para el estudio de matemáticas, lenguas modernas, griego, física, química, historia y geografía. En vista de que los alumnos jesuitas estaban matriculados al mismo tiempo en la Universidad y tenían que seguir los mismos cursos que aquélla impartía, las "academias" hicieron posible introducir estudios nuevos sin el permiso de la Universidad.[44]

El provincial nombró a Clavijero profesor de filosofía en Valladolid. En su discurso de apertura anunció que "no enseñaría aquella filosofía que fatigaba la mente de los jóvenes con ninguna, o muy poca utilidad, sino aquella que antaño enseñaran los griegos y que los sabios modernos altamente elogiaban, aquella que aprobaba la culta Europa. . ." Su fin era "restituir a su nativo decoro la filosofía que. . . se hallaba muy decaída y con frecuencia degeneraba en fútiles bagatelas".[45] Clavijero tendía a dar prioridad a la física sobre la metafísica y al método experimental sobre la pura especulación. No obstante, aprobó el buen uso del método escolástico y la sabiduría de Aristóteles en otros campos que no eran la física. Conjugó la ciencia moderna y la ortodoxia religiosa y logró la aceptación de los cambios por parte de la misma Compañía y por una parte de la sociedad novohispana. La reforma aprobada en México en 1763 no se limitó a la capital sino también, debido a la práctica de los jesuitas de asignar profesores destacados a los colegios tanto de provincia como de la capital, se desarrolló simultáneamente en varias partes: por Clavijero, en Valladolid y después en Guadalajara, Abad en Querétaro, Alegre en Mérida y luego en México, y Campoy en Veracruz.

Además de promover reformas en la enseñanza, varios jesuitas se distinguieron entre los intelectuales de la sociedad novohispana por la brillantez y originalidad de su pensamiento y escritos. Si en los últimos años del siglo XVII Sor Juana Inés de la Cruz y Carlos de Sigüenza y Góngora habían abierto la época de esplendor intelectual autóctono, los jesuitas la continuaron en el siglo siguiente. De manera parecida a Sor Juana y Sigüenza, eran pensadores polifacéticos. Clavijero, por ejemplo, interpretaba los códices precortesianos mientras promovía reformas en la enseñanza de la física. Más tarde durante su exilio en Italia, su *Historia antigua de México* fue aclamada como la más completa y erudita sobre los indios precolombinos. Alegre, por otra parte, destacaba, simultáneamente, como matemático, poeta, historiador y predicador en náhuatl. Autor del poema épico latino, la *Alejandriada*, hablaba latín, griego, hebreo, francés, inglés y alemán. Antes de la expulsión, escribió la historia de la Compañía de Jesús en la Nueva España y luego en el destierro se dedicó a escribir obras de teología y filosofía. Se decía de él, mientras vivía en México, "No hay otro que pueda tener tan vasto conocimiento de las obras capitales y de sus autores".[46] Otros jesuitas, como Campoy, en la astronomía, geografía y ciencias naturales, An-

[44] Palencia, 1968, pp. 527-530.
[45] Méndez Plancarte, 1962, pp. 188-189.
[46] Méndez Plancarte, 1962, p. 169.

drés Cavo en la historia y Abad en la teología y poesía, brillaban también entre los intelectuales del virreinato.

Como catalizadores intelectuales los jesuitas promovieron una fusión de lo antiguo y lo nuevo. Al mismo tiempo que abrieron nuevos caminos, participaron en la divulgación de dos prácticas tradicionales que eran características de la Compañía de Jesús en la Nueva España: la devoción a la Virgen de Guadalupe y la doctrina que atribuía el origen próximo de la autoridad al consenso de la comunidad (y para algunos justificaba en ciertos casos el tiranicidio).[47]

Dado el prestigio intelectual y moral de la Compañía de Jesús, cuyas obras educativas, caritativas y misioneras tocaron a casi todos los sectores y clases en la sociedad novohispana, el decreto para su expulsión fue recibido, primero, con estupefacción, y luego con resistencia y protesta. Como se conocía el descontento que iba a causar, el mandato se distribuyó secretamente a las autoridades españolas. En la mañana del 25 de junio de 1767, mientras las tropas ocupaban los edificios de los jesuitas, el decreto real se proclamó simultáneamente en las ciudades principales. "Por motivos reservados en su real ánimo", el rey no ofreció explicación. El bando del virrey De Croix que acompañó el decreto no dejó lugar a dudas sobre la actitud del gobierno frente a los vasallos: "Se usará del último rigor y de ejecución militar contra los que en público o secreto, hicieren con este motivo conversaciones, juntas, asambleas, corrillos o discursos, de palabra o por escrito; pues de una vez para lo venidero deben saber los súbditos del gran monarca que ocupa el trono de España que nacieron para callar y obedecer, y no para discutir ni opinar en los altos asuntos de gobierno."

Sin embargo, los mexicanos no se callaron ni obedecieron. En Pátzcuaro, Guanajuato, San Luis de la Paz y San Luis Potosí los habitantes, muchos de ellos indios, intentaron impedir la salida de los jesuitas. El visitador Gálvez y las fuerzas españolas castigaron con severidad a más de 800 personas: muerte a 86; azotes a 73; destierro a 117 y condenados a presidio alrededor de 650.[48]

Si en el Bajío la resistencia tomó forma violenta, en otras partes el resentimiento se expresó en una profusión de papeles satíricos. Versos, coplas, escritos y estampas se divulgaron ampliamente a pesar de la prohibición tajante acerca de cualquiera discusión del asunto.

Ejemplos recogidos por la Inquisición incluyeron un poema "temerario y destructivo de la paz y quietud"; una carta antipastoral en contra de la pastoral del arzobispo Lorenzana sobre la expulsión y una estampa alusiva

[47] Clavijero fue autor de *Breve regguaglio della prodigiosa e rinomata Immagine della Madonna de Guadalupe del Messico*, 1782, y Alegre dedicó sus líricas al "portento americano" y la alabó en poemas latinos. Méndez Plancarte, 1962, XIII. Miranda, 1978, pp. 147, 156-158.

[48] Es interesante recordar que la rebelión en Guanajuato era el tercer motín en otros tantos años: 1765 a causa de la alcabala sobre las herramientas utilizadas en la minería; 1766 por el establecimiento del estanco de tabaco y 1767 por la expulsión de los jesuitas. Arcila Farías, 1974, vol. 2, p. 170. Florescano, 1976, p. 205. Decorme, 1941, vol. 1, p. 455.

a los males que experimentarían los enemigos de los jesuitas. Autoridades civiles y eclesiásticas que apoyaron la política real fueron blanco de ataques. La sátira "Al verdugo de los clérigos" calificó al obispo Fuero de Puebla, al arzobispo Lorenzana de México y al visitador Gálvez como la Trinidad infernal, "tres monstruos del abismo, que en maldad son uno mismo, Gálvez, Lorenzana y Fuero, tres fauces en un Cerbero, con unidad de ateísmo".[49]

También había expresiones de oposición a la expulsión entre la élite. Para controlarla el gobierno tomó medidas desde la amonestación (al obispo de Guadalajara), el arresto (un canónigo de la catedral de México), hasta la remoción a España para servir en otro puesto (el jurista más importante del virreinato, Francisco Javier Gamboa y el intelectual más renombrado, de quien su prelado decía que "no convenía que en México existiese un sabio de tal tamaño", Dr. Antonio López Portillo).[50]

En 1754 un poema sobre la secularización de las doctrinas guardaba la esperanza de que el rey cambiaría esta política; para 1767 la esperanza había desaparecido y los papeles satíricos desaprobaban explícitamente la conducta del monarca y su gobierno.[51] De ahí en adelante, la expulsión de los jesuitas representó para los mexicanos un vívido recuerdo de su condición como colonia que debía sujetarse a la política de la madre patria que no necesariamente tomaba en cuenta las necesidades de la Nueva España.

## LA PREFERENCIA POR SACERDOTES ESPAÑOLES Y LA CASTELLANIZACIÓN

Un año después de la violencia que acompañó la expulsión de los jesuitas, el arzobispo Lorenzana escribió al rey Carlos III sobre la importancia de promover el uso del castellano entre los indios. En esta misiva de 1768 y en otras posteriores en junio y octubre de 1769, repitió la idea, presente desde el siglo XVI, de que el español era más adecuado para la exacta explicación de los misterios de la fe. Sin embargo, más que en razones de índole religiosa, el arzobispo hizo hincapié en las ventajas políticas y económicas que vendrían con la castellanización. La unificación lingüística facilitaría la unión y el control político:

> los alborotos, los motines, las sediciones civiles toman mucho cuerpo, cuando se traman entre personas de estraño idioma, y las acalora la misma diversidad de costumbres con alguna memoria de sus antiguos señores, y excelencia mal concebida de su lengua, trages, libertad, gentilismo y otros vicios a que es propensa la naturaleza. . . Esto lo han acreditado los sucesos e historias del mundo en tanto grado, que nunca (según Platón en el Timeo) se llegó a entera unión,

[49] Medina [1952] pp. 296, 327. *Sátira anónima*, 1953, p. 125.

[50] Cavo, 1852. Brading, 1973, p. 37.

[51] Una de las sátiras sobre la secularización de las doctrinas decía: "Se moverán las clemencias, de nuestro rey y señor, cuando oiga el justo clamor, de verse a las inclemencias los pueblos sin indulgencias", en *Sátira anónima*, 1953, p. 103. Medicina [1952] p. 328.

> a estable paz, a constante amistad y a perfecta subordinación al soberano, sin la inteligencia común de una misma lengua. . . El mantener el idioma de los indios es. . . mantener en el pecho una áscua de fuego, un fomento de discordia y una piedra de escándalo, para que se miren con aversión entre sí los vasallos de un mismo soberano.[52]

Además de una mayor obediencia por parte de los indios hacia los gobernantes, el arzobispo indicó que el uso del castellano ayudaría a los indígenas a saber "cuidar su casa. . . cultivar sus tierras [y en] cría de ganados, y comercio de sus frutos".[53]

Lorenzana explicó al rey que la diversidad de lenguas a dos siglos y medio de la conquista, se debía principalmente al deseo de los clérigos nacidos en Nueva España de conseguir los puestos en los curatos. "Esto es una constante verdad, el mantener el idioma de los indios es capricho de hombres cuya fortuna y esencia se reduce a hablar aquella lengua." Según el arzobispo, los sacerdotes de México castigaban a los indios cuando hablaban español. Tal presión nacía "de dos conceptos; uno de persuadirse los clérigos criollos, que el modo de afianzar en ellos la provisión de los curatos, y excluir a todo europeo, son los idiomas; y el otro, que extinguidos éstos, se les quitaba el título a que ordenarse". Resultaba, entonces, "que un clérigo de menos mérito, de bajo nacimiento y tal vez de peores costumbres, logra por saber un idioma en un curato que debía ser premio de un sugeto más condecorado". Ya para 1769 el problema no era sólo de que el clero regular argumentara en favor de los idiomas indígenas, sino que el clero criollo secular los defendía porque los habían aprendido y eran "muy tenaces en mantenerle, porque con esto creen que aseguran su acomodo con menos letras".[54]

Otra razón para el incumplimiento de tantas cédulas sobre la castellanización, decía el arzobispo, era la resistencia de los indios. No querían enviar a sus hijos a la escuela o si los mandaban, era por temor de castigo y los niños sólo aprendían por memoria sin comprensión. Aun los que sabían el castellano se rehusaban a hablarlo. Opinó Lorenzana que muchos indios preferían quedar "cerrados en su lengua" porque así podrían "ocultar sus acciones de los españoles y no contestarles derechamente". Indicó que el aprendizaje del español no debía ser voluntario, "sino que se les puede obligar a ellos".[55]

Un día después de que Lorenzana escribió a Carlos III en junio de 1769, el virrey, marqués de Croix, le envió también una comunicación sobre el mismo tema. De nuevo en octubre, el arzobispo y el virrey colaboraron al parecer al expedir órdenes para promover el uso de castellano: una pastoral que exigía que los sacerdotes pusieran escuelas, predicaran en castellano y lo usa-

[52] Pastoral del 6 de octubre de 1769 en Vera, 1887, vol. 1, pp. 220-227.

[53] Heath, 1972, p. 81. Velasco Ceballos, 1945, p. 71.

[54] Pastoral del 6 de octubre de 1769 en Vera, 1887, vol. 1, pp. 224; nota 21, p. 227. Carta del 25 de junio de 1769 contenido en la real cédula del 16 de abril de 1770 en Vera, 1887, vol. 1, pp. 230, 231.

[55] Vera, 1887, vol. 1, pp. 223-224, 228-230.

ran en el trato diario con los indios para que aquéllos lo hablaran "aun en aquellas cosas de comercio, trato económico y de plaza"; un bando del virrey que ordenaba que las justicias formentaran el uso del español "desimpresionando a los indios de todo quanto hasta ahora les ha influido la perniciosa máxima con que generalmente se ha procurado retraerlos del uso de la legua castellana".[56] El interés de Lorenzana en aspectos políticos y económicos relacionados con la política lingüística y su cercana colaboración con el virrey representaron la puesta en práctica del consejo del autor Campillo y Cossío de que un monarca ilustrado debería nominar obispos "propios, por sus talentos y genios, a promover no sólo el aumento espiritual de las almas, sino el temporal de sus feligreses, empleando todo su influxo, autoridad y carácter para que admitan sin repugnancia todas las novedades útiles. . ."[57] De hecho, el arzobispo fue el primero que imprimió y divulgó públicamente varias ideas: culpó directamente al clero criollo por el retraso en cumplir las cédulas sobre el uso del castellano; propuso terminar la práctica de preferir a los "padres lenguas" para los curatos de indios; ligó la preservación de los idiomas indígenas con la inclinación a la rebeldía; propuso la obligatoriedad del aprendizaje del español por los naturales y favoreció la supresión de todas las lenguas indígenas en América.

En 1770 Carlos III, citando las razones presentadas por Lorenzana, expidió una real cédula para todos los reinos de Indias, islas adyacentes y de Filipinas en la cual ordenó que se hiciera la provisión de curatos en los sujetos de más mérito, aunque no supieran el idoma de los indios ni éstos el castellano. Claramente expresó que el objetivo era "que de una vez se llegue a conseguir el que se extingan los diferentes idiomas de que se usa en los mismos dominios, y sólo se hable el castellano".[58] En el mismo año de 1770 el arzobispo renovó el programa de secularización de las doctrinas, y en ese año pasaron al clero secular, por ejemplo, 23 doctrinas solamente de los franciscanos en comparación con 7 secularizadas en los cuatro años desde su venida a México.[59]

Las opiniones expresadas por el arzobispo y repetidas por el rey sobre la ineptitud y mezquindad de los sacerdotes criollos hicieron que los novohispanos resintieran la política de castellanización y la vieran como una expresión más de su posición desventajosa frente a los recién llegados de España.

### PROTESTA FORMAL DEL AYUNTAMIENTO

Enterado de un informe al rey en que se decía que los criollos, por falta de capacidad y honradez, sólo servían para empleos medianos, el ayuntamien-

[56] Pastoral del 6 de octubre de 1769 en Vera, 1887, vol. 1, pp. 220-227. Bando del 10 de octubre de 1769 en AGN, *Bandos*, vol. 7, f. 47.

[57] Campillo y Cossío, 1971, p. 99.

[58] Se divulgó la cédula en México por un edicto del arzobispo Lorenzana en agosto de 1770. Vera, 1887, vol. 1, pp. 228-233. Beleña, 1787, vol. 2, 3a. foliación, p. 166.

[59] Ocaranza, 1933, pp. 499-501.

to de la ciudad de México levantó una representación a Carlos III. El largo documento, escrito en mayo de 1771, probablemente por el regidor José González de Castañeda, no sólo repudió la calumnia en contra de los americanos sino criticó varias prácticas de la reciente política española en Nueva España.

Explícitamente protestó contra el nombramiento de centenares de clérigos peninsulares, que eran parientes o conocidos de los arzobispos Rubio y Salinas y Lorenzana, a puestos que en su opinión debían haber sido para sacerdotes americanos. Esta práctica repercutía en el interés por la educación porque hacía inútiles los estudios y la preparación lingüística; "Gimen oprimidos con el peso de los años, y de los trabajos de Academia, y de la administrción, nuestros estudiantes. Logran la más auténtica calificación de sus letras con los mayores grados en la universidad; acreditan su conducta en doctrinar los pueblos. . . [pero, entonces logran] los mejores premios un familiar [del arzobispo] o muchos, que empiezan a vivir, que no tienen con algún grado pública calificación de su idoneidad".[60] Sin posibilidad de conseguir puestos en los curatos, era evidente que "desmayaría la aplicación, decaerían los estudios, no se cultivarían las ciencias, y dominaría en el Reyno un vergonzoso idiotismo".

El ayuntamiento también se quejó de la provisión de puestos civiles a peninsulares, en vez de a los nacidos en América. En su opinión, los recién llegados tenían su corazón en España y no querían al lugar donde servían. Su fin primordial era enriquecerse y regresar. Mencionó específicamente, a los alcaldes mayores que, habiendo venido de España cargados de deudas, explotaban a los indios con cohechos y la venta de justicia. Es probable que los regidores municipales tuvieran en mente, además, el hecho de que los nuevos funcionarios del monopolio de tabaco y del servicio de alcabala venían directamente de España, además de que los altos puestos del nuevo ejército permanente eran todos para peninsulares.[61] Negar los empleos públicos significaría que los españoles-americanos no tendrían trabajo, debido a que el comercio estaba controlado por los peninsulares y los oficios no rendían suficientes ingresos. Existía, entonces, según los regidores, el peligro de que la juventud criolla se entregara a la ociosidad y terminara formando parte de la plebe.

Los doce regidores defendieron la capacidad de los americanos e hicieron hincapié en que la comida de América era "igualmente sana que la de Europa", en referencia obvia a los escritos europeos sobre la inferioridad del Nuevo Mundo. Presentaron una extensa descripción de todo lo bueno e importante hecho desde el siglo XVI por el ayuntamiento de México, cuerpo cuyos miembros eran casi todos criollos. Aunque no lo mencionaba, la defensa de su propia actuación se debía probablemente a su oposición de

[60] El Ayuntamiento indicó que tan numerosa era la parentela y allegados de los últimos dos arzobispos, Rubio y Salinas y Lorenzana que tuvieron que pagar 25 000 y 20 000 pesos, respectivamente, para su transporte. Hernández y Dávalos, 1877, vol. I, pp. 427-455.

[61] Brading, 1974, pp. 611-645.

dos decisiones recientes: en 1765 a propósito del establecimiento de la renta de tabaco, se rechazó su demanda de ser oído y tener parte en las reformas de importancia que se introdujesen,[62] y un reciente decreto había añadido al ayuntamiento seis nuevos puestos, llamados "regidores honorarios" que serían nombrados por el virrey cada dos años. Carlos III esperaba que estos nuevos regidores, tanto en los consejos municipales de España como en América, por estar más ligados al poder central y más inclinados a las políticas del despotismo ilustrado sirvieran como contrapeso a los regidores perpetuos.[63]

El ayuntamiento alegó que varias prácticas recientes violaban los preceptos básicos que hasta entonces habían regido en el gobierno de las Indias. Por una parte, excluir a los criollos de puestos civiles y eclesiásticos iba en contra de la idea de que la Nueva España era un reino, incorporado bajo la misma Corona, pero con ciertos privilegios. En la opinión de los regidores mexicanos los peninsulares eran extranjeros en su patria: "No deberemos cansar demasiado la atención de V.M. en hacerle presente los derechos que claman por la colocación de los naturales en toda suerte de empleos honoríficos de su país, no sólo con preferencia, sino con exclusión de los estraños. . . en cuanto a provisión de oficios honoríficos se han de contemplar en estas partes extranjeros, los españoles europeos." Subrayaron que los españoles tampoco debían disfrutar trato preferente en los nombramientos eclesiásticos; más aún para los regidores los peninsulares debían ser considerados en iguales términos a los extranjeros que vivían en cualquier otra nación de "la iglesia universal": "Si se ha de proveer un beneficio, curato u otra presea igual, debe recaer la elección en el más digno; pero dentro de los límites de aquella diócesis, no de toda la Iglesia universal."

Por otra parte, los regidores dijeron que la Nueva España tenía leyes y costumbres distintas de las de España. Los peninsulares desconocían esta realidad mexicana y muchos llegaban llenos de "máximas de la Europa inadaptables en estas partes. . . Viene a gobernar a unos que no conoce, a mandar unos derechos que no ha estudiado, a imponerse en unas costumbres que no ha sabido, a tratar con unas gentes que nunca ha visto". Querer imponer el uso del castellano entre los indios iba en contra de la idea de la "República de Indios", la de conservar a los naturales en su propia sociedad, aparte de la española. "Las leyes del Reyno", decía el ayuntamiento, "mandan estrechamente, que las doctrinas de pueblos de indios, no se den sino a los peritos en el idioma respectivo. Es ocioso fundar la justicia de esta providencia; mas sin embargo hemos lamentado [ver] provistos los mejores curatos en europeos familiares de los prelados, que ni entienden a sus feligreses, ni pueden ser entendidos de ellos, y hacen el triste papel de pastores mudos y sordos para sus ovejas". Los peninsulares no comprendían que los indígenas eran "sin duda de otra condición que pide reglas diversas de las que se

[62] Miranda, 1978, pp. 155, 180.

[63] Miranda, 1978, p. 180. AA Méx, *Ayuntamiento: regidores honorarios*, vol. 412, exp. 14.

prescriben para los españoles" y los alcaldes mayores no conocían ni obedecían las leyes protectoras para los indios.[64]

Como puede notarse, los regidores veían la realidad mexicana con anteojos muy diferentes de los de los consejeros del rey, como Campillo y Cossío, el arzobispo Lorenzana o el visitador José de Gálvez. La causa de la miseria de los indios no era la actuación de los criollos, sino la mala administración y atropellos de los funcionarios españoles. Como consecuencia, el remedio era también opuesto: excluir de todos los puestos en México, no a los criollos, sino a los mismo peninsulares: "No hay que cansarse en otros raciocinios, que mientras que para los empleos de estas provincias, así eclesiásticas como seculares, se excluyen los nacidos y criados en ellas, instruidos en quanto es necesario estarlo para su régimen, amantes de esta región, y no ocupados de la idea de separarse de ellos, cargados de oro, han de continuar los males." De ahí, la demanda para "la colocación de los naturales en toda suerte de empleos honoríficos de su País, no sólo con preferencia, sino con exclusión de los extraños".

Frente a las primeras reformas borbónicas de 1750 a 1770, los novohispanos en su propia defensa tendían a recurrir a conceptos políticos del siglo XVI. Aunque varias de estas ideas, durante el curso de los siglos XVII y XVIII habían perdido algo de su vigencia en la práctica, subsistían todavía como base teórica para la sociedad barroca en la Nueva España. El concepto "tradicional", por llamarlo así, sobre la naturaleza de la conquista y del gobierno colonial, se basaba, en mayor o menor grado, en un conjunto de ideas. Consideraba a la Iglesia y al Estado como dos sociedades distintas, que colaboraban para el bien común, pero cada una tenía su esfera de acción y privilegios. Se sostenía que el poder del monarca tenía origen divino, pero era indirecto por medio de la sociedad y también era limitado. El rey tenía la obligación de promover la fe católica y por eso uno de los fines primordiales de la conquista y el título que la legitimaba, fue evangelizar a los indios. Para proteger a los nuevos cristianos indígenas se ideó la "República de Indios": cabildos indígenas, pueblos de indios donde no se permitió pernoctar a los españoles, leyes protectoras, tribunales especiales y preservación de costumbres y lenguas indígenas eran consecuencias de esta idea.[65]

En Nueva España, debido a la debilidad de los reyes españoles, la lejanía de la madre patria, el reducido número de oficiales gubernamentales y la ausencia de un ejército, algunos grupos, con un apreciable número, o incluso mayoría de miembros criollos compartían el ejercicio del poder polí-

[64] En otra parte de la Representación, los regidores anotaron que los europeos tendían a confundir a los indios con los españoles-americanos. Se apresuraron a aclarar que ellos eran nobles, de raza pura y de alta educación, mientras los indígenas eran miserables, feos, toscos y vivían en chozas. Insistieron, también, en la lealtad de los americanos, indicando que sólo en América no se había necesitado ni mantenido tropa hasta hacía siete años y recordaron que fueron americanos que controlaron a principio la amenaza en Pátzcuaro, Guanajuato y San Luis Potosí en 1767. Hernández y Dávalos, 1877, vol. 1, pp. 440, 450.

[65] Miranda, 1978, pp. 93-100, 114-117, 133. Góngora, 1975, pp. 68-82, 116, 124-126.

tico: ayuntamientos municipales, las audiencias y el clero. Esta parcial participación en las funciones de gobierno y los beneficios económicos que a menudo lo acompañaban hacían que los novohispanos no aceptaran fácilmente los intentos para cambiar el *statu quo*. Con todo, se concebía a México como un lugar de asentamiento permanente, como un reino unido a la Corona pero con cierto grado de autonomía.

El concepto ilustrado, a diferencia del "tradicional", interpretaba de una manera distinta, tanto el papel de España como el de la Nueva España. Hacía incapié en la idea de que un rey ilustrado debía centralizar y racionalizar el poder político. Era importante que se redujeran los privilegios de la Iglesia y que se la sujetara a los fines del Estado nacional. Se proponía que el poder real era de origen divino directo y de carácter ilimitado. Como consecuencia, el absolutismo sostenía la necesidad de reducir la participación en el poder político disfrutado por otros grupos y corporaciones como los ayuntamientos, gremios, consulado. La Nueva España era vista más como una colonia subordinada en lo político y lo económico a la metrópoli y no como un reino. Su fin principal era proveer de beneficios económicos y estratégicos para España. El aspecto religioso de la conquista y la idea de guardar a los indios separados de la sociedad española cedían en importancia ante esa finalidad.[66]

Se concebía al ejército permanente y a un nuevo y más numeroso cuerpo de administradores gubernamentales, traídos de la península, como piezas fundamentales para llevar a cabo reformas en la Nueva España. Así se asegurarían la lealtad y defensa, la eficiente y honesta administración de la colonia.

Para 1770, muchos novohispanos consideraban que los cambios iniciados entre 1750 y 1770 habían afectado en manera negativa sus intereses, aspiraciones y costumbres. Se veían las políticas económicas relacionadas con el tributo, la alcabala y el estanco de tabaco como medidas de explotación que sacarían de los habitantes de México mayores divisas para España. La prioridad dada a los fines políticos de España era vista como la causa de medidas que afectaron la educación, como las escuelas de castellano y la expulsión de los jesuitas. La teoría y práctica de las primeras reformas borbónicas chocaron entonces con los conceptos y prácticas de la sociedad barroca en la Nueva España y predispusieron a muchos en México a ver con desconfianza, hasta resentimiento, futuras reformas económicas, políticas y educativas que se irían introduciendo a partir de 1770.

### 1770-1780: REAJUSTE EN LA EDUCACIÓN POSTPRIMARIA

La expulsión de los jesuitas marcó el comienzo de una serie de medidas educativas, algunas promovidas directamente por el rey y otras, posteriores, por grupos e instituciones de la Nueva España con el objetivo de reconstruir el sistema educativo.

[66] Miranda, 1975, pp. 145-166. Góngora, 1975, pp. 168-177, 186, 194.

Carlos III expidió cédulas para reducir la influencia de los jesuitas en los planes de estudios, por ejemplo al decretar en 1767 que los graduados y profesores de las universidades y estudios, al ingresar en sus oficios y grados, juraran no observar ni enseñar "ni aun con título de probabilidad la doctrina del regicidio y del tiranicidio contra las legítimas potestades". El año siguiente prohibió los autores "de la escuela llamada jesuística" y extinguió la cátedra de teología de Suárez, que había sido impartida por profesores de la Compañía en las universidades españolas y americanas. Ordenó, además, un cambio en la enseñanza de latín; se debería enseñar por el texto de Juan de Iriarte, que daba los principios del idioma en la lengua castellana, en vez del de Antonio de Nebrija, usado anteriormente en los colegios de los jesuitas.[67]

Eliminar la influencia de la Compañía era parte del programa del rey, la otra era crear nuevas instituciones, independientes de la universidad, que ofrecieran una enseñanza más práctica y moderna. En Madrid se planearon el Jardín Botánico, la Escuela de Farmacia y el Colegio de Cirugía que no estaban sujetos a la universidad, pero cuyos cursos eran obligatorios para estudiantes universitarios. En México se estableció la cátedra de anatomía práctica (disección) y cirugía, impartida por un médico español en el Hospital Real de Indios. Por real cédula de 1770 se ordenó que los alumnos de la Facultad de Medicina tomaran estos cursos en el hospital.[68] La nueva cátedra representó un problema y un desafío para la Universidad de México. Legalmente, por las constituciones de 1645 el profesor de anatomía y cirugía (cátedra establecida en 1621) debería realizar tres disecciones anuales en el hospital, pero de hecho, desde hacía varios años, el catedrático universitario no cumplía con este requisito. A veces, sólo hacía una disección anual, o hacía anatomías comparadas, o sea, de animales y no de cadáveres humanos, y las realizaba en la misma universidad en vez de en el Hospital Real de Indios.[69]

Con el establecimiento de la cátedra rival, el claustro universitario insistió con el profesor de anatomía sobre la necesidad de cumplir con las disecciones según las constituciones. Pero ya era tarde. No había cadáveres disponibles porque eran utilizados en el Hospital Real de Indios y cuando los profesores universitarios intentaban acudir al hospital eran víctimas de "algún desaire". El claustro solicitó permiso al virrey en 1774 para utilizar el teatro anatómico del hospital. Al no recibir contestación de Bucareli, volvió a repetir la petición varias veces, hasta que el virrey Mayorga contestó afirmativamente en 1780. Así que durante toda la década la universidad no pudo realizar disecciones y estaba a la defensiva frente a la primera institu-

[67] Miranda, 1978, p. 159. Carreño, 1963, vol. 2, pp. 632, 634. Wilson, 1941, p. 35. Heath, 1972, p. 91.

[68] En 1768, por real orden, se fundó la cátedra de anatomía en el Hospital de Indios. Manuel Moreno, profesor en el Colegio de Cádiz, fue nombrado por el rey como director y Andrés Montaner, cirujano de la Armada, como regente. Luque, 1970, pp. 3, 67.

[69] Bravo Ugarte, 1966, p. 85. Carreño, 1963, vol. 2, pp. 591, 603, 606, 658.

ción de tipo universitario que aminoraba prestigio y jurisdicción a la Casa Mayor.[70]

La clausura de los colegios de los jesuitas en veintiún ciudades de la Nueva España y el traslado de sus bienes al dominio del rey presentaron a la Corona una oportunidad para reconstruir el sistema de educación postprimaria de acuerdo con ideas ilustradas. Siguiendo la política de centralizar el poder y disminuir la influencia de las corporaciones de frailes, la tendencia del gobierno era no encargar los planteles a otras órdenes religiosas. Más bien favoreció que se aplicaran una parte de los fondos de los jesuitas y algunos de los edificios a los seminarios diocesanos que estaban bajo la supervisión de los obispos. Tal ocurrió en Durango, Guadalajara y Mérida durante la década de 1770 a 1780. Varios de los seminarios se abrieron a estudios públicos. Admitieron mayor número de estudiantes, muchos de los cuales no seguían la carrera eclesiástica, y añadieron cátedras de índole más secular, como el derecho civil y canónico y a veces las matemáticas.[71]

En la ciudad de México se reabrieron dos de los colegios de la Compañía. En San Ildefonso se enseñaban los mismos cursos que antes, pero ahora el patronato era otorgado por la Junta de Temporalidades y encabezado por el arzobispo, y casi todos los profesores eran del clero diocesano. En San Gregorio, se instruía a los alumnos indígenas en las primeras letras, música y doctrina cristiana. Sin embargo, la idea propuesta por los caciques mexicanos y aprobada por Carlos III en 1770 para convertir a San Gregorio en un colegio de estudios mayores con el nombre de Seminario de San Carlos, no se llevó a cabo debido a la insuficiencia de fondos del antiguo patronato y por decisión de Temporalidades de no conceder financiamiento adicional.[72]

Estos dos colegios, y el colegio Carolino de Puebla, abierto en la siguiente década, fueron reconstituidos por la Junta de Temporalidades. Aunque los clérigos predominaban tanto entre los patronos como entre los profesores y los planes de estudios se parecían a los de instituciones eclesiásticas, los colegios no pertenecían a la Iglesia en la misma forma que los seminarios diocesanos o las casas de estudios de los franciscanos, dominicos o agustinos; eran más bien instituciones reales. Este nuevo *status* legal permitió que el gobierno colonial tuviera mayor injerencia en el manejo de los colegios y que, después de la independencia, el gobierno nacional o de los estados se encargara de ellos.

Además de la reapertura de dos colegios en la capital, se restableció el colegio de Querétaro con los mismos cursos de antes; en Guanajuato se abrió un plantel para alumnos internos donde se enseñaron las primeras letras, gramática latina y se convirtió la cátedra de filosofía en matemáticas "como más útil a aquel vecindario y minería". En Pátzcuaro, Campeche, Parral

[70] Carreño, 1963, vol. 2, pp. 649, 658, 672-673, 681, 704, 705.

[71] "Distribución de los fondos que pertenecieron a los jesuitas expulsados", 21 de julio de 1778, en Bucareli, 1936, vol. 2, pp. 326-350. Un decreto real del 14 de agosto de 1768 afirmó la provisión del Concilio de Trento referente a los seminarios para la preparación del clero seglar y bajo la supervisión de los obispos. Wilson, 1941, p. 86.

y Veracruz se fundaron escuelas de primeras letras o de gramática.

Para 1778 quedaban todavía sin destino los edificios de colegios en siete ciudades: Celaya, León, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Chihuahua y Zacatecas, mientras que en Parras, México, Valladolid, Tepotzotlán y Mérida se usaron los planteles educacionales para hospitales o casas correccionales para sacerdotes.[73]

La aplicación de los bienes jesuitas para la educación no satisfizo ni al virrey Bucareli ni a los novohispanos. Se reabrieron pocos de los colegios y se aplicó sólo una parte de los fondos a los seminarios diocesanos. Esto se debió a problemas legales, a la tardanza del Consejo en España para expedir sus resoluciones y a la venta de muchas de las propiedades rurales de la Compañía, que habían constituido los patrimonios para sostener los colegios. El envío a España de parte del dinero producto de las ventas y la deficiente administración de fincas rurales restantes, produjeron una descapitalización de la educación novohispana y disminuyeron las posibilidades de reconstruir el sistema educativo. Según Bucareli, todo el público murmuraba en contra de la Oficina de Temporalidades, y se intentó remediar el descontento al otorgar mayores poderes a las juntas municipales para que los vecinos pudieran vigilar que se manejaban los fondos con honestidad.[74]

En vista de que la expansión de los seminarios para acomodar a más alumnos era lenta, muchos estudiantes, dejados sin instrucción al ser cerrados los colegios de los jesuitas, acudieron a las casas de estudio de los franciscanos y agustinos, donde se preparaba a los novicios. Jóvenes de Puebla, Querétaro, Guadalajara, Valladolid y Zacatecas pidieron en 1767 a los franciscanos, maestros en retórica, filosofía y teología. Los agustinos informaron "que con ocasión del extrañamiento. . . de los regulares de la Compañía se llegó a experimentar en la misma provincia mucha decadencia en la enseñanza de las facultades de retórica, filosofía y teología con notable daño a la juventud, a causa de que sus cortos posibles no les permitían seguir los estudios en esa universidad". En 1770 el virrey y la universidad aprobaron que los estudios impartidos en las casas de estudio y conventos de las dos órdenes fueran incorporados a la universidad y que los alumnos, después de ser examinados por la Casa Mayor, pudieran recibir el grado universitario.[75]

De esta manera se restableció en algo la estructura educativa, por la cual la universidad encabezaba legalmente una red de instituciones que ofrecían instrucción postprimaria. Por otra parte, al ver el aumento en el número de preceptores de gramática que enseñaba latín y retórica, la universidad se quejó al virrey de estos "hombres de escasa literatura y faltos de las circunstancias de buena vida y costumbres. . . que no se sabían quiénes eran, ni su modo

[72] Bucareli, 1936, vol. 2, p. 333. Zavala, 1977, pp. 78-81, 84-86.

[73] Bucareli, 1936, vol. 2, pp. 335-350. No hemos encontrado el destino de los colegios de San Luis de la Paz y Chiapas.

[74] Bucareli, 1936, vol. 2, p. 328. Bazant, 1977, pp. 154-156.

[75] Carreño, 1963, vol. 2, pp. 627, 638-639, 683, 684.

de vida, ni suficiencia". El rector propuso que la universidad se encargara de examinar a los preceptores de gramática, extenderles licencias y hacerles "sujetos al Rector quien los visitase y corregiese". Una cédula real de 1772 aprobó el reglamento y concedió a la universidad la facultad de supervisar a los preceptores. Esto representó un aumento en el papel legal de la universidad como coordinadora de la educación postprimaria.[76]

### PROTESTA DE LA UNIVERSIDAD SOBRE LA POLÍTICA DE EMPLEOS

La parcial y lenta restructuración educativa con vistas a llenar el vacío creado por la clausura de los colegios jesuitas ocurrió precisamente en los mismos años en que el gobierno español aceleró su programa de disminuir la participación de los criollos en los puestos altos del virreinato. Los novohispanos vieron con consternación que no sólo los puestos en los curatos y doctrinas se les iban de las manos, sino que en la década de 1770 los nuevos y antiguos puestos civiles se destinaban a los españoles, en vez de a los criollos. Parecía que el gobierno español tenía la intención de acortar las posibilidades de empleo, prestigio y poder para los novohispanos, al tiempo que se debilitaban los medios educativos para alcanzarlos.

El visitador Gálvez, quien no disimuló sus dudas sobre la capacidad y la lealtad de los novohispanos, ejercitó su influencia para que la reorganización de los ramos de alcabala y de hacienda se realizara principalmente con hombres traídos de España. En 1776 se removió a todo el personal del Tribunal de Cuentas y se nombraron nuevos funcionarios; en el mismo año, se dio posesión a nuevos tesoreros en las 24 ciudades más importantes del reino y se terminó en todo el territorio con el arrendamiento de la recolección de alcabalas a grupos locales.[77]

Aunque las reformas administrativas creaban un mayor número de empleos, de los cuales un buen número de los de nivel medio y bajo fue ocupado por criollos, la sensación entre los novohispanos era de desplazamiento por los peninsulares. Resintieron, además, el predominio tradicional de los españoles en el comercio. En 1776 circularon muchas versiones de una sátira anónima, el "Padre Nuestro de los gachupines, por un criollo americano" en que los mexicanos, con una mezcla de ironía y amargura, se burlaban de los peninsulares, quienes muertos de hambre llegaban a quitarles "el pan nuestro", y a instalarse como usureros, por lo que se pedía el "líbranos de esta canalla" y de la "plaga infernal, amén".[78]

Más preocupante que los cambios de dirigentes en los puestos financieros y el aumento de burócratas españoles, fueron las medidas tomadas para

[76] En 1779 los maestros de gramática hicieron una representación a la Audiencia en contra de la Universidad pero no sabemos el resultado. Carreño, 1963, vol. 2, pp. 698-699, 702. Bucareli, 1936, vol. 2, p. 178.

[77] Florescano, 1976, pp. 210, 216-217.

[78] *Sátira anónima*, 1953, p. 130.

reducir el número y la influencia de los criollos en las instituciones políticas y eclesiásticas más importantes de Nueva España: la Audiencia, los ayuntamientos municipales y los cabildos de las catedrales. Aunque los reglamentos de la Audiencia decían que los oidores debían ser españoles, en 1769 seis eran criollos y sólo uno era español, y dos de los cuatro alcaldes de crimen también eran criollos. Para 1779 había cuatro criollos entre los oidores y cinco españoles, y todos los alcaldes de crimen ya eran españoles.[79] Era más difícil quitar a los criollos de los ayuntamientos porque los puestos eran patrimoniales y la selección de nuevos miembros para llenar una vacante era hecha por los mismos regidores. Para contrarrestar el poder de los regidores criollos se crearon puestos adicionales de regidores honorarios; éstos fueron nombrados por el virrey y eran casi siempre españoles inclinados a los puntos de vista de la Corona.[80] En 1776 Carlos III ordenó a la Real Cámara de Indias considerar sólo a españoles para llenar el decanato vacante del cabildo eclesiástico de México "y que ejecute lo mismo en las dignidades de estas iglesias [de América]".[81]

En 1777 varios ayuntamientos, cabildos eclesiásticos y la universidad protestaron al rey debido a otro decreto, del 21 de febrero de 1776. El contenido de esta orden les hizo ver que los nuevos nombramientos de españoles no era una práctica de momento, sino parte de una política decidida y legalmente confirmada para seguir y extender la práctica en el futuro.

El decreto tenía dos aspectos: de acuerdo con la universidad, el rey previno "que para las prebendas eclesiásticas y plazas togadas en las iglesias y tribunales de España se propongan españoles americanos. . . y que para las iglesias y tribunales de estos reinos se consulten a Vuestra Majestad sujetos europeos, con la expresa declaración de que siempre se reserve la tercera parte de canonicatos y prebendas de estas catedrales para los españoles indianos". La Universidad de México levantó la "Representación del Claustro de la Real y Pontificia Universidad de México al Rey" para exponer su preocupación sobre la segunda parte del decreto, o sea, sobre "esa nueva forma en las presentaciones de los beneficios eclesiásticos y provisiones de los empleos seculares de la América".[82]

El tono del documento era más tímido y obsequioso que la protesta del Ayuntamiento de México en 1771. Mientras los regidores demandaron castigo para la persona que había calumniado a los americanos y recomendado que les quitaran de puestos altos, los profesores universitarios reconocieron al rey como "origen y principio de donde se derivan todas las felicidades temporales de sus reinos", quien no tenía "deber [de] instruir a sus vasallos los motivos de sus soberanos consejos".[83]

[79] Florescano, 1976, p. 120.

[80] AA Méx, *Ayuntamiento: regidores honorarios*, vol. 412, exp. 14.

[81] Carreño, 1963, vol. 2, p. 677.

[82] Los autores de la Representación fueron los doctores fray José Olmedo y Manuel Garizuain. Carreño, 1963, vol. 2, pp. 676-680.

[83] Carreño, 1963, vol. 2, p. 677.

Sin embargo, el documento presentó algunos de los mismos argumentos contenidos en la representación del Ayuntamiento. Los catedráticos volvieron a los orígenes de la conquista y poblamiento para insistir en que los americanos tenían derecho a los puestos en Nueva España, basándose en "las leyes fundamentales del reino [que] franquearon a los españoles y a sus descendientes toda la atención y preferencia en los empleos de las nuevas tierras, tanto eclesiásticos como seculares". Hicieron énfasis en la dignidad de los criollos porque eran descendientes de conquistadores, pobladores valientes, oficiales gubernamentales o comerciantes industriosos. El crecimiento, ocurrido en América durante dos siglos y medio, "de cristiandad y la monarquía española", había dado como resultado lógico "el necesario augmento de los operarios evangélicos y de los ministros de la República", puestos que naturalmente debían llenar los americanos.

La universidad no admitió opiniones europeas que suponían ineptos a los americanos sólo por "el capricho contra la constante experiencia de su aptitud y capacidad sobresalientes". Resaltó que en América se había mantenido el esplendor del culto y la recta administración de justicia, por lo cual los profesores rechazaron la implicación de que las nuevas disposiciones se debían a la falta de cumplimiento en estos dos ramos.

Finalmente el Claustro presentó argumentos de índole educativa para oponerse al decreto. Hizo hincapié en el número considerable de "doctores eminentes que han merecido la jubilación de las cátedras. . . y otros no menos brillantes que las están desempeñando a toda satisfacción" y de "graduados insignes. . . en todo género de aplicaciones propias de sus respectivos estados". El meollo de su argumento: "Y estos sujetos de antigüedad, mérito y aptitud son el común lamento del reino, porque después de una penosa dilatada carrera, no han podido llegar a terminarlas con el descanso y honor de los empleos. . . tiene Vuestra Majestad letrados tan insignes, que sus obras son digno objeto de la admiración, sin que los eclesiásticos por el corto número de catedrales hayan podido conseguir canonjía o prebenda, después de un muy dilatado y penoso ejercicio, ni los seculares alguna plaza togada o gobierno político." Informaron sobre la sensación de futilidad entre los estudiantes y graduados al ver que los puestos civiles les estaban vedados. Se opusieron al límite en el número de criollos permitidos en los cabildos eclesiásticos y anotaron que muchos novohispanos habían elegido el estado clerical por falta de oportunidades en la vida laica.[84] Los profesores concluyeron "que no darles oportunidades a todos ocasionará el desaliento en grave perjuicio del servicio de Dios, de Vuestra Majestad y del público". El Claustro pidió al rey que no se aplicara la parte del decreto que impedía a los americanos obtener colocaciones y ascensos en América.

[84] Hamill, 1966, pp. 25-29.

## DESARROLLO DE DOS PROYECTOS EDUCATIVOS

Durante la década de 1770 dos proyectos educativos que habían empezado durante el periodo anterior se desarrollaron en forma distinta: las escuelas de castellano y las reformas en la enseñanza de ciencia y filosofía.

Debido al hecho de que para 1772 casi todas las doctrinas habían sido secularizadas, las escuelas de español, en los pueblos de indios, gradualmente habían perdido su carácter de medida que facilitara la sustitución del clero regular por clérigos españoles que no hablaban las lenguas indígenas. El gobierno civil, en la persona del virrey Bucareli, asumió con mayor formalidad la dirección del programa para establecer las escuelas. Por bando en 1772 mandó que los alcaldes mayores levantaran una encuesta en cada pueblo de indios para determinar el número de niños y la cantidad de fondos en las cajas de comunidad.[85]

De ahí en adelante ya no eran los obispos (como en los periodos de 1686-1692 y 1754-1770) quienes promovían la fundación de las escuelas, sino el virrey. Además, Bucareli puso en marcha las medidas administrativas para que el gobierno supervisara el pago de los maestros con los fondos de comunidad. Se hizo mayor hincapié en la enseñanza de la lectura y escritura para que obtuvieran la misma atención que la instrucción del castellano y de la doctrina cristiana. Para 1778 una real cédula para toda América insistió en la orden de establecer escuelas de castellano, doctrina cristiana, lectura y escritura con fondos de comunidad. No mencionaba, sin embargo, como justificación para dichas escuelas la recomendación dada en 1770 de que los obispos debían nombrar para los pueblos a los sacerdotes "de más mérito", en lugar de utilizar los que hablaran el idioma de los indios.

Sin embargo, la cédula de 1778 hacía obligatorio el aprendizaje del español para los indígenas, por lo que se registraron protestas contra esa decisión y del uso de los fondos de las comunidades para sostener esas escuelas. Los franciscanos en 1770, 1773 y 1778 criticaron la política oficial de extinguir las lenguas indígenas y los padres idiomas y en 1774 varios caciques se opusieron a que se pagara a los maestros con los fondos comunitarios.[86]

El nuevo enfoque hacia la enseñanza de la ciencia y de la filosofía, promovido por los jesuitas, fue continuado por Juan Benito Díaz de Gamarra. Alumno de los jesuitas en San Ildefonso, Díaz de Gamarra viajó posteriormente a Italia donde visitó a los jesuitas mexicanos en el exilio, estudió la nueva filosofía europea en la Universidad de Pisa y recibió su doctorado en 1770. Vuelto a México y ordenado sacerdote, fundó la cátedra de filosofía moderna en el colegio de los padres felipenses en San Miguel el Grande, cerca de Guanajuato. En su curso presentó la historia de la filosofía con las ideas de San Agustín y Santo Tomás, pero incluyó también el pensamiento

[85] AGN, *Historia*, vol. 494, exp. 4, Zavala, 1977, p. 78.

[86] Ocaranza, 1933, vol. 2, p. 170. Zavala, 1977, p. 72. Heath, 1972, p. 52. AGN, *Historia*, vol. 494, exps. 3 y 10.

de Descartes y otros filósofos modernos. Para Gamarra el eclecticismo era una posición filosófica y pensaba que había que buscar la verdad científica donde se la encontrara;[87] subrayó la necesidad de utilizar el método experimental en las ciencias y superar los argumentos de autoridad que tantos errores causaban en la enseñanza tradicional: "Hablaba Aristóteles y la experiencia y la razón no se atrevían a contradecirle." Al promover los conocimientos modernos en la física, la lógica, las matemáticas y la filosofía, el colegio en San Miguel el Grande tomó el lugar de los colegios jesuitas de Valladolid y Guadalajara como vanguardia para reformas educativas.

En 1774 Díaz de Gamarra publicó dos libros sobre los aspectos científicos de la filosofía renovada, uno en latín, *Elementa Recentioris Philosophiae*, y el otro en español, *Academias filosóficas*. La universidad de México decidió usar el *Elementa* en su enseñanza y aprobó el libro para principiantes en el curso de filosofía, hecho que significó que los colegios y seminarios cuyos cursos eran "incorporados" a la Casa Mayor, pudieran basar su instrucción en la filosofía moderna "para que", según la universidad, "aprendan aquellas cosas que en este tiempo ya no pueden ignorarse o discutirse sin desdoro e ignominia".[88] Los agustinos adoptaron inmediatamente el libro en sus colegios de México, Oaxaca y Puebla. Los franciscanos lo elogiaron posteriormente y prefirieron usar el texto impreso en Nueva España, "por la facilidad que hay de conseguir los ejemplares", ya que no tuvieron que hacer copias a mano de ellos, como hacían antes de autores europeos debido a la escasez de ejemplares.[89]

En las *Academias*, Gamarra no sólo escribió sobre la física, la electricidad explicada con una nueva teoría, la óptica y el "alma de los brutos", sino escribió en la dedicatoria una crítica severa de la enseñanza científica anterior: ésta se ocupaba de "fruslerías impertinentes [que] envileció el corazón y abatió el ingenio, ocupándose en ridiculezas y frívolas algaravías". Hizo notar que por orden real se había introducido la "sensata filosofía" en las universidades españolas de Salamanca, Alcalá y Valladolid. Díaz de Gamarra declaró que desearía que la enseñanza basada en su texto fuera "clara y metódica, libre de aquellas vanas sutilezas de la Escuela, abundante en descubrimientos útiles, provechosa para defender las verdades de nuestra católica religión contra el ateísmo, y contra los infames discípulos de Espinosa, Hobbes, Bayle y otros perniciosos materialistas: útil finalmente para formar ciudadanos instruidos, que puedan dar lustre y esplendor al Estado".[90] La publicación de estas ideas favorables a la nueva filosofía y críticas de la enseñanza peripatética, en un libro de texto con amplia difusión, presentó la posibilidad de influir en mayor número de personas de una manera más duradera que con frases similares expresadas sólo a los alumnos del colegio en San Miguel.

[87] Junco de Meyer, 1973, pp. 67-68.
[88] Junco de Meyer, 1973, p. 38.
[89] Junco de Meyer, 1973, p. 38. Soto, 1977, Apéndice, p. 18.
[90] "Dedicatoria al obispo Luis F. Hoyos y Mier", en Trabulse, 1974, p. 210.

Díaz de Gamarra encontró oposición a sus ideas educativas entre, miembros del oratorio en San Miguel que le negaron ciertos colaboradores que había solicitado para su cátedra. Renunció al colegio en 1775, a pesar de la súplica del obispo de Michoacán, quien apoyaba sus reformas. Un año más tarde su curso fue denunciado ante la Inquisición y la confrontación entre sus conceptos y los de la educación tradicional llegó a la arena pública. Después de investigar el caso, la Inquisición rechazó el cargo de heterodoxia e impuso silencio al denunciante. En 1779 Gamarra ya estaba de vuelta en sus puestos de rector y catedrático en el colegio en San Miguel.[91]

A pesar de sus críticas de la enseñanza tradicional, el deseo de Díaz de Gamarra para modernizar la enseñanza de las ciencias y separar su estudio de la metafísica, no significó una oposición a la religión. Al lado de cinco libros sobre la filosofía moderna y la física, Gamarra escribió uno sobre las ruinas precolombinas de Xochicalco y siete sobre temas religiosos, desde unas máximas de piedad para los estudiantes, hasta la vida de una monja poblana, este último muy dentro de la tradición criolla de exaltar la santidad de los novohispanos. De nuevo, como Sigüenza y Clavijero, Gamarra se inclinaba a nuevas ideas científicas a la vez que fomentaba estudios del pasado indígena y las prácticas piadosas

## LA PRENSA Y LOS CIENTÍFICOS CRIOLLOS

Otra forma de promover reformas en la enseñanza científica durante esta época fue por medio de los periódicos. En 1768 el presbítero José Antonio Alzate publicó el *Diario Literario de México* y en 1772 *Asuntos varios sobre Ciencias y Artes*. Presentó al público novedades científicas y literarias. De 1772 a 1773 el médico y matemático José Ignacio Bartolache imprimió el *Mercurio Volante*, la primera revista médica publicada en el continente americano.[92]

Aunque la vida de estas publicaciones no fue larga, sus artículos sobre minería, nueva física, plantas medicinales, astronomía y sugerencias para el mejoramiento en la instrucción de la juventud, fijaron el enfoque de periódicos posteriores: su fin no era dar noticias sobre los hechos políticos y sociales del día, sino fomentar el interés en las novedades científicas y convencer a los lectores de la necesidad de aceptar ideas modernas en la enseñanza. Bartolache, por ejemplo, insistía en el uso del español en vez del latín en la educación superior, asegurando que saber latín no era requisito para saber pensar. Sugería que había mejores científicos entre hombres incultos que supieran observar, medir y experimentar, que entre los graduados de filosofía.[93]

En 1768 y 1773 Bartolache fue catedrático interino de matemáticas en la universidad, pero no consiguió el nombramiento permanente, a pesar de

[91] Cardozo, 1973, pp. 12-20. Junco de Meyer, 1973, p. 45.
[92] Trabulse, 1974, p. 208.
[93] Wilson, 1941, pp. 33-34.

que sus *Lecciones matemáticas* (1769) fue el primer texto moderno de esta materia. Nunca logró plena aceptación en la universidad y se dedicó principalmente a descubrir remedios médicos, a observaciones astronómicas, y a desempeñar el puesto de contador y luego de ensayador en la Casa de Moneda.[94] Tanto él como Alzate eran socios de la Academia de Ciencias de París; en 1771 y 1772 se publicaron en Francia estudios de Alzate sobre astronomía e historia natural. También otros dos criollos ganaron fama en Francia y en Nueva España por sus investigaciones. En 1771 Antonio de León y Gama mereció los elogios de astrónomos franceses por su estudio de un eclipse de sol. Joaquín Velázquez de León, abogado, catedrático de matemáticas, además de haber destacado como astrónomo y poeta publicó en 1774 la *Representación que a nombre de la minería de esta Nueva España, hacen al Rey* que condujo tres años después a la creación del Real Tribunal de Minería.[95]

Estos cuatro intelectuales representaron una nueva tendencia: llevaron a cabo la mayoría de sus investigaciones y publicaciones fuera de la estructura de una institución educativa. Velázquez de León y Bartolache fueron profesores en la universidad sólo por un tiempo y a partir de 1773 trabajaron en otros empleos al tiempo que realizaron sus trabajos científicos. Alzate y León y Gama financiaron sus investigaciones con sus propios escasos recursos, que percibieron de una capellanía y de un empleo en la Audiencia, respectivamente, sin tener puestos docentes en ningún colegio o en la universidad. Esta separación de una institución educativa significó que no transmitieran sus opiniones y conocimientos en un salón de clase, sino en el foro público, más popular y más amplio, de la prensa y de los folletos; significó, también, que, por no tener puestos dentro del sistema educativo, no era tan factible la incorporación de sus ideas y métodos en los planes de estudios de los colegios. La investigación original era la característica de este grupo, mientras la reforma académica era la de Díaz de Gamarra y los jesuitas.

Velázquez de León, León y Gama, Alzate, Bartolache y Díaz de Gamarra formaban una nueva generación, entre los 22 y 35 años de edad, que promovió avances en la ciencia y la enseñanza después de la salida de los jesuitas. Con conocimientos de náhuatl y latín, un interés marcado en el pasado precolombino, capacidad en las ciencias naturales y exactas, la filosofía, la teología, la geografía y el derecho, siguieron la tradición criolla de ser hombres de carácter enciclopédico.

## MEDIDAS ECONÓMICAS ILUSTRADAS

A mediados de la década de 1770, la Corona empezó a poner en práctica algunas de las ideas de Campillo y Cossío para estimular la economía de la

[94] Carreño, 1963, vol. 2, pp. 659, 669, 670, 689, 712. *Diccionario*, 1854, Apéndice, vol. 1, pp. 343-344. Moreno, 1977, p. 32.

[95] Moreno, 1977, pp. 31-35, 135. Trabulse, 1974, pp. 203-208.

colonia. Para ayudar a la minería, se redujo a la mitad el precio del azogue y a la tercera parte el de la pólvora, dos productos esenciales para la explotación de las minas de plata. A sugerencia de los mexicanos se creó el Tribunal de Minería que otorgó a los mineros un tratamiento legal privilegiado. En el periodo de diez años la producción casi se duplicó: de 11 millones de pesos en 1767 a 21 millones en 1771, lo que llevó a Nueva España a ser el mayor productor de plata en el mundo.[96]

El gobierno también permitió la libertad de comercio entre Nueva España y las otras colonias españolas de América, pero no extendió a México la libertad comercial con los puertos principales de España como la había concedido en 1778 a todas las demás posesiones. El auge minero y la mayor actividad comercial produjeron crecimiento económico, especialmente en el Bajío, Guadalajara, el norte y Veracruz, mientras Oaxaca y Puebla no prosperaron a igual ritmo.[97]

Aunque los novohispanos reconocieron los benéficos resultados de las medidas para la minería y el comercio, tendían a verlas como "demasiado poco, demasiado tarde". Estaban inclinados a pensar que la mayor producción y prosperidad se debían más a los esfuerzos de los criollos que a las reformas legales y fiscales de la madre patria. Percibieron, además, que precisamente cuando el poder económico de la colonia aumentaba, el gobierno intensificaba las medidas para limitar la participación de los novohispanos en el poder político. En el ambiente de bienestar, existía insatisfacción.

## 1780-1800: REFORMAS ILUSTRADAS EN LA EDUCACIÓN

Los novohispanos se formaron una percepción desfavorable de la política ilustrada que se llevó a cabo entre 1750 y 1780. Las medidas españolas no se vieron como "reformas" que les beneficiaban, sino como "cambios" que les restaban poder político y económico. El conjunto de actividades financieras, administrativas y políticas del gobierno de España acentuó la función colonial de la Nueva España: los impuestos en forma de alcabalas, tributos y estancos producían mayores divisas para la metrópoli que antes; la secularización de las doctrinas y la expulsión de los jesuitas debilitaron al clero regular criollo; el ejército no sólo mantenía la defensa externa, sino aseguraba la obediencia interna, y en todos los ramos de la dirección civil, militar y eclesiástica el aumento en el número de españoles y su colocación en altos puestos desembocó en un control español mayor.

Consolidados el dominio político y el aumento de divisas, España empezó alrededor de 1775 a hacer más hincapié en medidas que estimularan la economía mexicana, principalmente los sectores externos de minería y comercio. Intentó mejorar el sistema político-administrativo al promulgar las

[96] Florescano, 1976, pp. 265-269, 291.
[97] Arcila Farías, 1974, vol. 1, pp. 105-106, 132-134. Gibson, 1977, p. 290.

Ordenanzas de Intendentes en 1786. En 1789 se extendió a Nueva España el libre comercio con los puertos principales de España. Fomentó obras públicas de alumbrado, agua potable y caminos en varias ciudades, especialmente durante el gobierno del virrey Revillagigedo. También emprendió una política dirigida a compartir con la colonia los avances educativos y artísticos de la ilustración española.

La tendencia general del gobierno español fue abrirse a nuevas corrientes intelectuales, lo que repercutió en la educación. En España y en México hubo una reorientación educativa que permitió no sólo impartir asignaturas más prácticas, sino mayor participación de grupos laicos en la actividad educativa y en la divulgación cultural. En Nueva España la Corona directamente promovió la fundación de tres nuevas instituciones al nivel superior para ciencias y artes; indirectamente, los acontecimientos educativos y leyes de España influyeron para que durante este periodo, los novohispanos extendieran la enseñanza primaria y añadieran cursos y textos nuevos en las instituciones de estudios mayores. También se divulgó información científica y cultural por medio de la prensa.

### EL AYUNTAMIENTO DE MÉXICO, PROMOTOR DE EDUCACIÓN PRIMARIA GRATUITA A EXPENSAS DEL GREMIO

La mayor participación de dirigentes laicos en la promoción de la enseñanza primaria tenía sus antecedentes en las Sociedades Económicas de Amigos del País. Fundadas por hombres de negocios, del clero y del gobierno en las provincias vascongadas del norte de España, en la década de los sesenta, se extendieron a las principales ciudades de la península hasta llegar a su apogeo en la década de los ochenta, cuando prominentes hombres de gobierno como Gaspar Melchor de Jovellanos y el conde de Campomanes dirigieron la Sociedad de Madrid. El objetivo de las sociedades era fomentar la modernización industrial y agrícola de España por medio de la enseñanza técnica, el estímulo a los inventos y la propuesta de cambios en la organización económica y social para que se premiara la iniciativa individual, la competencia y el ahorro y se disminuyeran los privilegios de los gremios, la Iglesia y la nobleza. No se fundaron sociedades económicas en México, pero había más de 300 socios en Nueva España afiliados a las sociedades españolas.[98]

En 1782 dos regidores del ayuntamiento de México, conscientes de las actividades de la Sociedad Vascongada, propusieron la fundación de escuelas gratuitas de primeras letras que serían sostenidas por el municipio y ubicadas en las partes pobres de la ciudad. El primer proyecto sugirió la apertura de doce escuelas sin indicar medidas para financiarlas. El segundo plan, más modesto, pero mejor pensado, proponía un impuesto adicional sobre

[98] Cardozo, 1973, pp. 39-43.

la harina para costear la construcción de cuatro escuelas, de las cuales incluía el croquis arquitectónico.

Aunque los proyectos no prosperaron, estimularon discusiones en las que se perfilaban las actitudes y opiniones del ayuntamiento sobre la educación primaria. Los regidores comentaban los avances logrados en España, Inglaterra y Francia en ese campo, y expresaban fe en el poder transformador de las escuelas, "las únicas puertas por donde los párbulos y juventud entran a la vida cristiana y política".[99] Esperaban que la enseñanza promoviera entre los pobres no sólo la religiosidad, sino la virtud de trabajo, no sólo la moralidad sino la paz social. El municipio debía preocuparse de "la grave necesidad que tienen los barrios de la ciudad de que en ellos haya escuelas de primeras letras, así para la instrucción de todo género de muchachos españoles y que no lo son, en los rudimentos de Nuestra Santa Fe, como para quitarles la ociosidad, que les inclina a veces, de que resulta cuando crecen, no sólo gente inútil, sino nociva a la república".[100] El ayuntamiento indicaba su interés en asumir ese nuevo papel en lugar de limitarse a la vigilancia del gremio de maestros y de las escuelas particulares y consideró la idea de fundar sus propias escuelas de primeras letras para los niños pobres.

La terrible hambre y peste del invierno de 1785-1786, la peor catástrofe demográfica de todo el siglo, impulsaron al ayuntamiento a tomar medidas concretas para extender la enseñanza primaria. Impresionado por el gran número de niños y jóvenes enfermos, hambrientos y potencialmente violentos que llenaban las calles, el procurador general del cabildo, Francisco María de Herrera, propuso que se aumentara el número de escuelas para los pobres; al principio sugirió que se ordenara que párrocos y órdenes religiosas abrieran escuelas gratuitas para enseñar la doctrina cristiana. La base legal para obligar a los eclesiásticos en este asunto la encontraba en los decretos del Concilio de Trento sobre escuelas parroquiales, en el permiso real dado a las órdenes para pasar al Nuevo Mundo y en las cédulas reales sobre las escuelas de castellano. Herrera esperó que además de la instrucción religiosa las nuevas escuelas "pías", como se les llamó, ofrecieran lectura y escritura. Al revisar el proyecto, el ayuntamiento decidió que el municipio también debía asumir la responsabilidad de establecer una escuela gratuita para niños y otra para niñas, "por considerarse así de justicia". El fin de las escuelas sería recoger el "crecido número de pobres jóvenes a quienes con la mayor caridad se les reparta diariamente el pan de la doctrina y se les instruya en los primeros rudimentos".[101]

El virrey Bernardo de Gálvez aprobó la proposición en marzo y se informó a los religiosos y párrocos acerca del decreto. Como resultado, en pocos meses, el número de escuelas gratuitas en la ciudad de México se duplicó y más: a las escuelas ya existentes en dos conventos se añadieron escuelas

[99] AA Méx, *Instrucción pública en general*, vol. 2475, exp. 25.
[100] AA Méx, *Borrador de las actas de Cabildo*, vol. 457, 15 de agosto de 1782.
[101] AA Méx, *Cedulario*, vol. 426, ff. 452-454.

en cinco conventos: Santo Domingo, San Francisco, San Diego, Portacoeli y San Agustín; además de las escuelas que funcionaban ya en cuatro parroquias se abrieron cuatro más. El ayuntamiento fundó dos, una para niños y otra para niñas.

Las nuevas escuelas "pías" y del municipio afectaron significativamente el sistema educativo de la ciudad. Por una parte, la apertura de diez nuevas escuelas gratuitas para varones causó un aumento considerable en la inscripción escolar, pues las cinco instituciones conventuales y del ayuntamiento educaban aproximadamente 150 niños cada una. Por otra parte, después de 1786 la inmensa mayoría de niños escolares asistían a escuelas gratuitas de la Iglesia, en contraste con el periodo anterior durante el cual la mayoría de educandos se encontraban en las 33 escuelas particulares del gremio y una minoría en escuelas gratuitas: dos en los conventos de Belén y la Merced y otras pequeñas escuelas en tres colegios (San Juan de Letrán, San Gregorio y San Buenaventura en Tlatelolco) y en cuatro parroquias. De ahí en adelante la importancia de los planteles de los agremiados disminuyó. El hecho de que las escuelas de los conventos y del ayuntamiento ofrecieran no sólo la doctrina, sino lectura, escritura y aritmética sin cobro, significó una fuerte competencia para los maestros del gremio y contribuyó a una baja en el número de agremiados; 33 en 1786, 11 en 1792 y 5 en 1797.[102]

La importancia del gremio de maestros disminuyó también debido al aumento del control municipal sobre las actividades de los preceptores. El pensamiento ilustrado se oponía al sistema gremial al considerar que los privilegios de los agremiados y las estipulaciones sobre la fabricación obstaculizaban, por una parte, la libre competencia y por otra el progreso técnico. En España Carlos III había abolido el gremio de maestros de Madrid en 1780 y fundó en su lugar el Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras "bajo la única e inmediata protección de nuestra Real Persona, y de nuestro Consejo".[103]

El ayuntamiento de México nunca propuso extinguir el gremio de maestros de primeras letras, pero a partir de 1787 constantemente intentó ponerlo más firmemente bajo la supervisión municipal. Tenía la opinión de que "todo ayuntamiento, como en quien reside la potestad por el público, tiene expedita su jurisdicción para contener cada uno de los límites de sus deberes, y con particularidad en los que forman gremios. . ."[104] Especialmente con referencia a la corporación de maestros, insistió una y otra vez, en la estricta interpretación de aquellas ordenanzas del gremio que apoyaban el poder del cabildo. La actuación del maestro mayor quedó limitada al prohibirse que

[102] Tanck de Estrada, 1977, pp. 257-259. AA Méx, *Instrucción pública en general*, vol. 2475, exps. 33 y 34; vol. 2476, exp. 83.

[103] *Estatutos*, 1781. La Sociedad Económica de Sevilla logró extinguir el gremio de maestros y transformarlo en Colegio Académico, como en Madrid. La Sociedad formó las nuevas ordenanzas y estipuló que sería la Sociedad Económica y no el ayuntamiento de Sevilla quien extendería los títulos a los maestros. *Reales Sociedades*, 1972, p. 329.

[104] AA Méx, *Instrucción pública en general*, vol. 2476, exp. 61, 18 de enero de 1802.

se extendieran licencias para enseñar en su propio nombre; exigió que el dirigente del gremio sólo visitara las escuelas particulares cuando estuviera acompañado por el Juez de Gremios; insistió en que el maestro mayor consiguiera permiso del ayuntamiento, y no del virrey, para celebrar certámenes públicos de sus alumnos. Los pleitos entre el municipio y los preceptores dan constancia de la determinación de la Junta de Gremios del cabildo para vigilar que el maestro mayor "no pueda proceder a ejecutar cosa alguna tocante a su ministerio sin previo permiso de esta Junta".[105]

Rafael Ximeno, el maestro mayor, a su vez respondió a las críticas del ayuntamiento con quejas en contra del municipio. Alegó que el desinterés del cabildo en castigar a los maestros "intrusos" que enseñaban sin ser agremiados y la arbitrariedad con que trataba a los dirigentes del gremio, causaban desprecio entre el público hacia los preceptores y desanimaban a nuevos maestros de entrar al cuerpo. En 1786 y 1792 Ximeno presentó protestas sobre las escuelas pías y municipales, fundadas por inciativa del ayuntamiento.

El conflicto entre el ayuntamiento y el gremio no se desarrolló en el vacío, sino en el marco de los acontecimientos políticos al final del siglo XVIII. En ese periodo el virrey Revillagigedo difería con el cabildo de México sobre la jurisdicción que le correspondía a cada uno. Como parte de la política española ilustrada de centralizar el poder y disminuir su ejercicio a los novohispanos, el virrey intentó limitar las facultades del cabildo municipal. Por las Ordenanzas de Intendentes el virrey tenía autoridad de inspeccionar las cuentas del ayuntamiento y de que su representante, el corregidor intendente, presidiera las reuniones del gobierno municipal. En 1789 Revillagigedo intentó nombrar a los seis regidores honorarios.[106] El ayuntamiento protestó contra esta práctica y en 1792 elevó una representación a Carlos IV, parecida a la elevada en 1771 a Carlos III; en ella se insistió en la exclusión de los españoles de los altos puestos en Nueva España.[107] Durante años los regidores se rehusaron a entregar sus cuentas al gobierno virreinal y en 1794 se demoraron en facilitar a Revillagigedo las ordenanzas municipales. Sabían los regidores que el virrey quiso reformarlas y que pensaba que eran "unas ordenanzas antigüas, observadas con poca formalidad y abultadas con artículos impertinentes o impracticables con el nuevo establecimiento de Intendentes".[108] En varias ocasiones el ayuntamiento obstaculizó los proyectos de obras públicas de Revillagigedo, alegando que eran llevadas a cabo sin previa consulta.[109]

A pesar de que Revillagigedo se oponía al sistema gremial y favorecía

[105] "Causa formada contra Don Rafael Ximeno, maestro mayor de escuelas de primeras letras, sobre excesos en el uso de facultades", en Chávez Orozco, 1936, p. 42, 9 de junio de 1791. AA Méx, *Instrucción pública en general*, vol. 2476, exp. 5, 8 de junio de 1791. Chávez Orozco, 1936, pp. 89-90, 110-116.

[106] AA Méx, *Ayuntamiento*, vol. 394, exp. 59, 7 de enero de 1789.

[107] AH. INAH, *Colección Centro de Documentación*, rollo 31, 2 de mayo de 1792.

[108] Anna, 1972, p. 69. AA Méx, *Ayuntamiento*, vol. 394, exp. 93, 8 de mayo de 1794.

[109] AA Méx, *Ayuntamiento*, vol. 394, exp. 74, 18 de enero de 1791.

debilitar o extinguir los gremios mexicanos, apoyó al jefe del gremio de maestros. Cuando Ximeno le dedicó su libro *El Arte de Leer* y le presentó proyectos para reformar la enseñanza y para inspeccionar las escuelas, Revillagigedo expresó interés aunque el ayuntamiento los impugnó, con la advertencia de que quedaban fuera de la jurisdicción del virrey.[110]

En medio de este juego político por el poder, el maestro mayor acudió directamente al rey Carlos IV para pedir su apoyo contra el municipio. Se quejó de que el ayuntamiento despreciaba a los maestros y propuso la formación en México de un Colegio Académico libre del control municipal, "con independencia absoluta del Ayuntamiento, y a las órdenes del vuestro Virrey y Audiencia".[111] Por real cédula el monarca ordenó una investigación que continuó sin resolución hasta 1812, en que murió Ximeno; con todo, durante la investigación, el ayuntamiento y no el virrey, ni la Audiencia, consolidó su papel como supervisor del gremio, supervisor de escuelas pías y proveedor de educación gratuita en dos escuelas municipales.

Aunque los regidores recibieron influencia y estímulo de las sociedades económicas españolas, la forma en que promovieron la educación se diferenció en varias maneras de lo llevado a cabo en España. Primero, fue el ayuntamiento municipal, un cuerpo gubernamental en vez de una sociedad filantrópica, el que tomó la iniciativa. Segundo, el cabildo actuó de una manera original; ordenó a la Iglesia que estableciera escuelas y abrió una propia. Tercero, las nuevas escuelas pías y del municipio eran para niños varones y ofrecían lectura, escritura, aritmética y doctrina cristiana, en contraste con las escuelas de las Sociedades Económicas y las fundadas, en 1783, por Carlos III que eran para niñas y para enseñar labores manuales, especialmente, tejer. La diferencia se debía al empeño español de fomentar la industria textil que por lo demás estaba prohibida en Nueva España, que como colonia, tenía que importar y no fabricar telas.[112] Cuarto, el cabildo fortaleció su control sobre el gremio de maestros, en vez de suprimir el cuerpo de preceptores o dejar que otra autoridad como el virrey o la Audiencia o una Sociedad Económica (como en Sevilla) asumiera la vigilancia de los maestros. Finalmente con base en el proyecto de 1786, el ayuntamiento interpretó que la educación primaria quedaba como asunto de bien común y por ello el cabildo debía ejercer un papel preponderante y además, filantrópico. Prefirió extender la enseñanza gratuita a los pobres aunque perjudicara a los maestros del gremio porque "aun en caso que sintieran los maestros de escuela algún perjuicio sería en lo particular de sus personas, el que por todas leyes debe ser despreciable, a vista del daño tan grande que padece todo el restante del público, en el que se comprende la porción más pobre, más

[110] Revillagigedo, 1966, pp. 183-186. AA Méx, *Instrucción pública en general*, vol. 2476, exp. 50, 29 de julio y 18 de octubre de 1791.

[111] AA Méx, *Instrucción pública en general*, vol. 2476, exp. 61, f. 42, 13 de marzo de 1794.

[112] Decreto de Carlos III para el establecimiento de 32 escuelas para niñas de cardar, hilar y tejer. *Reales Sociedades*, 1972, pp. 191-206.

miserable, y por eso más digna de atención".[113] El cabildo explicó que la mayor intervención en la educación era parte de su obligación como defensor del bien público: "por razón de su instituto y facultades concedidas por el Rey, ha entendido esta Noble Ciudad en los asuntos de escuelas como en todos los que pertenecen al público como Padre de la Patria".[114]

## EL EJEMPLO DE LA CAPITAL CUNDE

Meses después el ayuntamiento de Oaxaca, al enterarse de lo hecho en México, juzgó que "por [ser] propio de su empleo y amor patriótico" se debía obligar a las órdenes religiosas a abrir escuelas gratuitas. Anotó que solamente los betlemitas tenían escuela y aunque los dominicos se opusieron, para octubre de 1786 conseguía que se obedeciera el mandato.[115]

Para 1790, el cabildo municipal de Puebla también ordenaba a los conventos de San Francisco, San Agustín, Santo Domingo, La Merced, El Carmen y San Antonio y a las parroquias, que abrieran escuelas. Con frases muy parecidas a las del ayuntamiento de México, se explicaba que la mayoría de los niños de la ciudad vagaban y eran ignorantes de la religión por falta de escuelas y la pobreza que sufría "la mayor parte de sus moradores y artesanos por la total decadencia que días hace padece el comercio". El cabildo certificó que los betlemitas eran la única orden que tenía escuela, por eso, los demás debían abrirlas "así como se hayan establecidas en la capital de México".[116]

Aunque ni el ayuntamiento de Oaxaca ni el de Puebla fundaron sus propias escuelas municipales, como el cabildo de México, otros municipios sí lo hicieron, y también algunos grupos filantrópicos de laicos siguieron el ejemplo.

Es probable que el ayuntamiento de San Luis Potosí se haya adelantado por algunos meses a la capital en el establecimiento de escuelas municipales. A diferencia de Oaxaca y Puebla, había conventos en San Luis Potosí que mantenían escuelas gratuitas de primeras letras para niños: San Francisco, San Agustín y la Merced. Desde 1774 el cabildo municipal había considerado la idea de fundar una escuela para educar a la niñez desvalida. En enero de 1786 los regidores informaron al virrey Gálvez sobre la apertura de dos escuelas para niños, una de doctrina cristiana y lectura, y otra de escribir y contar, además de una escuela gratuita para niñas.[117]

[113] AA Méx, *Cedulario*, vol. 426, f. 455, 6 de febrero de 1786.

[114] AA Méx, *Instrucción pública en general*, vol. 2476, exp. 61, f. 104, 19 de febrero de 1803.

[115] AGN, *Historia*, vol. 498, ff. 15-18v.

[116] AGN, *Historia*, vol. 493, ff. 41-42v.

[117] Muro, 1899, pp. 7, 11. AGN, *Historia*, vol. 498, f. 29. Se menciona una orden del virrey con fecha de 9 de diciembre de 1785 que no hemos encontrado. Hay noticias de escuelas fundadas por los ayuntamientos en Zacatecas (1786) y Guanajuato (1785). Banegas, 1938, pp. 94, 109.

El periódico La *Gazeta de México*, fundado en 1784, informó con prontitud y detalle sobre la apertura de otras escuelas municipales en: Tepic (106 niños, 1792), Jérez, Zacatecas (1795), Guanajuato (1796), Orizaba (1798) Jalapa, León, Zacatecas, Córdoba y Chihuahua (entre 1801 y 1803). En 1794 el virrey Revillagigedo notó que se habían tomado providencias para abrir escuelas de primeras letras en doce pueblos y rancherías.[118]

Además de los ayuntamientos, grupos de laicos, a veces unidos en cofradías, también establecieron escuelas. Los miembros de la tercera orden franciscana en Querétaro, al saber de las nuevas escuelas de México y de San Luis Potosí, decidieron patrocinar una escuela gratuita de primeras letras para niños pobres. En un folleto ampliamente divulgado, el padre Joseph María Carranza explicó las razones de la institución: la corrupción en las costumbres de la gente pobre, acentuada durante el hambre de 1786, propiciaba que muchos niños que crecían sin instrucción religiosa, se dedicaran al vicio o al crimen. Para evitarlo y cumplir con su deber cristiano, hombres y mujeres pudientes debían, según Carranza, contribuir a la educación de la juventud. La escuela se abrió en 1789 con más de 200 niños.[119]

En 1793 el colegio de Vizcaínas, internado para alrededor de 70 muchachas de sangre española, añadió una escuela pública para niñas de "cualquier clase o condición". Era la más grande e importante de las escuelas primarias dirigidas por laicos novohispanos. Con un cuantioso patronato de 37 000 pesos donados en el testamento de dos ilustres clérigos de la capital, la escuela fue instalada en la planta baja del impresionante edificio del colegio y disponía de cinco grandes aulas para educar a 500 alumnas pobres.

Con la apertura de tal escuela, la composición de la educación femenina de la capital cambió sustancialmente; con anterioridad casi todas las niñas recibían una enseñanza rudimentaria, en las pequeñas escuelas llamadas "amigas", de maestras particulares. En 1791 existían 80 "amigas" y probablemente la mitad de ellas era una especie de guardería que ofrecía rudimentos del catecismo y cuando mucho lectura, a un promedio de 25 niñas y algunos niños pequeños, "para que las madres de estos tengan desahogo en sus casas". Otras "amigas" enseñaron lectura y escritura a niñas más grandes.[120] La escuela gratuita en el convento de la Enseñanza tenía 300 alumnas; 70 niñas indígenas estudiaban en la escuela gratuita del Colegio de Indias fundada desde 1754.[121] Además de educar cientos de niñas, la "Amiga Pública Gratuita" de Vizcaínas, ofrecía una enseñanza más completa y sistemati-

[118] Escuelas establecidas en Santiago Huatuzco, Tepic, Santa Ana, Azacán, la parroquia de San Sebastián de Querétaro, Tepetlaxtac, Villa de Santiago, Tequizquiapan, Acotepec, en las rancherías de San Felipe, Coseomatepec y Chocomán. Revillagigedo, 1966, p. 186.

[119] Carranza, 1788, pp. 14-24. En 1797 *La Gazeta de México* informó que los franciscanos de Pachuca habían abierto una escuela gratuita con 126 alumnos y que una cofradía en Durango estableció una escuela para niñas pobres.

[120] AA Méx, *Instrucción pública en general*, vol. 2476, exp. 52; vol. 2477, exp. 251. Chávez Orozco, 1936, pp. 21-22.

[121] Foz, 1981, vol. 3, pp. 1158-1159. Luque, 1970, p. 287.

zada. En las primeras dos clases se estudiaban la cartilla de letras y sílabas para la lectura; en la tercera, deletreo y catecismo; en la cuarta, lectura en libro y en letra de pluma; en la quinta, escribir, contar, costura y bordado. Las maestras eran laicas, graduadas del propio internado. Los útiles para coser, tejer, bordar y labor de diferentes clases de flores se les daban gratis a las alumnas y se les permitía vender en la calle los objetos hechos en la escuela para ganar el apoyo de sus familias en favor de su continuada asistencia a clases.[122]

Durante las últimas dos décadas del siglo, el fomento de escuelas de castellano entre los indios se encargó principalmente al gobierno civil. Por reales cédulas y las Ordenanzas de Intendentes, la supervisión del financiamiento de las escuelas por las cajas de comunidad se puso bajo la Real Hacienda. A principios de 1782, el virrey Mayorga publicó la real cédula de 22 de febrero de 1778, que no sólo decretaba su sostenimiento con fondos de comunidad, sino la inclusión de lectura y escritura, además de castellano y doctrina. La Audiencia mandó la apertura de dos escuelas "bien dotadas" de niños y de niñas en cada parcialidad de la ciudad de México: Santiago Tlatelolco y San Juan.[123]

El 5 de noviembre de 1782, Carlos III redactó una nueva cédula sobre escuelas de castellano en que se suavizaba la tendencia a la obligatoriedad procedente de tiempos del arzobispo Lorenzana (1770). Posiblemente debido a la sangrienta rebelión de Tupac Amaru en Perú, durante 1780-1781, el tono del documento no aludía a la finalidad de extinguir los idiomas indígenas. El rey ordenaba persuadir "a los padres de familia, por los medios más suaves y sin usar coacción, envíen sus hijos a estas escuelas"; aconsejaba que los obispos y curas influyeran "a sus feligreses con la mayor dulzura y agrado, sobre la conveniencia y utilidad de que los niños aprendan el castellano para su mayor instrucción en la doctrina cristiana y trato civil con todas las gentes".[124]

Entre 1780 y 1790, diversos documentos a los virreyes informaron sobre la fundación de escuelas para indios en Huejotzingo, San Luis de la Paz, Orizaba, Xochimilco, Chiautla, Cuitzeo, Colima, Tlalpujahua, Tehuacán y Querétaro.[125] En contestación a Revillagigedo, los subdelegados de la intendencia de México enviaron noticias del cumplimiento del artículo 51 de las Ordenanzas de Intendentes, y se referían al sueldo de los maestros y al establecimiento de escuelas no sólo en las cabeceras, sino en muchos pueblos de indios.[126] A fines de 1791 el intendente de Yucatán hizo una encuesta sobre las escuelas, con relación a otra cédula del 17 de abril de 1789. Los maestros eran indios que sabían castellano, aunque a veces el maestro más

[122] *La Gazeta de México* (18 de junio de 1793) (24 de junio de 1806). Olavarría y Ferrari, 1889, pp. 104-106.

[123] AA Méx, *Instrucción pública en general*, vol. 2476, exp. 34, 14 de julio de 1786.

[124] AA Méx, *Instrucción pública en general*, vol. 2476, exp. 61, f. 97. Zavala, 1977, p. 74.

[125] AGN, *Historia*, vols. 494, 495, 496.

[126] AGN, *Indios*, vol. 73, f. 88; vol. 80, ff. 143-189; vol. 86, ff. 260-305.

idóneo para el puesto no hablaba el español y no podía recibir el nombramiento. Eran examinados en la doctrina cristiana por el ordinario eclesiástico de la diócesis y en lo político, por los jueces reales. La pobreza de la región era causa del bajo sueldo de los maestros y la escasez de asistencia de los niños, pues tenían que trabajar con sus padres, dado que los varones, "es público y notorio, les ayudan desde chiquillos a sus trabajos según la edad, ya en la milpa, en traer leña. . . y las hembras, en cargar a sus hermanitos, moler, tortear, demotar algodón, hilar". La temprana edad de casamiento, 14 años para varones y 12 para muchachas, hizo necesario delimitar la edad para asistir a la escuela de 5 a 12 años para niños y 5 a 10 años para niñas.[127]

## EDUCACIONES MEDIA Y AVANZADA

En 1784 un grupo de sesenta hombres y mujeres veracruzanos "con sentimientos patrióticos y con el ejemplo de las Sociedades Económicas de España" formaron, con el apoyo del ayuntamiento, la "Sociedad Patriótica de Veracruz". Su objetivo era reunir fondos para una escuela que reemplazara la de los jesuitas, pues desde la expulsión, sólo funcionaban dos escuelas en el puerto. Instalada en la casa del cura, la Escuela Patriótica tenía cuatro preceptores que impartían enseñanza básica de lectura, escritura, ortografía, ortología, principios de aritmética y doctrina cristiana y cursos avanzados de la gramática latina, gramáticas castellana y francesa, geografía, historia de la religión, música y dibujo. Los certámenes anuales, reportados y alabados desde 1786 en la *Gazeta de México*, adquirieron prestigio para la escuela entre los vecinos de Veracruz, de la capital del virreinato y de otras ciudades de provincia.

La Escuela Patriótica se distinguía por tener un carácter laico en el nivel secundario, y no sólo a nivel de las primeras letras. En 1788 recibió permiso del virrey para erigir dos cátedras de latinidad y retórica y para instalarse en el antiguo convento de los agustinos, vacante por haberse trasladado dichos religiosos al convento de los jesuitas. De esta manera, la Escuela Patriótica se convirtió en la primera y única institución laica que preparaba alumnos para entrar en facultades universitarias o de estudios mayores.[128]

La otra institución que ganó fama y prestigio durante esta época, por sus avances en el método y contenido de la enseñanza de la filosofía para estudiantes de nivel medio y avanzado fue el colegio en San Miguel el Grande. Entre 1780 y 1783, bajo la dirección de Díaz de Gamarra, se tomaron

[127] AGN, *Historia*, vol. 498, ff. 81, 96, 102, 151-153, 178-179.

[128] Luque, 1970, pp. 159-162. No tenemos noticias de la fundación de otras escuelas de nivel medio parecidas a la de Veracruz. Tres razones se sugieren: el costo era demasiado alto para otros grupos filantrópicos; conseguir el permiso del virrey representaba un obstáculo; los seminarios diocesanos o colegios de órdenes religiosas llenaron la necesidad educativa en otras ciudades.

medidas para fortalecer al colegio como institución de vanguardia en la educación novohispana. El rector preparó nuevas constituciones para la escuela, con el título "Máximas de educación en la piedad y en la política para la instrucción de los alumnos. . . de esta villa de San Miguel". Anunció que el objeto de la institución era formar "unos caballeros cristianos, políticos y sabios" e hizo hincapié en que la piedad fuera sincera, en vez de recitación rutinaria de oraciones, en una urbanidad y trato respetuoso entre estudiantes y maestros y fidelidad al rey, en términos que concordaban con el regalismo de la época, "fijándose. . . que no es lícito defraudar a S.M. de sus justos atributos y alcavalos y abominando el regicidio y tiranicidio". Se expresó oposición a castigos corporales que causaban males físicos y producían hipócritas y desconfiados. "Los jóvenes se han de tratar como racionales y no como bestias haciendo uso de los premios de una emulación noble y virtuosa. . . tales son las máximas de humanidad que se procuran adquirir en este colegio." También había que moderar las disputas escolásticas en los cursos de lógica, como quería el rey, e incrementar la importancia del método experimental, pues "es la ciencia para nuestra alma, lo que es la luz del día para nuestra vista".[129]

Díaz de Gamarra y otros profesores escribieron nuevos libros de texto de latín, filosofía moderna, geometría y reflexiones sobre el Antiguo Testamento, con la anotación de "para el uso de los estudiantes del Real Colegio de San Francisco de Sales del Oratorio de esta villa de San Miguel". Es decir, Díaz de Gamarra seguía la práctica jesuita de preparar obras específicas para sus instituciones.[130] En medio de esta intensa actividad académica, el colegio entró en un conflicto con el nuevo obispo de Michoacán, al impedir Díaz de Gamarra que inspeccionara el colegio, por no ser de su jurisdicción. Aunque las autoridades eclesiásticas de Michoacán favorecían los avances educativos del rector, no aceptaron la resistencia y en 1782 Díaz de Gamarra y los padres filipenses de San Miguel fueron excomulgados. Debido a la intervención del ayuntamiento en favor de los maestros filipenes, el obispo levantó la pena al día siguiente. Sin embargo, la muerte de Díaz de Gamarra un año más tarde detuvo el programa de renovación institucional. El colegio mantuvo su importancia como centro para alumnos de Michoacán y de provincias "más remotas como Nueva Galicia, Durango y Nuevo Reino de León" pero no se repitió en ninguna otra institución novohispana la combinación de hombres y circunstancias que se había dado en San Miguel: la dirección de un eminente educador y científico permitía la redacción de nuevas constituciones, nuevos libros de texto y la incorporación en el plan global de estudios de reformas recientes de filosofía y ciencias exactas.

Lo típico resultó ser que algunas nuevas ideas educativas fueran incorporadas, de manera aislada, en diferentes instituciones. En 1783 el seminario

[129] Luque, 1970, pp. 20, 158-159.

[130] Se mencionan los libros de texto preparados por los jesuitas para uso en sus colegios en Medina, 1907-1912, vol. 4, pp. 80, 238, 323; vol. 6, pp. 2, 339-351.

diocesano de Valladolid consiguió permiso para iniciar cátedras de derecho canónico y civil, a condición de que sus alumnos se graduasen en la Universidad de México. En la misma ciudad, el profesor de teología del Colegio de San Nicolás, Miguel Hidalgo y Costilla, ganaba el premio ofrecido por el cabildo eclesiástico para el mejor texto de teología. Su *Disertación sobre el verdadero método de estudiar teología escolástica* incorporaba ideas modernas sobre la moderación de los argumentos escolásticos y la fundamentación de la teología en el Antiguo y Nuevo Testamento.[131] En Puebla, el seminario ofrecía cursos de derecho desde 1753, pero en 1788 añadió al estudio de las leyes de Roma y España, el del derecho de Nueva España, con el uso del texto reciente de Eusebio Bentura Beleña. La *Gazeta de México* informaba sobre la importante innovación que permitía la enseñanza de las leyes del propio virreinato, de acuerdo con "los justos deseos de nuestros Soberanos", que facilitaba que "la juventud al propio tiempo que adquiere las precisas noticias del derecho de los romanos, se instruya en las leyes que nos rigen". En estos años se abrió también en Puebla, un nuevo colegio de estudios mayores que unificaba las tres instituciones que habían pertenecido a los jesuitas. En honor del rey, se llamó Colegio Carolino. La institución ofrecía diez cátedras, entre ellas derechos eclesiástico y civil.[132]

Además de añadir el derecho canónico y civil al plan de estudios de varios seminarios, en el seminario de México se fundó una nueva cátedra, la de filosofía moderna con el texto *Instituciones* de Francisco Jacquier. El nuevo curso hacía hincapié en física, matemáticas y lógica, e incluía ética y metafísica. La aceptación de la nueva orientación filosófica por el seminario causó sensación en la sociedad capitalina. En la prensa y en papeles impresos entre 1788 y 1790 los favorecedores y opositores de la cátedra debatieron sus puntos de vista con ironía y vehemencia. El doctor Valentín Foronda atacó la filosofía de Aristóteles y anotó que su opinión coincidía con la de Carlos III en contestación al "mozuelo"; otro lector alegó que las nuevas ideas debilitaban la verdadera filosofía que sostenía la religión y el Estado. A principios de 1788, Alzate dedicó uno de los primeros números del periódico *La Gazeta de literatura* a la controversia entre "jacquieristas" y "peripatéticos", entre "modernos" y "antiguos", entre "don Alerto" y "don Supino". Alzate se declaró en favor del nuevo curso del seminario, y en boca de don Alerto se opuso a las ideas de don Supino que defendía el método tradicional, es decir, la repetición de las lecciones dictadas por el profesor a los alumnos, sin poner en duda sus opiniones, en vez de utilizar textos modernos. Don Alerto quiso distinguir entre teología y las ciencias naturales. Anotó que la Iglesia interpretaba el dogma religioso, pero era la tarea de filósofos, investigar y debatir los asuntos científicos. Alzate volvió a defen-

[131] Hidalgo, 1940, pp. 3-27. Cardozo, 1973, p. 37.

[132] Luque, 1970, pp. 129-130, 132, 136. En el seminario de Monterrey, fundado en 1793, se ofrecieron cátedras de derecho pero hubo que quitarlas porque "nadie quiso asistir" debido a que los habitantes "se dedican a cultivar granos y ganado y no a la literatura". Luque, 1970, p. 133.

der la obra de Jacquier en 1789, y durante cuatro meses el botánico José Mariano Mociño y el franciscano José del Valle argumentaron sobre los méritos del libro de Jacquier, en comparación con los de Ferrari y Roselli.[133]

## NUEVAS INSTITUCIONES

Después de haber promovido las ciencias y las artes en España, Carlos III (1759-1789) se interesó en que se promoviera la fundación de nuevas instituciones en la Nueva España, su colonia más rica y más poblada. Tres fueron las áreas de estudio que recibieron el estímulo del rey: las artes plásticas, la botánica y la técnica minera. No existían instituciones académicas en México dedicadas al fomento de estos campos y se juzgó que tal desarrollo beneficiaría a la sociedad novohispana sin perjudicar los intereses de la metrópoli; por una parte, se podría relacionar a las artes y a la botánica con proyectos ya en marcha en la península; por otra, el mejorar la técnica minera repercutiría en mayores ganancias, tanto para México como para España.

En 1781 el superintendente de la Casa de Moneda en México, Fernando José Mangino, presentó al virrey Mayorga un folleto con el plan para fundar una academia de pintura, escultura y arquitectura. La idea era original de Jerónimo Antonio Gil, ex catedrático de la Academia de Bellas Artes de San Fernando en Madrid (fundada en 1752) y director de la Escuela de Grabado de la Casa de Moneda de México. El virrey aceptó el proyecto y se abrió en seguida la Real Academia de Pintura con 300 alumnos. La Junta Superior formada por doce miembros, entre ellos, dos del ayuntamiento, dos del Consulado de comerciantes y dos del Tribunal de Minería, propuso la fundación de la institución a la corte de la metrópoli. En 1784 Carlos III expidió una real cédula para dotar y establecer la Real Academia de Bellas Artes de San Carlos y un año después se inauguraron solemnemente las clases de pintura, escultura, arquitectura, grabado y matemáticas.

El grabador Gil fue designado director de la Academia y cuatro profesores españoles llegaron de la Academia de Madrid para encargarse de la instrucción y para reemplazar a los novohispanos que habían enseñado durante los cuatro primeros años. De acuerdo con los estatutos, los maestros debían no sólo enseñar a los alumnos, sino también corregir sus obras. Sin embargo, desde la venida de los maestros ibéricos, según un informe del director Gil escrito en 1788, la calidad de la enseñanza y el interés de los estudiantes habían disminuido. Una tercera parte de los educandos abandonaron la Academia porque dos de los profesores no tenían habilidad suficiente y el tercero, aunque capaz, no trabajaba satisfactoriamente: "éste y los demás rogados por los discípulos para que les corrijan sus obras, no lo han querido hacer". Además los profesores sólo asistían a la Academia en el turno de

[133] *La Gazeta de México* (21 de septiembre de 1790). Wilson, 1941, pp. 37-40. Los seis volúmenes de las *Instituciones* de Jacquier fueron traducidos del latín al español en 1787.

noche, pues preferían trabajar durante el día en casa, adonde los alumnos se presentaban supuestamente para aprender, pero en general para que "se aprovecharan del trabajo de los mismos discípulos en sus obras particulares y privadas".[134]

La Junta Superior de la Academia logró que se resumieran las clases diurnas y que los maestros revisaran los trabajos de los estudiantes "con puntualidad y amor". Sin embargo, el deseo de Gil de volver la enseñanza a maestros mexicanos no tuvo éxito, a pesar de su opinión de que los alumnos "no han adelantado cosa alguna en casi dos años, que aquí son dirigidos por estos maestros, de manera que si algún aprovechamiento hay en los discípulos actuales, se debe a los principios que tuvieron con los maestros del país. . . La experiencia me ha enseñado que sería más útil y conveniente al Rey, al público y a la Academia, que estos maestros se retirasen a España, y que quedasen los que estaban antes. . .".[135] Precisamente los antiguos directores mexicanos, "los que estaban antes", se quejaron en el mismo año de 1788 a la Junta de San Carlos debido a la discriminación contra ellos como criollos; habían sido relegados a empleos de ayudantes cuando llegaron los profesores de España en 1786 y nunca habían recibido gratificación por su trabajo. Al final de 1788 la Junta decidió darles 300 pesos y despedirles. Cuando el director español de pintura, Cosme de Acuña, renunció y regresó a la península, el pintor criollo, Francisco Clapera, con varios años de servicio en la Academia, solicitó el puesto. La Junta, ahora con varios nuevos miembros españoles, entre ellos el metalurgo Fausto Elhuyar y el ingeniero militar Costanzó, le negó la solicitud, pues según ellos ningún artista mexicano tenía "la suficiente educación, talento para dibujar, estilo, composición, colorido o expresión para enseñar la metafísica de arte".[136] La Junta pidió otro profesor de España, aunque con esto se violaban los estatutos que estipulaban que los directores de todas las artes fueran seleccionados por el virrey, de una lista de tres candidatos presentada por la Junta de San Carlos.[137] Durante la última década del siglo llegó, como director de escultura, el reconocido arquitecto Manuel Tolsá quien ganó renombre para la Academia.

Después de funcionar provisionalmente por cuatro años en la Casa de Moneda, la Academia se trasladó al edificio antiguo del Hospital de Amor de Dios (lugar en que se encuentra hoy en día), local más adecuado para una institución real y para la galería de arte que se iba formando con cientos de cuadros, medallas, dibujos y grabados, transportados desde España. Especialmente notable era la colección de copias en yeso de esculturas clásicas que una década más tarde causaría la admiración de Humboldt como "más bella y más completa que ninguna de las de la Alemania". Carlos III regaló

[134] Luque, 1970, pp. 318, 329.
[135] Luque, 1970, pp. 307, 329-330.
[136] Brown, 1976, vol. 1, p. 167.
[137] Brown, 1976, vol. 1, pp. 166-167.

la colección a un costo de 40 000 pesos.[138] La Academia misma gastó crecidas sumas para adquirir pinturas de los artistas de la cámara del rey. Por dos cuadros pagó 3 750 pesos. En vista de que los ingresos anuales de 22 500 pesos no alcanzaban para cubrir los gastos ordinarios, una real orden autorizó que los dividendos de las comunidades indígenas de México, en el Banco de San Carlos, se entregaran a la Academia con ese fin. La galería incluyó obras procedentes de los conventos de los jesuitas y algunas pinturas de artistas contemporáneos mexicanos, donadas por sus autores. No se incluyeron como anotó Humboldt, "los restos de la escultura mexicana que presentan ciertas analogías con el estilo egipcio y el hindú", a pesar de que las estatuas precolombinas eran de gran interés y tema de estudio entre los criollos cultos de la época como León y Gama, quien en 1790 había publicado un tratado sobre el calendario azteca descubierto cerca de la catedral.[139]

El esfuerzo por transmitir el estilo neoclásico, con su marcada proporción y sobriedad, no sólo fue evidente en la galería de arte de la Academia, sino en la instrucción impartida. Los libros de matemáticas en la biblioteca eran de igual número que los de pintura, escultura, grabado y arquitectura combinados. El estudio de la aritmética y la geometría fue requisito para todos los alumnos. La enseñanza teórica de arquitectura se centró en torno a las matemáticas y la práctica, en torno al dibujo de edificios de la antigüedad.

El virrey Revillagigedo anotó que los plateros mandaban a sus aprendices a instruirse en la Academia y opinó que "pudiera extenderse a otros oficios, a quienes sería muy conveniente los principios de dibujo".[140] Sin embargo, en otra área de la enseñanza, la de pintura, Lucas Alamán lacónicamente comentó años después, "pudiendo decirse que hubo buenos pintores antes que hubiese escuela en que se formasen, y que dejó de haberlos desde que ésta se estableció".[141]

Además del aspecto didáctico, la Academia recibió la facultad de autorizar las nuevas construcciones en la ciudad. Si no satisfacían los criterios neoclásicos, casi seguro que eran rechazados. Tal es el caso del renombrado arquitecto mexicano, Francisco Guerrero y Torres, cuyo plan para la capilla del Pocito de la Villa de Guadalupe no era del agrado de la Academia. A pesar del desdén oficial, Guerrero siguió adelante, con mucho de su propio dinero y con la mano de obra contribuida por los albañiles que trabajaban gratuitamente los domingos. Dejó una de las joyas del estilo barroco renovado, el neóstilo para la posteridad.[142] La Academia no sólo promovió el

[138] Luque, 1970, pp. 307-309. Brown, 1976, vol. 2, pp. 11-14.

[139] Luque, 1970, pp. 308-311. Una parte del presupuesto anual de la Academia provenía de los ayuntamientos, el Tribunal de Minería y el Consulado de comerciantes y la otra, de la Corona: 4 000 pesos de Temporales y 9 000 pesos de la Real Hacienda.

[140] Revillagigedo, 1966, p. 187.

[141] Alamán, 1972, vol. 1, pp. 22. Se han anotado que "aunque estancaron la expresión artística, las academias promovieron la suficiente técnica". Brown, 1976, vol. 2, p. 92.

[142] Información de Ignacio González Polo, basada en documentos en AA Méx.

estilo clásico, sino que condenó la arquitectura barroca de Nueva España. Costanzó opinó que:

> En todos [los edificios] se nota una falta total y absoluta de descernamiento y gusto en la decoración de la fachada. . . En muchos de ellos uno ve con horror la infortunada confusión y mezcla de los tres órdenes. Las puertas y ventanas están colocadas arbitrariamente, sin balance ni simetría; las escaleras son tan peligrosas como feas. . . Ninguno de [los edificios] tiene el más mínimo sentido de proporción. . . De la falta de planeación resulta una monstruosidad general de edificios que desfigura las calles de esta hermosa ciudad capital y que son un insulto para todo hombre inteligente.[143]

Surgieron problemas entre la Academia y el ayuntamiento de la ciudad de México sobre cuál cuerpo tenía la autoridad para revisar los planes arquitectónicos para nuevos edificios. El cabildo alegaba que correspondía a su Junta de Policía y no a la Academia. Con todo, para 1795 varios miembros de la Academia se quejaron de que la mayor parte de los nuevos edificios de la ciudad se estaban haciendo sin la aprobación de San Carlos.[144]

En 1792 se inició un plan para que los seis mejores alumnos mexicanos fueran a la Academia de Madrid para un curso de seis años. Los alumnos se resistieron a aceptar las becas con la excusa de estar casados, enfermos o sin deseos de ir. No fue sino hasta 1795 cuando bajo amenaza de perder la pensión que tenían en San Carlos, cuatro mexicanos aceptaron participar, sin que haya constancia de que llegaran a España. Más bien pareciera que algunos mexicanos residentes en Madrid fueron nombrados pensionados y se utilizaron fondos de las comunidades de indios depositados en el Banco de San Carlos para pagar el sueldo del profesor, la renta de casa y las pensiones de aquéllos.[145]

A pesar de que el rechazo al barroco y el menosprecio a la capacidad de los profesores y artistas mexicanos eran evidentes en la Academia de San Carlos, la sociedad novohispana se enorgulleció de la institución por ser la primera Academia de Bellas Artes en el hemisferio. El patronato de 80 000 pesos y la presencia del celebrado Tolsá eran signos de prestigio y pruebas del reconocimiento de la madre patria a la importancia de México. Los periódicos informaban sobre los actos solemnes en el palacio virreinal para la distribución de premios a los mejores estudiantes y las convocatorias para llenar las dieciséis pensiones en la Academia, cuatro de las cuales reservadas para indios puros, lo que también atrajo la atención pública. Acudieron muchos jóvenes pobres y de recursos limitados, indios y mestizos y algunos hombres "aficionados" de mayor edad y posición prominente, entre ellos el impresor Mariano Zúñiga y Ontiveros. Las clases de matemáticas eran las

[143] Brown, 1976, vol. 2, p. 93.

[144] Brown, 1972, vol. 2, pp. 115-120. Desde 1791 el ayuntamiento de México dejó de contribuir a la Academia. Brown, 1976, vol. 1, p. 124.

[145] Luque, 1970, pp. 325-327.

más concurridas, con artesanos y aspirantes a puestos en el comercio, porque daban una preparación que era útil no sólo para los artistas sino para el público en general.[146]

## EL JARDÍN BOTÁNICO

El 1° de mayo de 1788 se abrió el Jardín Botánico, segundo establecimiento real fundado a finales del siglo e inspirado por la política ilustrada. En el General de Actos de la Universidad de México, con la asistencia del representante del virrey y de los cuerpos vivos de la ciudad, el doctor Martín de Sessé, director de la nueva institución, pronunció el discurso inaugural. Frases formales de optimismo y agradecimiento llenaron el aire, pero no pudieron disfrazar ni disipar el ambiente tenso que invadía el salón. Muchos de los oyentes sintieron hostilidad hacia los profesores españoles del Jardín y hacia el gobierno, por la manera en que se había constituido la nueva institución. Se había ignorado a científicos novohispanos, con años de experiencia, al hacerse los nombramientos a la cátedra de botánica y a los puestos en la expedición científica. La Universidad y el Tribunal del Protomedicato sostuvieron que sus estatutos habían sido violados con la fundación del Jardín y varios intelectuales mexicanos rechazaron el sistema utilizado por los españoles para la clasificación de las plantas por no ser el más adecuado para la Nueva España.

En México existía una larga tradición indígena de uso de yerbas y plantas en la medicina preventiva y curativa. A mediados del siglo XVIII, el interés de los criollos por redescubrir y exaltar la cultura precortesiana animó a los médicos a estudiar más sistemáticamente la botánica. En 1773 José Ignacio Bartolache publicó artículos sobre medicina y plantas medicinales en el *Mercurio Volante*. Había recibido el nombramiento de catedrático de química en la academia de ciencias naturales fundada por el virrey Croix, pero la academia no tuvo éxito y Bartolache perdió el puesto con sueldo de cuatro mil pesos.[147] José Antonio de Alzate coleccionó durante años especímenes para su propio museo de historia natural. Desde 1772 ganó reconocimiento en Europa por la publicación en París de su carta sobre la historia natural de los alrededores de México. Alzate era corresponsal del Jardín Botánico de Madrid y había investigado y publicado artículos sobre plantas curativas, la reproducción de la cochinilla y los usos de la seda silvestre. Velázquez de León también en 1774 dedicó tres capítulos de su trabajo sobre el valle de México a un estudio de la historia natural de la cuenca.[148] Aunque no existía una cátedra de botánica en la Universidad, entre los cursos de la facultad de medicina se incluía instrucción en este campo. En el Real Hospital de In-

[146] Brown, 1976, vol. 2, pp. 43-47.
[147] *Diccionario*, Apéndice, vol. 1, p. 343.
[148] Moreno, 1977, pp. 135, 155.

dios, desde su fundación en el siglo XVI, se había preservado y empleado el uso de plantas medicinales de acuerdo con las prácticas indígenas.

En España el estudio sistemático de la botánica también había recibido impulso a mediados del siglo con la fundación del Jardín Botánico de Madrid. En 1760 Carlos III, aficionado a la botánica desde joven, patrocinó una expedición científica a Nueva Granada. Durante la siguiente década se ampliaron y mejoraron las instalaciones del Jardín Botánico y se estableció la cátedra de botánica. Los científicos españoles se pusieron en contacto con el botánico sueco Linneo, al cual enviaron trabajos sobre Nueva Granada, tradujeron del latín al español varias de sus obras y utilizaron su sistema de clasificación en el Jardín de Madrid.[149] Los botánicos españoles prestaron atención a la Nueva España por el descubrimiento del manuscrito del doctor Francisco Hernández sobre la flora de la Nueva España, inédito y perdido desde 1671. El director del Jardín, C. Gómez Ortega, inició gestiones para publicar la obra de Hernández y para enviar una expedición a México, una de cuyas finalidades sería la preparación de los dibujos necesarios para la publicación. En abril de 1785, el doctor Martín de Sessé, médico militar en Cuba y luego en México, propuso al virrey la fundación de un Jardín Botánico. Su estructura y funciones serían parecidas a las del Jardín madrileño: cultivar plantas; coleccionar y exhibir especies disecadas en un gabinete o Museo de Historia Natural; enseñar la botánica y llevar a cabo expediciones científicas.

Por orden del 27 de octubre de 1786 el rey aprobó el establecimiento del Jardín y posteriormente nombró a Sessé como director, el cual sería asistido por una comisión de cuatro botánicos y naturalistas españoles. Ellos informaron desfavorablemente sobre la enseñanza de la botánica en la universidad y sobre la labor del Protomedicato. Uno de los comisionados, Vicente Cervantes, fue nombrado catedrático de botánica en el Jardín sin sostener oposición, a pesar de que el Reglamento del Jardín lo indicaba expresamente para que los contrincantes expusieran sus conocimientos de acuerdo con el sistema de Linneo.[150] El favoritismo hacia los peninsulares para la cátedra y para los puestos de la expedición, sin considerar a los científicos mexicanos, ocurría durante los mismos meses (al principio de 1788) cuando era pública la reducción del alumnado en la Academia de San Carlos, a causa de la mediocre instrucción de los maestros traídos de España, que había conducido al director de la Academia a pedir su retiro y la reposición de los mexicanos.

Otro motivo de resentimiento tuvo que ver con la relación legal del Jardín Botánico con la Universidad de México. De acuerdo con el Reglamento

[149] Luque, 1970, pp. 333-335.

[150] Wilson, 1941, p. 45. Luque, 1970, p. 339. Bustamante se quejó de que aun se trajo un jardinero desde España para el Jardín Botánico: "Es notorio que los mejicanos son jardineros por excelencia; pues se les negó esta disposición de la naturaleza que admiran los extanjeros, y se pidió a España un jardinero europeo, precisamente teniendo a nuestros indios por incapaces de cuidar las plantas del jardín botánico". Cavo, 1852, p. 189, nota 2.

redactado en España en noviembre de 1787 y recibido en México en 1788, el Jardín se colocaba bajo la real protección, como cuerpo independiente del orden universitario. Aunque la nueva institución no dependía de la Casa Mayor, el director y el catedrático de botánica recibían las prerrogativas de los catedráticos de la Facultad de Medicina y eran nombrados como miembros del Tribunal del Protomedicato. A pesar de ser una institución docente extrauniversitaria, su curso de botánica se hizo obligatorio para los estudiantes que cursaban medicina, cirugía y farmacia en la Universidad y se especificó que la nueva catédra se financiaría con fondos de la Universidad y de la Real Hacienda.[151]

Tal separación del Jardín Botánico con respecto de la Universidad seguía el patrón español, donde la Corona fomentaba nuevas instituciones científicas cuyos planes de estudios y métodos eran más modernos que los de las universidades. No era de sorprender, entonces, que la Universidad de México no fuera consultada cuando se planeaba el establecimiento del Jardín. El virrey Flores, un mes antes de abrirlo, anunció al claustro universitario la erección de la nueva institución y le turnó el plan de enseñanza de la cátedra. Un miembro del claustro elogió el plan y otro protestó por la violación de los estatutos. Al notar el sueldo generoso que el rey había asignado al nuevo catedrático de botánica, los profesores universitarios sugirieron pedir al monarca que "mejorara los pagos de los catedráticos que eran los mismos desde la erección de la universidad".[152] El virrey no asistió a la ceremonia de apertura del Jardín, sino que mandó el regente de la Audiencia como representante. El rector de la Universidad le negó los honores y siete meses después, cuando Flores de nuevo envió a su representante al primer examen de los alumnos de botánica, la Universidad tampoco lo recibió con los honores de vicepatrón. El rector le acusó de no tener autoridad alguna para presidir los actos académicos; rehusó cederle su asiento y su campana y el regente abandonó desairado la función.[153]

La tercera causa de tensión estuvo relacionada con el método científico seguido por los profesores españoles. De igual manera que en el Jardín de Madrid, la cátedra de botánica y la clasificación de plantas seguían el sistema de Linneo. En marzo de 1788 Alzate publicó en su periódico *La Gazeta de literatura* un artículo en que criticaba dicho sistema por agrupar las plantas por género y especie. Para Alzate era excesivamente complicado y poco útil, pues no tenía relación con los servicios que las plantas podían prestar al hombre. El periodista favorecía un método por el cual las plantas serían agrupadas de acuerdo con sus características singulares para relacionar la nomenclatura al uso. Como ejemplo, Alzate indicaba el modo de los antiguos mexicanos de dar nombres a las plantas, con detalles alusivos a su utilidad. El periodista, en un artículo escrito en junio de 1788, acudió a los escritos de otros europeos como Rosier, Bomare, Duhamel y de Gregorio López (médico

[151] Luque, 1970, pp. 339, 355.
[152] Carreño, 1963, pp. 745-746.
[153] Calderón Quijano, 1972, vol. 1, p. 30. Wilson, 1941, p. 43.

y botánico de siglo XVI en Nueva España) que apoyaban su argumento.[154]

La crítica del sistema de Linneo, publicada justo al tiempo que se recibía en la Nueva España el Reglamento del Jardín que hacía obligatorio ese sistema, aparejaba una crítica más amplia y más profunda: el rechazo a la imposición por los científicos españoles de un sistema que no concordaba con el método utilizado por los criollos. Las observaciones de Alzate sobre la botánica coincidieron en el tiempo con su labor de anotar la versión en español de la *Historia de México*, escrita en el exilio por Clavijero y publicada en italiano en 1780-1781. Este compendioso estudio de los aztecas desde su origen hasta la conquista contenía descripciones detalladas y grabados impresos de la flora de Nueva España y de las plantas medicinales de los indígenas. Aunque Clavijero conoció la obra de Linneo, prefirió describir las plantas de acuerdo con los escritos de Francisco Hernández, Plinio, Bomare, Buffón y sus propias observaciones.[155] Con amargura hacia España y optimismo patriótico frente a Nueva España, propuso en 1781 la fundación de un Jardín Botánico: "¿A quién no dolerá que los inmensos tesoros que de dos siglos y medio acá se han sacado de sus riquísimas minas, no se haya destinado una parte para fundar academias de naturalistas, que siguiendo las huellas del famoso Hernández pudieran descubrir en bien de la sociedad aquellos preciosos dones que con tanta liberalidad ha dispensado el Creador?"[156] El hincapié de Alzate en defender la utilidad y excelencia del método botánico desarrollado por los criollos y que incluía el conocimiento indígena significaba indirectamente una defensa de la tradición intelectual y de la riqueza cultural de la sociedad barroca.

La polémica entre los dos sistemas siguió en la prensa durante varios meses. *La Gazeta de México* informó que el catedrático Cervantes había comenzado su primera lección en el Jardín con la explicación de las ventajas del método de Linneo y anunció el propósito de seguirlo en la enseñanza impartida. En el mismo número del periódico se publicó una descripción de la ceremonia de apertura y un artículo anónimo (atribuido al botánico español Vicente Cervantes) sobre la claridad y perfección del sistema de Linneo en contraste con el imperfecto conocimiento que derivaba de la práctica tradicional. Alzate replicó en junio y el anónimo volvió en julio de nuevo a defender a Linneo.

Durante los meses de controversia periodística, el director de la nueva institución, Sessé, encontró dificultades para conseguir los 80 000 pesos necesarios para financiar el arreglo de un terreno y la construcción o remode-

[154] Luque, 1970, pp. 351-354.

[155] Moreno, 1976, pp. 85-86. Clavijero, 1853, pp. 8-21. Clavijero agrupó los vegetales y plantas en seis categorías: "algunos apreciables por sus flores; otros por sus frutas; otros por sus hojas; otros por sus raíces; otros por su tronco o por su madera, y otros finalmente, por su goma, resina, aceite o jugo", p. 8. En la nota 2, p. 8 mencionó a Linneo pero prefirió basar su descripción en las obras de otros autores. De 20 litografías, Clavijero incluyó 10 de flores y plantas de Nueva España.

[156] Calvijero, 1853, p. 21.

lación de un edificio para el Jardín. Aunque el ayuntamiento y los indios de la Parcialidad de San Juan habían cedido sus derechos sobre el potrero llamado Atlampa (sitio donde ahora se encuentra la Ciudadela), las propuestas de Sessé para financiar el proyecto para adecuar el sitio se rechazaron. El ayuntamiento consideró que la proposición del director para construir otra plaza de toros, cuyas utilidades se aplicarían al Jardín, perjudicaría la plaza que explotaba la ciudad; asimismo el Protomedicato opinó que sería perjudicial para el público una contribución exigida a los boticarios porque ellos elevarían en consecuencia los precios de los medicamentos; la Universidad se rehusó a dotar la cátedra de botánica por falta de fondos y la Real Lotería, por último, advirtió que no se podrían aplicar los premios caducos porque ya tenían otros destinos. El director sólo pudo conseguir de la Real Hacienda una cantidad menor para comprar y remodelar una casa en el potrero de Atlampa, donde se impartió la cátedra de botánica y se cultivó una parte del terreno.[157] Debe haber sido humillante para Sessé que por falta de un patronato otorgado por la Corona al Jardín, éste tenía que pedir fondos a instituciones como el ayuntamiento, la Universidad y el Protomedicato, que tan pocas simpatías tenían para los botánicos españoles.

Al final de 1788 y a principios de 1789 otra vez los ánimos volvieron a calentarse a propósito del tema, en apariencia prosaico, de la clasificación botánica. En el examen al final del primer curso, además de que el claustro universitario se rehusó a recibir al representante del virrey con el protocolo acostumbrado, *La Gazeta de México* subrayó que los alumnos expositores describieron las plantas con exactitud, "no sólo el género y la especie, sino también sus usos y virtudes, añadiendo el nombre y etimología de los conocidos en el idioma mejicano, satisfacción más pública y convincente para los rivales del sistema de Linneo". Se publicaron, todavía, varias réplicas a Alzate y una carta en que "El Ingenuo" satirizó a los que no aceptaban la nueva nomenclatura.

Sea por animosidad hacia los botánicos españoles en México o por deseo de preservar relaciones establecidas anteriormente con el Jardín Botánico de España, el hecho fue que en agosto de 1789 Alzate no comunicó a Sessé los resultados de su investigación sobre la seda silvestre, sino que mandó una muestra al director del Jardín de Madrid. Una real orden encargó al científico criollo de perfeccionar sus observaciones y al mismo tiempo mandó a los profesores del Jardín de México rendir un informe sobre el mismo asunto. Sessé opinó negativamente sobre la idea de Alzate para comercializar la seda silvestre. Indicó que era difícil de procesar y se criaba en los mismo parajes que la cochinilla, producto que daba mayores beneficios a los indios. De acuerdo con ese consejo, el virrey Revillagigedo impulsó la seda del gusano en vez de la seda silvestre y ordenó en 1792 a los intendentes que fomentaran las plantaciones de moreras en sus distritos.[158]

[157] Díaz, 1977, pp. 52-53. Luque, 1970, pp. 336-338.
[158] Luque, 1970, pp. 348-349.

Después de mediados de 1789 no aparecieron artículos en la prensa sobre los sistemas botánicos. Tal vez los científicos criollos opuestos al método de Linneo empezaron a reconocer que tenía muchas ventajas. Por otra parte, los novohispanos se dieron cuenta de los esfuerzos de los botánicos españoles para incorporar la nomenclatura y conocimientos indígenas al sistema de Linneo y de su capacidad en la investigación y entrega en la enseñanza. En 1790 el naturalista español Longinos Martínez estableció con sus propios fondos un museo de ciencias naturales. El catedrático Cervantes exploraba los alrededores de México para recoger plantas medicinales que pudieran sustituir a las que venían de España en mal estado de conservación. En la cátedra que impartía tres veces por semana durante los seis meses que duraba el curso cada año, Cervantes combinaba la teoría con la práctica. Le daba una planta a cada alumno y sucesivamente la explicaba y la clasificaba según las siete familias de plantas de Linneo, con sus virtudes, usos y nombres indígenas. Los capitalinos se acostumbraron a ver a los estudiantes salir al campo para coleccionar plantas que usaban para formar catálogos que, una vez impresos, servían de manuales en la enseñanza. Además de estos manuales y el texto *Curso elemental de Botánica* escrito por Gómez Ortega, del Jardín de Madrid, en 1791 se añadió como texto la obra de Hernández sobre la flora de Nueva España que finalmente fue publicada en España.[159]

En 1790 un mexicano resultó escogido para participar en la expedición científica. José Mariano Mociño fue nombrado en 1790 por Sessé, después de haber impresionado favorablemente al director por sus contestaciones a los doctores universitarios en un acto en la Facultad de Medicina, donde defendió el sistema de Linneo y por haber sido el alumno más destacado en el segundo curso de botánica. Es de notar que a pesar de la controversia con Alzate sobre la nomenclatura botánica, en 1788 los dos coincidieron en criticar en la prensa al franciscano José del Valle cuando éste se opuso al texto de Jacquier y a la filosofía moderna. Después de su nombramiento, Mociño salió de inmediato a Michoacán y Nueva Galicia; de ahí siguió a Nueva Vizcaya y en San Blas se embarcó a Nutka; en 1793 viajó a Oaxaca y Veracruz y luego a Guatemala. El resultado de estos extensos y difíciles viajes fue la obra *Flora Mexicana*. En 1803 Mociño viajó a España, donde hizo trabajo sobresaliente en botánica y en medicina.[160]

La Universidad mantuvo por más tiempo su oposición a la cátedra de botánica que ofrecía el Jardín. Aunque en forma renuente se administró el juramento universitario a los científicos españoles, no se aceptó la solicitud de los miembros del Jardín para formar parte del claustro de la Universi-

[159] A mediados del siglo XIX se comentó que "el Sr. Alzate hizo el estudio de los vegetales con la desventaja de no haber querido adoptar el método y clasificaciones de Linneo, ni ningún otro sistema botánico; preocupación que no es extraña en un hombre como él, cuando incurrieron también en ella Buffón y otros naturalistas europeos sus contemporáneos." *Diccionario*, Apéndice, vol. I, p. 182. Luque, 1970, pp. 340-343.

[160] Luque, 1970, pp. 344-348. Wilson, 1941, p. 46. Díaz, 1977, pp. 59-67.

dad. También la Casa Mayor protestó cuando dos graduados de la Facultad de Medicina, después de haber cursado botánica iban a ser examinados por Cervantes que no tenía título universitario. Para 1795, sin embargo, las autoridades de la Universidad le aseguraron al virrey que no sentían hostilidad hacia el Jardín y que habían cedido el General de Actos para las clases de botánica.[161]

## EL COLEGIO DE MINERÍA

La idea de establecer un colegio de minería se originó en círculos mineros e intelectuales de la Nueva España. En 1774 el matemático y abogado, Joaquín Velázquez y Cárdenas de León y el regidor del ayuntamiento, el minero vasco Juan Lucas de Lessaga escribieron un informe al rey. Con ello, no sólo cumplieron con la real cédula del año anterior que recomendara la formación de un gremio de mineros, sino propusieron además la creación de varias organizaciones nuevas que sirvieran para estimular y mejorar la minería mexicana: un tribunal especial para resolver las disputas jurídicas; un banco de avío para dar préstamos a los mineros y un "Seminario Metálico. . . para la educación y cultura de la juventud destinada a las minas y el adelantamiento de la industria en ellas".

El gobierno español respondió por partes a las sugerencias originadas en la Nueva España. En 1776 se erigió el Gremio de Minería; en 1777 se aprobó el Tribunal; en 1783 se promulgaron las nuevas Ordenanzas de Minería que aceptaban las propuestas de los mineros, y en lo referente al colegio, se incluía casi al pie de la letra lo sugerido por Velázquez de León una década antes; en 1784 se fundó el Banco de Avío.

Como ocurrió en el caso de la Academia de Bellas Artes y del Jardín Botánico, Velázquez de León, promotor de la fundación del nuevo establecimiento, fue nombrado también director general del Tribunal de Minería y, de acuerdo con las Ordenanzas, a cargo de la planeación y dirección del nuevo colegio. Por desgracia murió durante la peste de 1786, sin haber fundado la institución académica. También murió en 1786 Lessaga que había sido el administrador del Tribunal.[162]

Después de la muerte de Velázquez de León algunas cosas contribuyeron a un cambio en la opinión sobre la conveniencia de abrir el colegio de Minería, de manera que cuando en 1791 se presentó a revisión el proyecto para la nueva institución, cuatro de los nueve vocales estaban en contra. Por una parte, era una reacción al nombramiento de Carlos III al joven español Fausto de Elhuyar, amigo del visitador Gálvez, como nuevo director del Tribunal de Minería. Su selección violaba las Ordenanzas del Tribunal que prescribía que el director "debía ser electo por los mismos mineros" y no tomaba

[161] Luque, 1970, pp. 355-356.
[162] Moreno, 1977, pp. 33-43.

en cuenta "el mérito de algunos mineros antiguos que tenían un derecho incontestable para servir este empleo".[163] Graduado del Seminario Patriótico Vasco en química y mineralogía y con estudios en Alemania y Hungría, Elhuyar tenía como encargo prioritario la inspección de las minas en la Nueva España para mejorar la técnica utilizada.

Durante el periodo de Velázquez de León, los asuntos jurídicos y financieros del Tribunal del Banco de Avío habían sido el trabajo principal del director del gremio de mineros. Este primer cambio sirvió para sustraer la dirección del Cuerpo de Minería de las manos de los criollos y ponerla en las de un científico español y para dar un nuevo y diferente enfoque al papel del director general.

La situación financiera del gremio también cambió después de 1786. Los fondos para sostener el Tribunal procedían de la concesión de un real de cada marco de plata introducido en la Casa de Moneda de México. Esto representaba una renta anual de 160 000 pesos. En 1777 el Tribunal donó 300 000 pesos al gobierno para la construcción de dos navíos de guerra y en 1782 prestó un millón de pesos al rey. Una vez creado el Banco de Avío en 1784, se prestaron 1.25 millones de pesos a 21 empresas mineras y se recuperaron, a mediados de 1786, 500 000 pesos, suma que pareció insuficiente al rey, quien mandó suspender las operaciones y realizar una indagación. Autopréstamos entre los dirigentes del Tribunal e impericias administrativas alegadas por la junta investigadora resultaron en que siguiera en pie la suspensión por más de siete años hasta 1793. De hecho, entonces, al llegar a 1787, los mineros habían prestado más dinero al rey que a sus compatriotas cuando el gobierno suspendió las operaciones del Banco.[164]

A finales de 1788 Elhuyar llegó a México acompañado por once profesores y técnicos alemanes, contratados por diez años. Si recordamos, era el año en que había hecho crisis el desagrado con los maestros españoles de la Academia de San Carlos y la oposición a los naturalistas del Jardín Botánico. El 13 de septiembre de 1788 Elhuyar tomó posesión del Cuerpo de Minería en Palacio. Pero, como si fuera una repetición de lo que había ocurrido cuatro meses antes durante la inauguración del Jardín Botánico, un miembro del Tribunal intentó obstaculizar el acto, ocupando el asiento de preferencia, y negándoselo al nuevo director.[165] El virrey Flores decidió destinar a los alemanes a las reales de minas en Zacatecas, Guanajuato y Taxco, mientras Elhuyar permanecía en la ciudad de México para dirigir el Tribunal y planear el colegio. Preparado el proyecto, que siguió básicamente al plan de Velázquez de León, Elhuyar salió a Sombrerete en junio de 1790.

[163] Cavo, 1852, p. 189. Calderón Quijano, 1972, vol. 1, p. 36.

[164] Moreno, 1978, pp. 116-130. Florescano, 1976, p. 227. Arcila Farías, 1974, vol. 2, pp. 94-95. Elhuyar, después de investigar las finanzas del Banco de Avío, opinó en 1792 que los desarreglos fueron menos por corrupción que por descuido, y que la verdadera causa de la pérdida en los avíos no fue la política imprudente sino la orden del rey dada en 1786 de cesar los préstamos, Moreno, 1978, p. 129.

[165] Calderón Quijano, 1972, p. 38.

En enero de 1791 Revillagigedo convocó a una junta de nueve vocales para estudiar el establecimiento. Cuatro de los nueve miembros de la junta objetaron el plan y sus razones reflejaban los cambios ocurridos desde la muerte de Velázquez hacia el proyecto, la situación económica del Tribunal y la concepción que los novohispanos tenían sobre el nivel técnico de la minería mexicana. Varios mineros habían pensado que los métodos de Nueva España estaban atrasados y contribuían a que el costo del metal fuera superior al que se conseguía en las minas de Europa.

Sin embargo, dos años de experiencia con los técnicos alemanes habían demostrado que la técnica, los métodos de producción y la capacidad de los trabajadores en las minas de la Nueva España eran adecuados para las condiciones mexicanas y que las nuevas prácticas de los europeos no produjeron resultados mejores. Los vocales de la junta ya estaban enterados de los informes recibidos pocos meses antes por el virrey, en los cuales los intendentes y justicias de Zacatecas, Guanajuato y Taxco indicaron que los técnicos europeos no habían logrado introducir las ventajas que se esperaban. La dificultad de los alemanes para expresarse en español y el menosprecio que tenían los mineros de la Nueva España hacia la técnica europea, que consideraban inferior a la mexicana, contribuyó al problema. Pero más que estos factores, la insatisfacción con los alemanes se debía a que, en realidad el "método de patio", desarrollado en el siglo XVI en la Nueva España, era superior al método del Barón de Born, que Elhuyar y los alemanes querían introducir. Federico Sonneschmidt, uno de los minerólogos alemanes, admitió el fracaso de los experimentos y los adelantos de la minería mexicana en su libro sobre la minería en México:

> Todos los demás métodos de beneficiar minerales de plata por azogue, deben respetar a esta primera y original amalgamación, como a su madre y origen. Conviene por tanto que se extienda su conocimiento en la Europa, para hacer justicia a este sobresaliente método que la preocupación europea ha tratado con bastante desprecio. . . No tengo embarazo en declarar que con diez años de trabajo, no he podido lograr introducir, ni el beneficio de Mr. Born, ni otro método preferible al del patio, por más arbitrios que he empleado.[166]

Revillagigedo tuvo que reportar al rey sobre "la poca utilidad que producen los mineros alemanes".

Los vocales que se mostraron en contra del plan de Elhuyar para el Colegio se basaban en tres puntos: que no era necesaria una institución de estudios mineros porque la técnica europea no era superior a la mexicana; que establecer un nuevo colegio en la ciudad de México representaba un costo demasiado alto, que podría reducirse si se establecía en un real de minas o combinando la enseñanza de los estudios mineros con facilidades ya existentes en la capital y que el proyecto violaba las Ordenanzas de Minería, al no

[166] Arcila Farías, 1974, vol. 2, pp. 100-101. Luque, 1970, p. 372.

seleccionar a los profesores del colegio por medio de exámenes públicos. Juan Antonio Yermo y Antonio Barroso votaron en contra del proyecto. Quisieron suspender el establecimiento hasta que se vieran los progresos alcanzados por los alemanes:

> pues si sus conocimientos no adelantaron el actual método de trabajar las minas, será inútil lo que se enseñe por estos maestros y, por tanto, lo que se gaste en el colegio. . . Si no se aventajan o en economía o en inventos y descubrimientos a lo que sin el Colegio ya se sabe, creo será enteramente excusado dicho Colegio.[167]

Consciente de que Elhuyar ya había nombrado a un profesor traído de España y a otro alemán para los cursos, sin atender a las Ordenanzas, Antonio de Vivanco opinó que debería convocarse a novohispanos, que por su aplicación a los libros y a experiencias prácticas poseían conocimientos profundos sobre la minería, para que compitieran con los europeos. Con velada ironía añadió "pues aunque sea cierto (como yo supongo que será) que éstos han de llevar mucha ventaja a los americanos, y que siempre sacaron los empleos, pero el mismo hecho de admitirles a esta Junta Racional, podrá servir de premiar a su anticipada aplicación". Posiblemente Vivanco tenía en mente a matemáticos y científicos criollos como León y Gama (a quien Velázquez de León había dado nombramiento verbal a una cátedra, pero a quien Elhuyar rechazó) o Bartolache que había trabajado en la Casa de Moneda y a quien Revillagigedo había reconocido como "el más instruido en física y química", cuando insistió en que dieran oportunidad a los "americanos" (como él decía) para competir con los "europeos".[168]

Vivanco se opuso al establecimiento del colegio en la ciudad de México. Observó que la razón original para ubicarlo en la capital era que el director del Tribunal viviría ahí y tendría que supervisar el colegio también. Pero las condiciones habían cambiado. El director Elhuyar inspeccionaba las minas y por eso no era necesario fundar la institución en la ciudad. Sería preferible, por ser más económico y para poder utilizar peritos mineros mexicanos, en vez de extranjeros, para instruir a los estudiantes en los trabajos prácticos si se fundaba la nueva institución en Guanajuato.

El representante del ayuntamiento tampoco estaba de acuerdo con el proyecto de Elhuyar. El licenciado José González Castañeda, autor de la Representación de 1771, miembro de la Junta Superior de la Academia de San Carlos y conocedor de los difíciles pasos que acompañaban la fundación del Jardín Botánico, opinó que no se necesitaba un nuevo colegio, ni un edificio aparte para la enseñanza de la minería. Se podría reducir el presupuesto anual

[167] Luque, 1970, p. 371.

[168] Luque, 1970, pp. 43, 372. Alzate también quiso ocupar un puesto en el Colegio de Minería. Cuando conoció el proyecto de 1774 con su cláusula que prohibía que el director o maestros fueran sacerdotes, se enojó y escribió una "carta" en protesta que nunca publicó, Moreno, 1977, p. 93, nota 209.

de 25 000 pesos si se añadieran aulas para los cursos especializados a uno de los colegios existentes. Los alumnos podrían vivir en dicho colegio y estudiar en las aulas, como por ejemplo, los estudiantes de medicina que vivían en varios colegios, pero iban a la Universidad para sus clases.

Aunque Vivanco y González Castañeda propusieron ideas contrarias a las de Elhuyar, finalmente votaron en favor del proyecto; con siete votos a favor y dos en contra, se puso en marcha la apertura del Colegio de Minería.

Elhuyar regresó a la ciudad de México seis meses después, a mediados de 1791 y empezó a preparar la apertura de la institución. Se quejó con Revillagigedo de que las Ordenanzas le hacían difícil traer profesores de España, como quería. Insistió en que se pidieran maestros de Europa porque no había gente con suficiente preparación en el virreinato y con poco tacto expresó su bajo concepto de los criollos.

En enero de 1792 en una casa contigua al hospicio de San Nicolás se abrió el Colegio. Un comerciante español educado en Francia y residente en México era el profesor de francés; dos artistas españoles de la Academia de San Carlos enseñaban dibujo; otro español, la física; el capitán Rodríguez, quien llegó con Elhuyar de España, se encargó de la cátedra de matemáticas y el alemán Lindner, la cátedra de química. Cuatro meses más tarde, los mexicanos ofendidos por estos nombramientos, promovieron un expediente en contra de Elhuyar que no prosperó.[169]

El plan de estudios del Colegio prescribió con cuatro años de clase y dos años de práctica. Los cursos incluyeron gramática española, francés (el latín durante unos años, hasta que se suprimió por orden del rey), dibujo, matemáticas, física, química, mineralogía y metalurgia. La enseñanza no era únicamente técnica, sino de acuerdo con el ejemplo del Seminario Vasco, se propuso una educación para formar "buenos y útiles ciudadanos". El rector y vicerrector eran sacerdotes encargados "con especialidad a la buena educación de los colegiales en la vida cristiana y política, y a que aprovechen bien su tiempo". Los treinta alumnos becados asistían a misa diaria y rosario; el esmero en el vestir, el cuidado en los modales al comer y visitas sociales a las casas de los miembros del tribunal eran prácticas estipuladas en las ordenanzas.[170]

Elhuyar cuidó especialmente la instalación de tres laboratorios para la enseñanza de la química, física y metalurgia. En 1795 el renombrado científico español Andrés del Río comenzó el curso de mineralogía y preparó el texto *Elementos de Orictognosia* sobre la clasificación de los fósiles y minerales que Humboldt consideró "la mejor obra de mineralogía que posee la literatura española". En 1798 salieron los primeros estudiantes para trabajos prácticos en las reales de minas y en 1801 se graduaron como peritos de minas.

Para finales de siglo, Manuel de Tolsá se encargaba de la construcción del Palacio de Minería, terminado en 1808, que alojó también el Colegio de Minería. Muchos de los graduados, debido a la preparación excelente no

[169] Calderón Quijano, 1972, p. 221.
[170] Luque, 1970, pp. 373-385.

sólo en la técnica, sino en idiomas, matemáticas y ciencias, siguieron profesiones como ingeniería, derecho y ciencias. Años después, uno de ellos anotó, tal vez con la memoria de las controversias sobre el establecimiento del colegio, que "por su ubicación y otros graves defectos, ha estado muy lejos de proveer a las negociaciones [de las minas]".[171] A pesar de las dudas iniciales de los novohispanos sobre su necesidad, su alto costo y la dirección de profesores europeos, el Colegio de Minería, el primer establecimiento técnico en las Américas, se convirtió más tarde en base para la facultad de ingeniería. Varios graduados llegaron a recibir nombramientos como profesores en el mismo colegio y otros ayudaron a Humboldt a recoger y ordenar los datos y estadísticas sobre la Nueva España que aquél utilizó. Otros egresados se unieron al movimiento de insurgencia y murieron con Hidalgo.[172]

## NACIONALISMO INTELECTUAL

Durante las últimas tres décadas del siglo XVIII, noticias sobre la bonanza minera, el movimiento comercial, la producción agrícola creciente, el tamaño de las ciudades principales, las impresionantes dimensiones y riquezas de los palacios y edificios civiles y la suntuosidad del culto religioso contribuyeron a modificar, entre los europeos cultos, la creencia en la pobreza y debilidad de lo existente en el Nuevo Mundo. Los novohispanos confirmaban su confianza en sí mismos, además, al ver que escritos de autoridades gubernamentales informaban a la metrópoli sobre el crecimiento económico y geográfico de la Nueva España. Sin embargo, un aspecto de la "calumnia" sobre América siguió molestando a los criollos; una opinión negativa, que ofendía e irritaba continuó propagándose entre los europeos: la inferioridad intelectual de los habitantes del Nuevo Mundo.

El exponente más extremo de esta opinión, el abate Cornelio de Paw, en síntesis afirmaba a los lectores que: "Todos los propios de aquel país son más pequeños, más deformes, más débiles, más cobardes y más estúpidos que los del antiguo mundo y los que se trasladaron a él de otra parte, inmediatamente degeneraron. . ."[173] En 1789 los novohispanos leyeron que este desprecio hacia la habilidad de los americanos era todavía bastante difundido en Europa; el jesuita exiliado, Manuel Fabri, reportó que era "error, por cierto muy arraigado en Europa, y del que ni aun los literatos están libres, es creer que cuando han concedido a los americanos sus inmensos tesoros de metales preciosos y sus grandes riquezas, han hecho bastante por ellos; pero que pueda hallarse entre gente que llaman bárbaros el amor a las letras y el cultivo de las ciencias profundas, es lo que niegan con gran desenfado".[174]

[171] Alamán, 1972, vol. I, p. 49.
[172] Moreno, 1978, pp. 148-149.
[173] Clavijero, 1853, p. 305.
[174] Méndez Plancarte, 1962, pp. 169-170.

Esta persistente opinión sobre la gente y la cultura de la Nueva España, que los criollos consideraban injustamente e inmerecida, contribuyó a que se desarrollara entre los novohispanos una reacción. Por una parte, se fomentó un orgullo marcado en la capacidad intelectual y los logros culturales de los novohispanos y los indígenas precolombinos, y por otra, se fermentó un resentimiento frente a trabas y calumnias perpetradas por los españoles en su contra. Este nacionalismo intelectual se intensificó durante el último tercio del siglo debido a tres acontecimientos: la pelea académica entre españoles y criollos; la política discriminatoria de empleos, y el contacto entre criollos y jesuitas exiliados.

Las cuatro instituciones educativas promovidas por la Corona presentaron un reto intelectual para los estudiosos de Nueva España. La anatomía práctica en el Hospital de Indios, la enseñanza del arte neoclásico en la Academia de San Carlos, el sistema botánico de Linneo en el Jardín Botánico y el método de Born promovido por profesores del Colegio de Minería introdujeron conceptos y métodos de la Europa ilustrada que pusieron en tela de juicio la teoría y práctica de los novohispanos. Ellos tendían, a su vez, a insistir en las ideas propias que se habían desarrollado en estos campos: la anatomía comparada, el arte barroco y el neóstilo, la descripción botánica de Hernández o de otros científicos europeos contemporáneos, y el método de patio. A veces, después de un tiempo, los criollos aceptaban algunas nuevas ideas, pero perduraba un ambiente de resentimiento debido al trato preferencial dado a los españoles en esas cuatro instituciones. El gobierno confirió los nombramientos de las cátedras a hombres traídos de España, a pesar del talento y experiencia de los criollos y a menudo en violación de los reglamentos de las mismas instituciones.

Las quejas de los primeros maestros mexicanos en San Carlos al director Gil representaron el sentir de muchos intelectuales de la época. Informó Gil: "Me dijeron que de haber sido españoles todo habría sido diferente, pero siendo criollos eran rebajados y despreciados. . ."[175] Los criollos quisieron preservar y difundir sus conocimientos artísticos, botánicos y mineros porque pensaron que eran más adecuados a la realidad mexicana, porque eran el resultado de años de investigación y práctica, y también porque representaban una manera de defenderse frente al predominio académico de los profesores europeos.

Entre los criollos la publicación del libro de Bernardo Ward, *Proyecto económico* en 1779 y de la obra de Campillo y Cossío en 1789, probablemente causó enojo y una que otra sonrisa irónica. Las ideas de Ward fueron copiadas en gran parte del manuscrito de Campillo de 1743, y ambos escritos repitieron ideas sobre la decadencia de la economía y el declive de la población en América que obviamente eran anacrónicas cuando se publicaron en las últimas décadas del siglo.

Lo que ciertamente no causó molestia pasajera, sino grave insatisfac-

[175] Brown, 1976, vol. 1, p. 82.

ción, era la repetición en estas obras de las opiniones sobre la necesidad de nombrar españoles, y no criollos en los puestos gubernamentales y administrativos de las colonias. Esta política de empleos precipitó protestas formales del ayuntamiento de México (1771), de la Universidad (1777) y de nuevo, del ayuntamiento (1792).

Para indicar la injusticia de la política discriminatoria uno de los argumentos utilizados por los criollos fue que dicha práctica iba en contra de la probada capacidad intelectual de los novohispanos. Resaltar el genio, los logros académicos, las publicaciones y el sistema educativo llegó a ser parte de la defensa.

El intento de los Borbones por cancelar una manera de gobernar e iniciar otra repercutía en la educación. Los ministros de Carlos III (Campomanes, Floridablanca y Gálvez, por ejemplo) eran hombres que no habían asistido a los prestigiados colegios mayores de los jesuitas. Ellos y los virreyes, a partir de Croix, no eran egresados de las facultades de derecho, sino adiestrados en administración, economía política y asuntos militares. Este "nuevo tipo de servidor público" en los niveles altos y medianos era visto por los criollos como un rechazo implícito a la formación novohispana, que todavía se basaba principalmente en el estudio de leyes y teología. La ola de burócratas y comerciantes del norte de España y Málaga también trajo consigo una ética de trabajo, una tendencia a la frivolidad y un afán por modas y maneras francesas que a menudo chocaban con las costumbres, creencias y actitudes barrocas.[176]

Alamán notó que los españoles que vinieron con empleos tenían una educación propia de sus profesiones y nada más; los que venían a buscar fortuna, ni instrucción formal tenían. Mientras tanto "entre los americanos había más y más profundos conocimientos, y esta superioridad era una de las causas que. . . les hacía ver con desprecio a los europeos y que no poco fomentaba la rivalidad suscitada contra ellos".[177]

Al tiempo que los criollos enfrentaban el rechazo de los puestos académicos y administrativos, se dieron cuenta de que sus compatriotas en Europa, los jesuitas exiliados, estaban ganando reconocimiento y aclamo. El poema heroico de Abad, publicado varias veces (en 1769, por Díaz de Gamarra; luego, en 1773, 1775 y 1780) fue alabado por la Academia de Roberto, creada por la emperatriz María Teresa. Clavijero con referencia a la *Historia Antigua*, informó en 1786 al Claustro de la Universidad de México que: "La aceptación que ha tenido mi obra en España, digo en Italia, y en otros países de Europa ha sido muy superior a su mérito y a mi expectación." De hecho, pronto el estudio fue traducido del italiano al alemán y al inglés. Los siete volúmenes de Alegre sobre teología, publicados a partir de 1789 y resultado de dieciocho años de preparación, también atrajeron la atención en Europa y la Nueva España.[178]

[176] Brading, 1974, pp. 630-631. Góngora, 1975, pp. 159-160. Liss, 1977, pp. 284-285.
[177] Alamán, 1972, vol. 1, p. 20.
[178] *Diccionario*, 1854, Apéndice, vol. 1, p. 7. Carreño, 1963, vol. 2, p. 735. Méndez Plan-

Además de conocer los libros y darse cuenta del renombre de los exiliados, los criollos tuvieron contactos directos con ellos por medio de cartas personales escritas a los cientos de parientes dispersos en las ciudades principales del virreinato y por correspondencia entre la Universidad y el ayuntamiento de México con Clavijero y Andrés Cavo respectivamente.[179]

En 1780, 1789 y 1792 el público recibió información detallada sobre la impresionante variedad y número de estudios publicados y no publicados de los jesuitas más prominentes, debido a la aparición de sus biografías, escritas por Manuel Fabri y Juan Luis Maneiro.

Estas biografías y la *Historia Antigua* de Clavijero pusieron en evidencia los intentos de los jesuitas para rebatir las ideas erróneas europeas sobre América y para defender la capacidad intelectual de los indios y de los criollos. Clavijero dedicó su obra a la Universidad de México y mencionó los nombres de sus más destacados académicos, desde el Padre de la Veracruz a Antonio López Portillo. Resaltó que estos mexicanos "hacían honor a las más célebres academias, de toda Europa". Explícitamente anotó en el prólogo que su *Historia* era "para servir del modo posible a mi patria y nación y para restituir a su esplendor la verdad ofuscada por una turba increíble de modernos escritores de la América".[180] Los jesuitas, con una mezcla de patriotismo intelectual y nostalgia, ostentaron en la portada de sus libros el título de mexicanos como parte de su propio nombre.

Fabri, en particular, hizo hincapié en llamar a la juventud para que lograra excelencia académica como parte vital del esfuerzo para proyectar al mundo el "esplendor de la Patria". En 1780 dedicó el prólogo de su biografía de Abad "a las prósperas juventudes de México". En manera parecida a Clavijero le recordó los nombres de prominentes intelectuales, entre ellos Sigüenza y Góngora, Alarcón y Equiara y la gloria de la Universidad. Convirtió el prólogo en una exhortación patriótico-intelectual:

> A vosotros se encamina, lo repito, los más venturosos de todos los mortales, a quienes Dios de tal suerte proveyó con largueza de sus dones y señaló con tan abundosa liberalidad, que, junto con la benignísima mansedumbre del aire y preñez riquísima de mieses y frutos más allá de lo que el deleite encareciendo puede pedir, os adornó además de generoso ánimo e irreprensibles costumbres y aptitud e ingenio para todas las formas del saber.[181]

El nacionalismo intelectual, debido a la realidad vivida por los criollos a finales del siglo, contenía elementos de afirmación orgullosa de la capacidad de los novohispanos y de reacción defensiva en contra de los académicos y administradores españoles. Especialmente entre los científicos criollos

---

carte, 1962, pp. 171-172. Clavijero mandó al claustro cincuenta ejemplares de la versión de su *Historia*. La versión española fue prohibida por el rey.

[179] Méndez Plancarte, 1962, p. x. Carreño, 1963, vol. 2, pp. 734-736. Cavo, 1852, p. i.

[180] Clavijero, 1853, p. i.

[181] Abad, 1974, pp. 63-64.

se manifestó un deseo de promover la aceptación de nuevos conocimientos y al mismo tiempo de que se conservaran ciertas ideas y prácticas existentes. Frente al desafío intelectual de Europa, sintieron una necesidad de desarrollar respuestas en sus propios términos e incorporarlas a la realidad mexicana. La muerte de Alzate en 1799 y el predominio de españoles como los científicos Elhuyar y Andrés del Río, los botánicos Sessé y Cervantes, los artistas Tolsá y Ximeno y Planes simbolizaron el fin del intento criollo. Al desaparecer el grupo criollo de renovadores ilustrados, los novohispanos tendieron a polarizarse en dos tendencias: misoneístas que se opusieron al cambio y se aferraron al pasado y los ilustrados que rechazaron ese pasado y aceptaron plenamente la doctrina europea de un futuro racional y progresista. Con una parte mirando hacia el pasado y otra enfocada hacia el porvenir, la realidad presente, debatida entre las dos fuerzas, podía quedar huérfana de orientación intelectual.

## SIGLAS

| | |
|---|---|
| AA Mex | Archivo del Ayuntamiento de la ciudad de México. |
| AGN | Archivo General de la Nación, México. |
| AH. INAH | Archivo Histórico. Instituto Nacional de Antropología e Historia. |

## BIBLIOGRAFÍA


Abad, Diego José
1974 *Poema heroico*, introducción, versión y aparato crítico de Benjamín Fernández Valenzuela; noticia preliminar de Felipe Tena Ramírez, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Alamán, Lucas
1972 *Historia de Méjico*, 3a. edición, México, Editorial Jus, S.A., 5 vols., "Colección México Heroico, 78, 79, 80, 81, 82".

Anna, Timothy E.
1972 "The Finances of Mexico City During the War of Independence", en *Journal of Latin American Studies*, IV: 1, pp. 55-73.

Arcila Farías, Eduardo
1974 *Reformas económicas del siglo xviii en Nueva España*, México, Secretaría de Educación Pública, 2 vols., "SepSetentas, 117, 118".

Banegas G., Francisco
1938 *Historia de México*, México, Buena Prensa, 2 vols.

**Bazant, Jan**
1977 "Cuatro libros sobre la historia de las haciendas", en *Historia Mexicana*, XXVII: 1 (jul.-sept.), pp. 153-159.

Beleña, Eusebio Bentura
1787 *Recopilación sumaria de todos los autos acordados de la Real Audiencia y Sala de Crimen de esta Nueva España y providencias de su superior gobierno*, México, Felipe de Zúñiga y Ontiveros, 2 vols.

Bernal J., Miguel
1962 *La música en Valladolid de Michoacán*, México, Morelia, Ediciones de Schola Cantorum.

Brading, David A.
1973 *Los orígenes del nacionalismo mexicano*, traducción de Soledad Loaeza Grave, México, Secretaría de Educación Pública, "Sep-Setentas, 82".

1974 "Gobierno y élite en México colonial durante el siglo XVIII", en *Historia Mexicana*, XXIII: 4, pp. 551-610.

Bravo Ugarte, José
1966 *La educación en México*, México, Editorial Jus, S.A., "Colección México Heroico, 51".

Brown, Thomas A.
1976 *La Academia de San Carlos de la Nueva España*, traducción de María Emilia Martínez Negrete Deffis, México, Secretaría de Educación Pública, 2 vols., "Colección SepSetentas, 299, 300".

Bucareli, Antonio María de
1936 *La administración de D. Fray Antonio María de Bucareli y Ursúa*, México, Publicaciones del Archivo General de la Nación, Talleres Gráficos de la Nación, 2 vols.

Calderón Quijano, José Antonio
1972 *Los virreyes de Nueva España en el reinado de Carlos IV*, dirección y estudio preliminar de. . . Sevilla, Escuela de Estudios Hispano-Americanos de Sevilla, 2 vols.

Campillo y Cossío, José
1971 *Nuevo sistema de gobierno económico para la América*, estudio preliminar de Eduardo Arcila Farías, Mérida, Venezuela, Universidad de los Andes.

Carranza, Joseph María
1788 *Discurso sobre el establecimiento de una escuela pública gratuita de primeras letras y cristiana educación de los niños pobres*, México, Felipe de Zúñiga y Ontiveros.

Carreño, Alberto María
1963 *Efemérides de la Real y Pontificia Universidad de México*, México, Universidad Autónoma de México, 2 vols.

Castañeda, Carmen
1973 "Un colegio seminario del siglo XVIII", en *Historia Mexicana*, XXII: 4 (abr.-jun.), pp. 465-493.

1974 "La educación en Guadalajara durante la colonia", tesis de doctorado, México, El Colegio de México.

Cardozo G., Germán
1973 *Michoacán en el siglo de las luces*, México, El Colegio de México, "Centro de Estudios Históricos, Nueva Serie, 16".

Castro de Santa Anna, Manuel de
1752-1758 "Diario de los sucesos notables", en AH. INAH, *Colección Gómez de Orozco*, vols. 60, 61, 62.

Cavo, Andrés
1852 *Los tres siglos de Méjico durante el gobierno español hasta la entrada del Ejército Trigarante*, con notas y suplemento de Carlos María Bustamante, México, Imprenta de J.R. Navarro, editor.

Clavijero, Francisco Javier
1853 *Historia antigua de Méjico, sacada de los mejores historiadores españoles y de manuscritos y pinturas antiguas de los indios, dividida en diez libros, adornada de cartas geográficas y litografías; con disertaciones sobre la tierra, animales y habitantes de Méjico*, obra escrita en italiano por. . ., traducción por Francisco Pablo Vázquez, México, Imprenta de Juan R. Navarro, editor.

Chávez Orozco, Luis ed.,
1936 *La educación pública elemental en la ciudad de México durante el siglo XVIII*, México, Secretaría de Educación Pública, "Documentos para la historia de la educación pública en México, I".

Decorme, Gerard
1941 *La obra de los jesuitas mexicanos durante la época colonial 1571-1767*, México, Antigua Librería Robredo de José Porrúa e hijos, 2 vols.

Díaz, Lilia
1977 "El Jardín Botánico de Nueva España y la obra de Sessé según documentos mexicanos", en *Historia Mexicana*, XXVII: 1 (jul.-sept.), pp. 49-78.

Diccionario
1854 *Diccionario universal de historia y geografía con noticias históricas, geográficas, estadísticas y biográficas sobre las Américas en general y especialmente sobre la República Mexicana*, México, Imp. de F. Escalante y Cía., 10 vols.

*Estatutos*
1781 *Estatutos del Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras, aprobados por el Superior Consejo de Castilla*, Madrid.

Florescano, Enrique e Isabel Gil Sánchez
1976 "La época de las reformas borbónicas y el crecimiento económico, 1750-1808", en *Historia general de México*, México, El Colegio de México.

Foz, María Pilar
1981 *La revolución pedagógica en Nueva España (1754-1820)*, México, Instituto de Estudios y Documentos Históricos A.C., 2 vols.

Gibson, Charles
1977 *España en América*, Barcelona, Ediciones Grijalbo.

Góngora, Mario
1975 *Studies in Colonial History of Spanish America*, Cambridge, Cambridge University Press. "Cambridge Latin American Studies, 20".

González, Luis
1948 "El optimismo nacionalista como factor de la independencia de México", en *Estudios de Historiografía Americana*, México, El Colegio de México, pp. 155-212.

González Casanova, Pablo
1958 *La literatura perseguida en la crisis de la colonia*, México, El Colegio de México.

Hamill, Hugh M.
1966 *The Hidalgo Revolt. Prelude to Mexican Independence*, Gainsville, University of Florida Press.

Heath, Shirley Brice
1972 *La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación*, México, Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional Indigenista.

Hernández y Dávalos, Juan E.
1877-1882 *Colección de documentos para la historia de la guerra de Independencia de México de 1808 a 1821*, México, José María Sandoval, impresor, 6 vols.

Herr, Richard
1969 *The Eighteenth Century Revolution in Spain*, New Jersey, Princeton University Press.

Hidalgo, Miguel
1940 "Disertación sobre el verdadero método de estudiar teología escolástica. . . ", edición y nota preliminar de Gabriel Méndez Plancarte, en *Abside*, IV: 9 (sept.), pp. 3-27.

*Instrucciones*
1873 *Instrucciones que los virreyes de la Nueva España dejaron a sus sucesores*, México, Imprenta de Ignacio Escalante, 2 vols.

Junco de Meyer, Victoria
1973 *Gamarra o el eclecticismo en México*, México, Fondo de Cultura Económica.

Liss, Peggy K.
1977 "México en el siglo XVIII", en *Historia Mexicana*, XXVII: 2 (oct.-dic.), pp. 273-315.

Luque A., Elisa
1970 *La educación en Nueva España*, Sevilla, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Escuela de Estudios Hispano-Americanos de Sevilla.

Manrique, Jorge Alberto
1976 "Del barroco a la ilustración", en *Historia general de México*, México, El Colegio de México, vol. 2.

Mayagoitia, David
1945 *Ambiente filosófico de la Nueva España*, México, Editorial Jus.

Medina, José Toribio
1952 *Historia del Tribunal del Santo Oficio de la Inquisición en México*, México, Ediciones Fuente Cultural.

1907-1912 *La imprenta en México, 1539-1821*, Santiago de Chile, impreso en casa del autor.

Méndez Plancarte, Gabriel
1962 *Humanistas del siglo XVIII*, introducción y selección de. . . , 2a. edición, México, Universidad Nacional Autónoma de México. "Biblioteca del Estudiante Universitario, 24".

Miranda, José
1978 *Las ideas y las instituciones políticas mexicanas*, 2a. edición, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Nacional Autónoma de México.

Moreno, Roberto
1976 "Las notas de Alzate a la *Historia Antigua de Clavijero* (Addenda)", en *Estudios de cultura náhuatl*, XII, pp. 85-120.

1977 *Joaquín Velázquez de León y sus trabajos científicos sobre el valle de México, 1773-1775*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas. "Serie de Historia Novohispana, 25".

1978 "Las instituciones mineras novohispanas", en *La minería en México, estudios sobre su desarrollo histórico*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, pp. 67-164.

Ocaranza, Fernando
1933 *Capítulos de la historia franciscana*, primera serie [sin imprenta].

O'Gorman, Edmundo
1940 "La enseñanza primaria en la Nueva España", en *Boletín del Archivo General de la Nación*, XI: 2 (abr.-mayo-jun.), pp. 247-302.

1946 "Enseñanza del castellano como factor político colonial", en *Boletín del Archivo General de la Nación*, XVII: 2 (abr.-may.-jun.), pp. 165-171.

Olavarría y Ferrari, Enrique de
1889 *El Real Colegio de San Ignacio de Loyola, vulgarmente Colegio de las Vizcaínas, en la actualidad Colegio de la Paz*, México, Imprenta de Francisco Díaz de León.

Palencia, José Ignacio
1968 "La actividad educativa de los jesuitas mexicanos desde 1572 hasta el presente", en *Estudio de los colegios de la Compañía de Jesús en México*, México, Edición Privada, 2 vols.

1972 *Las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País y su obra*, San Sebastián, España, Patronato "José María Quadrado".

Revillagigedo, conde de
1966 *Informe sobre las misiones, 1793, e Instrucción reservada al marqués de Branciforte, 1794*, México, Editorial Jus.

Reyes, Alfonso
1948 *Letras de la Nueva España*, México, Fondo de Cultura Económica.

1953 *Sátira anónima del siglo XVIII*, edición preparada por José Miranda y Pablo González Casanova, México, Fondo de Cultura Económica.

Soto, José Luis
1977 "Reformismo e ilustración: los afanes españoles y americanos de fray Manuel María Trujillo, O.F.M. (1728-1814)", tesis de maestría, Washington, D.C., Catholic University.

Tanck de Estrada, Dorothy
1977 *La educación ilustrada: 1786-1836. Educación primera en la ciudad de México*, México, El Colegio de México. "Centro de Estudios Históricos, Nueva Serie, 22".

Tavera, Xavier
1978 *Morelia*, México, Fonapas y Fonapas Michoacán.

Trabulse, Elías
1974 "Las ciencias y la historia en el siglo XVIII", en *Historia de México*, México, Salvat Editores de México, S.A., vol. 6, pp. 197-222.

Velasco Ceballos, Rómulo
1945 *La alfabetización en la Nueva España: leyes, cédulas reales, ordenanzas, bandos y otros documentos*, compilación y texto de. . . , México, Ediciones de la Secretaría de Educación Pública.

Vera, Fortino H.
1887 *Colección de documentos eclesiásticos de México, o sea, antigua y moderna legislación de la iglesia mexicana*, Amecameca, 3 vols.

Wilson, Irma
1941 *México, A Century of Educational Thought*, New York, Hispanic Institute in the United States.

Zavala, Silvio
1977 *¿El castellano, lengua obligatoria?* México, Centro de Estudios de Historia de México, Condumex, S.A.

# PANORAMA EDUCATIVO AL COMIENZO DE LA VIDA INDEPENDIENTE

ANNE STAPLES

La sorprendente continuidad de metas y métodos desde las reformas borbónicas hasta por lo menos mediados del siglo XIX habla de una sociedad poco influida por los cambios políticos en cuanto a la educación de sus hijos. Más bien se da un proceso de reflexión sobre las ideas más avanzadas de una época hasta convertirlas en portavoces de una corriente reformista que ve en la educación un camino seguro para alcanzar mayor bienestar y un Estado más fuerte. Las Cortes de Cádiz recogen sus preocupaciones en la Constitución Política de la Monarquía Española, cuyos debates, fecundo campo de experiencias para los mexicanos, sentarán las bases de la historia legislativa moderna. Las Cortes se preparan para la tarea de organizar la enseñanza en México y su proyecto de 1821 formará la base para todos los intentos legislativos de la primera década de independencia. Los mismos hombres y los mismos programas, a pesar de un cambio político profundo, caracterizan la época. Esta continuidad, sin embargo, no ayudó mucho a la hora de enfrentar las dificultades concretas que su puesta en marcha implicaba. El siguiente ensayo muestra algunas de ellas, señala la lentitud con la cual se van venciendo, el entusiasmo y el pesimismo de los actores, el nivel académico de la enseñanza de primeras letras y la superior, la ya para aquel entonces vieja idea de uniformar los estudios en todo el país. Muchas zonas y temas quedan fuera pero su ausencia no imposibilita comprender, en términos generales, cómo se desarrolló la educación en las primeras décadas de Independencia.

## 1. LA ESCUELA Y EL BUEN CIUDADANO

La historia de la educación a partir de 1821 está íntimamente ligada a la salud política y económica del gobierno. Para tener alguna idea de la condición que guardaba ésta, habría que recordar cómo los servicios públicos, sobre todo en provincia, se habían deteriorado y empobrecido después de la guerra. La crisis económica resultante hacía problemático cubrir siquiera las necesidades básicas de comida y techo y en extensas regiones del territorio nacional no había posibilidad de tener ciertos "lujos" como escuelas, hospitales

y asilos. Este deterioro no era únicamente efecto de la guerra; desde principios del siglo, Carlos IV había ordenado remitir a España los capitales que respaldaban las obras de beneficencia, entre ellas las escuelas pías, prometiendo pagar los réditos de las sumas que se remitían a la península. La consolidación de los vales reales en 1804 presagió quiebras que no tardarían en ocurrir, ya que para 1813 el rey había dejado de cumplir.[1] Los gobernantes del México independiente se enfrentaron con la descapitalización borbónica, una burocracia viciada e incompetente y grandes áreas físicamente devastadas. Los muchos caminos intransitables dejaban incomunicadas enormes regiones de un país cuyo territorio abarcaba desde la Alta California hasta Centroamérica. El viejo sistema corporativo y las leyes hacendarias, como las relativas a alcabalas internas y los monopolios, obstaculizaban el renacimiento económico. Con su comercio estancado, los gobiernos estatales y los ayuntamientos no percibían ingresos suficientes para financiar las escuelas a su cargo; las obras pías se habían quedado sin capital y sin réditos y los legados a largo plazo tampoco se pagaban, al quedar destruidas las propiedades que generaban su riqueza. Todo esto hizo que las escuelas tuvieran que organizarse a partir del primer imperio casi desde la nada, por lo menos en provincia.

Los hombres "pensantes" de la época, sean cuales fueran sus inclinaciones políticas, reconocían la imperiosa necesidad de extender la enseñanza de primeras letras, como entonces se llamaba la educación primaria, que no estaba dividida por grados, hasta los confines de la patria. Comprendieron que no sería posible modernizar el país sin incluir al pueblo y sin actualizar la cultura humanista de las minorías letradas, únicas capaces de dirigir los destinos de la nueva patria. Esto implicaba dos innovaciones importantes: primero, extender la primaria en forma masiva y, segundo, reemplazar la estructura mental producto del dogmatismo y de la disputa por un espíritu de investigación y de duda, más apropiado para poner en práctica modernas soluciones pragmáticas.[2] Muchos hombres cultos, según observaciones de Carlos María Bustamante y otros autores de la época, no habían asimilado las enseñanzas de la ilustración española.[3] La ortodoxia religiosa parecía sujetarlos a sus antiguas lecturas escolásticas y el temor a las ideas nuevas, sinónimo para muchos de los excesos de la revolución francesa, reforzaba las costumbres y creencias de este grupo profundamente interesado en preservar el orden social y sostener los conceptos que lo justificaban. En cambio, otros hombres políticamente activos, incluso algunos clérigos, tenían una fe casi ilimitada en la educación. Esperaban ver surgir un pueblo alfabetizado, instruido en sus derechos civiles, industrioso, con plena conciencia de sus obligaciones para con la colectividad, comprometido con el gobierno republicano y en consecuencia dispuesto a defenderlo. Este nuevo ciudadano,

[1] Lavrin, 1973, p. 46.
[2] Mora, 1963, p. 122.
[3] O'Campo, 1969, p. 280.

soñaban los entusiastas, vencería todos los vicios heredados de la sociedad colonial. Era, decían, la segunda oportunidad para organizar una sociedad perfecta. Los frailes, luego de la conquista, habían intentado establecer una nueva ciudad de Dios donde la virtud cristiana fuera guía de los hombres. Ahora se intentaba crear un Estado moderno, próspero y justo, poblado por ciudadanos virtuosos gracias a la preparación que recibirían en las escuelas. México en esos momentos parecía una cornucopia de bendiciones: su riqueza natural, la suavidad de su clima, el talento de sus hombres, todos los elementos estaban presentes; sólo había que quitarles las trabas impuestas egoístamente por la antigua metrópoli y México ingresaría en el concurso de las naciones civilizadas.

Lograr una ciudadanía instruida fue el anhelo común a todos los grupos políticos. Sin embargo, no pudieron remediar la marginación del pueblo indígena, ni el abandono que sufrían los desheredados urbanos, los famosos leprosos y mendigos de las ciudades. En realidad, los nuevos dirigentes únicamente esperaban incorporar la población citadina a la vida nacional. Las masas rurales habían sido y seguían siendo analfabetas, apenas conscientes de los cambios políticos, ignorantes de cualquier otro mundo que no fuera el suyo propio. Muchos indios fuera de la capital vivían en lugares aislados y no hablaban español.[4] De hecho, continuaron arrinconados durante todo este periodo.

Para los niños citadinos sí urgía hacer algo, decían los entendidos. Mediante la escuela sería factible imponer el decoro y la disciplina, se limpiarían las calles de chiquillos y ladronzuelos y se enseñaría el debido respeto a las nuevas autoridades. Guiado por esta idea el gobierno de Iturbide promovió la educación para "conseguir ciudadanos amantes del orden, sujetos a las potestades legítimas y apreciadores de su verdadera libertad" o sea, buenos y obedientes súbditos para el nuevo imperio.[5]

La Primera República, heredera a su vez de los problemas encarados por su predecesor, pudo solucionar más satisfactoriamente el deseo de llevar las letras y la conciencia cívica a mayores núcleos de población gracias, en gran medida, a la enseñanza mutua. El método no era realmente nuevo pues había sido practicado en la escuela de primeras letras de los betlemitas desde la segunda mitad del siglo XVIII.[6] Los refinamientos hechos por Joseph Lancaster, y la divulgación que dio a su obra en Inglaterra a principios del siglo XIX, lo hizo parecer novedoso. Su interés se debió a varios factores: la aceptación popular y oficial que gozaba en países industrializados le confirió prestigio y muchas personas relacionaron el desarrollo europeo con el mayor nivel educativo de las masas, logrado por la introducción del sistema lancasteriano. Llevaba a la democracia política, decían, puesto que los alumnos participaban más activamente en el proceso educativo y se reducía

[4] Heath, 1972, pp. 96-97, 99-100.
[5] AGNM, *Instrucción Pública*, v. 85, f. 172.
[6] Tanck Estrada, 1977, p. 180, nota 119.

en algo la autoridad del maestro. También llamaba la atención por sus "innovaciones tecnológicas", una especie de telégrafo y las cajillas de arena que eran útiles indispensables, y los movimientos militarizados al formar semicírculos y volverse a sentar, todo hecho con gran precisión.[7] El sistema funcionaba con alumnos avanzados que instruían grupos pequeños, primero en una materia, luego en otra, según las aptitudes de cada niño. Permitía el aprendizaje de lectura, escritura, aritmética y doctrina cristiana dentro del mismo día escolar, en vez de tener que dominar una antes de pasar a la siguiente, como se hacía tradicionalmente.

Un grupo de los hombres más notables en el ámbito político y religioso se asoció para formar la Compañía Lancasteriana. Esta Compañía, a su vez, estableció corresponsales en las capitales de provincia, siempre con el encargo de fundar escuelas y vigilarlas. La Compañía logró organizarse y tener suficiente fuerza política para convertirse en Dirección General de Instrucción Primaria para toda la República, durante la presidencia de Santa Anna en 1842, un verdadero tributo al esfuerzo que había hecho en pro de la educación.[8] No logró fundar, ni mantener en pie, el número de escuelas que ambicionaba, pero el avance fue notable. Las escuelas se multiplicaron como los primeros rebaños de ovejas traídos a la Nueva España después de la conquista, que al encontrar vírgenes los pastizales, se extendieron a una velocidad jamás vista. José María Luis Mora, al recordar esa primera época después de la Independencia, decía que "la enseñanza primaria no se perfeccionó gran cosa, pero se difundió asombrosamente por toda la República".[9]

Habría que aclarar, sin embargo, que las escuelas no se multiplicaron de una manera pareja. Aquí tiene cabida la historia regional, puesto que no se puede hablar de la República en términos generales. En el sureste de México, los pocos establecimientos educativos existentes se encontraban básicamente en Mérida, Valladolid y Oaxaca. El número de escuelas de los ayuntamientos aumentó muy lentamente y la enseñanza lancasteriana fue adoptada en pocos lugares. El aislamiento, más los continuos problemas políticos, relegaron definitivamente el asunto educativo a un segundo plano, con pocas excepciones. La frontera norte compartía algunas de estas características. Las enormes distancias y su poco desarrollo hicieron difícil la creación de instituciones educativas, en pueblos, villas y rancherías. En el centro hubo mayor actividad escolar. Era allí donde los corresponsales de la Compañía Lancasteriana prosperaron y donde los ayuntamientos y los maestros particulares tuvieron un campo de acción más amplio. El estado de Guanajuato es tal vez un buen ejemplo. Había disfrutado de una vida cultural activa a finales de la colonia y este recuerdo estaba todavía vivo en la memoria de sus ciudadanos más sobresalientes. Había, por otra parte, el mismo de-

[7] *Ibid*, p. 232.

[8] Dublán y Lozano, 1876-1904, v. VI, pp. 310-312. Decreto 2451 de 26 de oct., 1842: "Se establece una dirección general de instrucción primaria, que se confía a la Compañía Lancasteriana".

[9] Mora, 1963, p. 111.

seo de extender la educación primaria para formar ciudadanos responsables que se daba en la capital de la República. El mayor obstáculo para realizar ese anhelo era el desastroso estado de la economía. Las minas estaban cerradas, las haciendas que las proveían estaban abandonadas, y muchas ciudades del Bajío se habían empobrecido a consecuencia de la guerra. La lucha por sobreponerse a esas dificultades especialmente de tipo económico, resume su historia de las siguientes décadas. En 1824 el estado de Guanajuato tenía unas 14 escuelas, sostenidas por el ayuntamiento de cada lugar o directamente por los vecinos, más otras particulares. La de la capital seguía el sistema lancasteriano. Una revisión minuciosa demuestra lo que faltaba por hacer en materia educativa. Pénjamo, con una población de 22 000 habitantes, no tenía ninguna escuela pública y solamente una particular. En 1824 el presbítero de ese lugar, José María Sixtos, solicitó permiso para abrir un colegio de niñas, inclinación que le duró menos de un mes al saber que debía sostenerlo con sus propios recursos. En Rincón de Tamayo había una escuela, pero no era posible mantenerla abierta ya que los maestros no duraban más de una semana al no ganar para sostenerse. El convento de San Francisco en Irapuato albergaba una escuelita de primeras letras, pero la pública estaba cerrada. La de San Luis de la Paz no estaba servida como debía, por no haber con qué dotar a un maestro, "conforme a las luces del día". La villa de San Felipe tuvo que cerrar su escuela al no encontrar un hombre apto para maestro y no disponer, tampoco, de los fondos necesarios. En Salvatierra no había más escuela que una particular muy mal administrada, que suplía a la municipal. El ayuntamiento deseaba sostenerla decorosamente, pero no tenía medios. Había allí "una pobreza y una miseria que sólo viéndolo se cree". San Miguel el Grande, uno de los lugares más castigados por la guerra, sufría la total parálisis de su comercio e industria. En este lugar el Colegio de San Francisco de Sales tenía un preceptor poco capaz y, sin embargo, el único disponible; ganaba un sueldo tan corto como sus habilidades. Desde 1822 el ayuntamiento había solicitado una contribución a los vecinos para establecer una escuela de niños y otra de niñas, logrando únicamente el dinero para sostener la de muchachos. Al maestro que aceptó dar las enseñanzas rudimentarias no se le podía exigir mayor empeño debido a "la ratera dotación que le daban", y aun esta pequeña cantidad, 15 pesos mensuales, corría el peligro de perderse. Dos conventos de monjas de San Miguel el Grande daban clases a niñas pobres y los dos padecían graves necesidades. El Beaterio de Santo Domingo, "con una pobreza que da lástima ver", se encargaba de las más desheredadas. En Guanajuato 86 niñas asistían a diez "amigas", algunas de las cuales apenas tenían una o dos alumnas. Ninguna aprendía a escribir o a contar y con dificultad lograba descifrar la cartilla.[10]

Para pagar al maestro estas escuelas reunían unas cuantas monedas de

[10] AGEG, caja 1824, s.f. Agradezco a Tommy Sue Montgomery el haberme facilitado fotocopias.

los vecinos, del bolsillo del alcalde (en el caso de Jerécuaro), del cura o del derecho de plaza pagado por los puesteros al ayuntamiento. Las escuelas sostenidas por obras pías estaban en quiebra. Por ejemplo, en León había una escuela dotada con 300 pesos anuales por Carlos III que no recibía sus intereses desde 1802 y obviamente nunca serían puestos al corriente.[11] La escuela de Acámbaro, que todavía logró preparar 30 niños para un lucido examen público en 1822, declaraba encontrarse en la mayor miseria. Parece que el gobierno le donó el valor de unas vidrieras, con lo que logró sobrevivir otro poco.[12] El panorama general del estado era de pobreza, de atraso, de imposibilidad para levantar en ese momento los establecimientos escolares necesarios.

Esa tendencia siguió durante el resto de la década. De una población de 99 070 hombre solteros, que incluía todos los niños varones y jóvenes y 97 294 mujeres solteras, que incluía a las niñas, únicamente 128 eran estudiantes, según la memoria estatal de 1826.[13] El siguiente año se tenía noticia de unas 38 escuelas de hombres y 8 de mujeres, aumento debido probablemente a una mejor información, y no a un gran incremento de establecimientos.[14] Una característica de esos años es la rapidez con que abrían y cerraban las escuelas. Los espectaculares aumentos a veces eran de muy poca duración, como lo atestiguan las continuas noticias acerca del cierre de escuelas por falta de fondos o de maestros.

Los informes provenientes del estado de Guanajuato son típicos de los demás estados del centro, sobre todo en cuanto a sus quejas. El gobernador Carlos Montes de Oca informaba en 1826 que había escuelas de primeras letras en casi todos los 30 ayuntamientos de su jurisdicción, todas, salvo la de la capital, bajo el antiguo sistema de aprender primero a deletrear, luego a leer y, meses o años después, a escribir.[15] Los lamentos, tanto en Guanajuato como en el resto del país, eran universales en cuanto al atraso de esas escuelas. Se condolían del poco progreso de los alumnos, de la vergonzosa ignorancia de los maestros y de lo perjudicial que resultaba todo el sistema educativo, mientras no hubiera un verdadero compromiso de parte del gobierno por promover la educación con hechos y no solamente con buenos deseos.[16] Reconocían la necesidad de uniformar los estudios, de preferencia bajo el sistema lancasteriano, y de pagar decorosamente a maestros hábiles. Las escuelas de estos primeros años recuerdan las rudimentarias del porfiriato con su ilustrativo título de "peor es nada".

Guanajuato tuvo la misma dificultad que otros gobiernos estatales para comunicarse con los ayuntamientos, bajo cuya responsabilidad estaba la estructura educativa. El estado tenía, según su constitución, el deber de pro-

[11] *Idem.*
[12] AGNM, *Instrucción Pública*, v. 85, ff. 161, 163.
[13] *Memoria Guanajuato*, 1826, cuadro 4.
[14] *Memoria Guanajuato*, 1827, cuadro 2.
[15] *Memoria Guanajuato*, 1826, p. 7.
[16] *Memoria Guanajuato*, 1827, pp. 16-17.

mover la educación, pero en la práctica ese deber se reducía a pedirle continuamente estadísticas a los ayuntamientos, con el fin de conocer, o motivar por lo menos, su interés por las escuelas. El trato con los ayuntamientos muchas veces era cansado, repetitivo, oscuro e ininteligible, según quejas del gobierno. Entendían las cosas al revés, no hacían caso de las providencias del congreso estatal o del gobernador y se dejaban llevar por odios de familia y antiguas animosidades, o al contrario, consideraciones en favor de sus protegidos. Este problema se agudizó unos años después al cobrar un real a cada familia por mes para el fondo de instrucción pública, exceptuando a algunas personas por favoritismos y obligando a otras, a pesar de ser pobres de solemnidad. El gobierno de Guanajuato hacía un continuo esfuerzo por comunicarse con las autoridades locales, a juzgar por los 2 361 oficios manuscritos que mandó en un solo año, algunos relacionados con el tema educativo.[17] Hubo poca respuesta a ese enorme esfuerzo y la opinión generalizada era que los ayuntamientos no estaban ni económica ni moralmente capacitados para organizar y mantener sus escuelas ni, en muchos casos, ejercer sus derechos políticos.

El tiempo y la práctica, sin embargo, lograron acostumbrar a muchos individuos al manejo de los asuntos públicos. Para 1842 la situación había mejorado considerablemente. Las autoridades podían ufanarse de haber establecido escuelas para ambos sexos en casi todos los pueblos, ciudades y villas del departamento.[18] Iban a abrir una nocturna para adultos en la capital y conseguir preceptoras adicionales para la concurrencia "notablemente extraordinaria" de niñas.[19] Como siempre, la dificultad radicaba en poder pagar los sueldos y en esta ocasión tardaron año y medio en reunir el dinero para pagar el sueldo de otra maestra para niñas.[20] El ayuntamiento de Yuriria, que nunca había tenido escuela pública, solicitó una desde 1841, primero al departamento y luego al gobierno central. Quería que fuera lancasteriana y que tuviera preceptor examinado. El pueblo ofreció construir el local y el gobierno pagara los maestros, compromiso que luego éste no respetó por falta de medios. Si el pueblo quería maestros, les dijo, los tendría que pagar de su propio peculio.[21] A pesar de estos obstáculos, para principios de los cuarenta ya había unas 23 escuelas municipales en Guanajuato que funcionaban con un gasto de 35 026 pesos anuales para sueldos que variaban entre 100 y 1 000 pesos al año.[22] Algunas de estas escuelas primarias tenían profesores titulados, como la de Piedragorda, donde el maestro examinado ganaba un sobresueldo de 100 pesos anuales.[23] Para 1845, 32 localidades, desde ciudades hasta rancherías, ya tenían algún tipo de escuela. En

[17] *Ibid.*, cuadro 3.
[18] AGNM, *Instrucción Pública*, v. 82 3/4, f. 58.
[19] AGNM, *Instrucción Pública*, v. 82 3/4, f. 21.
[20] AGNM, *Instrucción Pública*, v. 82 3/4, f. 19.
[21] AGNM, *Instrucción Pública*, v. 82 3/4, ff. 29, 30, 32.
[22] AGNM, *Instrucción Pública*, v. 82 3/4, ff. 45, 46.
[23] AGNM, *Instrucción Pública*, v. 82 3/4, f. 33.

muchas de ellas había además un establecimiento para niñas, pero no todos funcionaban. Las escuelas nocturnas para adultos se habían extendido a León y a Valle de Santiago, y sus resultados eran más positivos que en épocas anteriores.[24] Desgraciadamente, estos avances parecían acompañarse siempre de reveses. En octubre de ese mismo año el Presidente de la República decretó que las rentas de Guanajuato (y no sabemos de cuáles otros departamentos) destinadas a instrucción pública, fomento y justicia se pusieran a disposición del ejército.[25] Un periodo de gran actividad militar iniciaba su curso y se sustraían continuamente los fondos públicos para financiarla. Otro tanto sucedió durante la intervención y no se llegó a cierta seguridad en el manejo de estos fondos hasta el principio de la República Restaurada.[26]

Cada región del país sufría sus épocas de intranquilidad pública, con el consecuente retraso o paro de sus actividades educativas. Puebla, por ejemplo, tenía ya para 1840 una dirección de estudios encargada de hacer un reglamento, recomendar mejores métodos pedagógicos, escribir y publicar textos elementales en español, premiar niños y maestros aplicados, visitar escuelas y asegurarse que ningún maestro o maestra fuera inepto o inmoral, o que infundiera en sus alumnos máximas subversivas o antipolíticas.[27] Como en los demás departamentos, la dirección de estudios se abolió en favor de la corresponsal de la Compañía Lancasteriana en 1842. Por primera vez, Puebla compartía un sistema educativo en común con el resto de la República, respaldado por un grupo de hombres con especial interés en promover la instrucción. Los miembros de la corresponsal tenían la obligación de fundar juntas en cada cabecera de partido, de tal modo que los vecinos quedaran directamente comprometidos en la buena marcha, y sobre todo en el mantenimiento de las escuelas. La ley ordenaba la creación de "una escuela de niños y otra de niñas por cada 10 000 habitantes, más escuelas de adultos donde lo permitían las circunstancias".[28]

La Compañía no tuvo mucho éxito en cumplir la ley al pie de la letra, pero sí pudo implantar una burocracia educativa y convertir las escuelas que seguían el antiguo sistema al más moderno de la enseñanza simultánea. Entre sus errores estaba el portarse desde la capital de la República con una soberbia que siempre ofendía las sensibilidades de la provincia. Hubo pleitos entre algunos ayuntamientos y las corresponsales, y competencias desagradables en el seno mismo de éstas.[29] El departamento de Puebla se sintió especialmente agraviado al tener que traer desde la ciudad de México las cartillas lancasterianas. Puebla tenía su propia industria papelera e impresora que perdía ingresos al no fabricar las cartillas usadas allí. Se quejó al minis-

[24] AGNM, *Instrucción Pública*, v. 82 3/4, ff. 322-327.

[25] AGNM, *Instrucción Pública*, v. 82 3/4, f. 10.

[26] Se dieron innumerables leyes prohibiendo el destinar dichos fondos a otros fines, prueba de la gravedad y frecuencia del problema.

[27] AGNM, *Instrucción Pública*, v. 84, f. 184. Decreto dado en Puebla, 31 dic., 1840.

[28] Dublán y Lozano, 1876-1904, v. VI, p. 311. Artículo 7 del decreto núm. 2451 (ver nota 8).

[29] *Memoria Puebla*, 1849, pp. 59, 60.

tro de Instrucción, aduciendo el costo del transporte y el peligro de desempleo para sus propios trabajadores, y logró quitarle a la Compañía su monopolio.[30] Tres años después la instrucción pública volvió a la jurisdicción de los estados, y con ella la entera libertad de publicar sus propios textos.

A pesar de este cambio político, Puebla propugnó por conservar la uniformidad y la organización administrativa implantada por la Compañía. No le fue de mucha utilidad, ya que la invasión de Winfield Scott en 1846 dañó física y económicamente al estado. Los caminos quedaron maltrechos, se dificultaron las comunicaciones y las arcas se vaciaron para sostener al ejército. Desaparecieron los fondos particulares que sostenían las escuelas lancasterianas en la ciudad de Puebla y se destinó a otros fines la contribución municipal directa llamada "chicontepec". La mayor parte de las escuelas cerró.

El desastre parece no haber desanimado mucho a las autoridades. Para 1849 las reparaciones y reaperturas marchaban a buen ritmo. Se financiaban ahora con un impuesto sobre elaboración y venta de licores y con una parte de la contribución civil. Se creó un fondo general para abrir las escuelas cerradas y construir algunas nuevas, por lo que, según aseguraba el secretario de gobierno, José María Fernández Mantecón, no había municipio sin escuela en todo el estado. En cuanto a la capital, había en 1849 cinco escuelas gratuitas a cargo de la Dirección de Instrucción Primaria con 603 niños, tres de niñas con 210 alumnas, tres escuelas de niños anexas, una al hospicio, otra a la academia de dibujo y una más al colegio de los Gozos, con un total de 540 niños, una "amiga" en el curato de la Cruz con 150 niñas, más 28 escuelas particulares con 1 084 niños y 68 particulares con 1 233 niñas; en total había 3 820 educandos en la ciudad de Puebla, de una población total de 71 631 personas censadas el año anterior. El gobierno no pudo elaborar una estadística completa pero insistía en que había más de 600 escuelas en el estado.[31]

El contraste entre una identidad populosa como Puebla y la frontera norte puede ilustrar bien el desequilibrio entre los estados de la República. Al hablar de los primeros años de independencia dejamos a un lado la educación en el norte al ver su poco desarrollo. Para mediados del siglo la situación había cambiado al surgir muchos intentos de establecer instituciones educativas, tanto primarias como secundarias. Desde la década de los cuarenta, la Compañía Lancasteriana impulsó la educación mediante sus corresponsales, pero en Sinaloa, como en muchos otros estados del norte, su suerte fue azarosa. No obstante estar dirigida por el obispo, quien fungía como su presidente, la corresponsal fue multada con cien pesos por su tardanza en mandar informes a la Compañía en México.[32] Otro ejemplo de este tipo de problema era Santa Anna, Tamaulipas, donde el encargado de instrucción pública, José Ignacio Gutiérrez, informó a la Compañía que todas

[30] AGNM, *Instrucción Pública*, v. 85, ff. 257, 258, 267; v. 32, ff. 95-100.
[31] *Memoria Puebla*, 1849, cuadros 3, 10.
[32] AGNM, *Instrucción Pública*, v. 84, f. 226.

las escuelas de su entidad "se hallan mal servidas por personas legas y extrañas a los conocimientos" indispensables. "Ni las juntas de instrucción llenan su cometido ni las pensiones se cobran, ni los establecimientos mejoran."[33]

Curiosamente algunos decretos y noticias llegaban en cosa de días a los rincones más apartados de la República mientras otros, tal vez los molestos, tardaban mucho. El decreto de 1842 que puso a la Compañía Lancasteriana al frente de la instrucción pública tardó un año en ser publicado en Tamaulipas. Al querer establecer el gobernador la junta subdirectora, corresponsal de la Compañía, "tropezó no solamente con una falta absoluta de sujetos propios sino con una tenaz resistencia de varios individuos que, o estaban al tanto de los despilfarros hechos con los fondos destinados a la instrucción, o no querían ponerse en choque con los que en otros tiempos tuvieron complicidad en tales despilfarros". Esto fue especialmente cierto en Ciudad Victoria. La educación había sufrido un sistemático desvío de sus fondos a otros objetivos y el problema era "la notoria responsabilidad de personas con influjo poco provechoso a los intereses públicos". Había que perseguir a esta gente, la más poderosa de la comunidad, para restituir los fondos. Los individuos que hubieran podido formar una junta menos comprometida, o más honrada, eran "incapaces e ineptos".[34] El cuadro que se pintaba de Tamaulipas era desolador; no había establecimientos educativos ni siquiera mediocres en un territorio despoblado, aislado, árido y estéril de recursos. El resultado de tal negligencia eran escuelas muy rudimentarias o escuelas particulares. Para regresar al ejemplo de Sinaloa, donde el presidente Santa Anna ponía y quitaba gobernadores a su antojo, y con tanta rapidez que ninguno se daba fácilmente a la tarea de organizar las escuelas, éstas eran atendidas por maestros "que no podían enseñar lo que ellos mismos no sabían", según una crítica de la época. Cuando mucho, decía la misma fuente, los niños aprendían "a balbucir las palabras y escribir malamente sin reglas". La única escuela funcional y la mejor organizada de la entidad era la sostenida por el obispo de la diócesis.[35]

En Coahuila la educación primaria también estaba abandonada. El "funesto atraso, la completa paralización de los pocos establecimientos que hay", se debía al notable descuido de la junta de vigilancia instalada en Saltillo a mediados de 1843. No se había levantado un padrón de escuelas, no sabían cuántos escolapios había, ni con qué fondos contaban.[36] La legislatura del estado decretó la creación de una escuela militar en Coahuila el 18 de agosto de 1843 que hubiera facilitado la instrucción primaria, junto con las artes marciales, pero parece no haber prosperado este intento. Como en otras escuelas hubieran aprendido doctrina cristiana, urbanidad, honor (no mencionado como tal en otros currícula), lectura, escritura y aritmética en su

[33] AGNM, *Instrucción Pública*, v. 84, ff. 242-248.
[34] *Idem*.
[35] AGNM, *Instrucción Pública*, v. 84, ff. 309-311.
[36] AGNM, *Instrucción Pública*, v. 84, f. 317.

primer curso. El segundo curso ya era a nivel de enseñanza secundaria, con temas tan novedosos como redacción de toda clase de documentos militares, sumarias, procesos, conclusiones fiscales y defensa de reos, principios de arquitectura e ingeniería militar, matemáticas y geometría, dibujo, etcétera. La escuela quería sustraerse de la influencia de la Compañía Lancasteriana y no practicar la enseñanza mutua.[37] Coahuila no gozaba los grandes avances característicos de algunos estados del centro. Todavía en 1874, treinta años después, el gobernador Carlos Fuero denunciaba la notable decadencia de las escuelas, la falta absoluta de profesores y de buenos libros, a pesar de haber escuelas en todas las municipalidades y en muchas haciendas y ranchos. Nuevamente surge la frase más oída durante el siglo pasado: "el ramo educativo está abandonado".[38]

Hay datos dispersos en relación con otros estados de la frontera durante la primera mitad del siglo XIX. Chihuahua se había entusiasmado con la Independencia, como todos los demás lugares de la República, y había vertido parte de ese entusiasmo en la creación de instituciones educativas. Ya en 1826 había unas nueve escuelas, pagadas por la tesorería del estado en distintas localidades.[39] Para finales de la década de los veinte, el gobernador hablaba de "desconsoladora decadencia", de maestros con conocimientos muy estrechos y de ánimos decaídos. La memoria del estado de 1830 menciona unas 13 escuelas, todas pagadas por el erario, salvo una particular en la capital.[40] Veinte años después, el estado se encontraba dividido en 16 cantones, no todos con escuelas, y en obvia desproporción al número de habitantes. Cuando mucho había cinco escuelas por cantón, en un estado con inmensas distancias y pocas comunicaciones. Dos de ellos, el cantón de Hidalgo y el de la capital del estado, agrupaban mayor población y recursos, cosa que permitía la educación de 300 niños en el primero y 500 en el segundo. Se seguía el sistema de enseñanza mutua y los maestros recibían una dotación uniforme, por la ley estatal, de 25 pesos mensuales, pero como eran pagados por la tesorería de cada municipalidad, muchas veces se atrasaba el sueldo. Ocupaban los libros que encontraban a la mano, puesto que los recursos de ninguna manera permitían el lujo de escoger o comprar nuevos.[41]

Las escuelas de Nuevo León en 1848 eran mucho más numerosas y algunas bien dotadas. La pública de Monterrey se sostenía con las rentas del estado, el producto de un legado, el impuesto de un peso sobre cada tercio de ropa introducida en la ciudad y el arrendamiento de agua. Las escuelas que se sostenían exclusivamente de fondos públicos y que no cobraban pensión a los niños se denominaban públicas, y particulares las sostenidas por

[37] *El observador judicial*, v. IV, pp. 150-154. Decreto 18 ago., 1843. "Escuela Militar de Coahuila".

[38] *Memoria Coahuila*, 1874, p. 9.

[39] *Memoria Chihuahua*, 1830, p. 9

[40] *Ibid*, cuadro 1.

[41] AGNM, Gobernación, paquete 1854, primera sección, s.f. Informe de Ángel Frías, 19 ago., 1854.

los padres de familia, salvo casos de pobreza de solemnidad, cuando el niño era admitido gratuitamente. Incluso las escuelas localizadas dentro de las numerosas haciendas del estado fueron mantenidas, salvo dos casos, por los vecinos de la hacienda y no por el hacendado mismo. San José y San Bartolomé, en la jurisdicción de Cadereyta, fueron la excepción, al tener preceptores pagados por los dueños. La gran mayoría de las 67 escuelas del estado eran sostenidas por los vecinos y padres de familia, dándole la preponderancia a las escuelas particulares. Sin embargo, estas escuelas diferían de las públicas únicamente en cuanto a su financiamiento. Salvo las de Monterrey, las demás ofrecían a sus alumnos prácticamente las mismas materias.[42] Aunque las cifras no son muy confiables en todo el periodo, sabemos que Nuevo León informaba tener dos escuelas menos en 1848 que veinte años antes, si bien con 100 estudiantes más. Cuando mucho las cifras nos dan una idea general de las oportunidades educativas. Cualquiera de ellas, al compararse con la población neoleonesa de 96 733 individuos, indica una escasa concurrencia a la escuela.[43]

Sin entrar en mayores detalles en cuanto a la distribución de escuelas, estos ejemplos nos dan una idea del estado que guardaban a lo largo de la República. El gobierno de Santa Anna logró, bajo el ministerio de Manuel Baranda, un abogado de Guanajuato, ex inspector de Instrucción Pública, ex gobernador de su estado y después secretario de Justicia e Instucción Pública, reunir bajo una sola dirección los asuntos educativos del país. Las estadísticas que recabó, incompletas como todas las de la época, atestiguan este esfuerzo y sus comentarios sobre las mismas son una fuente de primera mano para describir el estado del arte educativo y los proyectos que abrigaba. Al elaborar su memoria de 1844, Baranda dividió las escuelas en conventuales y públicas, es decir, en este caso, sostenidas por el público, directamente (como vecinos) o mediante impuestos y contribuciones. Las primeras, dirigidas por cuatro órdenes religiosas: franciscanos, dominicos, agustinos y mercedarios, estaban divididas en ocho provincias y mantenían un total de 21 escuelas con poco más de 2 000 niños. Los antiguos colegios mayores tenían también sus escuelas primarias; a la de San Juan de Letrán asistían 144 alumnos, pero a la de San Juan Bautista de Guadalajara, apenas asistían 22 niños. El Instituto Literario de Oaxaca tenía una escuela lancasteriana adjunta donde se educaban 200 niños. La misma memoria registra el mayor número de escuelas en el departamento de México, cuya enorme extensión territorial incluía a la ciudad de México, capital del departamento desde su creación en 1836. Nuevo León y Zacatecas reportaron 63 y 61 escuelas respectivamente, Durango 57, Veracruz 53, Querétaro 40, San Luis Potosí 21, Aguascalientes 16 y Michoacán 12. No había en la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública ninguna noticia con respecto al sureste, ni al noreste, así que la visión era muy parcial. Con los pocos datos disponibles, Baranda

[42] AGNM, Gobernación, paquete 1848, primera sección, s.f.
[43] *Memoria Nuevo León*, 1830, cuadros 2, 9; *Memoria Nuevo León*, 1831, p. 6, cuadro 9.

calculó que había 1 310 escuelas en toda la República con 59 744 alumnos.[44] Sin embargo otro documento de la época afirma que Baranda calculaba la población total en un cuarto de millón de estudiantes,[45] aun así un número increíblemente bajo para un país como el México del siglo pasado, con siete millones de habitantes.

En resumidas cuentas, el desarrollar, manejar y vigilar de cerca el sistema escolar requería una dedicación y un conocimiento más allá de las posibilidades reales del país. Juntas indolentes, compuestas por personas con motivos mezquinos o ignorantes, y maestros analfabetos que buscaban únicamente el escaso sueldo que se acostumbraba pagar fueron la nota sobresaliente en esas primeras cinco décadas de independencia. Los pocos recursos no siempre se destinaban al uso previsto. Hemos señalado (ver nota 26) cómo cada rebelión distraía fondos; en Guanajuato con la conflagración de la Sierra Gorda,[46] o el levantamiento de Guadalajara; las guerras de intervención norteamericana y francesa y todos los pronunciamientos de la época. Había problemas regionales que también obligaban el desvío de los fondos destinados a educación, a veces por la extrema pobreza de ciertas zonas. En un pueblo nombrado Palmar, del municipio de Tepeaca, Puebla, por ejemplo, se perdió la totalidad de las cosechas durante dos años consecutivos y en 1840 quedaron limitados sus habitantes a comer huesos de algodón y semillas de pirul. Sus escasos fondos municipales se tuvieron que dedicar por entero a la compra de maíz.[47] Otro pueblo, ahora del Estado de México, padecía tanta sed que destinó la mitad de sus fondos para escuelas, a la construcción de una cañería.[48] Casos parecidos eran comunes. La recaudación de fondos era aún más problemática que verlos utilizados correctamente. Los departamentos tenían la obligación de cobrar un real mensual por familia para la instrucción pública, pero únicamente en los lugares donde los fondos propios no alcanzaran.[49] Con el fin de evitar este nuevo impuesto, bastante impopular, informaban los gobiernos que las escuelas de sus entidades estaban suficientemente dotadas y que era innecesaria la contribución. Desde luego que esta actitud en nada mejoraba la calidad de la educación. Morelia, por

[44] *Memoria*, 1844, cuadro s.n. "Estado que manifiestan las escuelas de primeras letras sostenidas por los conventos de religiosos y número de discípulos que cada una ha tenido en el año de 1843"; y cuadro s.n. "Resumen o estado general de la educación primaria en toda la República, formado por el que remitió la Compañía Lancasteriana, y agregándose las noticias que se tienen en el ministerio."

[45] *Memoria comisión permanente*, 1845. "Según los cálculos del Excmo. Sr. ministro de Instrucción Pública, pueden llegar a 5 000 las escuelas en la República; y a 250 000 los niños que en ellas se educan."

[46] Lanuza, 1924, p. 154. ". . . la situación se complicaba todavía más con la insurrección de los pueblos de la Sierra de Xichú, y esto hizo que el gobernador Arellano empleara una considerable parte de los fondos de Instrucción Pública en material de guerra para combatir a los alzados. . .".

[47] AGNM, *Instrucción Pública*, v, 85, f. 118.

[48] AGNM, *Instrucción Pública*, v, 85, ff. 189, 190.

[49] Dublán y Lozano, 1876-1904, v. iv, p. 311. Artículo 9 del decreto 2451. (ver nota 8.)

ejemplo, alegó en 1845 que sus escuelas tenían más de diez años "de estar bien sistematizadas y reglamentadas por disposiciones del antiguo estado, conforme a los métodos de Bell y Lancaster" y no necesitaban de la contribución.[50] Guanajuato, en la misma fecha, también consideró debidamente organizadas y dotadas sus escuelas.[51] Los lamentos se guardaban para otros momentos políticamente más convenientes.

## II. LAS NOVEDADES Y LOS MAESTROS

Un capítulo aparte es la educación proporcionada por maestros particulares. Las capas más favorecidas de la sociedad procuraban para sus hijos, y muchas veces para sus hijas, una educación que aventajaba en mucho la ofrecida en el salón de clases, sea de escuelas particulares o del ayuntamiento. Había siempre cierto número de individuos con conocimientos especializados que se dedicaban a refinar los modales o a perfeccionar las habilidades de los alumnos pudientes. Son especialmente importantes estos maestros en cuanto a las novedades que impartían en materia educativa pues no estaban sujetos a las viejas normas y modelos de la enseñanza formal. Muchos eran extanjeros que buscaban fortuna, al cobrar caro sus clases o al celebrar un buen matrimonio.[52] Por lo general, se comportaban con una soberbia insoportable frente a las costumbres mexicanas, pero en cambio transmitían conocimientos y vivencias que aumentaban la cultura general de sus pupilos. Algunos ponían escuelas particulares, pero la gran mayoría, en parte para evitar el papeleo requerido para abrir un establecimiento escolar, daban instrucción en su domicilio o en el domicilio del interesado.

Había clases de todo; las de idiomas, pintura, dibujo, baile y música eran muy populares entre las muchachas. Otros maestros ofrecían mejorar hasta un punto decoroso la caligrafía de cualquier persona en sólo veinte lecciones, aunque no supiera escribir. El señor Halsey, hacedor de tal milagro, cobraba una cuota de treinta pesos, considerable para la época, que incluía papel, tinta, plumas y el método para tajarlas. Si dos personas iban juntas se hacía un descuento, y si tres, uno mayor. Cuatro personas que acudían para una hora diaria de ejercicios en la mañana y otra en la noche pagaban cien pesos por todo; se ve que Halsey esperaba interesar a las madres y sus hijas. Decía haber tenido éxito con personas de los dos sexos de 10 a 50 años de edad.[53]

Otro instructor se empeñó en hacerle la competencia, a pesar de su menor renombre. Se anunciaba sencillamente como "un sujeto vecino de esta capital", es decir carecía del apellido francés indispensable para impresio-

[50] AGNM, *Instrucción Pública*, v, 84, f. 288.
[51] AGNM, *Instrución Pública*, v, 84, f. 292.
[52] Calderón de la Barca, 1970, p. 287.
[53] *Siglo XIX*, 18, mar., 1842.

nar; deseaba colocarse en la capital o fuera de ella y afirmaba poder dar lecciones de letra española o inglesa (dos de los estilos caligráficos) "y con la más correcta ortografía".[54]

Muchos maestros particulares ofrecían sus servicios mediante anuncios de aviso en el periódico. Algunos hacían alarde de sus apellidos extranjeros o de sus anteriores residencias. Un señor León de Pontelli, pintor de retratos y profesor de delinear, se decía recién llegado de París.[55] Otros con menos pretensiones sólo mencionaban los estipendios moderados que cobraban para subsistir. Algunos más, como el profesor Eduardo Turreau de Linares, pretendían adecuar la enseñanza a la edad y a los conocimientos previos de los niños. Todos tenían la ventaja de trabajar dentro de un sistema pedagógico más abierto, más a su propio gusto y genio, al no formar parte de una institución establecida.[56]

En las casas señoriales los ayos se importaban. Los apellidos franceses se apreciaban, pues venían de un país culto y católico. Pero los franceses no tenían el monopolio. El ex conde de Regla trajo en 1832 un joven bachiller graduado en Cambridge para instruir a sus hijos. Diez años después este antiguo preceptor privado ofrecía clases al público, de siete idiomas modernos y antiguos en el Colegio Francés. Lo recomendaban los notables del momento, José María Tornel Mendivil, José Gómez de la Cortina, José Urbano Fonseca, Luis Varela, José N. de Betancourt, G. Eguiarte, Pedro Diez de Bonilla y B. Olmedo, casi todos los miembros de la Compañía Lancasteriana.[57]

La historia de un joven francés, de la década de los treinta, reúne todos los elementos característicos de esta clase de personajes de sus relaciones con la sociedad mexicana. Su importancia no debe subestimarse pues desempeñaba en esos años el papel que corresponde hoy en día a los colegios particulares, y era la única alternativa al envío de los hijos al extranjero, práctica conocida en la colonia y cada día más frecuente en el siglo XIX.[58] Fanny Calderón de la Barca nos transmite la opinión de sus amistades de que el mandar fuera a los hijos era la única forma de procurarles una cultura esmerada, aunque todos lamentaban el tener que hacerlo.[59]

Mathieu de Fossey, convencido de que ganarse la vida en Francia iba a ser imposible, decidió venir a México a principios de 1830. Puso una escuela

[54] *Siglo XIX*, 1, mar., 1842.
[55] *Siglo XIX*, 10, ene., 1842.
[56] *Siglo XIX*, 6, mar., 1842.
[57] *Siglo XIX*, 13, feb., 1984.
[58] AGNM, Pasaportes, vols. 39-43. Entre los años 1838 y 1850, los jóvenes mexicanos que salían al extranjero con permiso para perfeccionar sus estudios tenían alrededor de 18 años en promedio y venían de escuelas superiores de México, como la Escuela de Minería o la de Medicina. Algunos pequeños salían para internados, como el joven Joaquín Escandón, de 10 años (v. 41, s.f.). Los alumnos se dirigían a Burdeos, con destino final a París, Roma o Alemania o a La Habana, a Nueva York y posteriormente a Londres, y muchos se iban a Nueva Orleáns y a Mobila, Alabama.
[59] Calderón de la Barca, 1970, pp. 291, 292.

en su casa e instruyó a niños que después presentaron un lucido examen público. Desarrolló una verdadera pasión por la enseñanza y por "juntar su nombre con el progreso de la civilización. . . en estas tierras, más libres políticamente que su suelo natal". Su escuela fue auspiciada por el regente de la ciudad y el ayuntamiento y para finales de 1833 era muy conocida. El vicepresidente Valentín Gómez Farías presidió el examen público. Al siguiente concurrieron el general Tornel y algunos hombres de letras, y los estudiantes brillaron por sus conocimientos de latín, pasajes difíciles de francés, aritmética y los primeros libros de geometría. Su fama crecía y cuando tuvo lugar otro examen en el salón de actos de la Universidad, diez jóvenes habían completado su curso. Durante cinco horas deslumbraron a la concurrencia con conocimientos de los autores clásicos, traducciones de español y francés, al latín y la explicación del primer libro de Homero en griego. Como se estudiaba poco griego en México en esos años, fue todo un acontecimiento. La facilidad de los alumnos en inglés, matemáticas, física, astronomía, geografía e historia griega y romana, más la de España y la de Francia hasta 1830 (otra novedad pues casi nunca se estudiaba historia contemporánea) no dejó nada que desear. El auditorio estaba fuera de sí de admiración, pero hubo una nota discordante. A alguien le pareció demasiado largo el examen o, quizá, muy exóticas las materias; el caso es que no todo el mundo le rindió al maestro la apoteosis gloriosa que había esperado. Desanimado, probablemente no pudo trascender las limitaciones sociales que le imponía su profesión.

Tanto en Francia como en México, según un informe que redactó, Fossey veía una tendencia muy característica del siglo: aprender mejor, más a fondo, y familiarizarse con un número mucho más extenso de materias. Sin embargo, la enseñanza no era tan completa como fuera de desear. Ni en Francia ni en México se prestaba la atención merecida a los idiomas modernos. Los alumnos franceses, por ejemplo, estudiaban alemán e inglés, pero terminaban sus cursos sin poder hablar ninguno de los dos. En México por lo general no se hacía ni el intento. Lo que había permitido grandes progresos en Francia desde 1830, es decir, la buena preparación de maestros en L'École Normal y la dificultad del bachillerato, eran dos cosas que, según este observador de la escena mexicana, sería de gran provecho aquí. Concretamente propuso un plan de estudios para una escuela normal y abogó por mayores exigencias al calificar los exámenes. Para ilustrar la necesidad de una escuela normal en México, hizo una descripción de los profesores de enseñanza superior. Observó que los profesores de latín tenían la peculiaridad de pronunciar las primeras personas igual que las terceras, y de cambiar los acusativos latinos "um", "am", "em", "im", en acusativos griegos "un", "an", "en", "in", sin siquiera darse cuenta de ello. En cuanto a la ortografía, nadie se preocupaba. Se permitía a los alumnos escribir como fuera. Intercambiaban la "c" con la "s", la "y" con la "i", quitaban las letras dobles y otras sencillas las escribían dobles. Todas las faltas de pronunciación eran repetidas en la ortografía. En consecuencia, el alumno no sacaba ningún provecho de su estudio del latín y toda la vida continuaba escribiendo "conbe-

nir" en vez de convenir, "pasiencia" en vez de paciencia, "pación" en vez de pasión, y nadie, concluía el francés, se escandalizaba de ver sobre una pared la palabra "conbento" de San Francisco, o un letrero que dijera "enseñansa de niños y lecciones de múcica".

Los profesores de matemáticas no estaban más preparados, según el pedagogo francés, aunque México tenía fama desde la época colonial por sus latinistas y sus matemáticos. Con obvia exageración, declaró que un profesor de matemáticas necesitaba cuando menos ocho días de meditación para resolver el problema más sencillo; puso de ejemplo a un maestro de física que todavía enseñaba a sus alumnos que la Tierra se mantenía en equilibrio por la atracción entre el Sol y las estrellas. Para corregir estas deficiencias, Mathieu de Fossey fundó una escuela normal en Guanajuato en los primeros años de la década de los cuarenta. Pensaba abrir cursos de griego para los alumnos más avanzados de medicina, pues no podía imaginar que un buen médico no conociera las etimologías y la belleza de la lengua griega. Este sueño quedó en proyecto, pero sí alcanzó a preparar varias generaciones de maestros titulados de primaria, y se sentía acreedor del premio al mérito que otorgó el gobierno federal en 1854 al maestro más sobresaliente de la República. Utilizó sus influencias (la hermana de Santa Anna era madrina de bautismo de uno de sus hijos) para hacer llegar cartas laudatorias del gobernador del estado y otros personajes, pero no logró la codiciada distinción, primera en su género en México para estimular y conferir prestigio a la carrera de maestro.[60]

Ya a finales de los treinta otros maestros extranjeros establecieron un colegio francés, uno de los primeros en la serie de escuelas particulares que hasta la fecha toman como modelo los de su país de origen. Anunciaba su buen nivel académico, pues ofrecía español, francés, inglés, álgebra, geometría, trigonometría, historia antigua y moderna, sagrada y profana, teneduría de libros, dibujo de planos y mapas y algo de música. Con todo, su primera época fue muy corta, pues a los siete meses se transformó en instituto literario y para ganar la buena voluntad del ayuntamiento de la ciudad ofrecía recibir gratis tres alumnos pobres, decentes y de buenas costumbres. Para el público tenía la ventaja de poder pagar solamente una materia en vez del curso completo: por ejemplo, se podía estudiar inglés de siete a ocho de la noche y pagar cinco pesos mensuales, o dibujo natural y de paisaje, geografía o francés, y pagar siete pesos.[61]

Una de las escuelas particulares de más larga vida fue la del mexicano Luis Octavio Chousal, preceptor y miembro de la Compañía Lancasteriana. Desde 1809 se dedicó a la enseñanza de sordomudos, en 1818 organizó una

[60] AGNM, *Instrucción Pública*, v. 64, f. 335-347, y un manuscrito suelto, en francés, de 8 folios, escrito alrededor de 1843, procedente de AGNM *Instrucción Pública*, cuya colocación se ha perdido. Otros datos sobre este maestro en Fossey, Mathieu de, *Le Mexique*, Paris, Henri Plon, editor, 1857, 581 pp. (Se encuentra en la Biblioteca Pública de Zacatecas.)

[61] *Siglo XIX*, 27, jul., 1842.

escuela,[62] y en 1842 abrió otra para niños de cuatro a doce años de edad, donde aprendían a leer, escribir, contar, historia sagrada, doctrina cristiana, moral, buenas costumbres, civilización y urbanidad, gramática castellana, caligrafía, lógica, retórica y dibujo.[63] Desde 1827 sus alumnos daban demostraciones públicas en el Sagrario de la Iglesia Metropolitana. Hacían discursos sobre la religión, la importancia de acostumbrarse desde los primeros años a la virtud, a la piedad y al culto a Dios. También recitaban diálogos sobre el Símbolo de los Apóstoles, el Padre Nuestro, sobre la inocencia, las malas compañías y los malos libros.[64] El aprender y retener en la memoria y recitar largos trozos de texto era una parte importante de este tipo de educación y era común a todas las escuelas primarias de la época.

Los maestros mexicanos, disgustados con el éxito o con las falsas promesas de los extranjeros que llegaban a dar clase y cobraban lo que querían, protestaron ante el ayuntamiento de la ciudad de México en 1832 por medio de Agustín Buenrostro. No recomendó este experimentado maestro que se limitara el trabajo de los extranjeros porque incluso la ayuda de los hombres y mujeres apenas alfabetizados era necesaria para sacar de su ignorancia a los niños de la gran urbe. Denunció más bien su presencia en suelo mexicano como uno de los múltiples problemas que la República tendría que resolver. "Los extranjeros han planteado sus academias de escritura, recogiendo muchos de ellos el fruto de la semilla cultivada por los mexicanos, quienes ven correr presurosos a sus paisanos en pos de las quince o treinta lecciones. . . Por la apatía de algunos comisionados, hemos visto establecerse a cuantos han querido; puestos sus carteles; abiertos pupilajes y repartiendo impresos pomposos con grandes ofrecimientos, que causan irrisión y deprimen al verdadero mérito", con lo que Buenrostro se refería, desde luego, al mérito de los maestros mexicanos.[65] Quince años depués el ministro José María Lafragua recomendó el mismo cuidado: en los establecimientos particulares de instrucción "se han introducido en gran parte la charlatanería de algunos aventureros, que con el cebo de la ganancia prometen cosas irrealizables". Lamentaba que "aventureros que no tienen de qué vivir, se hagan directores de la inocencia".[66] Sin embargo, como no hubo un esfuerzo sostenido y productivo por preparar y mejorar la vida material de los maestros mexicanos, los extranjeros siguieron gozando de gran fama y de los mejores sueldos.

En los documentos de la época abundan las denuncias en contra de los maestros intolerablemente malos. Uno, que suscitó reproches violentos, fue el maestro titulado de una escuela lancasteriana de Oaxaca, Gumersindo Martínez. El visitador, Luis Fernández del Campo, lo calificó de inútil, de tener

[62] Tanck Estrada, 1977, p. 159.

[63] *Siglo XIX*, 15, mar., 1842.

[64] *Aguila Mexicana*, 10, mar., 1827; esta escuela se encontraba en el edificio del convento y hospital del Espíritu Santo, donde el maestro Chousal enfrentaba ciertas dificultades para pagar la renta. AGNM, Hospitales y Protomedicato, v. 57, exp. 6, ff. 382-401.

[65] Tanck Estrada, 1977, pp. 250-251.

[66] *Memoria*, 1847, p. 106.

una "incapacidad absoluta", agravada por su "estupidez y falta de sentido común". No se explicaba el visitador cómo alguien tan incapaz podía haber sido aprobado como profesor de primeras letras. Recomendaba quitarle la escuela, donde había permanecido en calidad de director durante tres años, antes de que hiciera más daño. La escuela del estanco de tabaco, también en Oaxaca, se encontraba igualmente mal servida.[67]

En México la profesión de maestro generalmente no disfrutaba de ninguna prominencia social. Se veía mal que un hombre con capacidad, cultura o buenas relaciones familiares se dedicara a eso; es más, era impensable. Ser maestro era verdaderamente un último recurso o un trabajo temporal mientras se lograba una profesión remunerativa o por lo menos decente. Al finalizar el periodo que estudiamos, empezaba a ser refugio de estudiantes de medicina o de derecho que necesitaban sostenerse mientras terminaban la carrera. Se consideraba un oficio humilde y no una profesión. Casi era preferible morir decorosamente de hambre. En *Los mexicanos pintados por sí mismos* se encuentra este diálogo: "Jesús, ¡qué horror! —exclamó mi mujer—, ¡tú, maestro de escuela! ¡Anda! ¡Primero pegaremos la boca a una pared!. . . Pero señor yerno, antes ahorco a mi hija, que dejarla casar, si he sabido que iba a ser la mujer de un *pedagogo*!"[68] Este desprecio tal vez explica la costumbre de los maestros de tratarse en público con gran cortesía y de creerse situados en la cumbre de la cultura y de los buenos modales. Los que habían abrazado la profesión por gusto siempre hablaban de lo sublime de su labor, comparada no pocas veces con el magisterio de Cristo. El término "apóstol" tardaría en aparecer, al igual que las misiones culturales, pero el intento de dignificar este trabajo ya se había iniciado. Había conciencia de las necesidades educativas del país, tanto de los estudiantes como de los maestros, pero los obstáculos políticos y económicos frustraron mayores avances; para ello hubo que esperar los años de paz porfiriana.

Durante los primeros cincuenta años de Independencia casi todos los maestros padecieron bajos sueldos, poca aceptación social y desprecio por su ignorancia. No había suficientes fondos, y si los había, no se destinaban a la instrucción pública en la medida deseada. La deficiente preparación académica se trató de remediar mediante el establecimiento de escuelas normales. Las primeras, todas situadas en provincia, tuvieron corta vida. Las de mediados de siglo, todavía muy escasas, no lograron de ninguna manera preparar todos los maestros que el país necesitaba. En un principio las normales solamente procuraron que el futuro mentor dominara bien las materias que quería enseñar; como si fuera un oficio, practicaba al lado de un maestro experimentado. Las normales que se encuentran mencionadas en leyes y decretos de la época son de hecho escuelas de primeras letras, donde hacían sus prácticas los aspirantes a maestro, sin dárseles ninguna materia pedagógica. La introducción de estos estudios tendría que esperar épocas posteriores.

[67] AGNM, *Instrucción Pública*, v. 87, ff. 187-188.
[68] *Mexicanos*, 1974, p. 212.

## III. EL AMBIENTE ESCOLAR

El hablar de los maestros obliga a reflexionar sobre el ambiente que ellos mismos creaban dentro del salón. Si llegaron nuevas ideas a las aulas a través de los pedagogos extranjeros, poco fue lo que se modificó en cuanto a la disciplina. Hasta bien entrado el siglo imperó el lema "la letra con sangre entra". Las condiciones físicas de los colegios afectaban mucho a los alumnos y empezaron a recibir cierta atención. Algunos aspectos de este problema están bien documentados en las memorias de sus años mozos escritos por conocidos autores del siglo pasado. La incongruencia entre sus recuerdos y lo ofrecido en los avisos de ocasión de los periódicos muestra lo arraigado de las costumbres disciplinarias.

Luis Napoleón Jaubert y M. Teissier, los fundadores del Colegio Francés, habían prometido públicamente castigar a los niños sólo cuando fuera indispensable para mantener el buen orden, "con la mayor moderación y en ello no tendría parte ninguna la fuerza ni la violencia".[69] Pero el escritor Antonio García Cubas quedó impresionado de por vida con los terribles castigos físicos que imponían los musculosos franceses. Si bien no usaban ni la palmeta ni los azotes, estaban al orden del día "los reglazos de plano, que nos hacían ver al medio día las estrellas, los encierros y los tirones de orejas. . ."[70]

El Colegio de San Gregorio ni siquiera pretendía cubrir las apariencias; todo el mundo sabía que allí la disciplina era feroz. El idealista Juan Rodríguez Puebla, apasionado defensor de la educación indígena, tenía un carácter demoniaco y mantuvo al Colegio de San Gregorio bajo un régimen de terror de 1829 a 1848, año en que murió. Una equivocación al recitar merecía 20 o más palmetazos, "dándose casos de que éstos fuesen 50 y aun 200. . ." Cuando se les curtían las manos, se les daban 50 palmetazos en las plantas de los pies. Los temidos mojicones del rector Rodríguez Puebla eran, comúnmente, los preliminares de otros castigos, según García Cubas. "El rector siempre llevaba consigo un cuero enrollado, grueso y de vara y media de longitud" con el cual propinaba sus "azotainas gregorianas".[71]

A veces los maestros tropezaban con muchachos rebeldes que los desafiaban abiertamente. García Cubas describe uno de estos encuentros en donde el preceptor se esforzaba por sacar a tirones al muchacho de su asiento, éste se resistía extendiendo una pierna como tranca sobre el suelo y aferrándose a la banca y a la mesa con las manos, hasta que al fin iba poco a poco cediendo a la fuerza, prosiguiendo la escena por los pasillos con menos resistencia, hasta que ya en la plataforma del maestro, la sola presencia del instrumento disciplinario arrancaba al muchacho desaforados gritos que ponían en conmoción a toda la escuela.[72]

[69] *Siglo XIX*, 13, feb., 1842.
[70] García Cubas, 1945, p. 409.
[71] *Ibid.*, pp. 412-421.
[72] *Idem.*

Estas escenas se repetían con frecuencia. Guillermo Prieto nos recuerda que en muchas escuelas el martes estaba consagrado a azotar a los niños. Él asistió a una de las mejores escuelas particulares de la ciudad de México, donde había dos salones, uno para lectura y otro para escritura. En este segundo salón, a pesar de su fama de buen maestro, Manuel Calderón y Samohano vigilaba con vara en la mano. "El señor maestro, aunque con parsimonia, no escaseaba los azotes, aunque jamás a raíz, y éstas eran las solas interrupciones del silencio del salón."[73]

Los feroces castigos físicos cayeron finalmente en desuso, pero hubo de pasar medio siglo antes de quedar desacreditados. Las Cortes de Cádiz habían abolido los azotes en 1813, lo que hizo poca mella en el ánimo de maestros y padres exasperados. En un principio, la misma Compañía Lancasteriana había incorporado a su reglamento el uso de la corma (que sujetaba el pie a una plancha pesada de madera, de modo que no se podía caminar), del cepo, del arrodillarse con los brazos extendidos mientras se sostenían grandes piedras en las manos. A partir de 1861 se abandonaron estas prácticas.[74] En algunas escuelas particulares los castigos eran casi desconocidos "por el buen ejemplo y finos modales del director", decía Guillermo Prieto.[75] Dependían del genio del maestro y de su modo de controlar o motivar a los alumnos. En algunas escuelas particulares los castigos se reducían a retirar privilegios, a manera de convertir el castigo en dolor psíquico y no físico. Una cláusula secreta del reglamento de un colegio de San Luis Potosí decía que "los únicos castigos que se emplearán en el establecimiento serán arrestos, prohibición de concurrir al recreo, supresión del dulce en la comida y detención o jubilación los domingos y días festivos, cuyo último castigo solo podrá imponer el director".[76] Ya para finales de siglo, algunos autores se quejaban de que la disciplina se había relajado a tal punto que si bien antes los alumnos temblaban en presencia del maestro, ahora el maestro temblaba en presencia de los alumnos.[77]

Si la preocupación por el bienestar físico de los niños era casi nula, un pequeño asunto como la comida tampoco llamaba mucho la atención. Sin embargo, el Colegio Francés, en su propaganda, aseguraba que la comida del internado era excepcionalmente buena, y que los niños comían en las mismas mesas de los profesores, a fin de aprender buenos modales.[78] En esto, según García Cubas, cumplieron mejor. Era preciso, para asegurarse una clientela, insistir en ese punto, pues los internados gozaban de muy mala fama. En el interior de la República y en tiempos de apuros económicos, algunos prácticamente mataban de hambre a sus alumnos. Como regla general, la comida era escasa y mala. San Gregorio fue una excepción, pues a pesar del

[73] Prieto, 1906, p. 13.
[74] García Cubas, 1945, p. 406.
[75] *Idem.*
[76] AGNM, *Instrucción Pública*, v. 82 1/2, f. 209.
[77] García Cubas, 1945, p. 421.
[78] *Siglo XIX*, 13, feb. 1842.

régimen dictatorial, alimentaba bien a sus alumnos. Donde peor se comía era en el seminario conciliar de la ciudad de México. Tres muchachos tuvieron que volver a sus casas para reponerse y uno de ellos, incluso, parece que murió. La comida era tan escasa y mal condimentada que los niños y jóvenes compraban por su lado dulces y frutas.[79]

No todo el mundo estaba de acuerdo en el cuidado que se debía poner a la comida o a las comodidades de los alumnos. Un partidario de los "duros" se quejaba precisamente de que "uno de los grandes defectos de la educación. . . es el mimo con que se cría a los niños. La más ligera indisposición, un constipado, un simple dolor de muelas es suficiente para que el colegial pase cuatro o seis días en su casa".[80] La mortandad infantil no impresionaba a este exigente ciudadano. También lamentaba la informalidad: alargamiento de vacaciones, largos puentes e innumerables fiestas religiosas y cumpleaños de niños, maestros, directores de escuelas, parientes, entierros y fiestas nacionales reducían el número de días de estudio. Para contrarrestar esta enorme pérdida de tiempo, el reglamento del Colegio Guadalupano Josefino de San Luis Potosí llegó al extremo de eliminar totalmente las vacaciones.[81]

## IV. EL ALFABETO PARA LAS MUJERES

La educación de la mujer fue un tema mencionado con frecuencia en el siglo XIX. Los padres o madres de familia, y a veces el clero, se oponían o veían como inútil o contraproducente la ampliación de su cultura; pero a nivel político, y como tema de discusión pública, el dotar de mayores conocimientos

[79] *Siglo XIX*, 23, mar., 1842. Las cuentas de la Escuela Nacional de Agricultura mencionan que el 16 de julio de 1857 "no hubo suficiente pan para la comida", no se sabe si por descuido, escasez de pan o por falta de dinero. BINAH, vol. 275 s.f.

[80] *Siglo XIX*, 1, abr., 1842.

[81] *Idem.*, 1, abr., 1842. El calendario escolar se cambiaba con cierta frecuencia. En 1854 se decretó que el año escolar corriera desde el primero de enero hasta el 15 de noviembre, con el fin de evitar ese tipo de conflicto con las festividades de fin de año. AGNM, *Instrucción Pública*, v. 65, f. 62. Este asunto de los días de asueto fue otro de los muchos pleitos de José María Luis Mora. Decía "de los 365 días del año, en vacaciones, asueto, asistencias a fiestas o funciones religiosas, actos literarios, procesiones o entierros, se empleaban más de 200 días al año". Mora, 1949, pp. 85, 86. Guadalupe Victoria procuró reducir las vacaciones a jueves y viernes santos, Corpus Christi, y el 12 de diciembre, además de las festividades civiles del 16 de septiembre, 4 de octubre y 5 de febrero.

Muchas otras instituciones intentaron resolver el problema al incorporar a sus reglamentos internos los días de descanso. En 1851, el reglamento de la Universidad de Mérida, en su artículo 19, especificaba que el año escolar correría desde el 19 de oct., hasta el 1 de sept., del siguiente año y que no habría más días de asueto que domingos y fiestas dobles, semana y media entre 25 de dic. y 1 ene., los dos días de Carnestolendas y los tres últimos de Semana Santa. AGNM, *Instrucción Pública*, v. 88, f. 103. El prospectus del Instituto de Educación Comercial y Preparatoria, en 1853, anunció que "considerando cuán perjudicial es para los progresos de la niñez la costumbre de las vacaciones, he resuelto (el director) no darles en ninguna época del año". Ordóñez, 1945, v. I, p. 78.

a las futuras madres del país se consideraba indispensable. Los políticos más progresistas tenían como meta preparar a la mujer "para educar a sus hijos, ser compañera del marido, no aburrirse en tertulias cuando hablan de cosas serias, y saber conservar o agrandar la fortuna del marido". Esto siempre y cuando comprendiera en primer lugar que, por muy racional e inteligente que fuera, su talento siempre era *menor*, por definición, que el de los hombres. Debido a esta innata inferioridad, los hombres nunca tendrían que temer su competencia porque:

> la observación, igualmente que la experiencia, prueban claramente que nunca en ninguna carrera abierta al talento las mujeres igualarán a los hombres. Como su constitución es tan débil, las vivas emociones que excitan en ellas sentimientos diferentes por su naturaleza, hace su espíritu tan dependiente de su corazón, que no pueden tener esta "atención continua" que llama Buffón el "genio". Dios sabiamente se las ha negado cuando su objeto al crearlas ha sido el que sean compañeras del hombre y eduquen a sus hijos.[82]

Vencido con esta lógica el peligro que representaba educar a las niñas, se procuraba fundar el mayor número posible de escuelas. Inlcuso hubo un débil intento por abrirles las puertas de las escuelas superiores, siempre con el fin de beneficiar a los hombres con la presencia de mujeres más cultas y mejor preparadas para el papel que deberían desempeñar. Proporcionar a las niñas el entrenamiento necesario para alcanzar este grado de madurez requería más que clases de música, baile o bordado. Habría que evitar, decía un temerario articulista, los perniciosos errores del pasado y no considerar como único fin de la mujer su función reproductora.[83]

Si las mujeres eran educadas para ser ante todo madres de familia, algunas se especializaban en ayudarlas durante su alumbramiento. En 1842 se decretó que las parteras podrían presentarse a examen en las escuelas de medicina, aun sin haber cursado las materias de obstetricia, para obtener su título. Después de cierto plazo, se les exigiría aprobar por lo menos dos cursos aparte del exámen, que se llevaba a cabo en español.[84] Esta circunstancia es importante pues mientras los libros de texto y los exámenes fueran en latín, se dificultaba sobremanera la difusión de estos conocimientos entre el pueblo y también entre muchos aspirantes a la carrera de medicina. Hasta donde sabemos, sólo los títulos de partera y de maestra de primeras letras eran accesibles a las mujeres de la época.

[82] *Siglo XIX*, 3, abr., 1842.

[83] *Siglo XIX*, 10, ene., 1842.

[84] *Siglo XIX*, 28, ene., 1842. La edad reglamentaria para las mujeres que quisieran registrarse en la escuela de obstetricia era de 18 a 30 años de edad, y se requería, además, un sencillo examen de aritmética. Ninguno de los dos requisitos eran rígidos. Para 1858 hemos encontrado varias solicitudes para dispensa de edad, una de una niña de 15, otra de 16, y otra de una señora de 35. Todas fueron aceptadas. Otras dispensas para el examen de aritmética fueron concedidas, 1859, con la condición de que las aspirantes lo presentaran luego de repasar y afianzar sus conocimientos de la materia. AGNM, *Instrucción Pública*, v. 79, ff. 55-59; AGNM, *Instrucción Pública*, v. 80, ff. 147-152, 164, 166, 168, 185-189.

Pero si se permitió llevar cursos de obstetricia, preguntaban algunos, ¿qué razón había "para excluir a las mujeres de los almacenes, de los mercados, talleres de bordadores, tejedores, medieros, relojeros, libreros, zapateros, sastres y peluqueros"? Estos oficios, monopolizados por los hombres, eran una fuente de trabajo muy necesaria en la ciudad de México. Un articulista encontraba indigno que los hombres usurparan estas ocupaciones que las mujeres podrían desempeñar con la misma perfección. Proponía que la mujer casada contribuyera económicamente al caudal familiar en vez de ser una carga. Si el gobierno facilitara el acceso de las mujeres a esos oficios, instruyéndolas adecuadamente, y si los jefes de familia emplearan a mujeres pobres y aplicadas, se pondría remedio "al dominio, injusto y a veces tiránico, que los hombres ejercen sobre sus mujeres y que les prohíban concurrir en lo posible al enriquecimiento de la familia y del Estado".[85] Desde luego ningún jefe de familia decente hubiera permitido a su señora contribuir al sostenimiento económico de la familia; hasta la fecha esta idea es bien recibida en pocos lugares. Las mujeres trabajaban sólo al quedar desamparadas, sin la tutela de un hombre que las mantuviera.

No hubo un consenso en cuanto a cómo educar a las mujeres. Los años finales de la colonia y los primeros del siglo XIX tal vez fueron más propicios para las mujeres estudiosas. Fanny Calderón de la Barca se asombraba de la gran erudición de las hijas de Francisco Fagoaga. Él mismo se preocupaba por conseguirles los mejores maestros particulares y las había llevado a viajar extensamente por Europa, debido a sus frecuentes exilios. Sus hijas hablaban francés, inglés, alemán y latín y, sin embargo, la única actividad a la cual podían dedicarse era visitar conventos e iglesias y hacer obras de caridad. Las hijas de Fagoaga aprovecharon sus viajes y aprendieron a ser más tolerantes, pues pese a ser muy devotas, mantuvieron buena amistad con la esposa del primer embajador español, aunque era protestante. Otra mujer sobresaliente fue la esposa de Manuel Gómez Pedraza, hija del licenciado Juan Francisco Azcárate y Ledesma. Según Calderón de la Barca era una de las damas más cultas, talentosas y mejor informadas de la situación política del país. Este tema parece haber apasionado a las señoras de sociedad. Se preciaban de estar al corriente del último acontecimiento. Las hijas de Felipe Neri del Berrio también impresionaban por su cultura, virtudes y modales. La condesa de Casa Flores, otra mujer ilustrada, se había preocupado por conseguir los mejores maestros del país para sus hijas, a más de una institutriz española. La joven Conchita Adalid, hija de Francisco Tagle, destacaba por su talento musical; tomaba lecciones de canto y dominaba la difícil lírica italiana.[86] Había, pues, ejemplos de gran cultura, pero en general la sociedad exigía una mujer piadosa, recatada y hacendosa, sin requerir mayor cultura.

Las mujeres de la clase popular tenían acceso a algunas escuelas públi-

[85] *Siglo XIX*, 27, ene., 1842.
[86] Calderón de la Barca, 1970, pp. 112, 179, 419-420, 506, 542.

cas, cuyo mayor o menor número dependían de las bondades del erario. Siempre se procuraba dotar primero a los muchachos, pues su instrucción tenía prioridad tanto dentro de la familia como dentro de las miras del gobierno. Sólo cuando alcanzaba el dinero, se abría un establecimiento para niñas. Salvo en lugares muy apartados, se llevaba a cabo una rigurosa segregación de los sexos en los planteles, y si compartían el mismo edificio, cada uno tenía su propia puerta de entrada. Las "amigas" tenían prohibido recibir niños pequeños, aunque de hecho lo hacían.[87] Ninguna escuela de educación superior, hasta la década de los años cincuenta, admitía niñas, por lo que la única posibilidad para continuar los estudios eran los maestros particulares.

Los ayuntamientos sostenían algunas escuelas y la iglesia otras. Alrededor de 1830 había un total de 58 conventos de monjas en la República. Si se hubiera obedecido la real cédula de 1817 (o las anteriores sobre el mismo tema) cada convento habría tenido una escuela pública y gratuita. De hecho, en Puebla sólo cinco conventos tenían escuelas: Jesús María, San José de Gracia, las Vírgenes, Nuestra Señora de Guadalupe y la Enseñanza de Nuestra Señora de los Gozos; en ellas recibían instrucción apenas unas 122 niñas, algunas de gracia y otras pensionistas.[88] Guadalajara tenía dos escuelas conventuales a las que se agregaban otras seis públicas para niñas, anexas a otros establecimientos eclesiásticos.[89] El arzobispado de México, a pesar de su enorme extensión territorial, sólo contaba con tres, con una asistencia diaria de más de mil niñas.[90] La más emprendedora y de mayor éxito era la Nueva Enseñanza, cuyas profesas destinaban casi todos sus recursos a la escuela. Ofrecían lecciones gratuitas para "leer, escribir, coser lienzo fino, bordar y otras curiosidades mujeriles, juntamente con los principios esenciales de nuestra santa religión, de doctrina cristiana y de sana moral". El convento fue fundado para educar niñas indígenas; poco después de la Independencia recibía niñas pobres, sin distinción de raza. Encaminaba a sus pupilas a ser madres de familia o domésticas cristianas. El convento buscó el subsidio del gobierno para entrenar "las sirvientas útiles que tanto escasean en las casas para los oficios de cocina, lavado de ropa y aseo de recámaras".[91] En suma se puede afirmar que existían pocas oportunidades educativas para las muchachas y ni la iglesia ni los gobiernos nacional y regionales cumplieron su obligación educativa. Esta falta de instrucción formal fue comentada por más de un viajero. Salvo el misal, las mujeres no leían. Pocas veces seguían en la "amiga" cumplidos los diez años de edad y a los catorce terminaban hasta sus clases de bordado y de música. A partir de esa edad sus obligaciones se reducían a "comulgar regularmente, asistir a la iglesia, bordar y cantar un poco".[92] Aunque supieran leer, no lo ha-

[87] Tanck Estrada, 1977, p. 160.
[88] *Memoria*, 1829, cuadro 12.
[89] *Memoria*, 1830, cuadro 5.
[90] *Memoria*, 1829, cuadro 14.
[91] *Águila Mexicana*, 27, feb., 1827.
[92] Calderón de la Barca, 1970, p. 287.

cían y cuando escribían era con faltas de ortografía. A medida que avanzaba el siglo, se cerraban los horizontes. Durante el imperio, al importar el modelo francés de escuela conventual, se pensó que no hacía falta ninguna educación humanista o literaria, lo importante eran los buenos consejos y los modelos virtuosos. "La instrucción debe ser exclusivamente moral y religiosa. . . la práctica de la abnegación y los sacrificios personales, así como fortificar los instintos de bondad y combatir los vicios." Algunos propagandistas insistían en que la mujer no necesitaba ciencia, la virtud no residía en sus secretos, "ni en el fárrago de una erudición tan indigesta como inútil".

Por el contrario, el conocimiento era peligroso, pues transformaba su modestia natural en "desenvoltura y orgullo". Podía perder la habilidad de sonrojarse y "la niña que no siente matizadas sus mejillas por el pudor, da indicios de costumbres ásperas y duras y de malas inclinaciones".[93] En toda la provincia mexicana las condiciones de vida eran duras, y tal vez más que en ninguna otra en la frontera norte, donde se recrudecieron, precisamente en estos años, los ataques de los indios bárbaros. Aislados, en un clima hostil, en constante peligro de ataques en los que había que manejar armas para salvar la propia vida, se procuraba educar a las niñas como si fueran a pasar la vida enclaustradas y sin ningún sobresalto. Pocas veces un modelo educativo ha sido tan poco adecuado al ambiente y ha fomentado maneras de ser tan contradictorias a la realidad.

No sabemos a ciencia cierta qué tan difundida estaba la cultura formal entre la población femenina, sobre todo en provincia. Los datos disponibles están dispersos, pero testifican que el número de niñas con cierta preparación académica era mucho menor que el de niños. Un informe redactado 23 años después de erigir a Guerrero en estado, señalaba que en poblaciones pequeñas donde apenas tres o cuatro individuos sabían leer y escribir, ninguno de ellos era mujer, pero en lugares más poblados, el municipio de Huitzuco por ejemplo, de 4 230 habitantes, 227 hombres y 27 mujeres eran alfabetos. Taxco, con 11 143 habitantes, tenía 477 hombres y 85 mujeres instruidos en las primeras letras. Iguala, más chico, con 5 535 habitantes, sólo contaba con 137 hombres y 6 mujeres que decían saber leer y escribir. Esta cifra excesivamente baja, aseguraba el informe, era errónea. En todo el distrito de Hidalgo, estado de Guerrero, que comprendía seis municipios, menos del diez por ciento de los poquísimos que sabían leer y escribir eran mujeres.[94] No sabemos si esta proporción era privativa de una zona muy poco desarrollada o general con respecto a toda la República, pero sí es evidente que algunas mujeres estaban relacionadas con los establecimientos educativos. Año con año, un número cada vez mayor dedicaba su vida a la enseñanza y para ellas esta carrera se consideraba un medio honorable de sostenerse. Posiblemente algunas de estas mujeres hubieran entrado a la vida religiosa en

[93] *Gazeta de Monterrey*, 6, may., 1866 en Ordóñez, 1942, v. 1, pp. 118, 120, 121.
[94] *Memoria Guerrero*, 1872, pp. 85, 93.

otros tiempos; en el siglo XIX, la docencia era una alternativa más acorde con los tiempos.[95]

## V. LA CULTURA UNIVERSITARIA

Al lograr su Independencia, México se enfrentó al futuro con pocos establecimientos en donde preparar a sus hombres cultos. La Universidad de México había sido una de las primeras víctimas de la guerra. Sus alumnos, a pesar de su tradicional fuero, se vieron reclutados en los batallones patrióticos. Un segundo golpe fue la orden de Venegas de octubre de 1810 de albergar al primer regimiento precisamente dentro del edificio de la Universidad. En un intento por evitar choques entre los estudiantes y los soldados se suspendió la mayor parte de las clases, el despacho del rector fue llevado al colegio de San Ildefonso y se selló la biblioteca con el fin de proteger su acervo. Desde este momento, la Universidad quedó sin estudiantes y se extinguió en todo salvo el nombre. Sus fondos se agotaron por contribuciones forzosas al gobierno y su deceso apenas llamó la atención en medio de los graves trastornos políticos del momento.[96]

El número de instituciones de enseñanza superior se redujo, al establecer la Primera República, a algunos colegios de la capital, los seminarios conciliares, la Universidad de Guadalajara, la Academia de San Carlos, el Colegio de Minería, los colegios de *Propaganda fide* y los esporádicos cursos de gramática latina que ofrecían los párrocos o frailes en las dispersas poblaciones de su ministerio. Puesto que prácticamente no interrumpieron sus clases durante todo el periodo de transición de colonia a república, los seminarios conciliares resultaron ser los depositarios de la enseñanza superior en el país. En todos los obispados había uno, salvo el de Sonora, debido a su extrema pobreza. A partir de 1821 estos establecimientos albergaron unos 557 colegiales más 1 434 estudiantes de fuera, o capenses. No hubo gran variación en la asistencia durante toda la década. En 1831 se aumentó a un total de 1 991 alumnos y en los cuarenta encontramos cerca de 3 000, número parecido al del año 1850 (3 219). La importancia de los seminarios seguía siendo definitiva. Su costo y el hecho de encontrarse en las capitales de provincia, de fácil acceso a los habitantes de esos lugares, los convertían en la única forma de adquirir una educación superior en muchas partes de la República. Los gastos de colegiaturas eran ligeramente inferiores a los cobrados en los colegios o institutos, que no aparecen hasta finales de la primera década de independencia. El más barato parece haber sido el seminario de San Cristóbal en Chiapas, que cobraba 80 pesos anuales a sus pensionistas.

[95] Algunas niñas se graduaron del Liceo de Niñas de Guadalajara, por ejemplo, con sus títulos de preceptoras. Las seis más aplicadas recibieron sus títulos en 1865. *Exámenes*, 1866, p. 29 en AGNM, Biblioteca, Col. Misc. 210.

[96] Anna, 1978, pp. 84, 85.

Monterrey y Puebla cobraban 120, Yucatán 125 (aunque en 1844 decía aceptar hasta 85, debido a los problemas económicos de la península), Guadalajara 140 y el seminario de México 145, siendo el más caro. Esta diversidad en el monto de la colegiatura puede reflejar diferencias en el costo de la vida en distintas regiones del país. De los demás, no se tenían noticias al tiempo de hacer las estadísticas de 1844.[97] Sabemos que el nuevo seminario establecido en Culiacán fue mal acogido y terminó por cerrar sus puertas al poco tiempo. Se estableció formalmente en 1837 y se abrió a principios de octubre de 1838. Ese día, sólo se presentaron tres colegiales y un capense. Más adelante estudiaban ahí 31 colegiales y 15 capenses; todos aprobaron el curso de latín, materia bastante exótica para esas áridas regiones. El examen público, poco usual en el norte, atrajo como espectadores, según la usanza de la época, al gobernador del departamento, a las autoridades y a los principales vecinos.[98] Tales exámenes siempre gozaban de una nutrida asistencia en una sociedad huérfana de diversiones.

Una década más tarde se intentó establecer un seminario en Colima. El intento no fue bien recibido pues "nació en medio de contradicciones y burlas. . ." y la sociedad ridiculizó al rector y sus labores docentes. Se decía que tal obra era inútil; que sus maestros eran incompetentes; que era un pretexto para aprovechar una herencia y "algunos pretendieron exigir su clausura porque sería en Colima un centro de fanatismo". ¿Qué problemas no habría que el ayuntamiento y el cura parroquial estuvieron de acuerdo en cerrarlo? No hubo necesidad, pues ningún padre de familia inscribió a su hijo y la obra cayó por su propio peso.[99] Una segunda fundación al año siguiente no corrió con mejor suerte. Cuarenta alumnos se presentaron, pero el edificio donde se hospedaban quedó reducido a escombros por un temblor que hubo ese mismo año. A partir de 1849 empezó una vida más constante, hasta sufrir las consecuencias de la guerra de Reforma y perder todos sus bienes.[100]

Un punto en el cual había que insistir es la semejanza de vida entre los seminarios conciliares, institutos, colegios y universidades. Los internados de estos establecimientos se parecían mucho; con todo y el intento por secularizar algunos aspectos de la vida pública, las devociones particulares seguían siendo factor de primerísima importancia en la formación moral de los jóvenes y de la sociedad en general. No se concebía aún que hubiera un estudiante, ni ninguna persona de sociedad, privada de la benéfica práctica de las devociones, misas y comuniones frecuentes. A nivel de educación primaria, la recitación del catecismo religioso de Ripalda no sólo era sancionada por la costumbre, sino impuesta por ley so pena de clausurar cualquier escuela en la que no se dedicara por lo menos una media hora al iniciarse las

[97] *Memoria*, 1845, "cuadro estadístico de los colegios nacionales de la República Mexicana en el primer semestre de 1844".

[98] AGNM, *Instrucción Pública*, v. 82 1/4, f. 259.

[99] Brambilia, 1966, pp. 25, 26.

[100] *Ibid.*, p. 27.

clases y otra media hora por las tardes a aprender de memoria este catecismo y, de ser posible, también el de Fleuri sobre la historia de la Iglesia.[101] Durante toda la primera mitad del siglo XIX la educación primaria manejada por el Estado, el clero secular o por cualquier otra corporación, seglar o eclesiástica, daba enseñanza religiosa. Lo mismo sucedía a nivel de estudios superiores. En 1844 se hizo un intento, con resultados mixtos, de reunir una información fidedigna sobre la enseñanza impartida en todos los colegios. Durante la segunda presidencia de Santa Anna, se agrupó a todos los colegios, universidades e institutos literarios bajo la denominación de colegios nacionales, y en todos se daba instrucción religiosa a los alumnos.[102] No había ni siquiera un asomo de lo que llamaríamos educación laica. Era unánime el acuerdo de proveer al alumno de sólidas bases morales y sobre todo de habituarlo a las prácticas religiosas. En el Colegio de San Ildefonso de México los alumnos aprendían los catecismos de Ripalda y de Fleuri y algunas veces hacían uso del de Pouget. Pocas veces se menciona éste de Pouget entre los libros de texto, pero tenía en común con todos los demás su presentación en forma de catecismo, tan adaptado a la mentalidad de la época. En asuntos de religión lo importante era aprender los textos de memoria, y la forma de hacerlo más fácilmente era por medio de una serie de preguntas y respuestas. En el Colegio de San Juan de Letrán en la capital, al cuarto para las siete de la mañana los niños concurrían a la capilla para las oraciones de rigor y la lectura de la *Instrucción de la juventud*. Este recogimiento no duraba arriba de quince minutos, pero por la noche se hacía la lectura del día correspondiente del *Año cristiano* y diariamente oían misa. Una vez al mes comulgaban todos. Los de San Gregorio oían misa diariamente, comulgaban una vez al mes (esto era regla general en todos los colegios), y llevaban cátedras sabatinas de religión. Todos los colegios tenían algún acto religioso por la noche, frecuentes funciones de iglesia y explicaciones diarias del catecismo o de las Escrituras, hasta en los que tenían más tintes liberales, como el Instituto Literario de Zacatecas.[103] El de Querétaro, antiguo colegio jesuita, conservaba incluso después de las leyes de Reforma su marcado sabor clerical. Los alumnos de leyes y los teólogos, antes de entrar a cátedra recitaban y explicaban un versículo bíblico. Todas las noches el rector o el maestro de aposento, que vigilaba los dormitorios, explicaba alguno de los misterios de la fe.[104] La lista de ejercicios piadosos resulta parecida en los seminarios conciliares. El catecismo de Ripalda es común en todos. En Chiapas leían el *Tratado de piedad cristiana* de Gobinet; en Guadalajara, había cátedras de religión, ejercicios espirituales y frecuentes pláticas sobre la Biblia. En el seminario de México, media hora de prédicas espirituales seguían a la misa dominguera y había lecciones diarias en el refectorio y en los dormitorios.

[101] Dublán y Lozano, 1876-1904, v. IV, pp. 351, 352 citado en Vázquez, 1975, p. 48.
[102] *Ibid.*, v. IV, p. 630.
[103] *Memoria*, 1845, "cuadro estadístico de los colegios nacionales de la República en 1844".
[104] De la Isla, 1963, p. 25.

En Nuevo León, se estudiaba además el catecismo de Pouget.[105] Se observa claramente que la instrucción religiosa, fuera en los seminarios, los colegios o los institutos literarios, era prácticamente idéntica: los mismos textos, la gran importancia del catecismo de Ripalda como base de la instrucción religiosa, las misas dominicales o diarias, la asistencia a capilla, las lecturas en el refectorio y los consejos dados por el maestro de aposentos en el dormitorio. Estas escenas de la vida monástica se repetían en todos los establecimientos de enseñanza superior, sea quien fuere el director, laico o clérigo, y le daba uniformidad a la enseñanza superior de la época imprimiéndole el marcado tono religioso exigido por la sociedad. Por mucha tendencia que hubiera hacia una secularización de la vida pública o hacia una enseñanza más moderna con materias más pragmáticas, este aspecto permanece inalterable. Incluso el Instituto de Ciencias y Artes de Oaxaca, radical para algunas personas timoratas ante la innovación del plan de estudios, mantenía estas tradiciones religiosas. Catedráticos y alumnos participaban en las procesiones y en las fiestas patronales con idéntico entusiasmo que las del seminario conciliar de la misma ciudad.[106]

La pequeña pero decisiva cuña que abrió la creación de los institutos en el dominio del clero sobre la enseñanza superior consistió en ampliar las asignaturas y su contenido. Se desligó un poco la enseñanza aunque no la vida diaria estudiantil, de la agobiante influencia clerical y se permitió el acceso de alumnos y catedráticos a fuentes documentales, libros y teorías menos restringidas. "El nombre elegido [de instituto literario] manifiesta a las claras el deseo de crear algo nuevo, en consonancia con los requerimientos del liberalismo y del utilitarismo en ascenso, descartando a la vez otros términos como colegio o universidad, cuyas connotaciones implicaban demasiadas ligas con las instituciones coloniales."[107] Así como había necesidad de crear nuevos cuadros de gobernantes y de empresarios, había el deseo de crear nuevas instituciones más acordes con el moderno estado republicano. La influencia francesa es notable también en la creación de nuevas instituciones y organismos gubernamentales, como la Dirección General de Instrucción Pública, nombre que empieza a aparecer en Francia después de la revolución. Los institutos modificaban con el término "literario y científico" o de artes su nombre, lo que nos resulta engañoso hoy en día. La aceptación de esas palabras era más general que ahora. "Literario, en Mora ciertamente y en los diputados que supieran de latines más que el escolástico, poseía las resonancias clásicas del vocablo 'literae': la expresión y la difusión del saber, de la cultura, de las ciencias y las artes, teorías y ejemplos, palabras y letras sabias." Un poco a la manera de los antiguos cursos de filosofía que englobaban todo el saber humano, "literario" designaba no solamente

[105] *Memorias*, 1845, "cuadro estadístico de los seminarios conciliares de la República Mexicana, en el primer semestre de. . . 1844".

[106] *El Telégrafo*, 27, jun., 1833, "Parte no oficial. Interior, estado de Oaxaca".

[107] Herrejón, 1978, p. 26.

las letras y la literatura sino todo lo que cabía dentro del campo humanista, todo lo relativo al conocimiento humano y divino.[108] Se intentaba ofrecer un panorama más amplio del saber contemporáneo que el repetido tradicionalmente en los seminarios conciliares, universidades y colegios mayores, cuyas directrices habían salido hace trescientos años del Concilio de Trento.

Este deseo de crear un nuevo tipo de educación superior se manifestó tímidamente. Un examen de los libros de texto de los seminarios, colegios, universidades e institutos no nos revela una diferencia radical en cuanto a su contenido. Un mayor acercamiento a las últimas novedades de cada curso, sobre todo en materias como la física, dependía de lo bien informado y de los gustos personales de cada catedrático.

Tanto en los seminarios como en los colegios se encuentran ejemplos de buenos o de anticuados textos. Sería aventurado etiquetar como retrógrada o de nivel bajo la enseñanza de los seminarios. El de Michoacán, dirigido por el culto Clemente de Jesús Munguía, era tal vez el mejor establecimiento de educación superior humanista en su momento. Es obvio el esfuerzo por parte de los institutos y colegios por hacer más accesible la educación superior, gracias a cátedras en lengua vernácula y a la eliminación de cursos propios para la carrera sacerdotal, como teología escolástica y moral, sustituidos por matemáticas o cursos generales de filosofía.

El asunto del latín es importante. Parece que todos los cursos ofrecidos en los seminarios conciliares, salvo los de derecho patrio, matemáticas, y la lengua y gramática castellanas, se llevaban en latín hasta bien entrado el siglo xx. Ser latinista seguía siendo requisito para poder cursar las otras materias. En cambio, los colegios e institutos enseñaban latín durante un año o dos, pero todos los cursos se llevaban en español. Una de las muchas preocupaciones de las personas encargadas de la educación era la enseñanza del latín. Sin haber perdido su prestigio como instrumento indispensable para cualquier persona culta, tenía cada vez menos atractivo para los jóvenes. A medida que la vida se secularizaba, disminuía la necesidad del latín, y puesto que menos muchachos se dedicaban a la vida religiosa, el número de los que lo dominaban se reducía. También es de notar que los escritos legales y los cursos y textos universitarios ya estaban casi todos en lengua castellana, aunque seguía siendo obligatorio aprender los rudimentos del latín en todos los colegios. Los textos conocidos por el nombre de su autor y consagrados por años de uso, eran el Antonio de Nebrija y el Juan de Iriarte. En 1843 una comisión los revisó junto con otros libros de texto y los encontró totalmente inadecuados. El Nebrija tenía la enorme desventaja, según el criterio de la época, de enseñar el latín con un texto escrito en el mismo idioma, de modo que había que poderlo leer antes de empezar su estudio. La comisión consideró que esto hacía la enseñanza "necesariamente oscura y enredosa". El Iriarte no salía mejor librado pues estaba escrito en verso; para hacerlo rimar, el autor había embrollado las reglas gramaticales con lo que resultaban más

[108] *Idem*.

confusas de lo que eran. Lo común era que el alumno aprendiera de memoria uno de estos textos de pasta a pasta, aunque tardara años en llegar a los textos clásicos. El poder leer en lengua original, y sobre todo lucirse al citar un texto de Tito Livio, Virgilio, Horacio, Cicerón o Salustio, imprimía un sello de cultura y de respeto. Para adquirir esta habilidad se recomendaba aprender solamente las conjugaciones, declinaciones y reglas generales indispensables y pasar enseguida a hacer traducciones de los clásicos mencionados, sin preocuparse de hablarlo con corrección. La repugnancia por arengas y oraciones encomiásticas y fúnebres que sentían muchas personas era debida al latín mal pronunciado.[109] Todavía no era hora de disociar el latín de la misa. La tendencia era más bien a retirarlo de otras esferas seculares del saber humano, con el fin de hacerlas más accesibles. En el Instituto Literario de Toluca, donde un buen número de alumnos desconocía totalmente el idioma, la dificultad de estudiar el texto latino de religión de Baylli llevó al rector José María García y Álvarez a traducirlo para sus alumnos, pero no tuvo dinero para costear su impresión.[110] El caso de Toluca sobresale por el deseo de las autoridades de preparar pronto a los jóvenes para carreras profesionales. Desde 1828 cada municipio del estado mandaba un becario al Instituto, y se había ordenado que estos alumnos comenzaran sus estudios por el curso de lógica e hicieran toda la carrera de filosofía, previa especialización en física, agricultura o las otras materias ofrecidas en Toluca, precisamente con textos en castellano. Se hizo así "con el fin de observar durante todo este tiempo la capacidad y disposición de ellos para dedicar después al estudio de facultad mayor solamente a los que fuesen aptos", y una vez escogidos reponer sus cursos de gramática latina. Para ello, el Instituto se había convertido en una especie de preparatoria donde los más aptos pasarían a la facultad mayor y los demás irían a los talleres para adiestrarse en herrería, carpintería, carretería y demás oficios.[111] Resultó difícil explicarlo al ministro de Instrucción Pública, pues todavía no se concebía que un alumno pudiese entrar en un plantel de educación superior sin previamente haber cursado latín.

El latín había sido atacado desde los primeros años de Independencia. En 1823 uno de los diputados del Congreso Constituyente aseguró que seguirlo enseñando a esas alturas del siglo XIX era querer "continuar los delirios de nuestra gótica educación". Los profesores mismos eran perjudiciales, además del idioma en sí, puesto que hacían la guerra a los idiomas vivos. Los jóvenes perdían unos tres años en su aprendizaje, para dominar un idioma que los mismos maestros ignoraban en gran parte.[112] También en otras partes del país hubo una oposición abierta. Cuando el notable primer rector del Instituto de Oaxaca, el padre Francisco Aparicio, ofreció dar clases de

[109] *Memoria comisión permanente*, 1845.

[110] AGNM, *Instrucción Pública*, v. 82 1/2, f. 48.

[111] AGNM, *Instrucción Pública*, v. 82 1/2, ff. 54, 61.

[112] Intervención del diputado Lombardo en los debates de la comisión de instrucción pública de 1823 en *Escuelas laicas*, 1948, p. 19.

gramática latina gratis, fue atacado con el argumento de que el latín no ayudaba a progresar a las naciones y era mejor algún idioma vivo. De todas maneras se estableció la cátedra de latín en 1827.[113] En Chiapas se produjo la misma queja; resultaba una pérdida de tiempo estudiar "su gramática cuando no saben la propia, en reglas que no entienden y con un mal método de enseñanza".[114] Muchos articulistas de los periódicos mencionan este mismo tema. Los menos propugnaban por eliminarlo. Ignacio Ramírez pedía retirarlo totalmente, por no ser indispensable.[115] Todos notaban su decadencia y la necesidad de reformar su enseñanza. Sin embargo, poco se hizo y los colegios siguieron con el Nebrija o el Iriarte durante todo el periodo.

El tema de los libros de texto nos permite atisbar los adelantos científicos y pedagógicos o la resistencia a ellos. De acuerdo con la costumbre de la época de comparar a México con Europa, el atraso de aquél se juzgaba de siglos. Por ejemplo, hacía tiempo que en Europa se enseñaba la filosofía como una disciplina aparte de la lógica, la retórica y temas similares. En México, al contrario, imperaba todavía la práctica medieval de agrupar bajo su nombre prácticamente todo el saber: "Dios, el hombre y el universo eran el objeto de la filosofía". Abarcaban las ciencias morales y las exactas, es decir, se enseñaba también física y matemáticas. Un aprendizaje superficial era el obvio inconveniente de dar tal instrucción enciclopédica en un solo curso, con un solo texto, aunque durara tres años. No obstante, tal sistema siguió gozando de aceptación en los círculos intelectuales más avanzados. Años atrás, cuando Carlos III ordenó que *Las instituciones filosóficas* de François Jacquier sirviera de texto para los cursos de filosofía en todos los colegios de la Nueva España, se consideró como un adelanto. Comprendía, aparte de temas filosóficos propiamente dichos, algo de aritmética, álgebra y física y parecía romper con el viejo molde escolástico.[116] Alzate lo juzgó "una ráfaga de luz que disipará las tinieblas que antes ofuscaban el juicio de los jóvenes destinados a instruirse en la filosofía". Esta obra, junto con una escrita en 1781 por Juan Benito de Gamarra y Dávalos, criollo mexicano educado en Europa, fueron los dos primeros libros elementales de filosofía moderna que hubo en la Nueva España. La *Elementa* de Gamarra fue bien recibida por la Universidad y otros colegios de provincia como auxiliar en la preparación de lecciones y exámenes, y difundió conocimientos más contemporáneos sobre las ciencias naturales.[117]

Para la cuarta década del siglo XIX, el Jacquier, ya pasado de moda, era usado en todos los colegios. En 1843 se consideró que dicho textó y los de Altieri y de Benito Bails deberían ser desterrados de las aulas, puesto que no tomaban en cuenta ningún descubrimiento ni avance de la ciencia desde la fecha de su publicación y era insostenible seguir enseñando un conoci-

[113] Castrejón Díaz, 1976, v. II, p. 58.
[114] *Ibid.*, p. 415.
[115] Díaz y de Ovando, 1972, v. II, p. 8.
[116] Sánchez, 1931, p. 137.
[117] Miranda, 1962, p. 41.

miento con medio siglo de atraso.[118] El Jacquier resultaba ya tan anticuado que los profesores lo complementaban con una selección de otros autores. Llegó a formarse un manual impreso que los alumnos manejaban para repasar sus clases antes de los exámenes. Para 1853 ya iba en su quinta edición.[119] Al discutir la Constitución mexicana de 1857 se pidió que el gobierno tuviera la obligación de revisar los libros de texto para evitar "que una ciencia como la física se enseñe por el Jacquier".[120] A pesar de su mala fama, era el texto oficial en muchos establecimientos, incluso de reciente creación. Se usaba en el colegio de Saltillo, en el establecimiento literario de Córdoba, y en otras venerables instituciones como San Gregorio, de la capital y el colegio de San Ignacio y San Francisco Javier, de Querétaro.[121] En el seminario conciliar de México se usaban ejemplares del Jacquier en latín, francés y español, y los alumnos habían tenido la laudable costumbre de consultar otros autores para la misma materia. En 1793, el arzobispo Manuel de Omaña y Sotomayor cortó de raíz esta curiosidad intelectual al mandar "que no se permita a los filósofos que estudien otros autores más que el Jacquier: pues aún los tres años de filosofía son muy corto tiempo para instruirse en él, mucho menos para estudiar en varios autores".[122]

La media docena de autores usados comúnmente, casi todos anticuados y de difícil comprensión, propiciaba el atraso en los estudios superiores, que la centralización y la uniformidad buscaban evitar. Muchos textos eran pésimas traducciones de obras antiguas, defectuosas aun en su original. Había, por ejemplo, el texto latino de metafísica de Bouvier que en los colegios e institutos se explicaba en español. Se estudiaba en el seminario conciliar de Guadalajara, en el de Morelia, en el de Durango, en el Colegio de San Juan de Letrán en México, en San Gregorio, en el Guadalupe Josefino de San Luis Potosí y en la Purísima Concepción de Guanajuato. Por mucho que se esmeraran los estudiantes de estos pesados libros, es dudoso que lograran una verdadera comprensión de las materias. Ellos mismos lo admitían, al repetir esta cantaleta en que se mofaban de sí mismos.

> Todo el Nebrija aprendimos
> Jacquier, Altieri, o Goudin
> ¡Y aún dicen que ni el latín
> ni la física sabemos![123]

Lo que era sin duda el mejor establecimiento científico del país, el Colegio de Minería, dotado de cátedras técnicas, arrastraba el peso de los textos

[118] *Memoria comisión permanente*, 1845. Se había publicado en Valencia en 1787 y en 1815, y en Alcalá y Madrid en 1786 y en 1795. Sánchez, 1931, p. 137.

[119] Sánchez, 1931, p. 138.

[120] *Escuelas laicas*, 1948, p. 90.

[121] *Memoria*, 1845, "cuadro estadístico de las materias y autores que se han estudiado en los colegios nacionales de la República. . .".

[122] Sánchez, 1931, p. 140.

[123] *Calendario* de Ontiveros, citado en Sánchez, 1931, p. 197.

tradicionales en algunas de sus áreas más importantes. Hacia la década de los cuarenta, todavía se enseñaban matemáticas con el Benito Bails obsoleto y confuso, que los maestros complementaban con sus propios conocimientos. Otro vejestorio, el Brissons, servía de texto de física, aunque desconocía los fenómenos de la electricidad, el magnetismo y el galvanismo, asuntos que el profesor tenía que exponer mediante sus propios apuntes, aunque existían otros textos más modernos como la física de Pouillet donde todo esto y otros avances del día estaban perfectamente bien explicados.[124]

Si algunos libros eran incómodos por su presentación o por lo confuso de su contenido, otros resultaban físicamente inmanejables. Los estudiantes de teología usaban los tres enormes tomos, en gran folio, de Billuart. Eran tan densos estos libros que se calculaba un promedio de tres años de estudio para dominar cada tomo. Podemos suponer además que su precio era estratosférico. Se llevaba de texto en Querétaro, Puebla, Tamaulipas y la Universidad de Guadalajara, cuando menos. San Ildefonso se había modernizado algo en este sentido, ya que había introducido un libro de Gazánica, que trataba menos la escolástica y se dedicaba más bien a "atacar vigorosamente reformas habidas en Alemania e Inglaterra", asunto de interés mucho más inmediato, si se toma en cuenta el peligro protestante del vecino del norte. Otra buena obra, también dedicada a refutar los errores antiguos y modernos, sobre todo luteranos, era un texto reciente del padre Perone, adoptado por el seminario de Puebla. Los *Lugares teológicos* del famoso Melchor Cano, escrito en buen latín, era un libro muy erudito y acreditado, pero demasiado extenso para un curso académico. Quedaba bien en la biblioteca del maestro, pero no en manos de los estudiantes, según decían. La falta de libros, o más bien de manuales didácticos, apropiados para explicar lo esencial de cada curso, se hacía sentir agudamente. Se carecía también de libros de tipo general. Por ejemplo, en los cursos de estudios bíblicos, muchas veces se concretaban a traducir renglón por renglón algún texto sagrado. No se acostumbraba, ni siquiera a modo de introducción, ubicarlo dentro de su espacio y tiempo. Faltaba una presentación general de las Escrituras, alguna palabra sobre la autenticidad de la Vulgata, sobre los originales griegos y hebreos, sobre las distintas ediciones. Tal vez lo más importante para la formación de los eclesiásticos eran las cátedras de historia de la Iglesia. Cursaban la materia en casi todos los colegios del país, "porque allá están consignados los datos de la creencia, de la disciplina y de la tradición, así como también los errores que en diversos siglos se han levantado y la polémica que han sostenido los defensores del cristianismo". Estos cursos se daban a veces en latín y, en consecuencia, se veían desiertos, a tal grado que asistían únicamente el profesor y su ayudante.[125]

Tenemos noticias de gran número de textos y apuntes escritos y a veces publicados por catedráticos de provincia. En Nuevo León, el doctor Este-

[124] *Memoria comisión permanente*, 1845.
[125] *Idem*.

ban Tamez preparó para su curso una *Historia de la filosofía* que se usó durante más de 20 años,[126] y como este ejemplo podríamos dar un catálogo de catecismos civiles, religiosos, políticos, historias, gramáticas, textos matemáticos y técnicos, creados a lo largo del siglo. Algunos de los peores escritos no llegaron a las escuelas gracias a la censura del ministro de Instrucción Pública. Proliferaron tanto como los proyectos legislativos, que también formaron y forman hoy en día amplias bibliotecas; el redactarlos parece haber sido y sigue siendo una especie de pasatiempo nacional. En 1864 Joaquín Noriega pretendió que sus *Lecciones morales y sociales*, compuestas en verso, fueran obligatorias en todas las escuelas de primera enseñanza del Segundo Imperio.[127] Su principal inconveniente era que estaba plagado de errores de ortografía, prosodia y sintaxis. Estas fallas eran comunes hasta en los documentos oficiales. José María Bassoco, encargado de revisar el texto, recordaba que la misma acta de aceptación del imperio, hecha en Miramar, "un modelo de caligrafía y un ejemplo del grado de perfección a que puede llegar el dibujo de la pluma", tenía errores de ortografía. Efectivamente, la finalidad de las escuelas había sido siempre lograr una bella caligrafía, aunque el alumno no supiera en qué orden poner las letras.

Los libros de texto, de todos los tamaños y temas, eran de una variedad que desconocemos hoy en día. Algunos eran eruditos, aun para la escuela primaria, y otros, como los de Nuevo León, procuraban interesar al alumno mediante dibujos y métodos visuales. El primer plan de instrucción pública de este estado (1826) pedía el uso de estampas con explicaciones, sobre todo para ayudar a aprender los principales sucesos históricos. Tal como los fabricantes de cereales procesados hoy día, la legislatura quería animar al niño a coleccionar las estampas, y que tuviera su propio juego cada escuela, sala de sociedad, aula de labor, refectorio de casas de beneficencia, todos los establecimientos públicos, la sala del congreso estatal, hasta las cárceles. Es el primer estado que se muestra preocupado por dotar a las escuelas de mapas y globos terráqueos. Incluso se sugirió hacer un rompecabezas con un mapa de México para que los niños lo armaran y aprendieran geografía.[128]

Las imprentas locales desempeñaron un papel determinante en la multiplicación de libros de texto escritos por profesores de provincia. Algunas estaban destinadas, a la vez, a facilitar las prácticas de los aprendices de linotipista. En Toluca los señores Orozco y Carrillo regalaron una imprenta al Instituto Literario que en 1850 empezó a producir silabarios, gramáticas castellanas, catecismos religiosos y aritmética para las escuelas públicas.[129]

[126] Ordóñez, 1942, v. I, p. 94.

[127] AGNM, Archivo Histórico de Hacienda, leg. 500, f. 17.

[128] Ordóñez, 1942, v. I, pp. 26, 27. Primer plan de Instrucción Pública del estado de Nuevo León, aprobado, 27 de feb., 1826.

[129] *Memoria*, México, 1852, p. 11. Desde 1834 hay constancia de la impresión de libros para niños, hechos en Toluca. *Fábulas morales que para la provechosa recreación de los niños que cursan las escuelas de primeras letras dispuso el Br. d. José Ignacio Basurto* es el que cita Ruiz Meza en su libro reimpreso en 1976, p. 85.

En 1845 el gobierno central hizo una encuesta para conocer el número y estado de las imprentas de la República, que arrojó un saldo de pocas máquinas en uso y muchas tan antiguas que ya eran inservibles. Aguascalientes tenía dos en uso y una "jubilada". Sinaloa tenía una, propiedad del gobierno del estado. Veracruz tenía dos en el puerto y una en Orizaba, que imprimían libranzas, facturas, boletas, folletos, reglamentos, lecciones de aritmética, proyectos de un instituto de educación de Juan Rodríguez y un silabario para niños de José de Alcalá. En Tamaulipas había seis máquinas, en Durango una del gobierno y una particular, que se dedicaba a anuncios de teatro, de toros, del circo, de entierros y, citada al final de la lista, de las funciones de los colegios. En Querétaro había dos y en Michoacán tres que, según parece, no hacían más que imprimir papeletas para convites. Nuevo México tenía, en poder del párroco de Taos, Antonio José Martínez, una pequeña e incompleta. Las de Sonora, una en Guaymas y una del gobierno, suscitaron comentarios acerca de su triste atraso.[130] En ciertas épocas, las imprentas de Puebla, Nuevo León, el Estado de México y Veracruz, por lo menos, imprimían libros de texto para uso local. No sabemos cuántas imprentas había en la ciudad de México, pero es de suponer que fueran más numerosas, como lo deben haber sido también las de Guadalajara.

Las imprentas de provincia no producían obras adecuadas para la educación superior y el conseguirlas siempre fue problemático. Eran, sin embargo, indispensables, puesto que ser autodidacta era la solución para muchos jóvenes de uno y otro sexo que ambicionaban una visión más completa del mundo. Guillermo Prieto recuerda que tuvo acceso a la biblioteca de Andrés Quintana Roo y, como él, hubo otros muchachos que pedían prestado cuanto libro estuviera a su alcance. Los de mejor posición económica los compraban nuevos o usados, y gracias a una censura estatal menos rigurosa había emocionantes novedades en las librerías. Tal vez lo más notable era el diluvio de libros franceses. Estaban disponibles, en su lengua original, las obras de Chateaubriand, Lamartine, Victor Hugo, Balzac, Buffon, Thiers, Alexandre Dumas, Madame D'Abrantes, Victor Ducange, entre otros, nombres en su mayoría reconocidos todavía hoy. Es difícil imaginar la sensación experimentada por el lector mexicano del siglo XIX ante la novela *Nôtre Dame de Paris*, o las poesías de Lord Byron, que también se conseguían con el librero francés Charles Allardin.[131] En la librería de Mariano Galván se podía adquirir *Los quince días en el Monte Sinay* de Alexandre Dumas, *Roma pintoresca*, con descripciones de Chateaubriand, *Menerbes o La Tierra Santa* de Lamartine. Había también las mejores piezas de música moderna (Bellini, Donizetti, Meyerbeer), estampas finas y curiosidades artísticas. La Biblia se conseguía también con facilidad. Mariano Galván había hecho una

[130] AGNM, *Instrucción Pública*, v. 84, ff. 49, 54, 61-65, 68, 70, 75. Heredia Correa consideró que, la imprenta en Michoacán, hacía importantes trabajos desde los años treinta del siglo pasado.

[131] *Siglo XIX*, 1, ene., 1842.

costosa publicación, latina y castellana, con numerosas notas y disertaciones sacadas principalmente de los comentarios de Calmet y Vencé, de 1831. Esta gran empresa se hizo en veinticinco volúmenes, acompañados por un atlas histórico-geográfico, grabado e impreso en Estados Unidos. El doctor Manuel Carpio, el presbítero Anastasio María Ochoa y otros clérigos colaboraron con el impresor. Dos años después, Galván se lanzó a la publicación, en cinco tomos, de *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, y en 1848 publicó en doce tomos la *Historia universal* del conde de Segur.

El lector mexicano, aunque ávido de adquirir todos los conocimientos que ofrecían estos libros, sencillamente no tenía la capacidad económica para comprarlos y Mariano Galván sufrió innumerables crisis económicas al grado de perder su imprenta.[132] Libreros con menos pretensiones intelectuales producían obras escolares, de poco precio, que hacían más redituable el negocio. Había las *Lecciones de ortografía* del maestro mexicano Chousal que costaba dos reales, las *Tablas de cuentas* a real la cuartilla, el *Libro de los niños* por Francisco de la Rosa, a cuatro reales, el *Catecismo de urbanidad civil y cristiana* a dos, el *Bufón de los niños* a un peso cuatro reales, el *Catecismo* de Ripalda a un real, el de Fleuri a cuatro, el *Simón de Nantua* costaba cinco, las *Obligaciones del hombre*, traducido por Escoiguiz, costaba dos, las *Máximas de buena educación* dos, las *Muestras de letra española*, por Torío, dos pesos cuatro reales; más caros eran el *Método práctico para enseñar a leer*, la *Geografía* de Juan Nepomuceno Almonte, un libro sobre ajedrez por Filidor, las *Fábulas* de Real de Azúa, y hasta un libro de *Viajes de Aly-Bey por Africa y Asia. Los novios*, novela del poeta italiano Manzoni, valía seis pesos. El precio de los libros publicados en México, por muy alto que fuera, no se comparaba con el que se pagaba por los libros importados. Uno de los textos que se usaban prácticamente en todos los cursos de derecho patrio o civil era el Salas, o sea la *Ilustración del derecho real de España* por Juan de Salas. El primer ejemplar llegó a México en 1807,[133] y fue comprado por Juan María Wenceslao Sánchez de la Barquera en 100 pesos, una cantidad exorbitante (un catedrático de derecho difícilmente ganaba 600 pesos al año). Más adelante se publicó en México, junto con las disposiciones de los congresos mexicanos, a un precio lo suficientemente accesible como para servir de texto en Tamaulipas, Puebla, Guanajuato y otros lugares. Conocemos una edición mexicana de 1832 y otra de 1852.[134]

El libro gozaba todavía de prestigio como vehículo de conocimiento y como un bien preciado. No dejaba de ser subversivo: continuaba la censura, sobre todo durante ciertos regímenes gubernamentales. Tal vez el episodio más escandaloso tuvo lugar en el Instituto Literario de Toluca cuando el rector, presbítero Mariano Dávila, resuelto a corregir las creencias descarriadas de sus alumnos, mandó quemar en 1859 unos 600 volúmenes impor-

[132] Galván, 1926, p. 7.
[133] *Siglo XIX*, 6, ene., 17, ene., 16, feb., 1842.
[134] Lanza, 1924, p. 37.

tados de Francia de la biblioteca reunida durante la gubernatura de Lorenzo de Zavala.[135] La pérdida fue irreparable.

Este incidente demuestra hasta qué punto la educación estaba ligada a las creencias y la personalidad de cada una de las personas que intervenía en el proceso. Era posible tanto el deterioro como el avance —el factor personalista todavía tenía gran peso. El carácter que le imprimía cada presidente, cada ministro de Instrucción Pública, cada rector de colegio, cada maestro, seguía siendo la clave para entender el camino tortuoso que seguían las escuelas y sus programas de estudio. Unos procuraban conseguir más libros y algunos los quemaban, unos querían reducir el número de años de estudio, otros alargarlos. Unos se quejaban de la superficialidad de los estudios modernos debido a la gran cantidad de materias y otros creían que las carreras carecían de sentido sin haber visto todas las materias relacionadas con un solo tema. Unos consideraban indispensable la intervención de las autoridades municipales para adecuar la enseñanza a las necesidades locales, otros veían como solución a los problemas del país un régimen central, incluso educativo, que uniformara los planes de estudio. En fin, la diferencia de criterios provocaba a veces la destrucción de cuanto se había hecho antes, sin tener los recursos suficientes para hacer algo mejor.

Ha sido preciso dejar de lado muchos temas en este resumen o vista general de lo que fue la educación en México de 1821 hasta mediados del siglo. Un estudio más detallado necesitaría rastrear la participación del Estado, tanto nacional como regional, durante cada uno de los regímenes políticos, e identificar a las personas que participaron en su desarrollo, con el fin de explicar sus metas y sus métodos. Esto es significativo sobre todo para un periodo como el Segundo Imperio. Habría, también, que seguir más de cerca el desarrollo de la educación en cada entidad y ligarla estrechamente a su historia política. Es imposible hablar de las escuelas en Yucatán, por ejemplo, sin mencionar su separación de la República y su guerra de castas. La verdadera naturaleza de los estudios superiores y un examen riguroso de los libros de texto está por hacerse, como lo está el identificar los momentos en que cambia la estructura mental escolástica. Este tema va entretejido con el proceso de secularización de la sociedad, que habría que tratar a fondo antes de entender cómo influía en los estudios superiores.

Muchos aspectos de la educación, en su aceptación más general, también han quedado fuera. El teatro ejerció cierta influencia sobre algunas clases sociales de la ciudad de México; los sermones y las cartas pastorales conservaban su autoridad moral como medios eficaces de moldear opiniones y transmitir conocimientos. Hay un movimiento, de suerte desigual, destinado a formar y fomentar las bibliotecas públicas. Su historia tiene que formar parte de una historia de la educación más amplia.

Aun con sus limitaciones, se puede definir el problema educativo de la recién creada República Mexicana en términos de sus aspiraciones, de sus

[135] *Ibid.*, p. 187.

logros y de sus fracasos. Es obvia la importancia que tenía el tema para los gobernantes de una sociedad que aspiraba a ser nueva, pero que no lo era. Luchaban contra la inestabilidad política y económica y contra la falta de recursos humanos preparados para la tarea educativa. Y sin embargo, su visión de una sociedad que llenara mejor las necesidades humanas les llevó a sentar las bases de lo que serían después los nuevos intentos de la República Restaurada y del Porfiriato. Los frutos de sus esfuerzos se conocerían al formarse la sociedad moderna del siglo XX.

## SIGLAS

AGNM Archivo General de la Nación, México.
AGEG Archivo General del Estado de Guanajuato.
BINAH Biblioteca del Instituto Nacional de Antropología e Historia, Archivo Histórico, Escuela Nacional de Agricultura.

## BIBLIOGRAFÍA

Anna, Timothy
1978 *The Fall of the Royal Government in Mexico City*, Lincoln and London, University of Nebraska Press.

Brambilia, Crescenciano
1966 *El seminario de Colima*, México, Editorial Jus.

Calderón de la Barca, Frances Erskine
1970 *Life in Mexico: The Letters of Fanny Calderon de la Barca*, Garden City, New Jersey, Doubleday, 288 pp.

Castrejón Diez, Jaime y Marisol Pérez Lizaur
1976 *Historia de las universidades de provincia*, México, Secretaría de Educación Pública, 2 vols.

De la Isla, Ezequiel
1963 *Historia del seminario conciliar de Nuestra Señora de Guadalupe de Querétaro, 1865-1915*, México, Editorial Jus, 2 vols.

Díaz y de Ovando, Clementina y Eliza García Barragán
1972 *La Escuela Nacional Preparatoria, los afanes y los días, 1867-1910*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2 vols.

Dublán, Manuel y José María Lozano
1876-1904 *La legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la República Mexicana*, México, Imprenta del Comercio, 30 vols.

*Escuelas laicas*
1948 *Escuelas laicas, textos y documentos*, México, Empresas Editoriales, S.A.

*Exámenes*
1866 *Exámenes del Liceo de Niñas de esta capital, verificados en fin de diciembre del año de 1865*, Guadalajara, Tipografía Económica de Vidaurri.

García Cubas, Antonio
1945 *El libro de mis recuerdos*, México, Editorial Patria.

Galván, Mariano
1926 *Colección de efemérides publicadas en el calendario del más antiguo Galván, desde su fundación hasta el 30 de junio 1924*, México, Antigua Imprenta de Murguía.

Heath, Shirley Brice
1972 *La política del lenguaje en México. De la colonia a la nación*, México, Secretaría de Educación Pública, 317 pp.

Heredia Correa, Roberto
1983 Crítica de libros sobre "Ensayos sobre historia de la educación", en *Relaciones*, IV:16 (otoño), pp. 125-127.

Herrejón Peredo, Carlos
1978 *Fundación del Instituto Literario del Estado de México: Testimonios históricos*, Estudio introductorio y selección de documentos por. . . Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México.

Lanuza, Agustín
1924 *Historia del Colegio del Estado de Guanajuato*, México, M. León Sánchez, 428 pp.

Lavrin, Asunción
1973 "The execution of the law of Consolidación in New Spain; economic aims and results", en *Hispanic American Historical Review*, vol. 53 (nov.-feb.), pp. 27-49.

*Memoria*
1829 *Memoria que el secretario del estado y del despacho universal de justicia y negocios eclesiásticos presenta al soberano congreso constituyente sobre los ramos del ministerio de su cargo, leída en la sesión de. . . enero 1829*, México, Imprenta del supremo gobierno en palacio.

*Memoria*
1830 *Memoria que el secretario del estado y del despacho universal de justicia y negocios eclesiásticos presenta al soberano congreso constituyente sobre los ramos del ministerio a su cargo, leída en la sesión de. . . enero 1830*, México, Imprenta del supremo gobierno en palacio.

*Memoria*

1844 *Memoria del secretario de estado y del despacho de justicia e instrucción pública leída a las cámaras del Congreso Nacional de la República Mexicana, enero 1844*, México, impresa por Ignacio Cumplido.

*Memoria*

1845 *Memoria del ministerio de justicia e instrucción pública presentada a las cámaras del Congreso General por el secretario del ramo*, México, Litografía de Cumplido.

*Memoria*

1847 *Memoria de la primera secretaría de estado y del despacho de relaciones interiores y exteriores de los Estados Unidos Mexicanos, leída al soberano congreso. . . en diciembre 1846 por el ministro del ramo, ciudadano José María Lafragua*, México, Imprenta del V.G. Torres.

*Memoria Coahuila*

1874 *Memoria con que el gobierno provisional de Coahuila da cuenta al tercer congreso constitucional del mismo, del estado en que se hallan los ramos de la administración pública*, Saltillo, Tipografía del gobierno.

*Memoria Comisión Permanente*

1845 *Memoria que en forma de dictamen presentó la Comisión Permanente a la junta general de instrucción pública sobre este ramo, en cumplimiento de la ley de 11 agosto 1843 y pasada al gobierno por acuerdo de la misma junta*, en *Siglo XIX*, 28, 29, 30, 31, agosto.

*Memoria Chihuahua*

1830 *Memoria presentada al honorable congreso tercero constitucional del estado de Chihuahua por el secretario del despacho sobre el estado de la administración pública*, Imprenta del gobierno en palacio.

*Memoria Guanajuato*

1826 *Memoria que presenta el gobernador de Guanajuato al congreso constituyente del estado de los negocios públicos que han estado a su cuidado, desde 10 mayo, 1824 hasta 31 diciembre 1825 leída por el secretario de la gobernación en sesión del día 10 febrero 1826*, Imprenta del supremo gobierno en palacio.

*Memoria Guanajuato*

1827 *Memoria que el gobernador del estado de Guanajuato formó para dar cumplimiento a la parte tercera del artículo 16 de la constitución federal, ampliándola en otros ramos para conocimiento del congreso del mismo estado, todo por lo respectivo al año de 1826*, México, Imprenta y librería a cargo de Martín Rivera.

*Memoria Guerrero*
1872 *Memoria presentada a la honorable legislatura del estado de Guerrero por el ciudadano gobernador del mismo, general Francisco O. Arce*, Chilpancingo, Imprenta del gobierno del estado.

*Memoria México*
1852 *Memoria de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública del Estado de México, leída ante su honorable legislatura en la sesión del 27 de marzo de 1852*, Toluca, Estado de México, Tipografía de Quijano.

*Memoria Nuevo León*
1830 *Memoria en que el gobierno del estado de Nuevo León da cuenta al congreso cuarto constitucional de todos los ramos que han sido a su cargo en el año de 1829. . . presentada el 4 de marzo 1830*, Monterrey, Imprenta del gobierno a cargo del ciudadano Sixto González.

*Memoria Nuevo León*
1831 *Memoria en que el gobierno del estado de Nuevo León da cuenta al honorable congreso del mismo en 1831 de todos los ramos que han sido a su cargo en 1830*, Monterrey, Imprenta del gobierno a cargo del ciudadano Sixto González.

*Memoria Puebla*
1849 *Memoria sobre la administración del estado de Puebla en 1849, bajo el gobierno del excelentísimo señor don Juan Murgica y Osorio, formado por el secretario de despacho don José María Fernández Mantecón*, México, Imprenta de Ignacio Cumplido.

*Mexicanos*
1974 *Los mexicanos pintados por sí mismos; tipos y costumbres nacionales por varios autores*, México, 1855, Facsímil, México, Librería de Manuel Porrúa.

Miranda, José
1962 *Humboldt y México*. México, Universidad Autónoma de México.

Mora, José María Luis
1949 *El clero, la educación y la libertad*, México, Empresas Editoriales, S.A., 216 pp.

Mora, José María Luis
1963 *Obras sueltas de José María Luis Mora, ciudadano mexicano*, Editorial Porrúa, 775 pp.

O'Campo, Javier
1969 *Las ideas de un día; el pueblo mexicano ante la consumación de su independencia*, México, El Colegio de México, 376 pp.

Ordóñez, Plinio D.
1942 *Historia de la educación pública en el estado de Nuevo León 1591-1942*, Monterrey, Talleres Linotipográficos del Gobierno del Estado.

Prieto, Guillermo
1906 *Memorias de mis tiempos*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.

Ruiz Meza, Víctor
1976 *La primera imprenta en Toluca, 1850-1837. Apuntes para su historia, fichas para su bibliografía*, edición facsimilar de Mario Colín, México, Biblioteca Enciclopedia del Estado de México, 105 pp.

Sánchez, Pedro J.
1931 *Historia del seminario conciliar de México*, México, Escuela Tipografía Salesiana Cristóbal Colón.

Tanck Estrada, Dorothy
1977 *La educación ilustrada 1786-1836. Educación primaria en la ciudad de México*, México, El Colegio de México, 280 pp.

Vázquez, Josefina
1975 *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México.

# EN BUSCA DE UNA EDUCACIÓN REVOLUCIONARIA: 1924-1934

FRANCISCO ARCE GURZA

## INTRODUCCIÓN

Poco después de la renuncia de Vasconcelos a la Secretaría de Educación, concluyó el periodo presidencial del general Obregón y tocó al general Calles, antiguo maestro sonorense, ocupar la silla presidencial. Aunque ambos presidentes eran sonorenses y sus gobiernos tuvieron características semejantes, el de Calles tuvo un sello propio. El callismo se instaló en el poder con un ímpetu transformador sin igual. Se sentía responsable de llevar a cabo una organización permanente que diera al país una fisonomía definitiva. Para Calles la revolución consistía precisamente en organizar el país y echar a andar su economía. Hacer la revolución era producir alimentos, crear industrias, educar y organizar las finanzas. En una palabra, sentar las bases para el progreso de México. Progreso y revolución fueron para Calles palabras sinónimas. Su realización requería sin embargo de un elemento adicional: paz y estabilidad políticas.

La consecución de esta última meta implicaba la consolidación de un gobierno fuerte capaz de vencer o asimilar, según fuera el caso, la ambición de una serie de grupos y líderes que, desde los tiempos de la revolución, habían creado núcleos de poder independientes, capaces de rivalizar con el gobierno callista. También para echar a andar la economía del país era menester un gobierno poderoso, dinámico, que abriera brecha en diversos ramos de la actividad económica. Todas estas tareas tomaban tiempo y Calles decidió tomárselo. Visto desde esta perspectiva, es decir, desde la perspectiva de las metas que persiguió Calles, se puede decir que el callismo duró hasta 1935, cuando de alguna manera sus ideales habían tenido logros parciales y había surgido un hombre (Cárdenas) con suficiente fuerza política como para enfrentarse al "jefe máximo" y vencerlo. Conviene sin embargo dividir este largo periodo en dos partes que marcan etapas más o menos distintas: los cuatro años de la presidencia de Calles, y los años del "maximato". Pero debemos tener presente que, aunque hubo una evolución marcada respecto a la manera en que la paz y el progreso debían configurarse, éstos fueron los dos ideales que estuvieron en el corazón de los procesos sociales y de sus principales protagonistas.

La educación en estos años estuvo entramada en el complicado tejido de la época. Al igual que en los años de Vasconcelos, se pensó en la educación como en una panacea, pero radicalmente distinta. Ya no se trataba de educar al pueblo en los ideales humanistas de la cultura occidental, sino de hacer que la educación se convirtiera en un instrumento del progreso y del desarrollo económico. En cierto modo la mejor crítica del vasconcelismo educativo debe buscarse, no entre quienes lo criticaron verbalmente, sino entre aquellos que estuvieron encargados de planear el nuevo esquema educativo. La escuela callista partía del supuesto de que mientras no hubiera paz y progreso material, los ideales humanistas resultarían accesorios. A Calles no le interesaba este tipo de cultura. Le importaba que los campesinos hicieran producir la tierra, que los obreros se adiestraran en las técnicas modernas de producción y que el país saliera del caos económico en que se encontraba desde la revolución. La educación tenía que servir a estos propósitos.

No debe pensarse, sin embargo, que el pragmatismo de Calles no encarnara en sí mismo un ideal cultural. Su idea del progreso, como veremos más adelante, emanaba de un ideal modernizador, cuyos rasgos culturales fueron manifiestos a todo lo largo de la época. La modernización se había convertido para estos años en una especie de mito que embebió a políticos y educadores. La modernización —pensaban— acabaría con la escasez y en este sentido aliviaría la pobreza del pueblo. Esto reduciría las disparidades entre las clases y favorecería la armonía social. Además, liberaría al pueblo de los mitos religiosos con la llave de la razón y de la ciencia. Calles creía firmemente que su plan de gobierno descansaba sobre estos valores y el programa educativo estuvo en cierto modo encargado de divulgarlos o imponerlos. Este espíritu no fue privativo de Calles y su camarilla política. Muchos maestros, gobernadores y políticos menores comulgaban con él y, a pesar de que una gran parte del pueblo reprobó los métodos callistas, el ideal modernizador comenzó a filtrarse en amplias capas de la población. Aunque la historia de la educación en estos años se caracterizó por los enfrentamientos ideológicos a que dio lugar, lo que tienen en común los diversos programas reformistas, desde la escuela racionalista hasta la educación socialista, fue precisamente su afán modernizador.

Se dice con frecuencia que la educación es portadora de los valores culturales de una época. En los años veinte y treinta hay una marcada preocupación por crear una educación que exprese los valores de la revolución mexicana, pero lo que aún no estaba claro era cuáles eran estos valores. En este sentido, la gran efervescencia ideológica, y los debates educativos característicos de estos años estuvieron enmarcados en una discusión más amplia sobre el sentido global de la experiencia revolucionaria. Los valores que se propusieron para ser enseñados en las escuelas fueron muy diversos: variaban de una región a otra y de un grupo social a otro. Coexistieron y se enfrentaron constantemente la educación católica, la educación laica, la escuela racionalista, la educación activa, la educación socialista y muchas

otras. Aunque las diferencias entre una y otra no fueron siempre tan grandes como pensaban quienes las postularon, la nota dominante en el ambiente educativo de estos años fue el desacuerdo.

En las polémicas educativas, los protagonistas estuvieron en general más preocupados por definir una doctrina y combatir otra, que por mejorar realmente los métodos y las instituciones educativas. Esto se explica porque los debates educativos no sólo reflejaban diferencias ideológicas, sino también pugnas políticas. La lucha por el poder era también la lucha por imponer una ortodoxia revolucionaria. No obstante, al estudiar la historia educativa de estos años, uno se pregunta hasta qué punto las pugnas entre políticos y líderes educativos sirvieron para aliviar la ignorancia de tantos pueblos a donde nunca llegaron las escuelas. Los líderes educativos estuvieron demasiado preocupados por definir qué se iba a enseñar, pero, salvo unas cuantas excepciones, se olvidaron de pensar cómo sus ideas grandilocuentes llegarían realmente al pueblo, de modo que la mayoría de las decisiones sobre lo que sería la educación revolucionaria se quedaron en el papel. Muchos maestros nunca entendieron el contenido de las reformas ideológicas que tanto ruido hacían en la capital, así que siguieron fieles a sus métodos tradicionales.

La falta de unidad en las concepciones educativas no fue, sin embargo, tan sólo cosa de políticos. En el fondo era la consecuencia natural de una sociedad fragmentada política y socialmente. La necesidad de unificar el sistema educativo no era una preocupación novedosa, pero sólo en la época de Calles comenzó a materializarse este propósito. En medio de la enorme anarquía que caracterizó la historia educativa de estos años, puede observarse cómo el Estado empieza a ejercer dominio en el campo educativo y ésta es una parte fundamental de la trama educativa de la época. El conflicto con la Iglesia en el terreno educativo, las modificaciones que se hicieron al artículo tercero de la Constitución, las leyes reglamentarias, la preocupación gubernamental por producir maestros en masa y diseminarlos por toda la República, el crecimiento institucional de la SEP y los acres debates sobre la orientación que debía seguir la educación pública fueron, en parte, el resultado de una presencia oficial cada vez mayor, fenómeno que se da no sólo en el terreno educativo, sino en casi todos los ámbitos.

La unificación educativa requería, sin embargo, de algo más que del control político. La violencia y el dogmatismo implícitos en algunas de las ideas educativas del Estado provocaron una gran reacción no sólo en contra de las ideas educativas oficiales, sino en contra de todo lo que sonara a monopolio educativo. Desde los años de la persecución religiosa hasta poco tiempo después existió entre diversos grupos una gran desconfianza hacia las enseñanzas del Estado. Esta desconfianza tuvo su origen en las campañas desfanatizadoras emprendidas por varias escuelas oficiales, en los proyectos estatales para establecer una educación sexual y en la imposición posterior de la educación socialista. A partir de entonces la educación extraescolar en las familias católicas comenzó a rivalizar y a combatir las enseñanzas oficiales. La familia reafirmó su papel formativo en el proceso educativo y la educa-

ción escolar perdió ascendencia como agente de transformación social.

La búsqueda de la unificación educativa tuvo muchos tropiezos; la crisis política a la muerte de Obregón, la crisis económica y la persecución religiosa no ayudaron ciertamente a crear un consenso en materia educativa. Los políticos y educadores habían pensado en la educación como un agente unificador, como un medio para crear una nacionalidad vigorosa; sin embargo, la unificación educativa requería de un acuerdo previo sobre las metas nacionales, en este caso, los ideales revolucionarios; el problema era, en cierto modo, el de la gallina y el huevo. No cabe duda que en estos años se dieron pasos decisivos hacia el progreso de la educación, sobre todo en lo que se refiere a la expansión y organización institucional; los muchos debates sobre la orientación de la educación revolucionaria, si bien no encarnaron en programas educativos coherentes, sí despertaron una inquietud por las cuestiones sociales en la gran masa de la población. A pesar de estos logros, al estudiar la historia educativa de estos años nos queda una sensación de fracaso. Esto se debe quizás al hecho de que los logros estuvieran muy por debajo de los ideales. El progreso, la unificación y la modernización del país eran tareas demasiado a largo plazo para la impaciencia constructora de los políticos y educadores. Quizá su error principal fue confiar demasiado en la educación escolar; el pensar que la educación por sí misma era capaz de transformar a un pueblo y una historia.

## I. LA EDUCACIÓN DURANTE LA PRESIDENCIA DEL GENERAL CALLES

El ímpetu reconstructor que caracterizó la presidencia de Calles no era simplemente un ímpetu desbordado, sino que tenía en un principio ideas muy concretas sobre el tipo de progreso a que debería avocarse la nación. El gobierno obregonista se había preocupado fundamentalmente por reacreditar al gobierno mexicano en el exterior, sobre todo con los Estados Unidos, para afianzar su posición internacional. Se había hablado mucho de progreso pero poco se había hecho. El ánimo revolucionario se había transferido al terreno políticamente menos comprometido de la educación y Vasconcelos se había preocupado más por el humanismo que por el progreso material. La sed de progreso, de frutos materiales derivados de la revolución, era grande cuando Calles tomó el poder y él, junto con un equipo de hombres dotados de sentido práctico y de una gran ambición política, iniciaron una labor titánica de reconstrucción que se fincaba en una imagen muy particular sobre lo que debería ser el México moderno, el México revolucionario. El ideal vasconcelista de la redención del pueblo a través de la cultura fue sustituido por el nuevo afán modernizador que implicaba una política educativa radicalmente distinta, por lo menos en cuanto a las metas que perseguía. Con el callismo se inauguraba definitivamente una nueva etapa en la educación revolucionaria.

El ánimo reconstructor que iniciaba esta nueva época se expresó en un

principio con mucha claridad en las objeciones que se hicieron a la labor educativa de Vasconcelos. Jorge Cuesta, un certero crítico que más tarde lo sería también de los futuros programas educativos, achacaba a Vasconcelos el haber tratado de erigir a la escuela en iglesia del Estado.[1] Manuel Gómez Morín, que participó activamente en la labor reconstructora callista, al igual que muchos de sus contemporáneos, pensaba que la reconstrucción del país debería tener una base "técnica" para que el espíritu transformador de los sonorenses y el ánimo apostólico de Vasconcelos encarnaran en obras concretas que dieran frutos inmediatos. Sólo con este giro técnico de la organización gubernamental podría abandonarse ". . . el inevitable romanticismo y el misticismo vago de los días de lucha y los groseros desbordamientos de un triunfo sin realizaciones [que] nos tienen todavía postrados".[2]

Éste era pues el espíritu con que se inició impetuosamente la reconstrucción económica del país para lo cual se pensó siempre que la educación sería un instrumento decisivo; en efecto, durante los primeros años del callismo la educación se vio envuelta por este afán pragmático y "técnico" en el que se cifraban las esperanzas revolucionarias del nuevo régimen.

### a] *Hacia la reconstrucción económica*

La necesidad de reconstruir una economía devastada por la guerra y de encaminar al país hacia el añorado progreso revolucionario hizo que la política económica se convirtiera en la espina dorsal del régimen callista. Los programas gubernamentales en otras áreas, y muy fundamentalmente en la educación, estuvieron subordinados al ideal de la reorganización económica.

Alberto J. Pani, que ocupó la Secretaría de Hacienda desde 1923 hasta principios de 1927, fue quien principalmente se encargó de definir los lineamientos en que se basaría la labor reconstructora. Ya desde los tiempos en que fuera secretario de Industria de Carranza, Pani expresó su tesis librecambista que en los tiempos de Calles se convertiría en uno de los principios rectores de la política económica. La fe en este principio se originaba no sólo en la necesidad de fomentar un mayor dinamismo en el sector empresarial mexicano cuya actividad era aún muy incipiente, sino que se basaba en una auténtica creencia en que la libre actuación de las fuerzas del mercado ayudaría a crear la organización económica más apta y a la vez más justa.[3] Pani estaba convencido de la injusticia y de las desventajas del sistema proteccionista "que favorece siempre a unos cuantos industriales a costa de la inmensa mayoría de los consumidores". Pani proponía dos principios fundamentales para encauzar a la economía: 1) fomentar la explotación de los productos

[1] Cuesta, 1964, p. 668.

[2] Krauze, 1977, p. 13.

[3] *Ibid.*, pp. 13-14. Esta noción, al igual que gran parte de la información sobre los programas económicos y la educación rural del régimen callista fueron extraídos de esta obra.

naturales de nuestro suelo y las industrias que se deriven de dicha explotación, estableciendo un sistema de jerarquías de acuerdo con las necesidades primordiales del país y 2) facilitar la libre concurrencia económica nacional e internacional, es decir, suprimir parcial o totalmente los privilegios a las industrias nacionales que sólo podían sobrevivir bajo la protección oficial.[4]

El espíritu de libre empresa, sin embargo, no podía entrar en vigor simplemente por voluntad política. Dado el estado en que se encontraba la economía nacional no se podía esperar que los empresarios pudieran echar a andar con sus propios recursos la gran maquinaria económica. Era necesario que el estado tomara la iniciativa para organizar y promover la actividad económica; que invirtiera y que diera facilidades para el desarrollo de las empresas particulares. La intervención del Estado en estos primeros años del callismo, a diferencia de lo que sucedió hacia finales del periodo, no se veía como rival, sino como promotora de la iniciativa privada. Su finalidad no era monopolizar ciertas áreas de la economía, sino simplemente abrir brecha a los inversionistas privados.

Por otra parte, el Estado procuraría orientar el desarrollo hacia las áreas prioritarias y aquí entraba en juego lo que Pani señaló en su primer punto: "la explotación de los productos naturales de nuestro suelo" que durante los años de Calles encarnó en una extensa política de desarrollo agrícola. Los objetivos principales de esta política eran la irrigación y la apertura de nuevas tierras para el cultivo. El ideal del reparto agrario pasó a un segundo plano pues lo que interesaba a los técnicos callistas era, en primer término, restablecer internamente el crédito del gobierno para infundir confianza a los empresarios agrícolas.[5] El Estado pudo financiar los medios para echar a andar el proyecto agrícola gracias a la restauración de las finanzas nacionales, que ya para finales de 1925 había tenido éxitos palpables, y haciendo de lado la gran retórica revolucionaria sobre la tenencia de la tierra se avocó a fomentar el desarrollo agrícola por medios muy concretos: crédito, técnica, irrigación, caminos y, muy importante, educación. Los callistas fueron muy conscientes de que el éxito de su magno proyecto agrario dependía de la capacitación del principal protagonista: el campesino. Era necesario adiestrarlo en las técnicas modernas e infundirle un espíritu empresarial para que pudiera aprovechar los recursos que se le estaban proporcionando al campo.

### b] *La educación y el progreso económico*

La historia de la educación rural en estos años puede verse pues, como parte del objetivo central del gobierno de reconstruir la economía del país. La expansión del sistema escolar en el campo en los años veinte e incluso en los treinta, no fue solamente un intento por educar al campesino, sino un es-

[4] *Ibid.*, p. 15.
[5] *Ibid.*, capítulo IV.

fuerzo básico por organizar económicamente al agro y sentar las bases de un nacionalismo político.

Un personaje que desempeñó un papel central en la realización de este propósito fue Gonzalo Robles. El cual era un ingeniero agrónomo que había sido enviado por Carranza en 1916 a visitar las escuelas agrícolas más famosas de Estados Unidos y que a principios de los años veinte viajó a la URSS, se entrevistó con Lunatcharski y visitó más escuelas, entre ellas la que fundó Tolstoi en Yasnala-Poliana. Recorrió además casi todos los países de Europa con el propósito de observar las cooperativas, las escuelas agrícolas, los bancos cooperativos y las industrias agrícolas. Después viajó a Sudamérica con el mismo propósito y asistió en Argentina al Congreso Internacional de Economía Social. En un par de ponencias sobre educación agrícola, propuso un nuevo plan de estudios para la Escuela Nacional de Agricultura de Chapingo, un proyecto de Escuela Central Agrícola y otro sobre el fomento de la pequeña propiedad, proyectos que quedaron en el papel hasta que Calles tomó el poder. Para entonces Robles se había convertido en un técnico experto, muy cercano al presidente y promotor del gran entusiasmo por el cooperativismo agrícola y por el espíritu empresarial que debería invadir el campo mexicano.[6]

Desde el momento en que comenzó a planear el nuevo programa agrícola se pensó en la necesidad de crear una red de escuelas centrales agrícolas que cumplirían principalmente la función económica de incrementar simultáneamente la facultad de producción y la capacidad de consumo.[7] Se pensaba que había que integrar una red en todo el país, de acuerdo con las características económicas de cada región. Las centrales agrícolas contarían con instalaciones apropiadas y técnicas modernas para "enseñar-aprendiendo" a sus alumnos la manera de aprovechar industrialmente los productos de la región. Cada una de estas escuelas contaría además con un banco (Banco Agrícola Ejidal) que aportaría el capital para sus proyectos. El director de la escuela dirigiría también el banco y los créditos se manejarían de acuerdo con las metas educativas de la escuela. Tanto el capital técnico que egresaba de las escuelas como el económico que otorgaba el banco, estaban destinados a beneficiar a las cooperativas. Se trataba en realidad de entrelazar a la cooperativa con la escuela y el banco para que formaran un núcleo auténtico de desarrollo regional.[8] Cada escuela sería dotada de quinientas hectáreas para que realizara cultivos experimentales y tendría además maquinaria moderna para el desarrollo de la agricultura y la ganadería. Contaría también con salones de clases y dormitorios para alojar a 200 alumnos aproximadamente, escogidos de entre los ejidos circundantes, entre los 10 y los 16 años.[9]

El presidente Calles aprobó la ley de Escuelas Centrales y Bancos Agríco-

[6] Entrevista Krauze-Robles, Krauze, 1977, p. 9.
[7] Krauze, 1977, p. 24.
[8] *Ibid.*, pp. 317-318.
[9] *Ibid.*, p. 318.

las Ejidales el 16 de marzo de 1926. Durante los dos años siguientes se abrieron varias escuelas con sus respectivos bancos, sobre todo en los estados de Durango, Guanajuato, Michoacán, Jalisco y Puebla. Sin embargo, poco a poco el entusiasmo decayó y con el inicio de la crisis económica en 1926 (de la cual el país no se repondría, sino hasta muchos años más tarde), el Estado no quiso seguir gastando en proyectos experimentales. Hubo también razones de índole política: la cooperación de los gobernadores en el financiamiento de escuelas que se encontraban en los linderos de sus respectivas jurisdicciones era difícil; se interpusieron también intereses de la CROM.[10] Otra de las causas que explica su fracaso fue el desconocimiento de las condiciones sociales en que funcionarían dichas escuelas. Las centrales agrícolas estaban destinadas a hijos de campesinos mayores de diez años que hubieran cursado los primeros años de la educación primaria, y era poco común encontrar candidatos que cumplieran tales requisitos. Estas escuelas sin embargo, no desaparecieron. En los años treinta Narciso Bassols, secretario de Educación, trató de darles un nuevo impulso y las convirtió en Escuelas Regionales Campesinas incorporadas a las antiguas Misiones Culturales creadas por Vasconcelos.

### c] *La educación y la integración nacionales*

Las escuelas centrales agrícolas ofrecen sin duda el mejor ejemplo de la manera cómo el régimen callista intentó vincular la educación al desarrollo económico. Sin embargo, el panorama educativo de estos años fue mucho más amplio y los proyectos mucho más ambiciosos. Moisés Sáenz fue el arquitecto de la mayor parte del proyecto educativo callista. Él fue quien integró los diferentes programas en una gran estructura que incluía una concepción pedagógica y una noción de las metas a las que debería avocarse la educación nacional. Ideólogo y crítico de la educación callista, fue probablemente junto con Vasconcelos, el educador con la noción más ambiciosa del quehacer educativo mexicano. Con Sáenz la educación dejó de ser exclusivamente un engrane de la nueva política económica de Calles. Se convirtió en una empresa de gran envergadura, cuya meta final sería la integración de la nacionalidad mexicana: la eliminación del mosaico racial y cultural que impedía el progreso de México.

Moisés Sáenz había nacido en Monterrey en 1880 y hecho estudios de pedagogía en Jalapa y de posgrado en la Universidad de Columbia, en Nueva York. Ahí recibió la influencia decisiva de John Dewey, el creador de la escuela activa. Más tarde, concluyó su formación en la Sorbona de París. Al regresar a México fue nombrado director de Educación de Guanajuato y en 1924, director de la Escuela Nacional Preparatoria. Un año más tarde ascendió a la Subsecretaría de Educación y desde donde pudo planear la edu-

[10] *Ibid.*, p. 320.

cación nacional. En este puesto duró seis años, con la breve interrupción de cuatro meses (de agosto a noviembre de 1928) en los que fungió como secretario de Educación. En 1933 emprendió un programa experimental de educación rural en Carapan, Michoacán, y a raíz de una disputa con Narciso Bassols, entonces secretario de Educación, abandonó la Secretaría y se exilió en Perú donde murió en 1941.

La principal función educativa de Sáenz fue la expansión del sistema escolar en el campo. Esta tarea ya había sido emprendida por Vasconcelos, pero Sáenz la reinició y le dio un sello propio. Desde la época de Vasconcelos se había pensado que la escuela rural no debería ser exclusivamente una institución académica, sino un auténtico centro social para toda la comunidad. Pero este sistema carecía de una teoría global que orientara a los maestros y Moisés Sáenz trató de proporcionársela.[11] Como subsecretario de Educación intentó aplicar la pedagogía de John Dewey, adaptada a las necesidades de nuestro país.

Para Sáenz, el problema más grave de México era la ausencia de una unidad social y cultural. Las disparidades eran patentes en todos los estratos, pero primordialmente la que existía entre los indígenas aislados en el medio rural y el resto de la población. Así, la integración del indígena, y en general la del medio rural, fue la tarea principal a la que encaminó sus esfuerzos. La escuela rural se convirtió entonces en el centro social de la comunidad indígena. Involucraría a niños y adultos en una amplia variedad de actividades que iban desde el aprendizaje de la música y la danza, hasta el cultivo del maíz. Una de las tareas principales de dichas escuelas era enseñar a los indígenas a hablar, leer y escribir en español. A través de un sistema de escuelas rurales, con un impecable ejército de maestros bien adiestrados se romperían las barreras culturales que aislaban a los pequeños poblados campesinos y los integraría a la vida nacional.[12] Con el método de la "escuela activa", ideado por John Dewey, se integraría perfectamente la educación a la vida, de modo que no existiera el abismo tradicional entre las enseñanzas escolares y las necesidades cotidianas:

> En estas escuelas —escribió Sáenz— nunca se sabe dónde termina la escuela y dónde principia el pueblo, ni dónde acaba la vida del pueblo y comienza la escolar, porque, volviendo por su fuero primitivo de agencia social real, esta escuela es una con la comunidad.[13]

La ocurrencia de implantar este tipo de educación en México debe su paternidad a Vasconcelos. Fue él quien envió a doña Eulalia Guzmán a los Estados Unidos para que se instruyera en la escuela activa,[14] pero fue Sáenz quien la convirtió en centro de la filosofía educativa. Tal fue su entusiasmo,

[11] Britton, 1972, p. 78.
[12] *Ibid.*, p. 82.
[13] Krauze, 1977, p. 298.
[14] *Ibid.*, p. 299.

que invitó a su antiguo maestro Dewey para que viera florecer los resultados de su teoría en el campo mexicano. Dewey, impresionado con los experimentos de su alumno, escribió un ensayo laudatorio intitulado "El renacimiento educativo de México".[15]

El apego de Sáenz a la escuela activa no fue casual, ni tampoco debe considerarse como un burdo intento por imitar los métodos norteamericanos de educación, como muchos de sus contemporáneos opinaron. Para Sáenz la escuela activa ofrecía un método adecuado para alcanzar un ideal netamente mexicano. La "integración" entre la escuela y la vida que postulaba la escuela activa, no difería del ideal de "integración" social y cultural del mosaico mexicano que era, tanto para Sáenz como para Vasconcelos, la única base sólida de la que podría surgir una auténtica nacionalidad mexicana. En la práctica se esperaba que la Secretaría de Educación unificara los programas y métodos educativos y que enviara a los maestros rurales a las nuevas escuelas para que sirvieran de almácigos en todos los rincones de la República.

Sáenz exaltaba las bondades de la nueva escuela comparándola con la educación tradicional:

> Estos niños —los de las escuelas tradicionales— leen y escriben y hacen un cierto número de trabajos; cantan, dibujan y pintan; las niñas cosen y bordan; estamos acostumbrados a ver que todas estas cosas las hagan los niños en las escuelas. Pero en esta escuela los alumnos crían gallinas y conejos. Tienen también uno o dos cerdos. El jardín es una mancha de belleza; los niños trabajaban intensamente en él. Lo riegan todos los días con agua que ellos mismos sacan del pozo cercano. Los niños tienen su huerto; crían abejas; plantas moreras y han comenzado una colonia de gusanos de seda. ¡Están ocupados y tan felices estos niños en la escuela rural![16]

En esta escuela ideal, los niños aprenderían primordialmente a trabajar y a vivir, y sólo lateralmente recibirían las enseñanzas de la escuela tradicional. En los casos de las comunidades indígenas, se les enseñaría a niños y adultos primeramente el castellano para que pudieran dedicarse de lleno a las tareas de la escuela activa. Los maestros rurales también se encargarían de educar a los adultos en horas vespertinas.

Por otro lado se mantuvieron las Misiones Culturales que convocaban a los maestros rurales de la región y los instruían en las principales actividades que deberían cubrir las escuelas. Las reuniones duraban 21 días, y pasaban de una ciudad a otra. Las misiones estaban integradas por un jefe, una trabajadora social, un especialista en pequeñas industrias y en agricultura y otro miembro que se encargaba de las actividades recreativas.[17]

La propagación de las escuelas rurales en estos años habla por sí misma de la importancia que se les dio (véase la tabla).

[15] *Ibid.*, p. 299.
[16] *Ibid.*, p. 299.
[17] *Ibid.*, p. 302.

**Crecimiento de las escuelas rurales entre 1922 y 1932**

| | *1922* | *1932* |
|---|---|---|
| Escuelas rurales: | 309 | 6 796 |
| Número de estudiantes | 17 925 | 593 183 |
| Número de maestros | 400 (aprox.) | 8 442 |

Fuente: John Britton, *Historia Mexicana*, XXII: 1 (jul.-sept., 1972), p. 77.

El optimismo de Sáenz sobre los programas de la escuela se basaba en datos un tanto aislados que recibía de los funcionarios de la SEP, de cuya fidelidad no dan testimonio los resultados posteriores. Después de la gran decepción que recibió Sáenz cuando visitó las escuelas rurales de la sierra de Puebla en junio de 1927, y a través de una encuesta llevada a cabo en 1928 obtuvo información "de la que podría enorgullecerse cualquier país de la Tierra": más de la mitad de las escuelas rurales construidas hasta esa fecha habían sido edificadas por los pueblos:

> los vecinos contribuyeron con materiales, con trabajo y en muchos casos aun los niños ayudaron en la construcción. Se estimaba el valor material de las 2 300 escuelas (aquellas que fueron construidas por los pueblos) en más de 2 millones de pesos, aportados todos por el vecindario. Más de dos terceras partes de las escuelas rurales examinadas tenían terrenos para cultivos. . . Como en una cuarta parte se desarrollaban prácticas y enseñanzas de pequeñas industrias, contándose un buen número de talleres. Más de la mitad de esas escuelas congregaban regularmente a los campesinos; todas ellas estaban desarrollando campañas especiales pro limpieza. En aquel año de 1928 fueron vacunadas en las escuelas más de 100 000 personas y se celebraron 2 500 exposiciones y ferias vecinales; 255 escuelas habían iniciado la construcción de caminos; más de 100 habían podido dotar de agua al pueblo; más de 200 habían abierto oficinas de correos, y cerca de 1 000 tenían organizadas cooperativas de adultos.[18]

La escuela rural parecía haberse convertido en el centro de la comunidad; en una nueva iglesia con nuevas deidades. Se veneraría al progreso, pero no sólo como un ideal económico sino como una forma de vida comunitaria que perseguía un ideal ulterior: el de un México unido racial, espiritual y materialmente. Los niños y adultos que asistían a las escuelas rurales aprenderían mediante el trabajo, los principios de la solidaridad social y del amor a la patria. Se les enseñaría a vivir en el sentido amplio de la palabra: a trabajar eficientemente, a organizarse en comunidad; a sentirse componentes de una comunidad nacional; aprenderían civismo, higiene y hasta formas organizadas de recreación y esparcimiento.[19]

El mismo Sáenz hizo notar que no era una mera casualidad el que muchas escuelas hubieran utilizado las iglesias de los pueblos como recintos tempo-

[18] Sáenz, 1939, pp. 150-151.
[19] Krauze, 1977, pp. 302-303.

rales. La educación para Sáenz tenía un claro sentido religioso. Según él, la Iglesia católica, si bien constituía un lazo de unión entre los mexicanos, no había logrado integrar al pueblo en una nación: había en los mexicanos un elemento más profundo e importante que su catolicismo: su mexicanidad. Sólo un "nacionalismo tesonero" podría acabar definitivamente con el "caos etnológico" y con la desigualdad de las clases sociales, obstáculos centenarios que impedían el progreso de México. La escuela debía ser por tanto mexicana ante todo; portadora de una tradición folclórica, de un temperamento artístico, de un sentido del destino racial y de un orgullo por los componentes de nuestra raza. Además esta escuela mexicana se preocuparía por reconstruir la base material de la vida, formando hombres prácticos y trabajadores. Sáenz creyó durante un tiempo que esta escuela mexicana debería sustituir tanto a la educación católica como a la laica por una religión práctica.

### d] *Los fracasos y los alcances*

Los sueños educativos de Sáenz no tuvieron los efectos prácticos que él esperaba. Además de la insuficiencia estatal para difundir los planes educativos, la religión de México elaborada por Sáenz requería de una fe común que no existía ni entre políticos ni entre los mismos educadores. Durante los últimos siete meses que pasó Sáenz en México, estuvo en la estación educativa experimental de Carapan. Los resultados de sus observaciones fueron recogidos en su libro *Carapan: bosquejo de una experiencia*. Su descripción del panorama educativo tenía una redondez particular. Su visión de la educación rural hasta entonces teóricamente concebida desde la subsecretaría, cambió con la observación directa; se enriqueció a la vez que se volvió crítica y en ocasiones fatalista; finalmente había descubierto que la redención del indígena y la integración de la nacionalidad mexicana no eran función exclusiva de la escuela; era necesario integrar económicamente a la población y buscar un acuerdo sobre las prioridades nacionales. Sáenz reprochaba a la educación sus fracasos, pero posiblemente lo que más lo desconsolaba era el haberse dado cuenta de que las metas que él había impuesto a la educación, estaban, en cierto modo, fuera del ámbito de los maestros y de las escuelas.

El ímpetu regenerador con que se habían iniciado los programas educativos en la época de Calles había comenzado a flaquear y a caer en la cuenta de sus fracasos. Los maestros e inspectores rurales enviaban constantemente informes a la Secretaría describiendo los fracasos. Hablaban fundamentalmente de la falta de recursos, de la ineficiencia de los maestros mal pagados y de la resistencia de las escuelas católicas a los maestros y a los programas oficiales. Es verdad que todos éstos fueron impedimentos serios para la expansión de la escuela rural; sin embargo, muchas veces el error estaba en los programas mismos. Los maestros, inspectores y funcionarios de la SEP poco se preocuparon por conocer los valores vernáculos de las agrupaciones

en las que se desarrollaría la nueva escuela, que era la condición *sine qua non* para que las enseñanzas tuvieran un arraigo permanente. No era posible "enseñar a vivir al campesino" sin saber cómo había vivido durante tantos años.[20] El fracaso de la Casa del Estudiante Indígena también se explica por esta concepción errónea de la exclusiva planificación central. Se había fundado en la ciudad de México y tenía el propósito de "modernizar" a ciertos indígenas para que se convirtieran en agentes de cambio de sus comunidades. De los doscientos jóvenes monolingües que vinieron de los lugares más apartados de la República a la Casa del Estudiante Indígena, ninguno regresó a su lugar de origen. La casa se clausuró en 1932.[21]

Más allá de los "enfoques" y de la organización teórica que se le intentó dar desde las oficinas centrales de la SEP, la educación en aquellos años tenía límites muy claros, marcados por circunstancias concretas de índole política y económica que escapaban al afán redentor de los ensueños educativos. Uno de los principales problemas a los que se enfrentaba el aparato educativo estatal era el de su insuficiencia. No era sólo la supuesta incapacidad para ofrecer escuelas a todos los educandos potenciales, sino también para erigirse como el órgano supremo de educación nacional, tanto frente a las escuelas estatales, que habían tenido bastante independencia respecto de las políticas dictadas por el gobierno central, como frente a las escuelas particulares. En una encuesta realizada por la SEP sobre el estado de la educación en el año de 1928 se observa la gran fuerza que tenían las escuelas sostenidas por los particulares con relación a las que sostenía la Federación.

**Escuelas oficiales federales y escuelas particulares en 1928***

| | *Escuelas sostenidas por la Federación* | *Escuelas sostenidas por particulares* |
|---|---|---|
| Primarias (no rurales) | 640 | 1 270 |
| Comerciales | 4 | 167 |
| Secundarias y preparatorias | 7 | 47 |
| Normales | 12 | 21 |
| Profesionales | 18 | 16 |

* Estas cifras corresponden al número total de escuelas en la República Mexicana.
Fuente: SEP. *Noticia estadística sobre la educación pública en México correspondiente al año de 1928*. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1930.

Estas cifras explican en buena parte el furor de la SEP para imponer su hegemonía frente a los particulares y la necesidad enorme que tenía el aparato educativo federal de crecer. Los contrastes no son menores cuando se comparan las escuelas sostenidas por la Federación con las estatales y municipales:

[20] *Ibid.*, p. 307.
[21] *Ibid.*, p. 321.

**Escuelas federales, estatales y municipales en 1928***

| | *Escuelas sostenidas por la Federación* | *Escuelas sostenidas por los gobiernos de los estados y municipios* |
|---|---|---|
| Rurales | 3 303 | 5 079 |
| Primarias | 640 | 4 681 |
| Secundarias y preparatorias | 7 | 32 |
| Normales | 12 | 39 |
| Profesionales | 18 | 21 |

* Estas cifras corresponden al número total de escuelas en la República Mexicana.
Fuente: SEP. *Noticia estadística sobre la educación pública en México correspondiente al año de 1928*. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1930.

Esto nos da una idea del efecto que tenían las decisiones que sobre política educativa tomaban algunos gobernadores para demostrar su fuerza y su autonomía frente al poder central. Como veremos más adelante, muchas de las nuevas ideas educativas se incubaron y se aplicaron inicialmente en la provincia y de ahí vinieron las principales peticiones de reforma constitucional al artículo tercero que culminaron con la reforma socialista de 1934.

Es pues evidente que la necesidad de centralizar el control por parte del gobierno federal era de fundamental importancia para que se cumpliera la gran promesa revolucionaria: la creación de una educación nacional unitaria que difundiera los principios de la modernización y creara un auténtico espíritu nacionalista y revolucionario. Esta necesidad constituye la motivación primordial de la inagotable actividad que desarrolló la SEP durante estos años. La proporción relativamente menor que guardaba la educación federal frente a la estatal y a la particular explica también en parte por qué uno de los principales artificios para la centralización educativa fue la labor legislativa: el gobierno central podía reclamar autoridad, pero no podía ejercer otro tipo de controles más directos —como el económico— para orientar la política educativa.

Curiosamente, a pesar del gran hincapié que se hizo en el poder transformador de la educación y en la modernización que aparejaría, el presupuesto educativo de estos años fue el más bajo desde la revolución. Durante la época de Vasconcelos, el presupuesto educativo llegó a 15% del presupuesto total de la Federación. Bajo la presidencia de Calles bajó a 7% y a partir de 1930 comenzó a elevarse, en gran parte por la inagotable actividad del secretario Narciso Bassols, hasta alcanzar en 1933, 14%; es decir que en un periodo de escasos cinco años se duplicó y siguió creciendo durante el cardenismo en que fluctuó entre 15 y 18 por ciento.[22]

[22] Vázquez, 1970, p. 291.

También en esos años se habló mucho de la insuficiencia del aparato educativo oficial para proporcionar escuelas y maestros a todos los niños y jóvenes en edad escolar. Esta afirmación se derivaba de una simple operación de suma y resta, a las que eran muy aficionados los planeadores de la época, por medio de la cual sumaban el número de mexicanos en edad escolar y le restaban el número de pupitres que existían en las escuelas y llegaban a la obvia conclusión de que faltaban escuelas, maestros y pupitres, sin tomar en cuenta un factor muy importante que era cuántos de estos niños y jóvenes estaban dispuestos a asistir a las escuelas en caso de que existieran. No es posible responder a esta pregunta porque no existe información para el periodo callista que pudiera siquiera darnos una idea. Sin embargo, de acuerdo con datos recabados por la SEP a principios de la siguiente década, podemos darnos cuenta de que el problema no era simplemente el de ampliar el aparato educativo estatal. Los datos fueron el producto de una encuesta en la que se demostraba que el número de maestros egresados de las escuelas normales era, en proporción de un maestro por cada grupo escolar, mayor que el número de alumnos que se matriculaban en las escuelas, es decir, que sobraban maestros[23] o lo que es lo mismo, faltaban alumnos que quisieran o pudieran inscribirse. Los resultados de esta encuesta hicieron que Bassols, el entonces secretario de Educación, creara un sistema más selectivo para la inscripción de maestros en las normales. Independientemente de la exactitud de esta encuesta y de la posible intención política que pudo haber distorsionado los resultados —Bassols tenía en esa época fuertes fricciones con los maestros— su planteamiento general es muy ilustrativo del hecho de que el problema educativo no se resolvería simplemente ampliando la estructura institucional de la SEP, multiplicando las escuelas y produciendo maestros en masa. Una vez más los planeadores educativos se olvidaban del terreno sobre el que se debería llevar a cabo la acción educativa. Existían en efecto infinidad de motivos por los cuales la población en edad escolar no podía asistir a las escuelas. Estos motivos iban desde la desconfianza en las enseñanzas que se impartían —ya fuera por su orientación ideológica o por creer que estas enseñanzas carecían de una utilidad práctica— hasta motivos de orden más práctico como la rápida incorporación de los niños a las actividades productivas que les impedían asistir a las escuelas, o la dispersión de muchos poblados campesinos que no podían tener escuelas a una distancia razonable.

Es pues importante tener presente que una de las principales limitaciones de la actividad educativa radicaba precisamente en las condiciones de la población que por motivos muy reales no asistían a las escuelas. El ordenamiento legal sobre la obligatoriedad de la enseñanza primaria tampoco ayudaba a cambiar las circunstancias que impedían la asistencia escolar. Estas causas en efecto, estaban fuera del ámbito de la acción educativa y tardaron mucho tiempo nuestros educadores en darse cuenta de ello. A pesar

[23] Bassols, 1964, pp. 150-151.

del carácter pragmático e incluso orientado hacia la productividad que trató de dársele a la educación en estos años, era también necesario actuar en otras esferas de la actividad política y económica para que el acceso del pueblo a la educación fuera realmente posible.

### e) *Educación urbana*

La escuela rural fue sin duda la que ocupó el lugar prioritario en los esfuerzos educativos de la época: 26% del presupuesto total de la SEP en 1928 fue destinado al desarrollo de estas escuelas. La educación urbana, sin embargo, experimentó también desarrollos importantes.

El 30 de diciembre de 1925 se firmó el decreto que creaba la escuela secundaria con un afán aparentemente popular. El decreto decía que la SEP se encargaría de crear escuelas secundarias tomando en cuenta que " . . la doctrina democrática implica la mayor amplitud de oportunidad educativa para todos los niños y jóvenes del país". Inmediatamente después de publicado el decreto se crearon la primeras cinco escuelas secundarias en la ciudad de México que dependían de la SEP. Anteriormente, los jóvenes que terminaban la primaria y deseaban seguir sus estudios sólo podían asistir, o a la Escuela Nacional de Maestros, o a la Escuela Nacional Preparatoria. Las nuevas secundarias eran como decía el decreto, "equivalentes en programa y sanciones al llamado ciclo secundaria de la Escuela Nacional Preparatoria". Si bien es cierto que la Preparatoria Nacional no podía seguir siendo la única escuela en la ciudad de México que ofreciera educación secundaria, la demanda para este ciclo escolar no era demasiado grande y por ello creció con lentitud hasta que estuvo consolidado el ciclo de educación primaria.

También en estos años se fundaron diez escuelas normales regionales y se organizó la Escuela Nacional de Maestros. La organización se llevó a cabo bajo la dirección del maestro Lauro Aguirre quien hizo de ella un gran centro capacitador de maestros rurales para escuelas primarias y técnicas. Desgraciadamente después de la muerte de Aguirre, la Normal perdió su impulso inicial, y para 1937, incluso su sentido unitario que no recobraría sino hasta diez años más tarde.[24] Se fundó también un departamento de psicopedagogía e higiene que vino a responder a las hondas preocupaciones pedagógicas de los maestros en estos años. El departamento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial estuvo encargado de instalar maquinaria y capacitar a cientos de citadinos en varias decenas de escuelas para labores artesanales.

También en estos años Calles inauguró la enseñanza radiofónica. Se trataba de combinar noticias e información cotidiana con rudimentos educativos sobre los temas más diversos: bolsa de valores, lectura de precios de artículos necesarios, "el menú de hoy", clase de higiene, clase de belleza,

[24] Kobayashi, 1976, p. 113.

economía doméstica, cuentos para niños y boletín meteorológico.[25] La enseñanza a través de la radio tuvo un elemento importante de originalidad, no tanto por el contenido de sus programas, sino porque era la primera vez que se utilizaban los medios de difusión masiva con propósitos específicamente educativos.

f] *Orientaciones regionales y nuevas ideas educativas*

Ciertamente la educación urbana, que floreció principalmente en la ciudad de México, no ofrecía los mismos problemas que la educación rural. La relación de instituciones educativas por habitante era mucho mayor en la ciudad de México y el control de programas era relativamente sencillo. Uno de los principales problemas que representaba la educación rural para los políticos era, además de la insuficiencia del aparato educativo para satisfacer las necesidades regionales, la dificultad de ejercer un control real sobre el contenido de la enseñanza.

El mismo Calles, en sus épocas de maestro, había tratado de imponer la escuela racionalista en Sonora como parte de su campaña anticlerical que culminó con la clausura de todas las iglesias en el estado. Su argumento en aquel entonces (1916) fue que la educación laica era insuficiente para abolir las enseñanzas religiosas de las escuelas[26] y éste fue también el argumento de muchos que abogaron por la educación racionalista. Como presidente, Calles sostuvo el principio laico, pero siguió creyendo que la educación religiosa no desaparecería mientras no se tomaran medidas adicionales. Carrillo Puerto había impuesto también una orientación racionalista en Yucatán en 1922. Garrido Canabal echó a andar un programa de "desfanatización" para destruir el catolicismo y construir un nuevo ciudadano mediante la escuela racionalista. Años más tarde, en marzo de 1925, cuando su proyecto para imponer esta educación a nivel nacional fue rechazado por la CROM, "en bien de la instrucción pública del estado" ordenó la clausura de las escuelas oficiales y creó un fondo de financiamiento para la inscripción de los niños proletarios en las escuelas privadas, para poder imponer sus propias enseñanzas al margen del control federal.

En realidad durante la presidencia de Calles, muchas escuelas estatales se habían transformado simplemente en escuelas particulares fuera del dominio federal.[27] Además si tomamos en cuenta que la proporción de escuelas sostenidas por los gobiernos de los estados y municipios era considerablemente mayor que las sostenidas por la Federación (ver cuadro anterior) nos damos cuenta de la magnitud del problema. De hecho, la educación regional en estos años siguió, en términos generales, el tenor impuesto por los

[25] Krauze, 1977, p. 313.
[26] Meyer, 1973, p. 81.
[27] *Ibid.*, p. 152.

líderes locales, y así como sobrevivió la enseñanza religiosa contraviniendo la disposición laica del artículo tercero, en varios estados se intentó imponer una orientación educativa propia que difería de las disposiciones del centro.

La dispersión educativa era, y siguió siendo por muchos años, un reflejo de la fragmentación política del país. La ideología concebida como el conjunto de ideas encaminadas a transformar la estructura mental de la población, desempeñó un papel importante en el distanciamiento de los líderes locales respecto del centro. Al mismo tiempo que el gobierno era blanco de las críticas de los "radicales" que denunciaban la tibieza de la política revolucionaria e implantaban su propia ley dentro de sus feudos políticos, los "conservadores" criticaban "los artículos de la Constitución contrarios al derecho de los padres para educar a sus hijos". En varios estados se siguieron vertientes autónomas que generaron a todo lo largo de estos años una serie de proyectos por dar una nueva orientación a la educación oficial.

Los nuevos planteamientos educativos se articularon como críticas no sólo referidas al sistema de enseñanza, sino que pretendían abarcar un espectro más amplio de la problemática social, si bien de una manera vaga y a veces incoherente. Las nuevas corrientes educativas tendieron en general a buscar una adaptación más estrecha respecto de los problemas concretos que vivían las clases obrera y campesina; integrar la educación a formas de producción más eficientes y fomentar un espíritu de trabajo. En este sentido, sus pretensiones no eran demasiado distintas de las de la política educativa oficial. Sin embargo, estas nuevas orientaciones estuvieron también impregnadas de un espíritu combativo radical que no correspondía al tono pacificador y conciliatorio de los primeros años del callismo. Su radicalismo a la vez que rabiosamente anticlerical expresaba la necesidad de preparar el terreno para el advenimiento de una sociedad diferente.

Las distintas ideas educativas que surgieron en la década de los años veinte fueron exponentes importantes de lo que se consideró como el pensamiento radical; abarcaban al mismo tiempo nuevas ideas pedagógicas, utopías sociales y una crítica en contra de ciertas políticas gubernamentales. El contenido crítico de las nuevas ideas educativas estuvo formulado generalmente en una tónica verbalista, y aunque sus planteamientos parecían pugnar por una transformación social, sus críticas nunca apuntaron abiertamente en contra del gobierno al que siempre consideró, al menos potencialmente, revolucionario.

La idea de dar a la educación en México una orientación racionalista se dio a conocer inicialmente en el primer Congreso Pedagógico de Yucatán en 1915. Esta idea se inspiraba en los principios del español Francisco Ferrer Guardia y fue difundida en México por José de la Luz Mena quien propugnó porque fuera adoptada constitucionalmente. José de la Luz Mena decía que la educación tradicional era antinatural, anticientífica y que obstaculizaba la ineludible transformación social necesaria para la marcha de la civilización contemporánea. La escuela racionalista de Mena pretendía crear una nueva ideología en la que la educación fuera más libre y el alumno aprendiera

a través de su propia actividad en el trabajo, partiendo más de sí mismo que de las enseñanzas del maestro. Algo parecido a la educación activa de Dewey por lo que a pedagogía se refiere.

Pero la educación racionalista tenía otros atributos adicionales: se consideraba a sí misma como representante de los valores de la modernidad y pretendía que sus enseñanzas tuvieran una base estrictamente científica en contraposición —afirmaba Mena— a la religión que atribuye causas sobrenaturales a fenómenos naturales como la evolución del universo y de la materia. En su libro *De las tortillas de lodo a las ecuaciones de primer grado* Mena explica que "las distintas especies de materia no son sino condensaciones de energía que en su proceso evolutivo adquieren nuevas cualidades funcionales correspondientes a los cambios de la estructura molecular".[28] La escuela racionalista no sólo era anticlerical sino también antirreligiosa pues intentaba combatir las creencias religiosas en el terreno mismo de la filosofía. La idea de rebatir a la religión con la ciencia era una noción demasiado vieja que en estos años se convirtió en un "cliché" del movimiento anticlerical más que en un auténtico debate filosófico o teológico. La Iglesia católica no era tan ajena a los desarrollos de la ciencia como imaginaban los reformistas; sin embargo, es verdad que la práctica educativa seguía estando muy retrasada en la mayor parte del país y que la enseñanza se desarrollaba en medio de una gran cantidad de anacronismos en los que los racionalistas reconocían un signo religioso.

Ése era también el caso cuando se criticaban las pedagogías anticuadas: "Cuando la educación es dogmática y tiene como base la imposición y como columnas la obediencia y el temor, natural es que sea indispensable la religión, ya que toda ella descansa en la obediencia y el temor a un ser supremo desconocido."[29] La escuela racionalista por el contrario —afirmaba Mena— "tendrá la ciencia como norma. . . y la solidaridad como base moral".[30] Se esperaba que el espíritu científico y racional de la nueva enseñanza encarnara una nueva moral que ya no dependería de la religión sino que sería una "moral social", pues ésta es la que "va prevaleciendo en el mundo". En el fondo, los planteamientos de José de la Luz Mena expresaban algo que fue muy común a la mayoría de las ideas educativas de la época y que, como afirma Jorge Cuesta, constituía una meta real para los reformadores: la de crear una escuela afín a la revolución. En este sentido, la nueva escuela debería poner los medios para la consecución de una serie de metas como el distribuir la educación nacionalmente y adaptarla a las nuevas necesidades del país; promover el progreso, la modernización, la justicia social, etc. El reformismo educativo se convirtió en un saco de peticiones en donde, de manera bastante anárquica, coexistieron distintos ideales revolucionarios. Los diferentes epítetos que se impusieron a las diversas orientaciones educa-

[28] Vázquez, 1969, p. 409.
[29] Mena, 1941, p. 253.
[30] Mora, 1976, p. 12.

tivas no constituían en general, sino demandas distintas de lo que entonces parecía un solo ímpetu revolucionario. A todo lo largo de la década de los veinte y principios de los treinta surgen la escuela proletaria, la escuela mexicana, la escuela acción, la escuela afirmativa, etc., y aunque algunas estaban ligadas con distintas autoridades locales, en general no expresaban valores realmente propios. Esto explica el hecho de que a lo largo de esos años se hiciera un uso bastante indiscriminado de las designaciones que se autoimponían las diversas escuelas.

El único planteamiento educativo de estos años que pareció tener un carácter propio fue el que hizo Lombardo Toledano en la IV Convención de la CROM (1924):

> LA ESCUELA DEL PROLETARIADO NO PUEDE SER. . . NI LAICA, NI CATÓLICA, NI "RACIONALISTA", NI ACCIÓN. Debe ser dogmática en el sentido de afirmativa, imperativa; enseñará al hombre a producir y a defender su producto; no puede dejar al libre examen ni a la inspiración que a veces ilumina la conciencia de los hombres, su preparación adecuada para la vida. . . [se] preconiza en suma una escuela proletaria, socialista, combativa, que oriente y destruya los prejuicios.[31]

El planteamiento de Lombardo es ciertamente más claro y definitivo en lo que se refiere a la transformación social por la que debía pugnar la educación revolucionaria. Si bien su idea de que la educación socialista combate la religiosa por aprovecharse "con perfecta lógica del vano principio liberal que inspiró nuestra organización política", el principio regenerador de su proyecto no radica tanto en su combate contra las creencias religiosas como en la lucha de una clase social en contra de la opresión económica. Lombardo propone que la educación cumpla abiertamente una función concientizadora de clase.

En la ponencia de Lombardo están presentes dos elementos que son esenciales a su idea de educación socialista y que es importante tener presentes para comprender las ideas radicales de los años treinta: primero, que una educación orientada a imponer los principios reivindicadores de las clases trabajadoras no puede desarrollarse dentro del ámbito de la libertad de enseñanza, puesto que la causa proletaria vista desde una perspectiva socialista, es antitética a una sociedad plural y a su principio de libertad educativa; y segundo, que la meta social de la revolución no es la conciliación de clases sino la victoria de una sobre las otras. Como derivado de lo anterior, Lombardo afirma que el Estado debe abandonar su posición neutral y conciliadora y tomar el partido de los proletarios. Lombardo atacaba el pensamiento liberal en sus aspectos más esenciales: el individualismo, la libertad de pensamiento y el papel neutral y equilibrador del Estado.

Esta ponencia de 1924, si bien fue la primera y casi única exposición

[31] Mayo, 1964, p. 49.

coherente de lo que podía concebirse por educación socialista, no constituyó para los futuros propugnadores de la reforma socialista una fuente de doctrina. A pesar del papel crucial que desempeñó Lombardo en los años en que esta reforma se llevó a cabo, su noción de socialismo no fue nunca la dominante y muy pronto se confundió con la avalancha anticlerical cuando ésta identificó "clero y capital" en un solo blanco de ataque. No obstante, su discurso ante la CROM representa probablemente la primera ocasión en que se definió públicamente el pensamiento social de la revolución mexicana como un pensamiento antitético a la noción del estado liberal. Al mismo tiempo, Lombardo expresa algo que también fue propio del pensamiento radical de los años treinta: que la lucha de clases y el cambio revolucionario socialista debían llevarse a cabo bajo los auspicios del Estado, considerado como el único artífice capaz de ejecutar un cambio de tal naturaleza. De este modo la idea de la revolución social quedó sujeta a la voluntad de cambio ideológico del gobierno revolucionario, y en la medida en que el desarrollo y el control político estatal se basara sobre la premisa de la conciliación social, el ideal de un Estado proletario y combativo pasó al terreno del utopismo o de la demagogia.

La constante confusión de los términos que habrían de definir la nueva educación revolucionaria no es casual y en cierto sentido, para muchos reformistas no representó tal confusión. Todas las nuevas ideas apuntaban en realidad hacia un solo objetivo: un deseo de cambio, que de alguna manera afectara todas las esferas de la vida social. La forma en que se llevaría a cabo esta transformación y las implicaciones políticas que tendría no constituyeron, por lo menos en la década de los años veinte, una preocupación real para muchos reformistas. Fue el Estado, llevado por las exigencias políticas y económicas a que se enfrentaría a lo largo de esta época, quien delimitaría y encauzaría este espíritu reformista por los derroteros de su propio interés.

### g] *El conflicto religioso en la educación*

Uno de los elementos esenciales a este periodo fue el conflicto entre la Iglesia y el Estado. Ya desde los años del Congreso Constituyente de 1917 se había pensado que la educación oficial debería excluir toda enseñanza religiosa, pero en los años de Calles el sentimiento antirreligioso surgió con un nuevo vigor y con un afán combativo que no había tenido.

Las causas de este resurgimiento fueron muchas y de muy diversa índole. Existía una larga tradición jacobina que concebía la religión como un elemento retrógrado y "contra-natura" cuyo arraigo popular había tenido como consecuencia inevitable un apartamiento del progreso y de la ciencia. Desde antes de la revolución el anticlerialismo se autoconcebía como el portador de la luz dentro del ámbito oscurantista y mítico de una sociedad religiosa. La noción de que se debía enseñar "la Verdad" que estuvo presente en la

ideología educativa desde 1917 hasta 1934 con la educación socialista, tenía esta acepción de "Razón" y "Ciencia" prerrequisitos mentales de todo progreso y de toda modernidad. Anticlericalismo y progreso aparecieron entonces como causas hermanadas y se convirtieron en aspectos esenciales de la ideología revolucionaria.

No es por tanto extraño que la mayoría de las ideas reformistas de estos años, a las que ya nos hemos referido, tuvieran un profundo contenido anticlerical. Tampoco lo es el hecho de que el anticlericalismo haya surgido con un nuevo ímpetu en el momento en que Calles asumió el poder y con él la responsabilidad de modernizar el país a cualquier costo. Es pues importante tener presente que el anticlericalismo, tal como lo concebían los callistas, era parte esencial del ánimo progresista que fue característico de su régimen. Muchos revolucionarios consideraban que la desfanatización era el punto de partida de cualquier educación moderna y auténticamente revolucionaria y en esto comulgan muchas de las ideas reformistas con la ideología educativa oficial. Finalmente, fueron muchas veces los mismos hombres quienes primero construyeron escuelas rurales o enseñaron en ellas y más tarde, cuando estalló el conflicto con la Iglesia, combatieron fervientemente a los creyentes.

Existían por otro lado razones de índole política que desempeñaron un papel no menos importante. La Iglesia católica en México se caracterizó en el siglo XX por ser una institución dinámica con alguna ascendencia entre las masas obrera y campesina de ciertas regiones del país. Desde antes de la revolución la Iglesia se había comprometido en varias causas sociales y para 1917 poseía ya una amplia red de actividades en el terreno de las obras pías. Auspiciado en parte por la Iglesia, había surgido un importante movimiento sindical y se gestó un partido político católico con el propósito de dar aplicación al espíritu de la encíclica *Rerum Novarum* que predicaba la participación de los católicos en la actividad política.[32] Las limitaciones que estableció la Constitución de 1917 a las funciones que comenzaba a desempeñar la Iglesia hicieron que muchas de sus actividades quedaran del lado de la anticonstitucionalidad. Apenas promulgada la Constitución, la Iglesia inició una serie de peticiones de reforma que tenían por objeto crear un marco legal para expandir sus actividades, tanto sacras como pías. En el momento en que el gobierno callista amenazó con dar una aplicación estricta a la Constitución, la Iglesia se puso en pie de guerra. Su defensa tuvo la fuerza de un movimiento que se sentía representante de una parte importante de la población y capaz de desempeñar un papel político decisivo. El conflicto estalló en 1926, pero había quedado teóricamente planteado desde 1917.

Los artículos de la Consitución que trataron de ser reformados por la Iglesia fueron el 5° que prohibía los votos monásticos y las órdenes religiosas; el 130 que negaba personalidad jurídica a la Iglesia y concedía al gobierno federal el derecho de "intervenir según la ley en materia de culto y de disciplina externa"; prohibía a los ministros de las religiones criticar las leyes

[32] Meyer, 1973, p. 290.

fundamentales del país e intervenir de cualquier manera en política; el 27 que prohibía a la Iglesia poseer o administrar propiedades y el 3° que dictaba el laicismo educativo. Estas limitaciones habían sido consideradas como una sentencia de muerte para una Iglesia vigorosa y combativa. Las amenazas del gobierno callista de aplicar estos artículos de la Constitución precipitaron sus peticiones reformistas. Calles los acusó de antirrevolucionarios por no respetar los mandatos constitucionales y el arzobispo Mora y del Río respondió, en febrero de 1926, que el clero no reconocería y combatiría los mandatos de los artículos 3°, 5° y 130. Con esto, el conflicto quedó declarado.

Calles inició entonces una campaña que, en un principio, revistió un carácter legalista: se trataba de obligar a un cumplimiento estricto de la Constitución en lo que hacía a las limitaciones a la Iglesia, para lo cual el gobierno expidió los reglamentos respectivos. La primera medida fue solicitar a la SEP un censo para determinar el número de escuelas religiosas. El 22 de febrero se publicó el Reglamento Provisional de Escuelas Particulares y el 22 de julio el Reglamento para la Inspección y Vigilancia de las Escuelas Particulares. En su parte expositiva este reglamento incluía una nota dirigida al oficial mayor, profesor Alfredo Uruchurtu, en la que se amenazaba a las escuelas que practicaran cultos religiosos o ejercicios espirituales de ser clausuradas y confiscadas.[33] El reglamento provisional fijaba sanciones concretas para violaciones a la Constitución e impedía que los ministros de cualquier culto asumieran la dirección de las escuelas. La vigilancia que se intentó establecer sobre las escuelas particulares abarcaba el plan de estudios, los libros de texto (que tenían que ser laicos, aunque no necesariamente los mismos de las escuelas oficiales), los métodos educativos, la escala de calificaciones y el cumplimiento del artículo tercero.

El 12 de abril de 1926 los directores de los colegios católicos del Distrito Federal enviaron un escrito a la Secretaría de Educación Pública en el cual se oponían al reglamento provisional por considerar que negaba los principios de derecho natural y divino. La Secretaría respondió públicamente que el reglamento no exigía "nada más que lo que el artículo tercero de la Constitución señalaba" y que si se había "incurrido en extensiones de ordenamiento más allá de lo que pide el mismo artículo tercero constitucional", la Secretaría estaba dispuesta a discutir en concreto cada artículo de la reglamentación. El entonces secretario de Educación, Manuel Puig Casauranc, consideraba la posibilidad de conceder excepciones o extender plazos para la aplicación del reglamento[34]

> a fin de que logrado el propósito fundamental de que no se diera educación religiosa en las escuelas primarias particulares, la exacta aplicación de los demás artículos del reglamento trajera los menores trastornos o dificultades a establecimientos de naturaleza particular.[35]

[33] Monroy, 1971, p. 271.
[34] Puig Casauranc, 1928, p. 27.
[35] Kobayashi, 1976, p. 114.

Puig reconocía que de acuerdo con el derecho natural, "la educación de los hijos pertenece primeramente a los padres de familia", pero que, en vista de que éstos podían dar esa educación en sus hogares, no tenían que delegar dicho derecho a los profesores de instrucción primaria.[36]

Las protestas de los padres de familia y de la Unión de Colegios Mexicanos en contra del reglamento continuaron y Puig decidió entonces crear una Comisión Mixta para definir las bases sobre las que operaría el reglamento. Al cabo de varias sesiones, la Comisión aprobó el reglamento con excepción de una parte del inciso "a" y todo el "b" del artículo 6°. El inciso "a" se refería a la prohibición de que existieran capillas en las escuelas o "comunicación con templo, oratorio o capilla destinados a servicios de culto". El "b" prohibía "decoraciones, pinturas, estampas, esculturas u objetos de naturaleza religiosa". Sobre esto último, dos miembros de la Comisión comentaron que

> por mera transacción se permitiría dejar la imagen de Cristo, que es no sólo un símbolo religioso, sino que lo es también definitivo, del amor, de caridad, de perdón; la imagen del Hijo del Hombre que inspiró la civilización occidental y dividió la historia del mundo en dos eras.[37]

Este espíritu conciliador y de apego a la legalidad que caracterizó el desempeño de Puig en los primeros meses de 1926, pronto desapareció. El 2 de julio de 1926 se publicó el Decreto Calles en el que se prohibía a la Iglesia la enseñanza de los dogmas y del catecismo, y se establecía una estricta reglamentación de los cultos, que entraría en vigor el 31 de julio. Calles lo justificaba diciendo que si se quería realmente hacer cumplir la Constitución, era necesario crear penas mayores en contra de las violaciones del clero.[38] Sin embargo, para este momento era ya evidente que la campaña callista en contra de la Iglesia, no tenía exclusivamente un móvil legalista. Su decreto le prohibía desempeñar algunas de sus actividades más esenciales como lo era la propagación de la fe y la expansión de los cultos, con el propósito de que cada vez hubiera más católicos y que éstos pudieran participar de los sacramentos.

La reacción no se hizo esperar. El 14 de julio de 1926, el Comité Episcopal aprobó un proyecto de boicot económico en contra del gobierno, propuesto por la Liga Nacional Defensora de la Libertad Religiosa (LNDLR). Este boicot consistía en reducir al máximo el consumo y negarse a cooperar económicamente con el gobierno en la medida de lo posible. Diez días más tarde, el mismo Comité, con la aprobación del Vaticano, anunció que se suspenderían los cultos, a manera de protesta. Un mes después los cristeros iniciaban su levantamiento armado.

No cabe duda de que la cuestión educativa era parte esencial del conflic-

[36] Puig Casauranc, 1928, p. 86.
[37] Kobayashi, 1976, p. 115.
[38] Meyer, 1973, p. 271.

to religioso; junto con el decreto episcopal que anunciaba la suspensión del culto, aparecía una carta colectiva firmada por varios obispos y arzobispos que decía:

> La ley niega ahora a las escuelas católicas el derecho de enseñar la religión como deben hacerlo; manifestamos pues a los padres que es para ellos una obligación de conciencia adoptar las disposiciones necesarias para impedir que sus hijos vayan a unas escuelas en las que su religión y su moralidad corren el peligro de ser socavadas.[39]

La LNDLR que, a pesar de no estar oficialmente vinculada con la Iglesia, estuvo encargada de diseñar el plan católico de combate, fue aún más específica. En su programa de acción proponía, además del boicot económico, la "abstención total y definitiva de concurrir a las escuelas laicas".[40]

Se cerraron la gran mayoría de las escuelas privadas y muchos niños dejaron de asistir a las escuelas oficiales. El ausentismo escolar fue impresionante. En Guadalajara por ejemplo, 800 maestros de enseñanza primaria dimitieron para no servir al gobierno y 22 000 de los 25 000 niños en edad escolar dejaron de asistir a las escuelas.[41] El clero y los padres de familia decidieron organizarse e instalar escuelas clandestinas para que sus hijos continuaran sus estudios, sobre todo en las ciudades en donde el sistema de inspección gubernamental era más riguroso. Los padres de familia se turnaban para ofrecer las casas que servirían temporalmente de escuelas. Los niños asistían en pequeños grupos con libros escondidos y procurando no ser vistos por las autoridades que frecuentemente cateaban las casas. Entre clase y clase se comentaban los hechos de la persecución y a menudo se organizaban campañas nocturnas para pegar y repartir propaganda antigobiernista, en las que participaban los niños mayores. El mismo sistema clandestino era utilizado para las clases de religión y el ofrecimiento de misas y comuniones.

El exacerbado anticlericalismo que privó en los círculos gubernamentales y magisteriales en esos años, e incluso en la década siguiente, restó al esfuerzo educativo revolucionario el apoyo popular que necesitaba para lograr un arraigo nacional. El boicot a las escuelas oficiales tuvo como efecto inmediato una gran desorganización de la educación; los ciclos escolares se rompieron y los niños perdieron uno o más años de escuela. Pero no cabe duda que el efecto más importante del boicot escolar fue el haber creado un sentimiento antigobiernista y una gran desconfianza hacia las enseñanzas oficiales. La educación religiosa se intensificó en los hogares y los niños comenzaron a recibir dos educaciones que se definían como contradictorias. En varias escuelas particulares hasta fechas muy recientes, los niños estudiaban con dos juegos de libros: los oficiales y los que recomendaban los maestros. Los exámenes también eran por partida doble. Como es evidente, esta

[39] *Ibid.*
[40] *Ibid.*, p. 269.
[41] *Ibid.*, p. 288.

situación hizo que la meta de la unificación educativa tuviera que esperar varios años más.

El conflicto religioso que estalló en 1926, como hemos visto, tuvo su origen aparente en una discusión sobre las limitaciones constitucionales de la Iglesia, pero existían razones más de fondo que explican la violencia de los enfrentamientos. Es verdad que la Constitución de 1917 establecía limitaciones muy grandes a las actividades de la Iglesia, pero no ofrecía una base para erradicar definitivamente su influencia. Ya en 1917 se había propuesto que se sustituyera la palabra "laica" por "racional" o "desfanatizante" para que la educación revolucionaria fuera más claramente diferenciable de la educación religiosa. Cuando analizamos el conflicto religioso desde una perspectiva amplia, resulta claro que el afán anticlerical que hizo erupción en 1926 excedía las prescripciones constitucionales; se trataba no sólo de impedir que se impartiera educación religiosa en las escuelas, sino de suprimir la necesidad religiosa. A principios de los años treinta ya se hablaba en los círculos oficiales sobre la necesidad de reformar el artículo tercero, y una razón fundamental por la que muchos políticos aprobaron la reforma socialista de 1934 fue porque pensaron que sólo así el Estado podría tener las manos libres para abolir definitivamente la influencia religiosa.

La lucha entre la Iglesia y el Estado se dio por terminada a principios de 1929, cuando el periodo presidencial de Calles ya había concluido. Los llamados "arreglos" fueron firmados por los altos jerarcas de la Iglesia que negociaron con Calles y Ortiz Rubio con la intermediación del embajador de los Estados Unidos, Dwight Morrow.[42] Estos arreglos representaron la terminación formal de la lucha, pero no resolvieron el conflicto ni apagaron los ánimos combativos. A partir de los arreglos, se reabrieron los cultos y se ordenó a los cristeros que depusieran sus armas. Las escuelas privadas comenzaron a funcionar de nuevo pero no por mucho tiempo. Pronto se reiniciaron los enfrentamientos y las prohibiciones, aunque ahora bajo una nueva luz. A pesar de que Calles siguió ejerciendo una gran influencia en los regímenes sucesivos, su periodo oficial había concluido y el país se enfrentaba a nuevos problemas.

## II. LA EDUCACIÓN EN LOS AÑOS DEL MAXIMATO

Los años del maximato (1928-1934) fueron años turbios y desconcertantes porque la revolución pareció entrar en una crisis que afectó de una forma u otra a los más diversos grupos. Es muy complicado tratar de seguir el curso de los movimientos políticos en estos años porque no existían aún organizaciones sólidas que agruparan a los diferentes sectores; la gran demagogia se confunde con el espíritu auténticamente reformista, y sobre todo, el poder político estaba aún muy disperso. Sin embargo, y gracias en parte al in-

[42] *Ibid.*, p. 340.

teligente aprovechamiento de la crisis, de estos años confusos surgió una estructura política bastante sólida, que sobrevive y mantiene una relativa continuidad hasta nuestros días.

Durante los años del maximato, México se enfrentó a dos problemas fundamentales en torno a los cuales giró el resto de la vida política: la crisis económica que se inició desde 1927 pero que se agravó con el influjo de la crisis económica mundial de 1929; y la agitación política que se agudizó a partir de la muerte de Obregón, y que favoreció la creación de un partido político: el PNR. Los problemas nacionales además coincidieron y estuvieron vinculados a una crisis mundial que tuvo lugar en estos años, y que fue importante en tanto que llegó a México en un momento crítico. Con ella advinieron nuevas ideas sobre la organización social, sobre el papel del Estado y el deber ser de la futura sociedad, que tuvieron mucho arraigo entre nuestros revolucionarios educadores y añadieron un nuevo matiz al espíritu reformista.

Como dijimos, Calles se había encargado de sentar las bases de una reorganización económica, pero desde 1927 su régimen había comenzado a sufrir dificultades económicas con la crisis petrolera y minera que había extendido sus efectos a la industria en general y al campo. Esta situación se agravó dos años más tarde, cuando llegaron a México los embates de la depresión económica mundial: las exportaciones mexicanas de minerales y petróleo, las fuentes más importantes de divisas decayeron. El desempleo creció, según cifras oficiales, a algo más de 6%[43] y tuvieron que hacerse reajustes importantes en la organización de la producción. El efecto de la crisis mundial de 1929 no fue tan profundo para México y los efectos económicos fueron relativamente pasajeros. Para 1933, un año después de que la crisis había llegado a un clímax, la actividad económica se reactivó y en 1934 se le consideraba ya un hecho del pasado.[44]

No obstante, durante los años del maximato se vio una situación de crisis, que además de los efectos económicos reales, creó una agitación política en los sectores obrero y clase media principalmente, y se comenzaron a escuchar aquí y allá voces que pregonaban la muerte del capitalismo. Las ideas socialistas cundieron entre diversos sectores con mayor o menor grado de pureza. Igualitarismo y estatismo, llegaron en un momento oportuno de la política mexicana y aparecieron como aspectos medulares de los desarrollos políticos a lo largo del maximato. Pero el signo más claro y universal en estos años, el que estuvo en el corazón y en la inteligencia de agitadores, reformistas, gobernantes y hasta de los llamados "reaccionarios" fue la inminencia de un cambio, un cambio que revitalizaría el sistema y que le prolongaría la vida.

La crisis económica hizo tambalear algunas de las precarias organizaciones políticas; la CROM, por ejemplo, la organización obrera más importante, se desmembró en diversas organizaciones independientes. Sin embargo,

[43] Meyer, L., 1978, p. 17.
[44] *Ibid.*, p. 21.

la causa más directa de la crisis política fue el asesinato de Obregón al fin de su campaña para reelegirse como presidente. Su muerte interrumpió las negociaciones con la Iglesia; provocó la rebelión de una facción del ejército que, al mando del general Escobar, tomó las armas en contra del gobierno; pero sobre todo provocó una gran dispersión política de los grupos afines a Obregón y con ello un vacío de poder que nadie era capaz de llenar. Calles, el otro elemento de la diarquía que había detentado el poder desde la muerte de Carranza, tenía que actuar con extrema cautela y sólo tras bambalinas para evitar las sospechas de quienes pensaban que él había maquinado el asesinato de Obregón.

Con gran destreza política, Calles pudo resolver una a una las crisis que se presentaron. En primer lugar designó a Portes Gil, un personaje neutral y desconocido, como presidente provisional y con él inició una política conciliadora que entre otras cosas logró la firma de los arreglos con la Iglesia. Después buscó reunificar al ejército y enfrentarlo contra la facción disidente. La victoria sobre el general Escobar significó la terminación de la última rebelión armada que pusiera realmente en peligro al gobierno revolucionario. Pero Calles no se concretó a resolver las crisis inmediatas. La gran lección que ofrecía el enorme desconcierto político provocado por la muerte de Obregón era que el poder tenía que despersonalizarse, es decir, que era necesario construir un sistema institucional permanente que evitara la repetición de las crisis políticas y asegurara la transmisión pacífica del poder. La creación de este sistema fue el eje en torno al cual se desenvolvió la vida política entre 1928 y 1934. Una vez terminadas las crisis inmediatas Calles se avocó de lleno a la creación del PNR que fue sin duda la creación política más importante del periodo. Dentro de él fueron asimilándose los diversos elementos del grupo revolucionario en un proceso largo y complicado cuyo análisis está fuera de los objetivos de este ensayo. Baste decir que para 1929 el partido ya estaba formado y había obtenido su primera victoria en las elecciones presidenciales de Ortiz Rubio.

El partido, sin embargo, no sólo se había concebido como un aglutinador de los líderes políticos sino que intentaba además manifestarse como el representante más legítimo de la tradición revolucionaria. Calles no olvidó la necesidad de fijarle unas metas y esbozar una ideología que en realidad no expresaban nada novedoso. Eran simplemente la expresión de las metas perseguidas por el gobierno callista que ahora se convertía en la ortodoxia revolucionaria. El programa fue dado a la luz pública el 20 de enero de 1929. La gran efervescencia ideológica y política explica que en la declaración de principios del nuevo partido apareciera en el primer plano una declaración en materia educativa que anunciaba la necesidad de darle a ésta un nuevo giro ideológico: se señalaba que la educación tendría como propósito

> . . . fundar y desarrollar en las conciencias el concepto de preeminencia de los intereses de la colectividad sobre los intereses privados o individuales menospreciando toda situación de privilegio y creando la necesidad espiritual de una mayor

equidad en la distribución de la riqueza, fomentando al mismo tiempo el sentimiento de cooperación y solidaridad.[45]

### a] *El nuevo marco institucional de la educación*

Entre la proclamación formal de principios del PNR y el establecimiento final de la educación socialista pasó algún tiempo. Durante ese periodo, la agitación política se mantuvo *in crescendo*, y la actividad de la SEP fue particularmente agitada: a la vez que experimentó un desarrollo institucional sin precedente, tuvo que hacer frente a la gran efervescencia ideológica que surgió en torno al tema educativo. Muchos pensaron que la revolución necesitaba un nuevo impulso e intentaron dárselo desde el terreno de las ideas. Un radicalismo bastante particular cundió como el símbolo verdadero de los ideales revolucionarios, pero, una vez más, estos ideales fueron controvertidos, confusos y sobre todo poco realistas. Los interlocutores del debate ideológico fueron menos conscientes aún que sus antepasados del abismo que separaba el proyecto social al que aspiraban de su aplicación concreta. Se hablaba de socialismo, de igualdad y de justicia social, pero no de los medios concretos para implantarlos.

Las controversias en torno al socialismo educativo se desprendían también de una decepción de los logros revolucionarios, muy concretamente, en el terreno educativo. En los años treinta, la SEP persiguió metas hasta cierto punto distintas. Tuvo que atender nuevos problemas como la sindicalización de los maestros, la educación industrial y urbana y la necesidad de unificar los sistemas estatales y nacionales. La educación rural, aunque no fue totalmente abandonada, no recibió la misma atención que en los años anteriores. Estos cambios de metas en la SEP reflejan las tendencias generales del país hacia la urbanización y modernización institucional.[46]

Durante los años treinta, la SEP creó una serie de dependencias especializadas para manejar la educación secundaria y técnica y la inspección de las escuelas privadas. Aumentó su control sobre los sistemas de escuelas federales con el propósito de centralizar la educación y unificar los programas. La creación de estas dependencias fue un indicio de la forma en que la Secretaría comenzó a ampliar sus funciones, asumiendo algunas tareas que hasta entonces había sido institucionalmente incapaz de realizar. Por otro lado, el personal de la Secretaría también se multiplicó, lo cual implicó a su vez nuevos problemas y nuevas tareas. En estos años los maestros comenzaron a tener un peso político que no habían tenido antes. Se organizaron de manera semejante a los sindicatos obreros y formaron grupos de opinión que ejercían una presión política, no sólo en el seno de la SEP sino que trascendieron al ámbito nacional. Apoyaron huelgas en otros sectores y for-

[45] Kobayashi, 1976, p. 120.
[46] Britton, 1976, p. 13.

maron convenciones de maestros en donde opinaban y tomaban posición frente a cuestiones prácticas diversas. Dentro de la SEP, el sindicato de maestros ejerció una presión política considerable y se opuso a varias reformas administrativas propuestas por el entonces secretario, Narciso Bassols. En realidad, hasta los años del general Cárdenas no se logró controlar el sindicato.

Además de la confusión ideológica de los líderes revolucionarios que los imposibilitó para dotar a la SEP de una dirección ideológica coherente, la depresión económica vino a sumarse como un elemento perturbador. El presidente Ortiz Rubio tuvo que ordenar una reducción drástica en los presupuestos de todas las dependencias federales, lo cual las obligó a cesar a una parte de su personal y a recortar entre 10 y 20% los salarios, lo que agudizó el sentimiento de frustración de los maestros y trabajadores de la Secretaría.[47]

Durante la década de los veinte habían crecido una serie de sindicatos pequeños que ejercían una influencia considerable sobre las prácticas de contratación y promoción dentro de la SEP. A comienzos de los años treinta se habían convertido en un factor muy importante, especialmente en la ciudad de México. De acuerdo con un censo de la SEP realizado en 1934, casi la mitad de los maestros de las escuelas públicas del D.F. pertenecían a alguno de estos sindicatos.[48] Las relaciones entre estas agrupaciones y la SEP habían dejado de ser cordiales casi desde el principio. Las demandas salariales de los maestros no habían sido atendidas como ellos deseaban (y de hecho sus salarios eran muy bajos) y existían grandes desacuerdos entre los mismos sindicatos que luchaban por privilegios de rango y salario.

Estos sindicatos habían penetrado tan a fondo en el funcionamiento de la SEP debido, en parte, a los frecuentes cambios administrativos que impidieron que una cabeza central marcara un rumbo definido en el desarrollo institucional. Entre 1928 y 1931 la SEP tuvo cinco titulares que habían sido incapaces de organizar y controlar las funciones y el personal. En los años treinta, los sindicatos ya se habían apoderado completamente de dos órganos vitales de la SEP: el Consejo de Educación Primaria del D.F. y la Comisión del Escalafón. El atrincheramiento sindical en ambas dependencias impedía que las nuevas políticas adquirieran el dinamismo necesario.[49]

Cuando Narciso Bassols asumió la dirección de la SEP, en octubre de 1931, decidió poner fin al caos prevaleciente. Planeó una serie de reformas administrativas que le fueron vetadas por el sindicato y finalmente decidió comenzar por el principio: poner un coto al control político del sindicato. Sus principales reformas en este sentido fueron las que estuvieron dirigidas al Consejo de Educación Primaria del D.F. y a la Comisión del Escalafón.

Por lo que se refiere a la primera, Bassols trabajó en la elaboración de un decreto presidencial promulgado en diciembre de 1932 que hacía del Consejo un instrumento de investigación de los problemas educativos con una

[47] *Ibid.*, p. 20.
[48] Britton, 1976, p. 76.
[49] *Ibid.*, p. 73.

dirección relativamente pequeña (17 miembros) que sería electa por los maestros del D.F. (elegían 7 miembros), la Asociación de Padres de Familia (dos miembros), y la SEP (los ocho restantes). Durante la vigencia de la antigua ley, los maestros habían seguido la práctica de elegir a los miembros del Consejo en función de su carácter representativo de los sindicatos con lo cual la dirección del Consejo había quedado completamente en manos de numerosos líderes de distintos sindicatos.[50]

La segunda gran reforma administrativa de Bassols fue la de la Ley del Escalafón que reglamentaba la promoción y los salarios del magisterio. En 1928, Calles promulgó un decreto que establecía una organización muy primitiva para asegurar un cierto nivel en los sueldos del magisterio. Sin embargo, la disposición establecía que los mismos maestros controlarían y administrarían este organismo, con lo cual se convirtió en una manzana de la discordia entre los sindicatos. Esta ley fue enmendada en 1933 con el propósito de crear un mecanismo para que la Secretaría ejerciera un control sobre la promoción y salarios del magisterio. El decreto establecía que éstos serían determinados sobre la base de sus "necesidades", y no de los "méritos personales" como preveía la antigua ley.

Como es evidente, ambas reformas representaban una pérdida de poder enorme para los sindicatos, particularmente la del Escalafón, pues un problema crítico era el del salario. Como se dijo, en 1932 los sueldos habían sido reducidos temporalmente y aunque la reforma del Escalafón no tenía relación con dicha reducción, los maestros, sobre todo los sindicalizados, vieron amenazadas sus posiciones salariales y protestaron enérgicamente. Organizaron manifestaciones públicas, protestas y casi la mitad de los maestros del D.F. se organizaron en el Frente Único de Trabajadores de la Enseñanza que reunía a varios sindicatos del D.F. y en la Confederación Mexicana de Maestros, que contaba con el apoyo de otras organizaciones de maestros rurales.

La presión política que ejercieron estas organizaciones sobre Bassols fue enorme. El presidente Abelardo L. Rodríguez tuvo que dar su apoyo público tanto al secretario como a la nueva Ley del Escalafón. Pero los problemas con los maestros no terminaron con la promulgación de esta nueva ley (enero de 1933). Ambas reformas fijaron un esquema de poder favorable para la Secretaría, pero Bassols se creó muchos enemigos dentro del magisterio y la SEP perdió su dinamismo administrativo por lo menos hasta los años de Cárdenas.

### b] *Narciso Bassols y el laicismo educativo*

Los arreglos entre la Iglesia y el Estado constituyeron una tregua en el conflicto religioso, pero no su terminación. Aunque nunca había habido paz

[50] *Ibid.*, pp. 79-80.

propiamente, en 1930 el conflicto volvió a tener brotes aquí y allá. En diciembre de 1929, el papa Pío XI publicó la encíclica "La educación cristiana y la juventud", que reafirmaba el deber educativo de la Iglesia. Muchos católicos mexicanos interpretaron esta encíclica como el asentimiento de la alta jerarquía eclesiástica para renovar su lucha a favor de la enseñanza religiosa. Para diciembre de 1931 la Iglesia de México reafirmaba su influencia pública en una celebración masiva del 400 aniversario de las apariciones de la Virgen de Guadalupe. Pero, por su parte, el anticlericalismo también había cobrado nuevo vigor con el nombramiento de Bassols como ministro de Educación. Durante la manifestación católica de diciembre, el gobierno adoptó acciones drásticas y veintinueve días después redujo a veinticinco el número de sacerdotes acreditados en el Distrito Federal. Varios estados adoptaron medidas semejantes.[51] El conflicto religioso volvió a estallar, aunque de una manera sorda y menos violenta que en los años de la guerra cristera.

Cuando Bassols tomó las riendas de la SEP, lejos de adoptar una posición conciliadora, optó por aplicar y extender las prohibiciones a la educación católica. Bassols era un fervoroso creyente en el laicismo y en la necesidad de erradicar la influencia religiosa de la educación, y éste fue uno de sus principales objetivos en el tiempo que duró al frente de la SEP. Bassols tenía conciencia de que las reformas de 1926 habían dejado aún muchos resquicios a la educación católica. Su primer objetivo en este sentido fue extender el laicismo al gran número de escuelas secundarias privadas que proliferaron a finales de los años veinte y que la legislación anterior había pasado por alto. En una segunda instancia, Bassols decidió reglamentar el derecho de los sacerdotes a impartir enseñanza en las escuelas primarias privadas.

Las acciones legislativas fueron bastante claras. El 29 de diciembre de 1931 el presidente Ortiz Rubio dio carácter de ley al Decreto Revisado de Incorporación para Escuelas Secundarias Privadas. La nueva ley impedía la incorporación a cualquier escuela secundaria manejada por una organización religiosa y prohibía todo tipo de enseñanza religiosa en el nivel secundario. También prohibía, y esto era novedoso, la participación de los ministros de cualquier culto en la enseñanza de las escuelas incorporadas. Aunque la incorporación no era obligatoria, la SEP se reservaba el derecho de desconocer los diplomas de las escuelas no incorporadas,[52] lo cual implicaba una enorme serie de dificultades que casi siempre bloqueaban al alumno el acceso al siguiente ciclo escolar. Por otro lado, la SEP creó un sistema de inspección para controlar el carácter laico de las escuelas privadas incorporadas.

Apenas publicado el decreto, los católicos protestaron. El arzobispo Pascual Díaz hizo un llamado a los padres de familia para que impidieran que sus hijos asistieran a las escuelas laicas. La huelga se llevó a cabo pero no obtuvo mayores logros. Bassols se mantuvo incólume ante las protestas públicas y su decreto entró en vigor. A principios de 1934, 37 secundarias

[51] *Ibid.*, p. 33.
[52] SEP, *Memoria*, 1932, pp. 162-165.

privadas del D.F. se habían incorporado a la SEP y otras cuatro en las ciudades del interior. La SEP había abierto 15 secundarias más en la ciudad de México y su control era casi absoluto, al menos en teoría.

Respecto a la educación primaria, el 19 de abril de 1932 el presidente Ortiz Rubio promulgó una serie de nuevos reglamentos para las escuelas primarias privadas. En ellas se estipulaba que ningún ministro ni miembro de ninguna orden religiosa podía enseñar en dichas escuelas. El gobierno se reservaba el derecho de amonestar, multar o cerrar las escuelas que no se apegaran al nuevo reglamento.[53] La ley de 1926 prohibía a los clérigos dirigir estas escuelas, pero no se les impedía impartir enseñanza siempre y cuando ésta no fuera de carácter religioso. Bassols consideraba que esta ampliación legislativa era necesaria, pues ningún ministro de culto podía enseñar sin implicar su convicción religiosa en el contenido de sus enseñanzas. Si bien es cierto que el argumento de Bassols era bastante realista, o por lo menos lógico, el nuevo reglamento significaba la expulsión definitiva de una gran cantidad de maestros religiosos del campo de la docencia.

Las protestas estallaron inmediatamente. La Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) envió una carta al presidente Ortiz Rubio reclamando contra el nuevo reglamento. Sus argumentos no eran novedosos. Protestaron por una violación de las garantías individuales referentes a la libertad de pensamiento y de conciencia. La respuesta de Bassols tampoco fue novedosa. Según él, el nuevo reglamento no era sino un medio legal para lograr una aplicación estricta del artículo tercero constitucional, pero la verdad es que se trataba de una adición. La diferencia aparentemente sutil entre la prohibición a los ministros de culto de dirigir escuelas y la prohibición de enseñar, representaba un enorme cambio en cuanto al marco legal de actividad de la Iglesia en el terreno de la educación.

Las protestas de los católicos continuaron, pero no se articularon en ninguna acción drástica. Fuera de las huelgas de ausentismo escolar que no duraron mucho tiempo, el descontento se canalizó por la vía de apelaciones al presidente y a varios funcionarios para que reconsideraran las nuevas medidas. La oposición religiosa se encontraba muy debilitada, y sobre todo había perdido la articulación que adquirió durante los años de la guerra. Bassols mantuvo su posición en contra de toda participación religiosa en las escuelas y poco a poco las escuelas particulaes fueron cediendo por lo menos en apariencia. Para principios de 1934 la SEP había logrado la incorporación de 199 escuelas primarias privadas en el D.F. A 44 les negó la incorporación, de las cuales 11 fueron clausuradas.[54]

### c] *La política universitaria*

Uno de los elementos que provocaron gran agitación política en estos años

[53] *Ibid.*, pp. 107-110; Britton, 1976, p. 40.
[54] Britton, 1976, p. 44.

y que influyeron decisivamente sobre la política fue la reorganización de la educación universitaria. La Universidad Nacional estuvo íntimamente vinculada con el resto de la política educativa desde el momento en que se instaló en el poder la dinastía sonorense. No hay que olvidar que cuando Vasconcelos era rector de la Universidad fue él quien se encargó de que ésta se convirtiera en un centro de difusión de la cultura para la gran masa de la población. Fue en esta época cuando la Universidad organizó la famosa campaña de alfabetización en la que los estudiantes universitarios salían a las calles y organizaban pequeños grupos de niños y adultos analfabetos para enseñarles las primeras letras. También en ese entonces publicó una serie de folletos y libros para que la cultura llegara a las masas. De hecho, la Universidad asumió muchas de las funciones que más tarde corresponderían a la Secretaría de Educación y por eso fue lógico que Vasconcelos pasara directamente de la rectoría a la dirección de la recién creada Secretaría en 1921. Ambas instituciones trabajaron mancomunadamente durante varios años y desde entonces la población universitaria adquirió una gran conciencia de su participación en la problemática educativa nacional.

La íntima colaboración entre la Universidad y la SEP no perduró sin embargo mucho tiempo. Después de la salida de Vasconcelos de la Secretaría ambas instituciones se fueron distanciando, e incluso comenzaron a surgir pequeños conflictos y rivalidades a finales de los años veinte. Además la Universidad había comenzado a participar activamente en la política nacional, cosa que no era muy bien vista por los políticos. En mayo de 1929 un problema aparentemente insignificante acarreó consecuencias trascendentales. La innovación de reconocimientos trimestrales escritos, introducida por el entonces rector Antonio Castro Leal, hizo que los estudiantes de leyes se declararan en huelga. El director de esa facultad, Narciso Bassols, dictó medidas muy terminantes en la conducción de la huelga que provocaron enfrentamientos con la policía. El 28 de mayo varias delegaciones universitarias entraron en huelga y transmitieron a Portes Gil un pliego petitorio tremendamente ambicioso: pedían la renuncia del secretario de Educación y del subsecretario, la renuncia del rector de la Universidad y la dimisión del jefe de la policía. Portes Gil denegó las peticiones y tratando de cortar el problema por la raíz, el 30 de mayo convocó a las cámaras para transmitirles un proyecto de ley de autonomía para la Universidad. El 6 de junio el senado aprobó el proyecto; pocos días más tarde, tanto Castro Leal como Bassols dimitieron de sus puestos y el 22 de junio de 1929 se dio a conocer la Ley Orgánica de la Universidad en donde se establecían los alcances y límites de la autonomía.

De acuerdo con esta ley, el gobierno de la Universidad pasaba a manos de esta institución, pero con ciertas restricciones: el Presidente de la República escogería una terna para la designación del rector; el Consejo Universitario contraría con un delegado de la SEP, y el gobierno se reservaba el derecho de vetar las resoluciones de dicho Consejo y de revisar las asignaciones del presupuesto universitario. Los estudiantes huelguistas criticaron

algunos puntos de esta ley y pidieron la anexión a la Universidad de las escuelas secundarias (un tema que va a perdurar por varios años y que será un punto constante de discordia entre la Universidad y la SEP hasta la creación de los actuales bachilleratos que dependen de la Universidad); proponían que fuera el Consejo Universitario quien propusiera la terna para rector al Presidente de la República y no viceversa, y la supresión en el Consejo Universitario de un delegado de la SEP. Dichas peticiones no fueron atendidas en ese momento, pero la ley fue aceptada y la huelga universitaria terminó. Aunque autónoma, la Universidad seguiría siendo Nacional "y por ende, una institución del Estado, en el sentido de que ha de responder a los ideales del Estado".[55]

Sin embargo, este *status* de autonomía restringida no impidió que la Universidad siguiera involucrada en la política nacional ni que dejaran de existir vínculos, muy problemáticos por cierto, entre ella y la Secretaría de Educación. Una de las pugnas principales de estos años fue la que tuvo lugar entre la Escuela Nacional Preparatoria y la Facultad de Derecho que creó una gran división entre los estudiantes universitarios y consecuentemente un caos del que no se repondría la Universidad por lo menos en dos años.

Los enfrentamientos tuvieron lugar en medio de una enorme discusión en torno a la orientación educativa. Muchos estudiantes universitarios luchaban por mantener la libertad de enseñanza, mientras que Lombardo Toledano, desde la dirección de la Preparatoria Nacional, luchaba por dar una orientación socialista a los estudios superiores. En este sentido, los problemas de la Universidad reproducían en un microcosmos la gran división ideológica y política que escindía todo el sistema educativo nacional. La versión más lúcida y sintética de esta gran división ideológica tuvo lugar en el famoso debate entre Lombardo Toledano y Antonio Caso, catedrático de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad, en septiembre de 1933. Lombardo sostenía su ya conocida convicción acerca de la necesidad de una educación nacional orientada de acuerdo con la ideología socialista para que tuviera un contenido auténtico de justicia social y creara las bases para una futura sociedad socialista. Antonio Caso sostenía la necesidad de que subsistiera el pluralismo ideológico (aceptando que *también* se enseñara la doctrina socialista) porque ésta era la única garantía para que el pensamiento científico y filosófico se renovara continuamente y no cayera en el dogmatismo de una sola fe. El hecho de que Caso fuera un católico declarado y que su tesis fuera apoyada por la mayoría de la población católica hizo que se asociara su proposición sobre el pluralismo ideológico, que era netamente liberal, con lo que entonces se conocía como el pensamiento "reaccionario" que era una designación muy vaga dentro de la cual cabían desde la oposición católica al laicismo, hasta la oposición liberal al dogmatismo ideológico que proponía Lombardo.

La resonancia nacional del debate se debió a que se suscitó en un mo-

[55] Kobayashi, 1976, p. 119.

mento muy álgido del conflicto educativo, tanto dentro como fuera de la Universidad. La discusión ideológica era el reflejo de profundas escisiones políticas que habían hecho de la Universidad un núcleo de agitación difícil de controlar. Desde diciembre de 1932 la Cámara de Diputados había concedido al ejecutivo facultades extraordinarias para que en caso necesario reformara el estatuto jurídico de la Universidad y la Ley Orgánica de la misma se expidiera en julio de 1929,[56] pero el gobierno se había abstenido de tomar medidas al respecto. La agitación universitaria, sin embargo, siguió creciendo: la federación estudiantil se había dividido y los líderes estudiantiles se enfrentaban constantemente; el Consejo Universitario se había enemistado con Bassols por haber vetado el reglamento civil universitario; más tarde, los directores de diversas facultades y el Consejo Universitario se opusieron al entonces rector Medellín acusándolo de despotismo.[57] Con el tiempo, las universidades de provincia comenzaron a tomar posición ante el conflicto y a establecer contactos con las diversas federaciones estudiantiles que se reunían en múltiples congresos y llevaban a cabo actos políticos de solidaridad. Las organizaciones universitarias a su vez comenzaron a asociarse con las agitadas organizaciones magisteriales y, según muchas opiniones de la época, a involucrarse con los intereses electorales.

La trama detallada de la política universitaria de estos años es sumamente interesante, pues fue precisamente en esta época cuando las organizaciones universitarias se vincularon con intereses de política fuera de la esfera estrictamente universitaria, de modo que sus acciones comenzaron a tener un impacto nacional importante. Este hecho ya irreversible trató de ser controlado por el gobierno por medio de la acción legislativa. Cuando la crisis universitaria llegó a su clímax en octubre de 1933 con una huelga de estudiantes del Distrito Federal y de algunos estados, que llevó a la renuncia del rector Medellín, el presidente Rodríguez decidió ese mismo mes tomar una serie de medidas para terminar con esta situación conflictiva: en primer término otorgó la autonomía absoluta a la Universidad y consecuentemente la posibilidad de mantener el principio de la libertad de enseñanza, y determinó un nuevo presupuesto para la Universidad que constaba tan sólo de 10 millones de pesos. Ambas medidas estaban en realidad orientadas a aislar a la Universidad del ámbito político nacional. El presidente Rodríguez dudó de la capacidad de la Universidad para reorganizarse, y el secretario Bassols habló con desprecio de la enseñanza universitaria acusándola de elitista. Se dijo que la Universidad ya no sería nacional y se habló de la posibilidad de abrir una nueva universidad que encarnara realmente los ideales del gobierno revolucionario.

No fue fácil para la Universidad reorganizarse y sobrevivir en las condiciones en las que se encontraba en octubre de 1933. Manuel Gómez Morín, el nuevo rector, llevó a cabo una acción política y económica notable que

[56] *Excélsior* (23 dic., 1932).
[57] *Ibid.* (6 nov., 1932).

hizo posible que la Universidad siguiera funcionando. Aunque en los meses anteriores había habido una gran división política entre las organizaciones estudiantiles y pugnas entre maestros y directores de las facultades, la necesidad de supervivencia creó un sorprendente espíritu de solidaridad universitaria. Algunos maestros decidieron no cobrar honorarios y otros aceptaron que se les rebajaran sus sueldos; muchos estudiantes participaron gratuitamente en las funciones administrativas, y varias instituciones privadas, sobre todo empresas, cooperaron económicamente para su sostenimiento. Gracias a esta acción, la Universidad siguió manteniendo la hegemonía sobre la educación superior en el país, pudo mantener el principio de la libertad de enseñanza y ayudó a que varias universidades de provincia adquirieran poco a poco su autonomía. La acción del gobierno para aislar a la Universidad del resto de la vida política por medio del otorgamiento de la autonomía no tuvo éxito. Sin embargo, no se puede decir que esto se debió a que la medida fuera inadecuada. Más bien el error consistió en pensar que realmente se podía evitar la participación de la Universidad en la política. Aunque es verdad que muchas veces la política universitaria se ha manipulado con propósitos muy ajenos a los intereses universitarios y que la excesiva politización universitaria ha entorpecido su funcionamiento como organización académica, ciertamente la Universidad es una institución tan inextricablemente ligada al resto de la organización social que su participación política es un hecho inevitable. La Universidad pues, siguió participando con mayor o menor intensidad en el engranaje político, pero a partir de 1933 desde su nuevo y controvertido carácter de autónoma.

### d] *La agitación política y la reforma del artículo tercero constitucional*

A finales de 1932 el conflicto entre la Iglesia y el Estado se desplazó de la discusión tradicional sobre el laicismo en las escuelas particulares a un ámbito novedoso y que sólo afectaba de manera lateral el credo religioso: la educación sexual. La controversia sobre la educación sexual fue tan violenta que Bassols tuvo que hacer de lado su campaña a favor de la educación laica para poder resistir los embates en contra de su nuevo proyecto.

A finales de 1932 Bassols nombró una Comisión Técnica Consultiva para que proyectara un programa de educación sexual que habría de impartirse en los dos últimos años del ciclo de educación primaria. Se esperaba que dicho programa diera a los niños las nociones fundamentales sobre el sexo y la reproducción abarcando sobre todo aspectos de higiene. En mayo de 1933 se publicaron las recomendaciones de la Comisión aparentemente con el propósito de hacer una consulta pública antes de aprobar definitivamente el proyecto. En el momento en que éste se conoció estalló una protesta que no menguaría sino hasta la renuncia de Bassols en mayo de 1934.

La proposición estuvo encabezada por la UNPF y constituyó una autén-

tica campaña en contra de la SEP y en particular de Bassols. Las protestas se extendieron rápidamente a provincia y el movimiento adquirió dimensiones nacionales. Sus argumentos se centraron en que se violaba el derecho de los padres de familia a dar orientación sexual a sus hijos en el momento y en la forma en que ellos creyeran conveniente. Las protestas sin embargo fueron muy apasionadas y no dejaron de tener mucho de absurdo. Se hablaba de la "pornografía" que enseñarían a los niños y de la "promiscuidad" en las escuelas primarias. En realidad lo que reflejaba esta oposición a ultranza era la gran desconfianza que sentían los padres de familia hacia los maestros y las enseñanzas oficiales. La discusión sobre el laicismo había originado esta desconfianza, pero después de todo el laicismo *prohibía* la enseñanza religiosa en las escuelas. La educación sexual en cambio, representaba una acción positiva: se *impartiría*. Con ellos, los padres de familia sintieron que se les arrebataba el derecho de infundir en sus hijos los principios más fundamentales. Las enseñanzas sexuales además estaban íntimamente unidas a una noción religiosa de la reproducción y de la familia de modo que el proyecto se interpretó como parte de la campaña anticlerical del gobierno. Muchas manifestaciones en contra de la educación sexual acababan con gritos de "viva Cristo Rey".[58] Si bien es cierto que esta interpretación era un tanto exagerada, es indudable que por lo menos en el caso de Bassols, ambas campañas emanaban del mismo concepto de moral científica que siempre trató de imponer.

Nuevamente se produjo el ausentismo escolar instigado por las activas campañas de la UNPF, pero ahora con un vigor poco usual. Las manifestaciones públicas de protesta fueron muy concurridas sobre todo en la capital y el tema de la educación sexual invadió la prensa por lo menos durante un año. Algunos maestros que habían perdido una posición destacada como resultado de las reformas administrativas de Bassols, se unieron a la protesta, y algunos importantes ex líderes del magisterio apoyaron a los padres de familia para hacer efectiva la huelga en contra de la educación sexual.[59] Y para colmo, en medio de esta gran agitación y rechazo, se comenzó a identificar el proyecto de educación sexual con otro no menos controvertido que comenzaba a manejarse en los círculos gubernamentales: el de la educación socialista. Los padres de familia consideraron que se trataba directamente de un complot gubernamental en contra de la patria potestad y de sus valores más profundos. Las protestas se redoblaron y lograron finalmente que se descartara el proyecto de educación sexual. Sin embargo, la agitación social era tal para mediados de 1934 y el rechazo a Bassols tan definitivo que éste se vio obligado a presentar su renuncia en mayo de ese año.

Bassols sentó las bases para una reorganización institucional de la SEP que era indispensable a fin de que siguiera funcionando ante las nuevas circunstancias a que se enfrentaba el país en materia de educación pública. Sus

[58] Britton, 1976, p. 102.
[59] *Ibid.*, p. 111.

intentos por dar una nueva dimensión a la actividad de la SEP sólo podían tener resultados a largo plazo, pero sus consecuencias inmediatas tenían efectos desorganizadores. Así, su ánimo reformista pronto tuvo que ser sustituido por la necesidad de poner en orden en medio del caos y la agitación provocada por sus propias reformas. El problema fue tal vez que todas sus reformas se presentaron simultáneamente y Bassols no pudo enfrentarse a tantos enemigos a un tiempo. Padres de familia, maestros y funcionarios de la SEP tenían razones personales en su contra.

El clima de agitación y de protesta que dejó Bassols tras de sí no sólo en la SEP, sino en una gran parte de la opinión pública, fue el escenario en el que había de desarrollarse un nuevo intento reformista también enormemente controvertido: el de la educación socialista. En este nuevo proyecto se conjugaron los elementos más característicos y problemáticos de la época; la necesidad de erradicar la influencia religiosa del ámbito educativo fue una parte importante del contenido ideológico del socialismo educativo y posiblemente la razón más profunda que explica su aceptación en los círculos gubernamentales. El socialismo educativo parecía legalmente una acción definitiva en contra de la presencia del clero en la educación sin necesidad ya de discusiones sobre el significado del controvertido concepto de "laicismo". Al mismo tiermpo la reforma educativa reforzaba la necesidad de control político que había sido una preocupación constante durante los años del maximato; la aceptación del socialismo educativo daba al gobierno una apariencia radical, que si bien en estos años no tuvo una contrapartida en otros renglones de la actividad gubernamental, le valió el apoyo de ciertos grupos radicales que se encontraban en cierta medida fuera del control político como ciertas agrupaciones obreras y magisteriales o núcleos de poder regionales como el de Adalberto Tejeda en Veracruz o el de Garrido Canabal en Tabasco que desde hacía tiempo luchaba por una orientación educativa más radical. También fue un factor importante la crisis en la ideología revolucionaria que, en combinación con la crisis mundial del capitalismo, provocó una búsqueda desordenada de nuevas metas para revitalizar el espíritu de la revolución. La noción de "justicia social" pasó al primer plano de los ideales revolucionarios en un momento de la historia mundial en que el capitalismo alcanzaba su punto de mayor desprestigio. El concepto de "socialismo", que estaba preñado de los significados más diversos, perdió gran parte de su contenido subversivo y se convirtió simplemente en la única alternativa viable. El radicalismo socialista de estos años no es comprensible si no tomamos en cuenta esa sensación tan patente en los años treinta de que comenzaba para el mundo una nueva era.

Por estas razones, la reforma educativa socialista debe considerarse como un producto típico de los años del maximato, aunque en su contenido aparecieran ideas que se habían escuchado ya desde los debates del Congreso Constituyente de 1917 y que se repartieron aquí y allá durante toda la década de los años veinte. El artículo tercero reformado quedó redactado en los siguientes términos:

> La educación que imparta el estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social.[60]

El nuevo texto fue aprobado aun antes de que el general Cárdenas asumiera la presidencia y estuvo enmarcado dentro del espíritu reformista del Plan Sexenal. Su aplicación correspondió ya a un periodo distinto con características propias y en este sentido, aunque fue una herencia del maximato, sus frutos en el campo educativo, muchos o pocos, iban a ser cosecha del cardenismo.

La reforma constitucional, sin embargo, no implicó una transformación del aparato educativo como la que habían soñado los reformistas y mucho menos un acercamiento hacia una sociedad socialista. Era imposible cambiar la realidad educativa del país simplemente mediante un decreto, y más aún cambiar la estructura social y económica a través de una reforma educativa. El afán de justicia social que inspiró a los reformistas en los primeros años de la década de los treinta estaba ya bastante lejos del ímpetu originario del callismo de crear una educación para el progreso. Aunque el socialismo era concebido como un ideal eminentemente moderno, adolecía del pragmatismo con el que diez años antes se habían echado a andar los programas de educación rural o de capacitación técnica para obreros. El cambio revolucionario ya no parecía depender tanto del progreso material como se había pensado en aquellos años, sino de un proceso mucho más intrincado en donde las ideas se colocaban en el primer plano como agentes del cambio revolucionario. Ya Calles en su famoso "grito de Guadalajara" de julio de 1934 había dicho que:

> La revolución no ha terminado. . . Es necesario que entremos en un nuevo periodo, que yo llamaría periodo revolucionario psicológico: debemos entrar y apoderarnos de las conciencias de la niñez, de las conciencias de la juventud, porque son y deben pertenecer a la revolución. . .[61]

La esencia misma de la educación socialista se basaba en el presupuesto de que el primer paso en la construcción de una sociedad socialista era el de concientizar a la juventud para que en un futuro remoto ellos llevaran a cabo la transformación socialista.

El desplazamiento de los ideales revolucionarios al ámbito de las ideas es muy explícito de la ausencia de logros palpables en el campo de la acción educativa y del progreso económico. La crisis política y económica de los años anteriores sin duda había operado un cambio definitivo en la forma de concebir el progreso y la acción revolucionaria, a la vez que había impuesto nuevos imperativos de política para el grupo en el poder. El radicalismo

[60] Mayo, 1964, p. 41.
[61] Vázquez, 1970, p. 173.

educativo a muchos les pareció una simple estrategia gubernamental para calmar la agitación política y la criticaron acremente. Jorge Cuesta en aquellos años decía:

> Si distribuir la riqueza es una acción revolucionaria, profesar *psíquicamente* la doctrina socialista ni es acción ni es revolucionaria tampoco; por el contrario es una esterilización del socialismo. Por otra parte, que el objeto de la doctrina socialista sea un objeto práctico —distribuir la riqueza— no es causa de que la escuela adquiera un objeto práctico cuando profesa como creencia la doctrina socialista pues la profesa como *creencia* y no como práctica. . .[62]

Al igual que en el caso de la escuela vasconcelista, las críticas en contra de la educación socialista apuntaron muchas veces hacia su falta de realismo práctico, y no les faltaba razón. La sola idea de tratar de crear una educación distinta, o más aún, antagónica a la estructura social prevaleciente era absurda. El error fundamental radicaba posiblemente en confiar demasiado en el poder transformador de la educación; en pensar que se podía llevar a cabo una revolución social exclusivamente desde las aulas.

## BIBLIOGRAFÍA


Aguirre Beltrán, Gonzalo
1970 *Antología de Moisés Sáenz*, México, Editorial Oasis.

Arce Gurza, Francisco
1981 "El establecimiento de la educación socialista en México", tesis profesional, México, El Colegio de México (inédita).

Britton, John A.
1976 *Educación y radicalismo en México*, vols. I y II, México, SepSetentas.

1972 "Moisés Sáenz: nacionalista mexicano", en *Historia Mexicana*, vol. 22, núm. 85, jul.-sept., México, El Colegio de México.

Cuesta, Jorge
1964 *Poemas y ensayos*, edición dirigida por Jaime García Terrés, vol. IV, México, UNAM.

"Diario de debates del Congreso Constituyente de 1917"
1967 en *Derechos del pueblo mexicano: México a través de sus Constituciones*, tomo III, México.

Kobayashi, José María
1976 *et al.*, *Historia de la educación en México*, México, SEP.


[62] Monsiváis, 1976, p. XII.

Krauze, Enrique y Jean Meyer
1978 *Historia de la Revolución Mexicana: la reconstrucción económica 1924-1928*, vol. 10, México, El Colegio de México.

Mayo, Sebastián
1964 *La educación socialista en México: el asalto a la Universidad Nacional*, Argentina, Ed. BEAR.

Mena, José de la Luz
1941 *La escuela socialista, su desintegración y fracaso; el verdadero derrotero*, México, SEP.

1926 *Escuela racionalista: de las tortillas de lodo a las ecuaciones de primer grado*, Jalapa, Veracruz, Oficina tipográfica del Gobierno del estado, México.

Meyer, Lorenzo
1978 (Con la colaboración de Rafael Segovia y Alejandra Lajous) *Historia de la Revolución Mexicana: los inicios de la institucionalización 1928-1934*, vol. 12, México, El Colegio de México.

1978 *Historia de la Revolución Mexicana: el conflicto social de los gobiernos del maximato, 1928-1934*, vol. 13, México, El Colegio de México.

Meyer, Jean
1973 *La cristiada*, vol. II, México, Siglo XXI Editores, S.A.

Monroy, Guadalupe
1971 "Los gobiernos de la Revolución: su política educativa 1910, 1940", en *Extremos de México*, México, El Colegio de México.

Monsiváis, Carlos
1976 "De los héroes del alfabeto a las víctimas del pizarrón", en suplemento cultural de la revista *Siempre!*, núm. 773, diciembre 8, México.

Mora Forero, Jorge
1976 "La ideología educativa del régimen cardenista", tesis para optar por el grado de doctor en historia, México, El Colegio de México (inédita).

Puig Casauranc, José Manuel
1928 *La cosecha y la siembra (exposición crítica, social y política)*, México, Colección de artículos y discursos.

Sáenz, Moisés
1939 *México íntegro*, Lima, Perú, Imprenta Torres Aguirre.

1936 *Carapan, bosquejo de una experiencia*, Lima, Perú, 1936.

SEP
1932 *Memorias*, vol. II.

1930 *Noticia estadística sobre la educación pública en México correspondiente al año de 1928*, México, Talleres Gráficos de la Nación.

Sierra, Santiago
1973 *Las misiones culturales 1923-1973*, México, SEP.

Vázquez, Josefina Zoraida
1969 "La educación socialista en los años treinta", en *Historia Mexicana*, vol. 18, núm. 71, ene.-mar., México, El Colegio de México.

1970 *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México.

*Ensayos sobre historia de la educación en México*
se terminó de imprimir en marzo de 2013
en los talleres de Editores e Impresores
Profesionales "EDIMPRO", S.A. de C.V.,
Tiziano 144, col. Alfonso XIII, 01460 México, D.F.
Se imprimieron 1 000 ejemplares más sobrantes para reposición.

*Centro de*
*Estudios Históricos*

*La historia de la educación es un aspecto olvidado del pasado mexicano que apenas se empieza a estudiar. Los autores de los cuatro ensayos que componen esta obra se ocupan de cuatro momentos importantes: en el primero se revisan las ideas e instituciones educativas y su influencia en la Nueva España durante el siglo XVI; las escuelas de castellanización para indios, el fortalecimiento de los seminarios diocesanos, la multiplicación de las escuelas de primeras letras y la fundación de las grandes instituciones académicas ilustradas, son algunas de las transformaciones educativas, que tuvieron lugar durante las reformas borbónicas del XVIII, que se analizan en el segundo ensayo. En el tercero se contrastan los entusiasmos de los fundadores de la nación, confiados en que la educación permitiría crear una patria, y las confusiones de ideas, influencias y problemas que surgieron de la fundación de un Estado; en el último, el escenario es el siglo XX, cuando para la Revolución mexicana el quehacer educativo era básico y las utopías y anhelos se tradujeron en programas de educación para formar al mexicano moderno.*

*La lectura de estos ensayos mostrará lo importante que es recordar que la educación es el reflejo de la sociedad, de sus contradicciones, de su realidad y de sus sueños, y por lo tanto merecedora de estudios más serios que los que hasta ahora se le han dedicado.*

**Detalle de Mural en la Secretaría de Educación Pública, *Diego Rivera***

ISBN 968-12-0265-1

*El Colegio de México*