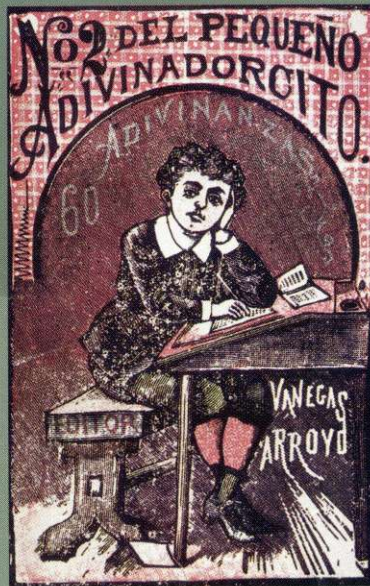


Historia  
M·Í·N·I·M·A

# La educación en México



SEMINARIO DE HISTORIA DE  
LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

EL COLEGIO DE MÉXICO

MÍ-NTMA

La educación  
en México

Historia  
MINIMA

La educación  
en México



*irj*  
MÍ-NIM-A

La educación  
en México

SEMINARIO DE HISTORIA DE  
LA EDUCACIÓN EN MÉXICO



EL COLEGIO DE MÉXICO

Historia  
MINIMA

La educación  
en México



SEMINARIO DE HISTORIA DE  
LA EDUCACION EN MEXICO



EL COLEGIO DE MEXICO

MÍNIMA

La educación  
en México

*Pablo Escalante Gonzalbo*

*Pilar Gonzalbo Aizpuru*

*Dorothy Tanck de Estrada*

*Anne Staples*

*Engracia Loyo*

*Cecilia Greaves L.*

*Josefina Zoraida Vázquez*

DOROTHY TANCK DE ESTRADA

*(Coordinadora)*



EL COLEGIO DE MÉXICO

372.972  
T6931opi

Historia mínima de la educación en México / Pablo Escalante Gonzalbo ... [et al.] ; Dorothy Tanck de Estrada, coordinadora —la ed.— México, D. F. : El Colegio de México, Seminario de la Educación en México, 2010.  
261 p. : il., mapas ; 21 cm.

ISBN 978-607-462-163-1

1. Educación - México - Historia. I. Escalante Gonzalbo, Pablo, 1963- II. Tanck de Estrada, Dorothy, coord.

Portada: Grabado de José Guadalupe Posada, ca 1900.

Primera edición, 2010

D.R. © El Colegio de México  
Camino al Ajusco 20  
Pedregal de Santa Teresa  
10740 México, D. F.

ISBN 978-607-462-163-1

Impreso en México

# ÍNDICE

## PRÓLOGO, 11

### LA ETAPA INDÍGENA, 13

*Pablo Escalante Gonzalbo*

Infancia, 14. La casa de los jóvenes, 16. Los otros jóvenes, 17.  
La transmisión del saber artesanal, 17. El maestro y la enseñanza, 22.  
La mujer y la educación, 24. La noche, la danza y la comunidad, 26.  
Valientes, 28. La retórica, 29. Del frenesí misional a los altos estudios, 32.

### EL VIRREINATO Y EL NUEVO ORDEN, 36

*Pilar Gonzalbo Aizpuru*

La Iglesia docente: evangelización y catequesis, 39.  
La diversidad de la sociedad novohispana, 43. Los indígenas y el mundo rural, 44. La enseñanza artesanal, 47. La educación superior, 49.  
Los colegios de la Compañía de Jesús, 54. Los estudios para clérigos, 58.  
La enseñanza de las primeras letras, 60. La educación femenina, 63.



## **EL SIGLO DE LAS LUCES, 67**

*Dorothy Tanck de Estrada*

Una celebración en el virreinato, 67. Una crisis educativa y política: la expulsión de los jesuitas, 68. Las instituciones ilustradas, centros de rivalidad entre criollos y peninsulares, 72. La Escuela de Cirugía, 73. La Academia de San Carlos, 74. La cátedra de botánica, 75. El Colegio de Minería, 77. Cambios en la educación indígena, 78. Escuelas gratuitas e innovaciones pedagógicas, 82. Las Cortes de Cádiz y la educación, 88. La vida escolar, 90. Al comenzar el siglo xix, 98

## **EL ENTUSIASMO POR LA INDEPENDENCIA, 97**

*Anne Staples*

Enfrentarse a la cruda realidad, 104. Los comienzos difíciles de la vida independiente, 106. La primera década, 108. Los siguientes intentos, 110. Instituciones renovadas, 111. El centralismo y Santa Anna, 113. México a medio siglo, 115. Un catolicismo más secular, 118. Un vistazo de tres cuartos de siglo, 123. El fin de esta historia, 126.

## **FIN DEL SIGLO Y DE UN RÉGIMEN, 127**

*Engracia Loyo*

*Anne Staples*

La educación elemental en el Porfiriato, 127. El niño, centro de la enseñanza, 129. La enseñanza de la enseñanza, 133. En busca de la unidad, 136. Saber más que leer y escribir, 144. Las preparatorias, 146. El nacimiento de la Escuela de Altos Estudios y de la Universidad, 150. El recuento final, 152.

## **LA EDUCACIÓN DEL PUEBLO, 154**

*Engracia Loyo*

Los años de lucha armada, 154. Experiencias revolucionarias, 157. Los vaivenes de la educación superior, 157. Una nueva legislación, 158. La década de la reconstrucción, los años 20, 160. La federalización ¿labor de apoyo?, 162. Cambio de rumbo, 165. Maestros para el campo, 166. Un nuevo ciclo escolar, 169. La incorporación del indígena, 170. Iglesia frente a Estado, 172. Un nuevo camino para la federalización, 174. La década radical. Los años 30, 175. La creciente centralización, 178. El "problema" indígena, 180. Una reforma polémica, 180. Un balance, 185.

## **LA BÚSQUEDA DE LA MODERNIDAD, 188**

*Cecilia Greaves L.*

El viraje conservador, 188. El ambiente cotidiano, 193. El nuevo rumbo, 195. Expansión y desarrollo, 200. Las tensiones afloran, 203. El predominio de la ciudad, 207. El mundo indígena, 210. De la teoría a la práctica, 212.

## **RENOVACIÓN Y CRISIS, 217**

*Josefina Zoraida Vázquez*

El fracaso de un intento de reforma (1964-1970), 219. ¿Una reforma revolucionaria? (1970-1976), 220. Nuevos intentos con mayor presupuesto (1976-1982), 223. La educación pública, víctima de la inflación (1982-1988), 226. La modernización educativa (1988-1994), 229. La educación al servicio del desarrollo (1994-2000), 234. La educación del cambio (2000-2006), 236.



## PRÓLOGO

En la actualidad existe un creciente interés en la historia de la educación. Obras publicadas por historiadores, sociólogos, politólogos y educadores han ayudado a avanzar en nuestro conocimiento del papel que desempeña la educación en el proceso histórico mexicano.

A partir de 1970, con la publicación del libro *Nacionalismo y educación* de la Dra. Josefina Zoraida Vázquez y poco después, con la formación del Seminario bajo su dirección en el Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México, comenzaron a realizarse investigaciones para estudiar la educación como parte fundamental de la historia social, al incluir en el análisis la situación política, las crisis económicas, la evolución de las creencias y la vida cotidiana.

Tradicionalmente, la historia de la educación tendía a elaborar crónicas de la legislación educativa, reseñas de ideas pedagógicas y descripciones de instituciones de enseñanza. Sin olvidar estos aspectos, hemos buscado examinar lo que pasaba en la práctica y no solamente centrarnos en las leyes y las decisiones de los gobiernos o las metodologías formalmente recomendadas. Así, en los volúmenes publicados en los últimos años, que corresponden a las diversas épocas de nuestra historia, se reconoce el protagonismo de la educación como forjadora de ideas y como promotora de cambios y de actitudes propias de una sociedad dinámica.

En este libro, dirigido al público en general, pretendemos dar a conocer la realidad social y política de cada momento, la actividad y las ideas de los maestros, de los grupos sociales, de los gobiernos locales, de las iglesias y, cuando es posible, de los alumnos. Hemos

apreciado la importancia de considerar la variedad de propuestas educativas, resistencias a la legislación, adaptaciones e innovaciones realizadas en distintos momentos y en regiones más o menos alejadas del gobierno central. La investigación se basó en gran variedad de fuentes, como archivos municipales, periódicos, revistas, folletos, correspondencia personal, diarios de maestros, entrevistas con profesores, actas notariales, libros de texto, los archivos de la Secretaría de Educación Pública, el Archivo General de la Nación y archivos y bibliotecas privadas.

Con la aportación de estas fuentes primarias, que rebasan los informes oficiales, hemos formulado preguntas sobre cada periodo y encontrado respuestas relacionadas con la evangelización, la alfabetización, la lectura, la educación superior, la vida cotidiana, las mujeres, los indígenas, los adultos, las influencias extranjeras, las carencias económicas y la demografía. Los proyectos y realidades de la práctica educativa no se pueden analizar sin considerar las ideas y las corrientes pedagógicas del mundo occidental, siempre asumiendo las modificaciones y adaptaciones realizadas por una sociedad pluriétnica y pluricultural, como es la mexicana.

Los ocho capítulos del libro abarcan desde el México prehispánico hasta nuestros días. Además de examinar temas del pasado que pudieran explicar objetivos y conceptos de la educación contemporánea, hemos hecho hincapié en las metas, obstáculos y logros de las sociedades pretéritas, según las circunstancias y valores de cada periodo.

Esperamos que este libro, que por breve facilita su lectura, sea al mismo tiempo tan sugerente que promueva en los lectores el interés por seguir profundizando en los apasionantes temas relacionados con la historia de la educación mexicana.

(

## LA ETAPA INDÍGENA

PABLO ESCALANTE GONZALBO

CASI TODO LO QUE SABEMOS SOBRE LA EDUCACIÓN en la etapa anterior a la conquista española procede de las obras escritas en el siglo XVI por los frailes evangelizadores y por los indígenas que colaboraban con ellos o redactaban sus propias crónicas. En las fuentes prehispánicas, dada su naturaleza, apenas asoman escenas de la infancia en las que vemos a un niño o a un joven, en diversas acciones, a veces junto a su padre o preceptor: Pakal adolescente, que recibe un tocado de manos de su madre, en la placa oval de Palenque; Ocho Venado Garra de Jaguar, dedicado desde su infancia a las tareas de ofrenda y autosacrificio, y algunos casos más, no muchos.

El tema de la enseñanza interesaba, obviamente, muchísimo a los religiosos españoles, particularmente a los franciscanos, y por eso ponían especial atención en él cuando inquirían sobre las costumbres precolombinas. Así sabemos lo importantes que fueron las distinciones de clase y de género en los procesos de enseñanza, conocemos las instituciones creadas por los indígenas para la educación formal, y apreciamos el estrecho vínculo entre guerra, sacerdocio y educación que caracterizó a las sociedades prehispánicas.

Sin embargo, sólo es posible ofrecer un panorama completo de la educación entre los nahuas del centro de México, donde más se concentraron las indagaciones, las fuentes y también los experimentos educativos coloniales. La apretada síntesis que veremos ahora reflejará, sobre todo, lo que sabemos de los nahuas, que es

aplicable en términos generales a otros grupos, si bien hay que considerar que ninguno alcanzó la complejidad y los matices propios de sociedades urbanas *como* las de Tenochtitlan, Tetzcoaco o Culhuacán.

#### INFANCIA

Las bien conocidas imágenes de los folios 58 a 60 del *Códice Mendocino* nos informan sobre una situación que las fuentes escritas confirman y es casi de sentido común para sociedades preindustriales: que los niños convivían estrechamente con sus padres y se iban convirtiendo en sus colaboradores a la vez que aprendían sus oficios y tareas, como pescar, cortar leña o acarrear mercancías. Las niñas, dedicadas preferentemente a trabajos que se hacían en el hogar, como hilar, tejer y moler en el metate, y los niños en tareas que podían requerir incursiones al lago o al campo.

Los hijos de los nobles también pasaban con sus padres los primeros años de vida, o al menos con sus madres. Está claro que los jueces y gobernantes se dedicaban durante el día y la tarde a las obligaciones propias de sus cargos y recibían ocasionalmente, con cierta solemnidad, la visita de sus hijos. Los ayos y ayas se mencionan con mucha frecuencia en las fuentes, y en algún caso se precisa que era a la edad de seis años cuando los niños quedaban a cargo de estos sirvientes y preceptores. En forma vivida, describe alguna fuente a estos ayos en la acción de guiar a los niños nobles por la calle y darles indicaciones sobre el modo en que debían saludar a los transeúntes para demostrar su excelente educación y "clase". En el caso de las niñas nobles, son estas ayas las encargadas, incluso en su adolescencia, de acompañarlas por los jardines de palacio y en sus raras salidas a la calle y al mercado, para cuidar su honra. Las ayas les insistían en que se condujeran con recato y sin duda las hostigaban cuando, por ejemplo, las pellizcaban si habían levantado la vista para mirar a alguien.

Las imágenes de fuertes castigos corporales que aparecen en las citadas láminas del *Códice Mendocino* coinciden también con las noticias de las fuentes escritas en el siglo XVI sobre la dureza con la que eran reprendidos los niños —nobles y plebeyos— en la antigüedad. Los textos nahuas dicen que los niños eran conducidos "con el palo, con la piedra", o bien "con el agua fría, con la ortiga". Este tipo de frases dobles, habitualmente metafóricas, aluden en este caso a prácticas que, en efecto, solían emplearse en la educación de los niños. Los golpes eran comunes, a veces con troncos, y también era frecuente acostar a los niños en tierra mojada, hacerles cortes en las orejas y—el que acaso fuera el castigo más cruel— obligarles a inhalar el humo acre de chiles puestos a las brasas.

Las fuentes no permiten resolver, en definitiva, la cuestión de la edad a la cual los niños entraban a la escuela, pero son claras y ofrecen información inequívoca sobre la existencia de una educación escolar para la totalidad de los varones nahuas y algunas mujeres. Sabemos que los niños eran "prometidos" al templo, tras su nacimiento, y que así adquirirían los padres el compromiso religioso de llevarlos a la escuela adjunta al templo cuando el momento llegara. Todo parece indicar que las escuelas estaban vinculadas a los templos, formal y espacialmente, aunque el carácter religioso de la educación es mucho más enfático en el caso de las escuelas de los nobles. Hemos de conformarnos con saber que los niños entraban a la escuela cuando eran "mancebillos", cuando eran *telpuchtontin*, probablemente entre los diez y los doce años.

Las instituciones de enseñanza e internación que se mencionan en las fuentes son *telpochcalli*, literalmente "casa de jóvenes" (a la cual nos referiremos en femenino, la *telpochalli*); *calmécac*, que significa "en la línea de la casa" o "en el linaje de la casa"; *cuicacalli*, casa de canto" e *ichpuchcalli*, o "casa de doncellas".



## LA CASA DE LOS JÓVENES

La mayoría de los jóvenes mexicas, y seguramente también de otras ciudades nahuas como Tetzoco, Culhuacán o Xochimilco, acudían durante varios años, probablemente tres o cuatro, a la *telpochcalli*, que era la institución para los hijos de los *macehualtin* o plebeyos; allí recibían una educación cuyo énfasis estaba puesto en el entrenamiento militar. En la *telpochcalli*, dice el *Códice Florentino*, se hacían las águilas y los jaguares, es decir, los guerreros valientes.

Los ejercicios militares comenzaban desde que los jovencitos ingresaban a la *telpochcalli*. Primero aprendían a soportar el peso cargando troncos a la espalda, luego llevaban las vituallas y marchaban a la zaga de los batallones; más adelante participaban como ayudantes de los mayores en el aseguramiento y en la conducción de los prisioneros. En la última etapa se esperaba que ellos mismos tomaran algunos cautivos; lo cual ejecutaban, primero, actuando en equipo y, para terminar su formación, acudiendo cada uno en busca de su propio prisionero.

Los muchachos ascendían en la escala militar por sus méritos al combatir al enemigo, y podían llegar a convertirse en guerreros especiales, como los águilas y los jaguares. De hecho ese era un camino de ascenso social directamente ligado a la escuela: los guerreros valientes vivían con honores y beneficios superiores a los de un plebeyo cualquiera, aunque también expuestos a grandes riesgos. Por otra parte, las mismas fuentes que mencionan el ascenso por méritos de los jovencitos de las *telpochcallis*, indican que las más altas dignidades militares estaban reservadas para los nobles.

La información que dan las fuentes sobre la vida de los jóvenes en la *telpochcalli* menciona las tareas de barrer, encender fuego, presentar ofrendas y hacer algún tipo de autosacrificio. Pero siempre le da a estas prácticas religiosas mucha menor importancia que a las guerreras. Además, las fuentes ponen cierto

énfasis en aclarar que la vida de los muchachos de la *telpochcalli* no era tan dura: podían ir a comer a su casa e incluso, según algunas fuentes, a dormir. También se dice, en el *Códice Florentino*, que algunos muchachos de la *telpochcalli* tenían amigas con las que dormían. Esta información es consistente con la práctica de escoger la pareja e iniciar la vida común antes del matrimonio, generalizada en Mesoamérica. Tal cosa ocurriría incluso antes de que hubiesen abandonado la escuela.

La imagen de una institución más relajada que las escuelas de los nobles se redondea en las fuentes con la indicación de que los muchachos de la *telpochcalli* eran vulgares, groseros, de habla burda: usaban "palabras gruesas de ave", es decir, insultos.

Además del entrenamiento militar, y de algunas prácticas religiosas, hay dos ocupaciones importantes en la *telpochcalli*, no siempre indicadas en las fuentes, a veces mencionadas de paso, como si no fueran propias del proceso educativo mismo, pero que, en realidad, completan y acaban de dar sentido a esa etapa de educación formal a la que estaban obligados todos los muchachos nahuas. Se trata de la congregación para trabajar en obras públicas, como diques, edificios o chinampas, y de la reunión nocturna para participar en las jornadas de danza. Es muy interesante y revelador que el recinto en el cual los jóvenes se concentraban para participar en ambas actividades, aparentemente tan distintas, era el mismo, la *cuicacalli* o casa de canto. Volveremos a esta cuestión **Lin** poco más adelante.

#### LOS OTROS JÓVENES

Los hijos de las familias nobles acudían al *calmécac*, y allí se preparaban para desempeñar los más altos cargos en el gobierno y en el sacerdocio. No hay duda de que el *calmécac* era la escuela de la elite.

Las descripciones del *calmécac* ponen siempre énfasis en las Aligaciones religiosas de los estudiantes. Los maestros en el *cal*

*mécac* eran sacerdotes, así como los guerreros veteranos lo eran en las *telpochcalli*. Una de las faenas que mantenían ocupados a los jóvenes del *calmécac* era la salida al bosque para recoger leña, ramas y espinas que serían utilizadas en las ofrendas de fuego y en los autosacrificios. Los muchachos estaban sometidos a una rutina de mortificaciones y autosacrificios que tenía la finalidad de habituarlos a realizar la ofrenda de sangre, indispensable en la religión de las elites mesoamericanas, y también la intención de endurecerlos y acostumbrarlos a la disciplina. Pasaban noches en vela, vigilando la ciudad desde las montañas, en cuyas cúspides se punzaban el cuerpo para obtener la sangre que ofrendaban. Despertaban a media noche para acudir a tomar baños de agua helada, practicaban frecuentemente ayunos.

Esta vida severa, de privaciones, a la que estaban sometidos los jóvenes nobles, se presentaba como un argumento a favor de la función de dirigencia que les estaba reservada. Una y otra vez se insiste en las fuentes en la rectitud moral, en lo buenas que eran las costumbres en el *calmécac*, y en cómo los jóvenes tenían la virtud de soportar dolores y privaciones. La reclusión era estricta en el *calmécac*, los muchachos no podían mantener contacto con sus familias. Las fuentes reiteran que los castigos que se infligían en el *calmécac* eran muy severos: se les azotaba, se les apaleaba con leños ardientes, e incluso podían ser castigados con la muerte quienes "se entregaban" a la bebida y a las mujeres, es decir, los que reiteradamente se embriagaban o mantenían relaciones sexuales.

El *calmécac* era también un lugar de estudio: el más importante recinto de conservación y transmisión del saber en Mesoamérica. Las fuentes indican que los jóvenes allí recluidos debían ocuparse del *amoxtli* (es decir, del código, del libro) y de la *tlacuillo* (es decir, del arte pictográfico). En la *Historia general* de Sahagún se precisa que los estudiantes del *calmécac* debían aprender a interpretar tres tipos de libros: el *tonalámatl*, el *xiuhámatl* y el libro de los sueños. El *tonalámatl* contenía el calendario adivinatorio de

260 días, como lo conocemos en el *Códice Borgia*, por ejemplo, y podía tener algunas tablas de adivinación y ciclos astronómicos. El *xiuhámad*, era algo parecido al libro de historia: los anales en los que se registraban gobiernos, guerras, alianzas y otros sucesos. Respecto al libro de los sueños, debe haber correspondido también al ámbito de la adivinación practicada por los sacerdotes, pero no conocemos ningún ejemplar.

Lo que se aprendía en el *calmécac* era, sobre todo, a comprender lo que decían esos libros. Los jóvenes que se integraran al sacerdocio, una vez concluida su instrucción escolar, tendrían que utilizar con frecuencia los calendarios, del mismo modo que aquellos que se integraran a la administración y el gobierno necesitarían manejar los anales, dictar su contenido, incluso, y consultar otros libros, de los que no se habla explícitamente en la fuente pero que sabemos que fueron indispensables en las cortes mesoamericanas, como los cartográficos, los catastrales y los tributarios.

Así como se destaca en las fuentes, y especialmente en la obra de Sahagún, que los jovencitos de la *telpochcalli* eran de habla ligera y descuidada, también se insiste en que los que acudían al *calmécac* hablaban con mucha propiedad, se les enseñaba el *qualli tlatolli*, la buena manera de hablar. También se reitera que eran muchachos de vida más recta, con mayor control, con límites y castigos más estrictos.

#### LA TRANSMISION DEL SABER ARTESANAL

Los oficios artesanales alcanzaron en Mesoamérica un grado de diversificación y especialización muy notable. Las ciudades albergaban a barrios enteros de artesanos, y los más destacados entre ellos trabajaban directamente en los palacios. Los hallazgos en las excavaciones arqueológicas, las afirmaciones en las fuentes escritas<sup>1</sup> y algunos objetos que fueron enviados a Europa como obsequios

y que aún se conservan, nos permiten apreciar la riqueza y la belleza de la producción artesanal del Posclásico mesoamericano.

En varios textos se describen con detalle las obras realizadas por los orfebres, lapidarios, plumajeros y otros artesanos. Asimismo tenemos algunos recuentos pormenorizados de los materiales, las técnicas y los procedimientos usados por los artesanos de diferentes oficios en la producción de sus obras. Quizá el relato más extenso y completo de todos es el que describe las etapas de producción de las obras de plumaria en el *Códice Florentino*, escrito sin duda con la información que proporcionaban los artesanos a los colaboradores de Sahagún. Pero si bien la información disponible no deja lugar a dudas sobre la existencia de una transmisión sistemática del saber artesanal, no es totalmente claro qué relación tenía la escuela con dicho saber.

Según los indicios que tenemos, lo más probable es que la transmisión de los oficios artesanales haya ocurrido dentro de los mismos barrios, en los talleres familiares; es muy poco probable, en cambio, que las *telpochcalli* situadas en barrios de artesanos, se ocuparan de la enseñanza artesanal. Seguramente los jóvenes artesanos continuarían su aprendizaje del oficio paterno en los horarios que la *telpochcalli* les dejara libres. Los pintores de códices o *tlacuilos* deben haberse formado en sus respectivos barrios, y lo que aprendían los nobles en el *calmécac* tendría más que ver con la definición e interpretación de los contenidos de los códices que con su elaboración material.

El trabajo artesanal era muy estimado, a tal punto que la expresión para referirse genéricamente a los artistas, *tolteca*, correspondía con el gentilicio del pueblo más célebre de las antiguas historias nahuas. Los padres de los artesanos esperaban que sus hijos maduraran y tomaran su oficio. Lo expresaban así: que el niño adquiriera "*in istli in iollotli in tultecaio!*": es decir que adquiriera "rostro, corazón, y oficio de artista". La expresión "*in istli in iollotli*" ha sido debatida en los últimos años. Hay quienes piensan que se refiere exclusivamente a la capacidad individual de percepción,

pero es preciso aclarar dos cosas. Primero, que la traducción literal correcta del término es "rostro y corazón", tal como lo ha traducido Miguel León Portilla, independientemente de la interpretación que se quiera hacer de esta frase doble. Segundo, la frase podría referirse a la capacidad de expresión tanto como a la percepción, e incluso, en un sentido más completo, podría referirse a la personalidad del individuo.



#### MAESTRO Y APRENDIZ DEL ARTE PLUMARIA

Los procedimientos del arto plumaria se transmitían de viejos a jóvenes dentro de la estructura del barrio prehispánico: los aprendices eran los hijos y los nietos. Esta estructura se mantuvo en el siglo XVI y continuó siendo la base de la producción artística colonial.

## EL MAESTRO Y LA ENSEÑANZA

Los informantes indígenas que trabajaron con Sahagún describen con estas palabras al maestro: "*tlacazcaltiani, tlacaoapaoani, in teixcoioniani, in tenacaztlapoani. In imac, in icamac ca in alcecec, in tzitzicaztli*". La traducción: "el que enseña, el que educa, el que horada el rostro a la gente, el que destapa las orejas de la gente. En sus manos, en su boca, está el agua fría, la ortiga". Los verbos a partir de los cuales se construyen los términos enseñar y educar son *izcaltia* y *uapaua*, respectivamente: hacer crecer, en un sentido biológico —el primero— y endurecer —el segundo. El maestro ayuda al niño a crecer y a endurecerse. La idea de abrir o destapar los orificios que permiten la visión y la audición sugiere un adiestramiento de la percepción. Pero, si tomamos en cuenta que la expresión *teixcoioniani* se refiere a la perforación del rostro en su conjunto, no habría por qué excluir la apermra de la boca, y por lo tanto el término aludiría también, claramente, una vez más, a la expresión. La frase "el agua fría y la ortiga" enuncia metafóricamente el castigo, que podía consistir en una reprensión verbal o en una pena física, como decíamos antes, de azotes u otros golpes.

Entre las conductas que se deseaba obtener de los jóvenes en la antigua sociedad nahua, destaca la diligencia, la rapidez para cumplir con las encomiendas. Se rechaza tajantemente la holgazanería: "no serás como cosota de piedra, como de piedrota, como frutota", se le dice al jovencito para exigirle que no actúe con lentitud como si pesara una enormidad. Y en cuanto a las faltas sobre las cuales se lanzan las advertencias más frecuentes, se trata sin duda del robo y el adulterio. Ambas transgresiones, que además eran delitos perseguidos y juzgados por los tribunales de los reinos nahuats, se expresan con sendas metáforas: se le pide al joven que no se arroje sobre las ollas y los cajetes ajenos, es decir, sobre las propiedades de otros. E igualmente se le exige que se abstenga de burlarse o irse encima de la falda y el huípil ajenos.

Es importante señalar que en la sociedad mesoamericana, como en otras de la historia, el adulterio ocurría cuando una mujer casada tenía relaciones sexuales con un hombre de cualquier estado, pero no cuando un hombre casado hacía lo mismo. Por lo tanto, el adulterio ocurría cuando un hombre, quien quiera que fuese, se arrojaba sobre la mujer de otro, la que era, digamos, posesión de otro: "la falda de alguien, el huípil de alguien".

Tanto para hablar del robo como para hacer referencia al adulterio, se utilizaba la expresión de irse encima o abalanzarse. Es una expresión que evoca con claridad la preocupación por el descontrol, la locura o el arrebato, frecuentemente apreciable en los textos nahuas. De quien se embriagaba, de quien se sentaba desgarbadamente con el trasero en el piso, de quien iba dando tumbos por los caminos, se desplomaba en la calle y permanecía allí durante la noche, se decía, con dureza "*ye amo tlácatl*", "ya no es persona".

A los nobles se les exigía una conducta ejemplar, que justificara su posición de privilegio y su monopolio de los cargos en el gobierno: se les pedía que fueran especialmente diligentes, sobrios en su actuación, prestos en el saludo y otras cortesías y, desde luego, más rigurosos en sus desvelos y ayunos religiosos.

Sobre la sexualidad se puede decir, sin entrar en más detalles de los que la extensión de este texto permite, que las fuentes exhiben cierta ambigüedad. Esto se debe a la ambivalencia que prevalecía en la sociedad prehispánica. Se elogia la abstinencia como un rasgo de autocontrol, como parte de la austera vida escolar, e incluso se subraya el mayor rigor que, en ese terreno, caracterizaba a los muchachos nobles. Pero las mismas fuentes nos permiten observar que, hacia el crepúsculo, en las casas del canto o *cuicacallis*<sup>^</sup> muchachos y muchachas concertaban citas para encontrarse más tarde, al amparo de la oscuridad, y pasar la noche juntos, en la casa familiar del muchacho. Las fuentes son claras al explicar que buena parte de los matrimonios populares comenzaban con el concubinato y sólo después de un tiempo se



formalizaban. También son claras al indicar que los jóvenes nobles tenían varias mujeres antes de escoger a las que serían sus esposas. La escuela mexica procuraba el celibato y castigaba los excesos, pero no parece que se haya propuesto imponer una costumbre diferente a la que, seguramente, había predominado durante siglos.

#### LA MUJER Y LA EDUCACIÓN

La sociedad mexica, como las sociedades nahuas en general, tenía reservados casi todos los puestos del sacerdocio, la judicatura, la milicia y el gobierno para los varones. En esto los nahuas se parecían a otros grupos mesoamericanos, como los purépechas y los otomíes. Mientras que los mayas y, sobre todo, los mixtécas, conferían dignidades sacerdotales y cargos públicos a las mujeres. Excepto por algunos oficios artesanales y especialidades como las de la curandera y la partera, hay una tendencia en las fuentes nahuas a identificar a la mujer con actividades realizadas en el ámbito doméstico: hilar y tejer, cocinar, criar a los niños, cuidar la huerta.

La exaltación del guerrero fue uno de los rasgos más notables en la ideología de las sociedades nahuas del Posclásico: virilidad y belicosidad eran sinónimos. A menudo, la apología de la valentía del combatiente se formulaba por medio de un contraste entre lo que era propio del buen guerrero y su opuesto: la conducta de la mujer. Quien quería insultar a un guerrero enemigo le llamaba "mujer". Aquel que no era valiente era femenino.

Desde las ceremonias de ofrecimiento de la criatura al templo, cuando se hacía la promesa de llevarla allí para su educación, estaba presente el contraste de la conducta masculina y la femenina, y la exaltación de la primera. "¿Acaso colocaremos en sus manos el malacate o el machete del telar?<sup>71</sup>", se preguntan en el momento de ofrecer al varón... Y de inmediato responden que no, que se trata de un hombre y que no le corresponden las cosas femeninas.

Ltiego se declara con júbilo: "se dignó regalar nuestro señor un collar, una pluma preciosa". Es decir, no fue una mujer sino una joya, un valioso varón.

Después de indicar que las mujeres pasaban la infancia cerca de su madre, para aprender las tareas que les correspondían, las fuentes son especialmente escasas y ambiguas en las explicaciones sobre la instrucción de tipo escolar de las mujeres. En algún pasaje referente al *calmécac* se habla de la posible presencia de mtijeres y se dice que se convertirían en *cihuatlamacazque*, es decir, en sacerdotisas. Esta especie de *calmécac* femenino correspondería con la *ichpuchcalli*, o casa de doncellas, que se menciona en varias ocasiones. Otros pasajes dicen que algunas mujeres iban "ompa teopan", o bien al "calpulco", es decir, "allá al templo", a la "casa comunal".

Del conjunto de los textos sobre educación que encontramos en las fuentes coloniales, puede sacarse la conclusión de que algunas mujeres pasaban un periodo de reclusión en ciertos templos, y que allí se ocupaban de barrer, encender el fuego y hacer ofrendas. Ni el autosacrificio por punción, para la extracción de sangre, ni adiestramiento militar alguno parecen haber formado parte de las obligaciones de aquellas mujeres que estaban recluidas en los templos. En cualquier caso, estas mujeres enclaustradas eran minoría, mientras que todos los hombres estaban obligados a pasar unos años en el *calmécac* o en la *telpochcalli*, según su estatus. Al parecer, las mujeres que pasaban un tiempo de reclusión en los recintos religiosos eran aquellas que habían tenido un padecimiento perinatal y habían sido prometidas al templo: en caso de lograrse, de sanar y seguir vivas, quedaban obligadas a dar servicios en dicho templo. Respecto a los valores reforzados **Por** la institución de reclusión y servicio de las mujeres, hay uno **Priva** sobre cualquier otro: a la mujer se le pide, más enfáticamente que al hombre, humildad.

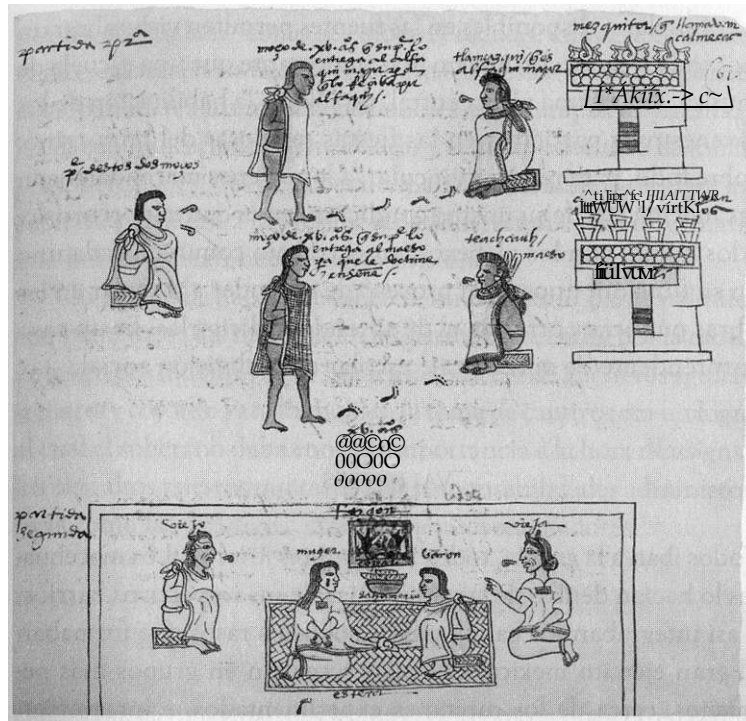
## LA NOCHE, LA DANZA Y LA COMUNIDAD

Tras la puesta de sol, cuando los tianguis cié las ciudades se recogían y toda la gente regresaba a sus casas, los jovencitos acudían al *cuicacalco*, literalmente "lugar de la casa del canto". Algunas fuentes utilizan la expresión más simple *cuicacalli*, casa del canto. Desde el crepúsculo vespertino hasta la media noche, los jóvenes de las *telpochcalli* se congregaban en las *cuicacalli*, y allí llegaban también las jovencitas, que eran congregadas y trasladadas desde sus barrios por viejas guardianas que debían evitar cualquier distracción o mala conducta de las muchachas.

Durante varias horas, los muchachos y las muchachas de condición plebeya participaban en los ensayos de canto y danza. El ruido se oía desde la lejanía, para orgullo de los gobernantes mexicas. Aquellas prácticas eran indispensables para que los jóvenes pudieran participar en las numerosísimas fiestas religiosas del calendario. Concluida la práctica, los jóvenes se retiraban. Al parecer, la mayoría de las mujeres iban a sus casas y la mayoría de los hombres regresaban a sus correspondientes *telpochcallis*.

Mientras los jóvenes macehuales danzaban, los muchachos de los *calmécac* de la ciudad iniciaban su vigilancia, que duraba casi toda la noche. Subían a lo alto de las colinas, tocaban sus trompetas y sus flautas, y se punzaban las pantorrillas, las orejas y otras partes del cuerpo; así producían la sangre con la cual impregnaban bolas de zacate que después serían quemadas para consumir la ofrenda. En la madrugada hacían baños en los ríos y lagunas, sin reparo del frío nocturno del valle de México.

Entre los puntos que correspondía vigilar a los jóvenes del *calmécac* durante la noche, se encontraban los lugares en los cuales se efectuarían obras públicas al día siguiente. Así comenzaba su responsabilidad en dichas obras. Temprano en la mañana, los jóvenes macehuales de aquellos barrios a los cuales les correspondía un turno de trabajo en la obra pública, salían de sus respectivas *telpochcalli* y se dirigían nuevamente a las *cuicacalli*; pero ya no



Los padres llevaban a sus hijos al *calmécac* o a la *telpochcalli*, dependiendo de su condición social. En la mañana temprano y en la noche, los jóvenes de la *telpochcalli* acudían a otro edificio, que se ve en la imagen, la *cuicacalli*, donde se les integraba a las obras públicas y se les enseñaba a danzar en grandes corros. La referencia a los quince años (véanse los puntos centrales) parece corresponder, según otras fuentes, con la fecha en que salían de las instituciones para contraer matrimonio. El matrimonio se indica en la parte baja de la escena.

Para cantar sino para recibir instrucciones de los jóvenes nobles, con rango de *tiachcahuan* y de *telpuchtlatoque*, que habrían de organizar las cuadrillas y guiarlas al trabajo. Otros muchachos nobles se encargaban de alimentar a las cuadrillas de trabajadores en el <sup>Mt1º</sup> mismo donde la obra se estaba llevando a cabo.

Los datos disponibles en las fuentes permiten vislumbrar un *cuicacalli* o *cuicacalco* mucho más importante que una escuela de música. Parece una pieza central, no sólo en la habilitación de los jóvenes para participar en las fiestas religiosas del reino, sino, sobre todo, para reunir y vincular: a los jóvenes macehuales con las muchachas de su misma condición, en la danza nocturna, y a los nobles con los plebeyos, en el trabajo comunal, cada uno en su función: unos en el proceso de aprender a trabajar en las obras públicas y otros en el de aprender a dirigir las. Es un caso sorprendente de aprendizaje escolar de la división social.

#### VALIENTES

Todos iban a la guerra, todos los hombres jóvenes. Los macehuales lo hacían dentro de las compañías de sus respectivos barrios, y así integraban los batallones de soldados rasos que formaban el gran ejército mexica. Los *pillis* actuaban en grupos más pequeños, cerca de los capitanes experimentados, e intervenían para la lucha cuerpo a cuerpo y la toma de cautivos después de que los batallones populares habían chocado. Unos y otros aprendían a pelear como parte de la instrucción que recibían en las escuelas.

Se habla más en las fuentes de la educación militar de las *telpo-chcalli*, quizá porque los pasajes referentes al *calmécac* se demoran en explicaciones sobre lo dura que era la vida de autosacrificios y mortificaciones. Pero sería erróneo pensar que los jóvenes nobles vivían dedicados a leer códices y subir a las montañas, porque también hay una dimensión militar muy importante en su formación. De hecho, algunos detalles que ofrecen las fuentes sobre su instrucción militar permiten atisbar la práctica de lo que hoy llamamos artes marciales.

Los jóvenes nobles acudían a recibir instrucción, directamente, de los capitanes más destacados, los *tequihuaque*, quie-

nes les enseñaban "cómo se coloca el escudo, cómo se combate, cómo se detienen las flechas con el escudo". Estos mismos capitanes acompañaban a los muchachos nobles a los campos de batalla, y les daban indicaciones sobre el lugar y el modo adecuado de tomar prisioneros. Después de la batalla y al regresar a Tenochtitlan, los capitanes acudían a la presencia de Moctezuma para informarle qué nobles habían hecho algún prisionero.

En realidad, hacer prisioneros era meritorio para cualquier combatiente. A los macehuales les permitía ascender por la escala de los grados militares hasta llegar a las órdenes de guerreros águilas, jaguares y coyotes. Para los nobles, la toma de cautivos era un logro al cual el soberano daba enorme importancia a la hora de asignar los más altos puestos militares y las responsabilidades administrativas como las de jueces, mayordomos y recaudadores.

#### LA RETÓRICA

Cuesta trabajo imaginar, desde una época como la nuestra, en la que se confiere a la imagen un papel principal en la comunicación pública, y en la que priva la sentencia breve —debidamente catapultada por los medios masivos—; cuesta trabajo, digo, imaginar otra época en la cual la palabra pausada, ordenada en extensas alocuciones, era fundamental en la escena política, en las relaciones familiares, en la comunicación de los viejos con los jóvenes, de los capitanes con la tropa, de los sacerdotes con la corte o con el pueblo.

La retórica tuvo un papel importantísimo en la cultura de los pueblos mesoamericanos y especialmente de los nahuas. La sabiduría tradicional acerca de la moral y las costumbres, sobre las destrezas, las capacidades y los oficios se transmitía por medio de discursos, adecuados para diferentes ocasiones, extensos, sentenciosos y enfáticos. A estos discursos se les conocía con el nombre náhuatl de *huehuetlatolli* (palabra o decir antiguo), y eran tan importantes para la educación de los jóvenes como su estancia en las casas de

instrucción. El aprendizaje de estos discursos, de sus figuras literarias, de sus frases metafóricas (muy abundantes), de los momentos y las circunstancias adecuados para pronunciarlos formaba parte de la educación de cualquier joven.

Se han conservado versiones escritas de muchos de estos discursos, pues los frailes pusieron gran atención en ellos. Para fray Andrés de Olmos, primero, y para fray Bernardino de Sahagún, poco después, era muy importante recopilar la sabiduría moral de los indígenas y estudiar su modo de expresión. El conocimiento de estos *huehuetlatolli* fue de gran ayuda en la redacción de sermones y en la enseñanza cristiana.

Por las recopilaciones realizadas en el siglo XVI podemos estar seguros de que había gran cantidad de ocasiones en las cuales se utilizaba la retórica formal del *huehuetlatolli*. Los padres y madres hacían largos discursos para dar consejos a sus hijos cuando dejaban la infancia; los conminaban a comportarse adecuadamente y a alejarse de los vicios y delitos. Cuando los adolescentes o las adolescentes eran internados en las instituciones de enseñanza, había un intercambio de discursos entre los maestros que los recibían y aconsejaban, y los padres que agradecían la atención de los maestros y les encomendaban a sus hijos.

Cuando se preparaba una boda había un profuso ir y venir de alocuciones: hablaban los parientes más viejos del muchacho, hablaban quienes habían sido sus instructores en la escuela; las casamenteras se dirigían a la nuijer que iba a contraer matrimonio y también los parientes del muchacho se dirigían a la novia. Pero el intercambio de discursos y consejos en el ámbito familiar parece haber alcanzado su *climax* en las circunstancias del embarazo y del nacimiento de una nueva criatura: los abuelos se dirigían a los demás parientes y vecinos, congregados para la ocasión, y anunciaban el embarazo. Luego se dirigían a la mujer preñada y le daban consejos; entre ellos los de evitar cualquier riesgo a su preñez: se le pedía a la embarazada, por ejemplo, que evitara mirar aquellas cosas que podían provocarle asco o espanto, para no dañar a la criatura

de su vientre. Hablaban también los parientes de la embarazada y ella misma.

Había discursos para solicitar los servicios de una partera; y ésta, a su vez, aceptaba con un discurso, y luego daba una serie de consejos a la mujer. Tras el nacimiento, la partera hablaba a la criatura y también a la mujer que acababa de dar a luz. Había discursos de felicitación, de los amigos y familiares, para los parientes y para los nuevos padres.

Había, además, gran variedad de instrucciones y discursos ligados a las especialidades laborales o profesiones. Había, por ejemplo, discursos para despedir y para recibir a los mercaderes que marchaban en alguna caravana de comercio, y discursos de exhortación a los soldados que habrían de participar en una batalla.

También se pronunciaban muchos discursos que podemos considerar políticos, como aquellos que proferían los máximos sacerdotes, desde lo alto de los templos, para pedir a los dioses su beneficio frente a plagas y sequías. Los ancianos que elegían al nuevo gobernante se dirigían a él en un acto público, y quien había recibido el cargo les respondía y luego se dirigía al pueblo, para proclamarse su protector y guía y para demandar el cumplimiento de la ley. Los españoles tuvieron ocasión de presenciar este tipo de discursos, cuando vieron a Moctezuma dirigirse a los capitanes, jueces y altos dignatarios, para pedirles que recibieran pacíficamente a los españoles y no opusieran resistencia. Al parecer, este discurso lo hizo Moctezuma con muchas lágrimas y gemidos, porque era costumbre acompañar todas las declaraciones con muestras visibles de emoción.

La conquista española quebró la civilización mesoamericana; significó la interrupción de muchas de sus prácticas e instituciones. Pero el proyecto de Colonización hispánica y las convicciones y compromisos religiosos con los que se emprendió, implicaron también la conservación de muchas costumbres y conocimientos indígenas.



## DEL FRENESÍ MISIONAL A LOS ALTOS ESTUDIOS

El propio Hernán Cortés había tenido la pretensión de persuadir a los indios de la verdad de la religión cristiana y de la urgencia de que se acogieran a ella. Pero los intentos de educar en la nueva fe a los pueblos recién conquistados no tuvieron mayor seriedad hasta la llegada de los doce primeros frailes franciscanos, en el año de 1524. Ellos pasaron de la inevitable y dramática gesticulación al pie de algunas imágenes de Cristo y de María, a una mucho más prometedora senda de catequesis en las lenguas de los propios indígenas.

Los frailes daban clases de catecismo a los niños y niñas indios, a quienes reunían en el atrio de cada convento por la mañana. Además de esa instrucción general, había muchachos



Los indios aprenden canto llano (es decir, canto litúrgico, a capella y en latín). Este fue uno de los primeros procesos de enseñanza formal llevados a cabo por los frailes a partir de 1524.

en cada pueblo que recibían una educación más esmerada: en el interior del convento y con acceso a sus libros, algunos jovencitos aprendían canto, nociones elementales de latín y a leer y escribir. Asimismo, cada convento tenía una especie de taller de artes manuales o "escuela de artes y oficios", donde los artesanos indígenas realizaban las esculturas, pinturas y ajuar eclesiástico que la liturgia requería.

Además de la enseñanza en los conventos, los frailes fundaron algunas instituciones dedicadas exclusivamente a la instrucción especializada de los indios. En 1527 los franciscanos abrieron una escuela de artes y oficios, en los terrenos anexos a la capilla de San José de los Naturales, en la ciudad de México. El proyecto estuvo a cargo de fray Pedro de Gante, de quien se decía que conocía todas las artes manuales practicadas en Europa en aquella época. En 1536 los mismos franciscanos, con el estímulo y apoyo iniciales del obispo Zumárraga y del virrey Mendoza, abrieron un colegio de altos estudios, con la advocación de la Santa Cruz, en edificios anexos al convento de Santiago de Tlatelolco. Los agustinos siguieron su ejemplo, aunque la información que tenemos de sus fundaciones es aún más escasa que la existente sobre las obras franciscanas. En 1540 fray Alonso de la Veracruz fundó un colegio mayor en Tiripetío. Y en ese mismo convento funcionó, no sabemos desde qué fecha, una escuela de artes y oficios de la que salieron cuadrillas para decorar, durante décadas, los establecimientos de los agustinos en toda la Nueva España.

En San José de los Naturales se enseñaron, al decir de un discípulo de Gante, todos los oficios manuales, desde dibujar hasta forjar el hierro. Sabemos que Gante fue el principal maestro, **Pero** contó con muchos ayudantes. Sólo conocemos el nombre de otro maestro europeo de la escuela, un tal "fray Daniel", que enseñaba a los indios a bordar. Y es posible que haya habido algún otro fraile trabajando en el proyecto, pero pronto fueron los propios indios quienes empezaron a transmitir los oficios a <sup>SUs</sup> **Paisanos** más jóvenes.

El propósito de la escuela era que los indios aprendieran los oficios que no conocían, pero también que "se perfeccionasen" en los oficios que ya tenían desde su antigüedad. Es decir, que se aproximaran a las convenciones y estilos de los europeos. Esto condujo a que especialidades indígenas, como los trabajos de arte plumaria, se conservaran pero con algunos cambios en el estilo de las figuras y por supuesto en el contenido de las obras. Muchos de estos trabajos de plumaria formaron parte del ajuar eclesiástico de la época e incluso hubo mitras, estolas y casullas con aplicaciones de plumaria que fueron enviadas como obsequios a Europa.

Además de las instrucciones directas que Gante y otros maestros puedan haber dado a los aprendices indígenas, la observación y copia de grabados tuvo un papel muy importante en el aprendizaje de los estilos y convenciones pictóricas europeos. Muchos de los códices que se realizaron durante el siglo xvi muestran huellas de esa ruta que los indios siguieron, del antiguo arte pictográfico hacia la representación naturalista que los europeos preferían, como gente del Renacimiento.

El Colegio de la Santa Cruz, en Tlatelolco, era una institución de estudios superiores, en la cual los indios que ya sabían leer y escribir podían continuar su formación. La base de todo el programa, el punto de partida de los estudios, era la gramática latina, aunque también se estudiaba la gramática del náhuatl y la del español. Además, se seguían estudios de lógica, retórica, filosofía, música, medicina y algo de teología. Para algunos, el colegio de Tlatelolco tenía relación estrecha con el proyecto de formar un clero indígena, y por ello, al quedar prácticamente cerrada esta vía por las objeciones que en España y Nueva España se levantaron, perdieron interés en el proyecto.

Pero también hubo quienes, como don Antonio de Mendoza, consideraban de gran importancia la formación de una elite indígena de humanistas instruidos, para arraigar con autenticidad y solidez la nueva religión y lo que nosotros llamaríamos la nueva cultura entre los indios. Mendoza no retiró nunca su apoyo al

)

Colegio y heredó esta función a su sucesor, el virrey Velasco. Felipe II, como lo había hecho su padre, también mantuvo siempre cierto apoyo al Colegio, aunque nunca suficientemente generoso.

Mortecino por décadas, floreciente durante algunos años, el Colegio se mantuvo abierto durante todo el siglo xvi y aún en el xvii. La actividad intelectual que allí tenía lugar fue de enorme importancia para dotar a los religiosos de un grupo de escolares indígenas con fuertes conocimientos en ambas vertientes culturales, capaces de colaborar con ellos en tareas como traducir textos del latín a las lenguas indígenas, recopilar las tradiciones nativas, componer obras para la evangelización, como confesionarios y doctrinas, etcétera. En Tlatelolco los indios leyeron profusamente a Cicerón, conocieron bien a Aristóteles, San Agustín y otros autores clásicos y padres de la Iglesia. Tradujeron a Esopo y a Tomás de Kempis, y ayudaron a los religiosos a imaginar las mejores formas de traducir diversas oraciones y pasajes del evangelio, de tal manera que los demás indígenas pudieran comprenderlos cabalmente.

De esta manera, algunos saberes, algunas técnicas, ciertas formas literarias y las propias lenguas indígenas sobrevivieron a la conquista y entraron en contacto con los saberes europeos y cristianos. Esa fue una de las rutas por las cuales las sensibilidades y las maneras indígenas de entender el mundo se incorporaron a la compleja cultura novohispana, que sería a su vez raíz de la cultura nacional.

## EL VIRREINATO Y EL NUEVO ORDEN

PILAR GONZALBO AIZPURU

APENAS TRANSCURRIDAS TRES DÉCADAS DE LA CONQUISTA y del inicio de la evangelización, el desorden de los primeros momentos se había superado, y con él los generosos intentos de hacer accesible la educación superior a la población aborigen. También tocaban a su fin las improvisaciones de los regulares y las indecisiones de la jerarquía secular. De la urgencia por lograr la conversión de millones de indios se pasaba a la metódica catequesis y a la sistemática expansión de las misiones. Las autoridades fijaban el rumbo e incluso entre los frailes el entusiasmo cedía lugar al desaliento. Como reconoció fray Juan de Torquemada "este primitivo fervor duró cosa de 30 años... y ya no ha quedado rastro." Además, ante la realidad de una población criolla y mestiza en aumento, se pensaba en la necesidad de proporcionar formación adecuada a niños y jóvenes de todos los grupos sociales. Los concilios provinciales reunidos para ordenar la vida religiosa de la Nueva España fueron estableciendo los pasos sucesivos para definir la nueva orientación en la enseñanza de los indios, al mismo tiempo que disposiciones reales y decisiones del gobierno local impulsaban y organizaban los estudios de los criollos e intentaban controlar las costumbres de una población que se salía del molde previsto de los dos órdenes: la "reptública de indios" y la de los españoles.

La población indígena seguía siendo más numerosa que la de españoles en gran proporción, y, sin embargo, en las ciudades ya se sentía una importante presencia de criollos y peninsulares, y como

consecuencia de la importación de esclavos africanos, los mulatos aumentaban casi tanto como los mestizos. En poco tiempo se había generado una compleja población que desafiaba la experiencia de las autoridades; con ella se complicaban también los problemas y se planteaban preguntas en cuanto a la forma de educación que debería darse a todos. Era invariable la convicción de que evangelizar a los naturales era tarea primordial, de la que dependía la legitimación de la conquista, y de que ello exigía imponer nuevas costumbres, buenas costumbres, las que diferenciaban a los cristianos de los salvajes y a los españoles portadores del mensaje mesiánico de los idólatras dominados por Satanás. Quedaba implícito que el mensaje cristiano era universal, que las normas morales obligaban a todos por igual, pero también que, dentro del orden jerárquico, eran diferentes el compromiso de los señores y el de los vasallos. Distintas eran las virtudes de unos y otros y muy diferentes los pecados a los que se inclinaban; y ya no se discutía la capacidad intelectual de los indios mesoamericanos sino que se imponía el criterio pragmático de enseñarles tan sólo lo que se consideraba esencial para su salvación y aquello que era adecuado a la posición que les correspondía ocupar en la sociedad.

La nobleza indígena, que desempeñó un papel fundamental durante los primeros años, fue paulatinamente desplazada cuando su función como mediadora perdió importancia, cuando el valor relativo del tributo resultó insignificante frente a la explotación de los recursos mineros y agrícolas, y, en consecuencia, cuando fue necesario establecer nuevos métodos de trabajo. Mediatizados por la acción de las autoridades locales españolas, alejados del sacerdocio y sin posibilidad de acceder a cargos administrativos, los caciques y señores quedaron también al margen de los estudios, y ello pese a que formalmente la Real Universidad, que se erigió en 1553 en la capital del virreinato, estaba destinada a "los hijos de los naturales y de los españoles". La universidad de México, la segunda de fundación real en América, según las fechas de las cé-

dulas fundacionales de Lima y de México, de 1551, fue la primera en impartir clases y otorgar grados, a partir de enero de 1553.

En estas circunstancias, y al considerar los intereses de los españoles y las necesidades de los indios, las exigencias de la economía y los prejuicios de la sociedad, los imperativos de dominio y la influencia del humanismo, se impone preguntarse qué entendían unos y otros por educación, cómo se llevó a la práctica, si existió uno solo o varios modelos educativos y quiénes se beneficiaron de ello.

Por motivos políticos y de gobierno no hubo duda de que se requería evangelizar a los naturales y de que tal empeño implicaba educación. No sólo se trataba de asegurar la legitimidad del dominio efectivo, sino también de desalentar posibles brotes de rebeldía y de afianzar un orden social ajeno a tradiciones locales. Se pensaba que buenos cristianos serían vasallos sumisos, y los hechos mostraron que tal presunción era atinada. Dentro del orden indiscutido, a los españoles, como superiores naturales, les correspondía una educación diferente. Con una lógica similar a la que había dado origen a los dos tipos de escuelas del señorío mexicana, que también sería la que sustentaría la justificación de los imperios coloniales, quien tenía el poder era, o debería ser, quien además tuviera mayor conocimiento y un comportamiento ejemplar. Claro que la ejemplaridad de los españoles dejaba mucho que desear, como denunciaron repetidamente los religiosos, pero, al menos en teoría, los peninsulares y los criollos en general y los eclesiásticos en particular eran responsables de educar con su ejemplo.

Estas ideas estuvieron latentes en las decisiones relativas a la educación, que nunca formaron un sistema estructurado de enseñanza, pero que respondieron a la política real y a la organización social del virreinato. Las pugnas entre autoridades civiles y eclesiásticas y entre regulares y seculares, así como entre la Real Universidad y los colegios de las órdenes regulares no llegaron a alterar ese orden, sino que lo adaptaron a las necesidades de cada momento.

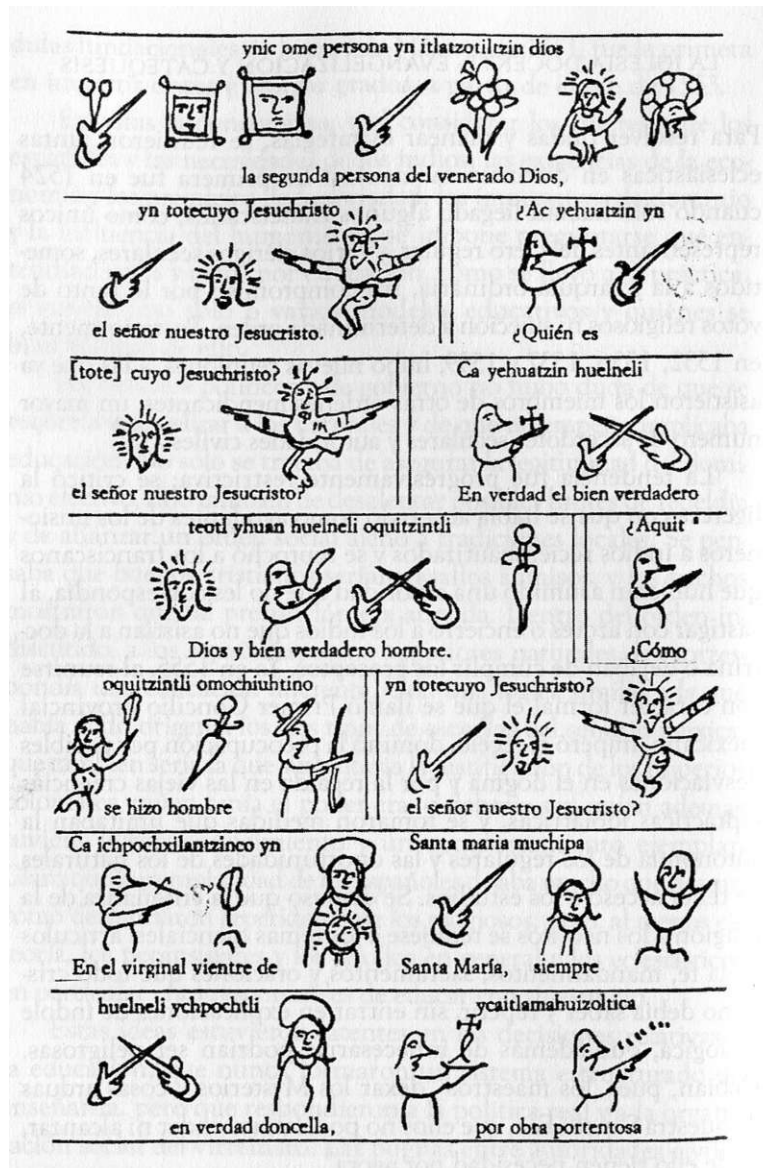
## LA IGLESIA DOCENTE: EVANGELIZACIÓN Y CATEQUESIS

Para resolver dudas y planear estrategias, se reunieron juntas eclesiásticas en distintos momentos. La primera fue en 1524 cuando sólo habían llegado algunos franciscanos, como únicos representantes del clero regular, y varios clérigos seculares, sometidos a la jerarquía ordinaria, sin compromiso por lo tanto de votos religiosos ni sujeción a determinada orden. Posteriormente, en 1532, 1536, 1537 y 1539, hubo nuevas reuniones, a las que ya asistieron los miembros de otras órdenes mendicantes, un mayor número de sacerdotes seculares y autoridades civiles.

La tendencia fue progresivamente restrictiva; se criticó la ligereza con que se había aceptado como ayudantes de los misioneros a indios recién bautizados y se reprochó a los franciscanos que hubieran asumido una autoridad que no les correspondía, al castigar con azotes o encierro a los indios que no asistían a la doctrina o dejaban de cumplir los preceptos. Ya en 1555, al reunirse con carácter formal el que se llamó Primer Concilio provincial mexicano, imperó el recelo, dominó la preocupación por posibles desviaciones en el dogma y por la recaída en las viejas creencias y prácticas idolátricas, y se tomaron medidas que limitaban la autonomía de los regulares y las oportunidades de los naturales de tener acceso a los estudios. Se dispuso que la enseñanza de la religión a los neófitos se redujese a los temas esenciales: artículos de la fe, mandamientos, sacramentos y oraciones que todo cristiano debía saber y repetir, sin entrar en explicaciones de índole teológica, que además de innecesarias podrían ser peligrosas. Debían, pues, los maestros "dexar los Mysterios y cosas arduas de nuestra Sancta Fee, que ellos no podrían entender ni alcanzar, ni de ello tienen necesidad por agora".

En 1565 y 1585 se reunió sínodos o concilios provinciales, cuyo objetivo era difundir y adaptar las directrices del trascendental concilio convocados por el Papa para reglamentar la vida religiosa de todos los católicos sometidos a Roma, y cuyas sesiones se habían



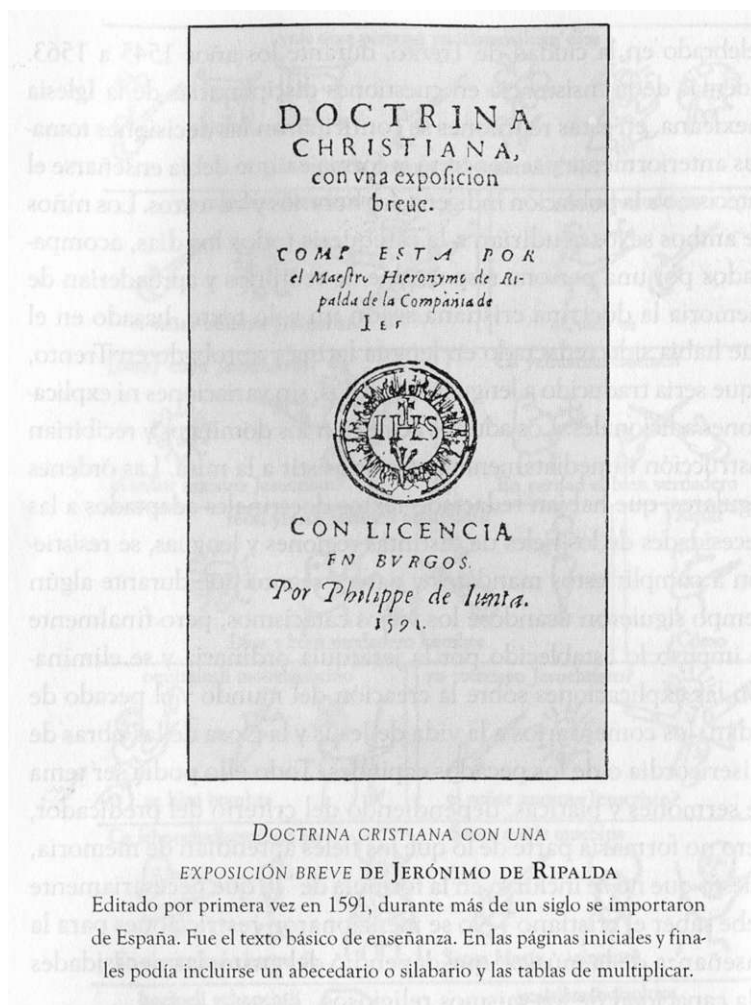


CATECISMO TESTERIANO

Las imágenes fueron un recurso empleado por los evangelizadores. Se adjudica su invención al franciscano fray Jacobo de Tastera (o Testera). En ocasiones los dibujos fueron acompañados del texto doctrinal en las lenguas indígenas.

celebrado en la ciudad de Trento, durante los años 1545 a 1563. Además de la insistencia en cuestiones disciplinarias de la Iglesia mexicana, en estas reuniones se confirmaron las decisiones tomadas anteriormente y se concretó la forma en que debía enseñarse el catecismo a la población indígena, los horarios y los textos. Los niños de ambos sexos acudirían a la catequesis todos los días, acompañados por una persona responsable de reunirlos y aprenderían de memoria la doctrina cristiana según un solo texto, basado en el que había sido redactado en lengua latina y aprobado en Trento, y que sería traducido a lenguas indígenas, sin variaciones ni explicaciones adicionales. Los adultos acudirían los domingos y recibirían instrucción inmediatamente antes de asistir a la misa. Las órdenes regulares, que habían redactado textos doctrinales adaptados a las necesidades de los fieles de distintas regiones y lenguas, se resistieron a cumplir estos mandatos y parece seguro que durante algún tiempo siguieron usándose los viejos catecismos, pero finalmente se impuso lo establecido por la jerarquía ordinaria y se eliminaron las explicaciones sobre la creación del mundo y el pecado de Adán, los comentarios a la vida de Jesús y la glosa de las obras de misericordia o de los pecados capitales. Todo ello podía ser tema de sermones y pláticas, dependiendo del criterio del predicador, pero no formaría parte de lo que los fieles aprendían de memoria, puesto que no se incluían en la fórmula de "lo que necesariamente debe saber el cristiano". No se mencionaron restricciones para la enseñanza de la música, que dependió del gusto, las necesidades y la capacidad de los mismos religiosos.

En la práctica, y ya que se apegaba al texto del catecismo tridentino, para la enseñanza en español se usó el del padre Jerónimo Ripalda que llegaba de la metrópoli periódicamente en remesas de varias docenas. De éste pudieron derivarse las posteriores traducciones, cuya relativa antigüedad puede reconocerse según incluyan o no la cantinela introductoria del "Todo fiel cristiano está muy obligado a tener devoción...", que se incluyó ya avalizado el siglo XVII. Incluso, como adaptación del Ripalda, se produjeron



algunos de los pequeños catecismos en imágenes, denominados testerianos (porque al parecer su inventor fue el franciscano fray Jacobo de Testera) y que se usaron durante muchos años entre aquellos grupos de indios que durante los siglos xvii y xviii se integraron paulatinamente a la comunidad cristiana.

## LA DIVERSIDAD DE LA SOCIEDAD NOVOHISPANA

Lo que se impuso como un cambio real, desde los primeros momentos y con notable arraigo, fue la enseñanza de prácticas cotidianas como las formas de vestir y, particularmente en el mundo rural, los nuevos cultivos y cría de animales domésticos, las técnicas de trabajo y los cambios en los hábitos de consumo, relacionados con la producción. En estas cuestiones no fueron los frailes los únicos educadores, aunque no faltó el entrenamiento en los huertos conventuales y en los trabajos necesarios para la erección y reparación de sus templos y claustros, con frecuencia ostentosos y casi siempre mayores de lo que la población local y la comunidad religiosa requerían. Pero los hacendados, los propietarios de obrajes y talleres y cuantos empresarios podían disponer del trabajo de los indios, utilizaron métodos sobradamente expeditos para obligarles a realizar correctamente las tareas que les encomendaban. Los cambios fueron más dinámicos en las ciudades y en los núcleos de población relativamente numerosos y cercanos a reales de minas, haciendas, encrucijadas de vías de comunicación y centros de promoción del comercio.

Las profundas diferencias entre la ciudad y el campo marcaron igualmente la educación en ambos espacios. Arraigados a sus tradiciones y sometidos a la disciplina de los religiosos, los habitantes de las zonas rurales se educaron en las costumbres de sus antepasados y en las prácticas religiosas del catolicismo. Para satisfacción de sus maestros, resultó que las coincidencias eran más que las diferencias y así, cuando percibían la actitud respetuosa de los niños y jóvenes hacia los mayores, cuando escuchaban sus palabras mesuradas y corteses, cuando apreciaban la honestidad de las mujeres y la fidelidad de los matrimonios, la sencillez de sus costumbres y el orden en las comunidades, se felicitaban por el buen éxito de sus enseñanzas, cuando bien podrían haber admirado la persistencia de las formas de vida anteriores a la conquista.

En las ciudades novohispanas, y muy en particular en la populosa capital, residían españoles e indios, mestizos y castizos, negros esclavos y libres, y en proceso creciente, los que fueron llamados "castas" como identificación con matiz peyorativo alusivo a su mezcla racial. Se suponía que la enseñanza del catecismo era ineludible para todos y que sus normas los obligaban por igual; sin embargo no todos los niños y adultos llegaron a conocer realmente la doctrina cristiana, lo cual era básico para integrarse en forma adecuada a la sociedad, pero no suficiente para desarrollar cualquier actividad o dedicarse a diferentes profesiones. Entre las familias de mayor prestigio no faltó quien eligiera cursar estudios universitarios, otros muchos se conformaron con el aprendizaje de lo que llamaron Humanidades y que podríamos reconocer como enseñanza media, y gran parte de los niños de las ciudades, quienes pudieron costear esta modesta instrucción o consiguieron lugares de gracia, asistieron a las escuelas elementales (los varones) y a las escuelas de amiga, llamadas simplemente amigas (las niñas).

En la práctica me refiero a tres niveles de instrucción, pero esto responde más a nuestro moderno concepto de educación distribuida en grados, ya que durante los 300 años de dominio español no existió un verdadero sistema educativo, diseñado y controlado por una autoridad superior, tal como hoy lo concebimos en nuestros países iberoamericanos, sino que los estudios de todos los niveles se establecieron más o menos espontáneamente según lo requerían las necesidades. Y esa organización no se inició por el nivel inferior, como cabría suponer, sino por el más elevado, los estudios universitarios, que fueron los que preocuparon en primer término a los vecinos de las ciudades y a las autoridades locales.

#### LOS INDÍGENAS Y EL MUNDO RURAL

El éxito inicial y el temprano fracaso del colegio de Tlatelolco, quedaron en la memoria de la población, de modo que ya no se



CRISTANOYOTL MEXICANEMACHITLONI, DE JERÓNIMO DE RIPALDA, TRADUCIDO POR EL JESUITA IGNACIO DE PAREDES, 1758.  
 La traducción a la lengua náhuatl del catecismo de Ripalda hecha por el padre Paredes fue una de las muchas publicadas en lenguas indígenas. La ilustración muestra a San Francisco Javier instruyendo a niños indios del norte (chichimecas) y de los pueblos del virreinato, peinados con "balcarrotas" (guedejas).

pondría en duda la capacidad de los indios para cursar estudios superiores, pero tampoco se arriesgarían las órdenes regulares a promover la enseñanza. La tardía llegada de los jesuitas, en 1572, y su inquietud por la necesidad de participar en la labor evangelizado™, les llevó a erigir dos internados destinados a los jóvenes hijos de caciques o principales: el de San Gregorio de la ciudad de México y el de San Martín de Tepotzotlán.

Ya que las órdenes mendicantes que llegaron en los primeros momentos se habían distribuido las zonas de misión en las regiones del centro del virreinato, los jesuitas no asumieron en un primer momento la responsabilidad de la evangelización. Sin embargo, en las congregaciones provinciales, cuando anualmente se hacía una recapitulación de las tareas realizadas, quedaba en

evidencia el fallo en la atención a la población indígena. Comenzaron por estimular entre sus miembros el aprendizaje de las lenguas náhuatl y otomí, y por recibir en la orden a sacerdotes que ya las hablaban, como el padre Juan de Tovar. El destino de estos sacerdotes "lenguas" fue durante algún tiempo asistir a los indios de la capital, confesarlos y administrarles otros sacramentos, sin un espacio destinado a ellos, e incluso, en ocasiones, en la calle, a la puerta de la iglesia de la Compañía.

A partir de 1580 se establecieron varios jesuítas en el pueblo de Tepotzotlán, donde, gracias a una generosa donación del cacique local, erigieron un colegio internado para los niños de los lugares, ranchos y pequeñas poblaciones cercanas. Se abrieron tres clases: de catecismo, para todos, de lectura y escritura para los que fueran más aventajados o hijos de caciques, y la tercera, de canto e instrumentos musicales, sólo para unos pocos seleccionados por su comportamiento virtuoso, su capacidad para la música y su ambiente familiar. Según el principio renacentista de la educación por el ejemplo, se consideraba importante instruir a quienes algún día tendrían posiciones distinguidas en sus comunidades y, por tanto, mayor influencia sobre los demás. Pocos años después se abrió en la capital el internado de San Gregorio, similar al de San Martín.

Estos colegios tuvieron semejanzas con los que existieron en los conventos franciscanos durante los primeros años de la evangelización, pero establecieron la diferencia de considerar un orden en los estudios, incluir la enseñanza metódica de lectura y escritura y dar importancia primordial al aprendizaje de la lengua castellana. Además, al igual que en los colegios urbanos para criollos, se organizaban representaciones teatrales, que podían combinar las lenguas náhuatl, otomí y española. Los jesuítas abrieron un tercer colegio para indios, dedicado a San Javier, en la ciudad de Puebla, a mediados del siglo xviii, pocos años antes de la expulsión. Algunos de los jóvenes internos que aprobaban brillantemente la instrucción elemental, podían pasar a cursar humanidades en los otros colegios.

La mayor parte de la población indígena, que habitaba en las zonas rurales y no tenía acceso a alguno de estos internados, tuvo como única enseñanza la catequesis impartida en los atrios de los conventos. Durante 200 años nadie pareció inquietarse por la situación, de modo que cuando, mediado el siglo xviii, se solicitaron informes de los conventos, las respuestas conservadas de los franciscanos muestran que muchos de los frailes doctrineros consideraban haber cumplido adecuadamente con su tarea docente puesto que los fieles a su cargo estaban perfectamente instruidos, ya que habían aprendido a memorizar el catecismo en su propia lengua.

#### LA ENSEÑANZA ARTESANAL

Por necesidad y por vocación, los frailes no limitaron su tarea a la enseñanza del catecismo, sino que, desde los primeros momentos, comenzaron a instruir a los indios en técnicas de trabajo que les permitirían aprovechar sus habilidades para ganarse la vida dentro del nuevo orden, al mismo tiempo que proporcionaban a los españoles los objetos que se necesitaban. La más conocida fue la escuela franciscana de San José de los Naturales, pero no se quedaron atrás los agustinos en su convento michoacano de Tiripetío, en el que establecieron una verdadera escuela de artes y oficios. Su éxito se extendió por la región y dio lugar a la variedad de actividades artesanales de las que aún hoy queda testimonio, quizá porque como expresara el cronista fray Diego de Basalenque: "el ingenio del tarasco excede al de otros indios de otras provincias". El hecho es que desde 1537, en la escuela de Tiripetío se enseñaron oficios diversos, para lo que llegaron de España maestros artesanos especializados. En los demás conventos de la región hubo también talleres de carpintería, pintura, tejido y otras labores que eran necesarias para la construcción y el adorno de los mismos edificios, pero, si bien las escuelas no duraron más lo que tardó en terminarse la obra, la tradición artesanal se



conservó y no sólo como la curiosidad de atracción turística que hoy consideramos sino como la producción de muebles, tejidos y utensilios necesarios para la comodidad doméstica. Los inventarios y cartas de dote, a lo largo de más de 200 años, mencionaron repetidamente camas, escritorios, arcones, colchas, candeleros, bandejas y otros objetos "de Michoacán", además de huípiles "de Oaxaca" y un sinfín de utensilios "de la tierra".

No hay noticia de que los dominicos establecieran algo semejante y, sin embargo, en la región de Oaxaca, donde tuvieron la mayor influencia, enseñaron a sus neófitos la crianza y aprovechamiento de los gusanos de seda para la fabricación de fibras y tejidos que podrían competir con los que se importaban de Oriente. Y esto fue la causa de su ruina, porque las autoridades virreinales protegían el comercio de telas procedentes de Filipinas, en donde el dominio español se sostenía precariamente sobre una frágil economía local.

Los artesanos procedentes de los reinos de Castilla, quienes durante algún tiempo fueron los únicos capaces de ofrecer a la población española los servicios que requerían, se resistieron a entrenar a los indios en sus oficios, ya que pensaban que siendo los únicos multiplicarían sus ganancias. Finalmente, rebasados por la realidad y presionados por las autoridades, se vieron obligados a aceptar aprendices indios y mestizos quienes, para admiración de muchos castellanos, resultaron ser tan expertos como sus maestros. Aunque los oficios más prestigiados, como la platería, mantuvieron restricciones, casi todos los demás, con las reservas establecidas por las Ordenanzas, aceptaron aprendices, formaron oficiales y llegaron a examinar a maestros de cualquier calidad. Según lo que recomendaban las ordenanzas, los maestros deberían tratar a los aprendices como si fueran sus hijos; no sólo enseñarles las técnicas de su profesión, sino también instruirlos en la doctrina cristiana y formarlos en buenas costumbres; pero en la práctica, la vida de un aprendiz era la de un pequeño sirviente obligado a realizar las tareas del hogar y los trabajos más pesa-

dos, de modo que muchos padres y tutores optaron por cambiar a sus pupilos a otro taller.

La edad habitual para iniciar la preparación artesanal era alrededor de los 10 años, con algunas excepciones de pequeños de 8 y algunas más de entre los 12 y los 14. Según lo acordado en los contratos de aprendizaje, al terminar el periodo de enseñanza, el joven debía salir convertido en experto que además recibía ropa nueva y, en ocasiones, los utensilios propios del oficio. En respuesta a la demanda de la población, los artesanos, en gran proporción, se prepararon como sastres, zapateros, boneteros, veleros, herreros o sombrereros y no faltaron los carpinteros, talabarteros y muchos otros oficios. El tiempo calculado para el aprendizaje era por lo común de cuatro años, o algo más o menos, según la edad del aprendiz y la dificultad del oficio.

Un abuso frecuente, tolerado y a veces propiciado por las autoridades, fue el de considerar como aprendices a los adolescentes incorporados contra su voluntad al trabajo en los obrajes. Esta práctica fue excepcional durante los siglos xvi y xvii e incluso a comienzos del xviii, pero se convirtió en rutinaria ya en las últimas décadas del virreinato, cuando se vio a los jóvenes como una amenaza para el buen orden y se procedió a encerrarlos y someterlos al trabajo obligatorio. Este falso aprendizaje de ningún modo puede considerarse como auténtica etapa de formación, cuando en realidad era un castigo.

#### LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La universidad medieval nació como la institución conservadora del saber humano, que podría dar una interpretación del mundo, que respondería a las preguntas sobre la justicia de las leyes y que permitiría proponer soluciones a los problemas de gobierno y de convivencia. Tales preguntas y tales problemas fueron acuciantes desde el momento mismo de la ocupación de los territorios americanos

por españoles y portugueses. Los españoles residentes en la Nueva España tuvieron conciencia de esos problemas y confiaron en que una universidad podría ayudar a resolverlos, de modo que eclesiásticos, representantes de los poderes locales y autoridades civiles escribieron memoriales y solicitaron la erección de un centro de Estudios Reales en la capital del virreinato.

Con el retraso acostumbrado llegaron de España las respuestas, finalmente favorables, con las reales cédulas fundacionales de la Universidad, la primera no conventual que abrió sus puertas en América, dadas en septiembre de 1551. La solemne apertura de cursos se realizó en enero de 1553 y las clases impartidas durante los primeros años intentaron responder con soluciones morales y teológicas a problemas esenciales como la legitimidad de la conquista o la validez de los matrimonios de los indios. Las circunstancias cambiaron a lo largo de las primeras décadas, los primeros maestros, como el agustino fray Alonso de la Veracruz, abandonaron la cátedra, y los estudios se centraron en las lecturas y temas impuestos por el reglamento, que a su vez se ajustaba a las normas de la Contrarreforma, igualmente vigentes en las universidades europeas. Con algunas pérdidas, olvidos y confusiones, se consiguió la bula papal que daba a la Universidad el carácter de pontificia. Esto, que no implicaba ninguna intromisión de la autoridad eclesiástica, daba a los estudiantes la ventaja de que sus estudios fueran aprobados en otras universidades, como la de Salamanca, la de París o la de Bolonia, si bien, al mismo tiempo, tenía la contrapartida de alejar los intereses de maestros y alumnos de la realidad americana. Enfrentada a la competencia de los colegios jesuítas y de los estudios de los dominicos y de otras órdenes regulares, la Universidad siempre mantuvo el privilegio de ser la única institución que podía dar grados académicos superiores, con pocas y tardías excepciones, aunque algunas de sus cátedras no estuvieran muy concurridas.

En la universidad novohispana se cursaron estudios mayores y menores, pero las clases de estos últimos, lo que se llamaba el ciclo



JUAN CORREA. BIOMBO DE LAS ARTES LIBERALES

Las artes liberales formaban parte del currículo de Humanidades y Artes. Dos componentes del trivium (gramática y retórica) se estudiaron en el ciclo de Humanidades, mientras que la lógica, junto a aritmética, geometría — aquí representada— y astronomía (que formaban parte del cuadrivium) pasaron a la facultad de Artes y la música quedó fuera de las escuelas.

de Humanidades, se cancelaron por varios años ya que no podían competir con los colegios que también los impartían. El estudio de la lengua latina, en la que se centraban los cursos de Humanidades, era necesario como paso previo para el acceso a cursos universitarios, que se impartían en latín. Las facultades que otorgaron títulos V grados académicos fueron Artes, Medicina, Cánones, Leyes y Teología. Como paso intermedio para los estudios superiores de Teoría y Medicina, la facultad de Artes dio el mayor número de títulos, con constantes altibajos debido a los periodos en que los

colegiales de otras instituciones acudían a matricularse y examinarse para obtener el grado de bachillerato. En esta facultad de Artes o Filosofía se estudiaban las materias de Lógica y Summulas, con los textos de Domingo de Soto, y Filosofía, según varios tratados de Aristóteles. Los cursos deberían durar tres años o al menos dos y medio, pero con el afán de ganar tiempo y pasar pronto a cursar Filosofía, se impuso la costumbre de "echar dos matrículas", para cursar simultáneamente Lógica y Summulas. Estas asignaturas podían cursarse en las clases en la universidad, para obtener el grado de bachiller, o en un colegio de las órdenes regulares, que no otorgaban grados, por lo que era requisito aprobar el examen de "suficiencia". En todo caso, mientras se mantuvo el esplendor de los colegios de la Compañía de Jesús, la Real Universidad mantuvo precariamente las cátedras de Artes.

La más prestigiada de las facultades fue Teología "la señora de las escuelas", y Santo Tomás de Aquino el autor leído y comentado en casi todas las cátedras. Por influencia de los franciscanos y de los jesuitas se abrieron cátedras de Duns Escoto y de Suárez, además de la que tradicionalmente se impartía en todas las universidades, de Pedro Lombardo, el maestro de las sentencias. La renovación renacentista se apreció en el estudio de la teología positiva, basada en la Sagrada Escritura, aunque no se abandonó la escolástica, con los textos doctrinales sintéticos de autores medievales como el mencionado Pedro Lombardo. La cátedra de lenguas indígenas, sin carácter obligatorio, tuvo el fin práctico de instruir a quienes podrían desempeñar funciones de párrocos o misioneros en áreas rurales, pero fueron pocos los universitarios que se conformaron con tan modesto destino.

La facultad de Cánones fue la más concurrida, porque también era la que ofrecía mejores oportunidades de ascenso social en la carrera eclesiástica. Y fue frecuente que algunos canonistas estudiaran simultáneamente la carrera de Leyes, ya que tenían varias asignaturas comunes. Estos licenciados en ambas, en *utroque jure*, como se reconocían, podían desempeñar funciones burocráticas

en la administración virreinal, menos accesible para los criollos que los beneficios o canonjías de la organización eclesiástica.

La población de la capital participaba en algunos aspectos de la vida universitaria, como las celebraciones organizadas con motivo de la adjudicación de cátedras, la obtención de grados de licenciados, maestros y doctores y las fiestas propias de las escuelas, que fueron Santa Catalina, su patrona, y la Inmaculada, a partir del segundo tercio del siglo xvii.

Las clases eran gratuitas y los derechos de examen bastante moderados, pero los gastos se elevaban con los pagos adicionales exigidos por el reglamento para obtener la licenciatura o el doctorado. El título de bachiller, en todas las facultades, se conseguía al completar los estudios correspondientes y proporcionaba la calidad de "pasantes" a quienes deseaban mantenerse en la vida académica. Muchos bachilleres abandonaban los estudios para incorporarse a actividades religiosas o seculares. Los pasantes que aspiraban a grados superiores estaban obligados a impartir determinado número de clases, lo cual, al cabo de tres o cuatro años, les permitiría presentar y defender públicamente las tesis con las que obtendrían el grado de licenciado y maestro, previo pago de las "propinas", que encarecían el trámite. La licenciatura daba paso al grado de doctor, para el que no se requería presentación de examen sino mayor prestigio, práctica y reconocimiento dentro de la Universidad, además de nuevos gastos en convites, festejo, "guantes" y propinas. Todos los miembros del claustro recibían del pasante o del doctorando un obsequio en efectivo o en especie. Y, efectivamente, durante algún tiempo fueron los guantes el obsequio exigido.

Hoy sabemos que hubo algunos indios graduados en la Real Y Pontificia Universidad de México, pocos en relación con el número total de los graduados, y poquísimos en proporción con la distribución étnica de la población. Pero también es seguro que algunos, durante los primeros 100 años, cursaron estudios

<sup>m</sup> registrar su calidad, puesto que no lo requería el reglamento.

<sup>as</sup> constituciones que exigieron legitimidad y limpieza de sangre

entraron en vigor durante los últimos años del siglo XVI y gracias a ello conocemos la variedad de excusas que pudieron presentar los mestizos y mulatos que deseaban cursar estudios superiores y carecían de la fe de bautismo que los acreditaría como hijos legítimos, de limpio linaje, sin "mancha" en su ascendencia de judíos, moros o procesados por la Inquisición. El prestigio de la vida académica dio la oportunidad de lograr el ascenso social a muchos españoles sin fortuna que presumían de limpio linaje.

La Universidad de la ciudad de México fue reacia a permitir que otras instituciones otorgasen grados académicos en la Nueva España. En el siglo XVII, y justificado por la gran distancia de la capital, se autorizó al colegio jesuíta de San Javier, en la ciudad de Mérida, la impartición de cursos universitarios, con grados de bachiller, licenciado y maestro. En las últimas décadas del siglo XVIII se amplió la concesión al colegio de Guadalajara. Otros colegios, como los de Puebla, Veracruz, San Luis Potosí, Guanajuato y León pudieron otorgar exclusivamente el grado de bachiller.

#### LOS COLEGIOS DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS

La Compañía de Jesús era una orden moderna, que pronto se acreditó por su especialización en la enseñanza. Aunque no fuera ésa la idea inicial del fundador, Ignacio de Loyola, su proyecto de formar clérigos instruidos exigió la fundación de internados y escuelas. El paso siguiente fue la recepción de seglares y por último la diversificación de los cursos escolares: desde la enseñanza de las primeras letras hasta los grados universitarios. A la Nueva España llegaron las noticias de la popularidad de la orden, de sus métodos modernos de enseñanza y de su dedicación a las misiones en Oriente; así que solicitaron al rey y al prepósito general de la Compañía que enviasen algunos jesuítas para iniciar sus tareas docentes y misioneras, tanto con los criollos en las ciudades como con los indios en el campo.

La primera misión, compuesta por 15 religiosos, llegó a la ciudad de México en septiembre de 1572 y, en cumplimiento de las instrucciones, esperaron dos años para iniciar las clases. Mientras tanto se dieron a conocer como confesores y predicadores, no sólo en la capital sino también en algunas otras ciudades, que visitaron por breve tiempo en su peculiar forma de "misiones locales, temporales o circulares". Ya con inversiones productivas, que les proporcionaban rentas cuantiosas, y reconocidos por gran parte de la población, establecieron los primeros colegios e iniciaron las clases en el colegio de San Pedro y San Pablo de la capital. Casi todos los colegios y residencias fundados a lo largo de 200 años abrieron escuelas de primeras letras y de Humanidades, e incluso de estudios superiores. Además del de la capital, que también se llamó colegio máximo o colegio de México, otras nueve casas iniciaron sus tareas docentes en el último cuarto del siglo xvi (Pátzcuaro, Oaxaca, Puebla, Veracruz, Valladolid, Guadalajara, Zacatecas, Durango y San Luis de la Paz), y en 1767 eran más de 20, a las que habría que incorporar las misiones en el noroeste del virreinato, los convictorios o residencias de estudiantes, la casa Profesa, sin ocupación docente y las casas destinadas a ejercicios espirituales.

El establecimiento de un colegio de la Compañía en una ciudad era un signo de prestigio que los vecinos valoraban y que los enorgullecía. Por eso no faltaron ofertas de propietarios acaudalados que les entregaban bienes muebles e inmuebles suficientes para erigir y sostener un colegio, siempre con la condición de que no sólo se dedicaran a las funciones propias de la administración de los sacramentos y asistencia espiritual, sino que también abrieran escuelas. Y, aun con la renuencia de los superiores de Roma, que consideraban a los párvulos como una pesada carga, las escuelas no sólo fueron de gramática latina y de estudios superiores, sino de primeras letras, ya que difícilmente ^abrían podido reunir alumnos para el estudio del latín en ciudades en las que no había escuelas elementales.

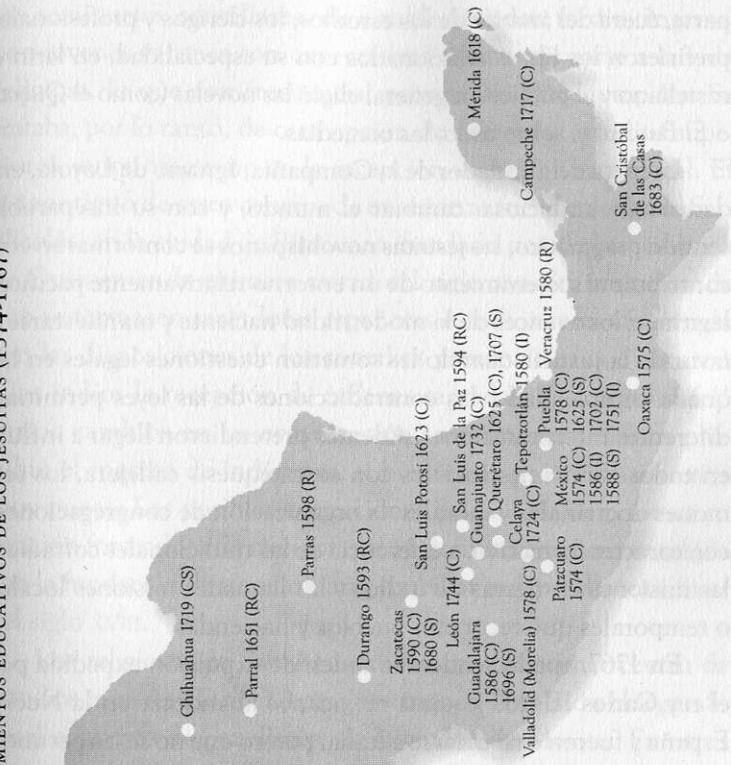


Las ciudades competían por tener un colegio de la Compañía, que les proporcionaba prestigio académico a la vez que aseguraba la asistencia espiritual de los fieles. Porque la misión fundamental de los jesuitas era cambiar la sociedad, hacerla más acorde con el Evangelio; y para ello recurrían a los más variados métodos, desde los ejercicios espirituales, práctica piadosa establecida por San Ignacio que orientaba todas las actividades, hasta las diversiones callejeras. En las ciudades más populosas contaron con varias casas, y aún en las zonas menos pobladas siempre se orientaron hacia alguna especialidad, ya fuera la enseñanza (de primeras letras, de Humanidades o de facultades como Artes y Teología) o ya funcionasen como cabecera de misiones, como residencia de sacerdotes profesos, como internado de estudiantes, como centro de formación para indios principales o como casas de ejercicios.

Lo peculiar de la orden era que en todas sus actividades mantenían la intención didáctica, que era principio y fundamento de su ministerio. En la enseñanza elemental tenían como inicio el catecismo del padre Ripalda (jesuita también); sobre él enseñaban la lectura y con él practicaban la memorización, que sería clave a lo largo de todos los estudios. Las lecturas latinas programadas para los cursos de Humanidades, diversas, seleccionadas y cuidadosamente expurgadas, ofrecían el panorama de las letras clásicas como modelo de corrección en el lenguaje, de claridad de pensamiento y de elegancia en la exposición. Aspiraban a lograr, con el ejemplo de autores como Cicerón o Aristóteles, que los jóvenes supieran hablar, escribir e incluso ejecutar composiciones literarias, con suficiente corrección. La utilidad remota de tales conocimientos podía limitarse a la esfera social, pero nunca perdían la esperanza de atraer al sacerdocio a los más brillantes entre sus estudiantes. En todo caso, la influencia de este tipo de instrucción se reflejó en el nivel cultural de la sociedad novohispana, con el aspecto favorable de que se llegó a apreciar el arte en sus diversas formas, si bien no hubo gran motivo de orgullo en las composiciones poéticas presentadas en los frecuentes certámenes literarios. Con la notable excepción de sor Juana



ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS DE LOS JESUITAS (1574-1767)



Simbología

Colegio (C)  
 Residencia (R)  
 Seminario (internado) (S)  
 Internado de indios (I)

Mapa de Pilar González Aizpuru

Inés de la Cruz, los poetas novohispanos llegaron a dominar las formas métricas pero no demostraron gran inspiración. Por otra parte, fuera del ámbito de los estudios, los clérigos y profesionales prefirieron los libros relacionados con su especialidad, en latín o castellano y el público en general eligió las novelas (como el *Quijote* o *El Buscón*) y, sobre todo, las comedias.

La meta del fundador de la Compañía, Ignacio de Loyola, era demasiado ambiciosa: cambiar el mundo; y con su inseparable sentido pragmático, los jesuitas novohispanos se conformaron con contribuir al sostenimiento de un entorno relativamente pacífico, legitimar los avances de la modernidad naciente y manifestarse a favor de la justicia cuando les sometían cuestiones legales en las que la complejidad y las contradicciones de las leyes permitían diferentes interpretaciones. Además pretendieron llegar a influir en todos los niveles sociales con su catequesis callejera, los sermones doctrinales y morales, la organización de congregaciones, con carácter formativo, a diferencia de las tradicionales cofradías, las misiones en tierras de indios y las llamadas misiones locales o temporales que recorrían pueblos y haciendas.

En 1767, obedeciendo a la orden de expulsión expedida por el rey Carlos III, los jesuitas mexicanos abandonaron la Nueva España y fueron a refugiarse a Italia, puesto que no se les permitía establecerse en ninguno de los territorios de la corona española. Cuando salieron expulsados, no dejaron una sociedad más justa, como hubieran deseado, pero, en cambio, y en gran parte sin pretenderlo, lograron fortalecer el sentido de orgullo regional y los valores de una identidad que ya estaba muy lejos de ser española y en la que germinaba un diferente sentido de nacionalidad.

#### LOS ESTUDIOS PARA CLÉRIGOS

Si bien toda la educación estaba guiada por la preocupación religiosa, sólo en algunos casos los estudios se orientaban a la forma-

ción de clérigos seculares o de frailes regulares. En las escuelas de los noviciados, que se instalaron desde fecha temprana, y en los seminarios conciliares, de establecimiento tardío, ingresaban jóvenes varones con expectativas de incorporarse a la vida religiosa, lo que con frecuencia, pero no siempre, cumplían. Se trataba, por lo tanto, de otra opción de acceder a estudios superiores, culminase o no en la recepción del orden sacerdotal. El más antiguo de estos centros de enseñanza fue el colegio de San Nicolás, en la ciudad de Pátzcuaro, fundado por el obispo Vasco de Quiroga en la primera mitad del siglo xvi. Su intención de que se formasen sacerdotes españoles e indios se vio frustrada con las disposiciones de los concilios provinciales que negaron a los indios la recepción de órdenes sagradas. El colegio sufrió varios cambios en su organización interna, pero nunca prohibió el ingreso de indígenas, si bien en la práctica asistieron muy pocos. Las posibles aspiraciones del colegio de retomar su función formadora de clérigos quedó definitivamente cancelada con la fundación de un seminario conciliar independiente a fines del siglo xviii.

Los religiosos de San Agustín abrieron el primer centro de estudios mayores (Teología) para novicios en Tiripetío y el segundo en el convento de San Pablo, de la ciudad de México. En otros conventos hubo estudios menores (Humanidades y Artes). La orden de predicadores, comúnmente llamados dominicos, participó activamente en la Universidad, donde tuvieron varias cátedras con carácter permanente. Sus estudios particulares se situaron en los conventos de México y Puebla y, aunque el Papa dio reconocimiento a los grados de sus noviciados, la Real Universidad de México nunca los aceptó. En contraste con los anteriores, los franciscanos o frailes menores se dedicaron con mayor fervor a la vida práctica y dedicaron menor atención a la formación intelectual. Pese a ser la orden más numerosa, tan sólo tuvieron estudios mayores en Guadalajara y Puebla y abrieron cursos ocasionales en otros conventos. Mercedarios y carmelitas contaron con escuelas en

varios lugares y los oratorianos de San Felipe Neri fueron los únicos que recibieron sin reservas a jóvenes seculares, aunque no manifestaran la intención de profesar como religiosos.

El concilio de Trento recomendó con especial empeño que se atendiera a la formación intelectual de los clérigos en internados que se denominaron seminarios conciliares. Pese a la obligación de establecer seminarios en todas las diócesis, en la Nueva España se descuidó por largo tiempo ese compromiso y se confió en que los jesuitas suplían sus funciones. El primer seminario tridentino se fundó en Puebla a mediados del siglo XVII, y pronto se abrieron en Chiapas, Antequera (hoy Oaxaca), Guadalajara y el de la ciudad de México, ya finalizando el siglo.

#### LA ENSEÑANZA DE LAS PRIMERAS LETRAS

Lo que hoy nos parece un contrasentido fue algo espontáneo en la organización de los estudios del México colonial. Se comenzó por lo más difícil y de mayor responsabilidad (la Universidad) para terminar con lo más sencillo y elemental. Es decir, que la reglamentación de los estudios elementales fue la última que se tomó en cuenta, cuando ya se impartían cursos en la Universidad, los jesuitas tenían numerosos colegios y había maestros que enseñaban a leer y escribir en las principales ciudades del virreinato.

No podemos saber la fecha en que llegaron los primeros maestros laicos, puesto que no dejaron registro de su llegada, pero es indudable que los vecinos más encumbrados de las ciudades procuraron dar instrucción a sus hijos desde que se asentaron en forma definitiva y decidieron consolidar el prestigio de sus familias. Así que hubo maestros particulares que residieron en las grandes mansiones y también los hubo, más modestos, que recibían alumnos en sus casas y cobraban por las lecciones. Aumentó la población y con ella las escuelas particulares, que compitieron por las mejores calles en donde podían contar con

más estudiantes, que cobraron lo que pudieron conseguir y que enseñaron a los pequeños primeras letras con mayor o menor habilidad según sus propias capacidades. Todo ello incomodó a los pocos maestros que contaban con buena formación y que se sentían víctimas de competencia desleal. Su insistencia ante el virrey logró que se dictasen las primeras Ordenanzas del muy noble arte de leer y escribir, promulgadas por el virrey Conde de Monterrey en enero de 1601. La primera se refería a la necesidad de que los maestros aprobasen un examen antes de autorizarles la apertura de la escuela. La segunda prohibía que ejercieran la profesión los negros, indios o mulatos y exigía a los españoles presentación de comprobante de ser descendientes de cristianos viejos; pero en el mismo momento en que se publicaron, la segunda ordenanza quedó en suspenso ya que el virrey consideró que serían poquísimos los que hubieran podido admitirse con tales exigencias. Las otras ordenanzas establecían los conocimientos exigibles a los maestros, las distancias entre una y otra escuela y los horarios para enseñar catecismo (por la mañana) lectura, escritura y las reglas básicas de aritmética.

Aunque quizá nunca se cumplieron con rigor, en la ciudad de México estuvieron vigentes las ordenanzas, hubo ocasionales reclamaciones por el incumplimiento de algunos puntos y desde comienzos del siglo xviii se insistió en que ya era momento de poner en vigor la segunda ordenanza. También hay algunas referencias sobre las normas aplicadas a las escuelas en la ciudad de Puebla de los Angeles, pero no hay noticia de otros lugares en los que el reducido número de maestros y de escolares parecía hacer innecesarias o inaplicables las ordenanzas.

Según la costumbre y con apego a lo establecido, los maestros comenzaban el día con la enseñanza del catecismo y seguían con la lectura, por el sistema de memorizar el alfabeto, practicar el deletreo y silabeo hasta completar la lectura de palabras, párrafos y textos largos. No sólo se debía leer la letra impresa sino también manuscrita en sus diversas formas habituales, lo que era lógico en

Lina sociedad en la que toda la documentación se escribía a mano. Los alumnos aventajados podían pasar a la clase de escritura, en la que aprenderían los mismos tipos de letra. Lo que se aprendía de aritmética era sumar, restar, multiplicar, "partir y medio partir", en lo que se incluían fracciones. Los maestros de primeras letras no estaban autorizados a enseñar gramática latina, para lo cual había maestros especializados, que nunca tuvieron ordenanzas o reglamento particular. Dada la competencia de las escuelas de los jesuítas y de las clases impartidas en los noviciados de otras órdenes regulares, fueron pocos los maestros de Humanidades que se establecieron en las ciudades novohispanas; todos o casi todos fueron clérigos que sabían latín por sus estudios en el seminario. En ciudades con poca población, los mismos jesuítas se opusieron a que hubiera particulares que compitiesen con ellos y les exigieron cancelar las clases bajo la amenaza de cerrar las suyas, lo cual iba en contra de lo establecido por los fundadores que habían aportado sus bienes para el establecimiento del colegio.

El número de alumnos en las escuelas de primeras letras dependía, en gran parte, de la ubicación de la escuela y de la popularidad del maestro. Siempre hubo quejas por el establecimiento de alguna nueva escuela demasiado cerca de otra, ya que las ordenanzas establecían que la distancia mínima entre dos escuelas era de dos calles "en cuadro". La razón era que los maestros contaban con la asistencia de los niños que vivían en las casas más próximas y veían mermada la asistencia con la cercanía de un competidor. También se preferían las zonas de la ciudad en que habitaban familias acomodadas, capaces de pagar la modesta colegiatura. Los 30 ó 40 alumnos que acudirían en promedio a una escuela bien situada, podrían pagar entre 20 y 50 pesos al año, sin que hubiera una cuota fija, ni siquiera dentro de la misma escuela; el pago dependía de las exigencias del maestro y de la capacidad económica de las familias que llevaban a sus hijos.

Mientras en las ciudades de México y Puebla había un número de escuelas particulares que parecía dar suficiente atención a los

niños que la demandaban, en las demás ciudades del virreinato eran muy pocos o no había ningún maestro de primeras letras. Los colegios de la Compañía de Jesús suplieron esa carencia, de modo que abrieron escuelas, casi siempre a cargo de un hermano coadjutor, no de un jesuíta profeso, y fueron, por tanto, quienes enseñaron a leer y escribir a quienes llegaron a hacerlo, con excepción de aquellas dos ciudades que no parecían necesitarlo.

#### LA EDUCACIÓN FEMENINA

Al referirse a las mujeres es particularmente importante recordar la definición amplia de educación, que no se limita a la instrucción en materias escolares sino que abarca el entrenamiento en las actividades cotidianas. Y esto no porque no hubiera escuelas y colegios para niñas en el México colonial, sino porque sus metas eran diferentes a las que correspondían a los varones y en la práctica se esperaba algo muy diferente de los establecimientos destinados a la formación de las niñas y jóvenes. Puesto que ellas no recibirían órdenes sacerdotales ni desempeñarían funciones administrativas, cualquier tipo de estudios superiores era no solamente superfluo sino inconveniente. Darles acceso a mayores conocimientos podía propiciar el aumento en la "natural malicia femenina", y dejar que se acercaran a complejos estudios superiores resultaría peligrosamente incomprensible para su limitada inteligencia. De modo que la doctrina cristiana, las labores del hogar y algunas gracias particulares como la música y el canto parecían suficientes para quienes permanecerían en "el siglo", mientras que las novicias que Egresarían en los conventos deberían saber leer con suficiente corrección el oficiojdivino que recitarían en el coro y, según las necesidades de la comunidad, llegarían a ser administradoras o Conistas de la orden.

Al igual que los varones, las mujeres indígenas y, en general, cuantas vivían en zonas rurales, se educaban en el ambiente fami-



liar, aprendían las costumbres tradicionales, asistían a las clases de catecismo cuando las había y comenzaban tempranamente el entrenamiento para el trabajo. La influencia de las autoridades locales y el apego a las normas comunitarias era suficiente para que asumiesen un comportamiento acorde con lo que se esperaba de ellas. Ya que la población rural era en su mayoría indígena, usaban sus lenguas en general y sólo en la cercanía de las haciendas y núcleos de población española aprendían el castellano hombres y mujeres por el necesario trato en cuestiones de trabajo.

En las ciudades había mayores oportunidades de asistir a establecimientos educativos. Las modestas cuotas que cobraban las maestras de "amiga" permitían que muchas familias les encomendasen la formación de sus hijas y también de los varones menores de 7 años. Las ordenanzas de maestros se referían a ello con una expresión ambigua, que se interpretó en diferentes formas. Prohibían que las maestras recibieran niños para enseñarles a leer y escribir, lo cual dejaba abierta la puerta para que los recibiesen sin enseñarles a leer. Así lo interpretaron las "amigas" que, a lo largo de todo el periodo colonial tomaron a su cargo la instrucción de los niños entre los 3 y los 7 años y de las niñas hasta los 11 ó 12. No existía inconveniente en evitar la alfabetización de los pequeños cuando las mismas maestras podían ser analfabetas. Su compromiso se limitaba a la enseñanza del catecismo, que siempre se memorizaba, la práctica de algunas labores manuales, a lo que habría que añadir la disciplina y, lo fundamental para muchas madres de familia, el cuidado de los pequeños durante unas cuantas horas diarias en que estaban fuera de sus casas.

Algunas niñas aprendieron a leer en la escuela de "amiga" y otras llegaron a escribir, pero asistir a la escuela no significaba que esos conocimientos fueran obligatorios: en algunos casos formaban parte de la enseñanza y en otros no. Las labores "mujeriles" solían limitarse a trabajos de costura y bordado, en los que seguirían ocupándose las jóvenes puesto que formaban parte

de lo que algún día compondría su ajuar. Precisamente su salida de la *amiga* al cumplir los 12 años se aconsejaba por tratarse de una edad peligrosa, en la que era recomendable mantener a las niñas encerradas en la casa para mejor vigilar su comportamiento y evitar que cayeran en las redes de algún atrevido seductor.

A partir de la salida de la "amiga" y en algunos casos mucho antes, podían ingresar las niñas en los conventos femeninos o, si contaban con una beca, en los colegios destinados a huérfanas de alguno de sus padres. La intención de los fundadores de los colegios era proteger la virtud de niñas desamparadas y, de ese modo, defender el honor de su familia. Diferentes categorías de colegios y distintos requisitos de ingreso determinaron su carácter, pero en todos los casos se trató de establecimientos de protección y no de enseñanza. Sería anacrónico juzgar los colegios como instituciones educativas ya que en ningún caso, en los siglos XVI y XVII se planearon como tales. El más aristocrático fue el colegio de la Caridad, en el que sólo se recibían 24 jóvenes hijas de familias de prestigio; mucho más modestos y abiertos a todas las calidades fueron otros colegios de la capital, como el de Belem y de varias ciudades. La instrucción como parte de la educación se impuso ya en el siglo XVIII, cuando algunos recogimientos pasaron a ser colegios y cuando se fundaron el convento del Pilar o de la Enseñanza y el colegio de las Vizcaínas, en los que, además de recibir alumnas internas, se abrieron escuelas públicas gratuitas. Guadalajara, Puebla, Querétaro, Antequera, Valladolid y San Luis Potosí tuvieron al menos uno de estos colegios que originalmente fueron asilos para niñas desamparadas y posteriormente, a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, incluyeron la instrucción elemental para las internas y para las pequeñas que asistían a las escuelas.

Algunas jóvenes podían residir en los conventos, ya tuvieran intención de profesar o simplemente pasaran en ellos unos años en espera de que su familia les consiguiera un marido. Aunque tampoco en el claustro se abrían clases para las niñas seglares, éstas podían instruirse si así lo disponía la monja junto a la que

vivían. La lectura era imprescindible para la profesión religiosa y cualquier otro conocimiento dependía de la capacidad de la alumna y de su tutora.

Mientras para la mirada de los ilustrados del siglo XIX era escandaloso el abandono de la instrucción de las mujeres, para casi todas las familias durante los siglos anteriores, era motivo de orgullo la excelente educación de sus hijas, que conocían los principios fundamentales de la religión, practicaban devociones frecuentemente supersticiosas y casi siempre infantiles, realizaban primorosas labores de aguja y sabían administrar una casa, lo cual sería más que suficiente en su vida futura.

En definitiva, hombres y mujeres se consideraban educados en cuanto cubrían los conocimientos mínimos necesarios para ocupar el lugar que tenían asignado en la sociedad. Sólo a partir de mediados del siglo XVIII cambió la actitud de las autoridades y de las familias y se consideró conveniente que las mujeres tuvieran algunos conocimientos de lectura, escritura y aritmética. Se acercaban cambios trascendentales y la sociedad apenas vislumbraba las novedades.

## EL SIGLO DE LAS LUCES

DOROTHY TANCK DE ESTRADA

### UNA CELEBRACIÓN EN EL VIRREINATO

DURANTE CASI 20 AÑOS, LA NUEVA ESPAÑA ESTUVO DE FIESTA. La celebración se centró en la veneración a la virgen de Guadalupe, pero también incluyó aclamaciones en honor del virreinato mismo y de sus habitantes. Comenzó con el nombramiento de la Guadalupeana como patrona de la ciudad de México (1737), luego de toda la Nueva España (1746) y finalmente, con la autorización del Papa en Roma, el 12 de diciembre fue reconocida oficialmente en la Iglesia universal (1754). De Durango hasta Yucatán los habitantes se llenaron los oídos y la vista con sermones de los más destacados oradores, poemas (en español, náhuatl y latín), pinturas, grabados y procesiones que declamaban que la Nueva España era un lugar privilegiado por poseer la imagen de la Virgen, pintada milagrosamente. Se afirmaba con júbilo que las riquezas minerales eran insuperables; que la fertilidad del suelo producía abundancia en una eterna primavera, que reinaba la opulencia en las ciudades. De hecho, se planteaba que el rey de España o el Papa mismo, pudiera refugiarse en la ciudad de México, en tiempos de persecución y guerras.

En esos mismos años los habitantes, por medio de publicaciones, pudieron conocer las cifras de población de cada ciudad, villa y pueblo de indios, así como la producción minera, agrícola y comercial. La Nueva España produjo dos tercios de la plata del mundo y la capital, con casi 100 000 moradores, era la ciudad más grande de América.

Se fue formando una conciencia de identidad nacionalista en los distintos estratos de la sociedad. Esta identidad se expresó de varias maneras: orgullo por ser la sede de la aparición de la Virgen, un reino (y no una "colonia") de grandes riquezas naturales y urbanísticas, y un lugar con rica cultura prehispánica.

Además de estos tres elementos que conformaron el sentido de identidad propia, el rector de la Universidad promovió la divulgación de un cuarto elemento, que podría llamarse "nacionalismo intelectual". El doctor Juan José de Eguiara y Eguren, con el fin de rebatir la crítica de escritores europeos sobre la falta de vida cultural en México, reunió datos sobre 400 autores mexicanos desde la época prehispánica hasta mediados del siglo xviii. En la *Biblioteca mexicana*, describió los colegios y las grandes bibliotecas, la poesía de sor Juana Inés de la Cruz, las investigaciones de Carlos de Sigüenza y Góngora, y la hazaña académica de un brillante universitario, Antonio Lorenzo López Portillo, quien recibió simultáneamente el doctorado en cuatro facultades. El libro no sólo presentó la historia cultural de la sociedad criolla a partir de 1521 sino, hecho insólito, también incluyó, como parte de "nuestra historia", los logros de la sociedad indígena. Insistió en la capacidad intelectual excepcional de los nacidos en la Nueva España y su derecho a ocupar los puestos civiles y eclesiásticos. Presumió que la ubicación geográfica de la ciudad capital era parecida a Atenas, sede de la cultura occidental. Otros autores recalcaban que el reino no sólo era rico en oro y plata sino también en grandes ingenios.

#### UNA CRISIS EDUCATIVA Y POLÍTICA: LA EXPULSIÓN DE LOS JESUITAS

Sin embargo, de un día para otro, el ambiente de celebración se transformó en tristeza y rabia. En la mañana del 25 de junio de 1767, en 21 ciudades y villas del virreinato, a la misma hora de la mañana,

los soldados del rey entraron en los colegios de los jesuitas para aprisionar a los miembros de la Compañía de Jesús, cerrar todas sus instituciones y expropiar los fondos, edificios y propiedades de la orden religiosa, en cumplimiento del mandato de Carlos III quien expulsó a los jesuitas de toda la monarquía.

Seiscientos miembros de la Compañía de Jesús tuvieron que salir exiliados a Italia; la mayoría de ellos criollos. Aproximadamente la mitad había trabajado en instituciones de enseñanza de la gramática latina, las humanidades y las ciencias, que conformaban el nivel de educación entre las primeras letras y las carreras universitarias.

La importancia de la educación de la Compañía radicó no sólo en el número de alumnos y la ubicación de los colegios en todo el territorio, sino en la calidad de la enseñanza. Era esencialmente clásica, enfocada en los autores de Roma antigua y de la Edad Media, pero a partir de mediados del siglo XVIII un pequeño grupo de jesuitas había emprendido una reforma de los estudios con el fin de promover el método experimental en las ciencias y depurar los abusos del método escolástico en la filosofía y la teología. El padre José Rafael Campoy fue uno de los primeros en no querer sujetarse a "los mamotretos que les habían dictado sus maestros", prefiriendo acudir a las obras originales de Aristóteles y Santo Tomás de Aquino. Animado por Campoy, Francisco Xavier Clavigero se convirtió en el más destacado abanderado de la reforma. Se reunía con sus compañeros para leer las obras de Descartes, Newton, Leibnitz, Bacon y Franklin, a pesar de cierta oposición, ya que un contemporáneo de Clavigero reportó que en la Compañía de Jesús "exageradamente se temía que, con las nuevas Rices doctrinales, se introdujeran los errores contrarios a la religión cristiana". Redactó breves opúsculos sobre reformas en la oratoria, filosofía e historia, al mismo tiempo que intentó descifrar los jeroglíficos de los códices legados a los jesuitas Por Sigüenza y Góngora.

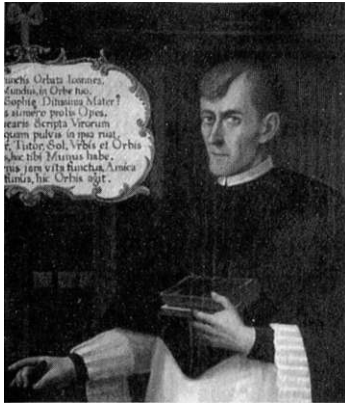
En 1763 la Compañía de Jesús aceptó algunas de las recomendaciones hechas por los innovadores y se establecieron varios cursos adicionales en los colegios en forma de "academias", con estudios de matemáticas, lenguas modernas, griego, física, química, historia y geografía, ya que la Universidad no promovía esas materias en sus planes de estudio.

Como profesor en Valladolid (ahora Morelia) Clavigero dio prioridad en su curso a la física sobre la metafísica y la experimentación sobre la pura especulación. Conjugó la ciencia moderna con la ortodoxia religiosa, a la que los historiadores han llamado la ilustración católica. La práctica de los jesuitas de asignar a los profesores a distintos colegios cada tres a cinco años, hizo posible que los mejores maestros no se concentraran en la capital: Clavigero estuvo en Valladolid y Guadalajara, Diego José Abad en Querétaro, Francisco Javier Alegre en Mérida y México, y Campoy en Veracruz.

La salida de los jesuitas, la clausura de los colegios y el abandono de las misiones entre los indios de Sonora, Sinaloa y Chihuahua causaron resistencia y resentimiento en el virreinato. El virrey Croix exigió que "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 del gobierno". El virrey, con la ayuda del arzobispo Francisco Antonio de Lorenzana y el visitador José de Gálvez, mandó desterrar a España a ocho distinguidos canónigos y funcionarios de gobierno que se habían opuesto a la expulsión, entre ellos el renombrado universitario López Portillo, de quien el arzobispo supuestamente había dicho que "no convenía que en México existiese un sabio de tal tamaño".

Las grandes rebeliones que estallaron en San Luis Potosí, Guanajuato y Michoacán fueron suprimidas por el visitador Gálvez y el ejército recién llegado de España, castigando a más de 900 personas: 85 sufrieron la pena capital y los demás azotes (generalmente mortales) y destierro a presidios.

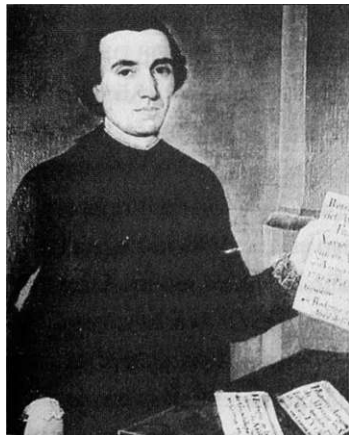
HÉROES ACADÉMICOS DEL SIGLO XVIII



Juan José de Eguiara y Eguren  
(1696-1763)



Antonio Lorenzo López Portillo  
(1730-1780)



Francisco Xavier Clavigero  
(1731-1787)



José Antonio de Alzate y Ramírez  
(1737-1799)

Para intentar reponer los estudios después de la expulsión, los franciscanos, agustinos y dominicos consiguieron de la Real y Pontificia Universidad de México la validación de los cursos que ofrecían de gramática latina y humanidades a los alumnos laicos en sus noviciados. Los seminarios diocesanos también admitie-



ron más estudiantes seculares. En Puebla, Guanajuato, Guadalajara, Querétaro y México se reabrieron los colegios antes ocupados por los jesuitas, bajo la dirección y financiamiento del gobierno. Con todo, se reestableció menos de la mitad de los colegios de los expulsados y buena parte de los fondos recabados por la venta de las fincas rurales de los patronatos fue enviada a España, produciendo una descapitalización de la educación en la Nueva España.

Desde su exilio en Italia, Clavigero publicó la historia de la cultura azteca, en contestación a la crítica de los europeos acerca del nivel bárbaro de los pueblos prehispánicos. Cuando envió 50 ejemplares a la Universidad de México, insistió en la restauración del curso de las antigüedades mexicanas de "la historia de nuestra patria".

#### LAS INSTITUCIONES ILUSTRADAS, CENTROS DE RIVALIDAD ENTRE CRIOLLOS Y PENINSULARES

En el campo de la educación, el término "ilustración" se refería al interés del gobierno de aumentar su participación en la enseñanza como manera de promover el progreso en las virtudes, las ciencias y las artes. El Estado quería extender la educación básica entre los pobres, imponer el uso del castellano en las escuelas, modernizar la enseñanza en los colegios y las universidades y al mismo tiempo reducir la participación de la Iglesia en las instituciones educativas. Las autoridades civiles intentaron promover la razón y no la tradición como elemento primordial en la educación, desarrollando personas "útiles" y de "buen gusto" para lograr el bienestar del reino.

En el contexto de la ilustración, el rey Carlos III fue alabado por haber establecido instituciones que llevaron conocimientos modernos a la Nueva España. Al examinar con más cuidado la recepción que tuvieron la Escuela de Cirugía, la Academia de San Carlos, el Jardín Botánico y el Colegio de Minería por parte

de los habitantes del reino, nos revela que no todo fue fácil. Los criollos pensaban que desde hacía siglos existía una sabiduría prehispánica y virreinal en los campos de la medicina, el arte, la arquitectura, la botánica y las técnicas mineras. Por eso, resentían la actitud de superioridad de los profesores enviados de España y el hecho de que el rey había nombrado a peninsulares en vez de criollos para dirigir las instituciones. Esta oposición llegó a ser ampliamente conocida en la opinión pública.

#### LA ESCUELA DE CIRUGÍA

Al terminar la guerra entre España e Inglaterra en 1763, Carlos III intentó mejorar la preparación de los cirujanos del ejército y elevar su posición social. En casi todas las naciones la medicina (facultad universitaria) y la cirugía (un oficio) se mantuvieron como disciplinas separadas. Debido a la oposición de las universidades a admitir un oficio manual y sórdido, "tan despreciado por los médicos como temido por el público", se abrieron escuelas militares de cirugía en Cádiz y Barcelona, separadas de las universidades. En 1768 el rey estableció en la ciudad de México la Escuela Real de Anatomía Práctica (disecciones) y Operaciones de Cirugía. Envió de España dos cirujanos para dirigir la institución, que ocupaba salones en el Real Hospital de Indios. Los peninsulares despidieron al médico universitario de anatomía y lograron convencer a los virreyes para que, durante 25 años, en violación del reglamento del Hospital de Indios, siempre nombraran a cirujanos peninsulares, sin convocar concursos de candidatos. En la Escuela de Cirugía se combinaron la teoría y la práctica en curso de anatomía, fisiología, operaciones, clínica quirúrgica y elementos de medicina legal. Con un programa de estudios formales, la cirugía empezaba a considerarse una profesión, y no un oficio, lo que anunciaba el día en que se pudiera combinar la medicina y la cirugía en una sola carrera.

## LA ACADEMIA DE SAN CARLOS

En la ciudad de México, el director de la Casa de Moneda, Jerónimo Antonio Gil, promovió el establecimiento de una academia parecida a la de San Fernando en Madrid; y mientras llegaba la autorización de Carlos III, nombró varios artistas mexicanos para enseñar dibujo y pintura a 300 alumnos. En 1784 el monarca aprobó el plan y al año siguiente, al abrir la Academia de San Carlos, comenzaron las clases de dibujo, escultura, arquitectura, grabado y matemáticas, con profesores de España que reemplazaron a los maestros criollos.

Pronto Gil, el director de la Academia, se quejó de que una tercera parte de los alumnos había abandonado la institución debido a que los profesores utilizaban a los estudiantes como aprendices, llevándolos a sus casas donde se aprovechaban "del trabajo de los mismos discípulos en sus obras particulares y privadas". Gil pidió que los maestros peninsulares regresaran a España y que los criollos se reinstalaran en la Academia. A su vez, los mexicanos se quejaron del favoritismo hacia los extranjeros y que "si ellos fueran gachupines, otra cosa fuera de ellos, y por ser criollos están despreciados y abatidos". Los mexicanos ganaron una victoria parcial en 1788 cuando la Junta de la Academia decidió pagarles una gratificación de 300 pesos por sus esfuerzos desde 1781, cantidad casi igual a la que recibían cada año los alumnos becados en San Carlos. Dos de los peninsulares volvieron a Madrid y uno murió. Para reemplazarlos, el monarca seleccionó a los reconocidos artistas españoles, Rafael Ximeno y Planes y Manuel Tolsá. Ellos, junto con el arquitecto Antonio Velázquez González y el grabador José Joaquín Fabregat formaron un grupo de catedráticos dedicados a la enseñanza. Así, a partir de 1793, la sociedad estuvo conforme con la calidad de la instrucción y tres artistas criollos participaron como ayudantes de pintura y escultura.

Por otra parte, todo el mundo estuvo de acuerdo en la necesidad de que la enseñanza de las matemáticas fuera más accesible

al público. En 1790, el criollo Diego Guadalajara Tello enseñó geometría principalmente a los alumnos que iban a especializarse en las bellas artes. Muchos jóvenes, deseosos de aprender aritmética para emplearse en el comercio, se inscribieron. Para 1795, de los 80 alumnos de nuevo ingreso, solamente una tercera parte quiso dedicarse a las bellas artes, otra al dibujo (útil para los artesanos, especialmente los plateros) y el resto al "curso de aritmética universal". La misma tendencia se reflejó en 1810, con 99 empleados, artesanos y aficionados inscritos en cursos de dibujo y matemáticas y 47 en la carrera de las bellas artes. Ante esta demanda del público, la Academia se convirtió en una escuela técnica, más que en una de artes finas, como originalmente se había planeado.

#### LA CÁTEDRA DE BOTÁNICA

Justo cuando los mexicanos se quejaron de la discriminación hacia ellos en la Academia de San Carlos, en la Universidad se abrió un curso de botánica, aunque en un ambiente de hostilidad. Cuando el representante del virrey llegó a la concurrida ceremonia, el rector de la Universidad rehusó cederle su asiento.

Tres eran las razones por el rechazo de la cátedra y del Jardín Botánico. Se había ignorado a científicos criollos con años de experiencia, al nombrar a los peninsulares Martín de Sessé y Vicente Cervantes como directores. La legislación del rey violaba los estatutos universitarios. El sistema botánico del sueco Carlos Linneo, enseñado por los peninsulares, fue duramente criticado por el sacerdote criollo José Antonio de Alzate, que era científico y también periodista.

Dos meses antes de la apertura del curso de botánica, Alzate publicó en su periódico un artículo que debió haber llamado la atención de los lectores. Atacó el sistema de Linneo por agrupar las plantas por género y especie y dio ejemplos de la flora mexicana que desmentían las afirmaciones del científico sueco. Para Alzate era exce-

sivamente complicado y poco útil, pues no tenía relación con los servicios que las plantas podían prestar al hombre. Apoyaba el método de los antiguos mexicanos de dar nombres a las hierbas en relación con su utilidad; inclusive propuso, por ser "de mucha utilidad al pueblo" utilizar el náhuatl como "un nuevo idioma botánico", en vez de "mendigar voces griegas forjadas entre los hielos de la Dinamarca".

Así empezó una polémica periodística que duró año y medio entre Alzate y el profesor Cervantes. El científico mexicano promovía el método de Bernardo de Jussieu para clasificar las plantas porque éste tomaba en cuenta todas sus partes fisiológicas, su estructura interna y usos, y no sólo los órganos reproductivos. Cervantes defendió la necesidad de la nomenclatura binaria desarrollada por Linneo, una nueva lengua exacta, concisa y uniforme para que los científicos de todo el mundo pudieran intercambiar información. Afirmó que no era necesario recurrir al idioma de los antiguos mexicanos que podía ser "muy bueno para hablarlo en plazas y corrillos con indias herbolarias y verduleras, más no en Academias de Literatos".

Aunque los dos bandos utilizaban argumentos científicos, el tono polémico iba en aumento. La ironía, la sátira, el ataque personal y la burla aparecían constantemente en los artículos. Lo que especialmente molestaba a Alzate era la opinión de Sessé, quien escribía que "Absolutamente 110 hay en todo este reino quien sepa cuidar una lechuga".

No sólo el intercambio de insultos llamaba la atención del público, sino también el hecho de que era una disputa entre un americano y unos peninsulares. Alzate reclamó a Cervantes en estos términos:

Usted concibió llegaba a un país montuoso, lleno de bárbaros, y que venía a manifestar las riquezas que la naturaleza presenta y que en otros países son exquisitas, y ha encontrado más instrucción que la que concebía, y esto le tiene bien mortificado; pues sepa Usted que la química y demás ciencias naturales no son exóticas en el país, se cultivan con más aplicación que la que Usted juzga.

En 1788 la crítica educativa en la prensa se convirtió en discusión política, abierta al público. Al pasar del tiempo la animosidad disminuía. Cervantes empezó a utilizar náhuatl en sus investigaciones y la gente se asombró de las exploraciones que realizó con los alumnos en los alrededores de México para recoger plantas medicinales. No solamente enseñó a los estudiantes a clasificar las plantas según las siete familias de Linneo, sino también a analizar sus usos y nombres indígenas.

#### EL COLEGIO DE MINERÍA

Controversias y desacuerdos también acompañaron el establecimiento del Colegio de Minería en 1788. La idea original había sido de dos criollos, Joaquín Velázquez de León y Juan Lucas de Lasaga, quienes consiguieron la aprobación real para un "Seminario Metálico... para la educación y cultura de la juventud destinada a las minas y el adelantamiento de la industria en ellas". Argumentaban que los problemas más serios de la minería mexicana eran el ineficiente método de amalgamación de la plata (método de patio) y el mal desagüe de las minas.

Ambos fundadores murieron en la epidemia de 1786 y Carlos III nombró al joven español Fausto de Elhuyar como director. Su selección violaba las Ordenanzas de Minería que exigían que el director "debía ser electo por los mismos mineros" y que fuera "una persona con diez años de experiencia en la minería de Nueva España".

En el otoño de 1788 Elhuyar llegó a México acompañado por once profesores y técnicos alemanes. Cuando tomó posesión de su puesto en el Palacio virreinal, como si fuera una repetición de lo ocurrido en la Universidad durante la apertura del curso de botánica, un minero criollo intentó obstaculizar el acto, ocupando el asiento de Preferencia, y negándolo al nuevo director. Tan agria fue la disputa sobre quién debía ocupar la silla que tuvo que despejarse la sala. El virrey decidió confirmar a Elhuyar como director del Tribunal.

En una junta especial convocada por el nuevo virrey Revillagigedo, cuatro de los nueve vocales del Tribunal de Minería presentaron dudas sobre la superioridad de la técnica europea y sobre la conveniencia de ubicar el colegio en la capital. Opinaban que sería menos costoso y más práctico establecerlo en una región minera como Guanajuato. Mientras tanto, Elhuyar seguía opinando que no había científicos en México con suficiente preparación para ser catedráticos en la institución.

El Colegio se abrió en enero de 1792 con ocho colegiales y cuatro maestros peninsulares. Para el curso de química se seleccionó al alemán Luis Lindner; para el de mineralogía al español Andrés del Río, autor del estudio de fósiles publicado en México en 1795. En 1797 salió impresa en México la primera traducción al castellano del *Tratado elemental de Química* de Lavoissier. A petición de los alumnos se añadió un curso de cálculo integral y diferencial, y uno de latín. Entre 1792 y 1811, 231 jóvenes estudiaron en el Colegio de Minería; la mayoría no completaron los cinco años de cursos más los dos años de pasantía trabajando en una mina, pero adquirieron una sólida preparación en ciencias y matemáticas.

El científico Alejandro de Humboldt, después de visitar América del Sur y del Norte, al referirse al Colegio, a la Academia y al Jardín Botánico juzgó que "Ninguna ciudad del nuevo continente, sin exceptuar las de los Estados Unidos, presenta establecimientos científicos tan grandes y sólidos como la capital de México".

#### CAMBIOS EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA

Durante dos siglos la enseñanza de la doctrina cristiana y las primeras letras había estado bajo la supervisión y promoción de la Iglesia. Sin embargo, al llegar al siglo xviii, la educación de los indios no conservaba el mismo ímpetu ni la misma extensión como en el siglo xvi, cuando los frailes habían inventado métodos nuevos para transmitir, en las lenguas de los conquistados, la cultura religiosa y

artesanal de España. Entre 1750 y 1770 el rey ordenó que los frailes salieran de las parroquias de indígenas y fueran reemplazados por sacerdotes seculares (diocesanos) quienes por falta de fondos, generalmente no promovieron las escuelas de primeras letras. Durante el gobierno de Carlos III, el Estado tomó cartas en el asunto y, como parte de las reformas financieras, el rey ordenó que en los pueblos de indios se establecieran escuelas de primeras letras financiadas, no por la Iglesia sino por los fondos de las cajas de comunidad de los indígenas, que funcionaban en alguna forma similar a las actuales tesorerías municipales. Los gobernantes indígenas ya no eran libres para utilizar los fondos según su propio criterio, generalmente para las fiestas religiosas, sino que debían seguir los lineamientos impuestos por los contadores en la ciudad de México. El objetivo del gobierno era disminuir los gastos en los pueblos y acumular un sobrante al final del año. Este sobrante, generalmente la mitad de los ingresos, se enviaba al gobierno virreinal con el fin de recibirlo devuelto en tiempos de emergencias (pero la mayor parte no regresó a los pueblos, sino que fue enviado al rey para sostener las guerras europeas). Uno de los pocos gastos aprobados en los pueblos fue el salario de un maestro de escuela. Solamente poblaciones con suficientes fondos comunales recibieron permiso para aplicar dinero para las tres principales celebraciones sacras y para un salario completo o parcial para el preceptor.

En todo el virreinato había 4 468 pueblos de indios, 20 ciudades y aproximadamente 40 villas de españoles. Los indios formaban 60 % de la población total de 5 000 000 de habitantes. El subdelegado (la autoridad regional del gobierno virreinal) nombraba al preceptor y fiscalizaba los dineros de los pueblos. Durante el periodo de 1773 a 1808 se logró establecer escuelas de primeras letras en 1 104 pueblos de indios (esto es 26 %) de la Nueva España. Las intendencias de México y Michoacán tenían maestros en 43 % y 32 % en sus poblaciones indígenas, respectivamente. Desde el pueblo de los tarahumaras de Huejotitán en actual estado de Chihuahua hasta Guistán en Chiapas, los



recibos de pago a los maestros constataban la existencia de un sistema administrativo y fiscal para fomentar las escuelas. En algunos pueblos en las intendencias de México, Veracruz, Puebla y Durango se establecieron escuelas para niñas indígenas. Para fines del siglo xviii, la educación en los pueblos de indios fue principalmente la tarea del gobierno civil; la Iglesia desempeñó un papel muy secundario. Generalmente, el párroco aprobaba al maestro en relación con su suficiencia en la doctrina cristiana, pero no tenía facultad para nombrar ni para despedir al maestro ya que ésta correspondía al subdelegado.

No todos los maestros en los pueblos de indios recibían sueldos completos. Si no existían suficientes fondos en las cajas de comunidad, las familias debían contribuir. Por eso, los indígenas de Tepoztlán (ahora estado de Morelos), disgustados porque pocos alumnos habían aprendido a escribir, protestaron pues "perder dinero sin provecho, a nadie le gusta", y los de Villa Alta, Oaxaca, informaron que habían financiado al maestro "sin haber enseñado niño a leer... Esto es el mayor sentimiento de nosotros a que sólo el dicho maestro se está aprovechando de nuestro dinero". Los padres de familia de Xochimilco, tal vez siguiendo la costumbre prehispánica, contenida en los discursos rituales (los *huehuetlatolli*) que valoraban a los niños como preciosas plumas de quetzal, opinaron acerca del trato de los maestros hacia sus hijos, solicitando un maestro bilingüe, cariñoso y capacitado en la enseñanza religiosa:

Necesitamos un sujeto que a más de estar impuesto perfectamente en los misterios de la fe que ha de enseñar tenga facilidad de traducirla del idioma castellano al mexicano. Esta casi es la cualidad principal que se debe solicitar en el maestro que ha de cultivar a los párvulos de esta feligresía a más de poseer el amor paterno para de algún modo acariciarlos y no amedrentarlos.

En los pueblos de indios, sacerdotes criollos e indígenas y los padres de familia se opusieron a la enseñanza obligatoria del castellano. Una carta pastoral del arzobispo Lorenzana distribuida en octubre de 1769 repetía la idea presente desde el siglo xvi, que afirmaba que

el castellano era más adecuado para la correcta explicación de los dogmas sacros. Sin embargo, más que en razones de índole religiosa, el arzobispo hizo hincapié en las ventajas políticas que vendrían con el aprendizaje del español. Opinaba que la existencia de lenguas diferentes a la del conquistador fomentaba animosidad y rebelión. Promovía su punto de vista dos años después de la expulsión de los jesuitas.

Los alborotos, los motines, las sediciones civiles toman mucho cuerpo, cuando se traman entre personas de extraño idioma, y las acalora la misma diversidad de costumbres con alguna memoria de sus antiguos señores, y excelencia mal concebida de su lengua, trajes, libertad, gentilismo y otros vicios a que es propensa la naturaleza (...) El mantener el idioma de los indios es [...] mantener en el pecho una ascua 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.

Carlos III, influido por las ideas de Lorenzana, expidió una cédula para la América y las Filipinas en la cual culpaba a los sacerdotes "criollos" de no enseñar el castellano a los indios. Para 1770 la crítica a los idiomas indígenas, la opinión negativa del clero criollo y el temor de la insubordinación política llegaron a tal grado que el monarca mandaba "que se destierren los diferentes idiomas" en toda la monarquía "y sólo se hable el castellano". Sin embargo, ni el arzobispo ni el rey indicaron con qué dinero se iban a sostener las escuelas. Este mandato representó el colmo de las ideas autoritarias, eurocéntricas y anticriollas de la política virreinal.

La cédula tuvo poca vigencia. La legislación posterior omitió la idea de extinguir las lenguas indígenas y de obligar el aprendizaje del castellano. A partir de 1773 estableció el financiamiento de los maestros por las cajas de comunidad.

Durante el siglo XVIII el interés de los indios en la educación aumentó pues en 1697 se declaró que "pueden ser ordenados en *sacris*, admitidos en colegios seminarios y religiones y promovidos a dignidades y oficios públicos", poniendo fin a la prohibición dada en el siglo XVI y autorizando la ordenación de sacerdotes indígenas.

**ESCUELAS\* EN LOS PUEBLOS DE INDIOS\*\* EN LAS  
INTENDENCIAS DE LA NUEVA ESPAÑA Y CHIAPAS, CA. 1803**

Intendencia	Núm. de pueblos	Núm. de escuelas	% de pueblos con escuelas	Gasto para escuelas (en pesos)	% de gasto total para escuelas
México	1 248	536	43	16 272	67
Michoacán	254	82*	32	5 681	81
Guadalajara (11 pueblos s.d.)	251	30*	12	1 678	42
Yucatán	224	72*	32	1 512	14
Guanajuato (2 pueblos s.d.)	41	19*	46	741	89
San Luis Potosí (3 pueblos s.d.)	45	11*	24	220	97
Zacatecas (3 pueblos s.d.)	40	7*	18	258	12
Veracruz (5 pueblos s.d.)	152	42*	28	2 686	s.d.
Puebla (28 pueblos s.d.)	731	127	17	3 429	s.d.
Oaxaca (326 pueblos)	871	139	16	708	s.d.
Durango (125 pueblos)	167	6*	4	390	s.d.
Sonora-Sinaloa (135 pueblos s.d.)	138	1	1	s.d.	s.d.
Chiapas (2 pueblos s.d.)	167	6*	4	390	s.d.
Total (640 pueblos s.d.)	4 271**	1 104	26	36 209	73

s.d. Sin datos

\* Escuelas sostenidas solamente por las cajas de comunidad; sin incluir escuelas sostenidas por los padres de familia o por los sacerdotes, por no tener dichas cifras

\*\* No se incluyen los 197 pueblos de los gobiernos militares de Tlaxcala (110), Tabasco (53) y Nayarit-Colotlán (34) por no tener datos sobre las escuelas. Al incluir estos 197 pueblos de indios en Nueva España y Chiapas, el total es de 4 468 pueblos.

Fuente: Dorothy Tanck de Estrada, *Atlas ilustrado de los pueblos de indios. Nueva España, 1800*, México, El Colegio de México, El Colegio Mexiquense, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, Fomento Cultural Banamex, 2005.

Archivo General de la Nación, indios, vols. 74, 76, 78, 79, 80; *Tierras*, vol. 3569, exp. 9; *Parcialidades*, vol. 2, ff. 294-304; *Hospital de Jesús*, vol. 110, exp. 7-11; *Padrones*, vols. 4, 9; *Indiferente Virreinal*, caja 4355, exp.4

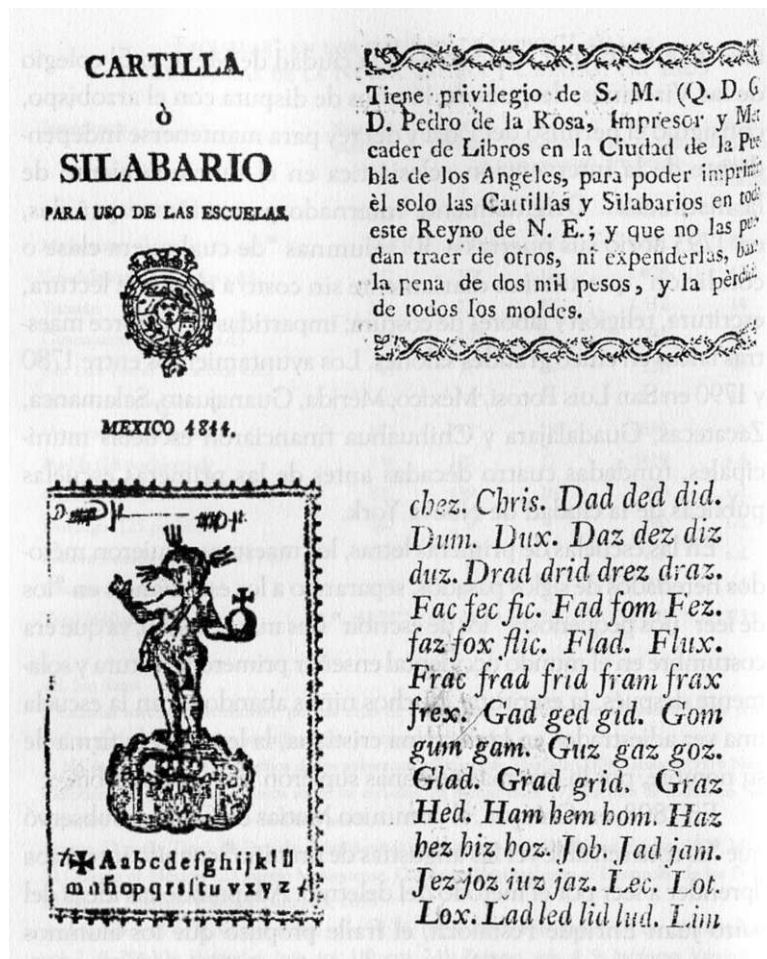
**ESCUELAS GRATUITAS E INNOVACIONES PEDAGÓGICAS**

En las décadas anteriores a la independencia, algunos educadores propusieron métodos distintos para enseñar, que no fueran tan estrictos ni humillaran a los niños. Grupos de hombres prominentes en Veracruz, Querétaro y Puebla financiaron escuelas, siguiendo el ejemplo de la primera institución educativa financiada por laicos

abierta en 1767 por los vascos en la ciudad de México. El colegio de las Vizcaínas, después de 16 años de disputa con el arzobispo, consiguió el permiso del Papa y del rey para mantenerse independiente de la intervención eclesiástica en el funcionamiento de la institución. Originalmente internado para niñas españolas, en 1793 abrió sus puertas a 300 alumnas "de cualquiera clase o condición" que asistían diariamente sin costo a clases de lectura, escritura, religión y labores de costura, impartidas por catorce maestras laicas en cinco grandes salones. Los ayuntamientos entre 1780 y 1790 en San Luis Potosí, México, Mérida, Guanajuato, Salamanca, Zacatecas, Guadalajara y Chihuahua financiaron escuelas municipales, fundadas cuatro décadas antes de las primeras escuelas públicas de la ciudad de Nueva York.

En las escuelas de primeras letras, los maestros siguieron métodos heredados de siglos pasados, separando a los estudiantes en "los de leer" (los pequeños) y "los de escribir" (los más grandes), ya que era costumbre en el mundo occidental enseñar primero la lectura y solamente después, la escritura. Muchos niños abandonaban la escuela una vez adiestrados en la doctrina cristiana, la lectura y la firma de su nombre, por lo que más personas supieron leer y no escribir.

En 1808, en Chiapas, el dominico Matías de Córdoba observó que "es cosa sensible ver las angustias de un niño" cuando intentaba aprender a leer por el método del deletreo. Adaptando las ideas del suizo Juan Enrique Pestalozzi, el fraile propuso que los alumnos siempre pronunciaran sílabas y no el nombre de las letras. En 1815, en la ciudad de México, el preceptor Ignacio Montero redactó un silabario que reemplazaría la "cartilla tan rancia y antigua como la conquista". Su enseñanza comenzaba con diez palabras cuya primera letra, en mayúscula y minúscula, era una de las vocales: A-ba, a-la. E-va, e-le. I-ra, i-ba. El niño aprendía a leer palabras que significaban algo para él y no un conjunto de sílabas sin sentido. En referencia a la educación de las niñas, comentó que todavía "varios padres de familia no consienten que sus hijas sepan leer ni escribir por asentada disculpa que no las seduzcan con papeles amatorios".



La cartilla o silabario contenía 16 páginas con setecientas sílabas, presentadas en 13 grupos, empezando con las vocales y consonantes, seguidos por sílabas de dos, tres y cuatro letras y terminando con diptongos y triptongos. Una cartilla costaba medio real.

Los "Jesuses" combinaban la alfabetización con la enseñanza religiosa. Además de la portada y la hoja final con el "Privilegio para Imprimir", contenía 3 páginas de letras y sílabas más 11 páginas de oraciones, diez mandamientos, sacramentos, artículos de fe, lista de pecados capitales y virtudes, obras de misericordia, dones del Espíritu Santo, enemigos del alma, virtudes teológicas, poderes del alma, sentidos corporales y el acto de contrición. Una docena de "Jesuses" costaban medio real.

En busca de la manera de hacer la experiencia escolar más interesante y agradable se publicaron tres libros y un grabado para los niños. En 1784 los gobernantes indios de las parcialidades de Tlatelolco y Tenochtitlan, en la ciudad capital, con fondos de las cajas de comunidad, reimprimieron la biografía de *Salvadora de los Santos, india otomí* (libro escrito por el jesuíta Antonio de Paredes, originalmente publicado en 1762). Las autoridades indígenas anunciaron el propósito del libro en el prólogo:

Tiene el objeto recomendable de proveer las escuelas y Migas [escuelas para niñas] donde nuestros hijos son educados, de una especie de Cartilla, en que enseñándose a leer, aprendan al mismo tiempo a imitar las virtudes cristianas, con el dulce, poderoso y natural atractivo de verlas practicadas por una persona de su misma calidad.

Los gobernantes consideraron esa biografía un medio para promover en los niños el orgullo de tener como antepasado a una mujer venerada como santa. La narración cubría los 26 años durante los cuales Salvadora Ramírez (1701-1762) ayudó a unas mujeres a establecer un beaterío carmelita en la ciudad de Querétaro. La indígena recolectaba donaciones, realizaba curaciones con plantas medicinales, daba consejos para lograr mayor moralidad y piedad. Era amiga de los indios y de los criollos de la región. Viajaba a caballo o a pie hacia distintas partes del Bajío, sorteando peligros y personajes siniestros. En Querétaro se codeaba con personas renombradas, varias señaladas por nombre. Por ser publicado con fondos de los indios y entregado gratuitamente, se puede considerar la *Vida de Salvadora de los Santos, india otomí*, como el primer libro de texto gratuito en México. Fue distribuido durante 37 años, de 1784 hasta 1821. Además, fue la primera y única biografía de una persona indígena escrita por un americano y publicada en el Nuevo Mundo, desde el siglo xvi hasta bien entrado el siglo xix.

Al iniciar el siglo xix, un sacerdote del pueblo de indios de Chamacuero (ahora Comonfort) en Guanajuato, después de que algunos niños habían escuchado sus versos y pedido que los imprimiera,

decidió publicar 24 fábulas dedicadas a los infantes escribiendo que "estas personas son para mí muy respetables". José Ignacio Basurto anunció una actitud pedagógica novedosa para la enseñanza escolar en el mismo título de su libro, donde destacó que el objetivo era la "recreación" de los niños: *Fábulas morales... para la provechosa recreación de los niños que cursan las escuelas de primeras letras*.

De hecho, los 24 poemas debieron haber divertido a los niños, ya que presentaban escenas del campo mexicano, entre ellas la conversación de una indígena con una araña arrogante acerca de la calidad de sus respectivos hilados. Los protagonistas de las fábulas eran animales y personajes conocidos por los alumnos: el petimetre, el hortelano y el rústico. Los versos eran creaciones originales, no traducciones ni adaptaciones de las fábulas de Esopo y otros autores clásicos, como habían hecho los autores españoles, Félix de Samaniego y Tomás de Iriarte.

Las escuelas en los pueblos de indios resultaron ser espacios en los cuales los educadores pudieron divulgar nuevas ideas pedagógicas y libros de texto que tomaban en cuenta los intereses de los niños.

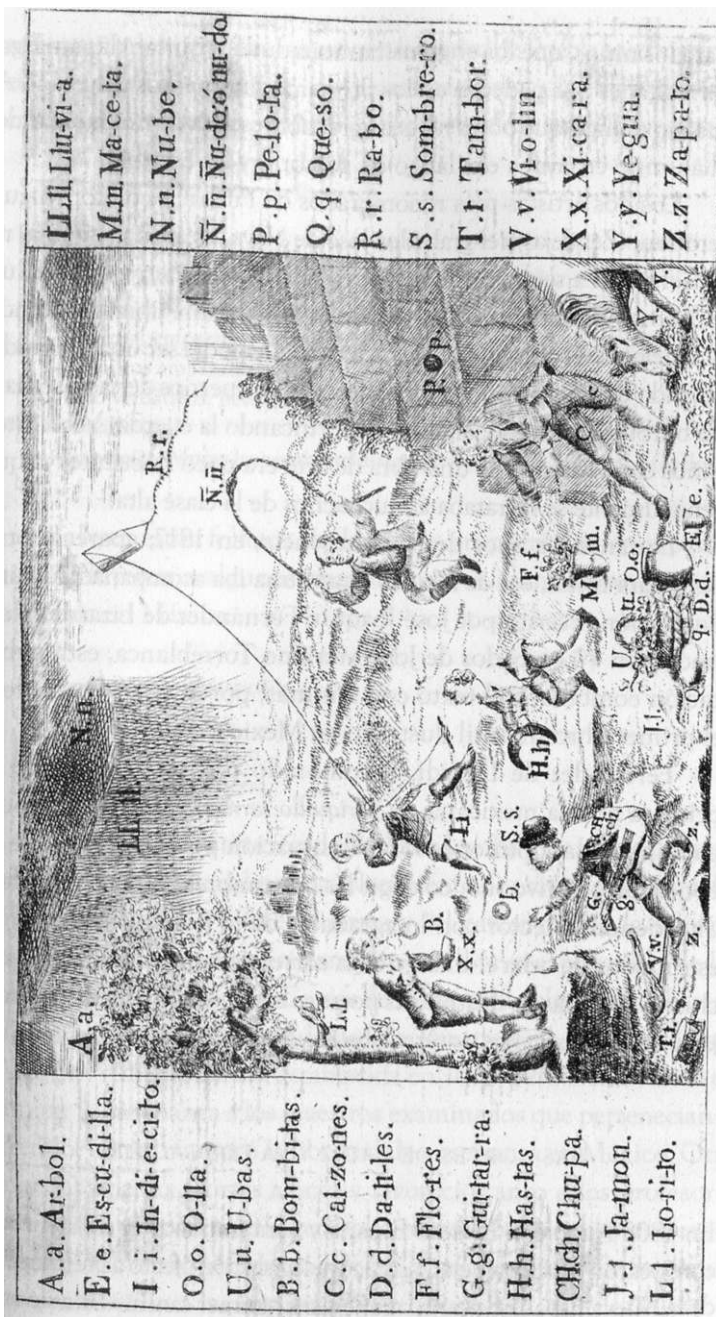
Con una actitud similar a la de Basurto, que quiso introducir la recreación en la enseñanza, Juan José Ximénez de la Cueva, sacerdote en Puebla, logró financiar con la ayuda de un grupo filantrópico, la publicación de un grabado didáctico y atractivo, o, como se anunciaba en la *Gazeta de México*, "una estampa muy divertida

(Página siguiente)

SILABARIO OBJETIVO

DIBUJADO POR MIGUEL ZENDEJAS Y GRABADO POR JOSÉ DE NAVAJA

Debajo de la escena de los niños jugando, el grabado tenía impreso lo siguiente: Enseñar desde luego silabeando: silabear por la mañana y decorar a la tarde unos mismos párrafos: acostumar a los niños a silabear de memoria oraciones enteras: enseñarlos a escribir y pronunciar o leer lo mismo que escriben y saborearlos con los premios y la emulación, son los arbitrios más oportunos, que han hecho progresar este Arte en la Europa. Véase a D. Vicente Naharro en su preciosa Recopilación de varios métodos inventados para facilitar la enseñanza de leer.



A. a. Arbol.  
 E. e. Escudilla.  
 I. i. Indi-cito.  
 O. o. Olla.  
 U. u. Ubas.  
 B. b. Bom-bi-tas.  
 C. c. Cal-zo-nes.  
 D. d. Da-ñ-les.  
 F. f. Flo-res.  
 G. g. Gu-tat-ra.  
 H. h. Has-tas.  
 CHch. Chu-pa.  
 J. j. Ja-mon.  
 L. l. Lori-to.

LL. ll. Llu-vi-a.  
 M. m. Ma-ce-ja.  
 N. n. Nu-be.  
 Ñ. ñ. Ñu-doró nu-do.  
 P. p. Pe-lo-ta.  
 Q. q. Que-so.  
 R. r. Ra-bo.  
 S. s. Som-bre-ro.  
 T. t. Tam-bor.  
 V. v. Vi-o-lin.  
 X. x. Xi-ca-ra.  
 Y. y. Ye-gua.  
 Z. z. Za-pa-to.



para los niños, que los engolosinará sin duda, y quitará las amargas dificultades que padecen en los primeros rudimentos del leído". Al mismo tiempo que observaba la agradable escena de niños jugando, el alumno ensayaba el silabeo de palabras y las escribía.

Los dos artistas más renombrados de Puebla, el pintor Miguel Jerónimo Zendejas y el grabador José de Nava, crearon la lámina; representaron a seis niños comunes y corrientes: cuatro criollos, un indígena y un mulato, todos juntos jugando al aire libre, rebotando una pelota en contra de una estructura que podía ser una pirámide, volando un papalote, jugando al torero con cuernos de vaca, soplando burbujas, tocando la guitarra y brincando la cuerda. Ver a estos niños como sujetos de una obra de arte era poco frecuente, ya que generalmente se retrataba a muchachos de la clase alta.

Durante los años de la insurgencia, en 1817, apareció otro libro para niños, era de fábulas y cada una iba acompañada de una ilustración. Escrito por José Joaquín Fernández de Lizardi e ilustrado con 40 grabados de José Mariano Torreblanca, esta publicación combinaba el texto con láminas, por lo que se considera el primer libro infantil ilustrado en México.

Fernández de Lizardi, renombrado por ser el autor de la primera novela mexicana, *El periquillo Sarniento*, utilizó la fábula para intercalar opiniones sobre la situación política y social de su época. Su objetivo fue "corregir las costumbres con la moralidad, divirtiendo al lector con lo agradable de la ficción, haciendo de este modo que beba el amargo de la corrección en la dorada copa del chiste". Además de ilustrar sus poemas con los animales de las granjas y casas mexicanas, intercalaba mexicanismos en el lenguaje.

#### LAS CORTES DE CÁDIZ Y LA EDUCACIÓN

En 1808 Napoleón invadió España y para impulsar la resistencia se convocaron las Cortes en Cádiz, cuya legislación afectó a la educación de la Nueva España de varias maneras. El primer cambio ocurrió en el

mismo ario de la invasión, cuando en la ciudad de Puebla se reimprimió el *Catecismo civil* en el que, con frases parecidas a las de la doctrina cristiana, se intentaba inculcar actitudes políticas entre la juventud.

- Decid, niños, ¿cómo os llamáis?
- Español.
- ¿Quién es nuestro rey?
- FERNANDO VII.
- ¿Quién es el enemigo de nuestra felicidad?
- El actual emperador de los franceses.
- ¿Cuántos emperadores hay?
- Uno verdadero, pero trino en tres personas falsas.
- ¿Cuáles son?
- Napoleón, Murat [general que dirigió la invasión a Madrid] y Godoy.

Tal vez estos folletos de lenguaje propagandístico y patriótico influyeron a algunos muchachos que iban cantando por la alameda en México:

Por tu limpia concepción  
 Oh serena princesa,  
 Líbranos de Napoleón  
 Y de la nación francesa.

La misma Constitución de Cádiz ordenaba a los nuevos ayuntamientos constitucionales el establecimiento de escuelas municipales que enseñaran las primeras letras y "el catecismo de la religión católica que comprenderá también una breve explicación de las obligaciones civiles". Las Cortes de Cádiz promulgaron la libertad de los oficios, por la cual la asociación gremial del Nobilísimo Arte de Primeras Letras, establecida en 1601, perdió la facultad de limitar la enseñanza a los maestros examinados que pertenecían al gremio; así se inauguró la libertad de enseñanza en México. Otro mandato de las Cortes afectó y favoreció tanto a los profesores como a los niños: en 1813 se abolió el castigo de los azotes por ser incompatible con la dignidad de los hombres libres, extendiendo esa prohibición a las instituciones educativas.

En las escuelas se alentó el buen comportamiento y rendimiento con premios entregados en vistosos certámenes, en presencia del ayuntamiento y numeroso público. La emulación en vez del castigo ganaba adeptos; en 1819 tal idea fue divulgada en periódicos de La Habana y de México que publicaron "Lecciones de enseñanza mutua según el método combinado de Bell y Lancaster, o plan de educación para los niños pobres". El sistema, ya adoptado en España, utilizaba a los alumnos más avanzados como maestros de diez niños cada uno. Tomaban lecciones en bancas y de pie en semicírculos dando a los niños la oportunidad de moverse dentro del salón, Enseñaba a leer y a escribir al mismo tiempo y usaba mesas cuya superficie constaba de cajas de arena para que los principiantes, con un palito o con su dedo, pudieran practicar las letras en la arena sin usar papel y pluma. Tarjetas de mérito y castigo estimulaban el aprendizaje. Se abrieron escuelas con el sistema lancasteriano en 1819 en Puebla y en la ciudad de México.

Durante varias décadas los jóvenes del virreinato recordaban al universitario López Portillo como alguien a quien imitar. Tan renombrado era, que desde 1754, en las plazas, vecindades y escuelas se oía decir cuando querían poner por las nubes a un muchacho: "Este es otro Portillo". En 1816 en las páginas de *El periquillo Sarniento*, los compañeros del Periquillo recordaban al célebre universitario de los cuatro doctorados, comentando que la Nueva España era un lugar de "tantos ingenios célebres y únicos, como el de un Portillo". En la sociedad también quedaba un aprecio por los educadores de la Compañía de Jesús, expresada tanto por los diputados mexicanos en las Cortes de Cádiz como por José María Morelos, ambos proponían el regreso de los jesuitas.

#### LA VIDA ESCOLAR

En ciudades como Puebla y México, y posiblemente en los demás centros urbanos, la mayoría de los alumnos asistieron a escuelas gra-

tuitas, ya fueran financiadas por los ayuntamientos, grupos filantrópicos, la Iglesia, o los pueblos de indios. Niños de todos los tipos étnicos y niveles económicos convivieron en la misma aula, sin legislación o costumbres que impidieran esta práctica.

En esa época no se construyeron edificios escolares para la educación primaria, con excepción de la Escuela Patriótica del Hospicio de Pobres en la capital, la de un grupo filantrópico en Querétaro, y edificios escolares en algunos pueblos de indios pagados con fondos de las cajas de comunidad. Generalmente se reunían los muchachos y el preceptor en uno o dos cuartos de una casa rentada, y en el resto del espacio vivía el maestro con su familia. A veces se usaron una capilla abandonada, un salón grande en un convento o un cuarto de la casa de comunidad en los poblados rurales. Siempre había dificultad para conseguir un lugar adecuado para el servicio sanitario de los niños, por lo cual las autoridades y los vecinos insistieron en que los maestros "zelaran de que no salgan a ensuciarse a la calle, teniendo en las mismas escuelas parages destinados al efecto, donde sólo se les permitirá ir uno a uno".

#### ESCUELAS EN LA CIUDAD DE PUEBLA EN 1821

Escuela de niños	Núm. de escuelas	Núm. de alumnos	% del total de alumnos
Escuelas particulares	8	331	19
Escuelas gratuitas de obras filantrópicas	4	450	26
Escuelas gratuitas de conventos y parroquias	10	930	55
Total	22	1 711	100

En 1821 la población de la ciudad de Puebla era de 60 157 personas. Se puede calcular que la población de niños varones de 6 a 12 años de edad fue de 3 007 (5% de la población total en centros urbanos; en el campo la población de niños varones de 6 a 12 años de edad fue de 8%). Asistían a las escuelas de primeras letras 1711 niños, esto significa que 57% de la población escolar potencial estaba inscrita en las escuelas y 81% de los alumnos inscritos estaban en escuelas gratuitas.

Fuente: Eduardo Gómez Haro, *La ciudad de Puebla y la Guerra de independencia, Historia de la participación que Puebla tomó en el movimiento bélico que emancipó a México de España. Obra escrita para celebrar el centenario de nuestra Independencia*, Puebla, Imprenta El Arte Tipográfico, s.t., [ca. 1910], pp. 8°. 146, 150-151.

Muchos niños recibieron su primera experiencia escolar en la Amiga o "Miga" de la vecindad o barrio donde vivían. Estas escuelas, ubicadas por todas partes de las ciudades, admitían muchachos pequeños y niñas hasta la edad de 12 años, porque a esa edad las señoritas debían retirarse de un lugar público y continuar sus estudios en su propio hogar. La anciana maestra les enseñaba el catecismo y los rudimentos de la lectura con el método individual del deletreo. Llamaba a cada alumno o alumna a su lado y hacía pronunciar una de las letras impresas en la cartilla. La primera página del librito tenía un grabado del niño Jesús. Señalaba primero al dibujo y el alumno decía, "Jesús y cruz y la que sigue es 1...]", y al indicar una vocal o consonante en la siguiente página, el alumno continuaba "[...] la que sigue es "B". El niño progresaba, primero pronunciando cada letra, luego las sílabas, las palabras y finalmente la lectura de algunas oraciones. Al terminar el libro, el pequeño era festejado en la Amiga. Si venía de una familia acomodada, se presentaba el día indicado para el "vitor". Vestido elegantemente con gorra de terciopelo, repartía bizcochos y dulces en una bandeja, levantaba su cartilla cubierta de listones mientras desfilaba con sus amigos por el patio decorado con farolillos de papel picado, al son de las aclamaciones "¡Viva! ¡Viva! Que acabó la cartilla".

Desde el siglo xvi el privilegio exclusivo de imprimir la cartilla fue concedido por el rey al Hospital Real de Indios. En vez de imprimir los libritos, el hospital rentó el privilegio al mayor postor en un remate público. A partir de 1783, la imprenta de Pedro de la Rosa, en Puebla, siempre ganaba el contrato mediante un pago anual al Hospital. Se puede calcular, basándose en el pago promedio de 1 700 pesos, que se imprimieron cada año alrededor de 30 000 cartillas para vender en el virreinato.

Los muchachos dejaban la Amiga para entrar a las escuelas de primeras letras cuando tenían 6 años. En vez de la paciente viejita de la Amiga, encontraban un preceptor de semblante severo, vestido en "un frac, no negro, sino tenebroso, con faldones de

movimiento espontáneo", o un hombre de buena voluntad pero con poca habilidad para la enseñanza, o tal vez una persona, según el ayuntamiento, que no había logrado "colocarse en ninguna oficina, ni en un estudio de abogados, por su mala letra o tal vez, por no ser de la más arreglada conducta". Algunos preceptores, tanto los de escuelas gratuitas como de las particulares, y los frailes betlemitas que tenían escuelas en los hospitales que dirigían en siete ciudades del virreinato, disfrutaron fama como excelentes y exigentes maestros.

Los niños llegaban a la escuela a las ocho de la mañana, formando en línea para la inspección de limpieza de cara, manos, ropa y "sus zapatos o pies sin lodo". Muchos llegaban a las nueve, por venir jugando y deteniéndose "a ver pleitos u otra cosa", o porque no podían desayunar. Algunos faltaron por estar enfermos o los lunes por ser día de "lavarse".

La escuela tenía dos cuartos, uno para "los de leer" y otro para "los de escribir". La sala de lectura estaba cubierta de gradas desde cerca del techo, con bancos sin mesas en cada nivel. Con un ritmo y un tono de voz especial, el preceptor dirigía el deletreo de las letras y palabras impresas en unos carteles grandes, colgados al frente del salón. Los alumnos recitaban en coro las lecturas, las preguntas y respuestas del catecismo de Ripalda, y las tablas de multiplicar, "primero lloviznita, ya en aguacero, ya en tempestades". Después del catecismo se leía el Catón, un librito con consejos morales basados en las enseñanzas de Catón, estadista de la Roma antigua y las *Máximas de la buena educación* de Pedro Septién, miembro del Ayuntamiento de Querétaro, quien supuestamente recibió la mayor parte del texto de manos del jesuita Diego José de Abad cuando partió hacia el exilio en 1767.

Al ser promovido a la clase de escritura, el alumno se encontraba en un cuarto más agradable, amueblado con mesas y bancas. Y con algunas pinturas colgadas en las paredes, al lado de lemas y muestras escritas en la letra manuscrita que copiaba en sus planas; no se acostumbraba empezar con letras de molde. El maestro tenía

que saber seleccionar las plumas que venían del ala izquierda del pájaro por tener éstas la inclinación preferible, cortarlas correctamente con la navaja y trazar las líneas horizontales y verticales inclinadas en cada costosa hoja de papel hecho de trapos que distribuía con parsimonia a cada estudiante. No se acostumbraba todavía usar pizarras y pizarrines. De los varios estilos de caligrafía, se prefería la de Torcuato Torio de la Riva, designado por el rey para disfrutar el privilegio exclusivo de publicar su método por un periodo de diez años. Usando el *Compendio matemático* de Benito Bails el preceptor enseñaba aritmética, las cuatro reglas de enteros, quebrados, la regla de proporción y las reglas de tres.

A mediodía los alumnos regresaban a sus casas para comer y volvían a la escuela de dos a cinco de la tarde. En las escuelas de los pueblos de indios, el maestro enseñaba todo el año, salvo durante las vacaciones de Semana Santa, y como era de esperar, muchos alumnos no asistían en la época de siembra y de la cosecha. Por otra parte los maestros no promovieron las preguntas ni la actividad física en la escuela, más bien, la opinión generalizada en la sociedad fue que "Las virtudes que principalmente debe tener un niño, a más de las cristianas y morales, son la aplicación, la docilidad, la obediencia y el respeto a sus superiores". Los niños inquietos o desobedientes tuvieron que ponerse las orejas de burro, recibir castigos con la palmeta o la disciplina, hincarse con los brazos en cruz, a veces con pesos en las manos o tener que soportar la corma, una plancha pesada de madera que sujetaba el pie y hacía difícil que el niño caminara. A menudo los padres de familia se quejaron por estas medidas disciplinarias y los maestros se encontraron en un dilema: "O sufrimos cuanto quieran hacer de nosotros los niños, o los padres nos apalean si los contenemos". Algunos preceptores se sintieron satisfechos con su profesión pero muchos expresaron lamentos por la falta de un sueldo adecuado y el aprecio de la sociedad: "Si logramos enseñar bien a algunos discípulos se atribuye a sus excelentes potencias y a sus buenas cualidades; si no aprenden, nuestra es toda la culpa y solo nuestra la execración".

Al terminar la escuela de primeras letras, la mayoría de los jóvenes empezaban a trabajar y no concluían sus estudios. Solían ayudar a sus padres, o conseguían empleos en tiendas, en el comercio, en las oficinas, en las artes y oficios.

Algunos siguieron sus estudios de gramática latina y humanidades clásicas, como el joven Juan Nepomuceno Castilla y Quintero quien anotó en su diario las etapas de su carrera académica, después de las primeras letras, hasta llegar a ser abogado distinguido en su ciudad natal de Puebla. En 1776, cuando tuvo 12 años, empezó a estudiar latín y retórica, durante dos años y medio; luego "abrí curso de artes en el colegio seminario" de Puebla. Sin embargo, en el verano 1779, "comenzó la furiosa epidemia de las viruelas y esta epidemia fue la que me cogió". Su profesor en el seminario murió pero él se salvó. Durante dos años y medio, estudió lógica, física y metafísica y cuando tenía 17 años, "cerré curso de artes". Tal vez durante sus estudios, como otros jóvenes de su tiempo, pasaba las horas inventando palíndromos, frases que se leían igual hacia adelante que hacia atrás, como "Anita lava la tina" o "Soi de Dios". Con otros estudiantes, Juan Nepomuceno viajó a la ciudad de México para examinarse y recibir "en la universidad el grado menor" de bachiller en Artes.

Pasó siete días conociendo la capital y al regresar a Puebla, en seguida comenzó a estudiar los derechos canónico y civil en el seminario. Varios de sus compañeros de clase se prepararon para el sacerdocio, sin embargo Juan prefirió la abogacía, por lo que se matriculó en el seminario, única institución educativa para esos estudios en Puebla hasta 1790, cuando el gobierno reabrió el colegio de los jesuitas expulsados, con el nombre de Colegio Carolino. Logró terminar los cursos en cuatro años, durante los cuales tuvo que presentar varias actas académicas orales para defender sus conclusiones frente a profesores y colegas. Esas disputas escolásticas sirvieron para esclarecer y ordenar su pensamiento, pero en ocasiones llegaron a degenerar en sutiles controversias, basándose a menudo en argumentos de autoridad.



En abril de 1785 "pasé a México con mi compadre Mariano Veytia y nos graduamos en cánones", recibiendo el grado de bachiller en la facultad mayor de derecho canónico. Apenas de vuelta a Puebla para comenzar su práctica, o pasantía, en un despacho de abogado, cuando el 28 de agosto ocurrió "la fuerte helada que, acabando con los maíces todos; puso en consternación al reino". Con la terrible hambruna vino una epidemia de la que el joven graduado se libró y pudo continuar el ejercicio profesional durante dos años y medio hasta 1788 cuando fue a la capital para su examen en el Colegio de Abogados, ceremonia precedida por cinco sinodales y ocho vocales, aunque sólo duró una hora y media. Curiosamente, justo después de haber pasado su examen, Juan Nepomuceno, tal vez enojado por las críticas del nivel intelectual en la Nueva España y el favoritismo hacia los peninsulares para ocupar puestos, decidió revisar el libro de actas del Colegio de Abogados y anotó en su diario que "hasta esa fecha no había en el libro, poblano que hubiese sido errado, y había ya y por particularidad un gachupín que con todas las reprobadas salió". Dos semanas después presentó otro examen en la Real Audiencia. El costo de los trámites para conseguir su licenciatura fue de 103 pesos. Esta licenciatura otorgada por la Audiencia le permitió ejercer como abogado en los tribunales. Esta era diferente de la licenciatura otorgada por la universidad que era un grado académico obtenido después del de bachiller de una facultad mayor y antes del grado de doctor.

Otro alumno, también de la provincia, Miguel Hidalgo y Costilla, a la edad de 17 años, viajó desde Valladolid, en Michoacán, a la ciudad de México en 1770, junto con seis compañeros del Colegio de San Nicolás, para someterse al examen de artes en la Universidad. Todos fueron aprobados y probablemente pasearon unos días por la capital; pero aunque Hidalgo siguió estudios de teología en San Nicolás, destacándose como el mejor teólogo del obispado, nunca regresó a graduarse de bachiller o doctor en la Universidad porque opinaba que el claustro universitario era "una cuadrilla de ignorantes".

Las experiencias de estos dos estudiantes son representativas de miles de jóvenes en el virreinato. Estudiaron en colegios y seminarios fuera de la capital, pero viajaron a la ciudad de México para examinarse en artes. Sus cursos en la provincia tenían que seguir los planes de estudio de la Universidad; de esa manera se pudo garantizar cierta calidad, pero al mismo tiempo fue difícil introducir cambios, porque se necesitaba la aprobación de los doctores del claustro universitario. Algunos alumnos y profesores criticaron a la Universidad por no modernizar los cursos y estorbar en el establecimiento de otra universidad en Guadalajara, que finalmente se abrió en 1792.

Durante el siglo xviii la Universidad de México otorgó el grado menor de bachiller en artes a 13 636 alumnos. La mayoría había estudiado en instituciones fuera de la ciudad de México. En las facultades mayores de Cánones, Teología, Leyes y Medicina, los estudiantes tomaron clases dentro del edificio de la Universidad y recibieron el grado mayor de bachiller. El número promedio de alumnos universitarios que estudiaron cada año en las facultades mayores fue aproximadamente de 400. Algunos continuaron para alcanzar los títulos de licenciado y doctor.

Estas cifras reflejan el número de graduados universitarios, pero no el total de jóvenes que estudiaron en las facultades menores y ma-

**GRADOS DE FACULTADES MAYORES OTORGADOS  
POR LA UNIVERSIDAD DE MÉXICO, 1700-1810**

Facultad mayor	Bachilleres (grado mayor)	Doctores	Total
Cánones	2 739	256	2 995
Teología	2 431	495	2 926
Leyes	771	37	808
Medicina	459	51	510
Total	6 400	839	7 239

Fuente: Rodolfo Aguirre Salvador, *El mérito y la estrategia. Clérigos, juristas y médicos en Nueva España*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad, Plaza V Valdés Editores, 2004, pp. 73 y 81.

yores en instituciones en todo el virreinato, ya que varios no hicieron el viaje a la ciudad de México para recibir el grado universitario.

#### AL COMENZAR EL SIGLO XIX

El nuevo siglo encontró una sociedad en que muchas personas en el virreinato no siempre estuvieron de acuerdo con los mandatos reales relacionados con la educación, tales como la expulsión de los jesuitas, la enseñanza obligatoria del castellano en las escuelas, el nombramiento de profesores peninsulares en las instituciones ilustradas, el menosprecio de los europeos hacia las lenguas indígenas y hacia la capacidad intelectual de los habitantes del virreinato, fueran criollos o indios. Algunos académicos intentaron incorporar conocimientos modernos en la ciencia y la filosofía al mismo tiempo que el gobierno, los ayuntamientos, los pueblos de indios y las órdenes religiosas se esforzaron para extender la instrucción básica a todos los niños, permitir a los maestros abrir escuelas libremente, sin pertenecer al gremio y mejorar los métodos de enseñanza. El estilo barroco en la oratoria y la literatura que predominó al principio del siglo xviii, cedió al uso del castellano en vez del latín, y a una expresión literaria más clara y menos rebuscada. Junto con esas ideas y prácticas, perduraron actitudes, conceptos y métodos del pasado. La mezcla de instrucción tradicional con la modernidad ilustrada iba a caracterizar la educación en los años venideros.

EL ENTUSIASMO POR  
LA INDEPENDENCIA

ANNE STAPLES

UNA DE LAS CONSECUENCIAS DE LA INDEPENDENCIA fue tener a quién echar la culpa del atraso del país. Denunciar a las autoridades peninsulares por sus corruptelas, malquerencias, falta de voluntad, desprecio hacia lo novohispano y deseos de perpetuar la ignorancia de la población fueron apenas algunos de los cargos lanzados a los realistas durante la guerra de independencia, que posteriormente se convirtieron en justificación para renunciar a los lazos de fidelidad a la madre patria y explicar la dificultad de remediar abusos y olvidos. Carlos María de Bustamante, prolijo escritor y polemista creador de mitos nacionales, decía en 1821 que a los mexicanos "aún no les sale el susto que les dieron sus opresores", y que los "malos" —fueran peninsulares o criollos leales a la corona y a las viejas ideas— habían cometido incontables crímenes contra la cultura. Bustamante reclamó a los retrógrados que, con espíritu mezquino, habían diezmado los libros nuevos de las bibliotecas y habían azuzado la animadversión hacia las últimas corrientes filosóficas, acentuando las rivalidades que envenenaban el ambiente académico.

El mito de los malévolos españoles que quisieron mantener en la ignorancia a los americanos influyó en el ánimo del político y futuro historiador Lucas Alamán, quien en 1822 criticó "el estado de abyección y abatimiento en que [la Nueva España] permaneció por tres siglos". Observó que el gobierno despótico español dudaba de

"si era conveniente extender las luces y la cultura a las clases menos acomodadas de la sociedad". Un contemporáneo de Alamán, José María Luis Mora, también atribuía las desgracias de la República a sus antiguos dueños. "El pueblo, al verificarse la independencia, era como lo habían constituido los españoles y lo había empeorado la revolución, es decir, ignorante y pobre". No era de extrañar, decían las autoridades, que los indígenas no conocieran el español ni pudieran gozar de las bondades del modelo urbano occidental de vida, el único compatible, se creía, con la civilización moderna. Estas voces, las de los autores citados, clérigos, políticos y demás profesionistas, se congratulaban de las lisonjeras esperanzas para el futuro. Pronto entendieron que los problemas superaban las buenas o malas políticas de antaño, así como las mejores intenciones de los mexicanos recién independizados.

La actitud hacia el quehacer educativo se fue matizando con el transcurso del tiempo. Aunque Alamán promovió la educación de primeras letras en la creencia de que "sin instrucción no hay libertad", al final de su vida añoraba el orden virreinal que imponía a cada quien el reconocimiento de su lugar en el mundo y el cumplimiento de sus derechos y obligaciones como cristiano y como ciudadano. Alamán deseaba conservar lo que había funcionado mejor antes de la independencia, la religiosidad del pueblo, y combinarlo con la búsqueda del progreso material. Al mismo tiempo, no rechazaba la idea de una educación liberal que haría hincapié en el aprendizaje de idiomas modernos, en el empleo de textos recién redactados, muchos de ellos franceses, y en la apertura hacia todo el conocimiento. Más bien, el conflicto entre tradicionalistas y liberales surgía a la hora de retirar la enseñanza religiosa del plan de estudios.

Las denuncias en contra del antiguo régimen se complementaron con otra, la de la desmedida influencia del clero en la formación académica de los jóvenes. A Mora le debemos la idea equivocada del "monopolio del clero en la educación". La Iglesia estaba lejos de ejercer un monopolio educativo puesto que desde el siglo XVII



Los totonacas, entre muchos otros pueblos, vivían lejos del mundo académico.

se había organizado el gremio de maestros seculares y las mujeres abrían "amigas" para niñas; asimismo, en la Universidad, financiada por el rey, había una facultad de Medicina, sin asistencia de clérigos. A lo largo del periodo virreinal y hasta la guerra de Reforma la enseñanza de primeras letras fue la misma, ya sea que la patrocinara el ayuntamiento, la parroquia o algún convento. El hecho de que la cultura fuera católica no significaba que la Iglesia, como institución, monopolizara la transmisión del saber. La persistencia de este mito hasta la fecha distorsiona la historia de la educación en México.

"La espantosa ignorancia del pueblo mexicano", como decían los escritores de aquel entonces, no era tal. Promover el bien común y el conocimiento útil se convirtieron en lemas que empezaron a ponerse en práctica a finales del siglo xviii. El establecimiento de instituciones de estudios superiores independientes de la Universidad es muestra de esta tendencia. También lo son los primeros pasos hacia una educación universal (por lo menos de los varones) formalizados en un artículo de la Constitución de la Monarquía Española de 1812, en el que se ordenaba abrir escuelas de primeras letras en todos los pueblos del imperio.



La mujer que dictaba su carta al escribano era uno de los millones de mexicanos que no sabía leer ni escribir.

La obra final de la época virreinal, en asuntos educativos, fue el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821, promulgado por las Cortes españolas en una época liberal. Pese a no haber tenido vigencia en México, debido a la declaración de independencia (unilateral, pues España no la reconocería sino 15 años después), tuvo influencia definitiva durante las siguientes décadas. El reglamento encierra varios conceptos que guiaron la política educativa hasta la guerra de Reforma, como el de que "Toda enseñanza costada por el Estado, o dada por cualquiera corporación con autorización del gobierno, será pública y uniforme". Esto significaba que la enseñanza de las primeras letras en escuelas de los ayuntamientos, asociaciones de beneficencia, parroquias o instituciones de la Iglesia sería impartida sin exigir requisitos de ningún tipo a los alumnos,

más allá de la decencia impuesta por los usos y costumbres y una contribución de los padres de familia para aquello que no alcanzaban a pagar los fondos. Es preciso decir que las clases de instrucción primaria ofrecidas por la Iglesia se consideraban tan públicas como las costeadas por el erario.

El reglamento de 1821 mandaba abrir una escuela en cada pueblo que tuviera por lo menos 100 habitantes (que serían unas 20 familias) y encontrar el modo de llevar las letras a "las poblaciones de menor vecindad" y a las mtijeres. La Constitución de Cádiz no impedía el ejercicio de los derechos de ciudadanía a los varones ya mayores ni a los analfabetos, pero no lo permitía a los jóvenes nacidos a partir de 1812 que al cumplir sus 18 años no hubieran aprendido a leer y escribir. A imitación de este mismo modelo, varias constituciones estatales incorporaron el requisito de saber leer y escribir para ejercer los derechos ciudadanos desde los 18 años de edad, sin hacer retroactiva esta exigencia. En estados como Chiapas, esta ley dejaba prácticamente sin candidatos a puestos gubernamentales como regidor o alcalde, ya que además de analfabeta, la mayor parte de la población no hablaba español. Al correr el tiempo se vio que era imposible cumplir con este requerimiento y a la larga fue eliminado de las constituciones estatales (nunca se incluyó en las nacionales). Creer factible alfabetizar a todos los jóvenes fue característico de los primeros años de independencia. Hubo una enorme confianza en poder resolver todo tipo de problemas educativos, políticos y financieros, sin tener más que la buena voluntad, y a veces ni ésta, para encontrar soluciones viables.

En las Cortes se promovió una ampliación notable de la educación secundaria y superior en México, lo que se debe a la idea de cortapisas a los avances culturales. El reglamento de 1821 autorizó 16 nuevas universidades, además de las dos ya existentes. En cada una de éstas habría una "biblioteca pública, una escuela de dibujo, un laboratorio químico y un gabinete de física, otro de historia natural y productos industriales, otro de modelos de má-



quinas, un jardín botánico y un terreno destinado para la agricultura práctica". Sin embargo, casi nada de esto se llevó a cabo. Estos antecedentes son importantes para entender que la herencia inmediata española fue, en alguna medida, innovadora y apropiada al momento, y si el país no pudo aprovechar la experiencia de los diputados novohispanos a Cortes, fue por la pobreza, mezquindad, misoneísmo y prioridades de una sociedad que veía con desconfianza cualquier cambio radical.

#### ENFRENTARSE A LA CRUDA REALIDAD

El año de 1821 no fue un parteaguas en la educación. Desde la colonia temprana, las pocas escuelas de primeras letras estuvieron bajo la administración de los ayuntamientos, directamente o mediante el gremio de maestros. Para finales del siglo xviii, los ayuntamientos desempeñaron un papel activo en la creación de escuelas municipales; les tocaba rentar los locales, financiar y vigilar su funcionamiento, examinar, contratar y despedir a los maestros e invitar al párroco a acreditar la capacidad del maestro para impartir la doctrina cristiana. Nada de esto se modificó a la hora de sustituir una monarquía lejana por una suprema junta gubernativa, triunvirato, regencia, emperador, presidente o dictador militar, entre las muchas autoridades que rigieron al país durante las primeras décadas de frágil vida independiente. El Estado nacional no tenía ingerencia en la educación primaria más allá de fomentarla, salvo en el Distrito Federal y en los territorios, de manera que no la apoyó sino con la promulgación de leyes como la de testamentos, que obligaban a donar una pequeña suma de dinero (la manda forzosa) si no había herederos.

A partir de 1822 se estableció en la ciudad de México la Compañía Lancasteriana, una sociedad de beneficencia que logró reunir, a pesar de sus diferencias, a buen número de políticos, escritores y clérigos ansiosos de reducir los índices de analfabetismo. Tres temas

les inquietaban: transferir el sentimiento de lealtad de la figura paterna del rey al concepto abstracto de Estado moderno; convertir a la siguiente generación de jóvenes en buenos ciudadanos, conscientes de sus obligaciones hacia el Estado, y formar obreros calificados y responsables. La enseñanza mutua (con inspectores y monitores, niños más avanzados que instruían a los demás), mediante la cual se llevaba lectura y escritura en clases subsecuentes en cada jornada escolar (al contrario del sistema antiguo, de aprender primero a leer y después a escribir), conocida como el sistema lancasteriano, atendía a los niños pobres, el sector que más interesaba al gobierno adoctrinar en la nueva realidad política y laboral. El sistema lancasteriano tuvo éxito, pues logró aumentar el número de inscritos en zonas urbanas, estableció normales (donde los jóvenes aprendían a impartir los mismos conocimientos que acababan de adquirir), promovió clases de dibujo, dominicales, nocturnas y de adultos, difundió la cartilla lancasteriana y, en 1842, el gobierno central le confió la Dirección General de Instrucción Primaria para todo el país. Esto fue el principio de una auténtica centralización educativa, de un manual para maestros único y obligatorio y de una docencia rigurosamente uniforme, por lo menos en teoría. La Dirección duró poco más de tres años, tiempo durante el cual rigieron las Bases Orgánicas que permitieron ordenar desde el centro la vida política, económica y educativa de los departamentos (que sustituyeron a los estados).

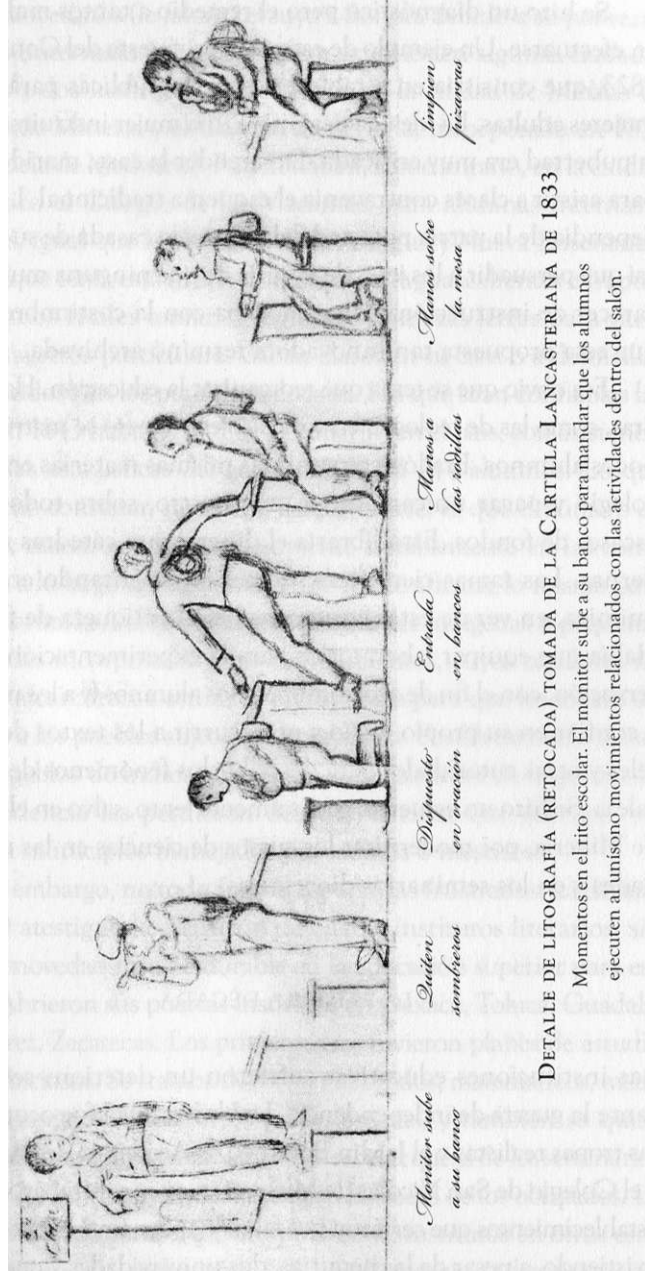
Las primeras escuelas normales se establecieron bajo el sistema lancasteriano en Zacatecas y Oaxaca, que compitieron por ser los pioneros en este tipo de enseñanza (donde se "norma" la enseñanza en un curso que duraba de cuatro a seis meses). Estas normales no lo eran en el sentido moderno de la palabra, pues no se daba un solo curso de pedagogía. El niño es el gran ausente en la historia de esta época: se habla de planes y proyectos, de directores y escritores, de maestros, pero casi nunca de niños. Pues eran actores pasivos: se les obligaba o se les prohibía asistir a la escuela, según el criterio de los padres (más bien del padre) y

se les sometía a un método pedagógico cuyo lema era "la letra con sangre entra". La escuela mantenía la disciplina utilizando el miedo a un maestro equipado con un látigo, palmeta o varilla de uso frecuente, lo que hacía de aquélla un lugar de fastidio, aburrimiento y humillación, de lágrimas y de dolor para los niños que no tenían buena memoria.

Al restablecerse el federalismo en 1846, las juntas subalternas lancasterianas se convirtieron en Juntas de Estudio. Las pocas personas que se interesaban en las cuestiones educativas participaban en los diferentes regímenes de gobierno, fueran federales o centrales. Hasta no empezar a discutir la Constitución de 1857, la educación, sobre todo de primeras letras, no provocó mayores desacuerdos entre los grupos sociales, ya que existía un consenso en cuanto a la enseñanza básica: doctrina cristiana, junto con lectura, escritura y, si se podía, aritmética y dibujo. Este consenso se perdió para siempre después de la derrota sufrida por los sectores más tradicionalistas de la Iglesia en la guerra de Reforma.

#### LOS COMIENZOS DIFÍCILES DE LA VIDA INDEPENDIENTE

La década de 1820 estuvo llena de proyectos, casi todos fallidos. Quedaba claro que el Estado sería la instancia supervisora y unificadora de la educación, incluyendo la impartida por la Iglesia, pero este papel rector era difícil de ejercer debido a otras prioridades y a la falta de recursos. Se nombraron comisiones que denunciaron el atraso de los estudios universitarios, pronunciaron discursos alusivos, propusieron reorganizar la educación secundaria y superior, exigieron la democratización del gobierno interno de los colegios (como en San Ildefonso), sugirieron cambios en los reglamentos del claustro de maestros y de los exámenes, intentaron introducir nuevas materias y libros de texto en español para remplazar el latín. La lista era larga y los logros escasos. Se pasó la década entera en la discusión de estos puntos, sin llegar a cambios radicales.



DETALLE DE LITOGRAFÍA (RETOCADA) TOMADA DE LA CARTILLA LANCASTERIANA DE 1833

Momentos en el rito escolar. El monitor sube a su banco para mandar que los alumnos ejecuten al unísono movimientos relacionados con las actividades dentro del salón.



Se hizo un diagnóstico pero el remedio a tantos males tardó en efectuarse. Un ejemplo de esto es la propuesta del Congreso en 1823, que consistía en establecer escuelas públicas para niñas y mujeres adultas. La idea de permitir a una mujer instruirse pasada la pubertad era muy criticada. Desatender la casa, marido e hijos para asistir a clases contravenía el esquema tradicional. La soltera dependía de la patria potestad del padre y la casada de su marido, así que persuadir a los jefes de familia de que ninguna mujer debía carecer de instrucción básica chocaba con la costumbre, por lo que esta propuesta tan innovadora terminó archivada.

Era obvio que se tenía que reorganizar la educación. Había cátedras, como las de teología, en varios colegios, pero se matriculaban pocos alumnos. Era lógico reunir las mismas materias en un solo colegio y pagar únicamente a un maestro, sobre todo ante la escasez de fondos. Esto libraría el dinero para cátedras más modernas. Las ramas científicas se iban especializando en física y química, en vez de estar agrupadas bajo la etiqueta de filosofía. Había que equipar laboratorios para la experimentación y la observación, con el fin de acostumbrar a los alumnos (y a los maestros) a confiar en su propio juicio y no recurrir a los textos de Aristóteles y otras autoridades para describir los fenómenos de la naturaleza. Se hizo un esfuerzo, generalmente lento, salvo en el Colegio de Minería, por modernizar los cursos de ciencias en las universidades y en los seminarios diocesanos.

#### LA PRIMERA DÉCADA

Las instituciones educativas sufrieron un deterioro severo durante la guerra de independencia. La Universidad fue ocupada por las tropas realistas y el Jardín Botánico, la Academia de San Carlos y el Colegio de San Nicolás de Michoacán se encontraban entre los establecimientos que cerraron por falta de apoyo financiero. Seguían existiendo, a pesar de las penurias, dos universidades y nueve semi'

narios diocesanos (le faltaba el suyo a Sonora debido a su pobreza), colegios (internados) con clases para externos en algunas ciudades grandes y dos instituciones ilustradas en la ciudad de México (el Colegio de Minería y el Colegio de Cirugía, incorporado en 1831 a la Escuela de Medicina). Funcionaban, como antaño, en la ciudad de México el Colegio de las Vizcaínas, para alumnas internas y externas, igual que los colegios de la Antigua y Nueva Enseñanza, más las que tenía esta orden de monjas en Aguascalientes e Irapuato. Algunos frailes tenían colegios de primeras letras para varones y maestros particulares daban clases en su casa o a domicilio, anunciándose en los periódicos locales. Sin que sean confiables las cifras, en 1843 había unas 1 310 primarias en el país, con asistencia (según las estadísticas del gobierno) de 58 744 alumnos. Lo que puede uno constatar, sin miedo a equivocarse, es que el número de escuelas, maestros y alumnos aumentó notablemente en las zonas urbanas a lo largo del siglo xix. No se puede afirmar lo mismo para las zonas rurales, sobre todo las comunidades indígenas o pequeñas localidades incorporadas a los ayuntamientos, cuyos regidores no siempre alcanzaron a estirar el presupuesto para que les tocara un maestro a los pueblos sujetos de la cabecera. Posiblemente la mitad de los pueblos de indios que tenían escuelas antes de la guerra de independencia las perdieron después al tener que entregar sus fondos a municipios manejados por ladinos o mestizos.

Sin embargo, no todo fueron esperanzas frustradas. La década de 1820 atestiguó la aparición de cuatro institutos literarios, sin duda la novedad más perdurable en la educación superior para esa época. Abrieron sus puertas institutos en Oaxaca, Toluca, Guadalajara y Jerez, Zacatecas. Los primeros tres tuvieron planes de estudio muy ambiciosos. Se trataba de formar abogados, matemáticos, médicos e ingenieros, entre otros profesionistas, y también se quiso ofrecer al estudiante un ambiente más secular que el de los seminarios diocesanos, la otra opción educativa en las sedes de los obispos. La siguiente década vería el establecimiento de institutos en otros estados y finalmente, en los años 1840, se llamarían indistintamente

colegios nacionales o del estado o institutos y todos, a pesar de la amplitud de materias ofrecidas en el papel, terminarían como escuelas secundarias, que a veces cubrían los primeros años de la carrera de medicina o la carrera completa de derecho. Esta profesión se convirtió en la carrera más popular del siglo XIX, en parte porque había trabajo para los abogados. Los estados necesitaban constituciones, leyes y decretos, códigos comerciales y penales, tribunales de justicia y hombres instruidos en su manejo. Los congresos y la alta burocracia se llenaron de abogados que hicieron la competencia por los favores de las damas a los militares, otra profesión exitosa a raíz de la independencia.

Los militares gozaron de gran prestigio, tanto por su constante participación en política como por conformar uno de los sectores más ilustrados de la población. El Colegio Militar, fundado en 1822, empezó a producir ingenieros que sabían construir puentes, calzadas y edificios públicos (tales como presidencias municipales, cárceles, mercados y hospitales), con las técnicas más avanzadas traídas de Europa. La construcción de edificios escolares no tendría lugar hasta la segunda mitad del siglo. Los herederos del Colegio Militar terminarían siendo, en el siglo XX, el Instituto Politécnico Nacional y la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional Autónoma de México.

#### LOS SIGUIENTES INTENTOS

La década de 1830 vio la entrada al poder de otra generación de hombres. A pesar de tantos planes y proyectos, los problemas no se resolvían. Apenas se mejoraba la economía, la sociedad no era más ordenada ni más culta, la conciencia nacional era incipiente y los estados se consideraban soberanos. Durante la primera década de independencia, Iturbide perdió la vida ante un pelotón de fusilamiento y México tuvo que repeler el intento de reconquista por parte de la corona española. A poco de entrar en la siguiente década, le tocó la ejecución a Vicente Guerrero, seguida por las

intervenciones de Tejas y Francia y el cambio de república federal a central. El máximo acontecimiento, desde el punto de vista educativo, fue el hartazgo en 1833 de Antonio López de Santa Anna ante las minucias del arte de gobernar y la llegada al poder, en consecuencia, del vicepresidente Valentín Gómez Farías.

Detrás de Gómez Farías había un congreso dispuesto a darle poderes excepcionales y un sacerdote inquieto, Mora, ansioso de reorganizar los establecimientos educativos. Este culparía a Gómez Farías por haber hecho reformas demasiado aprisa, pero eran las mismas que Mora y Alamán, entre otros, habían propuesto a lo largo de los años 1820. Con el poder político en la mano, Gómez Farías no esperó más y de un plumazo cerró la venerable Universidad, que hacía tiempo no daba clases. También se cerró el Colegio Mayor de Sarita María de Todos los Santos. Los demás establecimientos de educación superior fueron reformados, de modo que cada uno ofreciera una sola carrera, eliminando la repetición de cursos. En San Gregorio se impartieron los cursos preparatorios para todas las carreras; las humanidades se dieron en el Hospital de Jesús; San Ildefonso reunió bajo su techo los cursos de jurisprudencia; la carrera de física y matemáticas se impartió en el Colegio de Minería; las ciencias eclesiásticas fueron trasladadas a San Juan de Letrán y los estudios de medicina al antiguo hospital de Betlemitas.

Es importante resaltar que el gobierno financió los estudios religiosos e insistió en la enseñanza de la doctrina cristiana en las escuelas de primeras letras, por lo que es injusto culpar a Gómez Farías por supuestos ataques a la Iglesia. Lo que sí sufrió daños fue el patrimonio financiero de cada institución. Se reunieron en un fondo común los donativos, legados, becas, bienes raíces y demás recursos de cada una de estas instituciones virreinales, lo que se consideró una violación a la propiedad privada y un atentado a la última voluntad de testadores que habían dejado dinero a una causa o higar en particular. Gómez Farías tuvo la mala stierte y el poco olfato político de hacer ésta y otras reformas



que lograron reunir en su contra al ejército, a la Iglesia, al claustro universitario de profesores y a los egresados de la Universidad y de los colegios, todos a la vez. Además, ese año hubo una aurora boreal, heladas, inundaciones, temblores y la primera llegada del cólera, que causó fuerte mortandad en toda la República y que se volvería endémica hasta la fecha. Más de un predicador explicaba a sus feligreses que estos signos de la ira divina iban dirigidos a un gobierno que no respetaba los antiguos usos y costumbres. Las reformas de Gómez Farías duraron nueve meses; lo único que quedó en pie fue el Establecimiento de Ciencias Médicas y que el gobierno haya abandonado el papel que desempeñaba al obligar a los creyentes a pagar el diezmo y a las monjas a guardar, de por vida, sus votos de clausura.

Hubo otros aspectos de esta reforma de 1833 que llegarían a incorporarse, décadas después, a la vida cultural. Se creó la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito Federal y los territorios con el fin de aprobar libros de texto y expedir títulos académicos. Se planeó un museo de arte, antigüedades e historia nacional; una biblioteca nacional (con la novedad de que el público podría revisar, libremente, los índices de libros y leer lo que quisiera); una escuela normal para hombres y otra para mujeres. Se instituyó la saludable costumbre de rebajar el sueldo a los maestros que no asistían a clases, insistir en que siguieran el sistema lancasteriano y en que los alumnos de primaria cada año presentaran exámenes públicos. Gómez Farías retomó la idea del ayuntamiento de 1786, promulgada en varias reales cédulas, que exigía a las parroquias y conventos dedicar un espacio dentro de sus edificios para escuela pública y pagar al maestro. Todavía en 1842 se repitió el exhorto a los establecimientos religiosos para cumplir con la responsabilidad que tenían en el mejoramiento de la moral, no solamente mediante el conocimiento de la doctrina cristiana, sino de las letras. El gobierno les daría útiles a los niños pobres; algunas escuelas propusieron vestirlos, pues la desnudez era una de las muchas causas del ausentismo escolar.

## INSTITUCIONES RENOVADAS

El mayor número de instituciones educativas a nivel superior en el país lo constituían los seminarios diocesanos. Fundados a lo largo del periodo virreinal, su meta era la preparación del clero secular (el regular hacía su noviciado en los conventos de frailes). Igualmente importante era su función de servir de puente entre la Iglesia y la sociedad secular, de tal manera que abrían sus puertas a los jóvenes laicos, sin vocación religiosa, que deseaban una educación secundaria o superior, sobre todo en localidades donde no había otras opciones educativas. Establecidos en la sede de cada diócesis, ofrecían estudios muy parecidos a los de los colegios e incluso de los institutos literarios. Uno en particular, el de Michoacán en los años 1830, fue encabezado por un rector ilustrado que convirtió el seminario en el establecimiento de educación superior más avanzado del país. Ofrecía cursos de arquitectura civil, entre otros; los alumnos realizaban prácticas de campo, se hacía fuerte hincapié en las matemáticas y se promovía el ejercicio físico como rutina diaria. La reacción llegó en 1843, en la persona de un nuevo rector, más tradicionalista, que desterró las materias que no tuvieran relación estrecha con lo que él denominaba vida religiosa. Lo importante es recordar que antes de la guerra de Reforma y la clausura de los seminarios diocesanos a manos de los gobiernos liberales, éstos contribuyeron a la formación de generaciones de abogados, literatos, periodistas, otros profesionistas y hombres de sotana que aportaron sus conocimientos a la formación del México moderno.

## EL CENTRALISMO Y SANTA ANNA

Si la ausencia de Santa Anna fue clave para iniciar las reformas educativas de 1833 y 1834 (con las cuales éste posiblemente estuvo de acuerdo, pero sin querer pagar los costos políticos); en 1843 designó como ministro de Instrucción Pública a un hombre poco

recordado pero de gran energía y talento, a juzgar por su obra: el guanajuatense Manuel Baranda.

Gracias a Baranda, en 1843 el congreso aprobó un plan general de estudios en el cual se especificaron las materias comunes para todas las carreras y los tiempos de cada una de ellas, las becas, los maestros, las instituciones y los presupuestos para sostener la educación secundaria y superior. Promovió la enseñanza del mexicano, tarasco, otomí, francés, inglés, alemán y griego. Creó escuelas de agricultura y de artes y oficios. Reglamentó las carreras de agrimensor, ensayador, apartador de oro y plata, beneficiador de metales, ingeniero de minas, geógrafo y naturalista (algunas de estas carreras ya se cursaban en el Colegio de Minería). Propuso un examen general de conocimientos después de la preparatoria, antes de matricularse en una carrera.

Baranda no quería "formar maestros ni sabios, sino jóvenes inteligentes, imbuidos de buenos principios, con las nociones suficientes para conocer lo que debían ser y para que aprendiesen a estudiar". Es el manifiesto más radical del siglo en México: **no** colmar el cerebro de textos aprendidos de memoria sino aprender a ser autodidacta, poder reflexionar, tener criterio propio. Necesariamente habría que descontar la autoalabanza que se hacía Baranda en sus escritos, pero algo de cierto había en su afirmación de que "antes lo poco que se sabía era mil veces peor que no saber nada". Nuevamente, la leyenda negra. Cuando menos se habían multiplicado las carreras y las materias correspondientes, se habían traído de Europa nuevos libros de texto y la **influencia** del siglo se hacía sentir en los ámbitos académicos.

Los puntos esenciales de la política de Baranda **consistían** en conseguir los fondos imprescindibles, **dotar decorosamente** a los profesores, estimular el talento de los alumnos, becar a los pobres con **aptitudes** para aprender y poner un **establecimiento** del gobierno en cada departamento (o **estado**, según el **régimen** constitucional del momento) para que las novedades se difundieran más fácilmente. **Baranda decía** que la enseñanza debía

tener una finalidad religiosa. Era la ideología oficial e indica hasta qué punto se mantenía el consenso en cuanto al papel que desempeñaba la Iglesia en la sociedad. Seguía firme la alianza entre liberales y tradicionalistas en lo que concierne al uso de la religión como factor de unidad nacional y como base del buen funcionamiento de la familia y de las relaciones de poder y de género.

Surgieron, sin embargo, voces disidentes. En los años 1840, Melchor Ocampo, como lo había hecho Mora 20 años antes, se rebeló ante formas arcaicas de vida monástica y conocimientos rutinarios. Quería introducir en las primarias libros de texto sobre temas generales y que se publicaran manuales sencillos sobre civismo y ciencias. Buscaba promover nuevas carreras, pues le parecía que los padres de familia sólo escogían para sus hijos las tradicionales de sacerdote, abogado y médico, cuando al país le faltaban científicos. Se lamentaba de que los estudiantes salían de los internados como "tímidas e inútiles doncellas sin comprender una palabra de negocios, una sola de las fases de la vida práctica, sin saber saludar ni presentarse en una tertulia", con una profunda y generalizada ignorancia de los deberes domésticos y públicos, los de dentro y fuera de la casa.

Como gobernador de Michoacán, en 1847 Ocampo restauró el Colegio de San Nicolás de Hidalgo y fundó numerosas escuelas primarias. Dotó de su bolsillo un buen laboratorio de química y física, creó las carreras de agricultura e ingeniería civil, reorganizó la carrera de jurisprudencia e instauró los exámenes públicos y privados para ser profesor titulado de instrucción primaria.

#### MÉXICO A MEDIO SIGLO

El medio siglo era apenas el comienzo de la cuarta década de la independencia, pero en la ronda de las generaciones, para usar una frase del historiador Luis González, ya eran otros los hombres en el poder. Los nacidos entre 1790 y 1821 morían. Bustamante,

Alamán y Mora ya no estaban entre los vivos. Los odios fraticidas de la guerra de independencia habían quedado sepultados en el olvido pero fueron surgiendo otros nuevos, igualmente violentos, entre los hombres que se avocaban a dos proyectos incompatibles de nación y que desembocarían en la guerra de Reforma. Los ataques verbales iban en aumento, los periódicos no dejaban de incriminar a uno u otro bando por la derrota ante Estados Unidos; la intolerancia religiosa frente a los deseos de abrirse hacia Europa y las exigencias de la modernidad llegaron a un punto crítico. La Iglesia endurecía sus posiciones y al mismo tiempo el Estado exigía su subordinación.

En 1853 se dio la última ley educativa que obligaba a seguir los dictados de la Iglesia. Se decretó que durante media hora cada mañana y cada tarde los alumnos de las escuelas primarias debían aprenderse de memoria el catecismo del jesuita Jerónimo de Ripalda. Todavía se consideraba este conocimiento como lo más esencial, lo fundamental para todo niño. Eran mayores los castigos por no saber la doctrina cristiana que por no reconocer las letras o equivocarse a la hora de escribir. Una medida que sí levantó fuerte oposición fue el permiso otorgado a los jesuitas, orden expulsada de la Nueva España en 1767 y readmitida brevemente entre 1816 y 1820, de regresar a México. A partir de la independencia se habían hecho numerosas solicitudes apoyando su regreso y un número igual oponiéndose. Muchos de los colegios jesuíticos no pudieron reabrirse por falta de fondos y de personal que los administrara. Hubo lugares en México que durante 200 años se quedaron sin una institución de educación secundaria después de la expulsión, testimonio del papel educativo desempeñado por la orden.

El extrañamiento de la Compañía de Jesús originó, ya en el México independiente, pleitos por ver quién se quedaría con sus edificios, si los estados o la federación. Algunos se convirtieron en colegios de estado y retomaron su vocación original, con un enfoque más moderno y democrático; otros se convirtieron en edifici<sup>os</sup>

legislativos o palacios de gobierno. En 1853 se otorgó a los jesuítas el permiso para erigirse en comunidades, establecer colegios, hospicios, casas profesas, noviciados, residencias, misiones y congregaciones y se ofreció devolverles sus antiguas casas, colegios, templos y bienes, exceptuando el Colegio de San Ildefonso, que había quedado en manos del gobierno. Se puntualizó que estas devoluciones se harían sólo si no perjudicaban a terceros. Como habían transcurrido casi 100 años, fue poco lo que los jesuítas pudieron rescatar. Más bien, recuperaron su prestigio educativo con nuevas obras aunque su presencia no fue del agrado de todos los políticos. En 1873 el presidente Sebastián Lerdo de Tejada expulsó a los jesuítas y a las Hermanas de la Caridad, que también manejaban escuelas de primeras letras.

La década de 1850 fue testigo de profundos cambios en cuanto al camino que debía seguir la sociedad y al papel que debería desempeñar la Iglesia como trasmisora de un sistema de valores y de una moral que eran el único freno posible al libertinaje y al desorden, según gran parte de la opinión pública. Ya no había acuerdos posibles ni siquiera en cuanto a la educación básica, a lo que debían saber niños y niñas para ser buenos creyentes y buenos ciudadanos. El artículo tercero, educativo por excelencia, adquirió por primera vez esta característica en la constitución de 1857. Indicativo de los cambios que sufría el país, el artículo tercero de la primera constitución, la de 1824, había declarado que el catolicismo era y sería perpetuamente la religión oficial del Estado sin tolerancia de ninguna otra. La perpetuidad quedó en poco más de 30 años; en 1857 ese artículo se cambió a "la enseñanza es libre". Cuatro palabras que levantaron torrentes de discursos, prohibiciones y apoyos. Para algunos políticos significaba que el Estado no intervendría en la educación. Para otros, que estaría libre de las restricciones gremiales y que valía enseñar cualquier cosa que no ofendiera a la Iglesia, al sistema político o que difamara a las personas. Los clérigos se quejaron de que la religión ya no era materia obligatoria.

Vino y se fue la guerra de Reforma. Los liberales juraron que no dejarían a sus enemigos envenenar el corazón de los jóvenes con máximas contrarias a la buena marcha de la República. La oposición juró prevenir y salvaguardar a la juventud de los errores del siglo, de la modernidad, de la indiferencia religiosa, del Estado laico. Cuando Ignacio Ramírez fue designado ministro de Instrucción Pública en el gabinete del presidente Benito Juárez, desterró las penas corporales de las escuelas (los azotes se habían prohibido en 1813 y varias veces más, señal clara de que se seguían empleando a rajatabla) y sustituyó la doctrina cristiana por clases de urbanidad y moral. No cambiaron los maestros ni los libros, de modo que en la práctica resultaba ser casi la misma materia. Pero estaba dado el primer paso, el reconocimiento de que existía una moral que no fuera la católica, que correspondía más bien a la visión de una civilización occidental en la que el bienestar del vecino redundaba en el bienestar de uno, sin pensar en recompensas de vida eterna sino en la solidaridad social.

#### UN CATOLICISMO MÁS SECULAR

Si bien católica, otra visión del mundo se introdujo a México gracias a los franceses que llegaron a dominar el campo de la educación secundaria en la década de los sesenta. Se abrieron el Colegio Mexicano, el Hispano-Americano de Jesús, el Desfontaine, el Francés, el Francés-Mexicano para señoritas y el Franco-Mexicano. Un pariente de Justo Sierra era el director del Liceo Franco-Mexicano, razón por la cual éste vino de Yucatán para hacer sus estudios en la ciudad de México. En el Liceo se podían llevar cursos de instrucción primaria y secundaria, en preparación para la carrera profesional. Se estudiaba idiomas, aritmética aplicada, contabilidad para el comercio, y junto a ello, a pesar de que el modelo era galo, las cuestiones nacionales tales como topografía de la República mexicana, elementos de legislación patria y economía política en

relación con las necesidades del país. Es probable que los franceses enseñaran más conocimientos acerca de México que las escuelas mexicanas. El Liceo, que no desatendía la parte religiosa, perseguía tres metas: los conocimientos prácticos, el acatamiento a las doctrinas y la moral cristiana, y la enseñanza de las ciencias. Se consideraba como complemento indispensable de la educación viajar por Europa, cultivarse, y asistir a algún curso en Francia, como los de la Escuela Central de Artes y Manufacturas de París.

Las ideas educativas de Maximiliano concordaban con el modelo de escuela francesa ya conocido en México. El archiduque había recibido una esmerada educación y apreciaba la pedagogía francesa como la más avanzada de Europa, por lo que trató de impulsarla en el país. Los niños mexicanos pueden recordar a Maximiliano como quien introdujo las tareas escolares a elaborar en casa (incluyendo los problemas de matemáticas a resolver fuera del horario de clase), las calificaciones mensuales y los exámenes escritos al final del año. La legislación del Segundo Imperio invitó a los padres a cooperar más estrechamente en la educación de sus Hijos y a estar en contacto con los maestros. A éstos les dieron una preeminencia en la sociedad de la cual no habían disfrutado nunca. Se declaró honorable la carrera de maestro, se fomentó, además de su buena conducta, la aptitud para enseñar y el conocimiento perfecto de la materia que iba a impartir. Ningún profesor daría más de 14 lecciones de una hora por semana; se les pagaría hasta tres pesos cincuenta centavos la hora mes y un sobresueldo de 25% en lugares como la ciudad de México donde la vida era más cara. Se suponía que en cada establecimiento habría una biblioteca y un laboratorio de ciencias. Se cerró definitivamente la Universidad pero se fundó una politécnica y se intentó fomentar la redacción y publicación de obras científicas. Se centralizó la educación como en 1843 y ninguna materia podía enseñarse en un texto aprobado por el Ministerio de Instrucción Pública, mismo que incorporaría las escuelas aprobadas. La instrucción Primaria sería obligatoria desde los 5 hasta los 10 años de edad;



antes se había declarado gratuita y uniforme, según la época, pero no obligatoria a nivel nacional, salvo por el interludio centralista 1842-1845. Sería gratuita para los que no pudieran pagar un peso al mes y el ayuntamiento de cada lugar se encargaría de decidir quiénes eran pobres de solemnidad. De hecho, los ayuntamientos manejaban las escuelas municipales, como había sido el caso formalmente desde tiempos de Carlos III.

La estructura de la educación secundaria durante el Segundo Imperio seguía de cerca el sistema francés. El alumno asistiría primero a un liceo durante cuatro años, mismo que terminaría de cursar cuando más temprano a los 14 años de edad. A partir de ese momento, podría optar por una carrera literaria, una tecnológica o una corta en la Academia de Agricultura, la Escuela Militar de Oficiales o la Escuela de Comercio. El Colegio Literario era para los futuros abogados, médicos o científicos, donde estudiarían hasta los 18 años de edad. Los que no quisieran presentar un examen general de conocimientos al finalizar las materias podrían seguir sus estudios en las escuelas de Farmacia, Veterinaria o Administración Pública. Las carreras prácticas eran las de minero, ingeniero militar, civil, mecánico o agrimensor, cuya preparación se hacía en el Colegio de Artes. Podrían terminar los estudios preparatorios a los 17 años de edad. En estos colegios se desecharon las lenguas antiguas para hacer hincapié en las ciencias exactas y en las artes útiles. Era la primera vez en la historia de la educación en México que los niveles educativos tomaban en cuenta la edad del alumno; antes, se colocaba al joven de acuerdo con sus conocimientos. La intención era que los estudiantes de la misma edad irían a la par en su programa y que terminarían las materias todos juntos.

Ignacio Ramírez, años después de la muerte de Maximiliano en 1867, diría que el país le debía a éste el haber cerrado los internados, instituciones contrarias al buen desarrollo psíquico y físico del joven. Maximiliano también proclamó, como lo reconoció Ramírez, una medida de libertad religiosa desconocida anteriormente: que en ningún establecimiento público habría rezos ni misas diarias de



MUESTRA DE CALIGRAFÍA

La prueba final de caligrafía en la escuela municipal de Guadalupe Hidalgo consistía en hacer una plana sobre una hoja impresa con borde de guirnaldas en azul turquesa o rojo carmín. Vicente Pineda fue capaz de hacer esta caligrafía, usando dos colores de tinta, sin manchas, a los 6 años de edad.

obligación. Sin embargo, los alumnos católicos tenían que cumplir con sus deberes religiosos, que incluía asistir a misa los jueves, domingos y días festivos y confesarse tres veces al año. Se suprimieron los uniformes, salvo en las escuelas militares, y las plazas de capellán y sacristán. Las innovaciones de Maximiliano duraron lo que su imperio –casi nada. Sin embargo, con el tiempo, muchas de sus propuestas educativas fueron incorporadas al quehacer nacional, pues llevaban el signo de una modernidad innegable.

A pesar de la desconfianza y el resentimiento que se sentía hacia Francia, y en particular hacia la figura de Napoleón III por su apoyo al Segundo Imperio, hubo una enorme admiración por otro francés, Augusto Comte. Un médico campechano, Gabino Barreda, había estado en París y escuchado sus conferencias acerca

del positivismo, cuyos planteamientos trajo a México. Amor, orden y progreso serían posibles, decía Comte, si el conocimiento se jerarquizaba rigurosamente, si lo que podían percibir los sentidos, mediante la experimentación y la observación, se convirtiera en la base de las ciencias. Éstas, cuya filosofía sería una síntesis de las "verdades" individuales de cada disciplina, podrían explicar la condición humana. Las leyes exactas de la naturaleza, cuantificables y observables, valían para todo. Podrían describir una colonia de hormigas o la vida en una gran ciudad. Nada escapaba al análisis científico (positivo). Ya no había lugar para la metafísica ni para la Divina Providencia. Todo tenía su razón de ser, su explicación y había una ley que describía su comportamiento. La historia, la psicología y finalmente la sociología, considerada la cúspide del conocimiento, se regirían por este método para acercarse a la verdad.

De la trinidad amor, orden y progreso de Comte se derivó una mexicana: libertad, orden y progreso. Pronto se olvidó la libertad y quedó como lema del positivismo el orden y el progreso. El uno llevaría al otro. Si se pudiera ordenar el pensamiento, evitar las discordias, los puntos de vista antagónicos, los levantamientos y las guerras civiles, si todo el mundo pudiera estar de acuerdo con las máximas de buen gobierno y de una sociedad racional, México podría entrar en una época de paz y de progreso. Pasaron 46 años entre el comienzo de la vida independiente y el discurso dado por Barreda que propuso el positivismo como modelo intelectual, el equivalente a casi medio siglo buscando caminos que resultaron ser callejones sin salida.

El plan de estudios de 1867, ya iniciada la República Restaurada, contemplaba escuelas profesionales y carreras cortas. Incluso proyectó la construcción de un observatorio astronómico. Un cuerpo de científicos aconsejaría al gobierno en sus políticas, una Academia de Ciencias y Literatura promovería los adelantos en estos ramos, se formarían colecciones de historia natural y de artes, se reglamentarían concursos, se enviarían a las imprentas trabajos novedosos con soluciones para los problemas nacionales.

Se estableció la Escuela Nacional Preparatoria, portavoz del positivismo; los intelectuales más renombrados pertenecieron al plantel durante el Porfiriato.

El positivismo, que presumió ser la solución al conocimiento desordenado e inconexo y que se intentó imponer como método en todos los estados (a pesar del régimen federal), se volvió nacionalista, exaltando a la patria y a sus héroes. Por presiones políticas se logró cierta uniformidad de criterios pero también por los argumentos esgrimidos por los grandes intelectuales de la época. Sin embargo, incluso los seguidores más convencidos, como Justo Sierra, terminaron por perder su entusiasmo al comprobar que el positivismo no resolvía los problemas fundamentales de ignorancia y atraso. Como todas las corrientes y modas que llegan a México, el positivismo se modificó tanto que en la Escuela Nacional Preparatoria se reintrodujo el curso de metafísica. Unas escuelas se apegaron más que otras al credo positivista. Hubo de todo, antiguos colegios en ruinas hasta los bien equipados, acomodados en edificios construidos *ex professo* con profesores titulados, los nuevos apóstoles reverenciados por la población.

El liberalismo de los años posteriores a la guerra de Reforma sufrió una contradicción interna que finalmente tuvo que obviar en nombre de la conveniencia política. Entre los políticos liberales se discutió mucho la obligatoriedad de la enseñanza. Evidentemente, contravenía la libertad individual y la voluntad de las familias. Frente a la "ignorancia" del pueblo y la amenaza representada por la educación clerical, se optó por darle prioridad a un bien mayor, según su criterio, el de lograr una población instruida y comprometida con el progreso material.

\*r

UN VISTAZO DE TRES CUARTOS DE SIGLO

Francisco Díaz Covarrubias calculó que en 1875 había 8 103 escuelas primarias en México y que se debería duplicar el núme-

ro para poder atender adecuadamente a 1 800 000 niños que, según sus cuentas, estaban en edad escolar. Se quería abrir una escuela por cada 1 110 habitantes, relación más favorable que la habida en Argentina, Austria, Brasil, Chile, Grecia o Portugal. No llegaban a diez las patrocinadas por los protestantes; la Iglesia católica se preocupaba poco por la educación primaria y dedicaba su interés, como había sido el caso tradicionalmente, a la educación secundaria. Esto cambiaría con la llegada de las órdenes religiosas francesas, que durante el Porfiriato tendrían un impacto importante al aumentar la proporción de escuelas dirigidas por organizaciones católicas.

Aparecieron las escuelas mixtas, debido a que la mayoría de las localidades tenía menos de 2 500 habitantes e insuficientes recursos, lo que no significaba que asistieran hombres y mujeres juntos, sino más bien en horarios o días distintos en el mismo edificio. La cobertura estaba lejos de ser universal. En 1875, en la mitad de los estados todavía no era obligatoria la enseñanza primaria y, en la otra mitad, las leyes no eran eficaces. Faltaba multiplicar el número de escuelas, mejorar el método, convencer a los padres de familia de su utilidad, elevar el nivel de conocimientos y hacer más atractiva la carrera magisterial.

Durante la República Restaurada el gobierno volvió los ojos hacia los municipios; comprendió que parte fundamental del problema educativo en México se debía a la pobreza e ignorancia de las autoridades locales. Por esta razón en algunos estados se traspasó el manejo de las escuelas municipales a la autoridad estatal. Michoacán, en 1875, quitó las escuelas a los ayuntamientos y trató de administrarlos y financiarlos desde Morelia. Las quejas en contra de los ayuntamientos eran muchas: regidores ignorantes, perezosos o alcoholizados, indígenas monolingües, recursos dedicados a las fiestas patronales y no al sueldo del maestro, falta de maestros, aislamiento de las poblaciones. Se quería que las autoridades estatales examinaran a los candidatos a maestro, les pagaran su sueldo y recabaran los informes en aras de un manejo más eficiente

## ESTADÍSTICAS EDUCATIVAS DE 1875

Sostenimiento de escuelas primarias	
Escuelas sostenidas por la federación y por los estados	603
Escuelas sostenidas por las municipalidades	5 240
Escuelas sostenidas por corporaciones, individuos o sociedades de beneficencia	
Escuelas sostenidas por el clero	117
Escuelas particulares sostenidas por padres de familia	1 581
Sin clasificar	184
Toral	8 103
Colegios profesionales	
Colegios de jurisprudencia	39
Colegios de medicina	11
Colegios de ingeniería	10
Colegios de farmacia	9
Colegios para comercio	3
Colegios para artes y oficios	3
Colegios para agricultura	2
Colegios para náutica	2
Conservatorios de música	2
Escuelas de bellas artes	1
Escuela militar	1
Seminarios clericales	24
Escuelas primarias por género	
Escuelas primarias para niñas	1 594
Escuelas primarias para varones	5 567
Escuelas mixtas	548

Fuente: José Díaz Covarrubias, *La instrucción pública en México*, edición facsimilar de la de 1875, México, CoNACYT-Miguel Ángel Porrúa, 1993, p. LXIV, CCXXXVIII, c o a y LXXII.

de las escuelas. Sin embargo, la falta de comunicaciones impidió estar al corriente de las circunstancias locales, la transferencia de autoridad fue un fracaso y en poco tiempo el estado devolvió las escuelas a los ayuntamientos. No obstante, en 1888 el gobierno de Michoacán se hizo cargo nuevamente de las primarias; Tabasco hizo lo mismo en 1881, Morelos en 1883, Chiapas en 1891, y Aguascalientes en 1910.

## EL FIN DE ESTA HISTORIA

¿Cómo empezaron y cómo terminaron estas décadas? Empezaron con una enorme fe en el poder redentor de la educación. Era, decían, la panacea que llevaría a México a figurar entre el concurso de las naciones civilizadas. Haría de sus ciudadanos buenos creyentes y trabajadores responsables. Por sí sola, fomentaría la moralidad, el orden y el progreso. Pero la cruda realidad terminaría con estas ideas: una tesorería vacía, invasiones extranjeras, levantamientos indígenas y pronunciamientos sin fin, agiotistas y gavillas, una Iglesia cada vez menos tolerante y liberales más radicales. Se perdió el consenso y la esperanza de lograr un equilibrio entre regiones del país, clases sociales e intereses ideológicos y económicos. La guerra de Reforma cambió la dirección que llevaba el país desde la independencia. Hubo que reformular el sentido de lo mexicano, y en esta nueva definición, hubo ganadores y perdedores. Un sector entero de la población, el indígena, vio cancelado su estatus especial; tuvo que competir con la población citadina y mestiza por los recursos y finalmente quedó etiquetado como un obstáculo al progreso. El darwinismo social decretó que no tenía mucho caso educar a los indígenas puesto que su manera de vivir estaba condenada a desaparecer. Apenas unos cuantos indígenas, como Benito Juárez, Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano, lograron sobresalir. La educación se convirtió en pieza de ajedrez al servicio del poder. Y sin embargo, a pesar de fracasos, leyes y reglamentos que no se llevaron a cabo, aperturas y clausuras, hubo para finales de siglo mayores opciones educativas, más amplia cobertura y, para una minoría, una puerta abierta hacia el conocimiento universal.

FIN DEL SIGLO Y DE UN RÉGIMEN

ENGRACIA LOYO

ANNE STAPLES

LA EDUCACIÓN ELEMENTAL EN EL PORFIRIATO

LA REPÚBLICA RESTAURADA QUISO AVANZAR por el camino de la modernidad, a la vez que conservar la Constitución de 1857. El primer paso era terminar con las gavillas de delincuentes que pululaban después de la partida de los franceses. El segundo era restablecer y crear organizaciones acordes con un Estado laico, representativo y republicano. La tarea no era fácil, pues faltaba la base económica que permitiera financiar las obras públicas —edificios y comunicaciones— y elevar las condiciones de vida de pueblos enteros, assolados por la actividad bélica de décadas. La pobreza era el enemigo más difícil de vencer.

La decena de años transcurridos entre la muerte de Maximiliano y el fin del primer periodo de Porfirio Díaz vio la pacificación del país: la creación de fuentes de riqueza, el restablecimiento de la agricultura y del comercio, la introducción paulatina de cierta racionalidad y estabilidad en el gobierno. La promesa de orden y progreso parecía realizable. Los años que van de 1880 a la Revolución delimitan uno de los periodos de mayor crecimiento económico y poblacional. Se fortalecieron sectores importantes de la economía, tanto nacionales como internacionales: ferrocarriles, minería, industrias y agricultura de exportación, aunque de manera dispar. Algunas zonas del país fueron más favorecidas que otras y la población, apegada más bien a sus costumbres



centenarias, sufrió las consecuencias de un "progreso" que significaba para ella la pérdida de tierras y agua, rutas de comunicación y vida comunitaria. Los grandes contrastes, ya de por sí una característica de la vida en México, se acentuaron con el enriquecimiento de unos y el empeoramiento del más elemental bienestar de otros, sobre todo de trabajadores textiles y peones acasiliados.

Entre la clase política el enorme optimismo de los primeros años de la independencia de 1821 surgió nuevamente a medida que se iba acercando la fecha mágica de 1910. México se autoproclamó país moderno, civilizado y progresista. Desde luego que la educación intentó compartir esa etiqueta. Algunas escuelas primarias tenían maestras egresadas de normales que ostentaban planes de estudios enciclopédicos. En cuanto a los estudios secundarios y superiores, nada pedían a los extranjeros en calidad. Estuvieron, sin embargo, restringidos a un número limitado de alumnos y el sistema de educación primaria estaba lejos de servir a todo el país, de modo que la modernidad llegó a un pequeño porcentaje de la población. Una parte de ésta era cosmopolita, con fuerte influencia francesa (y alemana en asuntos militares), al día en descubrimientos científicos (muchos médicos mexicanos estaban a la altura de sus colegas de Francia) y otra parte, por lo general la que habitaba el campo o los barrios bajos de las ciudades, vivía en estrecho contacto con sus tradiciones familiares. Se consideraba a los indígenas y a las poblaciones rurales, pequeñas y aisladas, como verdaderos obstáculos al progreso. El famoso debate acerca de la fuerza obtenida por la dieta europea, basada en el trigo, y la debilidad crónica producida por una dieta basada en el maíz no era más que un ejemplo de las investigaciones seudo-científicas que alegaban ser modernas pero que eran, sencillamente, falsas.

Un México moderno y una educación moderna: esto es lo que creían tener entre manos los hombres casados con el racionalismo, es decir, los científicos y los positivistas. Su método

educativo buscó darle al educando una visión exacta de su realidad basado en la experimentación y la observación, pero también en el enciclopedismo, para ser culto y conocedor de muchas cosas. Este mismo principio se apoderó de todas las carreras. Entre 1880-1910, México produjo hombres de vastos conocimientos, políticos comprometidos, periodistas aguerridos, músicos inspirados, científicos esforzados —la lista es larga— pero no hubo mucho progreso en mejorar la suerte del pueblo: protegerlo de los abusos de militares, políticos, hacendados, industriales e inversionistas extranjeros. La modernización del país y de su sistema educativo no llegó hasta las fábricas, las colonias alejadas del centro de las ciudades, los pueblos y rancherías. Para ellos estaban destinadas las escuelas rudimentarias, las "peor es nada". Decir que México tuvo, en esa época, un desarrollo desigual no es más que confirmar una tendencia habida desde el principio de su existencia. Enormes regiones siguieron estando como antes. Sin infraestructura, quedaron aisladas de la marcha del progreso. En este capítulo sólo se tratan los lugares donde pudieron penetrar las letras. Es una historia parcial, que sin embargo dejará marcado el camino para la construcción de un país más secular, más ligado al exterior, más participativo en la vida política, social y cultural.

#### EL NIÑO, CENTRO DE LA ENSEÑANZA

Durante el interludio gubernamental del presidente Manuel González, el Congreso Higiénico Pedagógico anunció el cambio de enfoque que tendría la educación primaria durante el largo gobierno de Porfirio Díaz: el niño se convertiría en objeto principal de la preocupación de los educadores. En el Congreso, convocado por el Consejo Superior de Salubridad y llevado a cabo en 1882, médicos, maestros y quienes estaban interesados por la higiene discutieron acerca de las condiciones indispensables para brindar a los niños un ambiente de aprendizaje sano y estimulante: las

características del local escolar, mobiliario, libros y títiles; los programas y horarios más convenientes para la salud, así como la distribución diaria de los trabajos. Recomendaron también ejercicios apropiados para el desarrollo corporal del educando, juegos al aire libre y gimnasia. Asimismo prescribieron la enseñanza objetiva y el cultivo de las facultades físicas, morales e intelectuales. En lugar de premios y castigos, los alumnos deberían aprender a reconocer las consecuencias de sus actos para formar en ellos el hábito de hacer el bien.

Las discusiones fueron una de las muchas reacciones contra el insalubre estado de los edificios escolares, causa del aumento de enfermedades como sarampión, viruela, tifoidea o tina entre los estudiantes. La mayoría de las escuelas estaba alojada en casas de alquiler inapropiadas que con frecuencia eran también el hogar del director o del maestro y su familia, quienes escogían para su uso las mejores habitaciones. Las aulas se improvisaban en lo que habían sido comedores, cocinas, corredores o bodegas, generalmente en la parte trasera de la casa, por lo que eran estrechas, oscuras y mal ventiladas. A menudo se establecieron en vecindades carentes de espacios y áreas de recreación y donde los servicios higiénicos, cuando los había, eran comunes. Las quejas de maestros y alumnos por goteras, humedades, vidrios rotos, pisos y techos levantados, falta de mobiliario y de material de trabajo eran constantes. Las pésimas condiciones de estos inadecuados ambientes escolares fueron causa directa del alto índice de inasistencia y deserción.

Los educadores censuraron también la rigidez del sistema educativo y los métodos en boga, en particular el lancasteriano. Varios de ellos se habían pronunciado contra el uso excesivo de la memoria y la coacción. Lamentaban que "se enseñaran palabras antes que ideas, reglas abstractas antes que ejemplos, máximas antes que experiencias, definiciones antes que objetos". Rechazaron la rigidez del sistema que convertía al alumno en receptor pasivo: educar era ayudar al niño a pensar por sí mismo, a ejercitar todas

las fuerzas de su espíritu. Era urgente una reforma pedagógica que eliminara las prácticas carcelarias que hacían de los estudiantes víctimas del maestro y prisioneros de la escuela. La máxima "la letra con sangre entra" debería ser borrada para siempre y el ámbito escolar dejar de ser temible.

Uno de los maestros que había luchado por transformar la escuela y desterrar métodos "retardatarios o anquilosados" era el veracruzano Carlos A. Carrillo, que en su obra *La enseñanza objetiva* difundía los principios pedagógicos más avanzados. En 1885, Carrillo introdujo la enseñanza objetiva en el Instituto Fröbel de Coatepec, Veracruz y publicó *La Reforma de la Escuela Elemental*, para algunos, el periódico más "genuinamente pedagógico" que se había editado en nuestro país y tribuna de varios educadores como Gregorio Torres Quintero y Daniel Delgadillo. En él se atacaban los métodos que convertían al niño en recitador de lecciones. Carrillo censuró el abuso de los libros de texto que hacían del alumno una máquina para repetir pensamientos ajenos: "los libros que se usan en la escuela, y como se usan en la escuela, no edifican sino que destruyen, no dan la vida, sino que dan la muerte..."

También en Veracruz, que se convirtió en la cuna de la reforma educativa, el alemán Enrique Laubscher utilizó innovadoras estrategias docentes, entre ellas las de su compatriota Federico Fröbel. En 1881, en Alvarado, Laubscher enseñaba a los niños a leer y escribir simultáneamente sin el ancestral y tedioso de-letreo e impartía "lecciones de cosas" (ejercicios sobre objetos y fenómenos que rodeaban al niño) y geometría en los primeros grados escolares y, ante el asombro de padres y educadores, los alumnos parecían disfrutarlas. Su libro *Escribe y lee*, que empleaba el método fonético en la enseñanza de la lectura, se propagó por toda la República

Laubscher estableció la Escuela Modelo de Orizaba (entonces la capital de Veracruz), centro experimental de técnicas que se difundieron en el estado, primero, y en el país después. Los

maestros asistieron a cursos sabatinos para conocer corrientes pedagógicas nuevas y practicar la enseñanza objetiva. El suizo Enrique Rébsamen, recién llegado a México, se encargó de la parte teórica de los programas y junto con Laubscher compartió la responsabilidad de la Academia Normal de Orizaba. Rébsamen dejó su huella educativa en todo el país. Además de su revista pedagógica México *Intelectual*, lectura imprescindible que alcanzó 29 tomos, fue autor del *Método Rébsamen*. Promovió el modo simultáneo de enseñanza que clasificaba a los alumnos por edades, bajo la dirección de un maestro, contrario al mutuo o lancasteriano que los dividía según sus conocimientos y los sometía a la férula de un monitor o alumno de un grado superior. Si bien el lancasteriano permitía la enseñanza a mayor número de niños y aliviaba la carga del maestro, el simultáneo revaloraba el papel de éste. La pedagogía rebsamiana exaltó el trabajo del maestro, antaño tan menospreciado. Para Rébsamen los métodos sólo tenían valor por la habilidad de quien los usaba; el verdadero maestro obtendría buenos resultados aun si no seguía ciertos lineamientos y por el contrario, nada conseguiría "el que no es maestro aunque tuviera a su disposición los mejores métodos". Según el educador, el método didáctico era esencialmente individual, el buen maestro tenía el suyo propio, y su personalidad era el factor más importante en la transmisión de saberes.

Rébsamen recomendaba al maestro basar sus enseñanzas en los intereses y conocimientos del niño y guiarlo a descubrir el mundo por sí mismo. Coincidió con Locke en que "nada hay en el entendimiento humano que no haya pasado antes por los sentidos" y exhortaba al docente a recurrir a la enseñanza objetiva. Aconsejaba las "lecciones de cosas", que abrían a los **estudiantes** "los vastos dominios" de la historia natural, las ciencias y las artes. Para Rébsamen la verdadera educación debería desarrollar las capacidades físicas, intelectuales, éticas y estéticas del niño.

## LA ENSEÑANZA DE LA ENSEÑANZA

Muchos estados empezaron a abrir escuelas normales para varones, como lo hizo Oaxaca en 1883, con un plan de estudios que se aumentó a cinco años en 1890. Jalisco estableció una normal para hombres y otra para mujeres, y para finales del siglo sería común encontrarlas en las capitales de los estados. La de mayor impacto fue la que en 1887 creó Rébsamen en Jalapa, la Escuela Normal de Profesores, cuya fama se extendió por el país. Fue semillero de maestros y ocasionó una verdadera dispersión de educadores. El pedagogo y sus discípulos organizaron los sistemas educativos de Oaxaca, Jalisco y Guanajuato, entre otras entidades. Uno de sus seguidores, Gregorio Torres Quintero, fundó la Normal de Colima, su estado natal, y dirigió la educación en Yucatán en los años de la Revolución. Torres Quintero fue autor de varios textos, entre ellos el *Método onomatopéyico* de lectura, tan popular como el de Rébsamen. Laubscher, por su parte, llevó sus enseñanzas a Chihuahua pero murió antes de realizar su proyecto de una escuela normal.

Las inquietudes de estos educadores fueron compartidas por Joaquín Baranda, ministro de Justicia e Instrucción Pública durante un largo periodo de 19 años a partir de 1882. Baranda creía en la escuela primaria como la solución a los problemas nacionales y en el Estado como la única instancia con posibilidades de llevar la educación a todo el país y a todos los grupos sociales. Impulsó la creación de la Normal de México, que además de ser la primera institución de su género con carácter federal, adquirió la facultad de expedir títulos de profesor de instrucción primaria. El proyecto se debió a Ignacio Manuel Altamirano, con quien colaboraron Rébsamen y Laubscher. La Normal vio la luz en febrero de 1887, después de la de Jalapa, y Laubscher fue nombrado primer director de la escuela anexa. La Normal de México tuvo como antecedente las clases de pedagogía introducidas por el Dr. Luis E. Ruiz en la Escuela Nacional Preparatoria y en la Secundaria para

Niñas, así como la Academia de Pedagogía del ayuntamiento de la capital, presidido por el mismo Dr. Ruiz. La Normal de México fue sólo para varones hasta 1924, a diferencia de la de Jalapa que era mixta, aunque la primera mujer se inscribió dos años después de su apertura. La Normal de México recibía alumnos de todo el país y los comprometía a trabajar en el Distrito Federal o en los territorios durante tres años.

No existían muchas oportunidades educativas para las jóvenes. Ellas se sentían privilegiadas si lograban asistir a algún curso de dibujo en la Academia de San Carlos, alguna clase de música en el conservatorio, o si tenían la fortuna de matricularse en una escuela normal. Se consideraba que la educación secundaria debía servir para convertir a la mujer en maestra. En consecuencia, incluso las escuelas que empezaron con la idea de proporcionar educación secundaria terminaron siendo normales. En 1890, la Secundaria para Niñas, que impartía materias aisladas, artes y oficios, idiomas y pedagogía, se convirtió en la Normal de Maestras y sufrió una reducción en sus años de estudio de seis —que había permitido a las egresadas desempeñar varios empleos y dar clases incluso de educación secundaria— a cuatro, que limitó a las tituladas a enseñar sólo en las primarias. Aún así, cinco años más tarde, la institución hubo de cerrar sus puertas temporalmente a las aspirantes por la excesiva demanda. La Normal para Profesoras y la de varones tenían los mismos maestros: Ezequiel Chávez, Abraham Castellanos, Ignacio Manuel Altamirano, por citar algunos. Dolores Correa Zapata impartía a las futuras profesoras economía doméstica y deberes de la mujer. La secundaria para niñas, con cursos no encaminados exclusivamente a la docencia, habría de resurgir años más tarde.

Durante el Porfiriato, el magisterio, considerado la carrera femenina por excelencia, era una de las pocas opciones que tenía la mujer para acceder a la vida profesional. La opinión pública y algunos ideólogos, entre ellos Justo Sierra, reafirmaban la creencia de que las mujeres se inclinaban instintivamente hacia las tareas educa-



El hecho de que las mujeres pudieran ejercer como fotógrafas les abría un nuevo campo vocacional..

vas y el cuidado material y moral de los niños. Varios pedagogos extranjeros, en particular Federico Fröbel, guía y ejemplo de educadores porfirianos, difundieron la idea de que la mujer estaba particularmente dotada para la docencia. La legislatura de Oaxaca, al dedicar diez becas a alumnas de la normal, explicó que se les otorgaban a ellas y ño a los varones porque "no hay razón para seguir dando preferencia a los candidatos hombres con perjuicio de las señoritas que tienen el mismo derecho a la protección del estado". En 1900, al parecer, 91% de los estudiantes de normal en el país eran mujeres. En 1907, de los 15 525 profesores, sólo 23%



eran varones. En menos de 30 años, la profesión de maestro de primaria se había convertido en una actividad femenina.

No obstante que la profesión de maestro gozaba de cierto prestigio, los sueldos eran bajos; variaban de 30 a 80 pesos mensuales, comparables con el de un obrero o un conductor de tranvía, y en el campo, los salarios de los docentes eran iguales a los de un jornalero. Las constantes peticiones de los maestros a Díaz rara vez tuvieron respuesta. Sin embargo, a principios del siglo XX el ejercicio del magisterio era muy popular: en 1900 había 45 normales en 19 estados y 2 000 estudiantes, la mitad de ellos en el Distrito Federal. En el mismo año sólo 25% de los 15 000 maestros del país eran titulados. En algunos estados, como Durango, los numerosos intentos de crear una normal fracasaron y los jóvenes con vocación docente tuvieron que hacer la carrera en algún instituto. Debido a la falta de maestros, en varias entidades se daban diplomas de maestro a los egresados de la primaria superior. Los planes de estudio se modificaban prácticamente cada año en las normales, pero todas, supuestamente, impartían una educación completa, científica, humanista, tecnológica, con educación física, aunque en la práctica, los egresados mostraban grandes carencias en su formación.

#### EN BUSCA DE LA UNIDAD

En 1888 se promulgó la Ley de Instrucción Obligatoria que comprendía la enseñanza elemental, entre los 6 y los 12 años de edad, recibida en cualquier establecimiento oficial o particular. La ley estaba limitada al Distrito Federal y territorios, y la meta del ministro Baranda era llevar la educación "a los niños de las grandes poblaciones o de los villorrios y de las haciendas, al campo, a las tribus indígenas rezagadas". El analfabetismo afectaba a 80% de la población y el índice de asistencia a la escuela era de 41 en un millar. Por ello y en ausencia de una educación oficial, Baranda promovió una reunión nacional en la cual estuvieron representados los gobiernos

estatales. El ministro buscaba la "federalización" de la enseñanza, unir los esfuerzos de las diversas entidades y adoptar un programa general. El propósito era uniformar la enseñanza primaria.

El Primer Congreso de Instrucción Pública (diciembre de 1889 a marzo de 1890), fue presidido por Justo Sierra, eminente abogado con vocación de educador y profesor de historia en la Escuela Nacional Preparatoria, y tuvo a Enrique Rébsamen como vicepresidente. Baranda defendió un programa educativo general, así como el carácter laico, gratuito y obligatorio de la educación, que los congresistas aceptaron, dada la heterogeneidad del país. Este último precepto, cuyo incumplimiento sería sancionado, incluía los cuatro años de la primaria elemental para los niños y niñas de 6 a 12 años. Los dos años de primaria superior sólo obligarían a quienes quisieran seguir estudios preparatorios. Si bien los programas de estudio serían los mismos para todos, los estados impartirían las materias según su conveniencia y podrían aumentarlas si fuera necesario. La semana escolar sería de cinco días y el año de diez meses.

Un punto de intenso debate fue la instrucción laica. Sierra señalaba que "la escuela pública no puede entre nosotros no ser laica". Para el educador la palabra "laica" era una confirmación de la absoluta neutralidad de la escuela; el Estado no podía proporcionar, en ningún caso, otra instrucción pero tampoco excluir la enseñanza religiosa en la escuela privada. El Congreso resolvió adoptar el laicismo como sinónimo de neutral y solamente en las escuelas oficiales.

El concepto de *instrucción*, que daba nombre al Congreso, fue sustituido por el de *educación*, promovido por Rébsamen, que implicaba el desarrollo armónico e integral del niño, lo que demostraría que era posible enseñar moral sin religión.

Otra de las resoluciones fue erradicar el método mutuo, que si bien permitía instruir a más niños, debido al apoyo de alumnos con conocimientos más avanzados, sólo estimulaba la repetición y la memoria. En su lugar, se votó por el simultáneo que cumplía con los fines instructivo y educativo; se aconsejó tener grupos

de un máximo de 50 alumnos, clases orales, el uso de la forma socrática y limitar la **"expositivo-dogmática"**; el maestro debería dirigir las preguntas a todo el grupo pero evitar las respuestas a coro. El término "educación popular", que se refería a la ilustración indispensable para que el pueblo participara en la vida política, sustituyó al de "educación elemental".

Los congresistas se pronunciaron a favor de una retribución digna para los maestros, de proporcionarles ayuda en caso de enfermedad, distinciones por años de trabajo, jubilación y dispensa de contribuciones y servicio militar.

El Congreso recomendó fundar más planteles y dar prioridad a la enseñanza de la agricultura e industrias rurales. Maestros ambulantes deberían impartir la primaria obligatoria en las comunidades aisladas. Se resolvió, asimismo, establecer la enseñanza primaria superior de dos años como requisito para la preparatoria, crear escuelas de párvulos al modo de las ideas de Fröbel e introducir trabajos manuales en todos los ciclos.

El Segundo Congreso de Instrucción (1<sup>o</sup> diciembre de 1890 a 28 febrero de 1891), presidido de nuevo por Sierra, abordó los temas de los textos y sus características, los métodos, los útiles y mobiliario, los requisitos de higiene, los títulos de los maestros, la Escuela Normal, y la coincidencia de los métodos y programas de las escuelas estatales y las del Distrito Federal.

El método educativo e instructivo recomendado significaba, por una parte, el orden en que deberían presentar los conocimientos: de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto, y de lo empírico a lo racional; por otra, la forma de exponer, que debería ser la interrogativa y no la expositiva. No se exigirían títulos a los maestros para no eliminar a las cuatro quintas partes de los profesores y hacer imposible la obligatoriedad de la educación elemental. En cambio, se **añadió** al currículo de las normales un idioma indígena para maestros rurales y se redujeron asignaturas. Entre otras reformas, se deserraron los ejercicios militares y, como siempre, se fijaron para

las mujeres "labores propias de su sexo". Si bien las resoluciones del Congreso no eran más que recomendaciones, varias de ellas fueron adoptadas por los estados.

Uno de los primeros frutos del Congreso fue la supresión de la Compañía Lancasteriana en el Distrito Federal y territorios en marzo de 1890. Las escuelas que tenía a su cargo se convirtieron en nacionales y pasaron a depender del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, quien debería poner en práctica los métodos modernos de enseñanza, igual que en el caso de las escuelas municipales del Distrito Federal y territorios. En la ciudad de México, el gobierno federal, que sólo tenía 39 escuelas, decretó en 1896 la nacionalización (o federalización) de las 417 municipales. Los ayuntamientos, debilitados económicamente por haber abolido el impuesto de las alcabalas, no pudieron oponerse. Esta acción tenía precedentes: durante el régimen de Díaz, los gobiernos estatales desplazaron en muchos casos a los municipales en su ancestral tarea de administrar la educación. A principios del gobierno de Porfirio Díaz, 10% de las escuelas oficiales dependían del ejecutivo federal y de los gobiernos estatales, mientras que en 1900, los ayuntamientos sólo manejaban 20% de ellas.

Justino Fernández, sucesor de Baranda, dividió la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública en dos subsecretarías, para que una se hiciera cargo exclusivamente de la instrucción pública. Al frente de ella, Justo Sierra reiteró una y otra vez que la escuela debería ser educativa y la instrucción sólo uno de varios elementos. Aumentó la primaria superior de dos a cuatro años e hizo obligatorios en el Distrito Federal los dos primeros, lo que de hecho extendió la educación obligatoria a seis años, meta inalcanzable porque pocos alumnos iban más allá de los dos primeros años de la elemental. La deserción y la resistencia a la escuela eran fenómenos cotidianos en todos los estados, a pesar de lo cual varios siguieron el ejemplo del Distrito Federal y otros incluyeron materias técnicas o científicas en la primaria elemental, quizás de acuerdo con la 'dea de Sierra de introducir el aprendizaje de un oficio.

La preocupación de Sierra por lograr que los niños acudieran a la escuela lo llevó desde los primeros años del siglo a proporcionar vestido y alimentos y a vigilar la marcha de las escuelas por medio de un cuerpo de inspectores. Tal vez ayudó en algo la introducción de lápices de grafito y papel de pulpa de madera, que abarataba el costo de los útiles. En la capital, la asistencia aumentó de 75 000 alumnos en 1900, a 112 000 en 1907, una escuela por cada 139 alumnos, lo que estaba cerca del ideal de una por cada 100 alumnos. Para el mismo año la escolaridad en el país había aumentado a 59 matriculados por cada 1 000 habitantes. Sin embargo, la asistencia fue muy irregular e hizo evidente la diversidad. Baja California, el Distrito Federal, Chihuahua, Coahuila, Nuevo León, Sinaloa, Jalisco y Zacatecas contrastaban con la baja escolaridad de Guerrero, Oaxaca, Veracruz, San Luis Potosí y Chiapas. Por otro lado, más de 81% de quienes acudían a la escuela vivían en poblaciones urbanas.

Para el final del Porfiriato el aumento proporcional de escuelas privadas fue espectacular: en poco más de 30 años su número creció a más del doble. Como siempre había sido y siguió siendo en los años siguientes, la variedad de respuestas a la escuela estuvo determinada por las circunstancias particulares de cada localidad y de cada familia.

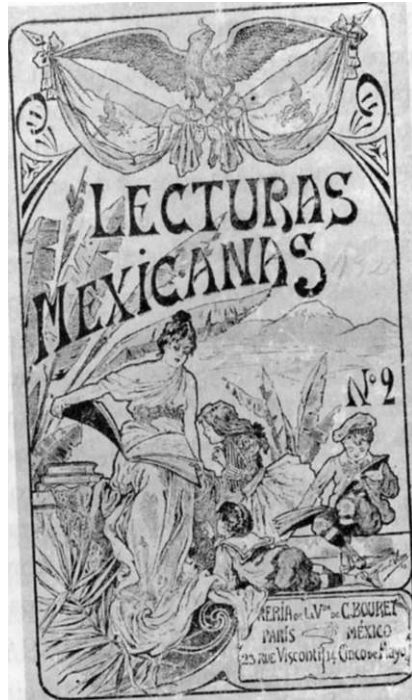
	1878	1910
Escuelas privadas	1 200	2 600
Escuelas públicas	9 200	12 051
Alumnos de escuelas privadas	23 003	167 002
Alumnos de escuelas públicas	227 005	901 000

Fuente: Basado en François-Xavier Guerra, *México: del antiguo régimen a la Revolución*, México, Fondo de Cultura Económica, 1988, vol. 1, p. 410.

El 16 de mayo de 1905 se creó la Secretaría de Instrucción Pública, con lo que se cumplió el anhelo de Justo Sierra de que el ramo tuviera la importancia y autonomía que merecía. Si bien se

habían dado avances en la formación de maestros, la introducción de nuevos métodos y, al menos en teoría, la unidad de la enseñanza, Sierra consideraba que era necesaria una reforma más. Sus ideas tomaron cuerpo en la Ley de Instrucción Primaria de 1908, síntesis del pensamiento educativo de la época y del suyo propio y, según un observador, "el credo pedagógico más avanzado de la época". La escuela primaria en el Distrito Federal y territorios, de acuerdo con las resoluciones del Congreso y el pensamiento de Rébsamen, debería ser *educativa o integral; laica, o sea neutral respecto de todas las creencias religiosas, y nacional*, para fomentar el amor a la patria y a sus instituciones, formar ciudadanos y contribuir al progreso del país. Incluiría la *cultura moral, intelectual, física y estética*. Para los varones, los trabajos manuales desarrollarían nuevas destrezas. "De ahora en adelante" —señalaba Sierra— "el niño, lo mismo que toma el libro, el útil con que dibuja, tomará el cartón y la arcilla, el alambre, el fierro, y hará sus primeros ensayos en el arte de crear por medio de la mano y del ojo, algo que lleve, por decirlo así, el sello mismo de su personalidad".

Los futuros lectores tenían a su alcance gran variedad de métodos y silabarios, desde el antiguo de San Miguel, en uso ya desde los 1840, hasta los modernos y el ya mencionado onomatopéyico de Torres Quintero. Pero el *Rébsamen* fue muy popular a partir de que el gobierno lo adoptó como texto y editó 20 000 ejemplares. El *Matte*, sin embargo, lo superó con ediciones de 60 000 ejemplares. *Lecturas mexicanas*, bellamente ilustrado con lecciones "graduadas escrupulosamente según los modernos métodos pedagógicos", difundía relatos de autores mexicanos y temas instructivos y moralizadores. Otros autores mexicanos eran Manuel Contreras, quien hizo un texto de matemáticas, y Miguel Schultz, redactor de un texto de geografía. *Frascuelo*, a diferencia de los anteriores, era la traducción de una obra francesa amena y didáctica, atractiva por su método, por el diálogo entre el joven Frascuelo y varios personajes, y por poner al lector en contacto con descubrimientos y hechos científicos de manera agradable y sencilla.



El libro, en dos volúmenes, con ilustraciones de Julio Rucias, era un mosaico de conocimientos elementales cuyo mayor valor consistía en las narraciones, ensayos y poemas de los autores mexicanos Ignacio Altamirano, Guillermo Prieto, Vicente Riva Palacio, Justo Sierra, Amado Nervo, Luis González Obregón, Ignacio Ramírez, Luis G. Urbina y Carlos M. de Bustamante.

El Congreso Nacional de Educación Primaria, inaugurado el 13 de septiembre de 1910, facilitó el intercambio de experiencias entre los maestros, el conocimiento del estado de la educación primaria en el país y planes para el futuro. Como en los congresos anteriores, los asistentes rechazaron la centralización; en su lugar se habló de "confederar", de unificar sin uniformar. Coincidieron también en que el "método machaca" (de repeticiones *incesantes*) como decía el ilustre Rébsamen, había muerto. Casi todos los es-

# T

tados habían intentado adoptar las resoluciones de los congresos de 1889 y 1890 y su legislación, con la excepción de Aguascalientes y Chihuahua, señalaba que la educación debería ser laica, gratuita y obligatoria. Había semejanza en métodos y programas de enseñanza pero no uniformidad total y los lineamientos de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, modelo para todos, habían sido adaptados a las condiciones locales.

Una situación común en los estados era el aislamiento de sus poblaciones. En varios, tan distantes y diferentes entre sí como Sonora y Chiapas, lo disperso de las comunidades hacía difícil extender la escuela; en Chiapas apenas 25% de los habitantes en edad escolar tenían acceso a ella; en Yucatán sólo 7%. En algunas entidades, como Guanajuato, las escuelas ambulantes aliviaban el problema. En Campeche, en sitios alejados se impartía una enseñanza reducida de primeras letras. En Sinaloa había 3 000 alumnos diseminados en 288 pueblos, haciendas o rancherías y numerosos poblados con menos de 100 habitantes. En varios estados la obligatoriedad era sólo para quienes tenían una escuela cercana y no se veían forzados a trabajar, lo que dejaba al margen a la mayoría. Todos se quejaban de la desorganización de las escuelas, la poca preparación del maestro, el abandono de los locales, la falta de mobiliario, libros y útiles, reglamentos y programas tijos y de la escasa asistencia. La estadística oficial no incluía a las escuelas de pueblos, ranchos y rancherías, por lo que hasta hace muy poco se consideraban inexistentes pero de hecho, su número iba en aumento. Investigaciones recientes comienzan a descubrirlas. El Congreso llamó la atención al "abrumador número de analfabetas pertenecientes en su mayoría a las razas pobladoras de este suelo, fuerza de la Nación", observación que influyó en las medidas tomadas por el régimen poco antes de su caída, a favor de la población indígena.

En un desesperado esfuerzo por sostenerse en el poder, Díaz hizo varios cambios en su gabinete. El joven Jorge Vera Estañol, Muien sustituyó a Sierra, emitió la Ley de Escuelas de Instrucción

Rudimentaria para **remediar el abandono educativo de un sector mayoritario de la población. Correspondería a los regímenes posrevolucionarios poner esta ley en práctica.**

#### SABER MÁS QUE LEER Y ESCRIBIR

El hincapié en la educación primaria se justificaba en un país con altos índices de analfabetismo y de población indígena monolingüe. Pero el gobierno nacional, mediante el presupuesto, daba prioridad a la educación superior. La sociedad también se interesaba más por el prestigio que daba tener un título de bachiller o licenciado, que la fastidiosa tarea de enseñar las primeras letras.

La influencia que ejerció la ilustración en la educación formal se redujo, en un principio, a las instituciones creadas a finales del siglo XVIII. Para las últimas décadas del siglo XIX, su presencia, transformada por el positivismo pero en el fondo enfocada a la divulgación del conocimiento útil, había modificado profundamente el sentido de la educación profesional. Los abogados, orgullosos de un saber que supuestamente organizaría racionalmente la sociedad, disfrutaban del aprecio general. Los médicos lograron un prestigio del que carecían en siglos anteriores, cuando ni siquiera podían ocupar el puesto de rector de la Universidad, reservado a las facultades más decentes de Teología, Cánones o Jurisprudencia. El estudio de las ciencias daba brillo a los individuos que lo cultivaban y a los gobiernos que los patrocinaban. Los militares, como siempre, estaban cerca de o en el poder (el general Porfirio Díaz, decían, era el hombre elegido por el destino, el irremplazable para garantizar la buena marcha del país). La educación secundaria y la superior se hicieron imprescindibles para entrenar a los individuos que participaban en los altos niveles de la sociedad moderna, aportando el conocimiento académico a los políticos cuyas habilidades no se habían formado en el salón de clase.



La modernidad, tan anhelada durante el Porfiriato, promovió un mundo de nuevas carreras y profesiones, la mayor parte técnicas. Los antiguos peritos en arquitectura y minas, por ejemplo, se convertían en arquitectos e ingenieros mineros, geólogos, ensayadores o topógrafos. Los campos científicos y tecnológicos se ampliaron notablemente. Sin embargo, y de manera contradictoria, los estados y el gobierno federal alegaban que no valía la pena, en términos de costo-beneficio, mantener escuelas profesionales. Muchos estados cerraban las suyas y algún gobernador pronunció las palabras inolvidables de que su entidad necesitaba agricultores y no intelectuales. Eran años de auge de las escuelas agrícolas y de artes y oficios. La tendencia educativa no era humanística sino técnica. Ante estas actitudes, los estudiantes deseosos por seguir una carrera profesional de prestigio viajaban a la ciudad de México. La centralización educativa del país fue definitiva.

Si a la República le convenía tener agricultores al día en sus conocimientos, también convenía mejorar los conocimientos de los artesanos. En un principio el gobierno abrió escuelas de artes y oficios que fueran una solución a la vagancia, plaga que amenazaba el bienestar de la "gente de bien" de las ciudades. A partir de la República Restaurada, se logró la profesionalización de estos estudios. Asistían a ellos verdaderos artistas cuyo trabajo forma parte del patrimonio del país.

La industrialización exigía profesionistas con conocimientos técnicos y para 1890 se llegó a un alto grado de especialización. Ese año se creó la Escuela de Maquinistas Prácticos, pues se estaba poniendo de moda la "enseñanza industrial". La participación de las escuelas técnicas mexicanas en la Exposición Universal de París de 1889 da cuenta de este nuevo orgullo por las habilidades técnicas e incluso manuales, tan despreciadas antaño. Como en muchos otros estados, además de una escuela para artesanos promovida por el gobierno de Oaxaca, en 1886 se abrió una parecida para niñas, donde aprenderían telegrafía, relojería, platería, zapatería, encuademación y corte y confección. La entrada al mercado



Cinco astrónomos mexicanos posaron con un colega japonés frente al telescopio instalado en Tacubaya, orgullo de la ciencia nacional, ca. 1886.

de las jóvenes, en oficios ligeramente mejor pagados que los de marchanta o doméstica, significa el comienzo de una era de mayor independencia económica para ellas.

#### LAS PREPARATORIAS

La Escuela Nacional Preparatoria fue una de las glorias de la República Restaurada. Al alejar las amenazas extranjeras tras la caída de Maximiliano, el gobierno tuvo en mente dos objetivos: crear las condiciones ideológicas que impedirían, en el futuro, una alianza de sectores tradicionales y de la Iglesia que buscaran en una fuerte influencia clerical o en una monarquía el remedio a los ma-

les del país, y abrir las puertas a la modernización, mediante el orden y el progreso. Desde luego que la escuela primaria desempeñaba un importante papel en la creación de ese orden que permitiría la paz social y la dedicación al trabajo. Pero igualmente importante era la formación de hábitos de estudio y disciplina en los jóvenes, razón por la cual la Escuela Nacional Preparatoria ocupó un lugar distinguido en la historia de la educación superior desde el regreso de Juárez al poder. Para las mujeres valientes que se negaban a limitar sus conocimientos a los ofrecidos en las normales, empezaban a abrirse las puertas de la Preparatoria. Antes de 1890 más de una docena se había atrevido a pisar sus aulas; de esta fecha hasta fin del siglo se matricularon 58. Fue un comienzo tímido pero impactante. Por lo menos habían desaparecido los obstáculos legales que impedían a las mujeres el ingreso a las instituciones de estudios superiores y profesionales.

Durante las discusiones del Segundo Congreso de Instrucción, hubo oposición a que la Escuela Nacional Preparatoria conservara el método científico y el plan de estudios comtiano, dispuestos en la ley de 1867. Algunos congresistas estaban a favor de una preparatoria de carácter menos elitista para quienes no buscaran un título profesional. Se cuestionaba la uniformidad de las carreras, un currículo de seis años y un enfoque científico y literario. En lugar del hincapié que Barreda ponía en el orden positivista, se sugirió fortalecer la identidad nacional y atender el cultivo de las humanidades, descuidadas en el plan original. Finalmente, a finales del siglo XIX se modificó el sentido original de la preparatoria, quitándole el sabor positivista.

A lo largo de las últimas décadas, antes de la revolución mexicana, la oferta de educación superior aumentó y se buscó uniformar los criterios y la preparación académica de cada carrera. Al principio del Porfiriato sólo había preparatorias en 17 estados; tres décadas después, 25 de los 29 estados tenían por lo menos una preparatoria o, en algunos casos, varias del gobierno o privadas. Lo que no aumentó mucho fue el tamaño del estudiantado. Algo más de 3 000 inscritos cursaban la preparatoria cuando Díaz empezó sus

múltiples presidencias; a punto de exiliarse no se había doblado este número. Para una población de 15 000 000, era un porcentaje insignificante. Las preparatorias públicas se enfrentaban a la competencia de los jesuitas, que habían vuelto al país después de varias expulsiones. En los estados había colegios cuya fama académica fue perdurable. También los jóvenes se matriculaban en los seminarios clericales, que aumentaron de 19 a 30 entre 1878 y 1908. Había casi tantos alumnos inscritos en estos seminarios como en los colegios del gobierno. Igual que durante las primeras décadas del México independiente, la Iglesia, mediante sus instituciones educativas (de distintas tendencias y con metas diferentes —no todas eran iguales—) complementaba el esfuerzo hecho por el gobierno para cubrir la demanda escolar.

Para el último cuarto del siglo XIX, las instituciones laicas se habían consolidado y multiplicado. Los institutos, sobre todo, tenían ya tradición de décadas y algunos llegaron a ser centros sobresalientes de aprendizaje. El Instituto Literario de Toluca, por ejemplo, fue semillero de importantes literatos, políticos y científicos. El de Zacatecas fue durante años una escuela de latín para convertirse a mediados de siglo en formador de abogados. El de Oaxaca también respondió a la demanda de abogados, misma que se incrementó con el paso del tiempo. El Instituto de Jalisco, otro de los cuatro originales fundados en los 1820, había sobrevivido a clausuras y reaperturas, siendo una pelota en el juego político de los grupos en pugna en Guadalajara. En la misma ciudad, el Liceo de Varones contrataba a 21 profesores que enseñaban a casi 500 matriculados, más oyentes. Los estudios preparatorios de cinco años de duración incluían idiomas modernos, ciencias, matemáticas, economía política y estadística, entre otros cursos. También había uno de pedagogía, lo que hace pensar que, para algunos alumnos, esta experiencia educativa equivaldría a una escuela normal. El Liceo de Niñas tenía 270 matriculadas, ninguna de las cuales continuaría con estudios profesionales. Por lo general las materias eran más bien de nivel secundario, aunque en algunas institu-

ciones se podrían cursar los primeros años de una carrera. Los colegios de los estados y los liceos seguían el modelo creado en la ciudad de México, en la medida de sus recursos económicos y humanos.

Lo que los políticos llamaban novedades, ya en el Porfiriato, apenas era la puesta en práctica de viejos deseos de incorporar al aprendizaje los conocimientos modernos. En el campo de la medicina, se buscaba aumentar el contacto entre el alumno y sus pacientes desde principios de la carrera, para aprender haciendo y forjarse en la realidad de las enfermedades y de los accidentes, además de dominar la teoría. Los hospitales siempre habían sido las mejores aulas para los médicos. El alumno aprendía al pie de la cama del paciente, donde escuchaba las explicaciones del doctor a cargo del caso. Lo que resultó una innovación fueron los aparatos científicos. Por ejemplo, la Escuela de Medicina de Guadalajara poseía un laboratorio con microscopios. Había llegado el positivismo, que exigía la observación y la experimentación.

La formación de ingenieros fue otra novedad del Porfiriato, reflejo de un mundo cada vez más tecnificado. Desde luego que la mayoría de alumnos estudiaba un año o dos y no se titulaba. Sólo hubo un pequeño número de estudiantes de niveles avanzados, frente al analfabetismo de la población en general.

La educación profesional demandaba un enorme esfuerzo al alumno, puesto que era enciclopédica. Los exámenes orales (no se acostumbraban los escritos) exigían proezas de memorización. Se tomaba por dado que el egresado tuviera un exacto cumplimiento del deber profesional, una vida ejemplar y un conocimiento profundo de la materia, pero las circunstancias no correspondían a este nivel de exigencias. Después de una preparación académica ardua, aquéllos no encontraban trabajo o una renumeración correspondiente a sus conocimientos. Las compañías extranjeras preferían a los profesionistas de sus propios Países. Incluso los mexicanos, a la hora de buscar, por dar un caso, <sup>a</sup> **Un** arquitecto, preferían, por esnobismo, a un europeo. Con

razón la mayoría de los alumnos terminaron siendo abogados. Había mucha competencia, pero por lo menos se llevaba a cabo entre compatriotas, además los extranjeros casi no estudiaban el derecho patrio. Otros más se convirtieron en maestros o en comerciantes. Los que menos éxito tuvieron en el terreno laboral fueron los agricultores. Los dueños de tierras aprendían nuevas técnicas agrícolas en el extranjero o sobre la marcha; los inscritos en las escuelas agrícolas para ser "mayordomos inteligentes" no terminaban el curso o sentían que no correspondía a su anhelo de prestigio social.

El panorama de la educación superior quedó desbalanceado. Hacían falta especialistas pero las condiciones económicas, la mala distribución de la riqueza, la preferencia por los extranjeros y finalmente el derrumbe del precio de la plata, que arruinó la industria minera, tuvo efectos desastrosos sobre los estudios superiores. Los profesionistas lucharon por sobrevivir en un México que no les destinaba los recursos necesarios para sostenerlos.

#### EL NACIMIENTO DE LA ESCUELA DE ALTOS ESTUDIOS Y DE LA UNIVERSIDAD

Las suntuosas fiestas del Centenario trataron de encubrir la descomposición y la efervescencia social del último gobierno de Díaz. Mientras el régimen agonizaba, las autoridades se esforzaban en mostrar al mundo la imagen de un México moderno y próspero. En la capital, cientos de invitados nacionales y extranjeros presenciaron destiles, ceremonias, inauguraciones de monumentos, edificios, fábricas, parques y obras públicas, a la vez que asistían a bailes, banquetes, quermeses, exposiciones, funciones de cine y veladas literarias. La Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes celebró estas fiestas con varios acontecimientos: el Congreso Nacional de Educación; la inauguración de la Universidad Nacional; el primer Congreso Nacional de Estudiantes;

la exposición de pintura mexicana en San Carlos; la inauguración del edificio de la Escuela Normal de Maestros, la primera escuela ferrocarrilera y la escuela para niñas La Corregidora de Querétaro. Los estados festejaron con bombo y platillo el Centenario. La llegada del ferrocarril significó, se decía, el arribo a la modernidad y la comunicación física y cultural entre la capital de la República y el resto del país.

Otra fundación que enmarcaba los progresos hechos en educación, y que dio realce a las festividades del Centenario, fue la Escuela de Altos Estudios. Era una institución de perfeccionamiento para profesionistas, una escuela de posgrado que debería reunir a los mejores conocedores de las ciencias y de las artes, a quienes se les asignaba la responsabilidad de coordinar la investigación científica en el país. Altos Estudios no se ubicaba en un local propio ni adecuado a sus tareas de investigación; sólo era un anexo al antiguo Colegio de San Ildefonso. Por algunos años se calificó a Altos Estudios de "fantasía porfiriana", de ser una institución elitista, ajena a las necesidades populares. En 1910, 15% del alumnado eran mujeres. Fue el antecedente inmediato de la Universidad Nacional.

El Centenario fue una coyuntura favorable para que Sierra reviviera su proyecto universitario de 1881. En aquel entonces, su propuesta de una institución abiertamente positivista había resultado inoportuna y había enfrentado gran oposición debido al recuerdo de la antigua Universidad, que "había cesado de tener funciones adaptables a la marcha de la sociedad", así como a las denuncias de la mala calidad de la enseñanza elemental, lo que decidió a Sierra a dejar de lado el proyecto. No se dio por vencido, y fortalecido desde su posición de secretario, presentó ante el Congreso el 17 de enero de 1910 una nueva propuesta universitaria en la que planteaba el laicismo y resaltaba la importancia de la institución en la obra educativa nacional. Su proyecto fue aprobado en mayo de 1910. La nueva Universidad dependería y sería financiada por el ejecutivo federal, que nombraría al rector.

En palabras de su creador, la institución nada tenía en común con la universidad virreinal y decimonónica, ni con sus métodos, enseñanzas, ni ideales. Según el mismo Sierra, formaría a los conductores del país, propagaría la ciencia e impartiría a los alumnos una educación integral. La Universidad incluía las escuelas profesionales, integraba a la Preparatoria y contaría con un consejo del que formarían parte los alumnos, aunque sólo con voz informativa. La fundación de la Universidad se redujo a una oficina directiva, la del rector, que se instaló en la vieja Escuela Normal, ya que las demás escuelas profesionales, salvo Altos Estudios, contaban con sus propias instalaciones.

Las críticas a la Universidad no se hicieron esperar. Algunas provinieron del Congreso de Estudiantes que reunió a 100 jóvenes representantes de 53 instituciones públicas de diversas entidades. Muchos estudiantes denunciaron el carácter centralista y limitado del proyecto y clamaron por una participación más activa. En el año de la creación de la Universidad había 1 969 alumnos en establecimientos universitarios y 378 profesores, incluyendo a los investigadores, o sea, uno por cada 5 alumnos.

#### EL RECUENTO FINAL

El índice de analfabetismo a finales del Porfiriato era desalentador. Más de 70 % de la población no sabía leer ni escribir y el régimen fracasó en llevar la escuela a todo el pueblo, como anhelaban los educadores. El desarrollo en el norte era distinto al del sur, lo que se nota, por ejemplo, en las asignaciones presupuestales. En el Estado de México, Querétaro y Chihuahua, se destinó 40 % del presupuesto a la instrucción pública, sobre todo la primaria, y los alcances educativos en las cabeceras municipales fueron enormes. En comparación, la federación destinaba sólo 7 % del presupuesto al rubro educación, cifra que lamentaba Sierra. Los porcentajes de analfabetismo en 1877 comprueban que hubo



logros importantes para 1910. Durante la larga dictadura de Díaz, tanto la federación como los gobiernos estatales "ganaron terreno" en el campo educativo, ya que las escuelas gubernamentales fueron más numerosas que las particulares y las de las corporaciones religiosas o asociaciones de beneficencia. El Estado asumió paulatinamente el papel de educador, cobrando presencia en las entidades federativas.

Las contradicciones del régimen se manifestaron abiertamente en el campo educativo: las ideas de libertad, justicia y democracia, difundidas por maestros formados en las nuevas normales, se extendieron entre un amplio sector de la población y minaron las bases de la dictadura. El Porfiriato dejó entre sus legados la búsqueda de métodos liberadores, de una educación laica, gratuita y obligatoria que sirvió de punto de partida a los gobiernos revolucionarios para poner en marcha un programa educativo universal y unificador. Al mismo tiempo, a pesar de teorías, nuevas pedagogías y libros de texto, congresos y comisiones de estudio prevalecían en el campo y en la ciudad escuelas primarias en condiciones lamentables y colegios que más bien parecían conventos medievales, al lado de relucientes laboratorios, bien surtidas bibliotecas y magníficas construcciones escolares. Los contrastes no hicieron más que agudizarse, en una tierra pródiga en riquezas y estrujada por la miseria. Sin embargo, después de los años de lucha armada y reacomodos durante la Revolución, se pudieron sentar las bases que hicieron posible la construcción de un sistema de educación nacional.

## LA EDUCACIÓN DEL PUEBLO

ENGRACIA LOYO

Los AÑOS DE LUCHA ARMADA

LA LEY DE ESCUELAS DE INSTRUCCIÓN RUDIMENTARIA fue aprobada por decreto del sucesor de Díaz, el presidente interino Francisco León de la Barra, el 30 de mayo de 1911, la víspera de la salida de don Porfirio al exilio. Dicha ley autorizaba al ejecutivo federal a establecer escuelas de primeras letras en las que se impartirían en dos cursos anuales, castellano, lectura, escritura y las operaciones fundamentales de aritmética. La enseñanza no sería obligatoria y no afectaría a las leyes, futuras o vigentes, de estados, Distrito Federal o territorios. Las escuelas estarían abiertas a todos, preferentemente a los indígenas, sin distinción de sexo ni edades, y para estimular la asistencia se distribuirían vestidos y alimentos. A pesar de que la ley convertía al gobierno central en un agente federal de educación, inicialmente fue admitida sin gran oposición e incluso con entusiasmo por los estados, con excepción de Coahuila y Colima, celosos de su autonomía. En algunos, como Guanajuato, el rechazo provino de los hacendados.

Este esfuerzo representaba un intento tardío del ejecutivo de incorporar a la cultura hegemónica a los 3 000 000 de indígenas, aproximadamente 20% de la población total, integrados en 49 familias étnicas que según el censo de 1910 hablaban 72 idiomas y cuya diversidad los aislaba entre sí y del resto del país; en Oaxaca y Yucatán, la mitad de la población desconocía la lengua nacional. La ley permitiría al presidente, además, corn-

batir el alarmante índice de analfabetismo y tener presencia en regiones alejadas.

Durante el gobierno de León de la Barra apenas se impulsó la nueva ley, pero en el de Francisco I. Madero, cuando se puso en práctica, dio lugar a un enconado debate. Uno de los opositores de la ley fue el subsecretario de Instrucción Pública, Alberto J. Pañi. En sus obras, *La instrucción rudimentaria en la República* y *Una encuesta de educación popular*, en la que condensó las opiniones que recopiló acerca de aquélla, y que fue publicada en 1917, difundió varias críticas sobre la ley, calificada de "anacronismo pedagógico" pues pasaba por alto varios avances, entre ellos, la educación integral que contemplaba el desarrollo armónico de las facultades de los alumnos. Como ya se vio, para los pedagogos del Porfiriato la instrucción solamente era un medio para lograr la educación. Quienes participaron en la encuesta de Pañi coincidían en que impartir las mismas enseñanzas abstractas a una población heterogénea podría convertir a las escuelas en "fábricas de zapatistas" y en que la población indígena, "indolente y perezosa", de cuya capacidad intelectual se dudaba, era un peso para "la porción hispánica de la población".

Para Pañi, el escaso presupuesto destinado a las escuelas sólo permitiría difundir la enseñanza en dosis homeopáticas. Hubo, sin embargo, consenso en la importancia de extender la castellanización, pues para muchos representaba la base para consolidar un Estado democrático. Gregorio Torres Quintero, encargado de la Sección de Instrucción Rudimentaria, no obstante haber rebatido muchos de los argumentos de Pañi, estuvo de acuerdo con que la poliglosis y la conservación de las lenguas locales obstaculizaban la "civilización" y la formación del alma nacional, y recomendaba la enseñanza directa, sin traducción, "tal como hemos aprendido la lengua materna", política seguida hasta el cardenismo en que se buscaron nteivos caminos y la educación bilingüe comenzó a considerarse una mejor opción.

**Para algunos, la federalización educativa, es decir la acción del gobierno federal en las entidades, era un atentado contra la autonomía de los estados, mientras otros, como el doctor José Manuel**

**Puig CasaLiranc, futuro secretario de Educación, abogaban por la centralización total. En la encuesta hecha por Pañi se discutieron, una vez más, los conocimientos básicos para todo el país y se hizo ver la urgencia de escuelas de enseñanza agrícola e industrial, de normales regionales y la obligación de los empresarios en la educación, tema que sería retomado en el Congreso Constituyente de 1917.**

La guerra neutralizó los intentos del gobierno de Victoriano Huerta (1913-1914) por ampliar el curriculum y multiplicar las rudimentarias. O tal vez fueron debilitadas por el propio gobierno que temió que se volvieran una plataforma política de Vera Estañol, de nuevo secretario de Instrucción. Si bien apenas se crearon alrededor de 200 escuelas durante la década de la Revolución, y en 1912 debido a conflictos diversos se había suspendido la fundación de rudimentarias en Sonora, Chihuahua, Sinaloa, Morelos y Coahuila, éstas influyeron en la conformación del futuro sistema educativo federal.

En la práctica, las escolitas no pasaron del primer año, mezclaron a niños y adultos en estrechos locales, carecieron de mobiliario y material de trabajo y, por imposición de la comunidad, no se apegaron a un programa ni a un calendario estricto. Para los padres, con frecuencia la escuela era una institución ajena. Necesitaban el trabajo de sus hijos y no había tiempo para el estudio, por lo que la deserción fue constante. De ahí en adelante, el éxito de la escuela rural dependió, en buena medida, de la habilidad del maestro para adaptarse al entorno y negociar con padres de familia y grupos de poder local.

#### EXPERIENCIAS REVOLUCIONARIAS

Los congresos nacionales y estatales no dejaron de discutir, incluso durante los años más álgidos de la lucha, el papel del gobierno central, la modernización y extensión de la enseñanza, los contenidos de estudio, entre otros. Las entidades legislaron de acuerdo con sus intereses y necesidades.

Durante los gobiernos de Madero y Huerta poco se hizo por la educación urbana. Ambos aumentaron los sueldos de maestros, y el primero estableció comedores escolares. No obstante las convulsiones del periodo, en algunos estados tuvieron buena acogida proyectos educativos innovadores. El más importante fue, sin duda, el de la escuela racionalista en Yucatán que derivó de la Escuela Nueva de Francisco Ferrer Guardia en Barcelona. Llegó a México por medio de escritos y prédicas de anarquistas, y su filosofía formó parte del credo de un grupo de trabajadores de la Casa del Obrero Mundial de la capital del país. Esta pedagogía, basada en la libertad y en la razón, debería formar una juventud libre de prejuicios y fanatismos. En Yucatán y Tabasco fue bien aceptada entre los maestros y adoptada como escuela oficial tuvo gran peso en los lincaamientos educativos de otros estados, como Morelos y Veracruz.

La lucha armada dio lugar a diversas experiencias educativas. Los maestros que se habían incorporado a las filas con frecuencia enseñaban las primeras letras a la tropa o a su séquito, mientras que las escuelas se cerraban, eran ocupadas por los soldados o abandonadas por los niños que huían de enfermedades o epidemias, tomaban las armas o suplían el trabajo de sus padres. La necesidad de estar enterados del sesgo de la guerra, de leer proclamas o diarios que se imprimían incluso a bordo de los trenes fue, para muchos, un aliciente para aprender.

#### LOS VAIVENES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Mientras la Universidad Nacional y el gobierno sostenían una relación conflictiva, un grupo de intelectuales y profesores, miembros del Ateneo de la Juventud, que se había formado en 1906, impugnaba el materialismo excesivo de la educación positivista y luchaba por una vuelta al humanismo y al espiritualismo. En un intento por subsanar el olvido oficial y acercar a los trabajadores a la cultura, estos disidentes crearon la Uni-

versidad Popular en 1911, con Pañi como rector. Por medio de conferencias sobre temas diversos que impartían a los obreros en sus lugares de trabajo o de reunión, la elite académica pretendió mejorar la vida cotidiana de este sector.

La Universidad Nacional no pudo desenvolverse al margen del movimiento revolucionario, como era el anhelo de los universitarios. Durante el gobierno de Huerta, uno de los secretarios de Educación, Nemesio García Naranjo, puso fin al carácter positivista de la Escuela Nacional Preparatoria, socavado ya por los ateneístas, e intentó abrirla "a todas las corrientes del pensamiento moderno".

La Universidad y la Preparatoria, en los años de lucha, estuvieron sujetas a los vaivenes políticos. Carranza no sólo faltó a su promesa de otorgar autonomía a la Universidad, sino que la debilitó al separarla de la Preparatoria y desligarla de la difusión cultural, una de sus principales funciones. Sin embargo, intentó disminuir su carácter elitista, abrirla a mayor número de alumnos e imponerle un sentido social acorde con la lucha revolucionaria. Por ejemplo, apoyó la educación técnica e incorporó nuevas escuelas profesionales, como la Facultad de Ciencias Químicas. La Escuela de Altos Estudios, por su parte, transitó de impartir cursos en idiomas extranjeros a una selecta minoría en sus primeros años, a formar maestros de todos los niveles para las diversas instituciones educativas del país.

#### UNA NUEVA LEGISLACIÓN

Según el artículo 3° de la nueva Constitución de 1917, la educación elemental oficial sería laica y gratuita; el artículo 31 la declaró obligatoria. El intento de imponer límites al poder de la Iglesia católica en la educación fue objeto de acalorados debates. Aun cuando la mayoría de los constituyentes se confesó anticlerical, para algunos, excluir al clero de la enseñanza era

un atentado contra la libertad y el laicismo, una restricción a la educación. Otros consideraban que la educación debería ser laica en aras del bien común. En el Constituyente se debatió tanto el significado del concepto de "libertad", como el papel del Estado y su derecho a intervenir en algunas áreas de la vida del país. Finalmente, ambos grupos negociaron un acuerdo: el Artículo 3º definió:

**La enseñanza es libre pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza elemental y superior que se imparta en los establecimientos oficiales. Ninguna corporación religiosa o ministro de algún culto podrá establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial. En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria.**

La reforma sancionó la intervención del poder público en el ámbito educativo, pero no delimitó claramente las funciones de la federación ni emitió una ley que regulara las relaciones entre el orden federal y el local. Por otra parte, el artículo 14 transitorio de la Constitución suprimió la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. En el Distrito Federal, y casi todo el país, la educación pasó de nuevo a los municipios. Este precepto fue confirmado por la Ley de Secretarías de Estado del 13 de abril de 1917. Pronto fue evidente la incapacidad de los municipios para sufragarla.

Con el cambio constitucional, la Preparatoria quedó bajo la dependencia del gobierno de la ciudad de México y en 1918 pasó al gobierno federal. Por su parte, la Universidad creó su propia preparatoria, que sólo sobrevivió dos años. El Departamento Universitario y de Bellas Artes tuvo la responsabilidad de los asuntos culturales y universitarios.

## LA DÉCADA DE LA RECONSTRUCCIÓN, LOS AÑOS 20

## LA EMPRESA CULTURAL

Tras el asesinato de Carranza, Adolfo de la Huerta, cuyo breve gobierno representó un puente entre la lucha revolucionaria y la reconstrucción del país, en 1920 puso al frente del Departamento Universitario a José Vasconcelos. Además de convencer a los poderes locales de la necesidad de crear una Secretaría de Educación con jurisdicción nacional, lo que requirió la enmienda del artículo 73 de la Constitución, Vasconcelos devolvió a la Universidad sus funciones, le reintegró la Escuela Nacional Preparatoria y la comprometió con una obra de educación popular y de "regeneración moral". Con el apoyo de Alvaro Obregón, sucesor de De la Huerta, Vasconcelos, desde la Secretaría de Educación Pública, creada en 1921, llevó a cabo una tarea casi apostólica. Como rector de la Universidad había iniciado una campaña nacional de alfabetización con rasgos de cruzada religiosa en la que cientos de voluntarios y de profesores improvisados, maestros, alumnos, universitarios y amas de casa en todo el país combatieron a la "ignorancia" como un verdadero enemigo público. En la Secretaría, dividida en cinco departamentos: escolar, bibliotecas, bellas artes, cultura e incorporación indígena y campaña contra el analfabetismo, e inspirado en las acciones que se llevaban a cabo en la Unión Soviética, Vasconcelos emprendió una gran aventura cultural acompañado por amigos ateneístas (Antonio Caso fue el nuevo rector de la Universidad, Pedro Henríquez Ureña estuvo al frente de la Escuela de Verano, Julio Torri encabezó el Departamento de Bibliotecas), maestros y artistas.

La difusión de la lectura, el impulso a la pintura, al teatro, a la música y al deporte eran parte esencial de la nueva empresa. Una titánica labor editorial complementó la campaña de alfabetización. Los Talleres Gráficos de la Nación pasaron a la Universidad primero y después a la Secretaría de Educación Pública, para



poner al alcance de los recién alfabetizados y del público las obras "más excelsas de la literatura universal". De las prensas oficiales salieron 17 de los 100 títulos proyectados, en tirajes de miles de libros que incluían lecturas "indispensables", ejemplos de generosidad y de altruismo para los lectores, entre otros, *La Iliada* y *La Odisea*, *Los Diálogos* de Platón, *Los Evangelios*, *Lecturas para mujeres*, *Leyendas clásicas para niños*. Se difundieron autores como Plotino, Tolstoi, Benito Pérez Galdós, Romain Rolland, una revista "de cultura nacional", *El Maestro*, alejada del gran público por su estilo académico, y otra publicación periódica, *El Libro y el Pueblo*, también para lectores selectos, a pesar de su título.

En la capital los teatros, cines, salones, plazas públicas, mercados, jardines y parques se transformaron en centros de alfabetización y de actividades educativas y culturales "redentoras". Los artistas impartieron clases en las escuelas primarias: organizaron coros, bailables, enseñaron a dibujar con el método Best Maugard que rescataba los siete elementos primarios del arte mexicano. El secretario apoyó la creatividad de Diego Rivera, José Clemente Orozco, David Alfaro Siqueiros y varios más, quienes en sus murales en edificios públicos, como la Escuela Nacional Preparatoria y la Secretaría de Educación Pública, dejaron testimonio de las luchas del pueblo y contribuyeron a la creación de un espíritu nacionalista. Las Escuelas de Pintura al Aire Libre se acercaron al pueblo y formaron artistas que lucharon por una sociedad más justa. Además de los centros culturales para adultos, quince escuelas nocturnas para varones y diez para mujeres impartían alfabetización, primaria elemental, oficios diversos y enseñanza doméstica. En varios estados se fundaron instituciones semejantes.

La obra de Vasconcelos no pocas veces fue incomprendida. La campaña de alfabetización despertó desconfianza o causó indiferencia en quienes deberían ser alfabetizados; la difusión de los "clásicos" fue objeto de burlas; varios de los murales fueron destruidos o dañados porque se consideraban poco estéticos. No

obstante, el fervor casi místico del secretario conmovió, movilizó y comprometió a un amplio sector.

#### LA FEDERALIZACIÓN ¿LABOR DE APOYO?

La reforma constitucional que permitió la creación de la SEP autorizaba a la federación a establecer instituciones y sostener escuelas de cualquier tipo y grado y legislar en todo lo que se refiriera a ellas, salvaguardando las facultades de los estados. Si bien la ciudad de México salió bien librada de los estragos de la lucha y conservaba casi sin daño edificios y monumentos, registraba bajo crecimiento demográfico, como casi todo el país. El censo de 1921 daba cuenta de 615 367 habitantes en la capital de la República, 144 301 más que en 1910. Las escuelas municipales se habían reducido a la mitad pero albergaban a un mayor número. Muchas de ellas estaban situadas en barrios populosos, alojadas en edificios inadecuados; cerca de la mitad de los maestros carecía de título (sólo 55% era normalista). El ayuntamiento de la ciudad se vio forzado a delegar en la Secretaría de Educación el manejo administrativo de 100 planteles, no sin gran resistencia de los maestros. Vasconcelos remodeló escuelas y fundó centros escolares en el corazón de colonias populares pero brilló más la construcción o renovación de majestuosos edificios públicos, como el de la propia Secretaría, en el que aún se encuentra alojada. Creó también numerosas bibliotecas de todo tipo, y edificó con asombrosa celeridad el Estadio Nacional, donde celebró festivales escolares con gigantescos coros y tablas gimnásticas.

Para "federalizar" la enseñanza y tener presencia en las diferentes entidades, la SEP firmó contratos o convenios con la mayoría de los estados: subvencionó, fundó y se apropió de escuelas e instituciones o desarrolló una acción educativa paralela a la estatal o independiente de ella, y llegó, en algunos casos, a la centralización

total. Brindó apoyo económico para mejorar sueldos, o bien para la fundación de escuelas nocturnas o de centros culturales. Los proyectos de federalización fueron objeto de un sinnúmero de negociaciones entre el gobierno central, los poderes locales y múltiples fuerzas y actores. En muchas entidades la escuela federal causó conflictos y rupturas.

La acción del gobierno federal se dirigió preferentemente al medio rural pues los campesinos, 75% de los 15 000 000 de habitantes del país, habían estado ancestralmente alejados de la escuela. Según el censo de 1910 el país contaba con 47 082 poblaciones rurales, de las cuales 96% tenían menos de 500 habitantes. Las localidades más pobladas fueron, en la práctica, las más favorecidas. La educación escolar debería moldear un nuevo hombre, sano, diligente y moral, y homogeneizar hábitos y costumbres en bien de la unidad nacional. Las enseñanzas de los maestros rebasaron los muros del aula e intentaron alcanzar a la comunidad, alterando su ritmo de vida, enfrentando resistencias y concertando espacios de poder con autoridades locales. Docentes y escuelas se hicieron sobre la marcha, con ayuda de los vecinos o luchando contra ellos. Las escuelas con frecuencia se basaron en estructuras sociales tradicionales y los maestros, a menudo, adaptaron los lineamientos oficiales a las necesidades o exigencias de sus educandos. Los educadores muchas veces se vieron obligados a ajustar los horarios y calendarios a los tiempos de la comunidad y a alterar los programas debido al trabajo de los niños en el hogar o en el campo. De otra manera la escuela era rechazada por los padres de familia como una institución ajena, inútil y perjudicial a su vida cotidiana.

Jóvenes estudiantes, convertidos en misioneros laicos, deberían formar maestros o monitores para las Casas del Pueblo donde, además de enseñar a los niños, congregaban a los adultos en sesiones nocturnas. Las Misiones Culturales, creadas en 1923, que consistían en grupos de expertos con diferentes conocimientos y habilidades (economía doméstica, agricultura, industrias,



UNA ESCUELA RURAL EN TABASCO

En la mayoría de las comunidades rurales los padres preferían que sus hijas no asistieran a escuelas mixtas.

música, arte, educación física y enseñanzas académicas) apoyaron la preparación de los primeros maestros rurales federales y llevaron a las comunidades un mensaje "civilizador". Por medio de cursos o "institutos" que duraban inicialmente 21 días y después cuatro semanas, los misioneros intentaban capacitar a los docentes y, además, mejorar el trabajo, la producción y la vida cotidiana de los vecinos. La visita de las Misiones generalmente era motivo de júbilo pues significaba un paréntesis festivo en la vida rutinaria del campo. Sin embargo, no fue raro que las Misiones encontrarán oposición a sus enseñanzas o iniciativas y entraran en conflicto con las autoridades locales, párrocos y los mismos vecinos.

El Departamento de Cultura Indígena se limitó a preparar a los indígenas para el ingreso a la escuela dándoles nociones de español, pues Vasconcelos se negaba "a mantener a los indios en reservaciones a la manera de los vecinos de Estados Unidos".

Por más de una década prevaleció la política de imponer ciegamente un patrón cultural occidental a pesar de propuestas como las del antropólogo Manuel Gamio, de conservar los idiomas locales, además de extender la castellanización y promover una educación integral. El proyecto piloto de desarrollo cultural en el Valle de Teotihuacan, que Gamio había puesto en marcha desde la Dirección de Antropología de la Secretaría de Agricultura, en 1917, alentó acciones similares en pequeña escala, pero no logró convencer totalmente a Vasconcelos.

#### CAMBIO DE RUMBO

El presidente sucesor, Plutarco Elias Calles, impulsó un gobierno de leyes e instituciones y puso mayor acento en la educación como pilar de un programa económico nacionalista y de desarrollo rural. Calles se comprometió a extender la educación rural multiplicando escuelas. Buscó "civilizar" a los indígenas, homogeneizar sus hábitos y manifestaciones culturales y hacer al trabajador más productivo y eficiente, así como modernizar y moralizar a la población por medio de una religión cívica y de campañas contra el fanatismo y en pro de una vida sana e higiénica.

Calles promovió la enseñanza técnica; hizo hincapié en "lo revolucionario"; en difundir entre los trabajadores "libros que los hacen capaces de luchar por la vida" y folletos sobre industrias y cultivos, en vez de la literatura "ejemplar" y clásica de Vasconcelos, e impulsó un arte "útil" que capacitara para ganarse la vida, entre otras acciones. Incluso los muralistas, con excepción de Rivera y Siqueiros, fueron despedidos o recontratados por la Secretaría de Educación como dibujantes, ilustradores de revistas o libros de texto y más tarde como misioneros.

Las "bases" de la Escuela de Acción habían sido aprobadas durante el gobierno de Obregón a instancia de algunos profesores enviados a Estados Unidos. Pero su mayor impulso provino

de Moisés Sáenz, subsecretario de Educación por casi diez años. Sáenz había sido discípulo del creador de dicha pedagogía, John Dewey, en Teachers College, de la Universidad de Columbia, visitado también por otros educadores, entre ellos Rafael Ramírez. La pedagogía de la acción o escuela activa traducía los ideales del régimen de unir estudio y trabajo, de despojar a la enseñanza de su carácter verbalista y fomentar actividades manuales y corporales que mostraran la importancia de la cooperación en el mejoramiento de la colectividad. El niño debería "aprender haciendo". Las escuelas rurales deberían incluir tareas agrícolas, y las urbanas, actividades industriales y labores domésticas, lo que requería amplios espacios, jardines, talleres y campos de juego y cultivo que era imposible proporcionar de la noche a la mañana.

La nueva pedagogía trajo consigo la coeducación, poco aceptada por los padres de familia, y reemplazó paulatinamente los ceremoniosos exámenes públicos con ejercicios académicos. Las innovaciones causaron desconcierto entre los maestros, quienes exageraron los trabajos manuales en detrimento de los académicos; despertaron el rechazo o bien la adhesión entusiasta de los padres de familia y fueron un motivo más de tensión entre autoridades, maestros y comunidades. El proyecto callista reveló la incapacidad del Estado para controlar por completo a las escuelas y el peso del entorno y de la cultura local en ellas. La pedagogía activa siguió orientando la práctica escolar por varios años, y los maestros la aplicaron según su conveniencia, o bien de acuerdo con los intereses o dictados de la comunidad.

#### MAESTROS PARA EL CAMPO

A pesar de que las Casas del Pueblo cambiaron su nombre por el de escuelas rurales, se esforzaban cada vez más por transformar los hábitos domésticos; modernizar las técnicas agrícolas y las industrias rurales; combatir supersticiones, prácticas arcaicas y

vicios; promover campañas de higiene y salud; fomentar la recreación, las manifestaciones artísticas y los deportes. Los maestros rurales estaban poco preparados para estas tareas: 20% no había estudiado más allá del 4º, 50% había terminado su educación primaria, y aproximadamente 8% "había visitado una escuela normal, o cursado en ella uno o dos años". Sólo excepcionalmente habían concluido la carrera. Si bien lo ideal era ser egresado de la primaria, la Secretaría de Educación sólo exigía al futuro maestro haber cursado 4º.

El gobierno callista dio un débil impulso a la formación de maestros rurales iniciada durante el régimen anterior, con la creación de la Normal Federal de Tacámbaro, Michoacán que se sumó a las varias normales rurales dependientes de los gobiernos locales. La federal se formó con escasos recursos y sólo dio 39 egresados en cinco años; siete más abrieron sus puertas durante el régimen de Calles, prácticamente sin requisitos para el ingreso. El currículo inicial fue de dos años, y daba prioridad a la enseñanza de trabajos agrícolas, oficios e industrias rurales. Estas escuelas lucharon arduamente por su sobrevivencia pues apenas recibieron atención y fondos, quizás porque al presidente le interesaba más la formación de agricultores que de maestros. Los egresados tuvieron poco peso en el panorama educativo nacional. Predominaron los maestros improvisados que suplían la falta de preparación con ingenio e inventiva, creando sus propios métodos y fabricando su material didáctico con ayuda de estudiantes y comunidades y apoyándose unos a otros. Con frecuencia recurrían a las Misiones Culturales que se multiplicaron, expandieron su radio de acción y adquirieron tanta importancia que en 1926 se creó una dirección para regularlas. Los misioneros servían de enlace entre las comunidades, llevaban las expresiones culturales de una región a otra, preservaban el acervo artístico de las diferentes culturas y dejaban alguna obra a su paso: un grupo musical, un campo deportivo, una hortaliza, un camino vecinal. Adquirieron también gran ascendiente en la población lo que a menudo los enfrentó

con autoridades o grupos locales de poder. Después de la guerra cristera, que estalló en 1926 y duró hasta finales de la década (aun cuando algunos grupos continuaron en pie de lucha por varios años) las Misiones concentraron su labor pacificadora ahí donde los campesinos se habían levantado en armas. Con frecuencia no fueron bien recibidas.

En 1924, la Escuela de Altos Estudios, convertida en la Facultad de Filosofía y Letras, creó una especialización de educación rural, para formar maestros, inspirada en la que se ofrecía en Teachers College.

La Escuela Central Agrícola, la más representativa de los anhelos del régimen, debería formar agricultores prósperos y modernos, semejantes a los *farmers* de Estados Unidos. Junto con el cooperativismo, que ocupó un lugar preponderante en los proyectos educativos posteriores, la Central complementaba un lento y medido reparto agrario. Las Centrales Agrícolas dependieron inicialmente de la Secretaría de Agricultura y Fomento y deberían ser financiadas por bancos agrícolas ejidales. Entre 1926 y 1928 vieron la luz seis de ellas con capacidad promedio para 200 alumnos, alojadas salvo excepciones, en extensas haciendas cuyas modernas y costosas instalaciones contrastaban con la pobreza de otras instituciones. Calles sacrificó por ellas a otras escuelas, como las Normales, en aras de su proyecto modernizador. En 1933, las Centrales Agrícolas pasaron a la Secretaría de Educación y fueron fusionadas con las normales rurales y las Misiones Culturales para integrar una nueva institución, la Escuela Regional Campesina, que debería formar expertos agrícolas y maestros de agricultura. Habían demostrado que sus frutos estaban por debajo de lo que se había invertido en ellas. Sin duda también influyó en esta transformación el que varios alumnos se entrometieron en la política de sus localidades o que otros, con el apoyo de Calles, se organizaron para exigir tierras y formar cooperativas. Otra razón para incorporarlas a la SEP fueron los numerosos conflictos entre los directores de las escuelas y las autoridades municipales.



## UN NUEVO CICLO ESCOLAR

La creación de la secundaria como una opción posprimaria "democrática" (para las autoridades, abierta a mayor número) había sido contemplada ya en el Porfiriato. Desde que vio la luz en 1867 la Escuela Nacional Preparatoria había sufrido numerosos cambios en métodos y planes de estudio para remediar el alto índice de deserción y despojarla de su carácter elitista. Vasconcelos y el subsecretario Bernardo Gastelum intentaron, en vano, uno más. Las tirantes relaciones entre el secretario y el recién nombrado director de la Preparatoria, Vicente Lombardo Toledano, se rompieron en 1923 por la reacción un tanto desmedida del primero frente a un acto de desorden de un grupo de estudiantes. Vasconcelos culpó a Lombardo de lo ocurrido y lo forzó a renunciar. A la renuncia de éste siguieron las de los colaboradores más cercanos del secretario. Finalmente el incidente provocó un motín con elementos ajenos a la institución en el que intervino el propio Obregón. Vasconcelos pretendió dividir la institución en dos ciclos, pero dejó su cargo, por varios motivos, antes de ver realizado el proyecto. El gobierno callista heredó el plan de Vasconcelos. Así, la secundaria nació en 1925 mediante dos decretos presidenciales, y un año después se creó, dentro de la Secretaría de Educación, el Departamento de Escuelas Secundarias.

La reforma de la Escuela Nacional Preparatoria, según el mismo Calles, tuvo como propósitos "democratizar" la enseñanza ofreciendo salidas a quienes no podían realizar estudios profesionales y evitar que los estudiantes se involucraran en actividades ajenas a su quehacer académico. Por ello los jóvenes estuvieron sometidos a un rígido programa y a férreas medidas disciplinarias. En la ciudad de México se establecieron inicialmente seis planteles y paulatinamente se fundaron en los estados, mientras que las privadas se multiplicaron con rapidez. La Universidad resintió por largo tiempo la mutilación de la Preparatoria y este hecho ahondó la brecha entre la Universidad y los gobiernos revolucionarios.

Un ñamante Departamento de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercial coordinó a las escuelas vocacionales y técnicas que aumentaron poco en número pero crecieron en importancia. En la capital, las femeninas, entre las que destacaban La Corregidora de Querétaro, Escuela Nacional de Enseñanza Doméstica, Escuela Hogar Gabriela Mistral y Sor Juana Inés de la Cruz atendían a más de 6 000 alumnas de todos los sectores sociales, 4 000 en los cursos diurnos, y más de 2 000 en los nocturnos. Algunas de ellas estaban dedicadas, fundamentalmente, a formar buenas madres y "amas de casa". Pero el régimen fundó también la escuela industrial Malinaxóchitl que ofrecía a las mujeres cursos de electricidad y oficios como relojería, joyería, grabado.

Varias instituciones como el Instituto Técnico Industrial y la Escuela Técnica Nacional de Constructores buscaban convertir a los varones en trabajadores eficientes. En todas estas escuelas la moralidad y la formación de hábitos de higiene deberían guiar las enseñanzas. En las dos escuelas industriales José de la Cruz Gálvez, una para varones y otra para señoritas, creadas por Calles en los años de la Revolución, se convirtieron en modelos en su género.

#### LA INCORPORACIÓN DEL INDÍGENA

El Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Indígena sustituyó al Departamento de Cultura Indígena, con la misma idea de años anteriores: bastaba un mismo sistema educativo para todos. En estos primeros tiempos Sáenz tuvo la obsesión de crear una misma civilización del mosaico cultural que era México. Fieles a esta política, los maestros con frecuencia mostraban su falta de sensibilidad hacia las costumbres de sus alumnos y atentaban cotidianamente contra ellas: cortaba el pelo a los varones, obligaban a niños y niñas a sentarse juntos, prohibían a las niñas cubrirse la cabeza, castigaban a quienes hablaran la lengua ma-

terna, por citar algunos ejemplos. Los niños no podían asimilar las materias escolares, adaptarse al horario, al encierro en el aula. No faltó algún maestro que los atara a la silla o al pupitre para que no huyeran. Sáenz lamentaba que los pequeños que eran vivaces y alegres en sus hogares, en la escuela se volvían taciturnos y apáticos.

El aprendizaje forzoso del español, la prohibición oficial del uso de "dialectos" en el salón de clase y las humillaciones y castigos que sufrieron los infractores fueron otros motivos de resistencia a la escuela. La SEP recomendó el libro de Rafael Ramírez, *Cómo dar a México un idioma*, pero no lo hizo accesible a los maestros que se vieron obligados a seguir su intuición y a desarrollar su inventiva.

El presidente, por su parte, afirmó ser "un enamorado de las razas indígenas" y "tener fe en ellas" mientras que el secretario de Educación, Puig Casauranc, se ufanó de "dos casos concretos de experimentación psicológica" que llevaron a cabo con indígenas. En las Escuelas de Pintura al Aire Libre de Xochimilco y Tlalpan los niños indios asombraron por su sensibilidad y su creatividad. Sus logros fueron propagados en exceso. Los 1 000 cuadros realizados en seis meses fueron exhibidos en México y en varios países de Europa con el fin de mostrar que los indios tenían inteligencia y aptitudes artísticas.

Otro de los experimentos fue La Casa del Estudiante Indígena, internado creado en 1926 (seguramente siguiendo el modelo de los estadounidenses del siglo XIX) en un barrio popular de la metrópoli donde fueron congregados más de 200 indios varones "de raza pura" de comunidades de todo el país. El objetivo era castellanizarlos y familiarizarlos con el modo de vida ciudadano para que regresaran a sus comunidades a "civilizar" a los suyos. En la Casa los alumnos fueron "desindianizados": transformaron sus vestimentas, les cortaron el pelo, los sometieron a un nuevo régimen alimenticio y además, a todo tipo de estudios antropométricos y psicológicos, en boga en varios países de Europa y en Estados Unidos, para comprobar su pureza racial y su inteligencia.

Estas pruebas convencieron de la capacidad de los indios, pero muchos de ellos nunca volvieron a su lugar de origen, tal vez seducidos por la "civilización", o avergonzados por su origen o bien por su transformación. Otros desaparecieron sin dejar huella. Las autoridades, por su parte, se jactaron de que los niños que "a su llegada no tenían en absoluto aspecto civilizado, en unos meses habían adquirido la vivacidad de cualquier niño europeo".

Un acierto, sin embargo, fue alentar a los alumnos a hablar su lengua fuera de las aulas y a aprender el español por medio de traducción, lo que demostró las ventajas del bilingüismo.

La transformación de la Casa en escuela normal tampoco dio los frutos esperados. En 1932, sólo 126 exalumnos, 23.5% de los egresados, ejercían el magisterio. No obstante, la experiencia mostró el valor de las diversas culturas.

Ante el poco éxito de la Casa, la SEP optó por la creación de once internados indígenas en el corazón de las comunidades en varios estados de la República, con el fin de no aislar a los jóvenes de su entorno y además irradiar un modo "civilizado" de vivir entre los vecinos. Los educadores, impactados por las condiciones de vida de los habitantes, comenzaron a denunciar y combatir los abusos de que eran víctimas los indígenas.

#### IGLESIA FRENTE A ESTADO

La Iglesia católica y los padres de familia adoptaron una actitud retadora frente a los límites que el artículo 3º imponía a lo que consideraban sus derechos. Durante el gobierno de Obregón desobediencias y desafíos de parte de los católicos y represiones y provocaciones u omisiones del gobierno crearon un ambiente tenso, no obstante que la aplicación del artículo 3º se pasó por alto. Vasconcelos creía que el problema de México era la falta de escuelas y había que alentar su creación aunque fueran del clero. Hasta 1926, las escuelas privadas apenas tuvieron una mínima inter-

vención del gobierno y podían incorporarse voluntariamente a la SEP.

Para Calles, la Iglesia católica representaba un poderoso rival y un obstáculo a sus planes modernizadores. En 1925, el mandatario apoyó la Iglesia católica, apostólica, cismática del patriarca José Joaquín Pérez, lo que llevó a la sociedad católica a formar la Liga Nacional Defensora de la Libertad Religiosa y a organizar un boicot con el fin de paralizar la vida económica nacional. Un periodista echó leña al fuego al sacar a la luz varias críticas que el arzobispo José Mora y del Río había hecho años antes a los artículos 3º, 5º, 27 y 130 de la Constitución. El arzobispo hubo de ratificar que la postura de la jerarquía eclesiástica frente a dichos artículos no había variado, lo que hizo que el gobierno a su vez respondiera con el Reglamento Provisional de Escuelas Primarias Particulares del Distrito Federal y Territorios. El enérgico rechazo del reglamento por parte de la Unión Nacional de Padres de Familia como un atentado más a sus derechos, forzó al secretario de Educación a contemperizar, quizás para no agudizar el conflicto, y a reafirmar el papel moral de la escuela, implantando un Código de Moralidad "que formaría en el corazón de los niños los más puros sentimientos, para hacer de ellos, hombres útiles a la sociedad, que, de haberlos conocido Cristo los hubiera aceptado como cristianos de los primeros tiempos de la Iglesia".

Calles enfrentó el boicot de la Liga reformando el Código Penal para el Distrito Federal y Territorios. La Ley Calles señalaba las penas para los delitos e infracciones en materia educativa y de culto religioso. En respuesta, el episcopado suspendió el culto público e instó a los padres a no enviar a sus hijos a la escuela; a su vez, el gobierno prohibió el culto privado y desató una verdadera persecución contra prácticas religiosas y escuelas clandestinas. El conflicto religioso se extendió por Jalisco, Guanajuato y Michoacán, entre otros estados, y unido a otros agravios, como la política agraria, derivó en la guerra Cristera,

en una escisión social difícil de superar y en un marcado descenso de la asistencia a la escuela. La llamada "querrela escolar" no fue la causa del levantamiento armado, pero sí uno de los detonantes de la lucha.

#### UN NUEVO CAMINO PARA LA FEDERALIZACIÓN

El gobierno callista fue tan eficiente para crear un sistema educativo paralelo e independiente al de los estados que en 1926 había directores de educación federal en prácticamente todos. Algunos estados impulsaron significativamente la educación para reducir al mínimo la injerencia de la SEP, como Tabasco donde sólo había 18 escuelas federales y Yucatán que contaba con dos. Los delegados del gobierno central dejaron claro con su discurso que el sistema federal buscaba la cooperación y no la competencia con el estatal, pero se negaron a unificar programas. Ese mismo año había en el país 2 596 escuelas federales, prácticamente todas unitarias, es decir, de un solo grupo de diversas edades confinado en una sola aula con una inscripción de 184 720 alumnos. El Estado de México iba a la cabeza con 218 escuelas, mientras que en el resto del país la presencia federal significaba, en promedio, 10% de la acción educativa. La situación nacional continuaba siendo lamentable: pocos alumnos pasaban del primer año y apenas 12% llegaban a cuarto. En Hidalgo y Veracruz sólo 25% de los niños en edad escolar asistían a la escuela; pocas entidades, como Nayarit, podían jactarse de tener a la mitad de la población infantil inscrita. A las autoridades federales les preocupaba la falta de coordinación con el sistema estatal y el que a pesar de sus esfuerzos, los estados sostenían mayor número de escuelas rurales: 5 079.

Las federales rara vez pagaban renta, ya que en el medio urbano ocupaban locales proporcionados por las autoridades del lugar, pero en el campo el maestro con frecuencia tenía que resignarse a

impartir clases en un bodegón semiderruido, en un jacal o bajo una enramada. Las imágenes de Diego Rivera de los maestros rurales enseñando bajo la sombra de un árbol no son mera ficción.

### LA DÉCADA RADICAL. LOS AÑOS 30

#### LA ESCUELA, APOYO DEL CAMBIO SOCIAL

A partir de finales de los años veinte, la radicalización de la cultura escolar derivó del esfuerzo de organizaciones estudiantiles y obreras por darle a la educación mayor contenido social, del contacto de maestros con campesinos y trabajadores, del éxito de métodos educativos revolucionarios, de los reacomodos de grupos de poder, de la crisis económica de México de 1926 y de la capitalista de 1929 que mostró al socialismo como una solución próxima. Durante los años del maximato, periodo en el que gobernaron tres presidentes, Emilio Portes Gil, Pascual Ortiz Rubio y Abelardo Rodríguez, bajo la sombra de Plutarco Elías Calles y durante el cardenismo, instituciones y educadores se aliaron con los trabajadores en sus luchas y se convirtieron en apoyo de las reformas sociales. Tanto los proyectos culturales y educativos oficiales como la producción literaria y artística reflejaron la ola de creciente radicalismo que inundaba al mundo occidental.

El vacío de poder causado por el asesinato del presidente electo Obregón quien había logrado una reforma constitucional para ser reelegido en 1928, llevó a la creación del Partido Nacional Revolucionario (PNR) en 1929, que agrupó a numerosos pequeños partidos políticos e inauguró el maximato. Una década de "reconstrucción" no había alterado mucho la fisonomía del campo que seguía dominado por la hacienda. El promedio nacional de analfabetismo alcanzaba 66 % y en estados como Guerrero, Oaxaca y Chiapas, más de 80 %. En una muestra de 3 611 pueblos que contaban con maestro y más de 500 habitantes, la maquinaria

agrícola era inexistente, menos de la mitad tenían arados de acero, 7% carecían de mercados locales y más de 50%, de tiendas. El ferrocarril comunicaba apenas a 6%, el autobús a 14% mientras que 29% no llegaban ni a carretas de bueyes. La mayoría no conocía ni el teléfono ni telégrafo, no tenía médicos, parteras, hojalateros, zapateros, o practicantes de otros oficios.

Para alcanzar regiones aisladas, el gobierno interino de Emilio Portes Gil recurrió a las "escuelas de circuito": la federación subvencionaba una escuela, modelo de varias otras sostenidas en su totalidad por campesinos. Si bien esta estrategia permitió crear en un solo año 2 491, la carga que representaron para las comunidades y el temor a que los padres de familia o las autoridades locales se apropiaran de ellas hizo que fueran federalizadas.

Portes Gil difundió un discurso radical, contrastante con muchas de sus acciones. Recurrió como lo habían hecho gobiernos anteriores, a la ayuda de textos y publicaciones periódicas como medio de difundir sus ideas y sus logros. Esta vez las publicaciones se singularizaron por la profusión de imágenes dirigidas a "aquellos para quienes la lectura era un trabajo lento". Por ejemplo, la revista quincenal *El Sembrador*, que vio la luz en 1929 y cuya lectura era obligatoria en las escuelas nocturnas, tenía como fin comunicar al gobierno con los campesinos, apoyar a los maestros en su tarea y transmitir la imagen oficial del prototipo del campesino débil e ignorante que justificara la acción redentora de la escuela y la intromisión del Estado en su vida. La revista fue un excelente medio para promover varias campañas, entre ellas la nacional contra el alcoholismo, amenaza agravada en numerosas comunidades por la carencia de agua potable. En estos años la SEP publicó también *Fermín*, libro de lectura del maestro Manuel Velásquez **Andrade**, dedicado a los niños del campo. El texto narraba la historia del pequeño Fermín, cuyo padre, un peón de hacienda, se incorporó al ejército zapatista para conseguir tierras y educación para sus hijos. El triunfo de la Revolución significó la realización de los anhelos de una vida mejor para toda la familia.





Fermin, fue ilustrado por Diego Rivera con dibujos tan elocuentes como las lecciones mismas. Narra la historia de un joven del campo durante los años de 1910 a 1918. El libro fue editado por la SEP en 1933 con un tiraje inusitado: 400 000 ejemplares.

El año de 1929 fue testigo de varios sucesos trascendentes en México y en el mundo: además de la creación del PNR, la rebelión de un grupo de militares contra Calles y el presidente Emilio Portes Gil que puso en jaque "la estabilidad" de la Revolución; la estrepitosa caída de la Bolsa de Valores de Wall Street; la campaña vasconcelista por la presidencia de la República y la autonomía de la Universidad Nacional. La autonomía había sido un viejo anhelo de los universitarios, inconformes con su dependencia del gobierno y creyentes en una institución desligada de la política. Con la supresión de la Secretaría de Instrucción Pública en 1917, la Universidad pasó a depender directamente del ejecutivo hasta que Vasconcelos la recuperó para la SEP. Los roces continuaron. El detonante del conflicto fue la inconformidad de los estudiantes con la imposición de exámenes trimestrales por parte del nuevo director de la Facultad de Leyes, Narciso Bassols. La negativa

de las autoridades a dialogar y el apoyo de la Escuela Nacional Preparatoria y la Facultad de Medicina hicieron crecer desmesuradamente el movimiento y llevaron a Portes Gil a conceder la autonomía, al parecer por sugerencia de Puig Casauranc y no por petición de los estudiantes, para deshacerse del problema. Esta autonomía fue un triunfo a medias, pues el presidente conservó grandes prerrogativas sobre la Universidad, entre otras, proponer a los universitarios una terna para escoger al rector.

#### LA CRECIENTE CENTRALIZACIÓN

En 1930 la influencia del gobierno central en las entidades era aún débil. En ese año, la Asamblea Nacional de la Educación asignó a la Federación las zonas más aisladas para establecer escuelas y resolvió, en papel al menos, la homologación de sueldos del magisterio federal y local. El siguiente año, 28 nuevas primarias federales fronterizas para 2 000 alumnos deberían evitar que cruzaran al otro lado para recibir "una educación perjudicial para el espíritu nacionalista de México".

El licenciado Bassols, el secretario de Educación más prominente de los gobiernos de Pascual Ortiz Rubio y Abelardo Rodríguez, firmó en 1933 un acuerdo con Chihuahua para "federalizar" o asumir por completo la educación primaria en el estado, contraviniendo las resoluciones de la Asamblea que habían dejado a la federación el papel de simple auxiliar. Varios estados solicitaron la "federalización", sin duda presionados por los maestros que de esta manera tenían mejores condiciones de trabajo.

Simultáneamente Bassols modificó la Ley del Trabajo reglamentaria del artículo 123 de la Constitución que imponía a los patrones la obligación de mantener escuelas para los hijos de los trabajadores si las negociaciones o centros rurales estuvieran situados a más de 3 km de las poblaciones y el número de niños fuera mayor de 20. La Secretaría de Educación asumió la respon-

## PORCENTAJE DE ANALFABETAS DE 10 O MÁS AÑOS DE EDAD (1910 Y 1940)

Años	Población de 10 o más años de edad	Analfabetas de 10 o más años de edad	% de la población
1900	9 822 220	7 286 081	74.2
1910	10 809 090	7 537 414	69.7
1921	10 538 622	6 973 855	66.2
1930	11 748 936	6 962 517	59.3
1940	13 960 140	7 198 756	51.6

Datos del Sexto Censo de Población (1940). Dirección General de Estadística.

Fuente: Nathan Whetten, *México rural*, Chicago, Chicago University Press, 1948, p. 284.

sabilidad de las escuelas "Artículo 123" y enfrentó la reticencia de los empresarios para cumplir con el precepto.

Dos proyectos enemistaron al secretario de Educación con los padres de familia y los grupos conservadores: la laicización de la escuela secundaria que dio a la SEP control sobre 37 escuelas privadas, es decir, necesitaban apegarse a los dictados y programas oficiales para que sus estudios fueran reconocidos, y el proyecto de educación sexual. El solo anuncio de la recomendación del Congreso Panamericano del Niño en 1930 en Lima, Perú, y de la Sociedad Eugénica Mexicana de un programa de educación sexual para los últimos dos años de la primaria y la secundaria puso a la Unión de Padres de Familia en pie de lucha, lo que tuvo eco en varios estados e hizo desistir a Bassols.

El secretario también se ganó la oposición de los maestros al pretender reducir las funciones del Consejo de Educación Primaria y reformar el escalafón, el plan de promoción de salarios de la Secretaría de Educación, lo que debilitó a varios líderes que prácticamente regulaban los ascensos y los sueldos del magisterio. Asediado en dos frentes y distanciado del subsecretario Moisés Sáenz por diferencias sobre la educación rural, Bassols se vio forzado a renunciar.

## EL "PROBLEMA" INDÍGENA

Para principios de la década de los treinta, autoridades y maestros comprobaron que la escuela era no sólo ajena a las costumbres y necesidades de los campesinos sino un estorbo en su vida cotidiana; había sido impotente para cambiar costumbres y no había logrado siquiera enseñar el español a los monolingües.

El contacto con las comunidades rurales y con experiencias de otros países americanos, particularmente de Perú y el pensamiento de José Carlos Mariátegui, convenció a Sáenz de que el factor económico era determinante de la condición del indígena. La vivencia de Carapan, Michoacán, región india donde el educador y un grupo interdisciplinario establecieron un "laboratorio" durante más de seis meses, mostró la distancia abismal entre el ideal y la realidad. El estado lamentable de las escuelas y su poca aceptación entre los campesinos; la apatía y limitada preparación de los maestros; la resistencia de la comunidad y la lejanía de los investigadores con la cultura local persuadieron a Sáenz de la necesidad de una oficina especial para resolver "el problema" indígena, lo que influyó en la creación del Departamento de Asuntos Indígenas (1936) del cardenismo. A diferencia del propuesto por Sáenz, éste tuvo sólo carácter de investigación, consulta y representación de las comunidades indígenas ante el gobierno.

## UNA REFORMA POLÉMICA

A finales del gobierno de Abelardo Rodríguez, el último gobierno del maximato, fue aprobado el Plan Sexenal del Partido Nacional Revolucionario ideado por el grupo callista para encauzar (y limitar) las acciones del futuro presidente Lázaro Cárdenas. Después de meses de debates, protestas y manifestaciones de adhesión y de rechazo, dentro del seno de la Segunda Convención Ordinaria del PNR y fuera de él, culminaron los esfuerzos de un grupo radical que

orientó a la Convención por rumbos distintos a los planeados por los callistas. En el aspecto educativo, triunfó el sector integrado por organizaciones de estudiantes, maestros y trabajadores que por años habían impugnado el laicismo por insuficientemente revolucionario y se habían pronunciado por una orientación socialista. Varios estados, como Chiapas y Veracruz, se habían adelantado a la reforma nacional.

Mientras el Plan se debatía, entre los universitarios se llevó a cabo un enconado debate que definió el rumbo de la Universidad Nacional. En el seno del Iº Congreso de Universitarios Mexicanos, el 7 de septiembre de 1933, Antonio Caso y Vicente Lombardo Toledano se enfrentaron en una intensa polémica sobre el carácter y la misión de la Universidad. Caso, con una visión humanista del papel de la institución, defendió la vocación cultural y de enseñanza de la Universidad así como la libertad de cátedra, y Lombardo, marxista, el compromiso de la Universidad con la sociedad y con un proyecto revolucionario. Aunque en las conclusiones del Congreso predominó el criterio de orientar la Universidad hacia el materialismo histórico, quienes compartían el pensamiento de Caso desacataron las resoluciones. La educación socialista no pudo imponerse en la Universidad. El presidente respondió con la concesión de la autonomía total a la Universidad "para que no cayera en sus espaldas el peso del fracaso", medida interpretada como un ataque frontal y una maniobra del Estado para dejarla morir de inanición. El gobierno se desentendió de la Universidad y le concedió un patrimonio de 10 000 000 de pesos. Esta dejaba de ser "nacional" para convertirse en "autónoma".

EL Plan Sexenal fortaleció la figura presidencial y permitió a Cárdenas llevar a cabo varios cambios revolucionarios. En el aspecto educativo, reforzó el papel del Estado como educador, conferido por la Constitución de 1917, y además estipuló que la educación debería ser popular y extensiva y se relegarían las profesiones liberales para impulsar la educación técnica.

La reforma del artículo 3º en 1934, aprobada en octubre, dos meses antes de que Cárdenas asumiera la presidencia, puso de nuevo a la sociedad en pie de lucha. El terreno había sido abonado por los excesos anticlericales de algunos gobernadores como los de Rodolfo Elías Calles en Sonora y Garrido Canabal en Tabasco, a los que se asociaba con la educación socialista. Rara algunos, la reforma era un episodio más de la guerra emprendida por Bassols, aun cuando el ex-secretario no había estado de acuerdo con el cambio del artículo 3º.

El artículo 3º reformado estipulaba que

*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.*

La falta de precisión del concepto "socialista" causó desorientación y provocó diversas interpretaciones, no obstante que durante los debates en el Congreso varios diputados, entre ellos Manlio Fabio Altamirano, representante de Veracruz, y Alberto Bremauntz se pronunciaron a favor del marxismo. Para otros, la reforma se refería a una escuela socializada, relacionada con la vida y la sociedad, combativa de injusticias y defensora de los desposeídos.

El gobierno, por su parte, creó el Instituto de Orientación Socialista con delegaciones en los estados, con el fin de guiar la nueva educación por medio de cursos breves, ciclos de conferencias para los trabajadores y padres de familia, así como otros medios de propaganda. Las respuestas a la reforma obedecieron, en buena medida, a las relaciones entre el gobierno central y las entidades, la habilidad del director federal o de los maestros y sus ligas con las autoridades o personajes influyentes del lugar, la fuerza de las organizaciones populares, el poder de la Iglesia y la religiosidad de la población. Las autoridades, por su parte, se referían indistintamente al socialismo como un régimen de mayor equidad o en términos marxistas, como una sociedad sin clases. Los textos y programas

hablaban de justicia social y conflicto de clases. Los planes de estudio en los niveles superiores, en las normales y las regionales, incluían el socialismo científico y el análisis de las luchas de los trabajadores. En las primarias y secundarias buscaban hacer consciente al estudiante de su responsabilidad en la construcción de una sociedad equitativa. Los problemas de los sectores populares y los esfuerzos nacionalistas del gobierno deberían ser el tema principal de la enseñanza. Los alumnos deberían tener contacto con centros de trabajo y organizaciones como sindicatos y cooperativas, y apoyar los esfuerzos de sus integrantes. De acuerdo con el modelo pedagógico de la Unión Soviética, los programas se dividían en tres áreas: naturaleza, trabajo y sociedad, que darían una explicación "racional y exacta de los fenómenos físicos", y buscarían destruir falsas creencias sobre fenómenos naturales, y proporcionarían un fundamento científico de la desigualdad social y de la lucha de clases".

El gobierno emprendió el combate al analfabetismo, que continuaba siendo alarmante, mediante la Campaña Nacional de Educación Popular que involucró a departamentos de Estado, organizaciones políticas, centrales obreras y grupos campesinos y que tuvo como aliadas a las radiodifusoras del Departamento Autónomo de Prensa y Propaganda y a estaciones locales de los estados. La reforma dejó claro que intentaba hacer de la escuela y el maestro factores del cambio social. Además de impresos de todo tipo, el gobierno puso en manos de niños y adultos varios textos de lectura, las series *SEP* para los trabajadores urbanos y para los niños de la ciudad y *Simiente* para los campesinos, grandes y pequeños. Estos textos, ilustrados por los integrantes de la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios formada en 1933, trataban sobre los antagonismos de clase, mostraban una sociedad maniquea dividida entre buenos, los trabajadores, y malos, los burgueses. Exaltaban valores *proletarios* como la cooperación, la justicia, la liberación femenina, la organización y describían con imágenes y palabras los combates de los trabajadores. Las

conquistas de Cárdenas, la expropiación petrolera y el reparto agrario eran glorificadas repetidamente.

La nueva orientación educativa influyó de manera desigual en la vida escolar. Varios maestros persistieron en buscar una vida mejor para las comunidades, modificando apenas sus actividades cotidianas; algunos se aliaron a la lucha de los trabajadores en detrimento de su labor académica. El intenso reparto agrario cardenista transformó al maestro en líder y agitador social. La nueva consigna fue crear conciencia de clase, organizar a campesinos y trabajadores y apoyar las reformas del presidente. El maestro empleaba parte de su tiempo en redactar peticiones de tierras, actas de cooperativas, gestionar créditos, presidir sesiones de sindicatos y fomentar simpatía para Cárdenas.

La interpretación del concepto socialista llevó a varios maestros a una guerra sin cuartel contra la religión, a transformar iglesias en escuelas, centros culturales o salones de baile, a quemar imágenes, perseguir sacerdotes y desmentir las enseñanzas familiares. En el espacio escolar festivales o ceremonias cívicas sustituían a las tradicionales fiestas religiosas, la bandera rojinegra a la de la patria y La Internacional o El Agrarista al Himno Nacional. Las comunidades se dividieron por las acciones irreligiosas de muchos maestros y mostraron su rechazo retirando a los niños de la escuela.

En represalia por las nuevas funciones, el hostigamiento a maestros llegó al asesinato. Su tarea concientizadora los convirtió en enemigos de los poderosos y de grupos retardatarios, y con frecuencia su guerra iconoclasta e irreverente los alejó de las familias. Cientos de maestros fueron martirizados o perdieron la vida en estos años. Cárdenas hubo de proporcionar armas a un buen número para que se defendieran de sus agresores.

Fiel a los propósitos del Plan Sexenal, Cárdenas impulsó la educación de los trabajadores. El Departamento de Educación Obrera, inaugurado el 1º de enero de 1937, buscó formar en los obreros "un criterio revolucionario", atender a su educación básica y media y



allanar el camino para la educación superior. El Departamento creó primarias y secundarias nocturnas en el Distrito Federal y en los estados y en su primer año de vida atendió a más de 12 000 alumnos. Además de escuelas de arte se crearon Brigadas Culturales en el seno de los sindicatos, lo que hizo repuntar la asistencia.

El impulso a la enseñanza técnica cristalizó en el Instituto Politécnico Nacional, según el gobierno, "la realización máxima" en este campo. Al terminar el sexenio existían 32 prevocacionales y seis escuelas profesionales. El aumento del presupuesto para la enseñanza técnica fue espectacular: de 2 330 937 pesos en 1934 a cerca de 9 000 000 en 1940.

El cambio de rumbo en la política para asimilar a los indígenas se hizo evidente en el Congreso Indigenista de Pátzcuaro de 1940 que reunió a indigenistas de todo el continente americano y en el que el aspecto económico del "problema" desplazó al cultural. El reconocimiento del valor de las diferentes culturas y la aceptación de los idiomas maternos y la enseñanza bilingüe fue unánime. Los delegados estuvieron a favor de la integración de los indios con sus culturas y valores a los estados nacionales. Sáenz expresó la necesidad de que en México hubiera "una política de ida y vuelta, de hacer más mexicano al indio y más indio al mexicano". Aun cuando hubo una ausencia notoria de los propios indios en el diseño de cualquier tipo de acuerdo en su favor, se había dado un paso adelante.

#### UN BALANCE

En 1934, las reformas legales habían dejado el manejo técnico y administrativo de las escuelas en manos de la federación, y además obligaban a las entidades a ajustarse a métodos y programas de la SEP. Hacia finales de la década, no obstante la resistencia de los estados y el celo por su soberanía, se habían firmado contratos con 12 de ellos, lo que representaba, en gran medida, un triunfo

para los maestros estatales quienes habían luchado por la federalización pues para ellos representaba mejores condiciones de trabajo. El número de primarias federales había aumentado de 200 en 1921 a 14 384, más del doble de las que sostenían los gobiernos y municipios, atendidas por 18 338 maestros. La federación era responsable de ocho escuelas de Bellas Artes; 18 Misiones Culturales convertidas a finales del sexenio en Brigadas de Penetración Indígena, que deberían limitar su acción a las comunidades habitadas por grupos étnicos (las autoridades pensaban que así se evitaría que los misioneros se aliaran con los campesinos y los apoyaran en la reforma agraria y en otras luchas por sus derechos); 32 Regionales Campesinas que habían graduado a 3 162 alumnos como maestros rurales; varias normales rurales y normales federalizadas en diversos estados; 184 secundarias, siete secundarias fronterizas y 30 internados indígenas.

Los programas y planes de estudio federales, igual que en el pasado, servían de norma y en prácticamente todos los estados se intentaba poner en marcha, aunque con grandes diferencias, la nueva orientación socialista. Para fines de la década la escuela había ganado un lugar en la vida cotidiana de las comunidades y de los grupos urbanos. Sin embargo, la concurrencia de las tres instancias educativas, federal, estatal y municipal, continuó siendo fuente de incesantes conflictos. En 1940 el recién creado sindicato de maestros SIERM puso en marcha una Campaña Nacional Pro Federación de la Enseñanza. No llegó más allá de lo logrado por el gobierno federal debido a la oposición de gobernadores y algunos maestros.

La federalización de la enseñanza fue paralela a la de otros ámbitos de la vida nacional y tuvo una función significativa en el proceso centralizador del Estado. El gobierno federal conquistó áreas estratégicas en los estados mediante una lucha tenaz y contribuyó al cambio de las relaciones de poder en las localidades. La construcción del Estado posrevolucionario se logró, en *m u c h o s* casos, minando las bases del poder regional.

Ante la amenaza de la guerra mundial, por temor de perder lo ganado y para evitar mayores rupturas en la sociedad, Cárdenas moderó su política. La educación socialista perdió terreno y en el gobierno de Manuel Avila Camacho fue sustituida por la escuela del amor y de la unidad nacional.

## LA BÚSQUEDA DE LA MODERNIDAD

CECILIA GREAVES L.

### EL VIRAJE CONSERVADOR

AL ASUMIR MANUEL ÁVILA CAMACHO LA PRESIDENCIA en diciembre de 1940, México había superado la pérdida demográfica de la década revolucionaria, aumentando su población a 20 000 000 de habitantes. Era un país todavía rural, de localidades entre 50 y 5 000 habitantes, con escasa integración urbana que empezaba a cosechar algunos frutos, producto de cambios en su estructura económica y social, pero cuya estabilidad política se veía amenazada por una profunda escisión derivada del radicalismo de las reformas cardenistas. Obligado a encontrar una transición pacífica ante posibles enfrentamientos entre las corrientes extremas, una derecha cada vez más beligerante y una izquierda oficial aún poderosa, Avila Camacho adoptó la unidad nacional como bandera ideológica del régimen. Ello no significó sólo una justificación para fortalecer alianzas y ampliar consensos necesarios en la construcción de un nuevo proyecto de nación, sino también un intento por alcanzar un rígido control sobre las diversas facciones políticas consideradas como un obstáculo para lograr la unidad.

La consolidación de un Estado fuerte, corporativo, apoyado por el partido oficial, el Partido de la Revolución Mexicana (más tarde Partido Revolucionario Institucional, PRI), fue pieza clave en este proceso. Pero también, y desde otra perspectiva, la segunda guerra mundial fue la coyuntura que permitió un amplio margen

de maniobra para justificar el cambio ideológico, creando a la vez condiciones favorables para el crecimiento económico y alcanzar el anhelado progreso y modernización.

Una nueva retórica se introdujo en el discurso oficial. Al protestar como presidente, Avila Camacho no se refirió a una ruptura con el pasado revolucionario, sino a "una renovación de ideales" mediante "la consolidación material y espiritual de las conquistas sociales". En este contexto, la exaltación de un sentimiento nacionalista iba dirigida precisamente a neutralizar los profundos antagonismos de la sociedad.

El proyecto demandaba la formación de un hombre nuevo, y para ello era necesario dar un contenido diferente a la educación. Eliminar toda reminiscencia izquierdista sería un primer paso no fácil de lograr, si tomamos en cuenta que apenas seis años atrás la reforma al artículo 3º que imponía la educación socialista había tenido amplio apoyo por parte de autoridades, líderes y un magisterio en su mayoría afiliado al Partido Comunista.

Las serias tensiones políticas y sociales se reflejaron en la Secretaría de Educación Pública al ser ocupada por tres secretarios de diferentes tendencias, en el mismo sexenio. Desconcertó el nombramiento de Luis Sánchez Pontón, un antiguo cardenista, como titular, y más aún cuando declaró que no pediría la supresión, ni siquiera la modificación del precepto constitucional sino que trataría de borrar la desconfianza surgida a raíz de "interpretaciones torcidas y desviados procedimientos". No habló de desarrollar conciencia de clase entre el proletariado, de la supresión progresiva de la propiedad privada o de la socialización de los medios de producción. Pero sí de afirmar los valores colectivos, de integrar la nacionalidad mediante el fortalecimiento de los vínculos de todo género y la solidaridad de los grupos sociales. Era evidente que el secretario intentaba modificar el programa escolar cardenista pero no abandonarlo completamente.

Las declaraciones de Sánchez Pontón no convencieron a los tradicionales opositores de la educación socialista, quienes no

cejaron en sus esfuerzos por derogarlo, por lo que el secretario se vio obligado a presentar su renuncia en septiembre de 1941, a sólo diez meses de iniciada su gestión. Con esto, la propuesta educativa del cardenismo quedaba totalmente olvidada.

El cambio fue radical al ser designado el general y abogado Octavio Vejar Vázquez como nuevo titular de Educación. Representante de los grupos conservadores, definió un nuevo orden educativo a partir de dos puntos fundamentales: el combate a la escuela socialista y la reconciliación con la Iglesia católica. El proyecto se inclinó hacia los ideales humanistas de los años de Vasconcelos. Reconstruir moralmente al país para rescatar los "olvidados" valores éticos fue su propósito. La llamada escuela del amor vino a concretar el nuevo modelo educativo: una escuela ajena al odio y a la división entre los mexicanos, a pesar de sus diferencias de credo, partido o clase, una escuela auténticamente mexicana, acorde con las tradiciones y medio físico del país, en la que el individuo, y ya no la colectividad, se convertía en el centro de atención y la familia reafirmaba su papel formativo en el ámbito escolar. Para el secretario, que portaba pistola al cinto, no podía "haber educación sin la señal de la cruz tras ella". De ahí su exhortación a los maestros para retomar su papel misionero aunque, paradójicamente, su gestión se caracterizó por las críticas relaciones con el magisterio y su rechazo, en particular, al maestro rural. Con actitud intransigente buscó erradicar todo aquello que se opusiera al ideal de la nueva escuela. Expulsó a elementos de filiación comunista, tanto funcionarios como maestros, clausuró escuelas, las reabrió con nuevos profesores y dio a la Iglesia la oportunidad para recuperar el espacio que había perdido.

El sesgo hacia la derecha se reflejó también en la supresión de la escuela mixta, blanco de los ataques de grupos conservadores. Argumentando que "la política socialista" de educar a hombres y mujeres en conjunto era un sistema que "repugna a la nación", impuso una escuela unisexual diferenciada a partir del segundo ciclo de educación primaria, reforma que no sólo desató una ola de

protestas sino que en la práctica tropezó con serias dificultades ante la falta de fondos y de maestros para poder duplicar los grupos escolares, sobre todo en áreas rurales.

Ya para entonces las condiciones parecían favorecer la revisión del artículo 3º, atribuyendo a la vaguedad del texto constitucional la confusión a la que había dado lugar. Una nueva Ley Orgánica aprobada en 1942 abrió el camino hacia la reforma. No modificó en lo absoluto el texto del precepto y siguió considerando a la educación impartida por el Estado como socialista pero desde una óptica distinta. Ahora se refería al socialismo forjado por la revolución mexicana, a una doctrina de solidaridad y respeto a la colectividad cuyo propósito era disminuir las desigualdades económicas y sociales, sin hacer mención al socialismo científico, criterio totalmente opuesto a lo que habían pensado los promotores de la reforma de 1934. Ahora la escuela ya no sería instrumento de transformación de la sociedad sino que se convertía en el medio propicio de unión entre los mexicanos.

El cambio se situó a la vez en el campo de la renovación pedagógica. No era posible que el Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista de 1935 que planteaba "preparar a las nuevas generaciones en la lucha para el advenimiento de un nuevo régimen social sin explotados" siguiera vigente en un gobierno que buscaba la unidad nacional. Bajo las nuevas reglas del juego, las prioridades y objetivos de la educación se invirtieron. El campo ya no fue el foco de atención, ni la defensa de los derechos de los trabajadores o la lucha por la tierra. Ahora el fin de la llamada revolución era la industrialización y por tanto la educación debería adaptarse a los requerimientos del desarrollo económico. La mirada se reorientó hacia lo urbano. Planes y programas de estudio, hasta entonces diferenciados entre urbanos y rurales, se homogeneizaron y los contenidos y métodos pedagógicos se modificaron para superar la efervescencia social y política del cardenismo. No se abandonó la terminología revolucionaria pero sí se matizó. Se incorporaron conceptos que respondían a expectativas

políticas del momento junto con un conjunto de valores y normas de conducta dirigidos a lograr armonía en la sociedad y fortalecer la identidad nacional. Formar buenos ciudadanos, conscientes de sus derechos y obligaciones, respetuosos de la ley y leales a México, fue la consigna que sustituyó a la lucha de clases y la transformación de la sociedad.

Los nuevos programas ya no serían coeducativos, desfanatizantes, cooperativistas, emancipadores, como estipulaba el Plan de 1935, sino mínimos, flexibles, graduados, nacionales y perfectibles. Las materias se dividían en instrumentales e informativas. A las primeras correspondían lenguaje, aritmética y geometría, dibujo, trabajos manuales y economía doméstica, además de educación física, música y canto, mientras que las informativas comprendían ciencias naturales y ciencias sociales. Los castigos corporales estaban estrictamente prohibidos y penados por las leyes y reglamentos de educación

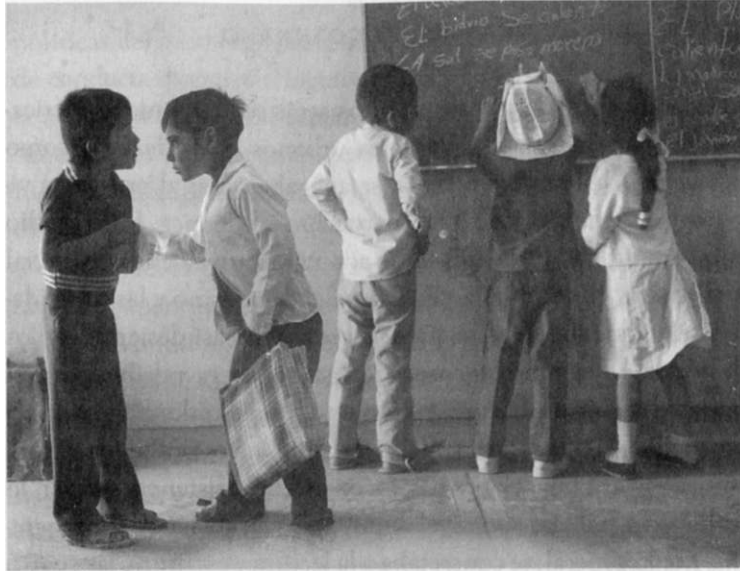
La tendencia centralizadora continuó. La federalización educativa siguió su curso de manera paulatina entre la oposición constante de las autoridades estatales y la presión de los maestros por asegurar mejores salarios y condiciones de trabajo. Los convenios, diferentes, de acuerdo con los particulares intereses de los estados, sobre todo económicos, eran renovados, modificados o anulados. Para 1940, 44% de la población escolar estaba inscrita en 21 784 escuelas primarias oficiales; las federales superaban ya a las estatales. Más de las tres cuartas partes eran rurales y atendían tan sólo a 40% de la inscripción total. Eran, en su mayoría, planteles de uno, dos o tres grados y únicamente 2% llegaba a 6º, de tal suerte que de cada 100 niños campesinos que iniciaban su educación primaria, sólo cuatro llegaban al sexto año, mientras que 55% de las escuelas urbanas eran de organización completa.



## EL AMBIENTE COTIDIANO

Las condiciones de trabajo de años atrás se mantenían prácticamente inalteradas. Los planteles urbanos, considerados como prototipos de la nueva escuela, se apegaban más al programa vigente y daban prioridad a la instrucción académica. En el medio rural era difícil que la escuela se adaptara a un calendario oficial que pasaba por alto las actividades del campesino y las festividades religiosas locales. Las escuelas se veían casi desiertas en los periodos de siembra y cosecha. Tampoco era posible para el maestro seguir un horario rígido en un medio donde el tiempo era medido por la salida y puesta del sol. Una escasa preparación, sus excesivas obligaciones y la inconsistente asistencia escolar, lo orillaban a trabajar con niveles muy bajos de eficiencia. El programa, por lo general, se concretaba a la lectura y escritura, las cuatro operaciones de aritmética y nociones elementales de historia de México, civismo y geografía.

Los contrastes eran también marcados en cuanto a la organización escolar. En las zonas urbanas predominaban grupos numerosos —entre 45 y 50 alumnos— homogéneos en edad. Los maestros, con un nivel de escolaridad superior, gozaban de mayor seguridad en el trabajo y de status como profesionistas, aunque disponían de menor libertad al estar bajo la tutela del director del plantel, de los inspectores y de las altas autoridades educativas. En el caso de las escuelas rurales, los grupos eran heterogéneos tanto en conocimientos como en edad; alumnos entre los 6 y los 14 años que por primera vez asistían a la escuela compartían el espacio con los repetidores. Los maestros rurales, la mayoría con tan sólo educación primaria, "casi se contundían con la escuela", contaban con mayor reconocimiento por parte de los vecinos, expresado con frecuencia en su liderazgo en las comunidades. Estaban sujetos a cambios constantes pero a la vez disponían de mayor libertad de acción tanto por el aislamiento geográfico en que vivían como por el esporádico contacto con los directores federales e inspectores,



Un acercamiento a la vida cotidiana en una escuela rural.

situación que propició serios problemas de ausentismo. Aunque en ellos recaía la mayor carga de trabajo, su lucha por sobrevivir era constante, con un salario insuficiente que no siempre llegaba puntualmente además de sufrir descuentos y ser muy inferior al de los maestros urbanos.

Las diferencias entre los planteles urbanos eran marcadas dependiendo de su ubicación. Amplios edificios, construidos ex profeso, de varios pisos y salones, con patios y canchas deportivas situados en las zonas urbanas más prósperas, contrastaban con otros que funcionaban en casas particulares, en locales alquilados o prestados por sindicatos y empresas, no siempre bien adaptados, y más aún con aquellos que disponían de salones pequeños, mal ventilados y con poca luz que reflejaban la extrema pobreza en no pocas localidades.

Las carencias en las escuelas rurales seguían siendo enormes. Las constantes peticiones de comunidades para el establecimiento de

escuelas no siempre encontraban respuesta positiva de las autoridades no obstante que la construcción del local o su acondicionamiento seguía recayendo sobre los vecinos quienes contribuían con aportaciones económicas, jornadas de trabajo o con materiales para construcción, siempre en forma comunitaria.

La nueva corriente educativa se reflejó de manera particular en los textos escolares. La conciliación, tantas veces anunciada, obligaba a superar las divisiones internas y los textos ofrecían una excelente oportunidad para cerrar heridas. Como libros de lectura volvieron a circular obras tradicionales, de contenido neutro, escritos dos o tres décadas atrás y reimpresos una y otra vez. *Leo y escribo*, *Poco a poco*, *Adelante*, *Rosita y Juanito*, *Rosas de la infancia*, entre otros, retrataban un mundo básicamente urbano muy distante de la sociedad dibujada por los textos socialistas, pero que tampoco se ajustaban a la época ni a los programas escolares vigentes, mientras que para la enseñanza de la historia se elaboraron nuevos textos que abandonaron la versión conflictiva que hasta entonces mantenían muchos libros en uso, buscando recuperar los valores y símbolos que pudieran contribuir al conocimiento de una tradición sin controversias.

#### EL NUEVO RUMBO

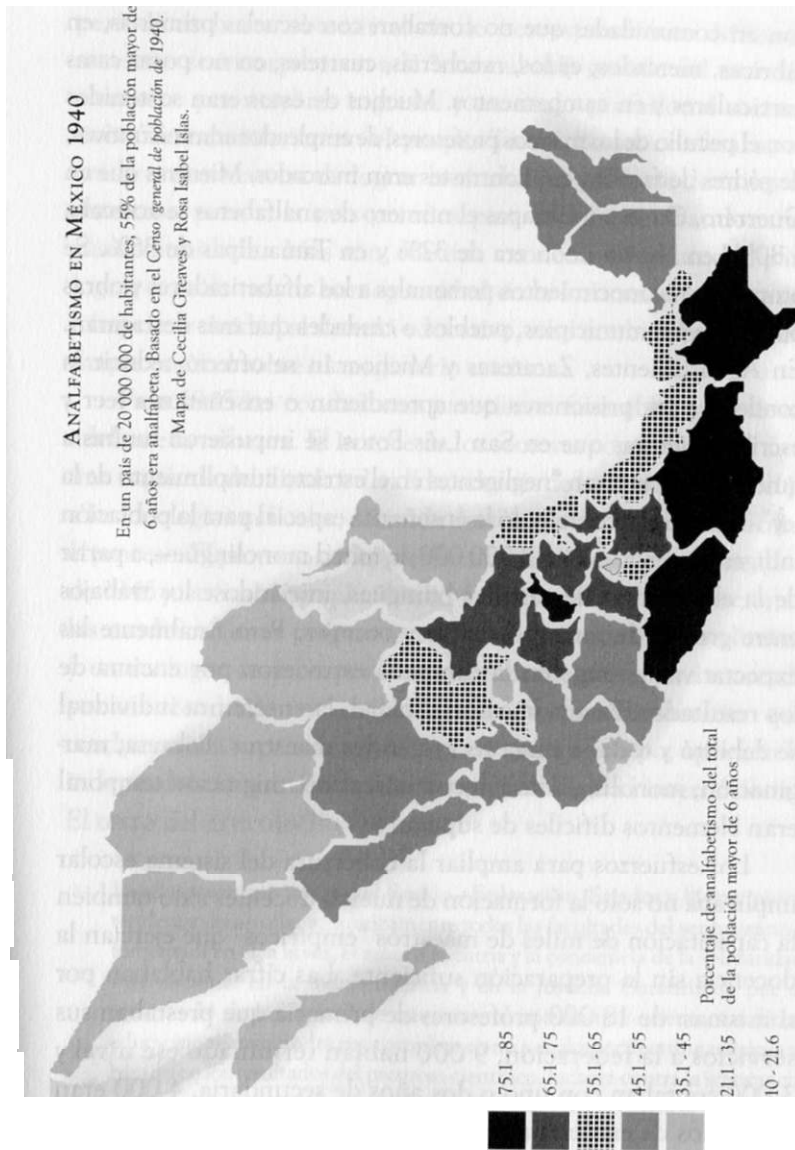
Del discurso de la escuela del amor nada quedaba. La creciente división ideológica entre grupos magisteriales se había convertido en un serio conflicto político que con actitud intransigente Vejar Vázquez agudizó. Avila Camacho decidió sustituirlo por un diplomático de carrera y hombre de letras, Jaime Torres Bodet, quien se había iniciado en las labores educativas como secretario particular de Vasconcelos en la Universidad y al momento de su designación, en diciembre de 1943, ocupaba la Subsecretaría de Relaciones Exteriores.

Su designación fue vista con beneplácito. El nuevo titular de Educación fue conciliador por excelencia y pieza clave en la

conformación del actual sistema educativo. No manifestó crítica alguna en relación con la experiencia socialista pero sí dejó claro que la escuela no debía ser "ni un anexo clandestino del templo" ni un arma que apuntara deliberadamente "contra la autenticidad de la fe". No pretendía que fuera un modelo fijo de escuela, que uniformara arbitrariamente todo el sistema, sino una escuela que expresara lo mexicano. Fundir regionalismos sin destruirlos, reconocer los valores y tradiciones de la cultura nacional como base de la propia identidad era el camino a seguir.

Lograda la unificación magisterial al formarse, en diciembre de 1943, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), de tendencia moderada de izquierda, Torres Bodet atendió los problemas más urgentes como parte de un proyecto integral. Lanzó, en términos de emergencia, una nueva campaña contra el analfabetismo, el "más temible de los enemigos internos" e hizo un llamado a todos los mexicanos para participar en una lucha contra la ignorancia que afectaba a 55% de la población mayor de seis años. Pero en esta empresa, que recordaba aquella emprendida por Vasconcelos, se confundían otro tipo de intereses. Combatir la ignorancia en este momento se equiparó con la lucha que de manera simbólica libraba México en el exterior al sumarse a las fuerzas aliadas enviando un escuadrón aéreo a las operaciones de guerra de Estados Unidos en el Pacífico. Ambas acciones se presentaban conjuntamente como la continuación de la lucha revolucionaria del pueblo mexicano en pos de la autonomía política, la libertad y la justicia social, esfuerzo que requería del apoyo y unión de todos los mexicanos, haciendo a un lado partidismos o proselitismo doctrinario.

La respuesta al llamado presidencial fue entusiasta. Junto con la prensa y la radio, el cine y el teatro guiñol fueron eficaces portavoces de esta empresa. Maestros improvisados, a los que se unieron alumnos del tercer ciclo de enseñanza elemental, alternaron con profesores de escuelas primarias ante grupos sumamente heterogéneos. Hubo quienes optaron por organizar centros de enseñanza colectiva para acelerar el aprendizaje. Se improvisa-



ron en comunidades que no contaban con escuelas primarias, en fábricas, mercados, ejidos, rancherías, cuarteles, en no pocas casas particulares y en campamentos. Muchos de éstos eran sostenidos con el peculio de los mismos profesores, de empleados administrativos, de padres de familia. Los contrastes eran marcados. Mientras que en Guerrero, Oaxaca y Chiapas el número de analfabetos se acercaba a 80%, en Nuevo León era de 32% y en Tamaulipas de 35%. Se otorgaron reconocimientos personales a los alfabetizadores y obras públicas a los municipios, pueblos o ciudades que más destacaran. En Aguascalientes, Zacatecas y Michoacán se ofreció reducir la condena a los prisioneros que aprendieran o enseñaran a leer y escribir mientras que en San Luis Potosí se impusieron multas a quienes se mostraran "negligentes en el estricto cumplimiento de la ley". También se contempló la enseñanza especial para la población indígena —cerca a los 3 000 000, la mitad monolingüe—, a partir de la elaboración de cartillas bilingües, iniciándose los trabajos entre grupos de tarascos, mayas y otomíes. Pero finalmente las expectativas puestas en la campaña estuvieron por encima de los resultados. Pasada la euforia inicial, la enseñanza individual se debilitó y toda la carga recayó en los maestros. Pobreza, marginación, monolingüismo, incomunicación, migración temporal eran elementos difíciles de superar.

Los esfuerzos para ampliar la cobertura del sistema escolar implicaba no sólo la formación de nuevos docentes sino también la capacitación de miles de maestros "empíricos" que ejercían la docencia sin la preparación suficiente. Las cifras hablaban por sí mismas: de 18 000 profesores de primaria que prestaban sus servicios a la federación, 9 000 habían terminado ese nivel y 3 000 contaban con uno o dos años de secundaria, 4 000 eran graduados de escuelas normales rurales y sólo 2 000 de las normales urbanas, especialmente en la Escuela Nacional de Maestros. El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) fue la opción para regularizar su situación profesional mediante CURSOS por correspondencia completados por CURSOS ORALES y EXÁMENES

periódicos hasta obtener el título correspondiente. Miles de maestros se incorporaron a la "normal más grande del mundo", alentados por mayores ingresos y un título profesional sistemático. Ciertamente, como el propio Torres Bodet confesaba, no era la mejor manera de lograr la titulación y la base de miles de maestros, pero sí la más práctica para evitar que abandonaran sus comunidades. Más aún, fue una excelente oportunidad para lograr no sólo mayor homogeneidad en la formación magisterial e imprimir unidad al sistema educativo, sino también para ejercer mayor control sobre el magisterio nacional.

Para 1945 las condiciones parecieron favorables para llevar adelante la reforma. El avance de los sectores conservadores ante una izquierda debilitada y dividida, además de la creciente oposición a las ideologías radicales, derivada del triunfo de los aliados, facilitó el proceso. El proyecto de ley presentado a las cámaras en diciembre de 1945 justificaba y explicaba, en función de la unidad nacional, las modificaciones propuestas. El término socialista se eliminó y en su lugar se incorporó una terminología neutra marcada por un acendrado nacionalismo y un espíritu democrático que coadyuvaría a suprimir privilegios de cualquier tipo, apoyaría la independencia política de México y la solidaridad internacional. El texto del artículo 3º señalaba:

*La educación que imparta el Estado—Federación, Estados y Municipios—tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia. Garantizada por el artículo 24 de la libertad de creencias, el criterio que orientará a dicha educación se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.*

El precepto constitucional quedó oficialmente reformado en octubre de 1946 en vísperas del cambio presidencial, reflejando el viraje del clima político hacia la derecha. No obstante que el laicismo obligatorio, establecido por la Constitución de 1917, se

impuso de nuevo, en la práctica la tolerancia religiosa se mantuvo y la política de conciliación se tradujo en un doble sistema educativo: una escuela oficial que seguía las directrices gubernamentales y las escuelas particulares que, aunque prohibida por la ley, impartían instrucción religiosa. El gobierno no sólo buscaba subsanar las deficiencias del sistema que causaba el rezago educativo sino también desvanecer las viejas tensiones entre la Iglesia y el Estado. Avila Camacho veía la necesidad de reconciliación con un adversario que, si bien económicamente no tenía la fuerza ni los recursos de los años anteriores a la Reforma, en cambio, social y políticamente tenía fuerte peso dentro de la sociedad y gran capacidad de movilización.

#### EXPANSIÓN Y DESARROLLO

Miguel Alemán el primer presidente civil del México posrevolucionario, expresó reglas muy claras de su juego político. Habría que erradicar toda tendencia izquierdista y no simplemente modificar los términos. El hincapié en el nacionalismo, la exaltación de la patria, sus héroes y los símbolos patrios fue una constante del discurso oficial. La mexicanidad no sólo se enfocó a "la formación de buenos ciudadanos", sino también a alcanzar "una homogeneidad de cultura y de voluntad colectivas", sin tomar en cuenta la pluralidad étnica y lingüística nacional.

El nuevo esquema quedó inmerso en el contexto del desarrollo económico que caracterizó su gobierno. Muy lejos habían quedado las intenciones de Vasconcelos de esperar de la escuela elemental "la redención" y el mejoramiento del pueblo, o la tarea asignada por la escuela socialista de guiar la transformación de la sociedad. La consigna ahora era adecuar la educación a las necesidades industriales del país. Urgía contar con técnicos preparados. El problema era cómo superar deficiencias cuando el promedio de escolarización de la población mayor de 15 años apenas llegaba a los dos años.



En el mismo tono fueron las declaraciones del nuevo titular de Educación, Manuel Gual Vidal. Su proyecto se centró en la llamada "escuela unificada" –concepto surgido en la Europa de la posguerra–, con el que intentó solucionar el crecimiento desordenado de las instituciones docentes ante la falta de uniformidad en los distintos niveles y objetivos de la enseñanza. Sin cuestionar la orientación ideológica, pretendía coordinar las distintas agencias educativas desde el jardín de niños hasta la enseñanza media y superior, técnica o universitaria para constituir "un verdadero sistema nacional de educación pública", iniciativa que en la práctica fracasó.

México vivió una etapa de gran estabilidad política y auge económico pero así mismo se vio afectado por una explosión demográfica sin precedentes, con un crecimiento de 3.4% anual, es decir, la población llegó a duplicarse en tan sólo dos décadas. Este crecimiento, aunado al rezago educativo, se hacía sentir en una demanda que el gobierno no estaba en condiciones de satisfacer. Incluso el porcentaje de los recursos destinados al ramo disminuyeron: de 14% en 1947 a 10% en 1952. Las dimensiones del problema obligaban a echar mano de todo tipo de apoyos. La campaña de construcción de escuelas que el régimen anterior emprendiera continuó a través de la Comisión Administradora del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE). Alemán recurrió, como lo había hecho ya el gobierno avilacamachista, a los particulares, ofreciéndoles un "clima de libertades" para que incrementaran su colaboración en esta empresa. La presencia de la Iglesia y del sector privado fue cada vez mayor, lo que equivalía a mantener una actitud tolerante en la aplicación del artículo 3º.

José Ángel Ceniceros, secretario de Educación durante el régimen de Ruiz Cortines, siguió el mismo camino que su antecesor, Gual Vidal. Los principios rectores no se cuestionaron. Se repetía el trillado discurso sobre la unidad nacional, manifestado en una actitud conciliadora: la escuela era para todos y en la Secretaría de Educación no había ni izquierdas ni derechas sino únicamente servicio profesional. En busca de mayor colaboración

del sector privado, insistió en la formación moral y cívica, en la importancia del papel de la familia, en educar para la libertad y para la responsabilidad. La exaltación de la mexicanidad se orientó a la formación de una conciencia nacional que diera valor justo a lo nuestro dentro de un contexto universal, específicamente frente al poderoso vecino del norte. Hubo en estos años un manejo exacerbado de los símbolos patrios y de los héroes nacionales apoyados por un calendario escolar recargado de fiestas cívicas.

La explosión demográfica acentuó las deficiencias en todos los campos. 92% de la matrícula escolar se concentraba en educación primaria y, a pesar del impulso del régimen alemanista a la enseñanza media y media superior —preparatoria, vocacionales y normales—, éstas apenas representaban 2.2 y 1.2% respectivamente. El problema ciertamente no era sólo financiero sino que también demandaba un cambio en los patrones educativos. Faltaba planeación, dirección y programas adaptados al auge industrial. Se insistió en diferenciar los planes de estudio entre escuelas urbanas y rurales, desterrar el verbalismo y la falta de realizaciones prácticas, pero el cambio implicaba más que un discurso y ni Gual Vidal ni después Ceniceros tomaron medidas para combatir las deficiencias. Su atención se centró en aumentar los servicios educativos a todos los niveles y estratos sociales sin introducir cambios cualitativos.

Se llegó al fin de los años cincuenta con los mismos problemas arrastrados por décadas. Además, la SEP se había convertido en una gigantesca dependencia con más de 150 000 maestros y empleados, lo que propició la burocratización. Sin los recursos necesarios, el problema parecía no tener solución. Se hablaba ya con insistencia de "la crisis de la educación". Para 1958, más de 50% de los niños que vivían en el campo no pisaban un aula. O viéndolo de otra manera, de los 3 000 000 sin escuela, tres de cada cuatro habitaban en poblados.

## LAS TENSIONES AFLORAN

Al asumir la presidencia en 1958 Adolfo López Mateos, la presencia, de nueva cuenta, de Torres Bodet al frente de la SEP fue decisiva. Este último lanzó el Plan de Once Años para atender el rezago educativo acumulado, así como la explosiva demanda. Ello implicaba la construcción de miles de aulas y solucionar la falta de maestros. Los 3 000 egresados anualmente de las normales urbanas federales y rurales estaban muy lejos de satisfacer la demanda, lo que de nuevo dio lugar a la contratación de docentes sin preparación adecuada, y a quienes se obligó a ingresar al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio hasta obtener su titulación. A este proyecto se añadió la reforma de los programas, ahora ya no divididos por asignaturas sino en conjuntos de actividades agrupadas en áreas de conocimiento, que entraría en vigor en febrero de 1961.

De una relación aparentemente neutral respecto a la vida interna del sindicato magisterial, el gobierno no tardó en pasar a la ofensiva para avanzar en el control y subordinación de sus líderes. La corrupción sentó sus reales entre los dirigentes sindicales quienes no mostraban interés por la difícil situación de sus agremiados. Los puestos directivos servían de trampolín político a las altas esferas gubernamentales o para amasar grandes fortunas, mientras que los exiguos salarios de la base magisterial se veían cada vez más mermados por una inflación constante, de tal forma que su poder adquisitivo había disminuido notablemente desde 1939.

Las aspiraciones del magisterio, reprimidas por años, se desbordaron. Grupos de diversas tendencias políticas se organizaron para tratar de establecer la democracia sindical y hacer valer sus derechos. Para finales de 1958 las movilizaciones y protestas representaban una seria amenaza para la estabilidad del país. Othón Salazar, antiguo líder estudiantil, se convirtió en dirigente de la disidencia. La mayoría de las escuelas primarias de la capital paralizó sus labores al tiempo que el movimiento ferrocarrilero avanzaba y las manifestaciones de

campesinos y trabajadores proliferaban. La represión violenta fue la respuesta al radicalismo de estos movimientos y tanto Salazar como otros líderes sindicales fueron encarcelados.

En este contexto se desarrolló el conflicto de los libros de texto gratuitos. El constante incremento en los precios de los textos escolares, inaccesibles para muchos, además de que su tiraje sólo satisfacía una mínima parte de la demanda, fue razón suficiente para que Torres Bodet propusiera a López Mateos la publicación y distribución gratuita por parte del Estado de libros de texto a todos los alumnos que cursaran educación primaria. Su uso obligatorio representaba, más que las leyes y decretos, un excelente conducto para asegurar una base cultural uniforme y avanzar en el proceso de integración nacional.

Martín Luis Guzmán, destacado novelista de la revolución mexicana, presidió la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. Las protestas se desataron al anunciar que los textos serían obligatorios. Autores de textos, librerías, editores y la Unión Nacional de Padres de Familia se manifestaron en contra de la obligatoriedad, tachándola de anticonstitucional, antidemocrática y antipedagógica. Además, la inquietud política del momento contribuyó a intensificar y diversificar las protestas. El triunfo de la revolución cubana en enero de 1959 y el peligro imaginado de una conjura comunista aterrizaron a muchos; además, la declaración de López Mateos en relación con la orientación ideológica de su gobierno —de "extrema izquierda" dentro de la Constitución—, vino a exacerbar los ánimos y a vincular los textos gratuitos con una supuesta injerencia comunista en el medio educativo. De ahí que nuevos actores se incorporaran a las protestas, llegando a consolidar un amplio y diversificado frente en contra del gobierno. Se trataba de grupos por demás heterogéneos, entre ellos sectores privados y de poder económico, que aunque no estaban comprometidos con el debate escolar, trataban de recuperar fuerza e imponer límites a la autonomía del Estado. Las protestas, entonces, ya no sólo se centraron en el carácter obligatorio de los

textos sino en la defensa de la libertad de enseñanza tal y como había sido promulgada en 1917. La Iglesia tomó el liderazgo de las fuerzas conservadoras y utilizó cartas pastorales para alertar a la sociedad sobre el peligro del comunismo. Al grito "Cristianismo sí. Comunismo no" los ánimos se exacerbaron. En particular, la ciudad de México se vio invadida por propaganda anticomunista, se realizaron imponentes manifestaciones de protesta con claras implicaciones sociopolíticas, llegando a rebasar los límites de una polémica meramente escolar.

La política gubernamental se moderó para evitar mayores conflictos. La declaración de López Mateos pareció atemperar los ánimos: los libros eran obligatorios pero no exclusivos. Por tanto los maestros podían recomendar, sin carácter obligatorio, textos complementarios y de consulta, dentro de listas aprobadas por un cuerpo de pedagogos. Las tensiones que para 1962 habían desembocado en crisis lograron diluirse meses después. Quedaba claro que no había sido el contenido de los libros la causa de las protestas, ya que no introducían ningún cambio ideológico, sino que el meollo estuvo en la creciente intervención del Estado en el campo educativo. Martín Luis Guzmán pudo expresar tranquilamente: "ya no hay oposición a los libros y cuadernos gratuitos; unos y otros se impusieron solos". Al finalizar su gestión, López Mateos informó que desde 1960 se habían distribuido 114 000 000 de libros de texto y cuadernos de trabajo. Con esta medida, el Estado cumplía con el precepto de gratuidad establecido en el artículo 3º, al mismo tiempo que mantenía su hegemonía en el ámbito educativo.

Con el paso del tiempo, la obligatoriedad de los libros no volvió a ser cuestionada, incluso cuando en 1973 se decidió la elaboración de una nueva versión. Más allá de la polémica que desató, es innegable el acierto de la distribución de los textos gratuitos a todos los niños mexicanos; para muchos han sido y siguen siendo el único recurso para su aprendizaje.

El gobierno de Gustavo Díaz Ordaz se inició en 1964 en un ambiente de serias presiones internas derivadas de conflictos

sociales acumuladas años atrás, aunadas a la agitación estudiantil surgida en otros países a favor de la democracia, los derechos civiles y las libertades individuales. El profundo malestar político, esta vez representado por jóvenes universitarios, maestros y profesionistas, no tardó en aparecer. Las manifestaciones en contra del autoritarismo presidencial proliferaron, convirtiéndose, ya para el verano de 1968, en una agitación abierta y multitudinaria. Ante la proximidad de los juegos olímpicos a realizarse en la ciudad de México en el mes de octubre, las autoridades acudieron a la represión del ejército argumentando que se trataba de una conspiración comunista que amenazaba la estabilidad nacional. La intransigencia del gobierno y su incapacidad para solucionar el conflicto derivó en una matanza indiscriminada de manifestantes el 2 de octubre en Tlatelolco y en el encarcelamiento de los principales líderes junto con maestros y estudiantes. Con ello el movimiento de protesta sucumbió, pero no evitó que quedara al descubierto la fragilidad de un régimen que intentaba mantenerse a toda costa.

Díaz Ordaz señaló como el "verdadero problema de fondo" las deficiencias del sistema educativo y consideró urgente "una reforma educacional". La "rebeldía estudiantil" fue atribuida a la inadecuada formación cívica de los jóvenes. Pero ya de hecho, a iniciativa del secretario de Educación Agustín Yañez, se había instalado desde 1965 una comisión para analizar los problemas que aquejaban al sistema educativo y buscar soluciones. El estudio presentado tres años más tarde, con propuestas concretas para una reforma integral, quedó archivado al estallar cuatro meses después el conflicto estudiantil.

Los resultados del sexenio distaron mucho de las expectativas creadas. De ninguna manera representaron un cambio **cuantitativo** de la educación. Se hablaba, como de algo nuevo, de una **educación** activa y dinámica, de poner fin a la enseñanza verbalista, de **los** supuestos "nuevos" métodos pedagógicos "aprender haciendo" y "enseñar produciendo" que de hecho retomaban las antiguas **prácticas** de la escuela de la acción de John Dewey de la década de los **veinte**.

Como parte de la llamada reforma se añadió un año a la preparatoria, se adoptó el calendario de verano, como único, medida que no dejó de suscitar inconformidad entre maestros y padres de familia por el cambio de vacaciones de fin de cursos y se emplearon los medios de comunicación masiva, no sólo la radio sino también la televisión, en programas de alfabetización y enseñanza secundaria.

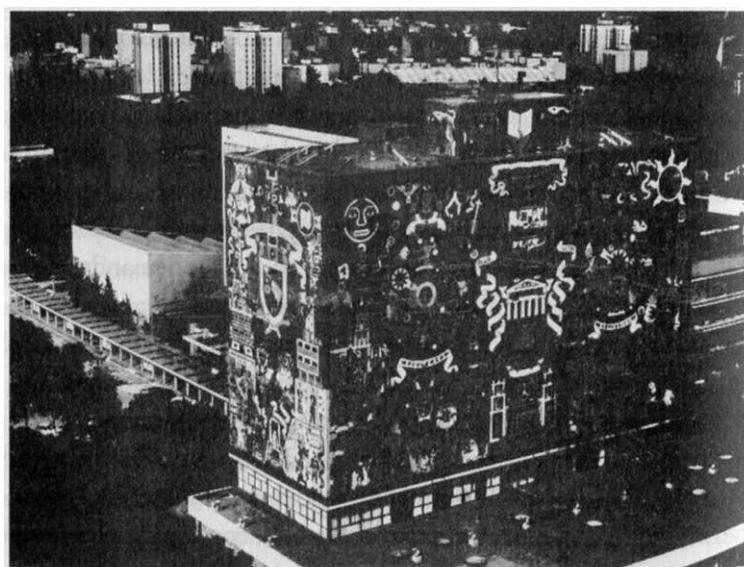
La secuela del 68 era manifiesta al inicio de una nueva década. Las inquietudes sociales y las agudas críticas al régimen y a su política obligaban a tomar decisiones. Además, el modelo de desarrollo económico, vigente desde los años cuarenta, fue cuestionado al acentuar los desequilibrios regionales reflejados en un sistema escolar que no lograba superar las graves deficiencias.

#### EL PREDOMINIO DE LA CIUDAD

Abrir la brecha en diversos ramos de la actividad económica requería de la formación de cuadros profesionales preparados en distintas ramas de la enseñanza técnica. Los datos estadísticos apremiaban a tomar decisiones: para principios de los años cincuenta, 66% de los adolescentes no recibía instrucción escolar al terminar los seis grados de primaria. Muchos, por necesidades económicas, se veían imposibilitados para continuar sus estudios, pero otros miles no tenían cabida en planteles de segunda enseñanza.

Los esfuerzos gubernamentales para apoyar las demandas de la industrialización se centraron en las zonas urbanas. Las oportunidades de estudio se incrementaron y la matrícula, en los diversos niveles, creció a ritmo acelerado. La educación secundaria dio saltos agigantados, en buena medida por la creciente participación de los particulares. Otros planteles de enseñanza media, escuelas técnicas, de enseñanzas especiales, academias comerciales, preparatorias y vocacionales aumentaron también con rapidez, especialmente en la ciudad de México en donde para 1960 se concentraba 39% de la inscripción nacional.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN) fueron los pilares de la educación superior para cubrir los requerimientos de la nueva sociedad urbana. Contando con un considerable apoyo económico del Estado, la Universidad logró recuperar la posición privilegiada que había perdido y dar los primeros pasos para diversificar el sistema de educación superior ya que hasta entonces egresaban de sus aulas profesionistas, la mayoría de las veces de carreras liberales, en proporciones suficientes para satisfacer los requerimientos de una sociedad para la cual la educación superior era apenas poco más que un lujo. Con la construcción de la Ciudad Universitaria durante el régimen de Alemán, inaugurada en 1954, se iniciaba una nueva etapa. Esta imponente estructura, integrada por un conjunto heterogéneo de edificios, congregaba físicamente a las hasta entonces doce escuelas nacionales y tres facultades dispersas en antiguos edificios en el centro de la ciudad.



La Ciudad Universitaria, una respuesta a los nuevos requerimientos del país.



El cambio permitió mejores condiciones de desarrollo y expansión interna de las actividades docentes y de investigación a la vez que facilitó la comunicación interuniversitaria. Planes y programas de estudio en las diversas facultades y escuelas se modificaron a la vez que se abrió un abanico de nuevas opciones profesionales, carreras científicas y técnicas, al lado de las ya tradicionales de medicina, ingeniería, leyes, arquitectura, filosofía, historia, literatura y arte.

En forma paralela, el Instituto Politécnico Nacional amplió su campo de acción para proveer los cuadros profesionales que el despliegue industrial requería, desde la preparación de obreros técnicos, maestros de taller, ayudantes de laboratorio, agricultores técnicos hasta especialistas en las diversas ramas de la ciencia, con nuevas carreras y programas en las distintas ramas de la enseñanza técnica.

Asimismo se crearon otros centros de enseñanza superior, nuevas universidades en la capital y en los estados, instituciones privadas como la Universidad Iberoamericana, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), así como los Institutos Tecnológicos Regionales que venían a consolidar el avance de la enseñanza superior en el país.

El contraste era sumamente marcado en las áreas rurales. Las oportunidades para quienes decidían continuar su educación eran reducidas. Las Normales Rurales y las Escuelas Prácticas de Agricultura, años atrás adscritas a las Escuelas Regionales Campesinas, volvieron a funcionar de manera independiente, pero esta vez sujetas a un programa que, olvidando sus objetivos, daba prioridad al aspecto académico. Las primeras, 26 en total, siguieron el mismo plan de estudios de las normales urbanas, ampliado a seis años, limitando las asignaturas específicas en la capacitación del maestro rural para sustituirlas por materias de cultura general incluyendo un curso de lengua extranjera. Las Prácticas de Agricultura tuvieron modificaciones similares: los alumnos cursaban los dos últimos años de enseñanza primaria y dos más en los que

se insistía en la capacitación agrícola, además de conocimientos equivalentes a la segunda enseñanza.

En ambos casos el desinterés de las autoridades fue notorio. Los planteles carecían de lo más indispensable, de talleres y equipos, de tierras de cultivo, de personal suficiente. Varios fueron clausurados. Extensas regiones quedaron sin normales y más aún al convertirse en planteles unisexuales. Dos rurales en Oaxaca, una para hombres y otra para mujeres, no cubrían la demanda de maestros para esta entidad así como las de Chiapas y Quintana Roo, como tampoco los dos planteles de Chihuahua podían satisfacer las necesidades de Baja California, Sonora y Coahuila. Las escuelas agrícolas eran igualmente insuficientes. Reducidas a doce para hacer frente a las necesidades de una población que en 1952 superaba los 26 000 000 y en su mayoría residía en áreas rurales, su inscripción apenas rebasaba los 2 000 estudiantes y los egresados sumaban 654.

Las Misiones Culturales fueron reinstaladas en 1942 ante las condiciones de extrema pobreza e incomunicación de muchos poblados. Desligadas de la capacitación de maestros, motivo de constantes denuncias, se concentraron en programas de desarrollo de la comunidad para ofrecer servicios médicos, participar en obras públicas y organizar cooperativas y actividades recreativas, evitando conflictos de cualquier naturaleza. Las Misiones aumentaron y se diversificaron pero no lograron superar agudos problemas: escasez de personal, bajos salarios y falta de tiempo para cubrir objetivos tan amplios.

#### EL MUNDO INDÍGENA

La desigualdad se acentuaba en las zonas indígenas. Si bien el Congreso de Pátzcuaro (1940) había marcado los lineamientos de una nueva política con base en el respeto a la identidad y cultura indígenas, una sociedad culturalmente homogénea era

claramente la meta de la elite política de los años cuarenta. La diversidad cultural, entendida como barrera para el desarrollo, no lograba superarse: la escuela no había podido desterrar las lenguas autóctonas como tampoco castellanizar al indígena.

El Departamento de Asuntos Indígenas cerró sus puertas y sus funciones se transfirieron a la Dirección General de Asuntos Indígenas de la SEP que, desligándose de proyectos de apoyo a las comunidades, limitó su labor al ámbito escolar, manteniendo como norma el método de castellanización directa y aplicando los programas únicos que regían a todo el país. Los internados indígenas, ahora convertidos en Centros de Capacitación Económica y Técnica que impartían de cuarto a sexto año, capacitación agropecuaria e industrias regionales, tampoco escaparon al desinterés de las autoridades y sobrevivieron a duras penas.

La política indigenista recobró vigor gracias al impulso de un grupo de antropólogos y científicos sociales. Con la fundación en 1948 del Instituto Nacional Indigenista (INI) bajo la dirección de Alfonso Caso, se replanteó el trabajo partiendo de los principios aprobados en el Congreso de Pátzcuaro. Una acción integral basada en un vasto programa de reforma social guió la labor de los Centros Coordinadores que el INI estableció en diversas regiones del país. Jóvenes indígenas bilingües, capacitados como promotores culturales, utilizarían la lengua materna del alumno en el proceso de aprendizaje como paso previo a su castellanización, añadiendo actividades para promover el desarrollo de la comunidad.

A pesar de tropiezos y dificultades, de posturas contrastantes entre las mismas comunidades, los avances fueron significativos y para mediados de los años sesenta, la educación bilingüe se convirtió en política oficial. Se creó el Servicio Nacional de Promotores Indígenas, con el que la SEP tomaba bajo su custodia su capacitación hasta que obtuvieran el título de maestro normalista, labor que se llevaría a cabo a través del IFCM.

No obstante estos cambios, la política indigenista no logró sustraerse del esquema homogeneizador del Estado. En el México

de finales de los sesenta, no se llegaba a definir el justo medio que combinara culturas e idiomas, anhelo de progreso y respeto por las tradiciones. Las autoridades, convencidas de las bondades del modelo de desarrollo económico, no cuestionaron el concepto de "progreso" ni la imposición de un modelo educativo uniforme en una sociedad heterogénea que reclamaba programas flexibles para adaptarlos a los diversos grupos y regiones.

#### DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

La Ley Orgánica de 1942 estableció que la enseñanza primaria, en su contenido básico, sería igual en toda la República. Pero la heterogeneidad del sistema escolar impedía la uniformidad deseada. Había escuelas federales, estatales, municipales y particulares, y éstas mismas podían ser urbanas, semiurbanas o rurales, de tres o de seis años. Además, el sentido que se daba a las disposiciones oficiales dependía en mucho de la proximidad o lejanía del centro, de condiciones económicas, políticas, sociales, administrativas, de tradiciones locales. Como años atrás, a la norma escrita, los actores locales —directores, inspectores y maestros— le daban una interpretación distinta o simplemente no la cumplían. Como portavoces de la ideología oficial se apropiaban del discurso sin que el cambio en la terminología se reflejara en la práctica pedagógica, en ocasiones por falta de instrucciones, de claridad en los preceptos o de una capacitación adecuada; en otras, por su desacuerdo con la política oficial, por considerarla incompatible con sus costumbres y necesidades o por el deseo de mantener cierta autonomía frente a las crecientes presiones del gobierno federal.

Esta contradicción entre las normas y la realidad se expresó sobre todo en las áreas rurales. Con la unificación curricular la escuela rural perdió el apoyo de años atrás. Lo que anteriormente se hacía con la mayor libertad, ahora había quedado normado o prohibido en nombre de un sistema educativo coherente y unifor-

me que buscaba la moderación. El papel del maestro, pieza central del cambio, se modificó. De líder social pasó a limitar su actividad al aspecto puramente académico, a la población en edad escolar y al perímetro de la escuela. Además, su afiliación a un sindicato magisterial único y atado a una gigantesca burocracia redujo, por lo general, su labor al simple seguimiento de reglas, a la subordinación al aparato estatal. Los informes de los inspectores dejaron de retratar fielmente las carencias y problemas para ajustarse a un cuestionario, impreso, centrado en aspectos cuantitativos que poco decían de la realidad cotidiana de la vida escolar.

Concentradas en la expansión de los servicios, las autoridades poco atendieron al mejoramiento de la enseñanza. No obstante el continuo llamado para erradicar el enciclopedismo, al cambio de una enseñanza más activa que fomentara la iniciativa y creatividad, prevaleció la preocupación por acumular conocimientos mediante la rígida memorización. El resultado fue una actitud pasiva, de conformidad entre los estudiantes de todas las clases sociales. No sólo en el medio rural sino también en el urbano predominaron los procedimientos repetitivos, memorísticos, las copias del pizarrón. Exámenes mensuales, semestrales o finales en los que el alumno debía llenar los espacios con palabras faltantes, habían contribuido a formalizar y uniformar la enseñanza. Para los años setenta poco quedaba del vigor y la creatividad que habían caracterizado a la escuela rural de décadas pasadas.

Las dimensiones que alcanzó el sistema educativo nacional fueron impresionantes. De cerca de 2 000 000 de alumnos que cursaban educación primaria en 1940 se pasó a más de 9 000 000 en 1970, crecimiento que permitió reducir la tasa de analfabetismo a 22.7%, aunque el rezago en el campo no podía ocultarse: 55% de los planteles impartían tres grados o menos y sólo 20% eran de organización completa. El desarrollo fue asimismo importante en relación con la enseñanza media. La inscripción en escuelas secundarias aumentó de 30 000 alumnos a 1 000 000 en el mismo periodo sin poder evitar el desequilibrio regional ya existente.

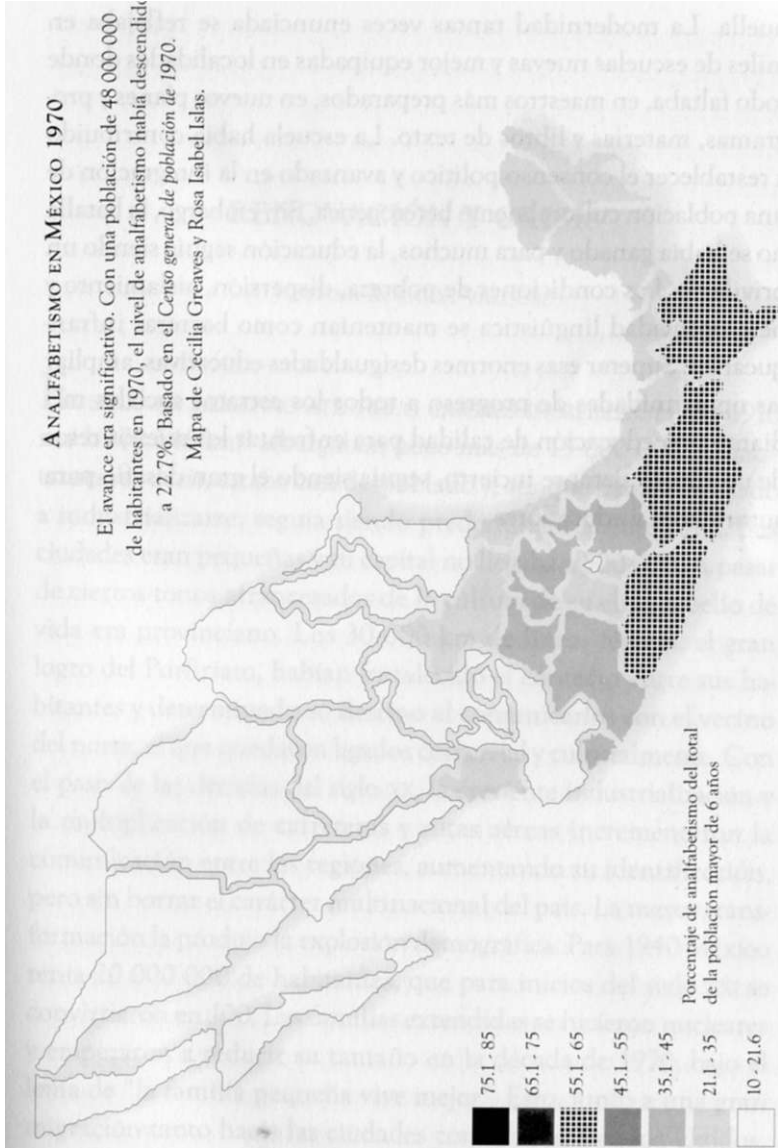
Las escuelas normales se duplicaron básicamente por la creciente participación del sector privado interesado en la formación de las nuevas generaciones. 79% de los maestros estaban titulados. En la UNAM, la matrícula se incrementó de 9 900 a 107 056 y el IN logró una cobertura en 1970 de 67 239 alumnos.

Pero el rápido crecimiento de los servicios no siempre tuvo buenos resultados. Si bien el perfil profesional del magisterio se elevó, los cursos impartidos por el IFCM no garantizaban una formación sólida. Y aquí radicó una de las graves deficiencias y limitaciones del sistema educativo. En pos de una capacitación acelerada se sacrificó una mejor preparación que se tradujo en una baja en la calidad de la enseñanza. La improvisación y la falta de experiencia, junto con un sistema de evaluación poco eficaz, repercutieron en los resultados.

Mientras tanto el SNIE se consolidaba como un formidable grupo de presión al aumentar con rapidez el número de sus afiliados, constituyéndose en un poder paralelo al gubernamental y, por tanto, en una organización clave para el control político del país.

El acelerado desarrollo económico y la transición de la sociedad rural a la urbana e industrial subrayaron el valor de la escolarización, propiciando el incremento en las demandas educativas. Esta expansión dio a la educación una connotación democrática pero no significó un beneficio uniforme para todos los sectores sociales. La supuesta igualdad de oportunidades, de la que tanto se hablaba, no llegó a alcanzarse, propiciando que la escuela, antes que actuar como factor de igualdad social, se convirtiera en un elemento adicional de marginación. Se comprobaba una vez más la desigualdad regional y la disparidad entre las zonas rurales y urbanas ante los intereses y pautas tradicionales del financiamiento federal.

En suma, entre rupturas y continuidades, la política moderada de los años cuarenta marcó la transición del México rural al México urbano, moderno, industrializado, de los setenta. En el ámbito educativo, sin duda hubo aciertos en innovaciones y actualizaciones, aunque también reformas que pasaron sin dejar



huella. La modernidad tantas veces enunciada se reflejaba en miles de escuelas nuevas y mejor equipadas en localidades donde todo faltaba, en maestros más preparados, en nuevos planes y programas, materias y libros de texto. La escuela había contribuido a restablecer el consenso político y avanzado en la integración de una población culturalmente heterogénea. Sin embargo, la batalla no se había ganado y para muchos, la educación seguía siendo un privilegio. Las condiciones de pobreza, dispersión, aislamiento y heterogeneidad lingüística se mantenían como barreras infranqueables. Superar esas enormes desigualdades educativas, ampliar las oportunidades de progreso a todos los estratos sociales mediante una educación de calidad para enfrentar los nuevos retos de un futuro siempre incierto, seguía siendo el gran desafío para autoridades y educadores.



## RENOVACIÓN Y CRISIS

JOSEFINA ZORAIDA VÁZQUEZ

EL SIGLO xx MEXICANO ATESTIGUÓ CAMBIOS INCREÍBLES. Hacia 1910 sus 1 972 546 km<sup>2</sup> albergaban poco más de 15 000 000 de habitantes, es decir, estaba casi despoblado y, aunque había empezado a industrializarse, seguía siendo predominantemente rural. Sus ciudades eran pequeñas y su capital no llegaba a 500 000. A pesar de ciertos tonos afrancesados de la cultura de su elite, el sello de vida era provinciano. Los 30 000 km de líneas férreas, el gran logro del Porfiriato, habían fortalecido el contacto entre sus habitantes y determinado su destino al comunicarlos con el vecino del norte, al que quedaron ligados comercial y culturalmente. Con el paso de las décadas del siglo XX, la creciente industrialización y la multiplicación de carreteras y rutas aéreas incrementaron la comunicación entre las regiones, aumentando su identificación, pero sin borrar el carácter multinacional del país. La mayor transformación la produjo la explosión demográfica. Para 1940 México tenía 20 000 000 de habitantes, que para inicios del siglo XXI se convirtieron en 100. Las familias extendidas se hicieron nucleares y empezaron a reducir su tamaño en la década de 1970, bajo el lema de "la familia pequeña vive mejor". Esto, junto a una gran migración tanto hacia las ciudades como hacia Estados Unidos, influyó en la creación de otras aspiraciones y costumbres.

Industrialización, carreteras, cine, televisión y otros medios de comunicación incidieron en un cambio de hábitos, de cultura, de ritmo de vida. El contacto con el exterior se intensificó con

viajes y publicaciones y los medios de comunicación unificaron el vestido, las diversiones y las actitudes de los mexicanos con los de fuera. Los políticos y los presidentes multiplicaron sus visitas al exterior y cada vez mayor número de estudiantes acudió a universidades extranjeras. A partir de la institucionalización de la seguridad social en los años cuarenta, la mortalidad infantil empezó a disminuir, al tiempo que la esperanza de vida aumentó. Sin embargo, en el país continuó campeando el injusto contraste entre la pobreza y la riqueza concentrada en un pequeño grupo social, situación agudizada con la apertura del mercado y el neoliberalismo.

Todo esto hace que cualquier intento de historiar la educación pública de tiempos recientes requiera tomar en cuenta los cambios abruptos del siglo XX, los cuales, sumados a la herencia del pasado, incrementan la complejidad mexicana, caracterizada por el contraste y la desigualdad, no sólo social sino también geográfica. Aunque los medios de comunicación han vencido la orografía, persisten grupos aislados, lo que hace que el país siga siendo pluriétnico con una población que habla más de 50 lenguas diferentes, especialmente en el centro y el sur. Esto hace más evidente el gran contraste económico y cultural y aumenta el reto de la tarea educativa. La explosión demográfica le da valor al hecho de haber logrado que 46 % de analfabetismo en 1940 con sólo 20 000 000 de habitantes, se haya reducido a 10 % a fin de siglo con 100 000 000, cifra que de todas formas es excesiva.

La acelerada industrialización y los servicios de salud, con el establecimiento del Seguro Social durante la década de los cuarenta, favorecieron una explosión poblacional y urbanización que empezaron a ser notables a fines de los años cincuenta, obligando a Jaime Torres Bodet, al hacerse cargo de la Secretaría de Educación en 1958, a considerar la necesidad de una planeación a largo plazo. Con base en las proyecciones demográficas del Banco de México, se elaboró el Plan de Once Años que contemplaba proyectos de emergencia para construir escuelas, preparar maestros y publicar textos gratuitos.

Las proyecciones demográficas fueron rebasadas por la realidad, al tiempo que la multiplicación de medios de comunicación y la explosión del conocimiento mostraban un desajuste entre la enseñanza escolar y la informal. Por si fuera poco, las medidas de emergencia puestas en práctica para habilitar a los maestros dañó la calidad. A esto se sumó que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), convertido en el mayor de América Latina, tuviera suficiente tuerza para resistir reformas y convertirse en un verdadero lastre.

#### EL FRACASO DE UN INTENTO DE REFORMA (1964-1970)

Desde el inicio de su ejercicio como secretario, Agustín Yáñez planteó la necesidad de una reforma educativa, pero la discusión tardó tanto que fue en 1968 cuando se entregó el resumen en tres volúmenes, mismas que pronto quedaron en el olvido. El crecimiento de la población había obligado al gobierno a mantener los servicios educativos en expansión y crear la telesecundaria, que al principio cubrió el área metropolitana y siete estados del centro. También se buscó proveer los técnicos que el desarrollo del país requería con el establecimiento de 125 escuelas técnicas, entre ellas ocho institutos tecnológicos regionales. Una de las medidas menos afortunadas fue unificar el horario en todo el territorio para poner al país en sintonía con el exterior y dejar a los niños del campo libres para las cosechas del verano aunque los urbanos tuvieran clases en medio de los rigores del invierno.

El sistema político nacido en 1929, en el que el dominio total lo ejercía un partido oficial, empezó a mostrar un deterioro hacia fines de los años sesenta. El modelo de desarrollo económico que hasta entonces había contribuido a la estabilidad estaba desgastado. Diversos factores contribuyeron a la crisis del unipartidismo: un mayor contacto con el exterior hizo que se sintiera el eco de modas y movimientos externos, así como el contagio de la

revolución cubana y el impacto de los movimientos de derechos civiles en Estados Unidos. Los cambios y la creciente interdependencia favorecieron una actitud crítica ante la situación mexicana, ya que el estallido de esta revolución hizo que los mexicanos, sobre todo los jóvenes, la compararan con la mexicana. Estas influencias despertaron aspiraciones democráticas y mayor inquietud social. Desde fines de los años cincuenta habían aparecido inconformidades sociales que culminaron en el movimiento estudiantil de 1968, concluido en forma trágica. El sexenio presidido por Gustavo Díaz Ordaz terminó con una gran frustración que derivó en grupos subversivos violentos en áreas rurales y descontento en las urbanas.

#### ¿UNA REFORMA REVOLUCIONARIA? (1970-1976)

El malestar llegó a ser tan profundo que se volvió inaplazable hacer ajustes, tanto en la educación como en el área social. El candidato a la presidencia, Luis Echeverría, recurrió a una retórica izquierdizante, tanto para neutralizar el descontento como para encauzar las inquietudes. La impopularidad de la política estadounidense y su guerra contra Vietnam inclinó al presidente hacia el *tercermundismo*, en contraposición de la guerra fría entre las dos superpotencias, al tiempo que redujo la edad legal para asumir la representación ciudadana e incorporó profesionistas jóvenes radicales a su gabinete, todo sin abandonar el control férreo del partido oficial.

Al hacerse cargo de la Secretaría de Educación Pública, en 1970, el ingeniero Víctor Bravo Ahuja, se aprestó a efectuar una reforma educativa a fondo. Exrector del Instituto Tecnológico de Monterrey y ex subsecretario de Educación Tecnológica, Bravo Ahuja era un hombre práctico con un ímpetu modernizador que lo llevó a hacer más funcional la Secretaría. Esta quedó organizada en cuatro subsecretarías: de enseñanza primaria y normal; media, técnica y superior; cultura popular y educación extraescolar; y coordinación educativa. La descentralización del sistema se inició con la división

del país en nueve regiones y 37 subunidades para resolver asuntos escalafonarios, de información y estadística, pero sin tocar las materias de educación básica, que era y es la de mayor cobertura.

Bravo Ahuja empezó por propiciar la discusión de una nueva ley de educación, promulgada el 13 de diciembre de 1973. Esta, sin modificar los principios tradicionales del artículo 3º, facilitó la revalidación de estudios y reconoció la educación a distancia, patrocinada por la UNAM. La ley consideró a la educación como un proceso permanente con dos objetivos sociales: transformar la economía y la sociedad para modernizar las mentalidades y promover un orden justo que distribuyera las oportunidades equitativamente.

Equipos de especialistas reformaron los métodos, los programas de estudio y los libros de texto de primaria para desterrar la enseñanza rutinaria y responder al cambio constante del conocimiento. Se decidió desarrollar en los niños una actitud científica y proactiva, una conciencia histórica, un sentido de la relatividad del conocimiento para adaptarlo al futuro y generar una convivencia tolerante. Se establecieron cuatro áreas de estudio en lugar de las tradicionales asignaturas: dos lenguajes, matemáticas y español y dos ciencias, sociales y naturales, además de la educación física, la artística y la tecnológica. Este programa revolucionario se introdujo en la primaria y, por la resistencia del sindicato, sólo en forma selectiva en la secundaria.

El nuevo programa incluyó la reforma de los textos gratuitos, cuya existencia había causado el malestar de la Unión de Padres de Familia y otros grupos, sin considerar su calidad o pertinencia. La elaboración de los textos se encargó a dos instituciones de investigación: matemáticas y ciencias naturales al Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN) (que fundó un Departamento de Investigación Educativa) y español y ciencias sociales a El Colegio de México. Los libros impulsaron el método de conjuntos en matemáticas, el lingüístico en español y el uso de un lenguaje más llano que fomentara la lectura y la capacidad de expresión.

El área de ciencias favoreció la investigación y el trabajo de equipo, un análisis histórico más interpretativo y menos datístico. Se abandonó el tradicional eurocentrismo y se adoptó un enfoque universal que se atrevía a explicar todos los aspectos de la historia, incluyendo acontecimientos recientes. El proceso de civilización se abordó como un fenómeno que mostraba variantes de acuerdo con los rectirsos que ofrecía a cada grupo humano el medio ambiente. No se olvidó bosquejar los problemas del mundo contemporáneo como los ecológicos, el contraste entre norte y sur y las revoluciones de Cuba, China y Vietnam. Esto y el abordar elementos de educación sexual produjeron un escándalo y grandes protestas nacionales. A pesar de cortes y cambios, los textos estuvieron vigentes hasta 1992.

La SEP no pudo ignorar la persistencia del analfabetismo, por lo que desde 1971 echó a andar los Centros de Educación Básica para Adultos (más tarde INEA) con nuevos métodos y libros de texto. Esto se complementó a partir de 1973 con las tareas del Consejo Nacional de Fomento Educativo, que elaboró textos en lenguas indígenas dirigidas a comunidades de 500 habitantes o menos. La educación indígena, preocupación de Bravo Ahuja desde su gubernatura en el estado de Oaxaca, donde había fundado en 1968 el Instituto de Investigación e Integración Social, recibió en la SEP una proyección nacional mediante nuevas misiones culturales.

Durante los años sesenta, la preocupación por la educación rural llevó a combinar las secundarias técnicas agropecuarias y las normales rurales bajo un solo rubro de técnicas agropecuarias (ETAS), que durante la gestión de Bravo Ahuja llegaron a 722, complementadas con 99 Centros de Educación Tecnológica Agropecuaria (CETAS). Fueron concebidas como carreras cortas pero los estudiantes las utilizaron como trampolín para continuar a la universidad, obligando a reconocer sus títulos de bachillerato tecnológico. Al reducirse la matrícula durante los años ochenta, desaparecieron.

El crecimiento de la población hizo insuficiente la oferta de la educación media y superior, lo que se aprovechó para promover

nuevos modelos de educación media como el Colegio de Bachilleres. La UNAM y el IN revolucionaron sus niveles medios con la fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades que rompía la vieja estructura de la enseñanza preparatoria y la conversión de las vocacionales del IN en centros de estudios científicos y tecnológicos para ofrecer títulos intermedios. La fundación de la Universidad Autónoma Metropolitana y la Universidad Autónoma de Aguascalientes vinieron a complementar el empeño de renovar la educación superior.

La velocidad de la expansión del conocimiento hacía imperativo crear una institución que promoviera la investigación científica, razón por la cual la SEP fundó el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). También se creó la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio, que estableció la licenciatura magisterial.

Bravo Ahuja promovió el patrimonio cultural mediante la ley de mayo de 1972 para vigilarlo, además de patrocinar excavaciones y la restauración de monumentos históricos. Durante el sexenio se agudizaron las preocupaciones por el impacto de los medios de comunicación y su gran influencia general; se experimentaron ampliamente con radio, televisión, carteles, libros y revistas las técnicas para la educación de masas. También se hicieron grandes tirajes de 315 títulos de la colección SEP-setentas y se filmaron 42 cortometrajes educativos.

#### NUEVOS INTENTOS CON MAYOR PRESUPUESTO (1976-1982)

El endeudamiento y el gasto acelerado desembocaron en una gran devaluación en 1976 y una inflación que afectó la credibilidad del gobierno. El partido oficial eligió como candidato al secretario de Hacienda, José López Portillo, que se suponía conocedor de la problemática. Parte de los préstamos obtenidos por el sexenio se habían gastado en infraestructura para explotar el petróleo, aprovechando los incrementos espectaculares en su precio; pero justo cuando

México aumentó la producción petrolera, los precios comenzaron a desplomarse y las ganancias fueron insuficientes para pagar el servicio de la deuda, con lo que la inflación se disparó.

La educación mantuvo su estatus prioritario y el presidente, en enero de 1977, encomendó a su secretario de Educación, Porfirio Muñoz Ledo, un nuevo Plan Nacional de Educación. El secretario hizo una amplia consulta que produjo siete volúmenes de diagnóstico y recomendaciones. El plan no llegó a cuajar, ya que Muñoz Ledo fue sustituido por Fernando Solana a principios de 1978. Este abandonó el simple esquema de escolarización y lo reemplazó con un proyecto pragmático de cinco puntos: 1) asegurar la escuela primaria para todos los niños, castellanización y educación bilingüe para grupos indígenas; aumentar la oferta de educación preescolar y secundaria, ampliando la telesecundaria y diversas modalidades de educación técnica, de acuerdo con las necesidades regionales. 2) Fomentar la educación profesional agropecuaria, industrial y comercial de nivel medio superior. 3) Elevar la calidad de la educación mediante la investigación educativa, el mejoramiento de la enseñanza normal y la capacitación del magisterio en servicio y la evaluación del rendimiento escolar. 4) Favorecer la atmósfera cultural con la promoción de la lectura, la difusión cultural a través de medios masivos de comunicación y el impulso de la educación artística. 5) Elevar la eficiencia administrativa del sistema, mediante la planeación y descentralización de decisiones y trámites.

Para poner en práctica el plan, se aumentó el gasto educativo. La tarea siempre urgente de alfabetizar también se promovió, pero con el objetivo de modificar las condiciones estructurales del campo mexicano y mejorar la calidad de vida. Se hizo hincapié en la educación de los padres y la publicación de material didáctico adecuado. Se repartieron paquetes escolares que comprendían un diccionario enciclopédico, juegos geométricos para los maestros, mapas de la República, de cada estado, así como de los continentes, láminas históricas y del cuerpo humano, un aparato de mimeógrafo y una tabla de valores alimenticios.



Para enfrentar el analfabetismo urbano se promulgó en 1979 la Ley Nacional de Educación para Adultos, y al año siguiente se fundó el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).

Un consejo establecido en 1979 promovió acuerdos entre las normales federales y estatales, para regular la admisión de estudiantes, reducir la matrícula, crear el bachillerato pedagógico, y promover la investigación educativa, lo que desembocó en la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional en 1978. Al final del sexenio contaba con cuatro licenciaturas vinculadas a las normales regionales. Para 1982 se alcanzó una inscripción de 104 000 alumnos, con 96 % en el sistema de educación a distancia. A pesar de estos esfuerzos, no se logró mejorar la calidad de la educación, en buena parte por la dependencia del SNTE.

En 1978 se fundó el Consejo de Contenidos y Métodos Educativos para ajustar programas y textos. Como éstos no se basaron en una evaluación, la revisión de los libros de texto se redujo a mutilación, parches y reducción de su extensión. No cambiaron en esencia, pero perdieron su coherencia.

Uno de los logros del periodo de Solana fue el aumento del número de aulas y alumnado de educación básica, lo que permitió que para 1982 la enseñanza primaria hubiera logrado 86 % de cobertura con una eficiencia terminal de 50.4%. La matrícula de enseñanza secundaria creció a 1 500 000 alumnos, con eficiencia terminal de 70%. Con vistas a promover el desarrollo, se descentralizó la enseñanza técnica, con la cual se creó la red del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y 18 centros de estudios del mar.

No obstante la prioridad del desarrollismo, la SEP llevó a cabo una amplia obra de difusión cultural y educativa. Se impulsó la multiplicación de bibliotecas y la distribución de millones de ejemplares de libros de texto, además de aprovechar la popularidad de historietas y fotonovelas con fines didácticos. Se imprimió la serie de *Episodios mexicanos* (1981) que relataba la historia nacional con monitos. Radio Educación recibió un presupuesto para transmitir

24 horas al día. La pintura mexicana quedó exhibida en el recién fundado Museo Nacional de Arte en el edificio de la vieja Secretaría de Comunicaciones. Hubo, además, una enorme oferta de teatro, danza y música sinfónica.

Toda esa labor de la SEP fue posible gracias al aumento del gasto educativo de 2.9% del PIB a 5.2%, aunque todavía menor a 8% aconsejado por la UNESCO. López Portillo, convencido de que su papel era "administrar la riqueza", se excedió en el gasto, confiado en el rendimiento de la exportación de petróleo. El desplome del precio y el aumento de los intereses obligó a recurrir a nuevos préstamos que cuadruplicaron la deuda externa y provocaron la caída de la actividad económica a 0.6%. Desde 1980 se notó que el país caminaba hacia el desastre financiero más agudo desde la Revolución, que López Portillo pretendió resolver con la estatización de la banca y el cierre de las casas de cambio. La medida fue anunciada en su último informe, con graves secuencias de devaluación, quiebras, desempleo y una inflación creciente. Durante los últimos meses de su administración, la población tuvo la sensación de que el país estaba a la deriva.

#### LA EDUCACIÓN PÚBLICA, VÍCTIMA DE LA INFLACIÓN

(1982-1988)

En tan críticas condiciones asumió la presidencia Miguel de la Madrid, cuyo perfil tranquilizó a la iniciativa privada pero no logró neutralizar la efervescencia política. Como burócrata procedente del Banco de México, De la Madrid conocía a fondo la situación y se convenció de la necesidad de hacer sacrificios dolorosos para preparar al país para una creciente globalización y para detener la inflación que obligaría en el siguiente sexenio a quitarle tres ceros al peso. Aunque no pudo revertir la estatización de la banca, el presidente adelgazó el aparato estatal y firmó un convenio con el Fondo Monetario Internacional para obtener una

prórroga y créditos con qué reestructurar la deuda con los 784 bancos internacionales acreedores. En un intento por proteger la planta productiva, prohijó un acuerdo obrero-patronal para fijar topes a los aumentos de salario con la consiguiente reducción del poder de compra de los trabajadores.

De la Madrid nombró al reconocido intelectual y político Jesús Reyes Heróles para dirigir la SEP, quien consideraba la educación como una tarea prioritaria del Estado, pero tuvo que enfrentar un presupuesto reducido y la inflación. Aún así, formalizó las licenciaturas en educación media y normal y aprobó posgrados de especialización, investigación educativa y evaluación permanente, proyectos que tropezaron con la resistencia del SNTE. La Universidad Pedagógica Nacional llegó a 74 unidades con casi 55 000 alumnos y una unidad de enseñanza escolarizada en el Distrito Federal con más de 3 000 estudiantes. Su temprana muerte en 1985 le impidió completar su tarea. Su sustituto, Miguel González Avelar, enfrentó los mismos problemas presupuestales.

La escasez de recursos obligó a racionalizar el gasto y buscar nuevos caminos para elevar la calidad educativa, aumentar la eficiencia terminal, combatir la deserción, vincular la educación a bienes y servicios y lograr mayor coherencia en los programas. La convicción de que la simple alfabetización no mejoraba la vida de los individuos llevó a articular la enseñanza con otros aspectos de la educación, centrándola en problemas concretos y, en zonas indígenas, con una enseñanza bilingüe. Para los estudiantes mayores de 15 años, el INEA amplió el sistema de educación abierta a primaria, secundaria y capacitación para el trabajo y publicó 12 textos con un método que combatía la memorización y fomentaba la actitud crítica y el autodidactismo. Debido al agudo rezago y deserción en las zonas indígenas, se decidió promover la lectura y escritura en lengua materna y sólo después proceder a la castellanización, para lo cual se publicaron textos en 40 lenguas indígenas.

El sexenio, agobiado por la deuda y la inflación, tuvo que enfrentarse al desastre mayúsculo que significó el gran terremoto de septiembre de 1985 que afectó a la ciudad de México y a varios estados. El derrumbe o daño mayor de miles de construcciones escolares afectó la educación pública, que además fue víctima de enfrentamientos entre las autoridades y el grupo Vanguardia de Carlos Jongitud, líder del SNTE.

A principios de 1980 empezaron a verse los frutos de la campaña de control de natalidad con una módica reducción del índice de crecimiento poblacional, menor demanda de inscripción en primaria y aumento en preescolar y secundaria. La campaña de la SEP contra la deserción y la reprobación tuvo algún éxito, no así un mejoramiento en la calidad de la enseñanza. Se extendió la telesecundaria a 24 estados, con transmisiones por el canal 4 en el área metropolitana y por Imevisión y el canal 11 en el resto del país.

Para la década de 1980 todos los estados tenían universidades públicas pero un presupuesto insuficiente y carencia de personal. Con todo y las nuevas universidades, la UNAM enfrentó gran demanda de inscripciones, a lo que respondió con la fundación de diferentes unidades. Su funcionamiento se vio aquejado por los movimientos de oposición en 1986, ante el intento del rector Jorge Carpizo de quitar la gratuidad y anular el pase automático de bachillerato a facultad.

De la Madrid estaba consciente de la necesidad de promover la investigación científica, inyectándole recursos a la infraestructura para bibliotecas, laboratorios y costosas computadoras. A pesar de las carencias presupuestales, se amplió el presupuesto del CONACYT y se creó el Sistema Nacional de Investigadores para favorecer el desempeño de los investigadores de tiempo completo, con becas que compensaran los raquíticos sueldos.

Escasez e inflación tampoco impidieron que órganos tradicionales de difusión de la cultura como el INAH, Bellas Artes y el Fondo de Cultura Económica promovieran exposiciones, conciertos, danza, publicaciones, fomento de las artesanías, entre otros. Las 351 bibliotecas públicas existentes en 1982 lograron

multiplicarse por 10, la mitad de ellas dependientes de estados y municipios. Radio Educación pudo ampliar su audiencia y el canal 11 estrenar repetidoras.

En vísperas de la última década del siglo, México no había logrado elevar la calidad de la educación. De 1970 a 1981, había aumentado el porcentaje del PIB gastado en educación de 1.76 a 5.5%, pero de 1982 a 1988 se redujo de 3.25% a 2.84%. Esto obligó a dejar de lado proyectos importantes, al tiempo que la situación hacía a muchos estudiantes abandonar las aulas. La crisis económica y la globalización que habían obligado al gobierno de De la Madrid a modificar el rumbo del país con una mayor apertura a los mercados externos para favorecer la competitividad de los productos mexicanos, provocó el quiebre de empresas desarrolladas al amparo del proteccionismo. Ese drástico cambio de rumbo no podía menos que afectar al sistema político que había tratado de modernizarse con la representación partidista en el Congreso, al multiplicarse el número de diputados y senadores y los fondos para mantenerlos. El empobrecimiento y la erosión del partido oficial generaron mayor politización, lo que haría muy competidas las elecciones de 1988.

#### LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA (1988-1994)

El candidato oficial, Carlos Salinas de Gortari, fue declarado electo, provocando la oposición del Frente Democrático Nacional (FDN), antecedente del Partido de la Revolución Democrática (PRD). Durante la campaña presidencial se habían organizado foros sobre educación y difusión de la cultura. En ellos se insistió en la necesidad de crear una Secretaría de Cultura. Como respuesta Salinas anunció poco después de la toma de posesión la creación del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes CONACULTA. El Consejo promovió eventos artísticos y culturales de la más alta calidad, la exhibición viajera de arte mexicano "Esplendor de treinta siglos",

el financiamiento de una sala de culturas precolombinas en el Museo Británico y la fundación del canal 22. También se apoyó la producción de cine y la edición de películas mexicanas clásicas para su venta o préstamo en bibliotecas públicas, sin olvidar financiar la arqueología y los museos.

Pero cambiar la educación formal era más difícil. El plan de Salinas era vencer "el reto de la descentralización". La modernización iba a romper "usos e inercia para innovar prácticas", para adaptarse a un mundo dinámico. En la mira estaban las corporaciones sindicales que se consideraban un evidente obstáculo para el desarrollo. Salinas dio dos atrevidos golpes destinados a legitimar su posición. Uno de ellos fue encarcelar a la Quina, el temible líder del Sindicato Petrolero y el otro, la deposición del líder del magisterio, Carlos Jongitud, que dominaba el SNIE. Estos golpes no lograron desarticular a las corporaciones, sin embargo Jongitud fue reemplazado por Elba Esther Gordillo, su hábil discípula, quien desplazó a Vanguardia y la reemplazó por su propio grupo. Con ello, la descentralización fue víctima del tradicional boicot del SNIE, con la exigencia de "mayor auscultación". El resultado fue que la descentralización se retardara.

Es posible que la delicada tarea de "federalización" de la educación haya inclinado a Salinas a elegir como secretario de Educación a Manuel Bartlett, ex secretario de Gobernación, y por tanto conocedor de la política nacional. Pero éste sólo ocupó el puesto tres años y medio, al no entenderse con el sindicato y su nueva lideresa y fracasar en la "federalización". En sustitución se nombró a Ernesto Zedillo, quien permaneció casi dos años hasta su renuncia a fines de 1993 para hacerse cargo de la campaña presidencial de Luis Donaldo Colosio. Tomó su lugar Fernando Solana, conocedor del área, pero apenas ocupó unos meses el puesto, correspondiendo a Ángel Pescador terminar el periodo. Tantos cambios, sin duda, obstaculizaron una actuación coherente.

El "liberalismo social" que sostuvo el gobierno consideraba a la educación como un imperativo para fortalecer la soberanía nacional,

perfeccionar la democracia y modernizar al país, en un marco de desestatización de la economía. Los bancos estatizados fueron vendidos, al igual que múltiples empresas que el gobierno mal administraba, rematadas con marcados tintes de corrupción. El proceso culminaría con el Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá que, sin considerar las diferencias estructurales entre los tres países, era, en cierto modo, desfavorable para México.

El presidente consideraba indispensable el estímulo de la investigación de punta para liberar a México de la dependencia científica y tecnológica. Pero el Banco Mundial "recomendó" que se diera prioridad a la educación básica. De acuerdo con ese esquema se elaboró una agenda de "modernización de la educación", que repetía los tradicionales objetivos de mejorar la calidad, aumentar la escolaridad, descentralizar por completo el sistema e intentar que la sociedad participara en la tarea.

El plan de modernización de octubre de 1989 partía de un diagnóstico pesimista que subrayaba los rezagos: más de 4 000 000 de analfabetas mayores de edad, más de 20 sin primaria completa y en algunas regiones indígenas, 100% de analfabetismo. El uso de medios electrónicos para alcanzar zonas marginadas (urbanas y rurales) y eliminar la enseñanza por áreas de estudio fueron las nuevas metas. Se pretendía reducir las desigualdades geográficas y sociales, hacer más eficiente y de calidad la enseñanza, mediante el reentrenamiento de los maestros, integrar la educación al "desarrollo" y utilizar modalidades no escolarizadas. Se buscó involucrar a los padres, maestros y grupos organizados como las Iglesias y los sindicatos.

El programa "Solidaridad" patrocinó el programa "escuela digna", que reconstruyó escuelas y reparó mobiliario escolar. Zedillo anunció que la educación básica obligatoria comprendería preescolar, primaria y secundaria. La reformulación de contenidos y materiales semejó el movimiento estadounidense de *back to the basics*: lectura y aritmética elemental. Los programas subrayaban mejorar la capacidad de comunicación y la resolución de problemas. A esto

se le agregó una "historia patria" que cimentara la identidad, para contrarrestar el embate de los medios de comunicación. También aumentó los días efectivos de clase.

Zedillo logró entenderse con el sindicato de maestros y pactó un acuerdo para poner en marcha la descentralización, es decir, el traslado del control de la enseñanza preescolar, primaria, secundaria y normal a los gobiernos estatales, aunque la SEP mantuvo la facultad de revisar programas y materiales de enseñanza de todo el país. La transferencia de recursos supuso para los estados asumir la responsabilidad de las relaciones laborales en su territorio, aunque el SNTE continuó siendo el titular del contrato colectivo y logró un aumento salarial general y un programa de viviendas. Sin embargo, surgieron desacuerdos regionales y grupos de presión que desconocían la autoridad de los gobiernos estatales en educación.

"Fortalecer la enseñanza de la historia patria", que Zedillo declaró abandonada por dos décadas —lo que era inexacto—, llevó a encargar a dos historiadores prestigiados, comprometidos con el gobierno, a elaborar un texto de historia de México. Se decidió que esta materia se enseñaría de 4º a 6º, rompiendo el esquema tradicional de progresión de historia local, estatal, nacional y universal. La adaptación pedagógica se le confió a la editorial española Santillana y los libros aparecieron en junio de 1992. Los errores eran disculpables en una primera edición, pero la noticia del costo de la empresa dio lugar a críticas acerbas de la prensa y los intelectuales. Además, la eliminación de algunos "mitos" de la historia patria —en realidad desaparecidos desde los años setenta—, sirvió de pretexto para que el magisterio lo rechazara. Por si fuera poco, la atribución al ejército de la tragedia de 1968 provocó también protestas. Los libros de texto de historia venían causando escándalos desde 1960 y finalmente motivaron su retiro. Se intentó un concurso de redacción de textos pero como fracasó, se elaboraron nuevos inspirados en los libros desplazados de los setenta y de 1992. En busca de armonía con el



SNTE, se puso la programación en manos de los maestros, lo que la condenó a la obsolescencia. Otro resultado fue eliminar los fundamentos de lingüística y lógica matemática que habían revolucionado la enseñanza del español y las matemáticas.

Aunque durante el sexenio se aumentaron los recursos hasta destinar casi 6% del PR a la educación, ésta mantuvo un perfil deficiente. De acuerdo con la información de Pescador en 1994, 100 000 comunidades carecían de servicios educativos que a pesar de la educación básica obligatoria, fueron víctimas de la desigualdad tradicional, la deserción y la baja eficiencia del sistema en el sureste. Se agregaron a este problema la escasa creatividad y eficiencia del INEA y la defectuosa capacitación de maestros, ya que los estímulos salariales no tardaron en quedar presos de la corrupción del sindicato.

La educación superior, tanto tecnológica como universitaria, sufrió la misma desigualdad de la educación básica. Además de estar concentrada en la capital y las grandes ciudades, fue incapaz de atender a los alumnos que no tenían cupo en las universidades. Desde los años ochenta las instituciones públicas habían crecido en 40% y se multiplicaron las privadas; algunas de elite se convirtieron en redes regionales. Los ocho campus del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey crecieron a 26 una década más tarde. Las universidades Iberoamericana y La Salle se extendieron a cinco planteles mientras la Universidad Anáhuac y la Universidad de las Américas se dividieron en dos. El Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá permitió la entrada a México de instituciones privadas extranjeras, al tiempo que aparecían otras de dudosa calidad con carreras de corte tradicional en comercio, administración y ciencias sociales. Para 1995 las 863 instituciones privadas representaban 66% de las del país, pero sólo unas cuantas, casi todas oficiales, incluían investigación. Desde luego las de calidad siguieron concentradas en la UNAM y el CINESTAV, a pesar de lo cual, los movimientos políticos y sindicales las desprestigiaron. El mismo gobierno, desde los años noventa, empezó a privilegiar a los graduados de instituciones privadas para sus altos

puestos, tendencia que aumentó con las evaluaciones internacionales que consideraban que el marco legal e institucional mexicano para la ciencia y la tecnología era obsoleto, sin coordinación y criterios uniformes.

Un sexenio que estuvo lleno de cambios atrevidos y con vista al exterior descuidó el interior. La importancia que el presidente le dio a la firma del Tratado de Libre Comercio lo distrajo tanto que no se percató de la gestación de un movimiento rebelde en el sureste. Eso hizo que el levantamiento en Chiapas, el 1º de enero de 1994, sorprendiera tanto al gobierno como a los habitantes. Esto, sumado al asesinato del candidato oficial a la presidencia y a la abrupta privatización de empresas estatales y bancos, sospechosas de corrupción, influyó en un desastroso fin de sexenio.

#### LA EDUCACIÓN AL SERVICIO DEL DESARROLLO (1994-2000)

Un año de incertidumbre desembocó en una sobrevaluación de la moneda. Salinas y su gabinete se negaron a devaluar, lo que tiñó de desconfianza la inauguración de su sucesor, Ernesto Zedillo. El error del nuevo secretario de Hacienda de devaluar al peso sin previo aviso arrastró la economía hacia abajo, con la consecuente reducción del gasto en general y en particular de educación. La respuesta fue una administración austera, apoyo a los grupos vulnerables y mayor participación de las autoridades municipales y estatales en las tareas educativas y de salud. Como economista, Zedillo entendió que el desempleo promovía la gran emigración a Estados Unidos, ya que el bono poblacional que había significado una masa trabajadora disponible para la inversión extranjera, ahora enfrentaba competidores en Asia, África y Latinoamérica. Por tanto, el interés gubernamental se centró en la exportación de bienes y servicios.

Zedillo sabía que el contexto internacional consideraba a la ciencia como motor de la economía, por lo que le dio prioridad a la educación y la investigación. Nombró a Miguel Limón para la

SEP y aunque éste mantuvo una preocupación por el desarrollo, la escasez de recursos lo obligó a limitarse a un manejo más eficiente de los fondos públicos. El proyecto educativo se centró en combatir la baja escolaridad, dando educación básica de 12 años a todos los mexicanos, desterrando el analfabetismo y capacitando para el trabajo. Desde luego se mantuvo la búsqueda de una educación de *calidad* y se intentó consolidar la "federalización" del sistema, entendida como descentralización de todos los servicios, combatida por el SNIE. El grupo disidente del sindicato empezó a hacer víctima primaveral a la ciudad de México con sus plantones de maestros inconformes venidos de Oaxaca, Michoacán y Guerrero, aunque los recursos se habían trasladado a los estados.

El presupuesto de la SEP bajó a 4.2% del PIB, insuficiente para una demanda educativa; a pesar de la multiplicación de instituciones privadas, las oficiales cubrían 80.2% de la matrícula. La educación básica alcanzó 84.5% en eficiencia terminal.

El gobierno proveyó asesoría y materiales didácticos a los padres de familia de las zonas marginadas; se repartieron útiles escolares en escuelas primarias multigrado (es decir, en las que un solo maestro atiende los seis grados de primaria) y se establecieron bibliotecas de aula.

La obligatoriedad de la educación básica aumentó la demanda en sus tres niveles, en especial el secundario. Como forma de apoyo, en 1997 se estableció un programa de becas a niños necesitados de primaria y secundaria, especialmente a las niñas, tan relegadas en zonas rurales, y se extendió el programa de libros de texto gratuitos para secundaria.

En estos años, la SEP renovó los libros de texto de español y matemáticas, publicó un *Atlas geográfico universal*, al tiempo que mediante acuerdos con los estados, se actualizaron los libros de historia y geografía de 3º grado, se inició una Biblioteca de Actualización para el Maestro con textos de materias básicas, un manual para asesores, libros de secundaria en Braille, y en 1999 un programa especializado para supervisores y directores de zonas

marginadas. Se creó también un Sistema Nacional de Evaluación, las autoridades intentaron mejorar las escuelas normales y se amplió el sistema de estímulos económicos para maestros. El área de capacitación para el trabajo llevó a modernizar el modelo curricular de los CONALEP con certificaciones a quienes concluyeran los programas. Para favorecer a zonas marginadas, se iniciaron programas de enseñanza a distancia (telebachillerato) y se ampliaron las becas al bachillerato e incluyeron un servicio de transporte.

Como en el sexenio anterior, siguió el apoyo a universidades y tecnológicos para su infraestructura, mayores planteles y programas de actualización y presupuestos. En 1997 se puso en marcha una red escolar de 32 centros. Las becas se extendieron para estudios de posgrado en el extranjero y en instituciones de excelencia en el país. Estos logros desmerecieron ante la apatía mostrada por el gobierno para colaborar en la solución de una huelga que paralizó a la UNAM durante un largo año.

La actividad cultural fue intensa en todos los campos: publicación de libros, organización o renovación de museos, fomento a la cinematografía, a las orquestas sinfónicas y de cámara, las exhibiciones, la restauración de edificios y la investigación y catalogación del patrimonio cultural. Continuó promoviéndose la cultura mexicana en el extranjero, la educación e investigación artística, los estímulos a la creación artística, el desarrollo cultural infantil y el deporte.

#### LA EDUCACIÓN DEL CAMBIO (2000-2006)

A pesar de haberse inaugurado en medio de una grave crisis financiera, Zedillo logró la reordenación económica que haría posible el "gobierno del cambio". El presidente, consciente del creciente malestar con el unipartidismo, permitió el libre juego político que significó el fin de siete décadas de partido oficial y el triunfo del candidato de Acción Nacional, Vicente Fox, en el año 2000. Fox

fue bienvenido por la mayoría de ciudadanos y despertó muchas esperanzas de solución a viejos problemas. Por desgracia, la incapacidad, la falta de experiencia y de voluntad política hicieron que Fox desperdiciara la legitimidad que acompañó su elección.

Durante la campaña presidencial, el rector del Instituto Tecnológico de Monterrey desempeñó un papel importante al promover un programa titulado "Educación para la vida y el trabajo" que hizo temer que el gobierno privatizaría la educación superior. El malestar que despertó seguramente influyó en que el presidente Vicente Fox encargara la cartera de Educación al ex rector de la Universidad Autónoma de Nuevo León, Reyes Tamez, quien relegó el programa anterior y en cambio, ofreció mejorar la calidad y elevar el porcentaje del PIB dedicado a la educación, como respuesta a las evaluaciones internacionales de la OCDE tan desfavorables para México.

Como candidato a la presidencia, Fox había insistido en la enseñanza del inglés y la provisión de computadoras a las escuelas públicas. "Prometió", además, "nuevas políticas y programas dirigidos a construir un sistema educativo de calidad, equitativo y de impulso a la gestión institucional y a la participación social en la educación". En la práctica se redujo a empezar a cubrir la demanda de educación preescolar que el Senado fijó en tres años, así como la de secundaria y educación superior. Hubo otro esfuerzo por aumentar las becas, mejorar los contenidos y los programas de educación abierta y hacer que los alumnos no abandonaran sus estudios.

La enseñanza secundaria quedó liberada, en parte, de su carácter enciclopédico, al reducir las asignaturas en una tercera parte, con un aumento de horas y menos alumnos por clase. En beneficio de los maestros, los asignaban a una sola escuela y con tiempo para discutir las materias y darle atención a los alumnos. La oposición tanto del SNTE como de la CNTE interfirió con este reacomodo aunque pudo ponerse en práctica en las escuelas piloto. También se establecieron "escuelas de calidad" con un

horario completo y la Enciclomedia para 5º y 6º grados de primaria, con la enseñanza de inglés. La Enciclomedia es un recurso que complementa la información ofrecida en los libros de texto con material atractivo.

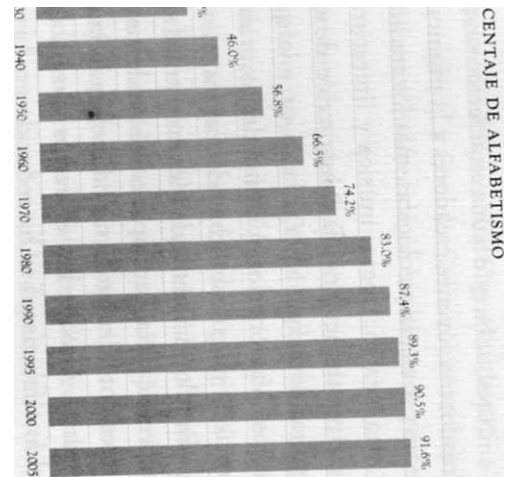
Las evaluaciones y recomendaciones de la OCDE mostraban que México tenía 0.95 investigadores por cada 1 000 habitantes en contraste con el promedio de 7.9 de otros países de la organización, por lo que el gobierno aumentó los recursos para los estudios de posgrado.

El modelo de "Educación para la vida y el trabajo" pasó a cargo del INEA, con un programa de becas para madres jóvenes y la publicación de una guía para padres, blanco de un rechazo general por su tendencia ideológica conservadora. Se pretendió generalizar la lectura y el deporte y el entrenamiento de deportistas sobresalientes, sin resultados tangibles. La difusión de cultura generó una competencia entre los gobiernos federal y el Distrito Federal, encabezados por partidos políticos opuestos.

En la capital de la República, como en algunas grandes ciudades, la educación media vio crecer el número de aspirantes y con ello, el de rechazados. Desde 1998, el gobierno de la capital creó un Instituto de Educación Media Superior (IEMS) que para 2001 operaba 16 planteles de bachillerato. Como el sistema de educación superior en la ciudad de México también sufriera el aumento de rechazados, el gobierno capitalino creó en 2001 la Universidad Autónoma de la Ciudad de México con 5 planteles y tres áreas de conocimiento: Colegio de Ciencias y Humanidades, Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales y Colegio de Ciencias y Tecnología. Se buscó paliar el problema de los rechazados, eliminando el examen de admisión y sustituyéndolo con el ingreso por concurso. La Universidad repitió buena parte de los problemas de las otras universidades. En lugar de responder a la necesidad de fortalecer el estudio de las ciencias y la preparación de técnicos que requiere el desarrollo y que puede absorber el mercado de trabajo decidió preparar profesionales tradicionales, aunque es pronto para emitir un juicio definitivo acerca de su desempeño.

CONACULTA, que había establecido un programa de becas para creadores y jóvenes creadores y la promoción de museos, bibliotecas y zonas arqueológicas, más los tradicionales espectáculos de danza, teatro, ópera, música y literatura, durante el foxismo destinó sus recursos a la construcción de una biblioteca nacional, ignorando la que alberga la UNAM, a la que se le dio el nombre de José Vasconcelos. Víctima de las prisas por inaugurarla, no funciona y sigue absorbiendo fondos.

Resulta evidente que México entra al siglo XXI sin lograr renovar su educación. La simple extensión de sus servicios para enfrentar la creciente demanda no ha mejorado la calidad ni ha vencido el rezago. Aunque hay esfuerzos admirables en todos los niveles y el analfabetismo se ha reducido en forma notable, persiste el analfabetismo funcional. Las instituciones de educación superior, tanto oficiales como privadas, muestran logros reconocidos, pero insuficientes para proveer la ciencia y la tecnología necesarias para liberar al país de la dependencia del exterior. El crecimiento desbordado de la población escolar se ha convertido en un gran obstáculo para mejorar la calidad y aumentar la permanencia de los alumnos en el aula. El empeño sexenal por imponer su sello a la educación ha contribuido también a privar al sistema de continuidad, al tiempo que el sindicato se ha convertido en el principal obstáculo para llevar a cabo las reformas y hacer evaluaciones al desempeño de los docentes. Y como sentenció con mucha justicia un evaluador internacional, en una visita reciente a México, "la calidad de un sistema educativo no puede exceder la calidad de sus maestros".



CUADRO 1.  
RESUMEN DE MATRÍCULA DE ALUMNOS POR NIVEL EDUCATIVO DE 1970 A 2006

Nivel/ ciclo escolar	1970-1971	1975-1976	1981-1982	1987-1988	1993-1994	1999-2000	2005-2006
Preescolar	400 138	537 090	1 376 248	2 625 678	2 980 024	3 393 741	4 452 168
Primaria	9 248 190	11 461 415	14 981 156	14 768 008	14 469 450	14 765 603	14 548 194
Secundaria	1 102 217	1 898 053	3 348 802	4 347 257	4 341 924	5 208 903	5 979 256
Profesional Técnico <sup>1</sup>	33 861	78 382	220 800	426 170	406 479	374 845	357 199
Bachillerato	279 495	607 961	1 142 895	1 586 098	1 837 655	2 518 001	3 301 555
Normal Básica <sup>2</sup>	55 943	111 502	201 157				
Normal Licenciatura	19 039	41 862	131 523	132 100	120 210	215 506	142 257
Licenciatura	246 283	501 250	843 431	1,071 352	1 192 692	1 629 158	2 150 562
Posgrado <sup>3</sup>	5 953		32 169	41 436	55 125	118 099	153 907
Capacitación para el trabajo <sup>4</sup>	147 752	243 074	395 192	446 548	391 028	992 354	1 188 596
<b>Total</b>	<b>11 538 871</b>	<b>15 480 589</b>	<b>22 673 373</b>	<b>25 444 647</b>	<b>25 794 587</b>	<b>29 216 210</b>	<b>32 273 694</b>

<sup>1</sup> La Normal Básica desaparece a partir del ciclo 1987-1988.

<sup>2</sup> Durante la transición del gobierno de Echeverría a López Portillo, la matrícula de licenciatura incluye la de posgrado.

<sup>3</sup> Los cursos de capacitación para el trabajo tienen en algunos casos una periodicidad y una duración diferentes a los otros niveles educativos, por lo que a partir del ciclo escolar 1996-1997 se reporta la matrícula de todos aquellos cursos que inician actividades durante el ciclo escolar correspondiente, a diferencia de los ciclos anteriores en los cuales únicamente se reportaba la matrícula de los cursos que iniciaban al mismo tiempo que el resto de los niveles educativos.

Fuentes: Estadísticas históricas del Sistema Educativo Nacional, SEP; Anuario estadístico ANUIES, 2004.



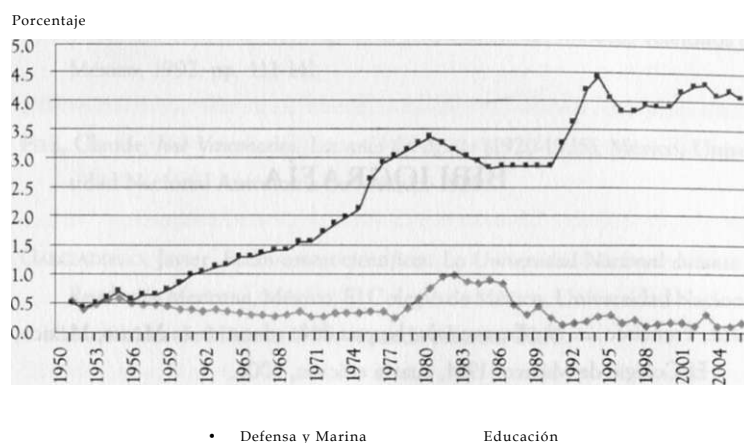
**CUADRO 2.**  
**GASTOS EN EDUCACIÓN COMO PORCENTAJE DEL PIB**

	Nacional	Privado	Público	Federal	Estatad	Municipal
1980	4.65	0.32	4.33	3.53	0.74	0.06
1985	3.90	0.30	3.60	3.02	0.55	0.02
1990	4.05	0.33	3.72	3.04	0.67	0.01
1991	4.30	0.23	4.07	3.41	0.65	0.01
1992	4.74	0.30	4.43	3.79	0.63	0.01
1993	5.27	0.31	4.97	4.34	0.61	0.01
1994	5.43	0.28	5.15	4.57	0.57	0.01
1995	4.90	0.23	4.67	4.19	0.46	0.01
1996	5.88	1.02	4.86	3.98	0.87	0.01
1997	5.92	1.01	4.90	3.99	0.90	0.01
1998	6.41	1.41	4.99	4.09	0.89	0.01
1999	6.32	1.37	4.95	4.07	0.88	0.01
2000	6.42	1.39	5.03	4.06	0.95	0.01
2001	6.79	1.44	5.36	4.32	1.03	0.01
2002	7.03	1.52	5.51	4.41	1.09	0.01
2003	7.17	1.57	5.60	4.46	1.13	0.01
2004	6.90	1.53	5.37	4.24	1.12	0.01
2005	7.08	1.60	5.48	4.34	1.13	0.01
2006	7.07	1.66	5.41	4.23	1.17	0.01

**Público - Federal + Estatal + Municipal**

Fuente: Presidencia de la República, *Informe presidencial, Anexos estadísticos, varios años.*

**GASTOS EN EDUCACIÓN FEDERAL Y DEFENSA\* COMO PORCENTAJE DEL PIB**

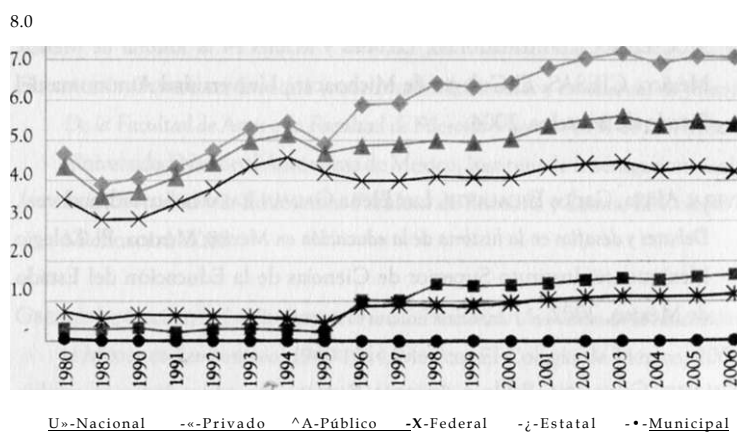


• Defensa y Marina                      Educación

\* Defensa incluye Defensa y Marina.

Fuentes: Nacional Financiera, *La economía mexicana en cifras*, 1990, 11ª. edición, México D. F., Presidencia de la República, *Informe presidencial, Anexos estadísticos*, varios años. Agradezco al Dr. José Antonio Romero la elaboración de dos gráficas y el cuadro que las complementa.

**GASTOS EN EDUCACIÓN COMO PORCENTAJE DEL PIB**



Fuentes: Cuadro 2.

## B I B L I O G R A F Í A

- ARCE, Francisco, *et. ai*, *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, El Colegio de México, 1981, cuarta edición, 2006.
- ARREDONIX LÓPEZ, María Adelina (compiladora), *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México*, México, Universidad Pedagógica Nacional, Santillana, 2008.
- BAZANI, Milada, *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, 1993, séptima edición, 2006.
- CASTAÑEDA GARCIA, Carmen, Luz Elena GALVAN LAFARGA, Lucía MARTÍNEZ MOCTEZUMA (coordinadoras), *Lecturas y lectores en la historia de México*, México, CIESAS, El Colegio de Michoacán, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2004.
- CIVERA, Alicia, Carlos ESCALANTE, LUZ Elena GALVÁN LAFARGA (coordinadores), *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*, México, El Colegio Mexiquense, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 2002.
- ESCALANTE GONZALBO, Pablo y Antonio RUBIAL, "La educación y el cambio tecnológico", en *Historia de la vida cotidiana en México*, vol. I *Mesoamérica y los ámbitos indígenas de la Nueva España*, Pablo Escalante Gonzalbo, ed. del vol., Pilar Gonzalbo Aizpuru, ed. de la serie, México, El Colegio de México, Fondo de Cultura Económica, 2004, tercera edición, 2009, pp. 391-411.

- ESTRADA DE GERLERO, Elena Isabel, "Las utopías educativas de Gante y Quiroga", en *El otro Occidente. Los orígenes de Hispanoamérica*, México, Teléfonos de México, 1992, pp. 111-141
- FELL, Claude, José Vasconcelos. *Los años del águila (1920-1925)*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1989.
- GARCIADIEGO, Javier, *Rudos contra científicos. La Universidad Nacional durante la Revolución Mexicana*, México, El Colegio de México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1996, segunda edición, 2000.
- GIRÓN, Nicole (coordinadora), *La construcción del discurso nacional de México, un anhelo persistente (siglos XIX y XX)*, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 2007.
- GONZALBO AIZPURU, Pilar, *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena*, México, El Colegio de México, 1990, tercera edición, 2008.
- Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*, México, El Colegio de México, 1990, cuarta edición, 2005.
- GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ, Enrique (coordinador), *Estudios y estudiantes de filosofía. De la Facultad de Artes a la Facultad de Filosofía y Letras (1551-1929)*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, El Colegio de Michoacán, 2008.
- GREAVES L., Cecilia, *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo, 1940-1964*, México, El Colegio de México, 2008.
- \*r
- Kobayashi, José María, *La educación como conquista*, México, El Colegio de México, 1974, quinta edición, 2007.

LERNER, Victoria, "La educación socialista en México", en *Historia de la Revolución Mexicana*, México, El Colegio de México, vol. 17, 1979, quinta edición, 1999.

LOAEZA, Soledad, *Clases medias y política en México. La querrela escolar, 1959-1963*, México, El Colegio de México, 1988, segunda edición, 1999.

LÓPEZ AUSTIN, Alfredo, *Educación mexicana. Antología de textos sahuaguntinos*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1985.

LOYO, Engracia, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, El Colegio de México, 1999.

MENEGUS BORNEMAN, Margarita, y Rodolfo AGUIRRE SALVADOR, *Los indios, el sacerdocio y la Universidad en Nueva España, siglos XVI-XVIII*, México, Centro de Estudios Sobre la Universidad, Plaza y Valdés, 2006.

MENESES MORALES, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1998*, México (primera edición Porrúa, 1983), Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana, cuarta edición, 2001, 5 vols.

PLÑERA RAMÍREZ, David (coordinador), *La educación superior en el proceso histórico de México*, México, Secretaría de Educación Pública, Universidad Autónoma de Baja California, ANUIES, 2001, 3 vols.

RICARD, Robert, *La conquista espiritual de México*, México (primera edición Jus, 1947), Fondo de Cultura Económica, 2008.

ROCKWELL, Elsie, *Hacer escuela, hacer estado. La educación fjosre'olucionaria vista desde Tlaxcala*, México, Colegio de Michoacán, CIESAS y Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV), 2007.

Ruiz, Ramón Eduardo, *México 1920-1958. El reto de la pobreza y el analfabetismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1977.

SEMINARIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO, *Historia de la lectura en México*  
México, El Colegio de México, 1988, cuarta edición, 2005.

SEMINARIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO, *Historia de la alfabetización  
y de la educación de adultos en México*, México, Secretaría de Educación  
Pública, 1994, 3 vols.

SouSTELLE, Jacques, *La vida cotidiana de los aztecas en vísperas de la conquista*, México,  
Fondo de Culmra Económica, 1956, decimotercera edición, 2000.

STAPLES, Anne, *Recuento de una batalla inconclusa. La educación mexicana de Iturbide  
a Juárez*, México, El Colegio de México, 2005.

TANCK DE ESTRADA, Dorothy, *La educación ilustrada, 1786-1836*, México, El Colegio  
de México, 1977, sexta edición, 2005.

*Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821*, México,  
El Colegio de México, 1999, segunda edición, 2000.

TORRES SEPTIÉN, Valentina, *La educación privada en México, 1903-1976*, México,  
El Colegio de México, Universidad Iberoamericana, 1997, segunda edición,  
2008.

VAUGHN, Mary Kay, *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas  
en México, 1930-1940*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

VÁZQUEZ, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio  
de México, 1970, quinta edición, 2005.

'La República Restaurada y la educación: un intento de \ictoria definitiva',  
en *La educación en la historia de México*, México, El Colegio de México,  
1992, séptima edición , 2009 (serie: *Lecturas de Historia Mexicana*, núm. 7,  
pp. 93-104).

## FICHAS TÉCNICAS

### Portada del libro

*El pequeño adivinadorcito*, ca. 1900

Grabado de José Guadalupe Posada

*Niños*, México, Edición SEP/FONAPAS, CONAFE, 1981, p. 123

Reprografía

pág.

21 Arte plumaria

*Códice Florentino*, libro IX, fol. 61 r

27 Calmécac y escuelas

*Códice Mendocino*, fol. 61r

32 Alumno de canto

*Códice Florentino*, libro X, fol. 19r

40 (Catecismo Testeriano)

Colección particular

Reprografía

42 Hieronymo de Ripalda, *Doctrina cristiana con una exposición breve*, Burgos, Philippe de Junta, 1591

Colección particular

45 Gerónimo de Ripalda, *Christianoyotl Mexicanimactiloni*, traducido por Ignacio de Paredes, México, Imprenta de la Bibliotheca Mexicana, 1758.

Grabado en cobre por José Benito Ortuño

Reprografía

Pág.

- 51 Juan Correa (1646-1716)  
 "La Geometría", en el *Biombo de las artes liberales*  
 Óleo sobre tela, Nueva España siglo xviii  
 Colección Museo Franz Mayer. Ciudad de México  
 Reprografía. Toma fotográfica de Jorge Vértiz
- 71 Anónimo, siglo xviii  
*Juan José de Eguiara y Eguren*  
 Óleo sobre tela. 192 x 124 cm  
 Museo Nacional del Virreinato, Tepozotlán, INAH  
 Reprografía
- Anónimo, siglo xviii  
*Lorenzo Antonio López Portillo*  
 Óleo sobre tela  
 Patrimonio Universitario  
 Universidad Nacional Autónoma de México  
 Reprografía
- Giovanni, siglo xix  
*Francisco Xavier Clavigero*  
 Óleo sobre tela  
*Francisco Xavier Clavigero en la Ilustración Mexicana, 1731-1787*, Alfonso  
 Martínez Rosales (compilador), México, El Colegio de México, 1988  
 Reprografía
- Anónimo, siglo xix  
 José Antonio de Alzate y Ramírez  
 Óleo sobre tela  
 Patrimonio Universitario  
 Universidad Nacional Autónoma de México  
 Reprografía
- 84 *Cartilla o silabario para uso de las escuelas*, Puebla, Pedro de la Rosa, 1811  
 ("Jesuses"), Puebla, Pedro de la Rosa, s. f. lea. 1811)  
 Colección particular
- 87 (Silabario objetivo) ..  
 De la Obra pía de Educación de la Ciudad de los Angeles y su Obispado, con  
 obligación de darse gratuitamente a la Escuela Real Palafoxiana. José de  
 Nava grabó. Miguel Zendejas dibujó (Puebla, Pedro de la Rosa, 1803 |  
 Grabado en metal. 30 x 22 cm  
 Colección particular  
 Fotografía Carmen Hernández Piña



- 101 Carlos Nebel (1805-1855)  
*Indios de la Sierra de Guauchinago*  
*Voyage pittoresque et archéologique dans la partie la plus interesante du Mexique,*  
París, Chez M. Moench, Imprimé Chez Paul Renouard, 1836  
Litografía coloreada a mano. 39.6 x 30.6 cm  
Reprografía
- 102 Jobann Salomón Hegi (1814-1896)  
"El Evangelista"  
Acuarela sobre papel  
*Pintura y vida cotidiana en México 1650-1950,* México, Fomento Cultural  
Banamex, A. C., 1999, p. 214  
Colección particular  
Reprografía; toma fotográfica de Rafael Domiz Lechón
- 107 Anónimo  
"Tercera parte, del orden en la escuela"  
Grabado en metal. Detalle retocado. 25 x 15 cm  
Compañía Lancasteriana, Sistema de enseñanza mutua, para las escuelas de  
primeras letras de los estados de la República Mexicana, Méjico, Reimpreso  
por Agustín Guiol, Calle de las Escalerillas, 1833  
Colección particular  
Reprografía
- 121 Plana de caligrafía  
Escuela municipal de Guadalupe Hidalgo, 1863  
Archivo Histórico del Distrito Federal, ramo de Instrucción Pública,  
Municipalidad de Guadalupe Hidalgo, caja 133, exp. 11  
Reprografía
- 135 Anónimo  
"Sin Titulo" Señorita con cámara fotográfica, ca. 1910  
Plata/gelatina  
Acervo José F. Gómez  
Centro Fotográfico Manuel Alvarez Bravo, Oaxaca, Oaxaca

Pág-

- 142 *Lecturas mexicanas graduadas*, seguidas de un léxico explicativo y alternadas de recitaciones sencillas para uso de los alumnos de instrucción primaria, arregladas por Amado Ñervo, primera serie, ilustraciones de Julio Ruelas, México y París, Librería de la Vda. de C. Bouret, 1903  
*Lecturas mexicanas graduadas*, segunda serie, con el retrato y datos biográficos de cada autor, organizadas por Amado Ñervo, México y París, Librería de la Vda. de C. Bouret, 1905  
 Colección particular  
 Reprografía
- 146 Anónimo  
 "Telescopio Gran Ecuatorial, instalado provisionalmente en el huerto del Ex-Arzobispado, Tacubaya", ca. 1886  
 Fotografía  
 Revista Aíjuimia, primavera-verano, 2002, año 5, núm. 14, p. 32  
 Colección Instituto de Astronomía, UNAM
- 164 *Alumnas de la Escuela Normal Rural Dolores Correa Zapata realizando actividades en los Institutos de Perfeccionamiento Rural en Villahermosa, Tabasco, 1931*  
 Fotografía publicada en el Calendario de 2007  
 Fototeca Fideicomiso Archivos Plutarco Elias Calles y Fernando Torreblanca
- 177 Manuel Velásquez Andrade, *Fermín: libro de lectura mexicano: para primer año*, México, Secretaría de Educación Pública, Departamento de Enseñanza Rural, 1933, p. 35.
- 194 Fotografía Mariana Yampolsky  
*La sal se puso morena*, 1989  
 Puebla.  
 Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A. C., México
- 208 Fotografía Ernesto Peñaloza Méndez  
 Biblioteca, Universidad Nacional Autónoma de México  
 Archivo Fotográfico Manuel Toussaint  
 Instituto de Investigaciones Estéticas, UNAM

ÍNDICE ANALÍTICO

A

Abad, Diego José, 70, 93  
 Academia de Ciencias y Literatura, 122  
 Academia de Pedagogía, 134  
 Academia de San Carlos, 72, 74, 75, 108,  
 134  
 Academia de San Fernando, 74  
 África, 234  
 Aguascalientes, 109, 125, 143, 198  
 Alamán, Lucas, 99, 100, 111, 116  
 Alegre, Francisco Javier, 70  
 Alemán, Miguel, 200, 201, 209  
 Alfabetización y analfabetismo, 12, 61, 64,  
 83, 104, 136, 143, 144, 149, 152,  
 155, 160, 161, 175 179 183, 196-198,  
 207, 213, 215, 218, 222, 224, 225,  
 227, 231, 235, 239, 240, 246, 247  
 Altamirano, Ignacio Manuel, 126, 133,  
 134, 142  
 Altamirano, Manlio Fabio, 182  
 Alzate y Ramírez, José Antonio de, 71,  
 75, 76  
 Amiga, escuela de niñas, 44, 64, 65, 92,  
 101  
 Aquino, Tomás de, 52, 69  
 Argentina, 124  
 Artículo 3<sup>o</sup>, 117, 158, 159, 172, 182, 189,  
 191, 199, 201, 205  
 Arquitectura, 74, 74, 113, 145, 209  
 Artículo 31, 158

Artículo 123, 178  
 Asamblea Nacional de la Educación, 178  
 Ateneo de la Juventud, 157  
 Ávila Camacho, Manuel, 187-189, 195, 200

B

Bacon, Francis, 69  
 Bails, Benito, 94  
 Baja California, 140, 210  
 Baranda, Joaquín, 133, 136, 137, 139  
 Baranda, Manuel, 114  
 Barcelona, 73, 157  
 Barreda, Gabino, 121, 122, 147  
 Bartlett, Manuel, 230  
 Basalenque, Diego, 47  
 Bassols, Narciso, 177-179, 182  
 Basurto, José Ignacio, 86  
 Bell, Andrew, 90  
 Bibliotecas, 12, 68, 99, 153, 160, 162,  
 224, 228, 230, 235, 239  
 Brasil, 124  
 Bravo Ahuja, Víctor, 220-223  
 Bremauntz, Alberto, 182  
 Bustamante, Carlos María de, 99, 115, 142

C

Calles, Plutarco Elias, 165, 167-170, 173,  
 175, 177  
 Calles, Rodolfo Elias, 182  
*Calmeac*, 15-19, 25-28

- Campaña Nacional de Educación Popular, 183  
 Campaña Nacional pro Federación de la Enseñanza, 186  
 Campeche, 57, 143  
 Campoy, Rafael, 69, 70  
 Canal 22, 230  
 Carapan, 180  
 Cárdenas, Lázaro, 180-182, 184, 187  
 Carlos III, 58, 69, 72-74, 77, 79, 81, 121  
 Carpizo, Jorge, 228  
 Carranza, Venustiano, 158, 160  
 Carrillo, Carlos A., 131  
 Cartilla, 83-85, 94, 105, 107, 198, 248  
 Casa de Moneda, 74  
 Casa del Estudiante Indígena, 172  
 Casa del Obrero Mundial, 157  
 Caso, Alfonso, 211  
 Caso, Antonio, 160, 181  
 Castellanos, Abraham, 134  
 Castigos, 15, 18, 19, 21, 22, 89, 90, 94, 116, 130, 171, 192  
 Castilla y Quintero, Juan Nepomuceno, 95  
 Ceniceros, José Angel, 201, 202  
 Centro de Investigaciones y de Estudios A%-anzadas del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN), 221  
 Centros de Capacitación Económica y Técnica, 211  
 Centros de Educación Básica para Adultos, 222  
 Centros de Educación Tecnológica Agropecuaria, 222  
 Cervantes, Vicente, 75-77  
 Cine, 150, 161, 196, 217, 230, 236  
 Clavigero, Francisco Xavier, 69-72  
 Coahuila, 140, 154, 156, 210  
 Códices, 14-20, 28, 34, 69, 248  
 Colegio Carolino, 95  
 Colegio de Artes, 120  
 Colegio de Bachilleres, 223  
 Colegio de Ciencias y Humanidades, 223, 238  
 Colegio de Guadalajara, 54  
 Colegio de la Caridad, 65  
 Colegio de la Santa Cruz, Tlatelolco, 33-36  
 Colegio de las Vizcaínas, 109  
 Colegio de Abogados, 96  
 Colegio de Minería, 8, 72, 76, 108, 109, 111, 114  
 Colegio de San Gregorio, 45, 46  
 Colegio de San Ildefonso, 117, 151  
 Colegio de San Javier, 46, 54  
 Colegio de San Juan de Letrán, 111  
 Colegio de San Martín, 45, 46  
 Colegio de San Nicolás, 108, 115  
 Colegio de San Pedro y San Pablo, 55  
 Colegio Desfontaine, 118  
 Colegio Francés, 118  
 Colegio Francés-Mexicano, 118  
 Colegio Hispano-Americano de Jesús, 118  
 Colegio Literario, 120  
 Colegio Mayor de Santa María de Todos Santos, 111  
 Colegio Mexicano, 118  
 Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, 225  
 Colegios de la Antigua y Nueva Enseñanza, 109  
 Colima, 133, 154  
 Colosio, Luis Donaldo, 230  
 Comisión Administradora del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE), 201  
 Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 82, 204  
 Comte, Augusto, 121, 122  
 Congreso Constituyente de 1917, 156  
 Congreso de Instrucción Pública, primer, segundo, 137, 138, 147  
 Congreso de Universitarios Mexicanos, 181  
 Congreso Higiénico Pedagógico, 129  
 Congreso Indigenista, 185

- Congreso Nacional de Educación  
Primaria, 142
- Congreso Nacional de Estudiantes, 150
- Congreso Panamericano del Niño, 179
- Consejo de Contenidos y Métodos  
Educativos, 225
- Consejo de Educación Primaria, 179
- Consejo Nacional de Ciencia y  
Tecnología, 223
- Consejo Nacional de Fomento Educativo,  
222
- Consejo Nacional para la Cultura y las  
Artes (CONACULTA), 229
- Consejo Superior de Salubridad, 129
- Concilio de Trento, 60
- Constitución de 1857, 106, 127
- Constitución de 1917, 159, 181, 199
- Constitución de Cádiz, 89, 103
- Contreras, Manuel, 141
- Correa, Juan, 51
- Correa Zapata, Dolores, 134
- Córdoba, Matías de, 83
- Cortés, Hernán, 32
- Croix, Carlos Francisco de, 70
- Cuicacalli*, 15, 17, 23-28
- Culhuacán, 14, 16
- CH**
- Chamacuero, 85
- Chávez, Ezequiel, 134
- Chiapas, 60, 79, 82, 103, 125, 140, 142,  
174, 181, 198, 210, 234
- Chihuahua, 57, 70, 78, 83, 133, 140, 143,  
152, 156, 178, 210
- Chile, 124
- China, 222
- D**
- De la Madrid, Miguel, 226-229
- De la Rosa, Pedro, 92
- Delgadillo, Daniel, 131
- Departamento Autónomo de Prensa y  
Propaganda, 183
- Departamento de Bibliotecas, 160
- Departamento de Cultura Indígena, 164,  
170
- Departamento de Enseñanza Técnica,  
Industrial y Comercial, 170
- Departamento de Escuelas Rurales e  
Incorporación Indígena, 170
- Departamento de Asuntos Indígenas,  
180, 211
- Departamento de Educación Obrera, 185
- Departamento de Escuelas Secundarias, 169
- Departamento Universitario y de Bellas  
Artes, 159
- Derecho, leyes, 49, 51, 52, 95-97, 109,  
110, 150, 176, 209
- Dewey, John, 166, 206
- Díaz Covarrubias, Francisco, 123, 125
- Díaz, Porfirio, Porfiriato, 9, 122, 124, 127,  
134, 140, 145, 147, 149, 152, 153,  
155, 169, 215, 245
- Díaz Ordaz, Gustavo, 205, 206, 221
- Dinamarca, 76
- Dirección de Antropología, 165
- Dirección General de Asuntos Indígenas,  
211
- Dirección General de Instrucción  
Primaria, 105
- Dirección General de Instrucción Pública,  
112
- Distrito Federal, 104, 134, 136, 138-141,  
154, 159, 173, 185, 227, 239, 249
- Dirección General de Mejoramiento  
Profesional del Magisterio, 223
- Doctrina cristiana, 41, 44, 48, 63, 78, 80,  
83, 89, 104, 106, 111, 112, 116, 118
- Duns Escoto, 52
- Durango, 55, 57, 67, 80, 82, 136
- E**
- Echeverría, Luis, 220, 241
- Educación:  
acti%a, 152, 166, 206, 213, 221  
agrícola, 145, 150, 156, 166-168, 210

- artística, 21, 74, 75, 108, 134, 167, 171, 175, 221, 224, 236
- bilingüe, 80, 155, 185, 198, 211, 224, 227
- científica, 69, 70, 72, 77, 78, 98, 108, 119, 128, 136, 139, 151, 209, 221-225, 227, 228, 251, 254, 255, 258
- cívica, 89, 100, 103, 165, 184, 192, 202, 206
- de artes y oficios, 33, 34, 47, 95, 114, 125, 134, 145
- de adultos, 12, 17, 28, 41, 105, 156, 161, 163, 170, 176, 183, 185, 222, 225, 247
- doméstica, 134, 139, 161, 166, 170, 192
- elemental, primaria, 44, 46, 55, 56, 60, 65, 91, 103-105, 109, 112, 115, 116, 118, 119, 123-125, 127-129, 131, 133-142, 144, 147, 152, 151, 158-161, 167, 169, 173, 178, 179, 183, 185, 186, 190-193, 196, 198, 200, 202, 209, 212, 213, 220-225, 228, 231, 232, 235, 241, 244, 249, 251
- femenina, 14, 24, 32, 44, 63-65, 80, 83, 85, 92, 101, 108, 117, 125, 134, 136, 137, 145, 148, 151, 170, 235
- física, 94, 130, 132, 136, 141, 160, 164, 167, 192, 221, 236, 238
- gratuita, 65, 82, 85, 91, 93, 120, 143, 153, 158, 159, 204
- indígena, 12, 13, 15-20, 23-28, 34, 35, 45-47, 78-82, 85, 86, 88, 125, 126, 128, 136, 138, 243, 255, 160, 164, 165, 170-172, 180, 185, 186, 198, 210-212, 222-224, 231, 243-245, 247, 255
- laica, 60, 71, 82, 83, 115, 118, 126, 137, 141, 143, 148, 151, 153, 158, 159, 163, 179, 181, 199
- militar, 16, 17, 28, 29, 73, 110, 120, 121, 125, 138
- musical, 28, 34, 41, 46, 51, 63, 125, 134, 160, 167, 192, 226, 239
- normal, 105, 112, 128, 132-138, 147, 148, 151-153, 156, 162, 167, 168, 172, 183, 186, 198, 199, 202, 203, 209-211, 214, 220, 222, 224-227, 232, 236, 241
- objetiva, 130-132
- obligatoria, 64, 80, 98, 105, 117, 119, 120, 123, 124, 136-139, 143, 153, 154, 158, 176, 231, 235
- preparatoria, 111, 114, 120, 123, 133, 137, 138, 146-148, 152, 158-161, 169, 178, 202, 207, 223
- preescolar, 201, 231, 232, 235, 237, 241
- religiosa, 13, 15, 17, 58-60, 70, 79, 80, 84, 100, 111-112, 115, 119, 121, 129, 137, 141, 159, 173, 182, 199, 200
- secundaria, 105, 106, 110, 113, 114-118, 120, 124, 133, 134, 169, 179, 183, 185, 186, 198, 207, 213, 219, 221, 222, 224-228, 231, 232, 235, 237, 241, 244
- sexual, 179, 222
- socialista, 175, 181-184, 186-191, 195, 196, 199, 200, 246
- superior, 12, 33, 34, 36, 45, 49-55, 59, 63, 101, 105, 106, 109, 114, 128, 144, 147, 150, 157-159, 183, 185, 193, 201, 202, 208, 209, 220, 223, 224, 233, 237-239, 244, 246
- técnica, 20, 35, 47, 48, 73, 75, 78, 110, 119, 139, 145, 150, 158, 165, 170, 181, 185, 201, 207, 209, 211, 219-225
- Eguiara y Eguren, Juan José de, 68, 71
- Elhuyar, Fausto de, 77, 78
- Escuela Central Agrícola, 168
- Escuela Central de Artes y Manufacturas de París, 119
- Escuela de Altos Estudios, 8, 150, 151, 158, 168
- Escuela de Cirugía, 73
- Escuela de Comercio, 120
- Escuela de Maquinistas Prácticos, 145

- Escuela de Medicina, 109, 149  
 Escuela de Verano, 160  
 Escuela del amor, 185, 187, 190, 195  
 Escuela Hogar Gabriela Mistral y Sor Juana Inés de la Cruz, 170  
 Escuela Industrial Malinaxóchitl, 170  
 Escuela José de la Cruz Gálvez, 170  
 Escuela La Corregidora de Querétaro, 151, 170  
 Escuela Militar, 125  
 Escuela Modelo de Orizaba, 1 31  
 Escuela municipal de Guadalupe Hidalgo, 121  
 Escuela Nacional de Enseñanza Doméstica, 170  
 Escuela Nacional Preparatoria, 123, 133, 137, 146, 147, 158, 160, 161, 169, 178  
 Escuela Normal, 138, 152  
 Escuela Normal de Colima, 133  
 Escuela Normal de Maestros, 151  
 Escuela Normal de Profesores, 133  
 Escuela Nueva de Francisco Ferrer Guardia, 157  
 Escuela Patriótica del Hospicio de Pobres, 91  
 Escuela Regional Campesina, 168, 209  
 Escuela Técnica Nacional de Constructores, 170  
 Escuelas'Artículo 123', 179  
 Escuelas de Pintura al Aire Libre, 161, 171  
 Escuelas municipales, 83, 89, 104, 120, 124, 139, 162  
 Escuelas mixtas, 124, 164  
 Escuelas Normales Rurales, 167, 169, 186, 198, 222  
 Escuelas Prácticas de Agricultura, 209  
 Escuelas privadas, particulares, 60, 62, 91, 125, 140, 172, 179, 200  
 Escuelas públicas, 65, 83, 108, 140, 237  
 Esopo, 35, 86  
 España, 42, 47, 50, 70, 72-74, 79, 88, 90, 91, 102, Estado, 72, 79, 102, 104-106, 116-118, 127, 133, 137, 153, 155, 159, 166, 172, 176, 181, 182, 186, 188, 191, 199, 200, 204, 205, 208,211,227  
 Estados Unidos, 78, 116, 164, 165, 169, 171, 196, 217, 220, 230, 232, 234  
 Europa, 19, 33, 34, 88, 110, 114, 116, 119, 171, 201  
 Exposición Universal de Paris, 145
- F
- Fabregat, Joaquín, 74  
 Facultad de Ciencias Químicas, 158  
 Facultad de Filosofía y Letras, 168, 245  
 Facultad de Leyes, 177  
 Federalización, 137-139, 155, 162, 163, 174-175, 178, 186, 192, 230, 235  
 Fernández de Lizardi, Joaquín, 88  
 Fernández, Justino, 139  
 Fernando Vil, 89  
 Filipinas, 48, 81  
 Filosofía, 34, 52, 69, 98, 108, 122, 157, 168, 209,245  
 Física, 70,95, 103, 108, 111, 115, 122, 123  
 Fondo de Cultura Económica, 140, 228  
 Fondo Monetario Internacional, 226  
 Francia, 111, 119, 121, 128  
 Franklin, Benjamín, 69  
 Frailes, órdenes religiosas, 13, 30-33, 36, 38-41,45-47, 50, 52, 59, 62, 71, 78, 79,83, 93,98, 109, 113, 124  
 Frente Democrático Nacional (FUN), 229  
 Fröbel, Federico, 131, 135, 138
- G
- Gálvez, José de, 70  
 Gamio, Manuel, 165  
 García Naranjo, Nemesio, 158  
 Gante, Pedro de, 33, 34  
 Garrido Canabal, Tomás, 182  
 Gastelum, Bernardo, 169  
 Geografía, 70, 141, 193, 235  
 Gil, Jerónimo Antonio, 74

Godoy, Manuel, 89  
 Gómez Farias, Valentín, 111, 112  
 González Avelar, Miguel, 227  
 González, Luis, 115, 142  
 González, Manuel, 129  
 Gordillo, Elba Esther, 230  
 Grecia, 124  
 Gremio, 89,98, 101, 104  
 Guadalajara, 54, 55, 57, 59, 61. 65, 82,  
 70, 72, 83, 97, 109, 148, 149  
 Guadalajara Tello, Diego, 75  
 Guadalupe, Nuestra Señora de, 67  
 Gual Vidal, Manuel, 201,202  
 Guanajuato, 54, 70, 72, 78, 82, 83, 85,  
 133, 143, 154, 173  
 Guerra de Reforma, 101, 102, 106, 113,  
 116, 118, 123, 126  
 Guerra Cristera, 168  
 Guerra mundial, 187, 188  
 Guerrero, 140, 175, 198, 235  
 Guerrero, Vicente, 110  
 Guzmán, Martín Luis, 204, 205

## H

Habana, 90  
 Henríquez Ureña, Pedro, 160  
 Hermanas de la Caridad, 117  
 Hidalgo, 174  
 Hidalgo y Costilla, Miguel, 96  
 Historia, 11, 19, 20, 68-70, 72, 101, 105,  
 112, 120, 122, 137, 147, 176, 193,  
 195, 209, 222, 225, 232, 235  
 Historia de la educación, 11-12, 101, 120,  
 147, 218, 244, 245, 247  
 Hospital de Jesús, 82, 111  
 Hospital Real de Indios, 92  
*Huehuetlatolli*, 29, 30, 80  
 Huerta, Victoriano, 156-158  
 Huerta, Adolfo de la, 160  
 Humboldt, Alejandro de, 78  
 Humanidades, 44, 51, 55, 56, 59, 62,  
 223, 238

## I

Identidad nacional, 147, 192  
 Iglesia católica, 35, 39, 41, 72, 78-80, 91,  
 100-103, 106, 111-113, 115-117, 124,  
 126, 146, 148, 158, 172, 173, 182,  
 190, 200, 201, 205  
 Iglesia católica, apostólica cismática, 173  
 Ingeniería, 110  
 Inglaterra, 73  
 Inquisición, 55  
 Instituto de Educación Media Superior,  
 238  
 Instituto de Investigaciones e Integración  
 Social. 222  
 Instituto de Jalisco, 148  
 Instituto Federal de Capacitación del  
 Magisterio, 198, 203  
 Instituto Fröbel, 131  
 Instituto Literario de Toluca, 148  
 Instituto Literario de Zacatecas, 148  
 Instituto Literario de Oaxaca, 148  
 Instituto Nacional de Antropología e  
 Historia (**INAH**), 165  
 Instituto Nacional para la Educación de  
 los Adultos (**INEA**), 225, 247  
 Instituto Nacional Indigenista, 211  
 Instituto Politécnico Nacional (**IPN**), 110,  
 185, 208, 209, 221  
 Instituto Técnico Industrial, 170  
 Instituto Tecnológico Autónomo de  
 México (**ITAM**), 209  
 Instituto Tecnológico de Estudios  
 Superiores de Monterrey (**ITESM**), 209  
 Institutos Tecnológicos Regionales, 209  
 Investigación educativa, 224, 225, 227  
 Irapuato, 109  
 Iriarte, Tomás de, 86  
 Italia, 59, 69,73

## J

Jalapa, 133, 134  
 Jalisco, 133, 140, 148, 173  
 Jerez, 109



- Jesuitas, Compañía de Jesús, 41, 45, 46,  
SO, 52, 54, 56-58, 60-63, 68-70, 72,  
81,90,95,98, 116, 117, 148
- Juana Inés de la Cruz, Sor, 56
- Jongitud, Carlos, 228, 230
- Juegos, recreación, 86, 130, 166, 167, 206
- Juárez, Benito, 118, 126, 147
- Jussieu, Bernardo de, 76
- K
- Kempis, Tomás de, 35
- L
- Laboratorios, 103, 108, 115, 119, 149,  
153, 209, 228
- Lancaster, Joseph, 90
- Lassaga, Juan Lucas de, 77
- Latín, 32-35, 41, 51, 55, 56, 58, 62, 67,  
69,71,78,95,98, 106, 148
- Laubscher, Enrique, 131-133
- Lavoissier, Antoine, 78
- "Lecciones de cosas", 131, 132
- Leibnitz, Gottfried, 69
- Lenguas indígenas, 24, 35, 40, 41, 45, 46,  
52, 67,76, 77,80,81,85, 98, 114,  
138, 154, 165, 185,212,222,227
- Lenguas extranjeras, 70, 100, 114, 115,  
118, 237, 238
- León,54
- León de la Barra, Francisco, 154, 155
- León-Portilla, Miguel, 21
- Lerdo de Tejada, Sebastián, 117
- Ley de Instrucción Obligatoria, 136
- Ley de Instrucción Primaria de 1908, 141
- Ley de Instrucción Rudimentaria, 155
- Ley de Secretarías de Estado, 159
- Ley Nacional de Educación para Adultos,  
225
- Ley Orgánica de 1942, 191, 212
- Libertad de enseñanza, 89, 98, 117, 158-  
159,205
- Libros de texto, 78, 83-86, 89, 93-95, 105,  
107, 130-133, 141, 151, 154, 161, 171,  
176, 177, 195, 198, 225, 248, 249
- Liceo de Niñas, 148
- Liceo de Varones de Guadalajara, 148
- Liceo Francés-Mexicano, 118
- Liga de Escritores y Artistas  
Revolucionarios, 183
- Liga Nacional Defensores de la Libertad  
Religiosa, 173
- Lima, 39, 179
- Limón, Miguel, 234
- Lindner, Luis, 78
- Linneo, Carlos, 75
- Lombardo, Pedro, 52
- Lombardo Toledano, Vicente, 169, 181
- López de Santa Anna, Antonio, 111, 115
- López Mateos, Adolfo, 203-205
- López Portillo, Antonio Lorenzo, 69-71, 90
- López Portillo, José, 223, 226, 241
- Lorenzana, Francisco Antonio, 70, 80, 81
- M
- Madero, Francisco I., 155, 157
- Madrid, 74, 89
- Mariátegui, José Carlos, 180
- Matemáticas, aritmética, geometría, 51,  
61,66,70,74-75,78,94, 106,118-  
119, 131, 141, 148, 192, 195,221,  
231,233,235
- Maximiliano, 119-121, 127, 146
- Medicina, 34, 53, 73,97, 101, 109-111,  
125, 149, 178, 209
- Mendoza, Antonio de, 33, 34
- Mérida, 54, 70, 83
- Método de deletreo, 61, 85, 94, 95, 151
- Método mutuo, lancasteriano, 90, 104-  
107, 112, 130, 132, 139
- Método simultáneo, 132, 137
- México, ciudad de, 33, 45 55, 59-61, 67,  
73, 74, 79,83, 90, 95-98, 104, 109,  
118, 119, 139, 145, 149, 159, 162,  
169, 205-207, 228, 235, 238
- Michoacán, 47, 48, 70, 79, 82, 96, 109,  
113, 115, 124, 125, 167, 173, 180,  
198,235

Ministerio de Instrucción Pública, 119  
 Ministerio de justicia e Instrucción  
     Pública, 139  
 Misiones Culturales, 163, 164, 167, 168,  
     186, 210, 222  
 Moctezuma, 29, 31  
 Modernidad, 44, 54, 58, 70, 72, 97, 98,  
     100, 105, 108, 115, 116, 118, 121,  
     127, 128, 139, 141, 144, 145, 147-  
     151, 165, 166, 168, 175, 189, 214,  
     216, 220, 221, 229, 230, 231, 236,  
 Montero, Ignacio, 83  
 Monterrey, 61, 209, 220, 233, 237  
 Moral, Moralidad, 18, 29, 30, 37, 58, 85-  
     88, 93, 94, 112, 117-119, 126, 130,  
     141, 155, 157, 160, 163, 165, 170,  
     173, 190, 202  
 Mora, José María Luis, 100, 111, 115, 116  
 Mora y del Río, José 175  
 Morelos, 80, 125, 156, 157  
 Morelos, José María, 90  
 Muñoz Ledo, Porfirio, 224  
 Museo Británico, 230  
 Museo Nacional de Arte, 226  
 Museo de Antigüedades, 112

**N**

Nahuas, 13, 15, 23, 24, 29  
 Napoleón, 88, 89  
 Napoleón III, 121  
 Nuevo León, 140, 198, 237  
 Nava, José de, 86, 88  
 Newton, Isaac, 69  
 Nueva York, 83

**O**

Oaxaca, Antequera, 48, 55, 60, 64, 80,  
     82, 105, 109, 133<sup>a</sup>, 135, 140, 145,  
     148, 154, 175, 198, 210, 222, 235  
 Observatorio astronómico, 122  
 Ocampo, Melchor, 115  
 Ocho Venado Garra de Jaguar, 13  
 Olmos, Andrés de, 30

Oratorio de San Felipe Neri, 60  
 Organización para la Cooperación y el  
     Desarrollo Económico (OCDE),  
     237, 238  
 Orizaba, 131, 132  
 Orti: Rubio, Pascual, 175, 178

**P**

Pakal, 13  
 Palenque, 13  
 Paredes, Antonio de, 85  
 Paredes, Ignacio de, 45  
 París, 50, 119, 121, 145  
 Partido Acción Nacional, 236  
 Partido Comunista, 189  
 Partido de la Revolución Democrática, 229  
 Partido de la Revolución Mexicana, 188  
 Partido Revolucionario Institucional, 188  
 Pátzcuaro, 55, 58, 185, 210, 211  
 Perú, 179, 180  
 Pescador, Ángel, 230, 233  
 Pestalozzi, Juan Enrique, 83  
 Plan de Acción de la Escuela Primaria  
     Socialista, 190, 191, 200  
 Plan de Once Años, 201, 218  
 Plan Nacional de Educación, 224  
 Plan Sexenal del Partido Nacional  
     Revolucionario, 180, 181  
 Portes Gil, Emilio, 175-178  
 Portugal, 124  
 Positivismo, 122-123, 128, 144, 147, 149,  
     151, 157, 158  
 Primer Concilio Provincial Mexicano, 39  
 Primeras letras, 54-56, 60-63, 69, 78, 79,  
     83, 86, 89, 92, 95, 100-104, 106, 109,  
     111, 117, 143, 144, 154, 157, 248  
 Puebla, 46, 54, 55, 59-62, 65, 72, 80, 82,  
     86, 88-90, 95, 96

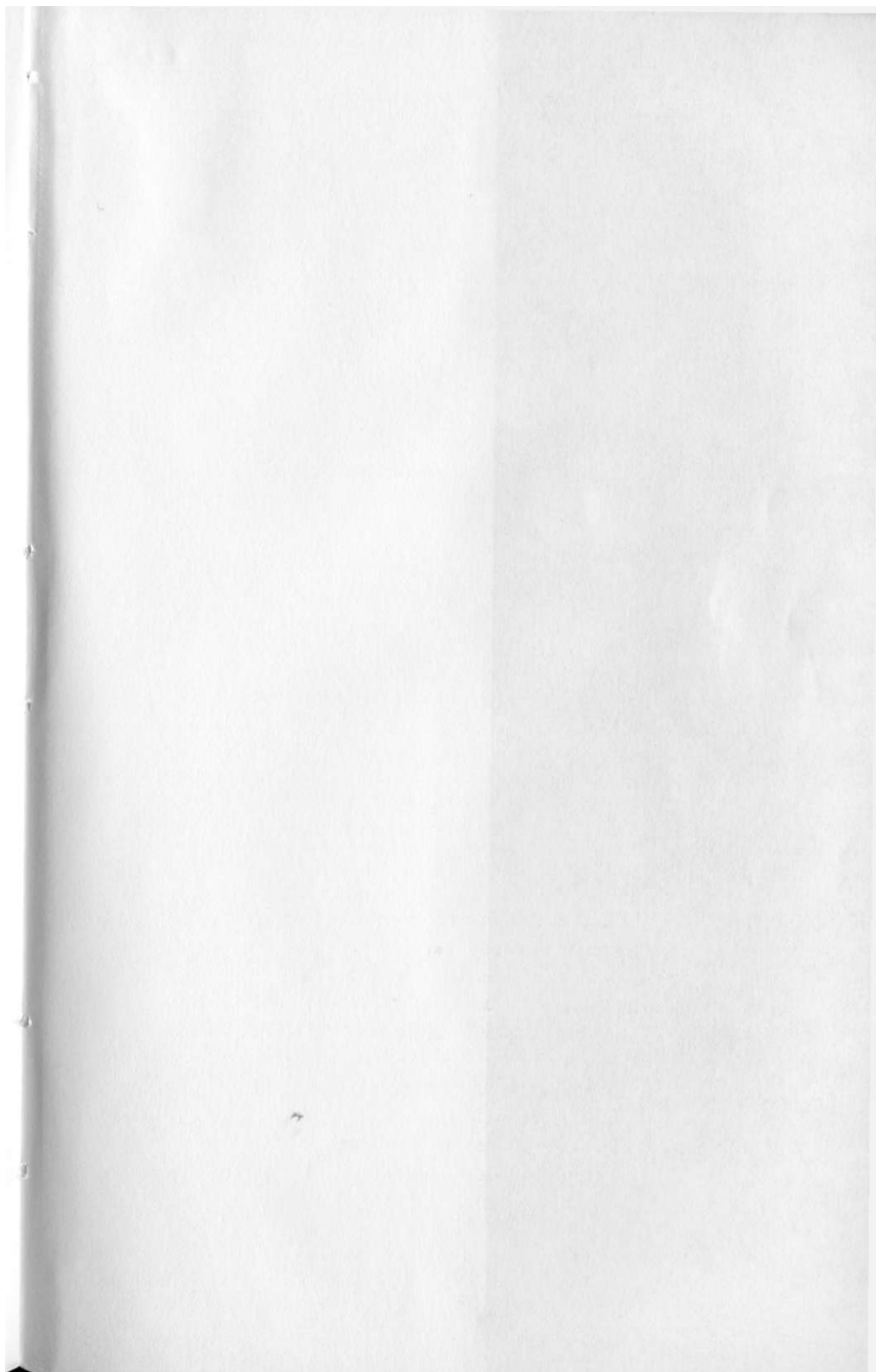
**Q**

Querétaro, 65, 70, 72, 82, 85, 91, 93, 151,  
     152, 170  
 Química, 70, 76, 78, 108, 115, 158

- Quintana Roo, 211  
Quiroga, Vasco de, 59
- R**
- Radio, 196, 207, 223  
Radio Educación, 225, 229  
Ramírez, Ignacio, 144, 118, 120, 126  
Pamírez, Rafael, 144  
Ramírez, Salvadora, 85  
Rébsamen, Enrique, 132, 133, 137, 141, 142  
Reglamento General de Instrucción Pública de 1821, 104  
República Restaurada, 122, 124, 127, 145, 146, 247  
Ripalda, Jerónimo, 16, 41, 42, 44, 45, 56, 92  
Retórica, 29, 30, 34, 51, 95  
Reyes Heróles, Jesús, 227  
Revolución cubana, 204, 220  
Revolución mexicana, 147, 188, 191, 204  
Río, Andrés del, 78  
Rodríguez, Abelardo, 175, 178, 180  
Roma, 39, 55, 67, 69, 93  
Ruiz Corrínes, Adolfo, 201  
Ruiz, Dr. Luis E., 133, 134
- S**
- Sahagún, Bernardino de, 18-20, 22, 30  
Salamanca, 83  
Salazar, Othón, 203, 204  
Samaniego, Félix de, 86  
San José de los Naturales, 33, 47  
San Luis de la Paz, 55  
San Luis Potosí, 54, 65, 70, 82, 83, 140, 198  
Sánchez Pontón, Luis, 189  
Schultz, Miguel, 141  
Secretaría de Instrucción Pública, 140, 176  
Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, 143, 150, 159  
Secundaria para Niñas, 133, 134  
Segundo Imperio, 119-121  
Seguro Social, 218  
Seminarios diocesanos, 59, 60, 62, 71, 81, 95, 97, 108, 109, 113, 125, 148  
Septién, Pedro, 93  
Servicio Nacional de Promotores Indígenas, 211  
Sessé, Martín de, 75, 76  
Sigüenza y Góngora, Carlos de, 68, 69  
Sinaloa, 70, 82, 140, 143, 156  
Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), 196, 214, 219, 225, 227, 228, 230, 232, 235, 237  
Sindicato Petrolero, 230  
Sistema Nacional de Evaluación, 235  
Sistema Nacional de Investigadores, 228  
Sociedad Eugénica Mexicana, 179  
Solana, Fernando, 224, 225, 230  
Sonora, 70, 82, 109, 143, 156,  
Soto, Domingo de, 52  
Suárez, Francisco, 52
- T**
- Tabasco, 82, 125, 157, 174, 182, 164  
Tamaulipas, 198  
Tamez, Reyes, 237  
Teatro guiñol, 196  
Telesecundaria, 219, 224, 228  
Televisión, 207, 217, 223, 230  
Telpochcalli, 15-20, 25-28  
Tenochtitlan, 14, 29  
Teología, 34, 51, 52, 56, 59, 69, 96, 97, 108, 144  
Tepozotlán, 45, 46  
Tepoztlán, 80  
Testera, Jacobo de, 40, 42  
Tejas, 111  
Texcoco, Tetzucoco, 14, 16  
Tiripetío, 33, 47, 59  
Tlatelolco, 33-35, 44, 85, 206  
Toluca, 109, 149  
Tolsá, Manuel, 74  
Torio de la Riva, Torcuato, 94  
Torreblanca, José Mariano, 88  
Torquemada, Juan de, 36

- Torres Bodet, Jaime, 195, 196, 199, 203, 204, 218
- Torres Quintero, Gregorio, 131, 133, 141, 155
- Tovar, Juan de, 46
- Tratado de Libre Comercio, 231, 233, 234
- U**
- UNESCO, 226
- Unidad nacional, 115, 165, 187, 188, 191, 199, 201, 245
- Universidad Anáhuac, 233
- Universidad Autónoma de Aguascalientes, 223
- Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 238
- Universidad Autónoma de Nuevo León, 237
- Universidad Autónoma Metropolitana, 223
- Universidad de Guadalajara, 97
- Universidad de México, 101, 108, 110-112, 119, 144
- Universidad de Salamanca, 50
- Universidad Iberoamericana, 209, 233
- Universidad de Lis Américas, 233
- Universidad La Salle, 233
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), 110, 208, 214, 221, 223, 228, 233, 236, 239
- Universidad Pedagógica Nacional, 225, 227
- Universidad Real y Pontificia de México, 37, 38, 52, 53, 59, 71, 97
- Útiles escolares, 90, 94, 95, 121, 140
- V**
- Valladolid, 55, 65, 70, 96
- Véjar Vázquez, Octavio, 190, 195
- Velasco, Luis de, 35
- Velázquez de León, Joaquín, 77
- Velázquez González, Antonio, 74
- Vera Estaño!, Jorge, 143, 156
- Veracruz, 54, 55, 70, 80, 82, 131, 140, 157, 174, 181, 182,
- Veracruz, Alonso de la, 33, 50
- Veytia, Mariano, 96
- Vietnam, 220, 222
- Villa Alta, 80
- X**
- Xochimilco, 16, 80, 171
- Ximénez de la Cueva, Juan José, 86
- Ximeno Planes, Rafael, 74, 118, 133, 143, 154, 157, 174
- Y**
- Yáñez, Agustín, 219
- Yucatán, 67, 82
- Z**
- Zacatecas, 55, 82, 83, 105, 109, 140, 148, 198
- Zedillo, Ernesto, 230-234, 236
- Zendejas, Miguel Jerónimo, 86, 88
- Zumárraga, Juan de, 33

Historia mínima de la educación en México  
se terminó de imprimir en octubre de 2010  
en los talleres de Ediciones del Lirio, S.A. de C.V.,  
Azucenas 10, col. San Juan Xalpa, 09850 México, D.F.  
Tipografía y formación: Arroyo & Cerda, S.C.  
Ave. M. Gutiérrez Zamora 215, colonia  
Las Aguilas, 01710 México, D.F.  
Cuidó la edición la  
Dirección de Publicaciones de  
El Colegio de México.



## CENTRO DE ESTUDIOS HISTÓRICOS

Este libro presenta la historia mínima de la educación en México desde la época prehispánica hasta nuestros días. Se destacan las rupturas y las continuidades, los conflictos y las soluciones, las esperanzas y los fracasos en la educación promovida por familias, grupos sociales, maestros y gobernantes.

*Este libro permite entender que la educación mexicana ha tenido brillantes logros, arranques en falso, así como dramáticos fracasos. Antes que una historia lineal, el volumen ofrece una visión de los procesos que ampliaron o restringieron las oportunidades educativas. Los oficios técnicos, el papel del clero, el lugar de las mujeres y la feminización del magisterio, las escuelas de los pueblos de indios y de los ayuntamientos, la federalización educativa, son algunos de los fascinantes temas cubiertos a lo largo de la obra. Es una lectura obligada para todos los que nos preocupamos por el futuro de México.*

Alberto Díaz-Cayeros

Centro de Estudios México - Estados Unidos  
Universidad de California, San Diego

*Ésta no es la historia de las instituciones educativas ni es un catálogo de materias. Más bien, los distintos derroteros educativos, sujetos a las circunstancias históricas, constituyen el hilo conductor. En esta obra se encuentran entrelazadas la historia política, económica y social, la transmisión de valores, la definición misma de aquello que a lo largo de los siglos se ha llamado educación. En estos puntos reside la novedad y la bondad de este libro, escrito en un estilo accesible a todo público.*

Milada Bazant

El Colegio Mexiquense

*Una historia mínima sólo puede escribirse después de una historia máxima. Este libro sintetiza una larga y consolidada línea de investigación de El Colegio de México sobre la historia de la educación. La excelencia de sus autores permite recorrer en sus páginas, bien escritas y claras, desde la educación azteca hasta el presente, mostrando su sentido, sus logros y también sus frustraciones. Por ello, es una historia de la educación en sus vínculos con la sociedad. Este no sólo es un libro para especialistas, sino sobre todo, un libro para ciudadanos. Historia Mínima de la Educación en México es un excelente punto de partida para una historia comparativa de América Latina.*

Sol Serrano

Universidad Católica de Chile

 EL COLEGIO  
DE MÉXICO



Historia  
MÍNIMA