

# ALFABETO Y CATECISMO, SALVACIÓN DEL NUEVO PAÍS

Anne STAPLES  
*El Colegio de México*

AL LOGRAR SU INDEPENDENCIA, México se intoxicó con un gran optimismo. El país parecía una cornucopia de bendiciones: las minas más ricas del mundo, los ríos más caudalosos, las planicies más fértiles. Se encontraba además en el cruce del comercio mundial por ser paso obligado de las mercancías orientales destinadas a Europa y las europeas destinadas a Asia. México también mediaría el comercio entre norte y sur. El barón von Humboldt ayudó a convencer al país de su posición privilegiada, y el orgullo innato del criollo hizo lo demás. Los criollos menospreciados por el régimen colonial, creían que había llegado su hora. Se sentían definitivamente superiores a los gachupines; más cultos, más refinados, más ilustrados y, sobre todo, más hábiles para manejar sus propios negocios. El más grandioso de todos sería organizar la nueva nación mexicana, libre ahora de las nefastas trabas españolas, lista para ocupar su lugar entre las naciones más respetadas, cultas y prósperas. Había que hacer cuatro cosas: reglamentar la forma de gobierno más adecuada a la idiosincracia del pueblo, levantar el comercio y las minas, preparar a sus hijos para el manejo de su nueva libertad y riqueza, y hacer portarse adecuadamente a la masa inculta y empobrecida para que adquiriera lealtad al estado, aun a expensas de la iglesia.

Ninguno de los cuatro proyectos se realizó con la presteza que soñaron los criollos el día de la entrada a México del ejército trigarante. La tormentosa historia política del siglo llegó hasta el porfiriato antes de lograr cierta unidad y estabilidad nacionales. Las agresiones internacionales tanto militares como económicas, la descapitalización del país y las revueltas

atrasaron el progreso material que en un principio había parecido tan a la mano. Sólo la educación hizo adelantos realmente notables y aventajó al período final de la colonia. Estos avances fueron sobre todo en la educación primaria, que se extendió a gran parte del país que había carecido de ella en épocas anteriores. Aun así la confianza en poder solucionar tantas deficiencias pronto se volvió una tenaz y a veces desanimadora lucha contra obstáculos apenas imaginados. Como los cuatro pasos hacia la felicidad ya mencionados tenían que darse juntos, al faltar uno los demás no podían sostenerse. La lucha por educar a las masas y preparar un hombre digno de tomar su lugar en la nueva sociedad tropezaba con cada revuelta militar y cambio de gobierno. Se llegó a considerar que el alfabeto y los catecismos religiosos y civiles eran el único medio de inculcar los buenos principios republicanos y los valores morales que a su vez frenarían el continuo fermento político y permitirían el renacimiento de la economía. Por ello, fueron obligatorios en la educación primaria durante las primeras décadas de independencia.

Historiar los intentos por lograr esta formación patriótica es hablar de algunos cambios y muchos fracasos. Pero más importante es tratar de identificar qué buscaba la sociedad en sus nuevos ciudadanos. Conocemos la estructura formal de los sistemas escolares. Las leyes en vigor, sus antecedentes y los debates previos a su aprobación ya han recibido la atención de alguno que otro historiador. También tenemos ya nociones acerca de los métodos pedagógicos en boga. Algo se ha hecho, aunque en forma mucho más rudimentaria, por establecer algunas estadísticas referentes al período —cuántos maestros, alumnos y escuelas había, cuánto ganaban los maestros, etcétera. Todos estos datos son útiles, mas no nos dan una visión del proceso educativo dentro de la sociedad.

Los conocimientos escolares que recibe un alumno pocas veces coinciden con la preparación que de hecho necesita para funcionar eficazmente como miembro de su comunidad, y esta dislocación fue típica también de esos años. La formación humanista no era realmente adecuada a las circunstancias que

México vivía en sus primeras décadas de independencia. Nada indica esto más claramente que el abismo que había entre los hombres públicos y el modelo de ciudadano respetuoso, honrado y obediente, prototipo del período. Era el mismo abismo que existía entre las constituciones en vigor y la realidad política —el primero era un proyecto idealista, una meta a la que podría aspirar el país. Los hombres que salían a la luz pública durante estas décadas de militarismo dan la impresión de ser modelos muy alejados del erudito y ascético hombre culto de épocas anteriores. Los nuevos héroes aturdían con el brillo de sus uniformes y no se fijaban demasiado en los refinamientos académicos; Santa Anna y sus compañeros o contrincantes de armas apenas tenían en su haber la instrucción primaria y se preocupaban mucho más por los negocios que por los estudios. Algunos procuraban combinar los dos aspectos, como el general José María Tornel, ministro de guerra, fundador del Ateneo Mexicano y presidente de la Compañía Lancasteriana. Es una generación que no entendemos bien; no sabemos si realmente representaba la cumbre de las aspiraciones populares, cuyos méritos se juzgaban por sus habilidades dentro del ejército, o si era una facción minoritaria, incongruente con el modelo aceptado como válido. La generación anterior se adornó con una serie de pensadores, formados a finales de la colonia, que reflexionaban sobre la clase de gobierno y sociedad que necesitaba la nueva república. Eran más teóricos y desde luego más preparados académicamente. La generación de la reforma, producto de nuevos aires y que se enfrentaba al fracaso de los primeros grandes proyectos del nuevo país, también aportó un sólido conocimiento y capacidad de análisis sobre los problemas nacionales. Dominó durante los años de Santa Anna el recurso de la violencia, indicativo de otras fuerzas que movían, dentro de la sociedad, otro ideal, otra forma de ver la vida, el producto de otra clase de educación. Descubrir estos hilos es explicar las metas y la imagen que la sociedad tenía de sí en esos años.

Al describir esta educación y la influencia que tuvo sobre

la sociedad, tendremos que ver primero en qué se asemejaba al modelo colonial. En cuanto a la educación primaria, saltan a la vista dos cosas; primero, que seguía siendo un importante transmisor de valores religiosos. La doctrina cristiana no dejó de ser el conocimiento máspreciado. Si el niño se aprendía otra cosa, que supiera por lo menos su doctrina. El catecismo del padre Ripalda continuó siendo el común denominador de la instrucción primaria, tanto de niños como de niñas.<sup>1</sup> En ningún momento hubo un esfuerzo serio, salvo en los radicales proyectos de Ignacio Ramírez, por suprimir la doctrina en la enseñanza primaria. Inclusive fue ensalzada, como en siglos anteriores, como el único medio seguro de convertir la materia prima —niños retozones— en súbditos obedientes, ordenados, respetuosos y trabajadores. Una constante era, pues, la religión. El segundo rasgo heredado de la colonia era el de hacer que el niño manejara, de memoria, una serie de instrumentos intelectuales como son el alfabeto leído y escrito y las tablas de aritmética. Ni antes ni después se concebía que el maestro fuera una persona que transmitiera sus conocimientos personales y muchos menos que estimulara cualquier proceso intelectual que no fuese la recitación. La enseñanza formal seguía siendo durante todo este período el mero aprendizaje textual de un libro o trozo de él, y el maestro sólo se encargaba de ver que la recitación se hiciera bien. A nivel informal operaban otros factores. El ejemplo personal del maestro siempre ha sido formativo, y es aquí, durante todo el período lo mismo que antes y después, donde el maestro formaba actitudes que concordaban con el consenso social, o

<sup>1</sup> DUBLÁN y LOZANO, 1876-1904, vi, pp. 351-352. En marzo de 1853 se decretó que "en todas las escuelas se enseñara precisa e indispensablemente, sin que ninguno de los maestros pueda eximirse, bajo pena de cerrarle el establecimiento, doctrina cristiana por el catecismo del padre Ripalda, rezándola los niños todos los días, cuando menos media hora por la mañana y media hora por la tarde. ." Citado en VÁZQUEZ, 1975, p. 48. Las *Bases orgánicas*, en su artículo 60, especificaban que la enseñanza estaría orientada hacia una finalidad religiosa. Véanse las explicaciones sobre siglas y referencias al final de este artículo.

sea que enseñaba por su propio modo de ser cuáles autoridades había que respetar y temer, y en qué orden de jerarquía. Respetar y temer a Dios, a los santos de su particular devoción, al sacerdote, al padre, al cacique o jefe político parecía ser la clave para entender la aculturación infantil. La pregunta que nos hacemos es si hubo algún cambio en el contenido de esta educación al convertirse México en país independiente y empezar su vida moderna. La familia no era ya súbdita del rey español, pero ¿hubo algún cambio de actitud más que el simple cambio de nombres en la jerarquía? ¿Podemos hablar de un hincapié mayor en los conocimientos impartidos y menor hacia el respeto y el temor? Parece difícil afirmarlo, por lo menos a nivel de las enseñanzas primarias.

Encontramos otras constantes con la época colonial: un esfuerzo por parte de los ayuntamientos por mantener escuelas públicas y mejorar, o por lo menos vigilar, al magisterio. La marcada preocupación por la escuela y la difusión de las letras aumentó después de la independencia, pues se la veía como un arma para defender a la república recién nacida. Pero se tropezó con los problemas de siempre, que existían ya en la colonia e irían aumentando hasta la fecha: falta de locales apropiados, de maestros aptos, de útiles, de condiciones mínimas de higiene, y de fondos con que resolver todo lo anterior. Si éstas eran las semejanzas, bosquejadas a grandes rasgos, ¿dónde encontraremos las diferencias entre una época y otra, convencidos de que las hay, al ver a los hombres producto de estas distintas épocas? Las encontramos en la educación superior. Es allí donde vemos otras aspiraciones, los gérmenes de una nueva sociedad, y los indicios de una corriente secular que aspiraba al poder y sobre todo a la respetabilidad al formar una élite capaz de enfrentarse a las varias camarillas eclesiásticas, antiguamente casi las únicas detentadoras del saber. Los primeros indicios aparecen en el gran entusiasmo por el estudio del derecho constitucional, cuya primera cátedra se ofreció en Yucatán en 1813.<sup>2</sup> La

<sup>2</sup> CANTÓN ROSADO, s. f., p. 17.

constitución de la monarquía española se convirtió en lectura obligada para una generación de jóvenes abogados interesados —dentro del congreso constituyente de la nación y de los estados— por elaborar las leyes orgánicas de sus respectivas entidades.<sup>3</sup> El grupo se adiestraba en el manejo de términos y modalidades constitucionales, y en un momento idílico creyó que las leyes que dictaba podían procurar la felicidad a su sufrido y hasta ahora subyugado pueblo. Surgió entonces esa fe en el poder providencial de las leyes, y su estudio se presentaba como el camino más corto hacia la gran meta: una sociedad ordenada, regida por principios de igualdad ante la ley. Se pusieron en boga también los cursos de economía política, y aunque de hecho se llegaron a dar pocos creo que pueden considerarse como el primer paso hacia la “modernización” o cuando menos la adecuación de los tradicionales cursos.

Si el estudio del derecho constitucional despertó el entusiasmo por examinar el pacto social, los derechos y las obligaciones del hombre, y por plantear la cuestión de cuáles eran las relaciones más convenientes entre gobierno y gobernados, despertó también una mentalidad en entero desacuerdo con el proceso tradicional de aceptar como dogma las enseñanzas; conocer pero no razonar ni poder en duda, y aceptar la voz de las autoridades clásicas. Estas nuevas materias eran propicias para crear en cada estudioso su propio mundo intelectual producto de sus reflexiones y no del catecismo o del texto aprendido de memoria. José María Lafragua menciona en su *Memoria* de 1846 que, desde la introducción de los cursos de filosofía moderna, se procuraba explicar el libro de texto párrafo por párrafo en vez de dictarlo y exigir su aprendizaje *verbatim*.<sup>4</sup> Este cambio encontró una enconada resistencia en las universidades y colegios, pues propiciaba comentarios e interrogantes. El método alentaba la formación de ciudadanos, no una comunidad de

<sup>3</sup> PEDRAZA, 1975, pp. 19-20.

<sup>4</sup> *Memoria Relaciones*, 1847, p. 241.

creyentes ni una uniformidad de criterios. El hombre ilustrado sabía examinar e investigar a fondo, y la sería permitido el lujo de dudar individualmente de todo lo que se le ponía en frente, salvo, desde luego, los dogmas fundamentales de su fe religiosa. Era necesario vencer la costumbre de la disputa escolástica, del dogmatismo, de defender lo aprendido como si fuera asunto de honor. En el mejor de los casos, desde luego, el alumno sabía que no es la verdad infalible todo cuanto le han dicho sus maestros o todo cuanto ha aprendido de sus textos. Dejaba de ser virtud aferrarse, como deber, a las lecciones de los mayores. Había que borrar ese empeño "en no dejarse vencer ni por la mismo evidencia".<sup>5</sup> Algunos, como Ingacio Ramírez, propusieron llevar esta actitud hasta sus últimas consecuencias al predicar la tolerancia, palabra sinónima de ateísmo casi hasta la fecha. Y no era sólo la tolerancia religiosa, sino la capacidad para contemplar un mundo de muchas verdades o la convivencia de muchas opiniones.

Sobra decir que la iglesia no salió bien librada de este trance, puesto que poner en tela de juicio los escritos y la autoridad de los santos padres iba en contra de su visión dogmática de la vida. Se fue debilitando la fuerza de la iglesia, en primer lugar por el establecimiento de los institutos, laicos en su mayor parte, o con un número mayor de maestros laicos, y después por la franca intervención del estado en la educación superior. Esta batalla de ninguna manera se ganó en la primera acometida. Guadalajara es un buen ejemplo. En 1827 Prisciliano Sánchez estableció un instituto laico allí y al mismo tiempo cerró la Universidad, baluarte de una formación conservadora, a la antigua, escolástica y dogmática. Abrió su instituto con cursos de idiomas vivos y otras materias más acordes con las necesidades del momento. A los ocho años el instituto fue borrado de la faz de Jalisco, la Universidad abrió de nuevo sus puertas, y ciertos sectores dieron gracias al cielo por la desaparición

<sup>5</sup> MORA, 1949, p. 90.

de un nido impío de devastadores principios.<sup>6</sup> Toluca sufrió reveses semejantes: por no estar de acuerdo con Santa Anna, su instituto tuvo que cerrar sus puertas. Más adelante, aunque mantuviera el mismo nombre, se transformó en una escuela de tipo clerical, en la que el rector Dávila, en 1859, mandó quemar en una pira seiscientos libros, parte de la colección conseguida por Lorenzo de Zavala en 1828.<sup>7</sup>

Estos institutos científicos y literarios se crearon para ofrecer otra posibilidad educativa a los alumnos que no deseaban ingresar a los seminarios conciliares o a las universidades ya establecidas, cargadas de tradición colonial que impedía la renovación de cursos o de métodos. Representaban un intento por erradicar el ambiente pesado que describió Justo Sierra al hablar del seminario donde asistió Juárez: Esta educación "acabó de cerrar su horizonte con la eterna decoración de todo despertar de alma en aquella época: contornos de iglesias vetustas, de macizos conventos, de pirámides de libros de teología, de siluetas de santos, de perfiles de doctores; todo lo que interceptaba la luz directa y aglomeraba en los intelectos masas frías de sombra y de noche".<sup>8</sup> No sólo se deseaba borrar la apariencia clerical, aunque no religiosa, de la educación superior, como pedía José María Luis Mora, sino fundar muchos más colegios. Desde la expulsión de los jesuitas se carecía de ellos y ahora su establecimiento obedecía al deseo evidente de remediar una carencia, aparte de modificar un tipo de educación ya existente. Se planearon otros institutos o academias como lugares donde el alumno podría hacer lo que llamaríamos una carrera corta para ingresar luego al comercio. Este tipo, a veces de tinte tecnológico, se hacía más frecuente a medida que avanzaba el siglo.

El decano de los institutos fue el de Oaxaca, que única-

<sup>6</sup> AGNM, IP, vol. 90, ff. 202-204.

<sup>7</sup> *Boletín del Instituto Científico Literario Autónomo del Estado de México*, 2 (Toluca, abr.-jun., 1947), pp. 48-49, 58.

<sup>8</sup> SIERRA, 1956, p. 14.



mente parece haberse cerrado un año (1859), siguiendo sus labores hasta este siglo en que se incorporó a la Universidad Benito Juárez. Su meta era adiestrar abogados y jóvenes interesados en proseguir una carrera dentro de la burocracia estatal o nacional para ocupar cargos públicos. Quedaba como cosa del pasado el tener que probar limpieza de sangre antes de ser admitido a estos establecimientos. En Oaxaca el reglamento expresaba explícitamente que "en el Instituto a nadie se desecha".<sup>9</sup> Fue el que más larga vida tuvo de cuantos se establecieron en el siglo XIX. Le sigue en longevidad, y le corre parejas en importancia, el de Toluca, que acaba de celebrar sus 150 años. Por su cercanía a la ciudad de México tuvo más dificultad para mantener su independencia política, y de hecho sus catedráticos estaban muchas veces sujetos a los vaivenes de los gobiernos nacionales.<sup>10</sup>

En Oaxaca aparecieron de pronto otras escuelas de nivel secundario, aunque sin las pretensiones del Instituto. Hubo una escuela de estudios preparatorios abierta en Tlaxiaco en 1841, otra en Tehuantepec en 1849, un colegio científico y comercial en la capital del estado en 1842 —anexado diez años después a la normal lancasteriana—<sup>11</sup> y un colegio de niñas de tipo industrial familiar.<sup>12</sup> Yucatán abrió una academia de ciencias y literatura en 1849, que dejó lugar en 1857 al Liceo Científico Comercial regentado por el italiano Honorato Ignacio Magaloni hasta 1866.<sup>13</sup> Podríamos formar un catálogo, estado por estado, o departamento por departamento, según la época, parecido al esbozado en los dos vo-

<sup>9</sup> CASTREJÓN DÍAZ y PÉREZ LIZUR, 1976, II, p. 59.

<sup>10</sup> El Instituto quedó cerrado de 1835 a 1846 y se repitió el mismo tipo de problema en diciembre de 1854 cuando el ministro de Instrucción Pública le informó que "Su alteza serenísima... ha tenido a bien disponer que el director quede inmediatamente destituido de su destino, por ser notoriamente desafecto al actual orden político y al supremo gobierno". AGNM, *IP*, vol. 82 1/4, f. 326.

<sup>11</sup> Se le menciona desde 1846, cuando es director Francisco de P. Heredia, en AGNM, *IP*, vol. 87, f. 192.

<sup>12</sup> CASTREJÓN DÍAZ y PÉREZ LIZUR, 1976, II, pp. 62-63.

<sup>13</sup> CANTÓN ROSADO, s. f., p. 20.

lúmenes de la *Historia de las universidades estatales*, indicando los muchos intentos y algunos logros por dotar al país de establecimientos de enseñanza especializada. Nunca concurre a ella un gran número de alumnos —es una de las cosas que más llaman la atención viendo el exceso de demanda que padecemos actualmente. En un año como 1843, por ejemplo, había en los tres colegios de la capital, San Ildefonso, San Juan de Letrán y San Gregorio, unos 695 alumnos entre internos y externos. Los institutos literarios de Chihuahua y de Zacatecas y el colegio de Jalapa agrupaban otros 221. San Luis Potosí y Guanajuato tenían 351 alumnos, 257 hacían estudios en San Francisco Javier de Querétaro, 145 en la Universidad de Guadalajara, y casi tres mil en los diez seminarios conciliares del país, que seguían atrayendo el mayor número de estudiantes. En total, aun tomando en cuenta lo pobre de las estadísticas, no podemos imaginar mucho más de seis mil muchachos en cursos de cualquier tipo de educación superior.<sup>14</sup> Pocos se interesaban por los cursos, modernos o antiguos, y sobre todo los modernos se cerraban en numerosas ocasiones por falta de clientela. La escuela de agricultura no pudo justificar su existencia ante la escasez de alumnos, y las escuelas de artes y oficios corrieron la misma suerte.<sup>15</sup> Parece que los desengaños, la repetida ausencia de fondos aun para los gastos más indispensables y la inestabilidad política iban matando, poco a poco, el entusiasmo por la enseñanza superior.<sup>16</sup> Con pocas excepciones, todos los centros sucumbieron durante el segundo imperio y destinaron sus locales a otros propósitos. El de

<sup>14</sup> *Memoria Justicia*, 1844, "Colegios y establecimientos públicos", s.p., cuadro s. n.

<sup>15</sup> MONROY, 1956, p. 658.

<sup>16</sup> En septiembre de 1844 se suspendieron los sueldos de catedráticos del colegio de Guanajuato, por citar sólo un ejemplo de lo que era el pan cotidiano. "Se observa en todos un desaliento tal por las pocas esperanzas que tienen [los catedráticos] de que se les cubra en lo sucesivo siguiendo la escasez del erario, que la Junta prevé la próxima ruina del establecimiento". AGNM, *IP*, vol. 82 3/4, ff. 189-191.

San Luis Potosí se convirtió, por enésima vez, en cuartel.<sup>17</sup> El de Yucatán se transformó en comisariato; otros ya no pudieron mantener a sus becarios y los devolvieron a sus lugares de origen. El declive no terminó sino hasta la restauración de la república en 1867.

Llegaron tiempos más optimistas cuando Santa Anna nacionalizó los colegios superiores en 1843.<sup>18</sup> Gracias a esta medida logró tenerlos bajo su mando, con la ventaja de que su secretario de Instrucción Pública podía escoger su personal, aprobar el presupuesto, dictaminar sobre los libros de texto y establecer los cursos. Con anterioridad Santa Anna decretó un plan de estudios para todo el país, cuya meta era hacer cursar a los aspirantes de abogado, médico y sacerdote una misma preparación antes de pasar a sus cursos profesionales.

Manuel Baranda, secretario de Instrucción Pública, logró que Santa Anna aceptara las siguientes materias preparatorias comunes: gramática castellana, latina, francesa e inglesa, ideología, lógica, metafísica y moral, matemáticas, física, cosmografía, geografía y cronología, todas a nivel elemental. Hoy en día las llamaríamos introducción a las matemáticas, o a la física, etcétera. Los estudiantes tenían que cursar además economía política y dibujo natural y lineal. La intención era dar al joven una preparación más amplia, si no más profunda, para ayudarlo a enfrentarse a la vida moderna. Ciertamente el plan familiarizaba al alumno con una información general a la que pocos estudiantes tuvieron acceso durante la colonia. Como decía Baranda en una de sus memorias, aun cuando el nombre de las materias en muchos casos seguía siendo el mismo, el contenido era tan diferente de lo antes enseñado como la luz de las tinieblas.<sup>19</sup>

Esta nacionalización de la educación superior sí fue eficaz por lo menos en cuanto a su propósito de dominar desde

<sup>17</sup> AGNM, *IP*, vol. 82 1/2, ff. 182, 184, 193, 194.

<sup>18</sup> DUBLÁN y LOZANO, 1876-1904, IV, p. 630.

<sup>19</sup> *Memoria Justicia*, 1844, p. 29. Baranda (17? -1860) había sido rector del Colegio de la Purísima Concepción en Guanajuato, donde también reorganizó los estudios.

el centro los establecimientos educativos. Por principio de cuentas, todos tenían que someter los reglamentos internos a la aprobación de la Dirección General de Instrucción Pública. Antes de hacerlo se veían obligados a incorporar o, más bien, a copiar el plan de estudios en el orden exigido por Su Alteza Serenísima. El reglamento decía explícitamente que no se podía variar el orden. Varios departamentos tropezaron con este requisito, puesto que sus estudiantes se vieron obligados a repetir cursos que ya habían llevado en años anteriores. Por otra parte, los colegios departamentales se rebelaron contra la facultad del gobierno central de indicarles cuáles libros podrían servir de texto. Muchas veces les fue materialmente imposible conseguir el obligatorio, teniendo a la mano los que habían usado antes o que eran mejores en opinión de los maestros. Muchos catedráticos habían escrito sus propios apuntes para los alumnos, especialmente en lugares donde el obtener textos impresos era poco menos que imposible. Pero el gobierno fue inflexible en este punto: dificultades materiales o no, los colegios tenían que adherirse estrictamente al reglamento.<sup>20</sup> Inclusive los colegios particulares y los seminarios tuvieron que someter a la consideración del gobierno todos los textos empleados en sus establecimientos. Donde más se notó la interferencia del estado fue en los cursos de la carrera eclesiástica. Las materias y su duración fueron designados por el estado, así como el modo de examinar a los alumnos.

La Universidad quedó en pie, pero únicamente para extender el certificado de bachiller a los alumnos que habían cursado la carrera y aprobado los exámenes en cualquiera de

<sup>20</sup> Por ejemplo, en 1855 el director del Instituto de Toluca, José María García y Alvarez, le explicó al ministro de Instrucción Pública que el texto para cronología de San Salvador y el de historia antigua de Heredia no se podían encontrar, y le suplicó designar algún autor para tomar su lugar. Explicó también que el texto escogido por el gobierno para las clases de religión, el Baylli, estaba escrito en latín y que una buena parte de los alumnos no lo dominaban. El mismo director pensó hacer una traducción al español. *AGNM, IP*, vol. 82 1/2, ff. 42-59.

las escuelas reconocidas por el gobierno central. En los tres colegios más importantes de la capital, San Ildefonso, San Juan de Letrán y San Gregorio, los jóvenes tenían que asistir a una academia de jurisprudencia teórico-práctica en la cual el primer curso, de medio año de duración, se dedicaba a la historia general y la particular de México, o sea, la historia del mundo en seis meses. Este barniz era, sin embargo, una mejoría, pues antiguamente no existía ningún requisito en cuanto a ese tema. La obligación de asistir a ciertos cursos, antes de poder pasar a la carrera profesional, alentaba la esperanza de tener un cuerpo de profesionistas medianamente culto y de facilitar el trabajar tanto en un departamento como en otro, como de hecho anunciaba esta ley respecto a los abogados: con hacer los exámenes ante su respectivo tribunal superior, recibirían un título que les serviría para ejercer en todos los tribunales de la república.

Es evidente que estas medidas se dieron con el fin de uniformar la educación superior, pero también lo es que fue un intento por centralizar el poder y acentuar la dependencia de cada departamento a la voluntad del dictador. La novedad residía, y esto sí está claro, en reemplazar la importancia de la iglesia por la del estado como última autoridad en cuanto a la educación superior. Por fin se llenaba el vacío de poder dejado por los jesuitas desde su expulsión en 1767. Si el centralismo hubiera logrado imponerse durante más tiempo tal vez estas medidas hubieran dejado una huella más duradera. En realidad Santa Anna tuvo muchas dificultades para controlar los departamentos. Es posible que las autoridades locales hicieran caso de los reglamentos menores que poco afectaban sus propios bolsillos o su poder político, o sea que se sometieran a las continuas reconvenciones del activo secretario de Justicia e Instrucción Pública, para seguir por otro lado, con mayor impunidad e independencia, los negocios que realmente les interesaban.

A grandes rasgos, éstas son nuestras observaciones acerca del "estado del arte educativo" en enseñanza superior. Hubo, en primer lugar, un declarado intento por parte del estado

de erigirse en última autoridad en cuanto a la instrucción formal para todas las carreras, incluyendo la eclesiástica. Recursos humanos y económicos se canalizaron hacia la importante meta de formar nuevos cuadros para reemplazar los políticos y profesionistas del período colonial. Al mismo tiempo, hubo una marcada tendencia a modernizar, antes que nada, el derecho, para formar una generación de brillantes y cultos abogados, interesados en defender y conscientes de la importancia de sus derechos y obligaciones políticas. En tercer lugar, en estos años se trató de satisfacer la necesidad de técnicos, fundando establecimientos de tipo tecnológico donde las materias que se habían de cursar no fuesen por obligación los estudios clásicos, tanto de idiomas como de filosofía, que caracterizaban las carreras de humanidades hasta ese momento.

Si hemos dejado hasta el final la educación primaria es por habernos dado cuenta de que los directores de la sociedad de ninguna manera le daban la misma importancia que a la educación superior. Los institutos, seminarios y universidades eran los lugares claves para la formación del hombre "moderno" o ilustrado de las clases productivas. Era allí donde se podría promover una educación que condujera al progreso (deseado por los hombres pensantes de todas las corrientes ideológicas). Habría que agregar que estas instituciones eran el *alma mater* de los mismos gobernantes, quienes naturalmente se preocupaban por su sobrevivencia. Además, el patrocinar establecimientos de enseñanza superior era signo de civilización, de poseer las luces del siglo, y de ser benefactor del pueblo, aun cuando de hecho abrir primarias hubiera sido de mayor provecho.

La historia de las primarias es casi una historia económica del país. Cuando éste formaba parte de los reinos españoles cada ayuntamiento tenía la responsabilidad de mantener sus respectivas escuelas, situación que perduró hasta que esta responsabilidad pasó a la Compañía Lancasteriana en 1842. Los ayuntamientos eran los encargados —y no tenían que rendir cuentas a nadie— de los maestros y locales

bajo su mando. La salud de las escuelas estaba en relación directa con la salud de los ayuntamientos. Si existían fondos, si lograban cobrar el derecho de plaza, si había comercio que lo pagara, entonces había con qué pagar al maestro. Durante todos estos años una plaza empobrecida, que no se recuperara todavía de los destrozos de la guerra de 1810, como por ejemplo, en muchos lugares del Bajío, significaba necesariamente la falta de sueldo y la falta de maestro, o un sueldo miserable, pagado de vez en cuando, que el mismo ayuntamiento consideraba tan mezquino que le impedía llamar la atención y mucho menos reemplazar al maestro. Si la plaza era pobre en comercio, lo más seguro era que los vecinos también lo fueran, así que no se conseguían fondos en ninguna parte. A veces el ayuntamiento subvencionaba a los padres de familia, quienes en forma particular lograban contratar alguna persona que enseñara a leer y escribir. De aquí que no haya siempre una diferencia clara entre escuelas municipales y privadas en provincia. El municipio becaba, por así decirlo, a niños indigentes para que asistieran a escuelas promovidas por los padres de familia. Otros lugares más afortunados ponían escuelas en forma, muchas de las cuales eran lancasterianas. Todas las localidades procuraban poner algún establecimiento de instrucción pública gratuita, y de hecho aumentó notablemente su número.

En aquel momento hacía furor el sistema de enseñanza mutua, donde los niños mejor instruidos ayudaban a los principiantes, y había alcanzado tal fama que en 1842 se colocaron los estudios primarios de todo el país bajo la dirección de la Compañía Lancasteriana, situación que duró hasta el restablecimiento del federalismo. En estos años se procuraba vencer lo que parece haber sido un grave obstáculo: la desorganización. Mediante una estructura burocrática se esperaba centralizar y uniformar la educación, sin comprender que al faltar la materia prima, personas idóneas y fondos, toda la organización y uniformidad del mundo de nada servían. Es, sin embargo, algo injusta la crítica, ya que

el entusiasmo generado dio otro impulso a la enseñanza pública y se logró el establecimiento de más escuelas.

La Compañía planeaba vencer los déficits de personas y fondos mediante escuelas normales, impuestos sobre herencias, y el cobro de un real por familia al mes. Los vaivenes de la política, sin embargo, acabaron pronto con el centralismo y con la Compañía como cuerpo director. Mientras rigió los destinos educativos del país estableció compañías corresponsales en cada capital de departamento, y estas corresponsales establecieron a su vez juntas inspectoras en los ayuntamientos. Sin embargo, frustraban su éxito los mismos problemas que antes: falta de personas responsables dispuestas a batallar con el problema de contratar maestros y vigilar la escuela, de personas con cierto nivel cultural. Esto fue justamente lo que frenó el desarrollo de las escuelas desde la independencia, junto con el problema económico. La Compañía se quejaba amargamente de que era, en muchos casos, imposible conseguir tres personas dignas del cargo que no fueran irresponsables, indolentes, borrachas o de plano analfabetas.<sup>21</sup>

La fecha de 1846 marca el regreso al federalismo. Otra vez los ayuntamientos se encargaron directamente del manejo de las escuelas y de financiarlas con arcas municipales vacías. Algunos estados entraron en crisis por el adicional problema de la invasión norteamericana, y las guerras de castas hicieron temblar y luego arder no sólo Yucatán y la Sierra Gorda, sino otras partes del Suroeste y del Centro. La inva-

<sup>21</sup> No es raro encontrar en los archivos cartas como la siguiente: "Hace más de un año que no puedo conseguir ni aun una sola contestación de la junta sub-directora de enseñanza primaria en este departamento, a pesar de los esfuerzos del obispo de esta diócesis... Si esto pasa en la capital, qué no sucederá en los partidos, donde absolutamente se carece de manos secundarias capaces". (Sinaloa, 21 oct., 1844), en AGNM, *IP*, vol. 84, f. 226. En otra localidad el corresponsal se desesperaba al escribir que "las juntas de vigilancia son inútiles y nocivas. En San Salvador no hay tres individuos que lo puedan formar legalmente. No pueden cumplir por ignorancia, malicia o desvergüenza. Carecen hasta de sentido común, a pesar de ser los principales en fortunas y conocimiento". Esto en febrero de 1845. AGNM, *IP*, vol. 84, f. 313.



sión acabó en gran medida con las escuelas en Puebla, por ejemplo, donde sólo se pudieron reabrir desde 1849.<sup>22</sup> Yucatán presentó lista tras lista de escuelas cerradas, financiadas antaño por el estado. Pasaron años en volverse a abrir sus portones —y algunos ya nunca lo hicieron por haber desaparecido las poblaciones. Cada pronunciamiento, cada batalla, la invasión norteamericana, la guerra de reforma, la intervención francesa, todas significaron el cierre temporal de escuelas por la impostergable necesidad de tomar los fondos destinados a sueldos para financiar la actividad bélica.<sup>23</sup> La misma desgracia afectó, y todavía en mayor grado, a la educación secundaria. En resumen, no hubo un aumento constante en el número de maestros, ni en el de niños inscritos, ni en el rendimiento, aunque nos parece que estos mismos retrocesos o estancamientos de ninguna manera afectaron a todo el territorio por igual. Durante la invasión norteamericana, por ejemplo, grandes extensiones del país nunca vieron las tropas extranjeras, y algunos estados no contribuyeron ni siquiera con dinero al esfuerzo defensivo, de manera que en esas regiones la vida escolar siguió sin sobresaltos.

Cada vez que la vida política se estabilizaba empezaba de nuevo la lucha por reunir fondos y enseñar a los niños los rudimentos educativos. Habría que apuntar aquí que aun en los mejores tiempos las deficiencias eran pavorosas. Tomemos, por ejemplo, a los alumnos inscritos en Jalisco en 1845. En una escuela, la número cuatro, regida por Ambrosio Aguayo, de 164 inscritos en un semestre, 38 habían faltado más de veinte días a clase, o sea el 23%, sin contar los feriados. Algunos llegaban a faltar en un semestre 70 o 73

<sup>22</sup> *Memoria Puebla*, 1849, pp. 59-61.

<sup>23</sup> Por ejemplo, el ministro de Guerra informó al comandante general de Guanajuato que el presidente había dispuesto "que mientras dure la revolución de Michoacán se empleen en los cuerpos que se hallen en aquella campaña todo lo que se deduce de las rentas del propio departamento para instrucción pública, fomento y justicia, a fin de que sean atendidos perfectamente en sus haberes y en el equipo". (2 oct. 1854), en *AGNM, IP*, vol. 83 3/4, f. 10.

días, y esto en una área urbana donde no era necesario que los niños ayudaran en las siembras y cosechas.<sup>24</sup> Tenemos también el caso de Guerrero, erigido como estado en 1849, donde cuadrilla tras cuadrilla registraba la imposibilidad de lograr siquiera un rudimentario gobierno local enlazado con el estatal por no contar con un solo hombre que supiera leer y escribir. La *Memoria* estatal de 1872 da listas de localidades, como Coetzala el Viejo, donde uno de 109 habitantes sabía leer, o Tecamatlán, donde cuatro de 117 habitantes sabían leer. Las cifras eran todavía más catastróficas con respecto a las municipalidades. En la de Taxco, por ejemplo, de 11 143 habitantes, se calculaba que 562, incluyendo 85 mujeres, sabían leer y escribir.<sup>25</sup>

Estos resultados hablan mal de la eficacia de una ley de 1842 que hacía obligatoria la enseñanza elemental para todos los niños de siete a quince años de edad en toda la república y establecía multas hasta de cinco pesos u ocho días de cárcel para los padres que no cumplieran. Seguía en pie, como recordatorio dentro de la misma ley, el mandato colonial de abrir en todos los conventos de la república escuelas primarias tanto para niños como para adultos, ahora con la cartilla y los métodos aprobados por la Compañía Lancasteriana.<sup>26</sup> Pero veinte años no fueron suficientes para borrar el pavoroso porcentaje de analfabetos, ni tampoco los siguientes veinte y toda la paz porfiriana, pues sabemos que al empezar la revolución mexicana había en la república de setenta a ochenta por ciento de analfabetos. Es indudable, sin embargo, que un gran número de niños recibían cierto tipo de enseñanza formal, y que el número de maestros, escuelas, alumnos inscritos y personas preocupadas por la educación de todas las clases sociales aumentó notablemente. Después del gran esfuerzo misional de los primeros años de la conquista, que procuró llegar a todos los rincones, sin duda

<sup>24</sup> AGNM, *IP*, vol. 90, f. 38.

<sup>25</sup> *Memoria Guerrero*, 1872, pp. 93, 203.

<sup>26</sup> DUBLÁN y LOZANO, 1876-1904, IV, p. 312.

fue en estos años cuando se llevó a cabo un segundo intento a nivel nacional por incorporar todas las áreas urbanas y rurales a un proceso educativo considerado como indispensable para el bienestar y sobrevivencia de la patria y para la realización y felicidad de sus ciudadanos. Como sabemos, los indios que vivían en sus comunidades retiradas no participaban de ninguna manera de este esfuerzo —para ello habría que esperar todavía muchas décadas— y no podemos decir tampoco que el país se tapizara de escuelas. Lo que se puede afirmar del período es la constancia de la preocupación educativa, sobre todo a nivel de los ayuntamientos.

Los esfuerzos realizados durante estas primeras décadas del México independiente no se encaminaron tan sólo a abrir escuelas, sino al otro paso lógico: preparar maestros para servirlos. Sabemos del establecimiento de varias escuelas normales, pero, según parece, su vida fue siempre efímera, ya que las noticias son esporádicas y hablan más bien de intentos que de realizaciones. Zacatecas parece haber establecido la primera normal en 1826, y luego bajo el gran impulso del gobernador Francisco García se fundó otra en 1832, dirigida por “el malogrado profesor Ignacio Ribot”, mismo que había tenido dificultades con el clero en Valladolid en 1825 al introducir el sistema mutuo y que había sido contratado por el estado de Tamaulipas para organizar sus escuelas lancasterianas en 1828.<sup>27</sup> No sabemos cuánto duró la de Zacatecas. En 1856 se hizo un nuevo intento, siendo gobernador Victoriano Zamora, quien puso esta segunda institución bajo la dirección de Canuto Álvarez Tostado. Tampoco sabemos cuánto duró, pero, como dice la memoria presentada en 1887, “ambas [normales] se clausuraron a causa de los transtornos públicos”. En 1876 se hizo otro intento, éste de más larga vida. Aunque estas normales no sobrevivieron, sabemos que sí hubo profesores “profesionales” que dedicaron su vida a la enseñanza en

<sup>27</sup> PEDROSA, s. f., p. 10; AGNM, *JE*, vol. 39, ff. 183-219; CASTREJÓN DÍAZ y PÉREZ LIZAU, 1976, II, p. 107. Ribot ha de haber sido un personaje muy viajero.

Zacatecas. En 1888 se hizo un recuento de los maestros más antiguos y se encontró que había trece personas, seis de ellas mujeres, que tenían entre veinte y cuarenta años dedicados a la enseñanza, o sea, que ejercieron entre 1848 y 1868, y que todavía estaban activas en el año de 1888.<sup>28</sup>

Tenemos además noticias de una normal fundada en Sonora en 1847, de una en San Luis Potosí y de otra en Guadalajara, ambas en 1849. En Oaxaca hubo a partir de 1835 una escuela normal lancasteriana incorporada al Instituto de Ciencias y Artes, y Chiapas registró una desde 1828. Hay también mención en la obra de Ordóñez de una escuela normal en Monterrey, en 1844, que desapareció al año siguiente.<sup>29</sup> Seguramente no son éstos todos los casos. Hubo otros intentos por abrir normales en la ciudad de México. La Normal Lancasteriana abierta en 1823 tuvo efímera vida por falta de alumnos. Siguieron algunos proyectos, entre otros el de Gómez Farías, que nunca se llevaron a cabo. A veces surgían con intenciones muy específicas, como la establecida por Santa Anna en 1835 para entrenar a los sargentos del ejército. Algunas de estas normales no eran más que escuelas primarias donde el alumno, tras de aprobar el curso de lectura y escritura, se volvía aprendiz del maestro y salía, después de un entrenamiento de cuatro a seis meses, a ser maestro por derecho propio, una vez presentado el examen ante el ayuntamiento. En Michoacán, dos de las escuelas públicas, una de varones y la otra de niñas, se llamaban normales, y sospecho que no eran más que primarias con aprendices.<sup>30</sup>

<sup>28</sup> PEDROSA, s. f., p. 25.

<sup>29</sup> ORDÓÑEZ, 1942-1945, I, p. 56. Para 1844 había en Monterrey una escuela de primeras letras, una secundaria y una escuela normal, donde operaba el sistema mutuo. AGNM, *IP*, vol. 84, f. 223. Para el 19 de febrero del siguiente año, el estado informaba que no tenía normal. AGNM, *IP*, vol. 84, f. 319.

<sup>30</sup> TANCK DE ESTRADA, 1977, pp. 139-142. Menciones relativas a 1839 y 1855, en AGNM, *IP*, vol. 89, ff. 92, 131. Otra noticia indica que en el estado de Michoacán pagaban quince pesos mensuales a los que cursaban

El gobierno mexicano procuró fomentar actividades culturales que dieran mayor brillo a su renombre internacional, y que le permitieran presentar al país como nación culta o en camino de serlo. Entre otras, en 1833 dictó providencias para establecer la Biblioteca Nacional y el Instituto de Geografía y Estadística. La primera tendría que esperar la exclaustación para enriquecer realmente sus fondos; el segundo empezó a dar resultados desde 1835. Reunió estadísticas, y el gobierno, que siempre lamentó el nivel cultural del país, quedó encantado con los trabajos del Instituto. Aunque dejó de existir a los pocos años, el gobierno publicó posteriormente una memoria (1846) con el resultado de sus trabajos, donde fue "*probado hasta la evidencia* que, relativamente a la población, la República Mexicana *es el pueblo que tiene mayor número de personas que saben leer y escribir*, entrando en comparación la Prusia y todas las naciones de Europa" (cursiva del texto). Estos datos, entregados por José Gómez de la Cortina, miembro de la Compañía Lancasteriana y al tanto de la educación en México, llenaron de placer al gobierno, que no se sentía tan atrasado después de todo. Complementaban estos datos los respectivos a la pobreza: "es [México] la nación que encierra menor número de mendigos". Se aseveró además que muchos de los crímenes conocidos en Europa eran desconocidos en México, que aquí había menos "personas jorobadas, contrahechas, raquílicas e imperfectas" que en otras naciones, y que el calendario de los antiguos moradores superó en mucho al de los griegos y romanos.<sup>51</sup>

Esta reafirmación de la capacidad del pueblo mexicano dio al gobierno cierta esperanza de poder combatir y vencer la ignorancia y pobreza reinantes. Por muchas invasiones, revueltas y quiebras económicas que sufrieran el México del siglo XIX, sus gobernantes jamás dudaron de la habilidad

---

las normales con el fin de recibirse de maestros durante los cuatro meses que duraba el curso. Los que no lograban terminar tenían que devolver al estado ese dinero. AGNM, IP, vol. 89, ff. 92, 134.

<sup>51</sup> *Memoria Relaciones*, 1847, pp. 13-14.

natural de la población y de la refinada cultura de sus clases más instruidas. En momentos de derrota y depresión admitían la imposibilidad de gobernar un país tan heterogéneo en cuanto a razas, idiomas y geografía, pero creían firmemente que al llevar el alfabeto y el catecismo hasta el último rincón de tierra patria el país sería otro. Los secretarios de Instrucción Pública y otras personas relacionadas con el problema educativo lo describían como un círculo vicioso. Habría que romper la secuencia de ignorancia, oportunismo e inestabilidad política para permitir el funcionamiento de las escuelas; se sobreentendía que sus enseñanzas erradicarían a su vez la ignorancia, oportunismo e inestabilidad política que hacía imposible la educación en primer lugar. Creían que la educación primaria era la salvación del país, y el asunto era echarla a andar, hacerla funcionar. Veían su propia historia contemporánea desde este punto de vista: México era un país privilegiado que llegaría a su plenitud política y económica cuando se quitaran los obstáculos legales y económicos que lo sujetaban. Las letras y el catecismo eran las armas que permitirían, aunque fuera a largo plazo, lograr esa meta y realizar la grandeza nacional.

#### SIGLAS Y REFERENCIAS

- AGNM, *IP* Archivo General de la Nación, México, ramo *Instrucción pública*.
- AGNM, *JE* Archivo General de la Nación, México, ramo *Justicia eclesiástica*.

CASTREJÓN DÍAZ, Jaime, y Marisol PÉREZ LIZAUZ

1976 *Historia de las universidades estatales*, México, Secretaría de Educación Pública, 2 vols.

## CANTÓN ROSADO, Francisco

- s. f. *La instrucción pública en Yucatán desde la independencia hasta el fin del siglo xix*, Mérida, Cía. Tipográfica Yucateca.

## DUBLÁN, Manuel, y José María LOZANO

- 1876-1904 *Legislación mexicana, o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la república*, México, Imprenta del Comercio, 30 vols.

*Memoria Guerrero*

- 1872 *Memoria presentada a la legislatura del estado de Guerrero por el gobernador del mismo, general Francisco O. Arce*, Chilpancingo, Imprenta del Gobierno del Estado.

*Memoria Justicia*

- 1844 *Memoria del secretario de estado y del despacho de Justicia e Instrucción Pública, leída a las cámaras del congreso nacional de la república en enero de 1844*, México, Impresa por Ignacio Cumplido.

*Memoria Puebla*

- 1849 *Memoria sobre la administración del estado de Puebla en 1849, bajo el gobierno de Juan Múgica y Osorio, formado por el secretario de despacho José M. Fernández Mantecón*, México, Imprenta de Ignacio Cumplido.

*Memoria Relaciones*

- 1847 *Memoria de la Secretaria del Estado y del Despacho de Relaciones Interiores y Exteriores de los Estados Unidos Mexicanos, leída al soberano congreso constitucional... diciembre de 1846, por el ministro del ramo José María Lafragua*, México, Imprenta de V. G. Torres.

## MONROY, Guadalupe

- 1956 "Instrucción pública", en Luis GONZÁLEZ *et al.*: *La república restaurada — La vida social*, México, Editorial Hermes, pp. 633-743. (Daniel Cosío VILLEGAS: *Historia Moderna de México*, III).

## MORA, José María Luis

- 1949 *El clero, la educación y la libertad*, México, Empresas Editoriales.

ORDÓÑEZ, Plinio D.

- 1942-1945 *Historia de la educación pública en el estado de Nuevo León — 1592-1942*, Monterrey, Talleres Linotipográficos del Gobierno del Estado.

PEDRAZA, José Francisco

- 1975 *Estudio histórico jurídico de la primera constitución política del estado de San Luis Potosí*, San Luis Potosí, Academia Potosina de Historia.

PEDROSA, José E.

- s. f. *Memoria sobre la instrucción pública en el estado de Zacatecas — 1887-1888*, s. p. i.

SIERRA, Justo

- 1956 *Juárez, su obra y su tiempo*, México.

TANCK DE ESTRADA, Dorothy

- 1977 *La educación ilustrada —1786-1836— Educación primaria en la ciudad de México*, México. El Colegio de México. «Centro de Estudios Históricos, Nueva Serie, 22.»

VÁZQUEZ, Josefina Zoraida

- 1975 *Nacionalismo y educación en México*, 2a. edición, México, El Colegio de México. «Centro de Estudios Históricos, Nueva Serie, 9.»