

Historia de la educación en la Ciudad de México

Pilar Gonzalbo Aizpuru
Anne Staples
Coordinadoras

EL COLEGIO DE MÉXICO

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
EN LA CIUDAD DE MÉXICO

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
EN LA CIUDAD DE MÉXICO

Pilar Gonzalbo Aizpuru
Anne Staples

(coordinadoras)



EL COLEGIO DE MÉXICO

Primera edición, 2011

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

ISBN

Impreso en México

ÍNDICE

Introducción	13
I. LA EDUCACIÓN MEXICA Y LOS PROYECTOS FRANCISCANOS PARA LA EDUCACIÓN DE LOS INDÍGENAS EN LA CIUDAD DE MÉXICO	17
<i>Pablo Escalante Gonzalbo</i>	
La educación en México Tenochtitlan	17
La infancia y la casa	18
Telpochcalli	22
Cuicacalli	25
Calmécac	27
Los jóvenes nobles, la guerra y el trabajo	31
Epílogo precortesiano	32
La educación de los indígenas en la ciudad colonial	33
San José de los Naturales	35
Santa Cruz de Tlatelolco	39
De las primeras letras a los estudios superiores	40
Crecimiento y crisis	41
La vida en el colegio	43
El trabajo y los resultados	44
Conclusión	46
II. LOS PRIMEROS SIGLOS DE LA NUEVA ESPAÑA	49
<i>Pilar Gonzalbo Aizpuru</i>	
Las normas, los proyectos y las realidades en la capital del virreinato	49
La nueva vida en el mundo urbano	51
La reglamentación formal de la iglesia docente	52
La catequesis en la ciudad. El mundo de los neófitos adultos	55

El colegio de San Gregorio y los privilegios de los caciques	58
Mestizaje y orfandad: San Juan de Letrán	61
Linaje y pobreza: el colegio de la Caridad	64
Las primeras letras	66
El humanismo y la educación	72
El estudio de Humanidades	74
La Real Universidad	80
Los estudios para clérigos	88
El aprendizaje de los oficios	90
La educación femenina	92
La ciudad educadora	96
Familia y vida cotidiana	98
La didáctica del miedo y el orden urbano	102
Lo cotidiano y lo festivo en la capital del virreinato	105
Algunas consideraciones	108
III. LA CIUDAD DURANTE TRES REGÍMENES: 1768-1838	117
<i>Dorothy Tanck de Estrada</i>	
El gobierno cambia, los maestros y los alumnos continúan	117
El ayuntamiento virreinal, el ayuntamiento constitucional y el ayuntamiento independiente	117
La traza, los barrios, las parcialidades y los pueblos de indios	120
Una preocupación constante: escuelas gratuitas de primeras letras	121
Dudas sobre la educación media y superior	139
¿Todo cambió después de la expulsión de los jesuitas?	139
Instituciones ilustradas en una sociedad orgullosa de sus tradiciones	144
Cómo mejorar la educación secundaria y superior	148
Educación en una nueva época	151
Lealtades cambiantes: al rey, a la constitución, a la república independiente	151
Maestros y padres de familia levantan la voz	154
Las quejas de los indios	160

IV. CIUDADANOS RESPETUOSOS Y OBEDIENTES	175
<i>Anne Staples</i>	
Entornos políticos y legales	175
El panorama general	175
La enseñanza de lo básico	182
Mayores saberes para mujeres	186
Las maestras	187
Escuelas para indios	189
Educación de adultos	196
El rescate de los vagos	197
Otras opciones educativas	198
El oficio de enseñar	199
Inseguridad laboral	201
Destrucción y pobreza	202
El papel de la beneficencia	206
El sostén económico	208
Nueva sangre: los extranjeros	211
Los breves tiempos de Maximiliano	213
Lo útil en ascenso	214
Los colegios	214
La Universidad	219
El Seminario Diocesano Tridentino	220
El Colegio de Minería	224
Colegio de San Ildefonso	226
El Colegio Militar	229
Artes y Oficios	229
Escuela Nacional de Agricultura	230
Escuela de Comercio	230
Fuera de las aulas	233
Las librerías y los libros	233
No sólo de letras vive el hombre	237
Resumen de novedades y retrocesos, pasos adelante y pasos atrás	238
V. LA EDUCACIÓN MODERNA, 1867-1911	245
<i>Milada Bazant</i>	
Otro México, otro paisaje urbano	249

La educación en vías de reconstrucción	253
Hacia la uniformidad y la centralización	256
La uniformidad nacionalista	262
La federalización: los números, los logros y los olvidos	268
Educación media: las normales y la Escuela de Artes y Oficios	277
La educación moderna, también para mujeres	281
Las escuelas normales para profesores	283
La práctica docente	285
La excelencia de la educación nacional	290
El estudio del derecho	297
La formación de médicos modernos	300
Forjadores del México moderno: ingenieros y arquitectos	303
Impulsores del progreso: contadores, comerciantes y secretarías	307
Una prioridad educativa: los conocimientos agrícolas	308
La formación técnica y artística de músicos, cantores y actores	309
Conclusiones	311
VI. UNA EDUCACIÓN REVOLUCIONARIA PARA LA CIUDAD DE MÉXICO (1910-1940)	329
<i>Engracia Loyo</i>	
Los años de la lucha armada	329
Para formar a los niños	333
Buenas intenciones, escasos logros	338
Para aprender a leer	341
Para formar maestros	342
Para formar trabajadores	343
Para formar profesionistas	344
Reformas a la Constitución	348
Los años de la reconstrucción (1920-1928)	350
La cruzada educativa	352
La federalización: un conflictivo proceso	354
La reconstrucción educativa	358
Las bellas artes al alcance del pueblo	365

Un nuevo rumbo, una nueva pedagogía	366
Una opción democrática	370
Dos experimentos “psicológicos”	372
Lucha por la hegemonía	376
Universidad y comunidad	377
Una nueva división política del Distrito Federal	378
Los años de la radicalización (1929-1940)	379
Educación y cambio social	381
Desafíos, conflictos y logros	384
Para llegar a un mayor público	386
El accidentado camino a la autonomía	387
Una reforma polémica	388
La labor de autocrítica	392
A favor de la educación popular	394
Textos revolucionarios	395
La enseñanza técnica, una obra de justicia	397
El triunfo de los universitarios	398
Un balance	399

VII. EL VIRAJE CONSERVADOR. LA EDUCACIÓN EN LA CIUDAD DE MÉXICO 1940-1970	407
<i>Cecilia Greaves L.</i>	
Abriendo caminos	407
La sucesión conservadora	408
La formación elemental	410
Campaña contra la ignorancia	413
Un lenguaje diferente: los libros de texto	416
Organización escolar y práctica cotidiana	418
La reforma definitiva	425
Crecimiento y modernización	426
La segunda enseñanza	428
La educación superior	432
La ciudad, reflejo de la modernidad	435
Años de austeridad	436
Se rompe la calma	439
La encrucijada	440
Un antagonismo latente	442

La crisis se avecina	446
Un balance	448
VIII. LA EDUCACIÓN PRIVADA EN LA CIUDAD DE MÉXICO	457
<i>Valentina Torres Septién Torres</i>	
La construcción de un concepto nuevo:	
la educación privada	457
Los antecedentes	457
Un Estado fuerte, una Iglesia ¿débil?: la educación particular y su desarrollo frente al Estado en el siglo XX	459
El artículo tercero ¿privar a la ciudad de la educación particular?	466
La difícil posrevolución	469
Refundación y crecimiento	469
La “libertad educativa” ¿libertad para quién?	476
El “modus vivendi” o la necesidad de seguir existiendo	489
La “unidad” necesaria	489
El fin de la lucha: el inicio de otro descontento	498
IX. RECUENTO FINAL	527

INTRODUCCIÓN

En todas las sociedades existe alguna forma de educación y todos los grupos humanos, desde los más primitivos a los más complejos, tienen el concepto del “deber ser” en actividades cotidianas, que ha de inculcarse a los jóvenes para que puedan integrarse a la comunidad. No hace falta buscar sistemas organizados ni programas educativos institucionales para encontrar los aspectos esenciales de la educación: cómo se entendía a lo largo del tiempo, quiénes eran responsables de instruir a los menores, qué se consideraba una buena educación y cuáles eran las consecuencias de la falta de acceso a esa mínima preparación para la vida que no todos lograban alcanzar.

Desde tiempos remotos, por intuición o por experiencia, los caciques, señores, jefes, reyes y dirigentes políticos entendieron la necesidad de que toda la población compartiese un núcleo común de conocimientos o, más precisamente, que fueran capaces de apreciar unos mismos valores. Obligaciones y derechos fueron siempre muy diferentes para los grupos poderosos y las masas populares, pero todos debían sentirse parte de un orden superior. Los habitantes de las ciudades aprendieron a comportarse de determinada manera: sabían que tenían que respetar ciertas jerarquías, que debían cuidar el adecuado uso de los espacios públicos y que su trato con los vecinos tenía que atenerse a ciertos principios de reciprocidad. Desde su fundación a comienzos del siglo XIV, y a lo largo de la historia, México Tenochtitlan, metrópoli del señorío indígena, sede del gobierno virreinal y por fin capital de la república, atrajo inmigrantes que tardaban algún tiempo en asimilar las costumbres urbanas. Ellos aprendieron a comportarse mediante un proceso que incluía cambios en la forma de hablar, de tratar con los vecinos, de integrarse a la dinámica urbana y de transferir las viejas solidaridades a los nuevos grupos que los recibían, a veces recelosos y con frecuencia desdeñosos; mientras tanto, la urbe los integraba como elementos propios de su diversidad. Los niños, en las

escuelas o en su propia casa, aprendieron las tareas que desempeñarían y las formas de relación correspondientes a su condición. Las calles y los centros de trabajo, el quehacer cotidiano y los mensajes simbólicos emitidos por la autoridad en fiestas y conmemoraciones constituyeron las formas improvisadas y espontáneas de educación informal.

Además, en todas las épocas, hubo centros de enseñanza destinados a niños y jóvenes, y especialistas en la enseñanza, maestros, catedráticos y educadores, que transmitieron sus experiencias y conocimientos, en una pretensión de perpetuidad siempre fallida. Porque, ya que el educador termina siendo educado, cada generación modifica de algún modo el mensaje educativo. Una historia de la educación en la Ciudad de México tiene sentido porque la ciudad fue simultáneamente moldeadora y moldeada por sus habitantes, como corresponde a un universo humano con sus características propias.

Este libro se inicia con la época prehispánica y rompe con estereotipos que mucho tienen de anacrónicos. La “educación universal y gratuita” que alguien proclamó como prueba de la privilegiada modernidad *tenochca* no tiene nada que ver con la realidad de un sistema organizado de preparación de los jóvenes para la guerra, el servicio comunitario o las responsabilidades del mando, según su origen y condición. La organización social, los requerimientos de un Estado militarista y la situación de la capital del *huey tlatocayotl* determinaban necesidades propias y exigían una formación especializada a sus habitantes. El sistema de formación de los jóvenes no podía ser arbitrario, ni confiarse a iniciativas particulares ni dejarlo a la exclusiva responsabilidad de la casta sacerdotal. La educación mexicana fue la adecuada respuesta a una forma de dominio que demandaba en primer término participación comunitaria y respeto a las jerarquías.

La conquista y la organización virreinal de la Nueva España ocasionaron cambios profundos que arrasaron con el sistema escolar prehispánico, mantuvieron los principios fundamentales de orden y jerarquía, pero rompieron irremisiblemente las bases de antiguas solidaridades. Se proclamaron nuevos valores y se instauraron nuevas formas de autoridad. La educación fue el método más seguro para lograr la sumisión de vasallos inquietos y la Ciudad de México se consagró como modelo de convivencia. Pero la convivencia no era fácil cuando a la división inicial de vencedores y vencidos, indios y españoles, se sumó la complejidad

de la población africana y de sus mezclas en los variados grupos que se llamaron castas. No era posible y nadie imaginó que pudiera establecerse un sistema de enseñanza universal; sólo los conocimientos más elementales de la religión católica serían el lazo de unión entre todos los pobladores del virreinato. Los estudios elementales, medios y superiores, lejos de ser elementos homogeneizadores, se convirtieron en instrumentos de segregación. Las diferencias sociales se acentuaban cuando al origen étnico, la capacidad económica, la situación familiar, el prestigio profesional y el reconocimiento social se unía la etiqueta de sabio o ignorante, analfabeto o letrado. Durante siglos, la educación fue privilegio de minorías y sirvió para consolidar posiciones; las instituciones educativas de la capital nos proporcionan el más claro ejemplo de ello.

Los cambios en las instituciones, en los métodos y en los fines de la educación novohispana fueron lentos durante los primeros 200 años, para iniciar un proceso renovador a partir de las últimas décadas del siglo XVIII. Nuestras investigaciones indican el impacto de las reformas educativas en el tránsito del virreinato al país independiente, al mismo tiempo que nos permiten apreciar la permanencia de problemas comunes a todas las épocas y soluciones a medias que apenas lograban cubrir las metas menos ambiciosas. Autoridades civiles y eclesiásticas, padres de familia y ciudadanos conscientes buscaron en la educación el remedio a las carencias e inseguridades del nuevo país.

Un libro que trata de abarcar tantos siglos de vida social —la educación no es más que eso— necesariamente deja de lado muchos temas. Pero algunos son obligatorios: ¿cómo se manifestó el deseo de padres de familia y de gobernantes de reproducir los valores que les parecían claves para su modo de vivir? Y más importante todavía, ¿cómo transmitieron a sus vástagos los conocimientos mínimos de sobrevivencia? Desde luego que ese saber es más prioritario en las zonas agrícolas, donde el conocimiento del clima, los suelos, las semillas y los tiempos hacen la diferencia entre comer y morir de hambre. La vida citadina tiene otros requerimientos. ¿Cómo encontrar casa y sustento? ¿Cómo evitar dificultades con la ley, representada por las autoridades civiles y eclesiásticas? Los niños ¿qué tenían que aprender en cada época de la historia de la ciudad? No siempre fueron iguales las enseñanzas. ¿Cuándo dejaron de ser centrales a toda la educación los preceptos religiosos? ¿Cuándo cambió el sentido de la educación, de preparar a los jóvenes para ser buenos creyentes y

súbditos a ser buenos ciudadanos, dispuestos a adquirir los conocimientos que les permitieran trabajar? ¿Una educación para las creencias o para la producción? Había un mundo de diferencia entre estos dos caminos.

A la hora de pensar en la historia de la educación de una ciudad capital, la relación con la política salta a la vista. ¿Qué papel desempeñó? ¿Fue la educación pieza en el juego de ajedrez de facciones políticas, dentro del gobierno y dentro de la Iglesia? Sin duda. Las autoridades ¿querían escuelas para adornarse y hacer méritos ante la Corona o después, ante los que distribuían las prebendas y los privilegios? ¿O el significado de la escuela radicaba más bien en la necesidad de evitar que los vagos estuvieran en la calle, creando desórdenes y poniendo mal ejemplo? La documentación encontrada en los archivos de la ciudad no contesta ninguna de estas preguntas de manera tajante, pero no dejan de ser el hilo conductor de una historia de la educación que no puede reducirse a un catálogo de fechas de fundación, número de alumnos y listas de sus materias.

Termina el libro con el capítulo dedicado a la enseñanza privada, cuya importancia ha sido menospreciada con frecuencia, porque cuantitativamente representó una pequeña parte de la instrucción formal impartida en la ciudad y en el país. Lo incluimos porque consideramos que, al igual que los precedentes, este texto, sin dejar de sugerir nuevas preguntas, puede permitirnos un acercamiento a las respuestas que buscamos.

PILAR GONZALBO AIZPURU
ANNE STAPLES

I. LA EDUCACIÓN MEXICA Y LOS PROYECTOS FRANCISCANOS PARA LA EDUCACIÓN DE LOS INDÍGENAS EN LA CIUDAD DE MÉXICO

Pablo Escalante Gonzalbo

UNAM

No es exagerado decir que la Ciudad de México fue el ámbito en el que tuvieron lugar las más originales y complejas experiencias educativas de América durante los siglos xv y xvi. El Estado mexica desarrolló un sistema universal de reclutamiento e instrucción, a través de escuelas ligadas a los templos y a la milicia, y utilizó dicho sistema en la preparación de los comuneros para el trabajo y la guerra, y de los nobles para el sacerdocio y el gobierno. Tras la conquista, las autoridades españolas y los frailes mendicantes que emprendieron la evangelización de lo que había sido Mesoamérica se ocuparon de la instrucción de los indios en todos los saberes del Viejo Mundo. En la Ciudad de México fundaron una escuela de artes y oficios y un colegio de estudios superiores que resultaron fundamentales en el proceso de diálogo y acoplamiento de las tradiciones mesoamericana y cristiana.

LA EDUCACIÓN EN MÉXICO TENOCHTITLAN

En la isla de México había dos ciudades, Tenochtitlan y Tlatelolco. Ambas estaban pobladas mayoritariamente por mexicas, aunque había barrios con gente de otros orígenes étnicos. Lo que las fuentes nos permiten conocer sobre la cultura y en particular sobre la educación de los mexicas es aplicable a algunas otras localidades nahuas del valle de México, bajo la influencia política y cultural de los mexicas,

como Churubusco o Coyoacán, que también forman parte de la historia de la actual Ciudad de México.

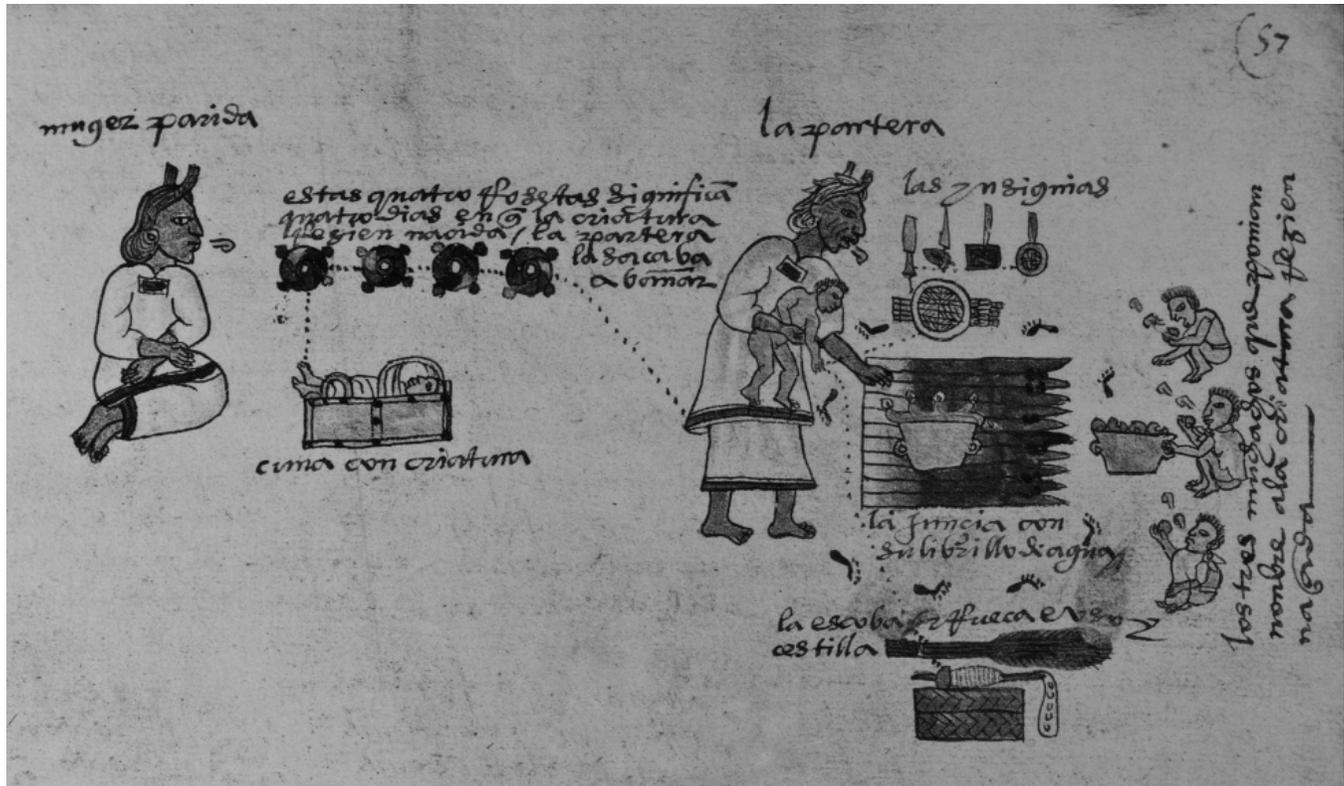
La infancia y la casa

La infancia de los niños y las niñas de México Tenochtitlan transcurría fuera de la escuela; la escuela venía después. Desde su nacimiento y hasta que llegaban a los diez o doce años, los niños permanecían cerca de sus padres aprendiendo el oficio familiar. Antes de cumplir los cuatro años, poco más o menos, niños y niñas convivían en los patios de las casas, con sus madres, sus tías y abuelas, y no lejos de la huerta y el corral. Los más pequeñitos estaban embudidos en sus cunas, que tenían un armazón que facilitaba colgarlas y transportarlas.¹ Cuando los bebés dejaban de usar la cuna, se empleaba una especie de silla, que debe haber sido parecida a un huacal y puede haberse colgado para evitar que los niños corrieran riesgos o se alejaran del área de trabajo de la madre. Se la describe como un “sentaderillo”, al cual los indios llamaban *cuauhcalli*.² Entre los tres y los cuatro años empezaba un claro proceso de diversificación de las tareas en función del sexo de los pequeños.

La reproducción de aquel tipo de sociedad exigía que los hijos estuvieran en condiciones de repetir los oficios de los padres, y no había mejor manera de aprenderlos que observar y ayudar. Una buena parte de las tareas propias de las mujeres se realizaba en el predio familiar (compartido por dos o tres familias nucleares): cuidar a los bebés, atender la huerta y los animales domésticos, preparar el *nixtamal*, molerlo y amasar las tortillas, guisar el resto de los alimentos, hilar y tejer. Las niñas chicas aprendían estas tareas cerca de sus madres y tías. Los niños, mientras tanto, salían con sus padres para aprender a navegar en el lago, a cazar,

¹ Entre las pocas noticias que tenemos sobre el cuidado de los bebés, está una información de la *Historia general* de Sahagún, apéndice al libro V, p. 284: Cuando alguien comía o bebía en presencia de algún niño que estaba en la cuna, le ponía en la boca un poco de lo que comía o bebía, para que no le diera hipo. Las cunas se representan en el *Códice Mendocino*, fol. 57 r. Puede consultarse, por ejemplo, en *The Essential Codex Mendoza*. Son especialmente elocuentes las escenas de madres cargando a sus hijos en el *Códice Xólotl*, por ejemplo en el margen derecho de la lámina o plancha núm. I.

² “Códice Carolino”, p. 28.



La madre frente al recién nacido que descansa en la cuna. La comadrona saca al bebé para su primer baño ritual y asignación de un nombre, frente a algunos chiquillos del barrio. *Códice Mendocino*, fol. 57 r.

a sembrar y a cuidar la chinampa.³ Esta fórmula, las mujeres en casa y los hombres fuera, no era totalmente rígida: algunos oficios masculinos se desarrollaban también en talleres domésticos, y una de las ocupaciones femeninas era acudir a la plaza de mercado; así podían vender algún pequeño excedente de la huerta, por ejemplo, y obtener bienes como la sal o el algodón, que no estaban disponibles en el barrio.

Durante esta etapa de educación familiar, la exigencia era fuerte y los castigos severos. Diversas fuentes corroboran la información que el *Códice Mendocino* muestra con elocuencia. Se acostumbraba pegarles a los niños, como en casi todo el mundo hasta hace poco; para ello se usaban palos, varas y leños ardientes. Se les acostaba en tierra húmeda, se les punzaba el cuerpo con espinas de maguey, y en el peor de los casos se les obligaba a oler el humo de los chiles sobre las brasas.⁴

Seguramente que la infancia tenía también momentos divertidos: la convivencia de hermanos y primos durante las reuniones familiares, por ejemplo;⁵ la práctica de juegos como la matatena; la manipulación de muñecos y objetos en miniatura;⁶ el juego con tortitas de lodo. Quizá la principal diferencia con respecto a la infancia en las sociedades más desarrolladas de la actualidad fuese la ausencia de escuela y la incorporación muy temprana a las prácticas laborales.

En el caso de los nobles, se menciona insistentemente en las fuentes la presencia de ayos y nanas. Se entiende que los jueces, los jefes de almacén, los capitanes o los gobernantes mismos, no podían llevar a sus hijos

³ Si bien el *Códice Florentino* ofrece indirectamente datos sobre la cercanía de los niños con sus padres, es en el *Códice Mendocino* donde se narra explícitamente ese proceso de colaboración de los niños en las tareas paternas, en los folios 57 v. a 60 r.

⁴ *Códice Mendocino*, fol. 58 v. a 60 r.

⁵ El *Códice Florentino* relata diversos episodios en los cuales se percibe la vida familiar, la reunión de chicos y grandes en la casa, etc. Por ejemplo, al describir la superstición del daño que podían hacer a los niños las emanaciones de una mujer que recién había dado a luz, se habla de cómo algunos adultos que acuden a felicitar a la mujer aliviada van acompañados de sus hijos. Ver Sahagún, *Historia general*, p. 281. En esa misma sección de supersticiones se aprecia la convivencia en el hogar de padres e hijos, cuando se mencionan las llamadas de atención si algún pequeño chupaba la mano del metate, o si otro niño se paraba apoyado en el poste de la casa. Sahagún, *Historia general*, p. 282.

⁶ Se mencionan los títeres, por ejemplo, en “Códice Carolino”, p. 55. En náhuatl se les conocía como *teteutotontin*.

pequeños a aprender el oficio. Éstos pasaban las horas acompañados de tutores y guardianes que los aleccionaban sobre las maneras más rigurosas de saludar y dirigirse a los demás; les reprendían si caminaban, comían, dirigían la mirada o se sentaban en forma inapropiada.⁷

Aunque es arriesgado fijar una edad exacta para hablar del final de la infancia, sin duda en una sociedad con una esperanza media de vida que oscilaba entre los 35 y los 40 años, y en la cual el matrimonio podía empezar a ocurrir a los quince, no es descabellado afirmar que hacia los diez años empezaba una etapa distinta, en la cual los niños dejaban de serlo, se acercaban más a la comunidad y al Estado y dedicaban una parte menor de su tiempo a las tareas domésticas. Este cambio era muy drástico en el caso de los varones y más tenue para las niñas. Era entonces cuando tenía lugar la educación escolar.⁸

Las instituciones educativas mencionadas en las fuentes para México Tenochtilan son *telpochcalli*, que significa “casa de jóvenes” y a la cual nos referiremos, por lo tanto, en femenino;⁹ *calmécac*, que significa “corredor o pasillo largo”; *cuicacalli*, “casa de canto” e *ichpuchcalli*, “casa de doncellas”. Había muchas de estas escuelas, dispersas en cientos de edificios por toda la ciudad.

⁷ Ver, por ejemplo, “De la manera que tenían los señores y gente noble en criar a sus hijos”, Sahagún, *Historia general*, pp. 476-478.

⁸ La edad exacta de entrada a los recintos de enseñanza es muy difícil de precisar. Las fuentes utilizan a menudo la ambigua expresión “cuando ya es mancebillo” (¿10, 12 años?). Si bien algunos manuscritos, como el *Códice Mendocino*, hablan de 15 años de edad, y ubican a los muchachos cerca de sus padres entre los 11 y los 14 años (*Códice Mendocino*, fol. 60 r.), el *Códice Florentino*, que es la fuente más detallada sobre la vida escolar de los nahuas, indica que niños y jóvenes convivían en las *telpochcallis*. Dentro de la *telpochcalli*, según el *Florentino*, convivían *pipiltotontin*, *telpopochtin* e incluso *oquichtin*, es decir, niños, jóvenes y varones maduros. Pueden revisarse los términos con detalle en la presentación bilingüe que hace López Austin, *Educación mexicana*, pp. 32-33. Un texto del *Códice Matritense de la Real Academia de la Historia*, recuperado y traducido por López Austin, detalla así lo de las edades: “...ya grandecillo, luego lo meten allá, al *calmécac* o al *telpochpan*. Allí lo enseñarán cuando ya tenga diez años/.../ y ya a los trece años es cuando lo llevan al bosque/.../Y ya a los quince años así lo prueban: se va al bosque; los cargan...” *Educación mexicana*, p. 121.

⁹ Se justifica usar el masculino cuando el término náhuatl es *telpochpan*, “lugar de jóvenes”; pero la denominación más común en las fuentes es *telpochcalli*.

Telpochcalli

El recinto educativo más común era la *telpochcalli* o casa de jóvenes. Todos los jovencitos mexicas que fuesen *macehualtin* (es decir, plebeyos) debían acudir a una de estas casas, durante al menos dos o tres años. Como la educación escolar no era obligatoria para las mujeres, y puesto que la inmensa mayoría de la población estaba formada por los *macehualtin*, podemos asegurar que la mayor parte de las escuelas de México Tenochtitlan eran telpochcalis. Por lo menos debieron existir unas 55 escuelas de este tipo, una por cada uno de los barrios en que estaba organizada la ciudad.¹⁰

La educación en la *telpochcalli* tenía un claro énfasis militar; el Estado tenochca, una de las mayores potencias expansionistas de Mesoamérica, necesitaba garantizar la destreza, organización y capacidad de respuesta de sus tropas. No debemos, por tanto, comparar a la *telpochcalli*, ciertamente compulsiva, con una escuela de enseñanza básica. La instrucción en la *telpochcalli* se parece más a un servicio militar obligatorio que a la enseñanza pública gratuita tal como la conocemos hoy.¹¹

Los muchachos más jóvenes acudían a los ejercicios militares sólo como auxiliares, cargadores de vituallas y armamento. Su siguiente tarea consistía en ayudar a los mayores en la vigilancia y conducción de los prisioneros. Después de un tiempo de entrenamiento, los jovencitos empezaban a participar en los combates y a tomar prisioneros; primero lo hacían en equipos, luego dos o tres, y finalmente aprendían a actuar solos, lo cual, por supuesto, era mucho más arriesgado.¹² La valentía de los muchachos se medía por el número de cautivos que cada uno había

¹⁰ Publica la lista de los barrios elaborada por Alfonso Caso, y también el mapa, Lombardo, *Desarrollo urbano*, pp. 163-179.

¹¹ La interpretación anacrónica de las “casas de jóvenes” como si fuese un sistema moderno de enseñanza pública puede verse claramente en la opinión de Soustelle: “Es notable que en esa época y en ese continente un pueblo indígena de América haya practicado la educación obligatoria para todos y que ningún niño mexicano del siglo XVI, cualquiera que fuese su origen social, careciera de escuela”. Soustelle, *La vida cotidiana*, p. 176.

¹² A los diez años de edad, los jovencitos de la telpochcalli recibían un peinado especial, una colita, porque todavía no habían hecho ningún logro relacionado con el aprendizaje militar. Esa colita se les cortaba tan pronto como lograban hacer prisioneros, aunque fuese acompañados. Pero aquellos que, de plano, no tenían ningún lucimiento

logrado hacer. Después del periodo de entrenamiento, los más destacados en el combate tenían la opción de permanecer al servicio del Estado, integrados a las fuerzas especiales en los grupos de águilas, jaguares y coyotes. Para algunos *macehualtin*, la permanencia en los cuerpos militares debe haber representado una buena opción de ascenso social.¹³

Pero la *telpochcalli* no era exclusivamente un cuartel. Los jovencitos participaban también en actividades religiosas como barrer los templos y poner ofrendas, y es posible que al menos algunos de ellos hayan practicado autosacrificios. Las otras dos tareas que las fuentes mencionan como parte de la rutina de estos muchachos son el trabajo en obras públicas y los ensayos de danza. Se trata de dos actividades de enorme importancia: aprender a trabajar como peones de las grandes obras del Estado mexica y aprender a formar las cadenas de danzantes que hacían grandes y vistosas las fiestas del reino. Para la danza y para las obras públicas, los jóvenes de las *telpochcallis* acudían a las *cuicacallis*, de las que hablaremos enseguida.¹⁴

Las fuentes hacen un énfasis muy llamativo para explicar, una y otra vez, que quienes realizaban más autosacrificios, más ayunos, quienes pasaban parte de la noche en vela y vivían con gran austeridad eran los nobles o *pipiltin*.¹⁵ Comparativamente, los *macehualtin* tenían una vida religiosa mucho menos exigente. Además de su menor actividad religiosa, los muchachos de las *telpochcallis* estaban sometidos a una internación menos rigurosa; no perdían el contacto con su familia y ocasionalmente comían e incluso dormían en su casa. También se dice que eran groseros y no tenían una vida tan recta como los muchachos nobles. Si los informantes que explicaron esto a los españoles en el siglo XVI reflejan la opinión generalizada de los mexicas sobre su sociedad, podemos concluir que la imagen de una nobleza sacrificada, piadosa, rigurosa y de vida ejemplar había sido exitosamente instalada en la mentalidad mexica.¹⁶

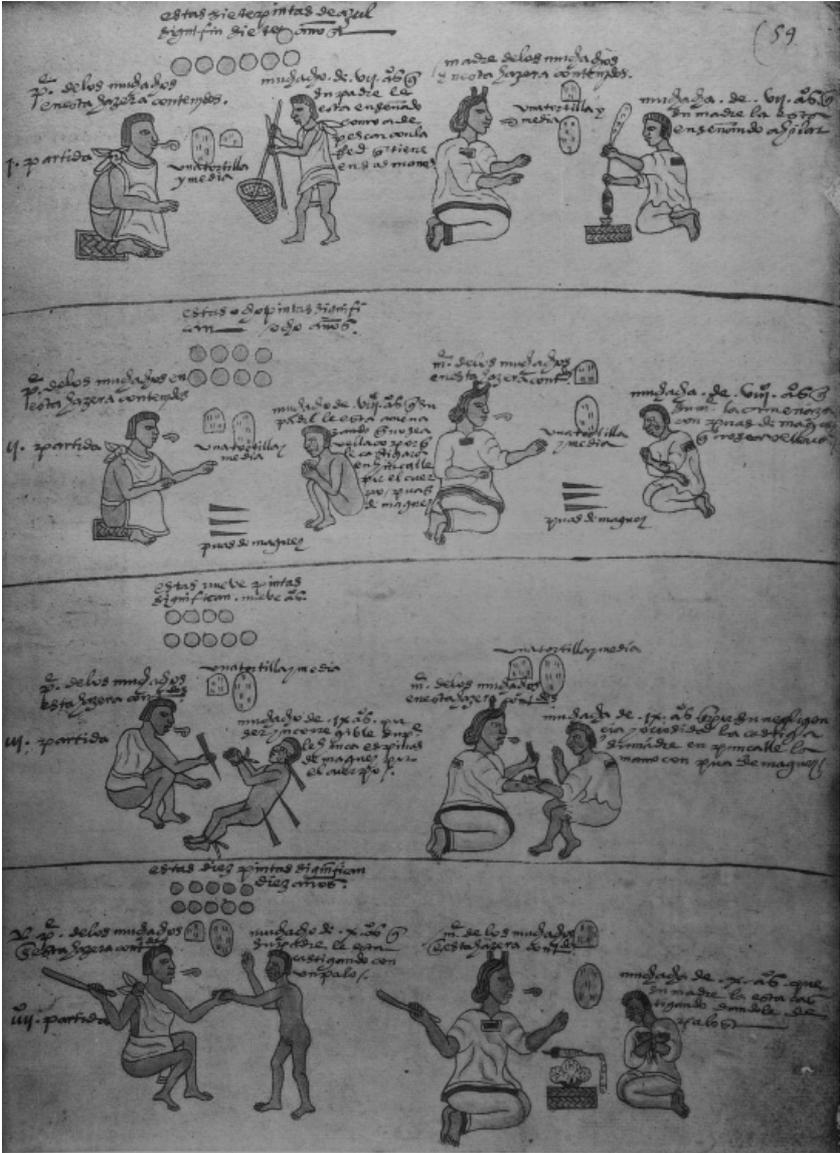
en el combate, llegaban a los quince años con una cola que era ya muy larga, vergonzosa y ostensible. Sahagún, *Historia general*, pp. 478-479.

¹³ Más información sobre los ascensos y los méritos militares en *Educación mexica*, pp. 104-119.

¹⁴ Una enumeración de las tareas en la *telpochcalli*: Sahagún, *Historia general*, pp. 210-211.

¹⁵ Ver *Educación mexica*, pp. 47-53.

¹⁶ Son muy elocuentes las aclaraciones que hacen los informantes de Sahagún, una y otra vez, en diferentes textos “de ninguna manera es ardua la vida de los *telpochchin*”,



Niños y niñas del valle de México, educados por sus padres según el sexo. La educación incluía severos castigos corporales. *Códice Mendocino*, fol. 59 r.

Cuicacalli

Cuicacalli significa casa de canto. También se utiliza en las fuentes la expresión *cuicacalco*, “lugar de la casa del canto”. Tras la puesta de sol, los jóvenes de las *telpochcallis* eran conducidos a las *cuicacallis*, donde se reunían con las jovencitas de su misma edad, que eran trasladadas desde sus barrios, con la vigilancia estricta de mujeres mayores que trataban de evitar que las muchachas fueran cortejadas o se escapasen. No sabemos si la congregación en la *cuicacalli* tenía lugar todos los días y tampoco sabemos si su duración era idéntica cada vez, pero se habla de danzas que podían continuar hasta la medianoche.¹⁷ El número de *cuicacallis* debe haber sido menor que el de *telpochcallis*, puesto que en las fuentes se habla del traslado de los jóvenes a estas casas desde sus barrios. Seguramente había varias en cada una de las cuatro parcialidades de la ciudad; y en total tiene que haber existido varias docenas en la isla.

El retumbar de los tambores y las voces que los propios músicos y los jovencitos proferían durante el baile nocturno generaban un gran ruido, audible a muy larga distancia. Se dice que este estruendo satisfacía al *tlatoani*, lo hacía sentir orgulloso; quizá porque todos veían en él una expresión de la capacidad organizativa del reino y del vigor de sus muchos jóvenes.¹⁸

En la *cuicacalli* los jóvenes aprendían a bailar en grupo, a menudo en círculo, en corros mixtos de hombres y mujeres. Este aprendizaje era fundamental para poder participar en las grandes fiestas del *tlatocáyotl*.¹⁹

“y estos jóvenes tenían sus amantes, de a dos, de a tres”, y cosas por el estilo. Ver *Educación mexicana*, pp. 33, 37.

¹⁷ Sahagún, quien en sus propias palabras describe las danzas de la *cuicacalli*, dice que “cesaban como a las once”, *Historia general*, p. 467.

¹⁸ Tanto los cantos de los jóvenes macehuales en las *cuicacallis* como los toques de trompeta que se producían después, tenían, entre otras funciones, la de mostrar a los vecinos y a cualquier potencial enemigo, una ciudad despierta, vigilante, y llena de jóvenes activos y disciplinados. Sahagún, *Historia general*, pp. 467 y 472. El *tlatoani*, dicen los informantes de Sahagún, ordenaba “que diariamente, durante la noche, cantaran y bailaran, para que se oyera en todas las ciudades que rodeaban México”, *Educación mexicana*, p. 165.

¹⁹ “todo mundo baila hasta que pasa la división de la noche”, “todos envueltos solamente /en redecillas/ como si anduvieran desnudos”, etc. Ver *Educación mexicana*, p. 35.

Los textos de los informantes de Sahagún indican que el momento era aprovechado por los muchachos para tener cierto coqueteo con las muchachas: se guiñaban el ojo y se sonreían mientras danzaban.²⁰ Esta noticia es interesante y nos habla de rasgos cotidianos de una sociedad a la que a veces imaginamos demasiado solemne; pero es muy probable que esa observación de los informantes tenga además el propósito de subrayar el modo de vida más ligero y permisivo de los muchachos macehuales. De cualquier modo es cierto que varias fuentes confirman que se trataba de unas danzas con aspectos eróticos que merece la pena estudiar: bailaban tomados de los brazos y de la cintura; el corro se formaba intercalando un muchacho y una muchacha; en algunas danzas las muchachas bailaban agarradas del *máxtlatl* o calzón del muchacho que bailaba detrás de ellas.²¹

Sabemos que los nobles también bailaban, y el emperador mismo lo hacía. Sin embargo, los grandes corros de danzantes para las fiestas de la ciudad deben haberse formado con los jóvenes de los barrios, durante su etapa de instrucción y también en los años posteriores. Asimismo, eran los jóvenes macehuales los que formaban el grueso de los escuadrones del ejército mexica. Es interesante resaltar que uno de los verbos más utilizados para expresar el concepto de danza era *macehua*,²² que literalmente quiere decir merecer. Todos los nahuas debían esforzarse para merecer la vida y el sustento, debían ofrecer su trabajo y sacrificio a los dioses. Pero había quienes se dedicaban colectivamente, en numerosos grupos compactos y disciplinados, a las grandes tareas del culto y de la guerra: los *macehualtin*.

El que había sido un recinto de danza durante la noche, se transformaba, al amanecer, en el centro de organización de las cuadrillas de muchachos que serían enviadas a las obras públicas: canalizaciones, chinampas, diques, y otras.²³ Por lo tanto la *cuicacalli* era mucho más que un lugar donde los chicos iban a aprender a cantar: se trata de una instancia clave en la coordinación de los jóvenes de las diferentes *telpoch-*

²⁰ El guiño y la sonrisa durante la danza se mencionan en uno de los pasajes traducidos por López Austin en *Educación mexica*, p. 127.

²¹ La danza en la que las jóvenes sujetan a los hombres del calzón se menciona en "Códice Carolino", p. 32.

²² Molina, *Vocabulario*, sección náhuatl, fol. 50 r.

²³ *Educación mexica*, p. 33.

callis para jornadas y empresas públicas de gran magnitud. En realidad estamos ante un complejo *telpochcalli-cuicacalli* que parece indivisible: las *telpochcallis* albergaban a los muchachos, los pertrechaban, instruían y organizaban para la guerra, y las *cuicacallis* los recibían, por la mañana, para las obras públicas, y por la noche para las danzas.

Así las cosas, si en su edad infantil los mexicas permanecían por entero cerca de los padres, aprendiendo y ayudando, al final de la infancia el tiempo de los jóvenes pertenecía por entero al Estado. Por unos años, reforzaban su liga con el gobierno central y aprendían a servir al reino en las tareas fundamentales.

Calmécac

Un *calmécac* es un pasillo o corredor largo,²⁴ y es mucho más que eso. En la arquitectura mesoamericana un pasillo o corredor largo era algo que sólo podía haber en los grandes recintos palaciegos y en la base de los templos. Requerían de largas columnatas, buenos pavimentos y techos. Al referirse a un recinto de enseñanza con ese nombre, se está indicando ya el carácter nobiliario de su función. Eran los hijos de los *pipiltin* quienes se congregaban en esos corredores largos de los templos y palacios para recibir instrucción.

La educación en el *calmécac* tenía una dimensión intelectual que no existía en la *telpochcalli*, y para dicha instrucción era indispensable la congregación de los jóvenes en un espacio techado. Por ejemplo, sabemos que los códices se colocaban, desplegados, en las paredes, seguramente con alguna goma, para exhibirse a la vista de los estudiantes, quienes aprendían a leer sus pictogramas y a repetir de memoria las historias que enriquecían el contenido de las escenas pictográficas.²⁵ Entre los códices

²⁴ Molina, *Vocabulario*. Ver sección náhuatl-castellano, fol. 11 v. Por muchos años hemos pasado por alto la explicación que ofrece Molina, el hispanohablante más cercano a la lengua y a la cultura originales de los nahuas. Si bien él no ofrece una entrada en su diccionario para la voz *calmécac*, sí lo hace para *calmecatlatolli*. De acuerdo con el procedimiento aglutinante del náhuatl, en ese vocablo se han juntado dos sustantivos *calmeca-tl* o *calmeca-c* y *tlatolli*. La traducción que ofrece Molina es “palabras dichas en corredores largos. E tórnase por los dichos y ficciones de los viejos antiguos”. Lo que un fraile del siglo XVI llama ficciones son, con toda probabilidad, las historias narradas en aquellos espacios.

²⁵ Burgoa, *Palestra historial*, p. 210.

que los estudiantes del *calmécac* debían conocer, Sahagún menciona el *tonalámatl*, que es el calendario adivinatorio de 260 días; el *xiuhamatl*, que correspondería con los anales históricos; y habla de un libro de los sueños, un texto religioso de adivinación del cual no conocemos ningún ejemplar.

El *calmécac* fue, probablemente, el más importante recinto de conservación del saber en la América prehispánica. Pero aquel saber no era solamente para ser preservado y transmitido en el *calmécac*; también era utilizado en la vida adulta de los nobles. Muchos de los jóvenes *pipiltin* que asistían al *calmécac* se convertirían después en sacerdotes y tendrían que utilizar los calendarios y los libros de adivinación.²⁶ Los demás ocuparían diversos cargos en la administración del reino, desde las más altas funciones de gobierno hasta los modestos puestos de recaudadores de tributo y jefes de almacén;²⁷ pero a todos les haría falta manejar diversos tipos de códices: los anales, los mapas, los inventarios.

La vida religiosa de los estudiantes del *calmécac* era exigente e intensa y estaba ligada estrechamente a la práctica de las ofrendas y en especial de la ofrenda de sangre que se realizaba por medio del autosacrificio. Al caer la noche, mientras los *telpopochtin* (“los jóvenes”, como se designa genéricamente a los de la *telpochcalli*) danzaban en corro en las *cuicacalli*, los estudiantes del *calmécac* subían a lo alto de las montañas de la cuenca, incluidas las de Chapultepec, Tacubaya, Tepeyac, Zacatépetl y otras muchas. Una vez en las colinas, estos muchachos procedían a punzarse el cuerpo con púas de maguey y agujas de hueso. Recolectaban en zacates la sangre vertida, que luego quemaban para consumir su ofrenda.²⁸ Los *macehualtin* bailaban a los dioses, los *pipiltin* les ofrendaban su sangre. Los desvelos, ayunos y autosacrificios de los estudiantes del *calmécac* se sumaban a su andar elegante y a su habla delicada para reforzar la imagen de la superioridad cultural de la nobleza que la ideología mexica promovía.

A diferencia de las *telpochcallis*, que deben haber estado dispersas en todos los barrios de la isla, los *calmécac* se congregaban en el centro de la ciudad y en algunas zonas con palacios y templos que había en

²⁶ Durán, *Historia*, vol. I, p. 50.

²⁷ Los informantes de Sahagún describen el modo en que el *tlatonani* nombraba a los jóvenes nobles para los diferentes cargos administrativos en función de la valentía que demostraban cuando acudían al campo de batalla para hacer algún prisionero. *Educación mexicana*, pp. 86-121.

²⁸ Sahagún, *Historia general*, apéndice al libro III, p. 213.

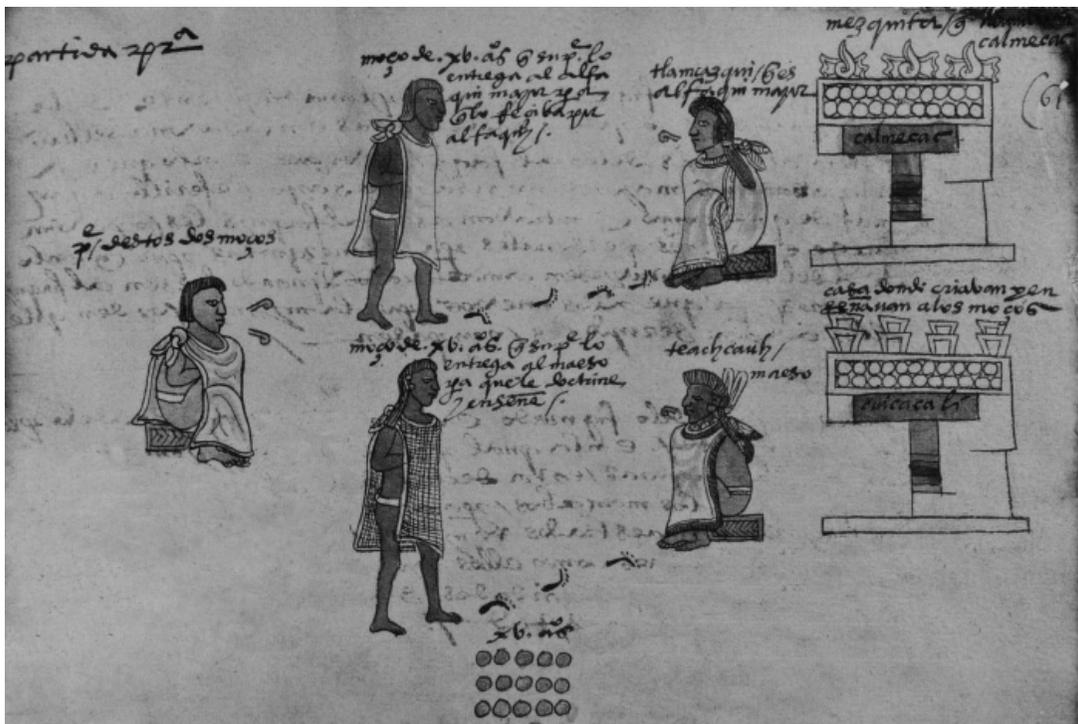
torno a las plazas principales y sobre algunas calzadas. Las fuentes se refieren a algunos *calmécac* por su nombre, y así tenemos algunos indicios de su importancia y ubicación.²⁹ Se menciona un *calmécac* cuyos estudiantes participaban en los baños rituales de *Tlilapan*, una poza profunda de aguas oscuras situada en el recinto ceremonial del Templo Mayor. El Tlillan *calmécac*, estaba situado también en el área ceremonial central; se dice que los sacerdotes que dirigían este recinto eran “guardianes” del dios Cihuacóatl. El “Mexico *calmécac*” reunía a religiosos y novicios que presentaban las ofrendas y atendían el templo de Tláloc y por lo tanto debe haber sido uno de los *calmécac* más cercanos a la gran plataforma del Templo Mayor (dedicado, como sabemos, a Tláloc y a Huitzilopochtli). Se menciona un Tetlanman *calmécac* cuya ubicación en el recinto ceremonial es difícil precisar.

Al menos cuatro de los *calmécac* mencionados por los informantes de Sahagún parecen coincidir con barrios de la ciudad. Huitznáhuac *calmécac* debe ser la escuela del barrio de Huitznáhuac, en el cual, según las fuentes, vivían linajes nobles y de pescadores. Se habla del *calmécac* de Tzommolco, barrio destacado por el hecho de que sus habitantes confeccionaban el vestuario del *tlatoani*. Si todos los habitantes de dicho barrio eran artesanos, sería uno de esos casos que se atisban en las fuentes, en los cuales los hijos de artesanos acuden al *calmécac*. También mencionan los informantes de Sahagún un *calmécac* de Tlamatzinco; es probable que haya habido linajes nobles en este barrio, aunque las fuentes sólo señalan actividades relacionadas con la comercialización del pulque. Finalmente, el *Códice Florentino* menciona el Yopico *calmécac*. El barrio de Yopico, situado al suroeste del área central, en el sector de Moyotla, era un barrio en el que habitaban nobles, y algunos linajes de orfebres³⁰ y tratantes de agua.³¹

²⁹ Ver el segundo apéndice al libro II de Sahagún, *Historia general; Educación mexicana*, pp. 146-153.

³⁰ Los orfebres eran artesanos que trabajaban para satisfacer las necesidades de las familias más encumbradas de la nobleza y lo hacían con materia prima valiosísima cuya adquisición era auspiciada por el gobierno. Es evidente que los orfebres serían, igual que los artesanos que hacían el traje del emperador, un grupo social que, sin ser noble, tendría una condición de gran privilegio.

³¹ Hay indicios de que el agua potable era puesta en circulación por algunos grupos especializados que recorrían los canales de Tenochtitlan en canoas cargadas de cántaros.



Un joven es enviado al *calmécac*, otro se dirige a la *cuicacalli*. Es interesante notar que la glosa marca el recinto con el nombre de la casa de los cantos y el trabajo comunal, y no con el nombre de *tepochcalli*. En nuestro texto se explica la estrecha relación entre ambos recintos. Por otra parte, es muy poco probable que dos hermanos fuesen a distintas escuelas, como sugiere la glosa del siglo XVI. Al parecer, lo que la pintura quiso decir es que los padres podían enviar a sus hijos a una u otra escuela, pero esto era según su condición social. *Códice Mendocino*, fol. 61 r.

Los jóvenes nobles, la guerra y el trabajo

Cuando los informantes de Sahagún hablan “de las costumbres que se guardaban en la casa llamada *calmécac*” enumeran casi exclusivamente actividades religiosas, que les ocupaban todo el día y sólo les dejaban algunas horas para dormir: barrían, hacían ofrendas de copal, se desvelaban y madrugaban, subían a las montañas, se punzaban el cuerpo, se bañaban en agua fría, tocaban flautas y trompetas durante la noche, y algunas otras cosas.³² Por otra parte, es lógico que un Estado de tipo teocrático —en el cual las autoridades supremas eran también ofician-tes de la religión estatal, y en el cual la acción política y militar estaba vinculada siempre a la práctica religiosa— se ocupara con esmero de la formación religiosa del estrato dominante.

Sin embargo, había por lo menos otras dos actividades importantes, además de la práctica religiosa y el estudio de los códices: eran la participación en el trabajo comunal y la guerra. Respecto a la participación de los jóvenes nobles en las obras públicas, vale la pena citar el siguiente texto de los informantes de Sahagún, que aparece en el contexto de una descripción de las obligaciones de los muchachos del *calmécac*:

Y si en algún lugar se harán amasijos de barro, paredes, camellones de labranza, acequias, aún de noche se va. Irán a quedar los guardas, y ellos, los que han de dar de comer a la gente. Van en grupo; nadie falta.³³

En efecto, era una obligación del *tlatoani* enviar la comida a aquellos lugares en los cuales se realizaban obras públicas, y ese era el único “pago” que los comuneros recibían por su participación en tales obras pues estaban obligados a hacerlo como parte de su pacto tributario con el *tlatoani*. Es muy probable, según lo sugiere este párrafo, que esa obligación de alimentar a las cuadrillas de trabajadores que construían caminos, diques o templos, la cumpliera el gobernante por medio de los jóvenes nobles que estaban en su periodo de instrucción. En cualquier caso, es importante destacar que la participación de los jóvenes nobles en tareas de vigilancia y suministro de alimentos para los trabajadores era

³² Sahagún, *Historia general*, apéndice al libro III, pp. 213 y ss.

³³ Traducción de López Austin, en *Educación mexicana*, p. 49.

una forma de educar a la sociedad en su conjunto en el orden estratificado y jerárquico que la caracterizaba: los plebeyos cimentaban y levantaban muros, los nobles los organizaban y les distribuían el itacate.

En cuanto a la educación militar, es probable que fuera un poco más tardía en el caso de los nobles, pero también más especializada y personalizada. Cuando el joven noble “ya tiene quince años, entonces hace ejercicios militares”. Para ello, los padres de los jóvenes llamaban a los militares de más alto rango, los *tequihuaque*, y les encomendaban especialmente la instrucción y también la protección de sus muchachos en el campo de batalla. Les hacían obsequios y los ponían en sus manos.

Y enseguida lo llevan a la guerra. Los *tequihuaque* se van ocupando mucho de él, que no sea dejado en algún lugar. Y le enseñan bien cómo se coloca el escudo, cómo se combate, cómo se detienen las flechas con el escudo. Y cuando ya se hace la guerra, ya se lucha, o quizá ya hay capturas de enemigos, le muestran bien, le hacen mirar bien dónde cautivará.³⁴

Algunos mensajeros especiales estaban a cargo de la tarea de correr al palacio de Moctezuma para informarle antes que a nadie sobre el desempeño del ejército en la campaña. Y le relataban con detalle la participación de los jóvenes nobles y si habían sido valientes, y el número de cautivos que habían hecho. De acuerdo con esta información, el soberano otorgaba rangos y privilegios que iban insertando a los jóvenes en la jerarquía político militar del reino. Probablemente la separación de algunos muchachos del *calmécac* para internarlos en los monasterios ocurriría a la misma edad en que empezaba la instrucción militar.

Epílogo precortesiano

Las fuentes nunca nos dicen todo lo que quisiéramos saber, y es mucho lo que nos dicen de manera parcial e indirecta; a menudo se contradicen. La abundancia de noticias y narraciones que indígenas y europeos dedicaron a la historia y costumbres de los mexicas nos permite elaborar, a pesar de todo, un cuadro bastante coherente de la educación antigua. Uno de los ámbitos en los cuales la información no es totalmente satisfactoria es

³⁴ *Educación mexica*, p. 91.

el que concierne a las prácticas de las mujeres, como es común en otras historias. Sin duda las niñas estaban cerca de sus madres y su aprendizaje de las labores que les eran propias en aquella época, hilado, tejido, molienda, cocina, crianza, cultivo de huerta, compraventa al menudeo, lo realizaban cerca de sus madres. Las prácticas que los varones debían adquirir en las escuelas eran prácticas inusuales o de plano vedadas a las mujeres nahuas: no eran guerreras, no gobernaban, no eran sacerdotisas, salvo raras excepciones en los tres casos.

Sí había, y tenemos certeza de ello, algunos recintos de reclusión, similares a los monasterios masculinos, donde vivían doncellas dedicadas por completo al cuidado de los templos y a la presentación de ofrendas. A veces se conoce a estos recintos con el nombre de *ichpuchcalli*, casa de doncellas. De estas jovencitas se dice que barrían y regaban los templos, y que presentaban algunas ofrendas, pero no se les atribuyen ejercicios de autosacrificio, que parece haber sido una práctica masculina. Otra de las tareas de las “monjas” nahuas consistía en preparar la comida para alimentar a los sacerdotes.³⁵

Los españoles que llegaron a Mesoamérica y ocuparon el valle de México se encontraron con una sociedad ordenada, disciplinada; encontraron a una nobleza rigurosamente jerarquizada y bien instruida para desempeñar sus funciones. Descubrieron a una población capaz de agruparse para participar, en contingentes ordenados, en tareas de cualquier índole, religiosa, militar, productiva. El terrible golpe de la conquista militar y las epidemias no bastó para desmoronar esa estructura básica y esa capacidad de organización que había sido desarrollada por las prácticas educativas antiguas.

LA EDUCACIÓN DE LOS INDÍGENAS EN LA CIUDAD COLONIAL

La evangelización de los pueblos indígenas de Mesoamérica fue mucho más allá de la catequesis y de la introducción de los sacramentos. Los frailes se propusieron transformar la cultura indígena en todos aquellos aspectos en los cuales veían una ruta más idónea que la nativa para la vida urbana, la convivencia comunitaria y la salvación del alma. Acepta-

³⁵ Durán, *Historia*, vol. I, p. 26.

ron conservar muchas cosas pero introdujeron numerosos cambios: en el vestido, en la tecnología, en el diseño urbano, en los espacios públicos. Dirigieron la construcción de nuevos templos, conventos y escuelas, y pidieron a los indios que realizaran las obras artísticas para decorar los nuevos espacios y para acompañar la liturgia. También introdujeron la música, la literatura, la filosofía, la teología y otros saberes europeos, distintos de los que había en Mesoamérica.³⁶

La única manera de impulsar esas transformaciones era mediante la enseñanza formal de los nuevos saberes y oficios. Cada convento fue también una escuela, o varias: los músicos, agrupados en capillas, practicaban constantemente; los jóvenes con inclinaciones para ello o con una tradición familiar, recibían instrucción en artes mecánicas en un recinto especial. Los hijos de los caciques y algunos otros niños aprendían a leer y escribir. Pero no bastaba con estas escuelas conventuales. Para que los indios llegaran a dominar tanto las artes manuales como las artes liberales, y para que fuesen maestros auxiliares de los frailes en las escuelas de los conventos, hubo fundaciones especiales, dedicadas sólo a la enseñanza. Las más importantes y las más antiguas se crearon en la Ciudad de México por iniciativa de los franciscanos, y posteriormente su ejemplo sería seguido por los agustinos, en Tiripetío.

Las opiniones de algunos de los frailes directamente involucrados en la enseñanza a los indígenas no dejan lugar a dudas sobre la valoración positiva, y hasta entusiasta, de las capacidades de los nativos y del éxito con que aprendían lo que se les enseñaba. Más allá de las vicisitudes de algunas escuelas, y más allá de algunos problemas y fracasos particulares, los frailes consideraban que los indios podían aprender todo lo que se les enseñara.

Fray Toribio Motolinía afirmaba respecto de los indios: “Tienen el entendimiento vivo, recogido y sosegado, no orgulloso ni derramado como otras naciones”.³⁷ Y explica con detalle: “el buen ingenio y grande

³⁶ Entre las obras en las que se aborda la tarea educativa de los frailes mendicantes y su labor en la transformación tecnológica y urbana, sugerimos Kobayashi, *La educación como conquista*; Gonzalbo Aizpuru, *Historia de la educación*; Escalante Gonzalbo y Rubial García, “La educación” y “Los pueblos”. Las fuentes impresas accesibles son principalmente los volúmenes correspondientes a la colección de documentos editada por García Icazbalceta: *Cartas de religiosos, Códice Franciscano y Códice Mendieta*.

³⁷ Motolinía, *Historia*, c. XII, p. 169.

habilidad que tienen /.../ en aprender todo cuanto les enseñan; y todo lo que ven con los ojos lo hacen en breve tiempo”.³⁸ De la misma opinión era fray Bernardino de Sahagún, quien después de hacer un recuento de todas las artes manuales y de todos los saberes, incluidas lo mismo albañilería y sastrería que escribanía, lógica o teología, concluye:

...todo esto tenemos por experiencia que tienen habilidad para ello y lo aprenden y lo saben, y lo enseñan, y no hay arte ninguna que no tengan habilidad para aprenderla y usarla.³⁹

San José de los Naturales

En 1527 fray Pedro de Gante fundó la escuela de artes y oficios de San José de los Naturales, que funcionó en galerías y patios anexos a la capilla de indios del convento de San Francisco de México, y que debe haber estado ubicada muy cerca de la actual calle de San Juan de Letrán.⁴⁰

Gerónimo de Mendieta es uno de los primeros cronistas en referirse a la escuela, afirma que fue la más grande y completa que hubo en Nueva España, y explica la participación de Gante:

/.../teniéndola a su cargo el muy siervo de Dios y famoso lego Fr. Pedro de Gante, primero y principal maestro/.../ El cual no se contentando con tener grande escuela de niños que se enseñaban en la doctrina cristiana/.../ procuró que los mozos grandecillos se aplicasen en aprender los oficios y artes de los españoles, que sus padres y abuelos no supieron, y en los que antes usaban se perfeccionasen.⁴¹

Por lo tanto, la escuela se proponía, no sólo inculcar oficios nuevos, sino también conservar los antiguos. Lo que resulta un poco extraño es que se hable de perfeccionar los antiguos oficios de los indios. ¿No eran acaso suficientemente perfectas las esculturas mexicas o los códices mixtecos? Mendieta no es el único que habla de mejorar las obras que los indios hacían antes de la conquista; incluso hubo quienes calificaron

³⁸ Motolinía, *Historia*, c. XII del Tratado tercero.

³⁹ Sahagún, *Historia general* (en 3 vols.), vol. III, p. 158.

⁴⁰ Estrada de Gerlero: “Las utopías”, p. 118.

⁴¹ Mendieta, *Historia eclesiástica indiana*, lib. IV, c. XIII, pp. 407-408.

a éstas de monstruosas. Y es que los españoles del Renacimiento, y los frailes en especial, participaban de una idea de las imágenes artísticas que estaba ligada a la búsqueda naturalista; y en cuanto a la representación de la figura humana, reconocían el canon de proporciones de los maestros del Alto Renacimiento.⁴²

Los frailes querían que los indios hiciesen, con su habilidad técnica y con sus materiales y colores, nuevas imágenes con proporciones y recursos cercanos a los del Renacimiento.

En el fondo, reconocían el talento de los artistas indígenas, pero deploraban la idea de ver una pintura de Jesús o de la Virgen María, con las proporciones y los trazos más esquemáticos de un códice, como el *Vindobonensis* o el *Borgia*.

Uno de los géneros de tradición mesoamericana que en San José de los Naturales se trabajó con profusión fue el arte plumaria. A instancias de Gante, los artistas indígenas se pusieron a hacer mitras, casullas, cubrecálices y otras prendas del ajuar litúrgico.⁴³ Quienes hacían el dibujo preparatorio en papel fueron reconvenidos hasta que adoptaron proporciones y formas más “perfectas”, es decir, más semejantes a las europeas: pero una vez listos los nuevos dibujos, la fijación y entretrejido de las plumas transcurría de acuerdo con la antigua sabiduría técnica indígena.

No hay duda de que fray Pedro de Gante fundó la escuela, la dirigió por mucho tiempo y fue su principal maestro.⁴⁴

Uno de sus discípulos, un mestizo que tomaría también el hábito de san Francisco, Diego Valadés, dejó testimonio de su gran admiración por el trabajo de Gante:

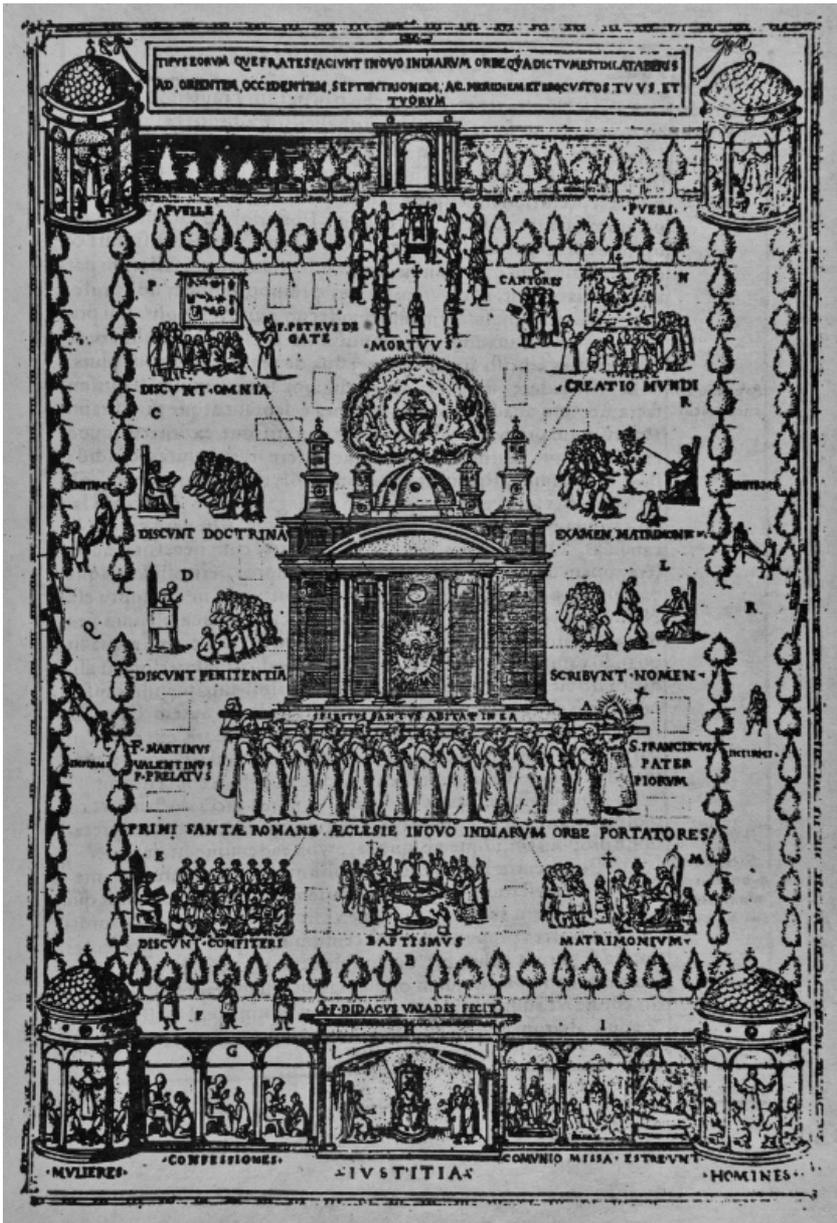
A los principios les enseñaba todas las artes mecánicas/.../ Pedro de Gante/.../ las cuales artes, con facilidad y en breve tiempo dominaban, por razón de la diligencia y fervor con que él mismo se las proponía/.../⁴⁵

⁴² “Antes (los indios) no sabían pintar sino una flor o un pájaro, o una labor; y si pintaban un hombre o un caballo, era muy mal entallado”; “ahora hacen buenas imágenes”, concluye Motolinía, *Historia*, C. XIII, p. 172.

⁴³ Ver Estrada de Gerlero, “La plumaria”.

⁴⁴ Mendieta, *Historia*, libro IV, c. XIII, pp. 407-408; Torquemada, *Monarquía indiana*, libro XVII, c. II, vol. V, p. 316; Valadés, *Retórica*, pp. 470-471.

⁴⁵ Valadés, *Retórica*, pp. 470-471.



Fragmento en el que se aprecia la imagen de Pedro de Gante enseñando la doctrina. El fraile ilustró a los indios en todos los oficios conocidos en la Europa de su tiempo. Valadés, *Retórica cristiana*. Lámina del atrio y las actividades misionales.

Así que, en opinión de Valadés, el éxito de los indios en el aprendizaje se debía al afán con el que Gante los instruía. También dice Valadés que Gante podía enseñar cualquiera de las artes mecánicas a sus alumnos de la escuela de San José, “pues ninguna le era desconocida”.⁴⁶ Es muy probable que Valadés no exagere mucho: en el Renacimiento había hombres así, entendidos en todas las artes. Además, fray Pedro procedía de una de las regiones del mundo en las que más se pintaba, esculpía, gravaba e imprimía. Sin ir más lejos, todas las vírgenes de madera, pintadas y estofadas, que los viajeros cargaban en su navegación a América y los conquistadores encajaban en los arzones de sus sillas de montar, se habían confeccionado en Malinas, a poca distancia de Gante.

Lamentablemente no ha sobrevivido un relato que describa las rutinas, métodos de enseñanza e instalaciones de San José, pero un fragmento de la historia de Torquemada nos permite tener un atisbo:

Para esto tuvo /Gante/ en el término de la capilla algunos aposentos y piezas dedicados para el efecto, donde los tenía recogidos /a los indios/ y los hacía ejercitar primeramente en los oficios más comunes, como de sastres, zapateros, carpinteros, herreros, pintores y otros; y yo vi en la dicha capilla, en la fragua donde trabajaban los herreros y en otra sala grande, algunas cajas donde estaban los vasos de los colores de los pintores, aunque ya no ha quedado rastro de nada de esto.⁴⁷

Además de Gante, sabemos que trabajaron como maestros de la escuela muchos artistas indígenas que allí hacían sus obras y allí se habían formado, y seguramente este grupo estaba integrado también por algunos mestizos, como el propio Valadés.⁴⁸ Sólo conocemos el nombre de otro

⁴⁶ Valadés, *Retórica*, pp. 496-497.

⁴⁷ Torquemada, *Monarquía indiana*, lib. XVII, c. II, vol. 5, p. 316.

⁴⁸ Conocemos los nombres de muchos maestros indígenas. En los Anales de Juan Bautista, conservados en el archivo de la basílica de Guadalupe, se menciona varias veces a un grupo de pintores cuya vida transcurre en los talleres de la capilla de San José de los Naturales. Se habla de algunas de las pinturas que les fueron encomendadas, y puede percibirse la autoridad y el prestigio que algunos de ellos tenían en el México de aquella época. Los pintores destacados por los Anales son: Martín Mixcóatl, Pedro Cocol, Francisco Xinmámal, Marcos Cípac, Juan Mateo, Miguel Cihuaten, Juan Ytzcuin, Miguel Matlalaca, Pedro Chachalaca, Pedro Nicolás. Se localizan menciones a estos pintores en los parágrafos 169, 261, 278, 294, 305, 378. Se alude como dirigentes

religioso europeo que fue maestro de San José, otro flamenco, a quien Torquemada alude con el nombre de fray Daniel, sin otro apellido o referencia. Fray Daniel era “de mucha caridad” y enseñó a los indios a bordar “por ser muy consumado en esta arte”. Todavía a fines del siglo XVI había en las sacristías de las iglesias de México algunas prendas bordadas por fray Daniel en la escuela de san José.⁴⁹

Cuando en 1559 el cabildo de la Ciudad de México se dispuso a organizar las exequias de Carlos V, se encomendó a los talleres de San José la realización del objeto más importante de la fiesta: el túmulo funerario. Allí se pintó y ensambló el gigantesco artefacto, siguiendo las instrucciones de Francisco Cervantes de Salazar, maestro de la Universidad.⁵⁰

Santa Cruz de Tlatelolco

Pero no bastaba con tener cuadrillas de artesanos capaces de fabricar el ajuar eclesiástico y de construir y decorar templos y conventos. Los frailes precisaban de un conocimiento exacto de la lengua y la religión nativas, debían traducir a los términos de las culturas indígenas los principales contenidos del Evangelio y de la tradición cristiana. Debían escribir cantos, sermones, confesionarios y otros materiales de evangelización en las lenguas habladas por las diferentes etnias de Mesoamérica. Tanto el estudio del pasado indígena como la producción de textos de evangelización requerían de un diálogo entre frailes e indios; más aún, requerían de un diálogo entre indios que conocieran el latín, y las obras clásicas y cristianas, y frailes que conocieran el náhuatl y otras lenguas, y que tuvieran alguna familiaridad con las costumbres indígenas, con sus imágenes y códices.

Ese diálogo puede haber tenido lugar, en alguna medida, en los conventos mismos, pero su punto de partida y su espacio idóneo parece

de los pintores a Martín Miztli, Juan Cocohua, Mateo Xaman, Martín Cocho, y a Francisco Xinmámal, parágrafo 322. También puede deducirse de diferentes pasajes del documento que Marcos Cípac, sin tener un cargo formal, era uno de los pintores más reconocidos y de mayor edad. Ver la excelente traducción de Luis Reyes García (q.e.p.d.), *¿Cómo te confundes?*

⁴⁹ Torquemada, *Monarquía indiana*, libro XVII, c. III, vol. V, pp. 317-318; libro XX, c. LXIII, vol. VI, p. 327.

⁵⁰ Cervantes de Salazar, *Túmulo imperial*, p. 183.

haber sido el imperial Colegio de la Santa Cruz de Tlatelolco. Allí se construyeron los fundamentos de la liturgia sincrética y allí se prepararon algunos de los indios mejor instruidos del siglo XVI. Para imaginar esta importancia del Colegio, basta con recordar el nombre de dos de sus maestros: fray Andrés de Olmos y fray Bernardino de Sahagún, creadores de la ruta etnográfica que con mayor profundidad penetró en el estudio del pasado indígena. Entre los indígenas que colaboraron en la enorme empresa de investigación de Sahagún estaban los latinistas de Tlatelolco, Antonio Valeriano, Alonso Vejerano, Martín Jacobita, Pedro de San Buenaventura, Diego de Grado, Bonifacio Maximiliano y Mateo Severino.⁵¹

De las primeras letras a los estudios superiores

Después de haber enseñado a algunos indios a leer y escribir, en los anexos de los primeros conventos que empezaron a construirse a partir de 1524, los franciscanos decidieron conducir a algunos estudiantes indígenas algo más lejos, e iniciaron los estudios de gramática latina en el año de 1532, en el área de la capilla de San José de los Naturales de México, donde ya funcionaba la escuela de artes y oficios.⁵²

Los buenos resultados en la enseñanza de la gramática alimentaron el entusiasmo de los franciscanos. El virrey Mendoza y el obispo Zumárraga vieron con buenos ojos el proyecto de que los indios profundizaran en los estudios, y apoyaron la fundación de un colegio en los terrenos del convento franciscano de Tlatelolco. Además de la gramática, en el nuevo colegio se enseñaría lógica y retórica, es decir, las llamadas artes menores de los estudios universitarios.

El colegio fue inaugurado el día de la fiesta de la Epifanía de 1536. La primera generación estuvo integrada por un número de entre sesenta y ochenta alumnos que habían sido enviados por sus padres desde diferentes pueblos. Cada uno de los antiguos señoríos, ahora llamados pueblos de indios, debía enviar un par de muchachos para que recibieran

⁵¹ Se han ocupado del Colegio de Tlatelolco, entre otros autores, Gonzalbo Aizpuru, *Historia de la educación*, Kobayashi, *La educación*, y Mathes, *Santa Cruz*.

⁵² Gonzalbo Aizpuru, *Historia de la educación*, pp. 111-112.

instrucción en Tlatelolco; de preferencia debían ser hijos de *tlatoque* o de otros principales del señorío.⁵³

Algunos de quienes apoyaban el proyecto del colegio de Tlatelolco lo veían como una buena opción para elevar el nivel de instrucción de los indios con miras a la formación de un clero indígena. Pero también hubo algunos que consideraron importante y útil la formación de indios seculares que fueran humanistas eruditos, capaces de estudiar y enseñar los grandes textos de la tradición occidental. Uno de ellos fue el virrey don Antonio de Mendoza, y por eso perseveró en su apoyo al colegio incluso después de haberse descartado la idea de formar ese clero indígena.

Sobre la confianza que tenía Mendoza en la utilidad de los estudios de latín y filosofía que se llevaban a cabo en Taltelolco para una profunda conversión de los indios, nos hablan sus propias palabras: “porque tengo por cierto que, si verdadera cristiandad ha de haber en esta gente, questa ha de ser la puerta y que han de aprovechar más que cuantos religiosos hay en la tierra”.⁵⁴

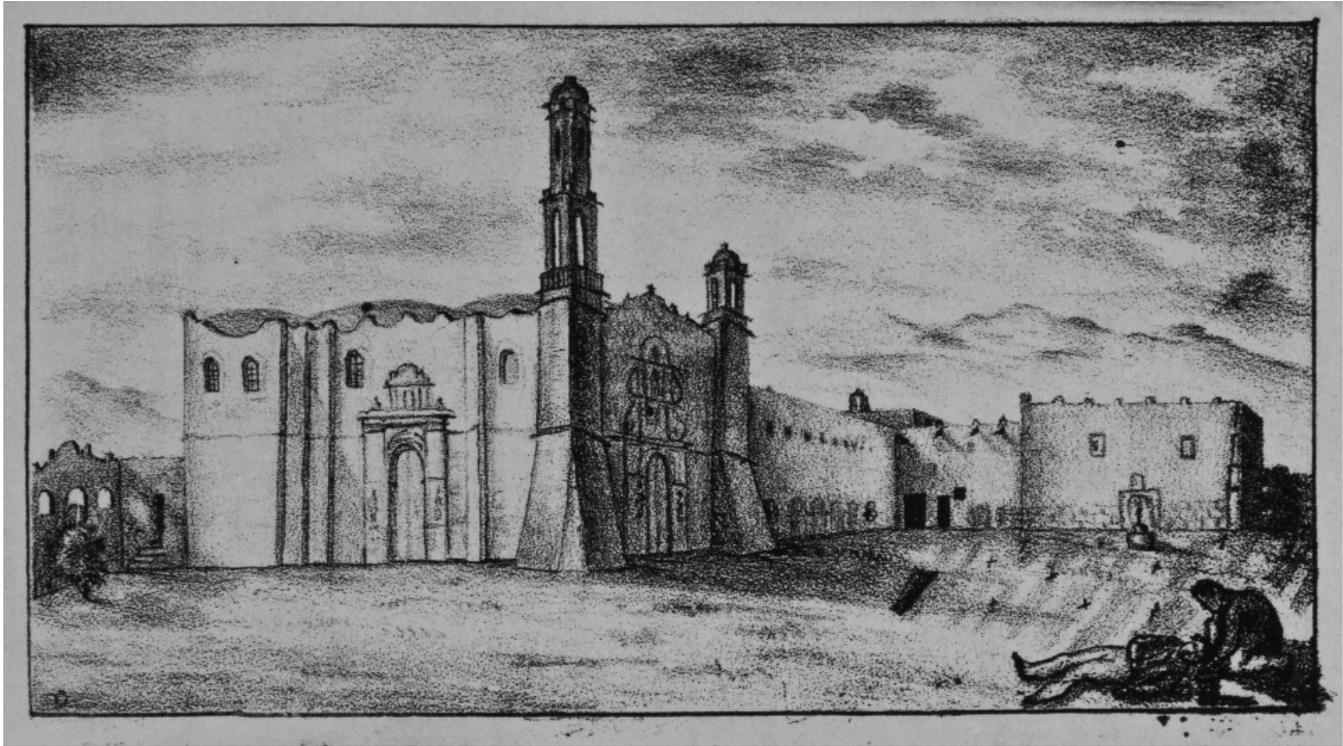
Crecimiento y crisis

Todavía no alcanzamos a comprender completamente la historia del colegio de Tlatelolco, las fuentes son escasas y la información contradictoria o insuficiente. Lo cierto es que las noticias sobre el éxito de los estudios se juntan con las del desánimo de sus impulsores, y lo único que queda claro es que el colegio tuvo un impacto profundo y perdurable en la cultura de las elites indígenas, pero que sobrevivió durante muchas décadas en un estado de crisis permanente.

Después de haber empleado unos dormitorios provisionales de adobe durante dos años, los colegiales de Tlatelolco —todos ellos internos, como era la costumbre— pudieron hospedarse en un edificio “de cal y canto”, con capacidad para 300 estudiantes, construido en 1538 con los fondos que donara un encomendero. Sorprendentemente, a la vez que ocurrían muestras de apoyo como esta donación, y se expresaban opiniones favorables que celebraban los estudios de los indios, en ese mismo año de 1538,

⁵³ Gonzalbo Aizpuru, *Historia de la educación*, p. 112.

⁵⁴ Carta del virrey don Antonio de Mendoza, del 10 de diciembre de 1537, citada en Gonzalbo Aizpuru, *Historia de la educación*, p. 114.



Convento franciscano de Santiago Tlatelolco. Anexo al convento se encontraba el colegio de altos estudios para indios, fundado por los frailes con apoyo del virrey.

uno de los principales benefactores del colegio, el obispo Zumárraga, le retiró su apoyo, y no sabemos con certeza por qué.

La determinación de las autoridades españolas de no permitir que los indígenas se ordenaran como sacerdotes hizo pensar a muchos que no valía la pena tampoco enseñarles filosofía o retórica. Pero no fue la posición oficial de la Corona, que mantuvo cierto apoyo, nunca espléndido, al Colegio. Mendoza había apoyado el proyecto, y así lo hicieron Felipe II y don Luis de Velasco.

En cuanto a los motivos de Zumárraga, se ha especulado mucho y podemos considerar, al menos, tres opciones: 1) que le impactó fuertemente la reincidencia de los indios en la idolatría —que él mismo, como obispo, persiguió y castigó—, y en especial que resultaran idólatras algunos indios instruidos y cercanos a los españoles; 2) que la renuencia de los indios a aceptar el celibato, y la inclinación al matrimonio de los estudiantes de Tlatelolco le llevaron a abrigar pocas esperanzas de un resultado trascendente en el programa del Colegio, que requería un internado de algunos años. Finalmente, 3) que el obispo haya sido muy sensible a las críticas de quienes, como Domingo de Betanzos, veían con desconfianza la formación de una elite indígena ilustrada. No es imposible, tampoco, que la magra contribución pecuniaria de la corona le haya desmoralizado.

Una causa importante de la situación de crisis que vivió el Colegio a pocos años de su fundación tiene que ver con el abandono de los franciscanos, quienes se abstuvieron de dirigirlo entre 1546 y 1566. Dejaron el colegio a cargo de un administrador y de los propios indígenas que allí se habían formado y que trabajaban como lectores de cátedra. Y sólo volvieron a hacerse cargo de la dirección del colegio en 1566. El alejamiento de los franciscanos parece estar directamente relacionado con su decepción ante la poca inclinación de los estudiantes por el celibato.⁵⁵

La vida en el Colegio

El Colegio funcionaba con el antiguo sistema de internado. Quienes allí estudiaban debían pasar sus noches en el dormitorio colectivo: una gran nave, con capacidad para 300 alumnos. Sin embargo, la población regular

⁵⁵ Sahagún, *Historia general*, vol. III, p. 167.

parece haber sido de unos 70 colegiales. Los muchachos procedían de diferentes poblaciones de la Nueva España. Ingresaban al colegio entre los 10 y los 12 años, y salían alrededor de los 15. Lo cual coincide con la edad escolar de la época prehispánica.

El dormitorio consistía en una gran crujía con largas tarimas de madera a ambos lados, sobre las cuales los alumnos debían colocar su petate y sus cobijas. Cada alumno tenía una caja con llave para guardar sus libros y otras pertenencias. Había un prefecto encargado de vigilar la buena conducta de los muchachos durante la noche. Al llegar la hora prima, es decir a las siete de la mañana, los jovencitos se despertaban, acudían a la capilla y luego iban a tomar lecciones y a estudiar, a lo que dedicaban la mayor parte del día.

Al concluir su internado en el colegio, muchos jóvenes regresaban a sus comunidades, donde se convertían, inevitablemente, en focos difusores de la nueva cultura: portadores, por ejemplo, de nuevas formas de expresión literaria, de nuevos temas e historias. También fueron bastantes los escolares que permanecieron en el colegio después de concluir sus estudios y se convirtieron, ellos mismos, en maestros.⁵⁶

El trabajo y los resultados

Si bien los franciscanos no lograron convertir el colegio en el primer peldaño de una carrera religiosa para los indios, como deseaban, sí consiguieron hacerse de un grupo de colaboradores que habrían de ser indispensables en dos vertientes igualmente importantes de la evangelización: la traducción y divulgación de la religión cristiana entre los indios, y el estudio de la historia y la cultura nativas. Hablando de la ayuda que los colegiales de Tlatelolco habían prestado “a la plantación y sustentación de nuestra santa fe católica”, Sahagún afirma:

...si sermones y postillas y doctrinas se han hecho en la lengua indiana, que pueden parecer y sean limpios de toda herejía, son precisamente los que con ellos se han compuesto, y ellos por ser entendidos en la lengua latina nos dan a entender las propiedades de los vocablos y las propiedades

⁵⁶ Para una relación más extensa, ver “Los estudios y la vida en el colegio”, en Gonzalbo Aizpuru, *Historia de la educación*, pp. 117-121.

de su manera de hablar... y cualquier cosa que se haya de convertir en su lengua, si no va con ellos examinada, no puede ir sin defecto sin escribir congruamente en la lengua latina, ni en romance, ni en su lengua...⁵⁷

En los mejores años del colegio, en las etapas de mayor prosperidad, como las que transcurrieron entre 1536 y 1546, y entre 1566 y 1576, los estudios de gramática y retórica latina se complementaron con geografía, historia y preceptiva literaria. Los estudiantes que ya dominaban el latín tomaban lecciones de lógica y filosofía. Es probable que la mayoría de los estudiantes de Tlatelolco hablaran y escribieran en español, pero no era indispensable. Teóricamente era posible que pasaran de manera directa de su lengua materna al latín, que era, naturalmente, la lengua de las lecturas y las discusiones. También hubo en Tlatelolco estudios de música y medicina. En el Colegio de Santa Cruz se produjo, precisamente, el *Libellus de medicinalibus indorum herbis*, que también conocemos con el nombre de *Códice de la Cruz-Badiano*, por haber sido obra del médico del colegio, Martín de la Cruz, y de uno de sus alumnos, Juan Badiano.

Otros códices debidos a la comunidad colegial de la Santa Cruz son el *Mapa de Upsala* y el *Códice Florentino*. Si bien los pintores que trabajaron en estos proyectos deben haber recibido su instrucción artística en San José de los Naturales o en la escuela de artes de algún otro convento.

Sabemos, por el listado de la biblioteca, que, entre los autores que los indios estudiaban en Tlatelolco, se encontraban Platón, Aristóteles, Plutarco, Cicerón, Juvenal, Marcial, Plinio, Quintiliano, Salustio, Tito Livio, Virgilio, Prudencio, Boecio. Y, desde luego, san Jerónimo y san Agustín, santo Tomás, Erasmo, Luis Vives...⁵⁸

Los estudiantes de Tlatelolco tradujeron al náhuatl *Imitación de Cristo*, de Tomás de Kempis, *Consuelo de la filosofía*, de Boecio, el *Flos Sanctorum*, las *Fábulas* de Esopo y los pasajes bíblicos que se incluyeron en la *Psalmodia christiana*. Además se produjeron en ese lugar nuevos textos para la evangelización en diferentes lenguas: sermonarios, confesionarios, doctrinas.

⁵⁷ Gonzalbo Aizpuru, *Historia de la educación*, pp. 166-167.

⁵⁸ Ver Mathes, *Santa Cruz*.

CONCLUSIÓN

Los grandes estados son los estados que se ocupan de la educación. Las capitales y las principales ciudades de los grandes reinos de la historia son capitales del saber, de la conservación y desarrollo de los oficios y las ciencias: son los centros de enseñanza. El *huey tlatocáyotl* de Mexico Tenochtitlan, después “muy noble, insigne y leal Ciudad de México”, fue la capital de dos grandes reinos: y tanto el mesoamericano como el cristiano hicieron de su capital un ámbito en el cual el conocimiento y el estudio tenían un lugar fundamental. En los templos y cuarteles de los nahuas, en los conventos y escuelas novohispanos, se conservaron destrezas seculares, disciplinas que los antepasados habían identificado como esenciales; se incrementaron saberes y se aprendió a aplicarlos en la organización de las instituciones y las costumbres. La observación de los astros, la cura de las enfermedades, las variadas formas de escritura o dibujo, las reglas del gobierno, las claves de la retórica; todo eso y más se cultivaba en los corredores del *calmécac*, en los patios de las *tepochcallis*, en los soportales de los conventos, y en las bibliotecas que durante décadas albergaron, junto a los tomos impresos de san Agustín o Erasmo, algunos lienzos pictográficos que daban testimonio del afán por comprender la cultura que se dejaba atrás mientras se inventaba la que vendría más adelante.

REFERENCIAS

- Augurios y abusiones*. Introducción, versión y notas de Alfredo López Austin, México, UNAM, 1969.
- BURGOA, Francisco de, *Palestra historial*, México, Archivo General de la Nación, 1934.
- Cartas de religiosos de Nueva España, 1539-1594*. Nueva Colección de documentos para la historia de México, edición de Joaquín García Icazbalceta, México, Salvador Chávez Hayhoe, 1941.
- CERVANTES DE SALAZAR, FRANCISCO, *Túmulo imperial*, en *México en 1554 y Túmulo imperial*, Edmundo O’Gorman (ed.), México, Porrúa, 1975.
- “*Códice Carolino*. Manuscrito anónimo del siglo XVI...”, en *Estudios de Cultura Náhuatl*, vol. VII, 1967, pp. 11-58.

- Códice Florentino*, manuscrito 218-220, Colección Palatina de la Biblioteca Medicea Laurenziana, edición facsimilar, México, Secretaría de Gobernación, Archivo General de la Nación, 1979.
- Códice Franciscano, Nueva Colección de documentos para la historia de México*, Joaquín García Icazbalceta (ed.), México, Salvador Chávez Hayhoe, 1941.
- Códice Mendieta. Documentos franciscanos de los siglos XVI y XVII*, 2 vols., México, Imprenta de Francisco Díaz de León, 1892.
- Códice Mendoza o Mendocino*, Manuscrito, Biblioteca Bodleiana, Oxford, Inglaterra, México, Editorial Cosmos, 1979.
- Códice Xólotl*, 2 vols., México, UNAM, 1980.
- DURÁN, Diego, *Historia de las Indias de la Nueva España e Islas de Tierra Firme*, Ángel María Garibay K. (ed.), 2 vols., México, Porrúa, 1967.
- Educación mexicana. Antología de textos sahuaguntinos*, versión y antología de Alfredo López Austin, México, UNAM, 1985.
- ESCALANTE GONZALBO, Pablo y Antonio RUBIAL GARCÍA, “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, pp. 391-411.
- _____, “Los pueblos, los conventos y la liturgia”, 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, pp. 367-390.
- ESTRADA DE GERLERO, Elena Isabel, “La plumaria, expresión artística por excelencia”, en *México en el mundo de las colecciones de arte. Nueva España*, vol. I, México, Ed. Azabache, 1994, pp. 73-117.
- _____, “Las utopías educativas de Gante y Quiroga”, en *El otro Occidente*, México, Telmex, 1992, pp. 111-141.
- GONZALBO AIZPURU, Pilar, *Historia de la educación en la época colonial: el mundo indígena*, México, El Colegio de México, 1990.
- KOBAYASHI, José María, *La educación como conquista. Empresa franciscana en México*, México, El Colegio de México, 1970.
- LOMBARDO DE RUIZ, Sonia, *Desarrollo urbano de México Tenochtitlan*, SEP, INAH, 1973.

- MATHES, Miguel, *Santa Cruz de Tlatelolco: la primera biblioteca académica de las Américas*, México, Archivo Histórico Diplomático Mexicano, Secretaría de Relaciones Exteriores, 1982.
- MENDIETA, fray Gerónimo de, *Historia eclesiástica indiana*, México, Porrúa, 1971 (edición facsimilar de la publicada por García Icazbalceta, en la Antigua Librería Portal de Agustinos, en 1870).
- MOLINA, Alonso de, *Vocabulario en lengua castellana y mexicana*, Madrid, Ediciones Cultura Hispánica, 1944.
- MOTOLINIA, fray Toribio de BENAVENTE, *Historia de los indios de la Nueva España*, Edmundo O'Gorman (ed.), México, Porrúa, 1979.
- REYES GARCÍA, Luis, *¿Cómo te confundes? ¿Acaso no somos conquistados? Anales de Juan Bautista*, México, CIESAS, Biblioteca Lorenzo Boturini, Insigne y Nacional Basílica de Guadalupe, 2001.
- SAHAGÚN, fray Bernardino de, *Historia general de las cosas de la Nueva España*, Ángel María Garibay K. (ed.), México, Porrúa, 1975 (Colección "Sepan cuantos...", 300).
- _____, *Historia general de las cosas de la Nueva España*, Ángel María Garibay K. (ed.), 3 vols., México, Porrúa, 1956.
- SOUSTELLE, Jacques, *La vida cotidiana de los aztecas en vísperas de la conquista*, México, Fondo de Cultura Económica, 1970.
- The Essential Codex Mendoza*, Berkeley, University of California Press, 1997.
- TORQUEMADA, fray Juan de, *Monarquía indiana*, Miguel León Portilla (ed.), 7 vols., México, UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas, 1975-1983.
- VALADÉS, fray Diego, *Retórica cristiana*, 2a. ed., México, Fondo de Cultura Económica, 2003.

II. LOS PRIMEROS SIGLOS DE LA NUEVA ESPAÑA¹

Pilar Gonzalbo Aizpuru
El Colegio de México

LAS NORMAS, LOS PROYECTOS Y LAS REALIDADES EN LA CAPITAL DEL VIRREINATO

La evangelización y la catequesis fueron preocupaciones fundamentales de los conquistadores y vecinos españoles llegados en los primeros momentos. Los reyes responsabilizaban de su cumplimiento a sus gobernadores y éstos lo exigían a propietarios y encomenderos como un medio de obedecer el mandato pontificio que legitimaba la conquista. Ya en las Antillas se había comprobado el fracaso de los seglares como catequistas, de modo que la tarea recayó en los frailes mendicantes, y éstos coincidían con las autoridades civiles en cuanto a la urgencia de bautizar a los infieles e instruir a los neófitos. Sin embargo, el entusiasmo de los primeros tiempos decayó pronto, no duró más de dos décadas, según palabras de fray Bernardino de Sahagún: “Por espacio de veinte años poco más o menos uvo grandísimo fervor en la conversión destes infieles”.² No era suficiente el bautismo si no iba acompañado de un cambio en las costumbres, así que catecismo, entrenamiento para el trabajo y adopción de los hábitos y valores que compartía la cristiandad constituyeron los fundamentos de una educación que convertiría a los nuevos cristianos en vasallos sumisos y trabajadores dentro del nuevo orden. Este ambicioso proyecto coincidía en lo esencial con las ideas de los humanistas. La formación integral del individuo consistía en propiciar

¹ Agradezco la eficiente colaboración de Daniel Vázquez Conde en las búsquedas documentales.

² Sahagún, *Coloquios*, p. 75.

el desarrollo de sus mejores cualidades, exaltar las virtudes humanas y alentar el perfeccionamiento físico e intelectual.

La tarea iniciada por los franciscanos pronto fue secundada por dominicos y agustinos, las órdenes mendicantes que se repartieron las regiones en las cuales ejercerían con preferencia la labor apostólica. La distribución del territorio determinó el carácter peculiar de ciertas zonas y llegó a ocasionar enfrentamientos entre los regulares que se disputaban sus respectivas áreas de influencia. En los valles centrales y en la capital, la populosa Ciudad de México-Tenochtitlan, desde los primeros momentos se establecieron conventos de todas las órdenes religiosas presentes en el virreinato. Tal excepción se justificaba sobradamente por la muy numerosa población que la habitaba, por ser la sede del gobierno civil y por su privilegiada situación como centro de comunicaciones. En la Ciudad de México y sus alrededores se ensayaron los métodos misionales que luego se trasladarían a regiones alejadas. Se utilizaron grandes carteles con dibujos alusivos a pasajes del Evangelio como soporte para la predicación, se fomentó la memorización del catecismo con tonadas musicales, se dibujaron pequeños libritos de la doctrina cristiana con figuras y símbolos que los indios podían interpretar aplicando su experiencia en la lectura de códices, y como muestra de su confianza en la capacidad intelectual de los indios, encargaron a los más instruidos la enseñanza de los neófitos.

Por primera vez el mundo occidental conjugaba los ideales educativos del mundo clásico, la *paideia* griega y la *humanitas* romana, con la tradición cristiana sólidamente establecida en las escuelas medievales. Según el ideal ciceroniano, la perfección humana podía ser accesible a gran parte de los seres humanos ya que no exigía esfuerzos extraordinarios sino que se adaptaba a las capacidades y circunstancias de todas las personas. Junto a las virtudes teologales propuestas por la teología escolástica se recomendaban cualidades propias de la vida cotidiana: lealtad, integridad, honestidad, ecuanimidad y constancia.³ La memorización de los textos, los pesados mamotretos de apuntes escolares, y las disputas académicas propias de la escolástica entorpecían el proceso educativo de acuerdo con los nuevos criterios; sin embargo, el rechazo de las rutinas escolares podía

³ Desiderio Erasmo de Rotterdam, el gran innovador de la pedagogía, recomendaba que las escuelas no se limitasen a enseñar siempre las doctrinas de los mismos autores sino que se adaptasen a nuevas circunstancias y conocimientos.

verse como peligrosamente revolucionario en la vieja Europa mientras se convertía en un imperativo práctico en el Nuevo Mundo.

El principio básico de la *Philosophia Christi* era que el mensaje de Cristo debía ser vivido, no argumentado, y esto era precisamente lo que los misioneros consideraban imprescindible como apoyo de la predicación. Imprescindible pero difícil, muy difícil de cumplir cuando se pretendía que los indios americanos tomaran como ejemplo a los castellanos cristianos viejos. La perturbadora influencia de los vecinos españoles de la capital contribuyó a la implantación de las costumbres propias de la cristiandad europea, inevitablemente impregnadas de abusos, vicios y corrupción. La educación en las ciudades, y muy en especial en la capital del virreinato, sufrió el contraste entre lo que los religiosos recomendaban y lo que los españoles practicaban.

La nueva vida en el mundo urbano

Entre las novedades del Renacimiento se incluyó el creciente prestigio de la vida urbana. Para los humanistas la urbanidad era el modo de vida de la urbe y la civilidad correspondía a la convivencia en la civitas. De modo que, en contraste con la relativa rudeza y espontaneidad del ambiente rural, en la ciudad se producía un doble proceso por el que los vecinos asimilaban las normas elementales de convivencia, que al mismo tiempo se les exigían como requisito para su integración. Los pillos y los vagos representaban la excepción dentro de una organización que finalmente los rechazaba.

Los inmigrantes castellanos conocían las características de la vida urbana, aunque muchos procedieran de pueblos y aldeas remotas. Antes de embarcar para las Indias habían pasado al menos por la ciudad de Sevilla, la más cosmopolita y dinámica de la península ibérica. También los pobladores de Tenochtitlan habían estado sometidos a un orden urbano que establecía lugares y horarios destinados a las actividades cotidianas, normas que regulaban los derechos y obligaciones de los habitantes según su lugar dentro de una rigurosa jerarquía, y formas previstas de relación según edades, género y pertenencia a ciertos grupos.

El establecimiento de la capital política, administrativa y religiosa sobre las ruinas de la que fue cabecera del señorío mexica implicó la decisión de anular todo vestigio del orden anterior a la vez de asumir

la reconstrucción de un esquema de poder y dominio que implicaba la sumisión de los pueblos marginales. Por decisión política y circunstancias económicas, la capital del virreinato se convirtió en la metrópoli más poblada y rica, a la vez que el centro cultural que irradiaba su influencia sobre poblaciones circundantes y comarcas remotas. En México-Tenochtitlan (como se llamó durante algún tiempo) se estableció la imprenta, se erigió la Real y Pontificia Universidad, se abrieron escuelas e internados y se tomaron las decisiones que afectarían a la vida religiosa y cultural de todo el virreinato. Las juntas eclesiásticas y los sínodos o concilios provinciales reunieron a las autoridades del clero regular y secular para definir las normas de comportamiento y los lineamientos que habrían de seguirse en las tareas docentes.

La reglamentación formal de la iglesia docente

Mientras en la Europa renacentista las inquietudes pedagógicas de los humanistas iniciaban un proceso secularizador que liberaba a la educación de la total dependencia de la formación religiosa, en las provincias americanas educación y catequesis, humanidades y moral cristiana, filosofía escolástica y teología permanecieron inseparables. El imperativo de la evangelización orientó las decisiones de las primeras juntas eclesiásticas y la promulgación de los cánones y decretos del Concilio de Trento canceló cualquier expectativa innovadora. En todo el orbe católico se aprendería un solo catecismo y en todas las universidades se leerían los mismos textos.

Obedientes a las directrices del Pontífice, pero conocedores de los problemas locales, los clérigos residentes en la Nueva España debieron improvisar recursos y tomar decisiones que les ayudasen a resolver el ingente desafío de instruir a una población de varios millones de indígenas. Con el fin de marcar normas básicas aceptables por todos los eclesiásticos, regulares o seculares, se convocaron las primeras reuniones o juntas eclesiásticas destinadas a organizar la tarea evangelizadora. La primera, la que llamaron junta apostólica, se reunió en la Ciudad de México Tenochtitlan, todavía en ruinas y en plena tarea de reconstrucción, en 1524, con los recién llegados franciscanos, algunos clérigos seculares y varios letrados laicos, que contaron con el refrendo proporcionado por la presencia del conquistador y gobernador provisional, don Hernando

Cortés, quien asistió a algunas de las sesiones. Pese a su insignificancia numérica, este pequeño grupo marcó directrices que posteriormente fueron avaladas por la experiencia. Se declaró la capacidad de los indígenas para recibir los sacramentos de la Iglesia, se opinó sobre la forma más eficiente de administrar el bautismo, la confesión y la eucaristía, y se reconoció la imposibilidad material de asistir con la extremaunción a todos los neófitos en trance de muerte, y de administrar la confirmación que era exclusiva de los obispos.⁴ También se insistió en la necesidad de proporcionar suficiente instrucción religiosa a quienes iban a recibir el bautismo. De acuerdo con estas decisiones, el convento de San Francisco, con “la primera iglesia que hubo en todas las Indias”,⁵ formalizó la enseñanza de los indios vecinos de la ciudad, que ya había comenzado con la atención a niños y adultos.

De nuevo se reunieron en la capital varias juntas sucesivas, los años 1532, 1536, 1537 y 1539, y en ellas se reiteraron algunas decisiones anteriores, pero se criticó el apresuramiento de los franciscanos en administrar el bautismo a los adultos. Como un medio para remediarlo en el futuro, el obispo fray Juan de Zumárraga ordenó la edición del *Manual de adultos*, en el que se precisaba lo que “imprescindiblemente” debía saber el cristiano para su salvación.⁶ Dominicos y agustinos destacaron la responsabilidad de vigilar la completa instrucción de quienes aspiraban a recibir el bautismo, así como también la importancia de preservar el ritual litúrgico de los sacramentos, lo que a su juicio había sido descuidado por los frailes menores. Los franciscanos respondieron que muchos indios podían llegar al conocimiento “del corazón” aunque no llegasen al del entendimiento. Durante las décadas centrales del siglo XVI la instrucción religiosa de los indios adultos fue una preocupación constante. Podía asumirse que los niños y jóvenes aprenderían metódicamente la doctrina cristiana, aceptarían las prácticas de la moral cristiana y se integrarían al mundo del trabajo mediante la convivencia diaria con los conquistadores. Con los adultos, ocupados en sus tareas laborales y abrumados por el peso de un cambio de vida que difícilmente podían entender, se requería una acción inmediata que los liberase de las garras

⁴ Mendieta, *Historia eclesiástica*, Libro III, capítulos XXXII, pp. 256-258 y XLV, pp. 294-295.

⁵ Mendieta, *Historia eclesiástica*, Libro II, capítulo XVIII, p. 222.

⁶ Sólo se conocen las últimas páginas de este libro editado en 1540.

del demonio. Para atraerlos al rebaño de los fieles cristianos se insistió en que se mantuviera la catequesis dominical y se impuso la exigencia de que demostrasen suficiente conocimiento del catecismo antes de recibir los sacramentos.

La creciente desconfianza hacia los neófitos se confirmó en los sínodos provinciales de 1555 y 1565. La exclusión de los naturales de las órdenes sagradas, que fue decretada en el primero y reiterada en el segundo, equivalía a alejarlos definitivamente de la educación superior, puesto que los estudios se orientaban a la vida religiosa y se justificaban como medio de llegar al sacerdocio. Categóricamente se declaró:

...los intérpretes religiosos y clérigos deben instruir y doctrinar los indios en las cosas más necesarias a su salvación, y dexar los Mystérios y cosas arduas de nuestra Sancta Fee, que ellos no podrían entender ni alcanzar, ni dello tienen necesidad por agora.⁷

En apariencia se trataba de la misma recomendación dirigida a la instrucción de los niños españoles o de las castas, a quienes se les enseñarían las partes esenciales del catecismo; sin embargo, la diferencia era notable, porque a éstos se les enseñaría “en latín y romance, y a los indios en su lengua”.⁸ Ya que el latín era imprescindible para cursar estudios superiores, sin su conocimiento se limitaban las posibilidades de superación intelectual. Habían pasado los tiempos en que don Antonio de Mendoza y fray Juan de Zumárraga promovieron la fundación del Colegio de Tlatelolco y ya las pretensiones de aprender latín de algunos indios daban motivo a comentarios burlones: “y también he oído a muchos indios las oraciones en latín; paréceme que es cosa fuera de razón y que es enseñar a hablar a papagayos”.⁹

En 1585 se reunió el sínodo provincial conocido como Tercer Concilio Provincial Mexicano, en el que se dio la reglamentación definitiva de la iglesia novohispana. Puesto que se trataba de adaptar a la realidad americana las normas promulgadas en Trento, el tema preferente fue la organización eclesiástica y la evangelización pasó a un segundo plano, en relación con las obligaciones, responsabilidades, jurisdicciones y privile-

⁷ Lorenzana y Butrón, *Concilios Provinciales*, p. 45.

⁸ Lorenzana y Butrón, *Concilios Provinciales*, p. 40.

⁹ Mijangos, “Frases y modos”, p. 27.

gios de los preladados, párrocos, clérigos seculares en general, doctrineros y frailes regulares. Cuando se trató de la capacidad de los indios para el estudio, se impusieron las voces de quienes los menospreciaban.¹⁰ El obispo de Chiapas advirtió que los indios son “muy cortos de inteligencia”, “inestables y proclives a la idolatría”; y en una débil defensa, el catedrático de la Universidad, Fernando Ortiz de Hinojosa, señalaba que “tienen igual entendimiento que muchos españoles no muy sabios”, pero sus lenguas le parecían “voces de paxaros o brutos”.¹¹

La catequesis en la ciudad. El mundo de los neófitos adultos

En la Ciudad de México vivían muchos indios, algunos pertenecientes a familias que permanecieron en ella desde la conquista y otros que llegaban fugitivos de abusos de los encomenderos, carentes de tierras de cultivo, y atraídos por la posibilidad de aprender un oficio o encontrar alguna ocupación remunerada. Los vecinos de las parcialidades, próximas al centro urbano, se consideraban sujetos a las diócesis en que se había dividido la ciudad. Su instrucción cristiana estaba a cargo de frailes y de clérigos seculares en las parroquias y vicarías destinadas a ellos. Las cuatro de los primeros momentos aumentaron en número y se reasignaron en los años siguientes. San Pablo Teopan, San Juan Moyotlan, Santa María Cuepopan y San Sebastián Atzacualco, administradas originalmente por los franciscanos, se redistribuyeron antes de finalizar el siglo, de modo que quedaron San Pablo y San Sebastián a cargo de los agustinos, San Juan, Santiago Tlatelolco y Santa María la Redonda administradas por franciscanos. A mediados del siglo XVII se erigió una nueva parroquia para los indios, la de Santa Cruz y Soledad. Españoles, mestizos y castas acudían a las parroquias de Asunción Sagrario, la Santa Veracruz, Santa Catarina y, desde fines del siglo XVII, San Miguel. Los vecinos de pueblos cercanos, que a partir del siglo XIX se integrarían a la capital, dependían de la asistencia espiritual proporcionada en las parroquias de las cabeceras o las doctrinas de “visita”, con la presencia temporal de un religioso. A medio camino entre la vida rural y la urbana, su instrucción era más

¹⁰ Tardíamente se presentó a discusión un memorial del jesuita Juan de la Plaza “sobre ministerios con los indios”, cuyas recomendaciones no se recogieron en el texto conciliar. Llaguno, *La personalidad*, p. 48 y Zubillaga, “Tercer Concilio”, pp. 180-244.

¹¹ Citado por Llaguno, *La personalidad*, pp. 57-59.

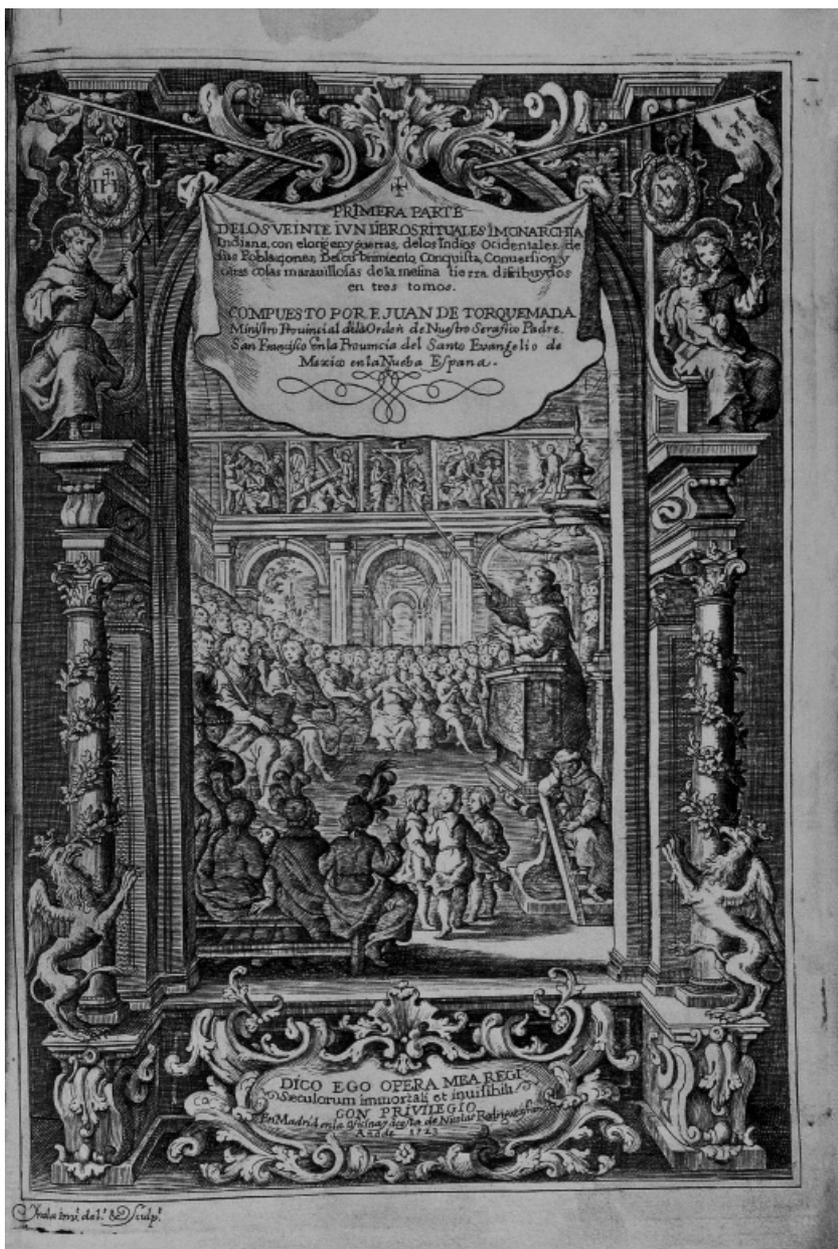
deficiente y sus necesidades materiales y espirituales estaban igualmente desatendidas.

Los frailes mendicantes dedicaban su esfuerzo a las provincias alejadas de los centros urbanos, los clérigos seculares atendían con preferencia a los españoles, y los jesuitas, llegados en 1572, se ocuparon durante los primeros años en consolidar su posición académica y económica con la erección de colegios para los hijos de familias criollas. Además, todavía muchos indios conservaban sus lenguas y no había jesuitas que las hablaran. Algunos clérigos seculares, conocedores de lenguas locales, lo hacían valer como un mérito para obtener curatos y beneficios.

El Tercer Concilio estableció la obligación de los párrocos de instruir en el catecismo a sus feligreses, pero ya que en la capital se había ordenado la separación de parroquias de indios y de españoles, unos a otros se transmitían la responsabilidad y escasamente se cumplía. Los párrocos de indios se quejaban de que sus feligreses vivían dentro de la traza destinada a los españoles y así eludían sus obligaciones religiosas; según ellos, los españoles que los contrataban en sus casas y negocios solapaban las irregularidades cometidas por sus empleados. La llegada de la Compañía de Jesús comenzó a alterar la situación en cuanto a la catequesis, que enseñaban los hermanos coadjutores una vez por semana en su recorrido por calles y plazas. El monótono canturreo de la rima inicial del catecismo de Ripalda, “Todo fiel cristiano está muy obligado a tener devoción...”, servía de llamada para atraer a los adultos ignorantes y a los niños españoles, indios y negros o de las castas. La numerosa concurrencia y el prurito de segregación de los españoles influyeron para que cada domingo salieran por distintas calles tres jesuitas con su respectiva catequesis itinerante destinada a cada uno de los tres grupos étnicos que convivían en la ciudad.¹² Pero el cambio más notable se produjo en el año 1586, cuando se habilitó como convictorio para indios “caciques” el colegio de San Gregorio junto al colegio máximo. Con más de medio siglo de retraso se reproducía el intento de los franciscanos de instruir en régimen de internado a grupos reducidos de indios principales.¹³

¹² Sánchez Baquero, *Fundación*, pp. 20-22.

¹³ “Fundación del Colegio de San Gregorio”, AGNM, reproducido en *Boletín del Archivo General de la Nación*, 1949, vol. xx:2, pp. 232-242.



En la catequesis conventual se utilizaron recursos como los grandes lienzos que acompañaban a la predicación. Grabado de la *Retórica cristiana* de fray Diego Valadés.

El colegio de San Gregorio y los privilegios de los caciques

En las primeras congregaciones provinciales se había hecho patente el disgusto de algunos jesuitas por el abandono en que habían dejado a la población indígena de la capital, lo cual oportunamente tuvo remedio con la incorporación del padre Juan de Tovar, clérigo secular prebendado en la catedral, criado en Tetzoco, conocedor de la lengua y de la cultura náhuatl, que solicitó su ingreso en la Compañía y se dedicó a atender las necesidades espirituales de los indios de la ciudad desde el púlpito y el confesionario. Trasladado temporalmente a Tepotzotlán, regresó para hacerse cargo del colegio de San Gregorio, en el que ya no se pretendía impartir cursos de estudios superiores sino mantener en régimen de internado a un número de 12 a 14 becarios y algunos porcionistas (que pagaban su pensión) hijos de caciques y principales.¹⁴ El colegio estaba gobernado por un rector y auxiliado por uno o dos jesuitas profesos y un hermano maestro que se ocupaba de la escuela. El edificio del internado había sido convictorio antes de que el seminario de San Ildefonso agrupase a los anteriores pequeños establecimientos y tenía comunicación directa mediante una puerta interior con el colegio máximo. También se le adjudicó la iglesia original, la que construyeron los indios de Tacubaya y llamaron Xacalteopan por tener el techo de paja, puesto que se había edificado una iglesia mayor y más suntuosa. Aunque San Gregorio nunca fue parroquia, allí acudían los indios de la capital a recibir los sacramentos, escuchar sermones, oír misa y practicar otras devociones como viacrucis y novenarios.¹⁵

Para su mantenimiento contaba con la paga que daban los padres de los internos, que no pasaba de dos pesos mensuales, las ofrendas con que retribuían los particulares la actuación musical de los colegiales en misas, bautizos y otras ceremonias solemnizadas por encargo, y las limosnas con que colaboraban los padres provinciales residentes en el vecino colegio y las que aportaban otros bienhechores de la obra. De esto dependía la manutención de los jesuitas encargados y de los jóvenes

¹⁴ Informe del juez de colegios Juan Manuel Oliván Rebolledo, BN-UNAM, Fondo Franciscano, caja 81/exp. 13-14.

¹⁵ “Copia del extracto de erección y principios del Colegio de San Gregorio de esta capital, sus progresos, dotaciones y rentas a favor de los indios”, AH del INAH, Colección Colegio San Gregorio, vol. 1209/exp. 9, ff. 113-119.

escolares. La instrucción se limitaba a las primeras letras y la música, a la que se daba gran importancia porque de la habilidad de los cantores y tañedores de instrumentos dependía una parte de los ingresos de la institución. Incluso durante algunos periodos se contrató a un maestro de baile que enseñaría algunas danzas de origen prehispánico. La supervivencia de los “tocotines”, que se interpretaban en celebraciones civiles y religiosas dependió en gran parte del apoyo que recibieron por parte de los jesuitas.

Al finalizar el siglo XVI, el colegio de Tlatelolco languidecía descuidado por los franciscanos que fueron sus fundadores, y el de San Gregorio era centro de evangelización, con sermones y confesores en lengua náhuatl y escuela para los internos y para los niños indios que vivían en las parcialidades. La moderada prosperidad de San Gregorio se debió a la iniciativa de algunos de sus rectores. A fines del siglo XVII mejoró la situación económica del colegio, cuando se construyó la capilla de Loreto, que atrajo numerosos fieles y limosnas, y se estableció la congregación de San José, con los mismos privilegios que gozaba la de la Anunciata de Roma. Años más tarde se instaló la congregación de la Buena Muerte en la que se dotó a niñas indias que podrían acumular por varios años los 300 pesos que podían tocarles en un sorteo hasta reunir la cantidad necesaria para su profesión religiosa.¹⁶

Los colegiales de San Gregorio gozaban de privilegios como el de usar capotes y melenas, aunque un bando lo prohibía a los indios en general. Podían permanecer en la escuela hasta los 14 o 15 años, pero, en cambio, no podían ausentarse sin permiso, ni aun cuando sus padres se los hubiesen llevado, si lo hacían antes de saber “leer, escribir, música y doctrina cristiana”.¹⁷ Y, poco antes de la expulsión, los estudiantes de San Gregorio se vieron beneficiados con la orden por la que se concedía “a los niños y personas inferiores el uso de tabaco en presencia de sus mayores”.¹⁸

¹⁶ “Copia del extracto”; AH del INAH, Colección Colegio San Gregorio, vol. 1209/exp. 9, ff. 117-119.

¹⁷ “Índice de los privilegios de indios de San Gregorio”, AH del INAH, Colección Colegio San Gregorio, vol. 119/exp. 19.

¹⁸ “Cartas dirigidas al padre rector del Colegio, Nicolás Andrés Vázquez. 10 de noviembre de 1765”, AH del INAH, Colección Colegio San Gregorio, vol. 120/exp. 29, fojas 232-250.

Los mismos franciscanos que habían dedicado su entusiasmo a la erección del colegio de Santa Cruz, reconocieron que a principios del siglo XVII se había cancelado totalmente la enseñanza del latín, que era la llave de los estudios superiores. Todavía acudían como externos entre 250 y 300 niños de los barrios cercanos para aprender el catecismo y las oraciones en castellano. Distráidos los religiosos con múltiples actividades y abrumados los indios con las ineludibles cargas de trabajo, nadie denunció la decadencia del colegio imperial: “Con todo esto ha cesado el enseñar latín a los indios, por estar los del tiempo de ahora, por una parte muy sobre sí, y por otra tan cargados de trabajos y ocupaciones temporales, que no les queda tiempo para pensar en aprovechamiento de las ciencias ni cosas del espíritu”.¹⁹

Todavía conservaba el colegio de Santa Cruz buena parte de sus ingresos, procedentes de las rentas que pagaban algunos edificios propiedad del colegio, pero las catastróficas inundaciones de 1629 a 1632 terminaron de arruinar muchos de ellos, los vecinos tuvieron que abandonarlos y los benefactores que lo apoyaban con sus limosnas se trasladaron a otras ciudades o dejaron de ayudarlo. Para 1649 sólo asistían a la escuela los niños del barrio, a quienes daban clase tres maestros indios que cobraban cantidades inferiores a las usuales entre los maestros españoles.²⁰ A partir de 1660 se inició la restauración del edificio, pero ya no como internado de indios sino como centro de estudios mayores para frailes de la orden de San Francisco, bajo la advocación de San Buenaventura. Del imperial colegio quedaron ruinas. Los intentos de restauración, a partir de 1728 dieron escasos frutos. Se obligó a los franciscanos a destinar a un internado parte de las rentas de las que se habían apoderado y se redactó un reglamento para estudiantes de estudios elementales y humanidades. Se elegirían algunos jóvenes becarios que cursarían estudios superiores en las mismas aulas a las que asistían los novicios de San Buenaventura. El informe de la provincia de 1735 indica que una vez más se había cancelado el proyecto.²¹

¹⁹ Torquemada, *Monarquía*, vol. V, pp. 177-178.

²⁰ Recibo de pago de 30 pesos atrasados a uno de los maestros; BN-UNAM, Fondo Franciscano, vol. 1306.

²¹ Constituciones del Colegio Imperial de Santa Cruz, en “Memorias de la Nueva España”, vol. 14, Archivo Histórico de la Real Academia de la Historia de Madrid. El legajo copia que debería encontrarse en el AGNM parece extraviado.

Ya no se revivió en la capital del virreinato ningún proyecto de dar educación superior a los indios, pero siempre hubo algunos que en las escuelas jesuíticas destacaron por su inteligencia y comportamiento y llegaron a cursar humanidades y artes. El colegio de San Gregorio siguió la misma suerte que los demás establecimientos de la Compañía de Jesús después de la expulsión, si bien hubo discrepancias en cuanto al destino de los bienes de la institución, que no se consideraban propios de los expulsos sino de los indios y de las imágenes a las que se los habían dedicado.

Mestizaje y orfandad: San Juan de Letrán

La instrucción religiosa de los naturales fue una prioridad desde los primeros tiempos del dominio español y la presencia de maestros y preceptores respondió a la demanda de familias españolas deseosas de educar a los niños y jóvenes. Pero nada se había previsto para los grupos heterogéneos constituidos por mestizos, negros, mulatos y las nuevas y diversas mezclas étnicas. Apenas dos décadas después de la conquista ya había un considerable número de mestizos a quienes se definía con la ambigua expresión “hijos de españoles e indias”, sin distinción de hijos legítimos e ilegítimos, ni la referencia a descendientes de negros, que ya comenzaban a participar en las mezclas. Cuando se adoptó el término mestizo se le adjudicó un significado mucho más preciso, que tampoco dependía exclusivamente de criterios biológicos. Quienes nacían de una pareja mixta, convivían con uno de los progenitores y eran aceptados por sus parientes se consideraban miembros de ese grupo, fueran legítimos o ilegítimos. Si bien la mezcla racial era un ingrediente básico del mestizaje, lo que determinaba esa categoría era el abandono o la orfandad. Ignorados o rechazados por sus padres, los pequeños quedaban a cargo de parientes o vecinos, con quienes se sostenían precariamente entre la miseria, la ignorancia y las frecuentes infracciones de las normas.

La solución propuesta para remediar la situación fue la creación de sendos colegios donde se recogerían los niños de ambos sexos carentes de respaldo familiar. Se entendía por colegio una institución benéfica que sirviera de asilo a los niños carentes de hogar. En 1529 el padre guardián de San Francisco envió a la corte una carta que señalaba la gravedad del problema y subrayaba el hecho de que los niños y jóvenes vagabundos sin

control eran, en gran proporción, hijos de conquistadores. La respuesta del Emperador fue una real cédula en la que recomendaba la fundación y advertía que antes de admitir a los internos se debería averiguar la condición de los padres a quienes se debía presionar para que cumplieren con sus obligaciones.²² También se mencionó que las madres indigentes podían entregar sus hijos para que se educasen, pero de ninguna manera se les arrebatarían sin su consentimiento. Una nueva real cédula, de 1537, reiteraba la aprobación real para un colegio de niños, pero no hay noticia de que comenzase a funcionar antes de 1547, cuando el cabildo de la Ciudad de México ordenó la fundación. El establecimiento, exclusivo para varones, se puso bajo la advocación de San Juan de Letrán. Documentos posteriores mencionan una bula de erección que no se conserva y fija la fecha de 14 de septiembre de 1549.²³

Como presuntos hijos de conquistadores, los educandos debían recibir un trato digno y una cuidadosa formación. Pero ni todos los colegiales fueron huérfanos, ni efectivamente mestizos; además de que por falta de recursos y quizá por descuido de las autoridades, tampoco recibieron la esmerada instrucción que se había planeado. El primer virrey, don Antonio de Mendoza, advertía que ingresaban al colegio “no sólo los perdidos, mas otros muchos que tienen padres, que los ponen a deprender la doctrina cristiana y a leer y a escribir y a tomar buenas costumbres”.²⁴

En 1550, el administrador del Colegio, Gregorio Pesquera, viajó a España para pedir mayor ayuda económica y autorización para imponer un régimen jurídico e institucional que asegurase su continuidad. Dos años más tarde se envió un informe según el cual se mantenía en la escuela un preceptor de gramática latina indio, que percibía 100 pesos anuales. Ya había por entonces 20 mozos preparados para ingresar en alguna orden religiosa o en estudios superiores.²⁵ En 1557 se aprobaron

²² Encinas, *Cedulario*, vol. IV, p. 342.

²³ “Información sobre la situación del colegio de los niños de San Juan de Letrán por el rector Pedro González Valdiosera. 28 de octubre de 1715”, AGNM, Indiferente virreinal, caja 0691/expediente 007.

²⁴ “Apuntamientos que dio el virrey don Antonio de Mendoza a don Luis de Velasco, su sucesor, por mandato de Su Magestad”, Manuscrito de la colección de la Biblioteca de la Real Academia de la Historia de Madrid. Colocación: 2816-J-13, p. 14.

²⁵ “Informe del juez eclesiástico Francisco Marroquín, en carta al Emperador”, Real Academia de la Historia de Madrid, sección de Manuscritos, núm. 87, f. 116 v.

las constituciones y el rey Felipe II encomendó el cuidado del colegio al virrey y sus sucesores.²⁶ Pero para entonces había cambiado la actitud hacia los mestizos, que estaba muy lejos de ser tan favorable como en años anteriores. El segundo virrey, don Luis de Velasco, advertía que el número de mestizos iba en aumento “y todos salen mal inclinados”, por lo que muchos se enviaban a España como castigo por su mal comportamiento.²⁷

Según lo establecido en el reglamento, la dirección del colegio estaba a cargo de tres clérigos, uno de ellos como rector y los otros dos como consiliarios, además del administrador, que podía ser laico. Se ofrecería a los colegiales la oportunidad de aprender oficios artesanales y sólo seis, escogidos entre los más “hábiles y virtuosos” iniciarían el estudio de la gramática (y se entiende que se trataba de gramática latina). La estancia en el colegio duraba tres años para quienes se trasladarían al taller de un maestro artesano como aprendices y siete años para los que estudiarían humanidades.²⁸ Pese a la intención original, el reglamento ya no mencionó la preferencia por los mestizos, aunque sí se advertía que se recibirían todos cuantos lo solicitasen sin exigencias de calidad. Se exceptuaban los indios, que ya disponían de instituciones destinadas a ellos, como el colegio de San José de los Naturales y el de Santa Cruz de Tlatelolco. La trayectoria del colegio fue por demás decadente: de colegio de mestizos a asilo de huérfanos pobres, de disfrutar del patrocinio real a carecer de rentas, de formar futuros licenciados a alimentar precariamente a los niños recogidos. Incluso el modesto vestuario lo obtenían con su actividad como acompañantes de los entierros.²⁹

En los años de 1579 y 1582 había un promedio de 48 niños, que periódicamente se renovaban, cuando los mayores salían para realizar el aprendizaje de algún oficio, en particular como zapateros y sastres.³⁰ Finalizando el siglo XVI, el promedio de alumnos era de 70 a 80, a quie-

²⁶ *Recopilación*, Libro I, Título XXIII, Ley XIV.

²⁷ “Carta de don Luis de Velasco a Felipe II, en 7 de febrero de 1554. Reproducida en Cuevas, *Documentos inéditos*, p. 190.

²⁸ Encinas, *Cedulario*, vol. I, pp. 210-211.

²⁹ Greenleaf, “San Juan de Letrán”, pp. 128-130.

³⁰ “Información sobre la situación”, AGNM, Indiferente virreinal, caja 0691/exp. 007, citado en nota 19.

nes un maestro seglar enseñaba a leer y escribir “con poca curiosidad”.³¹ Durante los dos siglos siguientes, los oidores de la Real Audiencia realizaron visitas periódicas en las que destacaron el proceso de decadencia de la institución, convertida en asilo de indigentes más que en centro de enseñanza. Es frecuente que los documentos la mencionen como “Casa de expósitos”. A juzgar por la compra de ropa, se calcula que en 1656 se mantenían 22 colegiales y las rentas habían disminuido. El número y la atención que recibían los colegiales siguieron en descenso, pero se siguió pagando a un capellán y un maestro de primeras letras.

Una visita realizada en 1709 mostró que el colegio y su iglesia estaban arruinados y que sólo residían “cinco colegiales de enseñanza de leer”. En 1713 había siete colegiales y el nuevo rector consiguió elevar el número a 14, mantuvo a su costa un maestro de gramática y abolió la costumbre de que uno de los internos permaneciese pidiendo limosna a la puerta de la iglesia. Ya en las últimas décadas del periodo virreinal San Juan de Letrán vivió su mejor época, con clases para párvulos y cátedras de facultades menores (Artes y Filosofía).³²

Linaje y pobreza: el colegio de la Caridad

Al mismo tiempo que se planeaba el colegio de San Juan de Letrán para niños mestizos huérfanos o abandonados se proyectó otro establecimiento paralelo para niñas que estuvieran en la misma situación. Se tiene noticia de su existencia antes de 1543, cuando el visitador Tello de Sandoval se refería a la existencia de una casa, la “que se hizo para recogimiento de las niñas mestizas”, que debía conservarse y “llevarse adelante”.³³ Sin embargo, no parece que se tratase del mismo colegio que fundó (o refundó) la cofradía del Santísimo Sacramento y Caridad, en 1548. Esta cofradía (y pronto archicofradía), la más distinguida y aristocrática de la capital y con sede en la catedral, contaba entre sus miembros a los más poderosos y distinguidos personajes de la corte virreinal. La intención de su obra quedó clara al explicar que “la perfecta caridad consiste en procurar con

³¹ “Carta del arzobispo don Pedro Moya de Contreras al Rey, 30 de marzo de 1578”, en *Monumenta Mexicana*, vol. I, p. 375.

³² Greenleaf, “San Juan de Letrán”, pp. 131-138.

³³ Antonio de Herrera, *Historia*, Década VII, libro VI, capítulo 7.

todas sus fuerzas que Dios Nuestro Señor no fuese ofendido”. Para ello compraron una casa junto a la que construyeron una iglesia dedicada a Santa Isabel, recogieron a un grupo de niñas huérfanas y “nombraron mujeres principales que las gobernasen e industriasen en toda política cristiana y buen ejemplo y honestidad”.³⁴

Parece oportuno aclarar que, así como el término escuela definía claramente a un establecimiento destinado a la enseñanza, la palabra colegio podía designar un internado o recogimiento con diversas características, ya que en algunos casos, pero no necesariamente, podía tener escuelas para los internos o bien, algunos otros, abrirlas a externos. La finalidad del colegio de la Caridad fue retirar de los peligros del mundo a niñas y adolescentes, a quienes se preparaba para el matrimonio. Las enseñanzas previstas se limitaban a la doctrina cristiana, los ejercicios piadosos y las tareas del hogar. Y con el fin de facilitarles un enlace favorable, se decidió dotarlas con fondos de la cofradía. El virrey don Antonio de Mendoza llegó a ofrecer corregimientos u otros cargos a los futuros maridos de las colegialas.³⁵ Todavía antes de mediar el siglo se hablaba del colegio de las mestizas, pero cuando la archicofradía se hizo cargo del colegio, compró y decoró la casa destinada a él y redactó su reglamento, su orientación cambió completamente y se destinó a niñas españolas, que debían acreditar su limpia ascendencia y honorable linaje. Casi un siglo más tarde se erigió el colegio de Belem, en el que ingresaban indistintamente niñas, doncellas o viudas de cualquier calidad, sin distinción; y no hay duda de que esto respondía a la realidad de la época. A diferencia de lo que predominaba en otras provincias de la corona española y aun en algunas ciudades menores del virreinato de la Nueva España, en la Ciudad de México las mezclas raciales fueron habituales y el mestizaje se aceptó con naturalidad. Las 24 doncellas españolas de limpio linaje del colegio de la Caridad fueron la excepción, por ello muy apreciadas, como representantes de una minoría que se resistía a reconocer las normas de una nueva sociedad que se alejaba de las artificiosas clasificaciones impuestas por apellidos y caudales.

³⁴ Manuel de Sariñana, “Testimonio sobre la historia de la Cofradía del Santísimo Sacramento y Caridad”, AGNM, Cofradías, vol. 10, ff. 1-39, f. 4.

³⁵ Puga, *Provisiones*, f. 200.

Las primeras letras

Ni en las ciudades españolas ni en las provincias de Ultramar existió un proyecto educativo de alcance general a cargo del Estado. Según la tradición medieval sólo interesaba la instrucción religiosa y derivados de ella surgieron los estudios monásticos, catedralicios y universitarios. La enseñanza elemental se improvisó en escuelas particulares y comenzó a ordenarse a partir del siglo XV, cuando el pensamiento humanista alentó el interés por los estudios. Felipe II, en 1576, promulgó unas viejas ordenanzas que sin duda llegaron a la Nueva España, pero al parecer no tuvieron la divulgación necesaria.³⁶

Al surgir algunos conflictos por el aumento en el número de maestros en Madrid, éstos se agruparon en la hermandad de San Casiano, como algo similar a un gremio que impondría requisitos mínimos a los maestros para autorizarles el ejercicio de su profesión, y protegería sus intereses. La situación se reprodujo en la Ciudad de México, a la que llegaron bachilleres o clérigos dedicados al magisterio, que se contrataron como maestros particulares o abrieron escuelas públicas de paga y con frecuencia hubo quejas, de ellos mismos o de quienes los contrataron, por infracciones en los contratos. Para ordenar lo que debían enseñar y regular la competencia, los maestros residentes en la Ciudad de México se dirigieron a las autoridades con la solicitud de que se promulgase el reglamento que regiría los estudios elementales. En 1568 se hizo pregonar la decisión de que se presentasen en el ayuntamiento todos los maestros con escuela abierta en la ciudad para que los regidores apreciaran “qué personas son maestros en ellas y sus vidas y costumbres, para saber y entender cómo maestran y enseñan a los muchachos y niños que a ellas van y la doctrina y ejemplos que les dan”.³⁷ Quedaba implícito que el criterio para aprobar a los maestros era esencialmente subjetivo y que el nivel de instrucción no era lo más relevante. Posteriormente se les pidió que exhibieran licencia profesional o que se sometieran a examen para obtenerla. El castigo a los infractores era 100 pesos de multa y destierro de la corte virreinal por un año.

³⁶ Se conservan en copia reproducida años más tarde en el Archivo Histórico del Distrito Federal (AHDF), Instrucción Pública en General, vol. 2475/exp. 3, año 1735.

³⁷ AHDF, Actas de Cabildo, sesión de 20 de agosto de 1568.

Por fin, en 1600, el cabildo de la ciudad atendió una nueva solicitud y presentó al virrey, don Gaspar de Zúñiga y Acevedo, marqués de Monterrey, las ordenanzas propuestas, con la recomendación de que se aprobasen, ya que se trataba de una reglamentación similar a la que existía en los reinos de Castilla. El 8 de enero de 1601 se pregonaron las Ordenanzas del Muy Noble Arte de Leer y Escribir, que comprendían once puntos de los que sólo diez entraron en vigor.³⁸

La primera ordenanza exigía aprobar examen de conocimientos como requisito imprescindible para la obtención de la licencia. Añadía la designación de dos maestros como veedores y examinadores. La segunda prohibía el ejercicio de la profesión a indios, negros y mulatos, y requería que los españoles acreditasen ser cristianos viejos. Ésta fue la ordenanza que quedó en suspenso porque a juicio del virrey, si se imponían esas limitaciones no habría suficientes maestros. Nunca fue una profesión muy lucrativa y eran pocos los españoles letrados que viajaban al Nuevo Mundo para conformarse con los modestos ingresos previsibles. Desde finales del siglo XVII se agruparon algunos maestros para manifestar una tendencia rigorista en contra de los maestros que no eran españoles. Sus representantes fueron los dos veedores del gremio, que procedieron a realizar la visita de inspección y se mostraron preocupados por el incumplimiento de varias de las ordenanzas, en particular por parte de las amigas, que atendían a niños pequeños junto a las niñas. Algunas se apoyaron en la interpretación textual del texto de la ordenanza que prohibía a las amigas recibir varones “para enseñarlos a leer”, sobre lo cual no podría culpárseles porque no les enseñaban más que el catecismo y no la lectura.³⁹ Pero, al parecer, lo que realmente preocupaba a muchos maestros era la competencia de los que no se consideraban españoles, así que ya a fines de 1708 solicitaron que se promulgase la ordenanza diferida durante más de 100 años. Puesto que la suspensión se había originado por la falta de maestros, les parecía que las circunstancias habían cambiado y que,

³⁸ Se conservan varias copias de estas Ordenanzas. Entre otras: en AGNM, Historia, vol. 497 y Ordenanzas, vol. 2; AHDF, Instrucción Pública en General, vol. 2475.

³⁹ Autos a pedimento del maestro mayor de leer y escribir sobre que se le permita salir al cumplimiento de su obligación. AHDF, Instrucción Pública en General, vol. 2475/exp. 1, año 1696.

habiendo copia de maestros idóneos no se había de tolerar que se ocupase en dicho arte el que no fuese español, cristiano viejo, de buena vida y costumbres, por depender como depende de que su doctrina y enseñanza sea buena o mala el que se eduque bien o mal a la juventud y el que las repúblicas se construyan o destruyan.⁴⁰

Es fácil apreciar la nueva interpretación dada a la ordenanza, ya con una evidente valoración peyorativa de los mestizos o mulatos, como individuos de baja calidad y peores costumbres. El cabildo de la ciudad aprobó su petición y confirmó los argumentos de la diferencia de categoría moral y los defectos inherentes a ciertas mezclas raciales; algo que no se había mencionado cien años atrás: “Y más cuando para lo contrario se encuentran muchas dificultades por la ligereza de esta gente, llanezas y avilantezas della, y que hay otros oficios más al propósito para su naturaleza y fuerza a que puedan destinarse y no a este arte en que se puede aventurar el mal logro de los niños por la crianza que les podrá dar este género de gente”.⁴¹ Con un siglo de anticipación, se planteaban argumentos deterministas y de discriminación racial que, poco a poco, permeaban los sentimientos de los criollos. La población de la capital no compartía tales prejuicios, lo cual sin duda era la verdadera causa de la irritación de los maestros examinados y presuntamente españoles. Porque no sólo existían establecimientos de enseñanza a cargo de hombres y mujeres de otras calidades, sino que también abundaban los maestros particulares que no se sujetaban a las ordenanzas:

Y en atención a que en esta ciudad y sus arrabales hay muchos hombres de todas cualidades así españoles como negros, mulatos e indios que andan por las calles y casas particulares enseñando y dando lecciones de leer, escribir y contar a niños y niñas sin estar examinados, ni tener las calidades necesarias, sobre lo cual no hay ordenanza que lo prohíba...⁴²

⁴⁰ AHDF, Instrucción Pública en General, vol. 2475/exp. “Autos fechos sobre la aprobación y confirmación de la ordenanza segunda del arte de leer y escribir. 1709”.

⁴¹ AHDF, Instrucción Pública en General, vol. 2475/exp. “Autos fechos sobre aprobación...”, Respuesta del Cabildo a la petición anterior en 28 de enero de 1709.

⁴² AHDF, Instrucción Pública en General, vol. 2475/exp. 3.

No hay duda de que existía un doble criterio, según se tratase de los maestros que veían en riesgo sus ganancias o de los padres de familia interesados en instruir a sus hijos. Pero la opinión de los maestros pesó lo suficiente como para que en 1709, con la firma del virrey, se ordenase pregonar el nuevo texto, ya completo, de las once ordenanzas.⁴³ Sin embargo, parece que persistió la “perjudicial tolerancia” que habían denunciado los maestros, de modo que transcurridas varias décadas se insistió en lo mismo y las visitas a las escuelas mediando el siglo muestran que seguía habiendo maestros mulatos e indios en las escuelas de la capital.⁴⁴

Otros requisitos mencionados en las ordenanzas eran relativos a los conocimientos que tendrían que acreditar, la ubicación de las escuelas y la distribución del horario escolar. Si bien la enseñanza del catecismo de la doctrina cristiana era prioritaria y a ella se debían dedicar las primeras horas de la mañana, también se exigía el conocimiento de diferentes tipos de letra y de aritmética elemental, que incluía sumar, restar, multiplicar, partir y medio partir (fracciones). Quien no acreditase contar con la licencia obtenida mediante un examen pagaría una multa de 20 pesos. Las escuelas debían instalarse a una distancia no menor de dos cuadras en cuadro, para asegurar la asistencia de un número suficiente de alumnos, que permitiesen al maestro sostenerse con el pago de sus colegiaturas.⁴⁵ La norma de la distancia provocó numerosas quejas, cuando algún “intruso” establecía su escuela dentro del área restringida. En estos casos la resolución favorecía al maestro que podía alegar mayor antigüedad, incluso con preferencia sobre quienes por razón de su dignidad o de la importancia de su magisterio creían tener derecho preferente. Sin embargo, en éstos como en otros pleitos, no hay duda de que la influencia de los veedores y del maestro mayor era decisiva. Mientras el maestro del colegio de infantes de la catedral alegaba su función y la necesidad de que los niños del coro recibieran sus clases en un lugar cercano a la catedral, el maestro mayor logró desplazarlo del lugar que había elegido, precisamente enfrente de su propia escuela.⁴⁶

⁴³ AHDF, Instrucción Pública, vol. 2475, exp. 1, año 1696, exp. 2, año 1709.

⁴⁴ AHDF, Instrucción Pública, vol. 2475, exp. 3, ff. 19-31v.

⁴⁵ AHDF, Instrucción Pública en General, vol. 2475/exp. 1.

⁴⁶ “Demanda del maestro don Pedro Gondra contra don Cristóbal Antonio de Salvatierra, sobre cumplimiento de la 6a. ordenanza. 1742-1743. AHDF, Instrucción Pública en General, vol. 2475/exp. 6.

El Ayuntamiento elegía anualmente a quienes serían veedores del “gremio”⁴⁷ mediante elecciones a las que acudían no sólo los maestros de la ciudad sino también los de otras localidades, lo cual causó incomodidad en quienes se veían marginados por las argucias utilizadas por algunos para lograr la reelección permanente.⁴⁸

Pese a que sus ingresos nunca fueron muy altos, los maestros gozaban de un prestigio que ellos se ocupaban de mantener mediante la defensa de sus privilegios, los cuales les daban más reconocimiento formal que beneficios materiales. Por decisión real estaba dispuesto que “los maestros examinados no sean presos ni molestados por ninguna causa ni razón... tan sólo si fuere causa de muerte se prenda y deje en su casa por cárcel”. No tengo noticia de que en ningún caso se cumpliera la parte correspondiente a la jubilación prevista para quien “hubiere enseñado quarenta años la doctrina cristiana”, que debería recibir “para su sustento lo que hubiere menester cada año. Y ha de ser a su voluntad el pedir la cantidad que quisiere en nuestra casa y corte”.⁴⁹ Lo que parece indudable es que maestros mayores y veedores utilizaron sus respectivos cargos en beneficio propio. En la visita de inspección realizada en 1696, además de otras irregularidades, los veedores denunciaron a un maestro “por no estar en la distancia competente a la del dicho veedor...”.⁵⁰ Y, en flagrante infracción de las ordenanzas, el veedor Juan Ignacio Perdomo se apropió de la escuela que había heredado la viuda del maestro don Carlos Barrera alegando que le correspondía por haber quedado “vaca”. Sin embargo, ante la protesta de la viuda intervino el virrey que le dio la razón y restableció al maestro sustituto que cubría la vacante y compartía las ganancias con la señora. El veedor llegó al colmo del atrevimiento cuando alegó que el joven suplente era incompetente por lo que no podía considerarse adecuadamente cubierto el puesto, pero él no se ocupó

⁴⁷ Aunque formalmente los maestros no formaban propiamente un gremio, es frecuente que así designen ellos mismos a su agrupación.

⁴⁸ AHDF, Acta de Cabildo del 22 de diciembre de 1617, vol. 360, “sobre que los veedores de maestros no sean forasteros”.

⁴⁹ AHDF, Instrucción Pública, vol. 4718/exp. 1. “Información referente a los privilegios que gozan los maestros, concedidos por reales cédulas”.

⁵⁰ AHDF, Instrucción Pública en General, vol. 2475, “Autos a pedimento de D. Juan Domínguez, maestro mayor”, año 1696.

personalmente de las clases sino que mantuvo al mismo sustituto, ahora contratado en la misma escuela, a sus órdenes.⁵¹

Advertían las ordenanzas que las amigas, como se llamaba a las maestras de niñas, no deberían tener en sus escuelas varones de ninguna edad:

Item, porque hay algunas amigas de muchachas que reciben muchachos para enseñarlos a leer; ninguna los reciba so pena de los dichos veinte pesos contenidos en la cuarta ordenanza, aplicados como en ella se contiene.⁵²

Ésta era la única ordenanza que mencionaba a las maestras de niñas, pero no hay duda de que tampoco se cumplió. Podían reiterarse las prohibiciones y podían denunciarse las irregularidades en las visitas de los veedores; en sucesivas visitas se encontraría la misma situación. Faltaban muchos años para que se pensase en imponerles que pasasen por un examen e incluso se toleraba que trabajasen sin licencia, que deberían pedir en el ayuntamiento. Las visitas periódicas de inspección de las escuelas mostraban también otras irregularidades, como la de que los maestros empleasen sustitutos o la de que se abriesen escuelas sin la debida licencia ni reconocimiento y en locales cerrados. A estas se les llamaba escuelas “ocultas”, tanto por no estar registradas como por no estar ubicadas en una accesoria con puerta abierta a la calle. Los veedores del gremio no dejaron de manifestar su enojo por la poca atención que se prestaba a sus quejas, mientras que el maestro mayor, designado por el virrey, tenía autoridad para tomar decisiones que con frecuencia contravenían las ordenanzas y casi siempre perjudicaban a los maestros formalmente establecidos. No pocas veces eran los maestros mayores y los veedores del gremio quienes provocaban los conflictos. La familia del muy influyente maestro Perdomo protagonizó varios de ellos. Una situación extrema se produjo entre los años de 1746 a 1749 cuando la visita de inspección se demoró a causa de la enfermedad y posterior fallecimiento del maestro mayor, Manuel Joseph Perdomo, y de las muchas ocupaciones de su hermano y sucesor, el bachiller Juan Ignacio Perdomo,

⁵¹ “Autos que sigue doña Francisca Mata Villaseñor...contra el Br. Dn Ignacio Perdomo, veedor de dicho arte, 1745”. AHDF, Instrucción Pública en General, vol. 2475/exp. 9.

⁵² AGNM, Historia, vol. 497.

que era preceptor de los hijos del virrey. En ausencia del maestro mayor, los veedores visitaron 34 escuelas de niños y 12 amigas y concluyeron que sólo 28 de las escuelas de varones y dos escuelas de amiga cumplían cabalmente las ordenanzas. Las restantes se denunciaron por estar “ocultas” (sin acceso directo desde la calle), por ser intrusas (situadas dentro del perímetro correspondiente a otras escuelas establecidas), por encontrarse “revueltos” niños y niñas, o por incapacidad manifiesta de los maestros, ya fueran “de color quebrado”, ya tuvieran impedimentos como la falta de un brazo que imposibilitaba actividades como el corte y preparación de las plumas. Los veedores se enfrentaron al problema de que todos los maestros que ellos reprobaron contaban con licencia expedida por el maestro mayor, quien resultaba ser el culpable de tal desorden. También observaron que, al morir un maestro examinado, sus hijos o su esposa heredaban la escuela y la encargaban a quien les parecía conveniente, para que trabajase amparado por la licencia del difunto. Y otros maestros tenían varias escuelas y asistían solamente a una de ellas “porque hoy se ha vuelto granjería el tener muchas escuelas cuando apenas habrá algún maestro que cumpla con su obligación en una”.⁵³

EL HUMANISMO Y LA EDUCACIÓN

El deslumbramiento ante la cultura clásica llevó a los hombres del Renacimiento a buscar en Grecia y Roma el modelo pedagógico que lograría el perfeccionamiento de los seres humanos. Para llegar al ideal humanista no bastaba la imitación mecánica de los autores de la antigüedad sino que la formación integral debía iniciarse con la educación escolar y, desde luego, con el aprendizaje del latín y el griego como instrumento necesario. Educar no equivalía a producir copias del pasado sino que exigía asimilar valores, aceptar principios y recrear la imagen del ideal humano admirado. Pedagogos teóricos como Desiderio Erasmo de Rotterdam y Luis Vives, y fundadores de escuelas como el protestante Johan Sturm y el contrarreformista Ignacio de Loyola consideraron que la base de toda formación partía del estudio de las lenguas, junto con las culturas, y así diseñaron la etapa o ciclo que llamaron Humanidades como paso

⁵³ AHDF, Instrucción Pública en General, vol 2475/ exp. 10, 1746-1749.



La música fue desplazada de los estudios escolares, mientras la historia quedó integrada en los cursos de retórica. Miguel Jerónimo Zendejas, *El Almacén o Apología de las ciencias y de las artes* (1797). Detalle de biombo en óleo sobre tela. Museo Nacional de Historia, INAH.

previo a los estudios superiores. Por lo común se hablaba de gramática al referirse a las lenguas clásicas; la gramática española sólo se impartía con carácter accesorio, como ampliación de la latina o en las clases sabatinas, más como distracción que como tarea.

En la Ciudad de México, desde fecha temprana, igual que había maestros de primeras letras los hubo de gramática, ya fueran preceptores contratados en exclusiva por una familia o ya que de forma independiente estableciesen las clases abiertas a cierto número de alumnos que pagaban colegiatura. Con frecuencia eran clérigos seculares y también hubo bachilleres laicos que a falta de otros destinos más prometedores y lucrativos aprovecharon sus conocimientos para obtener algunos ingresos. No existió en todo el periodo colonial nada parecido a una carrera magisterial. La experiencia proporcionaba los recursos didácticos imprescindibles, siempre acompañados de la “palmeta” para golpear a los torpes o los castigos habituales de permanecer de rodillas, con brazos en cruz y orejas de burro.

No faltaron maestros particulares, de gramática latina y de primeras letras, en ciudades populosas como México y Puebla, pero en lugares de poca población tuvieron que abandonar su oficio en cuanto se establecía un colegio de jesuitas en el que se impartían clases gratuitas. La inmensa mayoría de los novohispanos que llegaron a leer y escribir y casi todos los seglares que hablaron y escribieron en latín, lo aprendieron en sus escuelas.

El estudio de Humanidades

El éxito de los colegios de la Compañía de Jesús se debió a varias razones, entre las que destacan la oportunidad de su establecimiento cuando por primera vez se pensó en la instrucción universal, identificada desde entonces con la educación, y la profunda innovación de sus métodos, consistentes en la aplicación de la *Ratio atque institutio studiorum*, método inspirado en los colegios de la universidad de París, aplicado en el colegio de Roma y largamente discutido, revisado y perfeccionado mediante la experiencia de los colegios europeos de la orden.

La primera misión de la orden, integrada por quince jesuitas, llegó a la Ciudad de México en 1572. Obedientes a las instrucciones recibidas del preposición general, Francisco de Borja, ocuparon los primeros dos

años en consolidar su posición en la capital del virreinato, asegurándose las rentas necesarias para disponer de independencia económica y granjeándose el aprecio de la población con su ejemplo y con el ejercicio de las funciones pastorales.⁵⁴ Durante ese tiempo, en cuanto dispusieron de un amplio terreno y de generosas donaciones, construyeron el edificio del que sería colegio máximo, también llamado colegio de México y de San Pedro y San Pablo, por ser esos los santos a quienes se dedicó la iglesia adjunta.

La “*Ratio*” o *modus parisiensis*, que se instauró con carácter obligatorio desde 1592 en todas las provincias, se basaba en unos cuantos principios fundamentales y en una detallada reglamentación, que sólo podía variar en mínimos detalles según las circunstancias.⁵⁵ La gran novedad de la pedagogía renacentista era el orden en los estudios, que rompía radicalmente con la improvisada espontaneidad imperante en los claustros medievales. La experiencia adquirida en los colegios europeos permitió a los jesuitas detallar las reglas que deberían cumplirse en todas las escuelas y con las que se pretendía combinar tradición y modernidad.

En la Ciudad de México, gracias al apoyo de las autoridades y a la aceptación del público en general, los jesuitas pudieron poner en práctica las directrices de su método que había rendido excelentes resultados en otras ciudades. Fue esencial la apertura de escuelas para laicos, a diferencia de los estudios conventuales de los mendicantes, reservados a los clérigos y en los que sólo en número limitado se recibía a jóvenes que ofreciesen alguna probabilidad de profesar en la orden. También la organización de las clases para alumnos externos, en grupos numerosos y sin pago de colegiaturas. Establecieron además el riguroso orden de promoción por edad y conocimientos, la atención personalizada de los estudiantes, el predominio del estudio de las humanidades a partir de la gramática latina y del conocimiento de los autores clásicos, la eliminación de los castigos, al menos en casi todos los casos, sustituidos por el sistema de estímulos mediante premios y honores, el método de tareas cotidianas y

⁵⁴ Sánchez Baquero, *Fundación*, p. 15, Pérez de Rivas, *Crónica e historia*, vol. I, libro I, pp. 10-14.

⁵⁵ Parte de la documentación elaborada como parte del proyecto del reglamento o *Ratio Studiorum* se ha publicado en *Monumenta Pedagogica*, vol. I, pp. 37-45, 185-210 y 413-419.

la proyección social de las actividades escolares mediante actos públicos y participación en la vida cultural de la población.

En octubre de 1574 se iniciaron los cursos de humanidades en el colegio máximo y la asistencia de alumnos fue extraordinaria. Como era inevitable, las clases de la Real Universidad resintieron la competencia con un importante descenso en el número de sus estudiantes. Los niños novohispanos que asistían a los cursos de los colegios se iniciaban en el método ordenado de estudios que exigía memorización y repetición de las lecciones, debates escolares, frecuentes certámenes literarios, concursos y actos públicos. El conocimiento de la lengua y la cultura latinas se convirtió en timbre de orgullo que añadía laureles a los jóvenes de familias encumbradas y propiciaba el ascenso social a quienes carecían de bienes de fortuna pero gozaban de brillante inteligencia y capacidad de estudio.

En el colegio de México se impartían clases matutinas y vespertinas, con un descanso para las comidas, de lunes a viernes. El horario se extendía desde las siete hasta las diez y media de la mañana y de dos a cinco de la tarde. Durante la primera hora a partir de la entrada, los niños se reunían en grupos de diez, bajo el mando de un “decurión”, que era un alumno aventajado responsable de “tomar la lección”, o sea hacer que sus compañeros repitieran de viva voz el tema que se había dejado como tarea el día anterior. Mientras tanto, el profesor corregía las composiciones latinas que habían constituido los ejercicios escritos. La segunda hora era la más solemne del día, con la “prelección” o lectura de un texto latino que el maestro explicaba y daba pie para ampliar conocimientos de diversas materias. Estas eran las cuestiones que se expondrían en los textos escritos y que se discutirían en dos bandos (romanos y cartagineses) cuando agrupados en sendos equipos, los alumnos preguntasen y respondiesen por turno las cuestiones tratadas en el día.⁵⁶

Se usaban los mismos textos que en los colegios europeos: la gramática latina del padre Álvarez, que llamaban “el Nebrija” y las obras de autores latinos, comenzando por Cicerón en los niveles básicos, y continuando con Julio César, Virgilio, Cornelio Nepote, Publio Ovidio y otros autores cuyas obras se leían cuidadosamente “expurgadas” de expresiones o temas que pudieran considerarse inmorales.⁵⁷

⁵⁶ Gómez Robledo, *Humanismo*, pp. 108-110.

⁵⁷ Decorme, *La obra*, vol. I, p. 12.

Los sábados se reducía el horario y se dedicaba el tiempo a actividades más amenas y sencillas, como la gramática castellana o los actos de lucimiento internos llamados sabatinas. Sólo en ocasiones estos actos eran públicos y asistían los padres de los alumnos y algunas autoridades.

Durante el primer año se inscribieron 300 alumnos en las clases de gramática, que ya en el curso siguiente se distribuyeron en cuatro niveles.⁵⁸ Como complemento de la gramática se ofrecía un quinto año destinado a la Retórica, un amplio recorrido a la literatura, la historia y la cultura del mundo clásico, previo al paso a los estudios de Artes o Filosofía. Sin embargo, no eran muchos los alumnos que completaban los cinco años de estudio, ya que el quinto curso era voluntario y muchos padres tenían a orgullo el que sus hijos obtuviesen en menor tiempo sus grados. Durante los primeros cursos fue responsable de los estudios el padre Vincenzo Lanucci, destacado humanista y maestro de filosofía y teología. Aun antes de que se estableciera la obligatoriedad de las normas de la *Ratio*, en el colegio de México se impuso la dedicación casi exclusiva a los estudios clásicos, el fomento del trabajo del alumno, con reducción de las disertaciones magistrales y el establecimiento de firmes principios de conocimiento de la gramática y familiaridad con los autores latinos y griegos como base previa a los estudios superiores.

En años sucesivos llegaron otros padres y hermanos que se dedicaron a la enseñanza, siempre con preferencia para el colegio máximo, que servía de modelo y ejemplo a los demás de la provincia. A medida que los estudiantes pasaban a grados superiores se abrían nuevas cátedras, de modo que, según las cifras más entusiastas de los cronistas, en el curso de 1576 a 1577 había tres clases de artes, una de retórica y cuatro de gramática, a las que asistían en total entre 500 y 600 alumnos. Entre ellos se contaban unos cien convictores o internos en los colegios de la ciudad y 35 o 40 juniors, aspirantes a ingresar en la Compañía de Jesús y que residían como internos novicios en el mismo colegio.⁵⁹ Las escuelas para externos nunca cobraron por impartir enseñanza y tampoco se exigió a los

⁵⁸ Carta annua de la provincia de México, en 1 de enero de 1577: “frecuentísimamente vienen trescientos y aun más oyentes de gramática”, en *Monumenta Mexicana*, vol. I, p. 257.

⁵⁹ Sánchez Baquero, *Fundación*, p. 110; las cartas annuas de 1583 y 1596 confirman algunos datos y reducen el número en algunos casos. Se encuentran en *Monumenta Mexicana*, vols. II, p. 341 y VI, p. 13.

alumnos certificados de legitimidad o limpieza de sangre. La selección, que sin duda existió, nunca se manifestó en relación con la situación económica o el color de la piel; se basó sobre todo en méritos personales, pero no se puede desechar la importancia de las categorías sociales y más bien se vislumbra una autocensura de quienes no se habrían atrevido a codearse con los jóvenes de las familias más notables del virreinato.

Tanta prosperidad llevaba consigo la prepotencia de quienes se consideraban superiores a otras instituciones, pero la Real Universidad se opuso a la lectura de cátedras de estudios superiores, en lo que consideraban usurpación de sus funciones. Las reales cédulas otorgadas por Felipe II a la Universidad de México confirmaban su privilegio exclusivo de otorgar grados académicos. Los jesuitas pudieron alegar su derecho a “leer” las correspondientes cátedras, pero no a acreditar grados. La arrogancia de la Compañía se explica al conocer que de los 22 alumnos graduados en la Universidad en 1577, veinte procedían de colegios de la orden.⁶⁰ La real cédula que se llamó “Acta de la concordia” confirmaba lo que se había venido practicando: que los jesuitas podían impartir cátedras, pero sus alumnos estaban obligados a matricularse en la Universidad, asistir a los actos solemnes convocados en ella y presentar exámenes para obtener los grados en Artes y Teología.⁶¹

El auge del colegio máximo acompañó al crecimiento de la capital durante las dos primeras décadas del siglo XVII. En 1609 acudían a las clases del colegio más de 500 alumnos y en 1623, según los informes anuales, cursaban humanidades y Artes “al pie de mil” estudiantes, internos y externos.⁶² La inundación que padeció la Ciudad de México durante tres años, de 1629 a 1632, cuando muchas familias se trasladaron a la ciudad de Puebla causó una temporal decadencia de la que el colegio tardó en recuperarse. A lo largo del siglo el número de alumnos se mantuvo por debajo de los años precedentes, pero por disciplina y porque así satisfacía a los padres de los alumnos, los jesuitas mantuvieron su sistema y sus programas de estudio. Las composiciones escolares conservadas muestran la permanencia de un estilo que fue innovador y moderno en el siglo XVI,

⁶⁰ Zambrano y Gutiérrez Casillas, *Diccionario biobibliográfico*, vol. I, pp. 265-268.

⁶¹ Pérez de Rivas, *Crónica*, vol. I, libro II, p. 77.

⁶² Cartas annuas de 1609, 1623 y 1636; AGNM, Jesuitas III/29 y 15; Misiones XXV.

pero que ya daba muestras de agotamiento y rutina a fines del XVII.⁶³ La ampliación del colegio, con un teatro, nuevas aulas y patios permitió un mayor desahogo en las actividades estudiantiles, que dieron preferencia a los debates públicos y representaciones teatrales. Los estudiantes asistían a las ceremonias de obtención de cátedras y graduaciones de licenciados y doctores en la Real Universidad y participaban en procesiones, mascaradas y desfiles organizados por el cabildo de la ciudad.

Además de las cuatro clases de gramática (mínimos, pequeños, medianos y mayores) y la de poética y retórica, había tres cátedras de Artes: lógica, física y filosofía. Los maestros tenían relativa libertad para exponer los temas, siempre que se ajustasen a los programas de la Real Universidad, donde los escolares tendrían que pasar examen. Para los futuros clérigos se impartían tres clases de teología: teología positiva, escolástica y Sagrada Escritura, que se alternaban con las “conferencias de casos” en que se planteaban cuestiones prácticas de moral.

Así como las épocas de crisis y carestía afectaban negativamente a los estudios, la prosperidad económica del siglo XVIII repercutió en los colegios de la Compañía, que se enriquecieron y engalanaron con nuevos edificios y costosos ornamentos. El convictorio de San Ildefonso de la capital fue un notable ejemplo de ello. El nombre de convictorio o seminario identificaba a este establecimiento como un internado en el que los estudiantes residían pero acudían a tomar clases en el colegio máximo o en la Real Universidad. El sistema jesuítico de vigilar y apoyar a los internos en sus estudios les daba notable ventaja sobre sus compañeros que residían en sus hogares o en pensiones o casas particulares.

Pese al considerable aumento en el número de vecinos de la ciudad, no se volvió a contar con los cerca de 1 000 alumnos que se habían registrado en las clases del colegio máximo a comienzos del siglo XVII. Los indios que llegaban de sus pueblos en flujo continuo, y los españoles aventureros en busca de fortuna no eran clientes potenciales para los cursos de gramática. Ya en el siglo XVIII, no hay duda de que muchos jesuitas conocieron y quizá compartieron las nuevas ideas que rechazaban la escolástica y exigían conocimientos prácticos acordes con la evolución

⁶³ Se conservan composiciones poéticas en castellano y oraciones latinas en honor de los santos, con descripciones de acontecimientos recientes y algunos datos biográficos de jesuitas de la provincia. Archivo Histórico de la BN-UNAM, Manuscritos 588, 1600, 1772, 1774, 1776, etcétera.

de las ciencias, pero su influencia en las clases no pudo ir más allá de ocasionales comentarios al margen de las lecturas obligatorias por reglamento. En la congregación provincial de 1751 los jesuitas novohispanos solicitaron cambios en los métodos de enseñanza, mayor empleo de textos impresos en sustitución de los apuntes, oportunidad para ampliar los temas y ampliación de los cursos de griego y matemáticas; pero la solicitud no fue bien acogida por el prepósito general, reacio a modificar cualquier aspecto de la Ratio. Doce años más tarde, en 1763, se reunieron en San Ildefonso el padre provincial y otros 39 jesuitas profesos que propusieron las mismas reformas, pero tampoco lograron respuesta satisfactoria a sus solicitudes. No hubo, por lo tanto, ningún cambio general en la organización de los estudios, pero no cabe duda de que cada maestro en su cátedra dejó sentir la influencia de sus propias lecturas e inquietudes. Así lo muestran los textos para los cursos de filosofía que prepararon varios de los maestros destacados por su afán renovador. Y seguramente los más influyentes fueron Diego José Abad, como prefecto de estudios de San Ildefonso y Andrés de Guevara Basaozábal, que recibió un tardío reconocimiento, ya que su texto *Instituciones de filosofía*, se usó como libro de texto en el siglo XIX.

La Real Universidad

Las autoridades civiles y religiosas de la Nueva España reclamaron desde fecha temprana la instalación de una universidad en la que podrían discutirse y resolverse en justicia los múltiples problemas que planteaba diariamente la asimilación de los indios y el establecimiento de los españoles. La primera solicitud tiene fecha de 1525 y varias se repitieron en años posteriores, por parte de los oidores de la Audiencia, los regidores del ayuntamiento, el arzobispo fray Juan de Zumárraga, los representantes de la orden de predicadores y de la de San Francisco y el virrey don Antonio de Mendoza. Primero se designó un maestrescuela, que poco podía hacer sin contar con local, maestros ni organización escolar. Después se organizaron cursos de gramática latina, que tampoco satisfacían las aspiraciones de la ciudad. Los procuradores que representaron al cabildo de la ciudad ante la corte, en 1542, mencionaron explícitamente a “los hijos de los españoles e los naturales” y este criterio integrador se mantuvo en documentos sucesivos. La posibilidad de cursar estudios



Los religiosos fueron catedráticos en la Real Universidad y en los estudios superiores de sus conventos. Anónimo. Fray Alonso de la Vera Cruz en la cátedra del colegio de Tiripitío. Óleo sobre tela. Siglo XVII. Templo de San Agustín, Morelia, Michoacán.

superiores y obtener grados académicos se veía como un aliciente para arraigar a los vecinos y, según los franciscanos, sería un medio de elevar el nivel moral de la sociedad, porque “los muchos vagabundos, mestizos y españoles se puedan ocupar en ejercicios virtuosos de artes liberales y otras facultades”.⁶⁴

El 21 de septiembre de 1551, el príncipe Felipe, como regente en nombre de su padre, firmó los tres documentos que autorizaban la fundación, la dotaban de rentas para sostenerse y exponían los motivos, de acuerdo con las solicitudes recibidas.⁶⁵ Las clases se abrieron poco más de un año más tarde, en enero de 1553.

Desde que los novohispanos enviaron sus primeras peticiones hasta que se iniciaron las clases habían cambiado las circunstancias políticas y también la organización de los estudios en la Universidad de Salamanca que sirvió de modelo a la mexicana.

En el gobierno de la metrópoli se había impuesto el centralismo, el burocratismo, la desconfianza hacia todo lo nuevo o extranjero y el recelo hacia cualquier poder, laico o eclesiástico, que pudiera ensombrecer la absoluta soberanía de la monarquía. La universidad solicitada era aquella en que pudieran discutirse los intrincados problemas de legitimidad en el dominio de los pueblos indígenas, el respeto a sus costumbres y el reconocimiento de las instituciones de derecho natural. Precisamente en respuesta a las solicitudes de los novohispanos, las cédulas fundacionales se referían explícitamente a “los hijos de los naturales y de los españoles”.⁶⁶

Pero en 1553 los indios habían padecido epidemias y despojos, habían perdido el respeto de los conquistadores y habían quedado marginados de la educación superior; aun más, ya no había espacio para iniciativas particulares ni se aceptaba cuestionar las decisiones reales. Lo que preocupaba era la conservación de la ortodoxia católica y la consolidación de los mecanismos de poder de la metrópoli.

⁶⁴ “Carta de religiosos franciscanos al Emperador, en 29 de junio de 1550”; citado por Scholes, *Documentos*, vol. I, p. 3.

⁶⁵ Las reales cédulas y la provisión que las acompañó se encuentran reproducidas en AGNM, Universidad, libro de reales cédulas y claustrros, de 1551 a 1584.

⁶⁶ Las reales cédulas se encuentran en AGNM, Universidad, libro de cédulas y claustrros de 1551 a 1584.

El 25 de enero de 1553 se celebró la solemne apertura de los cursos, con la presencia del virrey don Luis de Velasco.⁶⁷ Fray Pedro de la Peña, prior de Santo Domingo, inició la clase de Prima de Teología, con una lectura de la *Secunda Secundae* de Santo Tomás. En días sucesivos se iniciaron las cátedras de cánones, decreto, artes y gramática. El claustro otorgó grados e incorporó a los primeros maestros y doctores poseedores de los grados en universidades europeas por “suficiencia notoria”. El agustino fray Alonso de la Veracruz inició sus clases de sagrada escritura y con las de *Instituta*, de la facultad de Leyes, se completaron las siete cátedras que tuvo la universidad durante sus primeros tiempos.

La legislación universitaria quedó consagrada en las Leyes de Indias, que se refieren a las universidades de México y Lima, de mayor categoría que los estudios superiores de las órdenes regulares que existían en otras provincias.⁶⁸ En ocasiones estos últimos se llamaron “universidades particulares”. Las leyes pretendieron proteger la independencia y la libertad en las elecciones de rector, impusieron restricciones a los oidores de las audiencias que formasen parte de los claustros universitarios, defendieron el respeto a la antigüedad de los grados, aseguraron la jurisdicción del rector sobre delitos propios del fuero, se refirieron a la situación financiera, delimitaron la función del maestrescuela, reglamentaron el establecimiento de nuevas cátedras, así como el pago de salarios y reparto de propinas, y establecieron la obligación de los virreyes de mantener informado al rey de los acontecimientos de la vida universitaria.⁶⁹

Aunque similares en lo esencial, a lo largo de los años se incorporaron leyes que completaban lo establecido en las respectivas constituciones de los dos virreinos referentes al gobierno interno, privilegios de los universitarios y cuestiones de protocolo que implicaban preeminencias, categorías y responsabilidades. En la universidad de México no hubo duda en cuanto a adoptar desde un principio las constituciones de Sala-

⁶⁷ El cronista de la Real y Pontificia Universidad, Cristóbal Bernardo de la Plaza y Jaén, dejó el relato del acontecimiento en la *Crónica*, vol. I, pp. 7-9. Utilizó en su obra el testimonio del secretario de la Universidad a fines del siglo XVII, Marcelino Solís y Haro, que dispuso de documentos antiguos para su reseña.

⁶⁸ *Recopilación*, título XXII, libro I, vol. I, ff. 110-110v.

⁶⁹ *Recopilación*, del libro I, varias leyes de los títulos XIX, XXI y XXII, del libro II, título I y del V, título VI.

manca, lo que implicó frecuentes conflictos, por la gran diferencia en antigüedad y en número de alumnos y de cátedras, por las muy distintas necesidades y situación de una y otra y porque Salamanca modificó sus constituciones varias veces; referirse a la legislación de Salamanca exigía determinar la fecha de las disposiciones pertinentes. Las autoridades académicas estuvieron conscientes de la necesidad de disponer de sus propias normas, por lo cual repetidamente se redactaron borradores de estatutos que no fueron formalmente aprobados hasta la segunda mitad del siglo XVII. En cuanto a las cátedras y materias de estudio se impuso la tendencia hacia la asimilación de los estudios a los programas de las universidades europeas con aparente ignorancia de las circunstancias locales. Por influencia de las decisiones del Concilio de Trento y por afán de imitar a la metrópoli se impuso la lectura de los mismos autores y de los mismos textos, a la vez que se desarrollaron los mismos métodos y las mismas argumentaciones que en Salamanca, Bolonia, París o su “mona imitadora”, la complutense de Alcalá.⁷⁰ Nunca obtuvieron la aprobación real y, por tanto no llegaron a estar vigentes los estatutos del oidor Pedro Farfán en 1580, los del arzobispo don Pedro Moya de Contreras en 1585, ni los del virrey don Rodrigo de Pacheco y Osorio, Marqués de Cerralvo en 1635. Finalmente, el visitador, obispo de Puebla y virrey interino don Juan de Palafox y Mendoza consiguió que el claustro universitario aprobase sus constituciones en 1644 y el rey en 1648. Éstas se imprimieron y entraron en vigor en 1668 y fueron la reglamentación más completa de la universidad de México y la única que se mantuvo durante todo el periodo colonial.

Mientras las autoridades se preocupaban por darle un respaldo institucional, la Universidad también se enfrentó a dificultades materiales, como las deficiencias del edificio que se le asignó provisionalmente y la ocasional falta de fondos para pagar a los catedráticos. Aun con sus dificultades, mantuvo el prestigio de los estudios y la continuidad de las cátedras, excepto las de gramática que debieron suspenderse durante varios años ante la competencia de los colegios de la Compañía de Jesús. El primer maestro de gramática, Blas de Bustamante, tuvo un buen número de alumnos, pero a partir de 1574 las interrupciones de

⁷⁰ Urriza, *La preclara*, p. 349.

las clases fueron constantes.⁷¹ Aunque no hubiera diferencias radicales en la enseñanza de los colegios y la universidad, estaba a favor de aquellos la disciplina más rigurosa y la mayor diversidad en lecturas de autores clásicos. Finalmente, ya que las constituciones de Palafox eliminaron la gramática de los estudios universitarios, el claustro lo aprobó y lo puso en práctica.

Unida al ciclo de humanidades e igualmente amenazada por la competencia de los colegios, la cátedra de retórica se mantuvo en la Real Universidad y periódicamente recibía la inscripción de los estudiantes que estaban obligados a registrarse “para la obediencia” del rector y para obtener el derecho a pasar a estudios en la facultad de Artes o Filosofía. Con un número muy bajo de alumnos, la retórica servía como medio de control de los aspirantes a seguir una carrera académica.⁷²

La facultad de Artes tuvo unos principios poco afortunados y siempre dependió de los grupos de estudiantes que se matriculaban temporalmente para obtener derecho a examen “de suficiencia” y lograr el grado de Bachiller. Los tres cursos previstos, de Lógica, Súmulas y Filosofía, deberían cursarse en dos años y medio, pero nunca se cumplió el ciclo completo; se redujeron habitualmente a dos, y aun a uno y medio, cuando se autorizaba a los estudiantes a “echar dos matrículas”, es decir, inscribirse simultáneamente en dos cursos para abreviar la estancia en una facultad que se consideraba como un paso intermedio para el acceso a facultades mayores. Incluso con su carácter propedéutico no se requería tramitar el título de bachiller sino tan sólo aprobar los cursos para pasar a estudios superiores.⁷³ El número de estudiantes fue muy variable. Hubo cursos en que apenas alcanzaron a registrarse 30 matrículas, repartidas entre los tres cursos, mientras que en años de mediados del siglo XVII, cuando la población de Artes llegó al máximo, se anotaron hasta 184 y 172.⁷⁴

Teología fue la facultad de mayor prestigio y el orgullo de los estudios en la Real Universidad. La tradición escolástica había reconocido su lugar preeminente, el humanismo prerreformista refrendó su posición y el concilio de Trento la exaltó al máximo al orientar el conocimiento

⁷¹ AGNM, Universidad, vols. 2 y 4.

⁷² AGNM, Universidad, vol. 40/exp. 64.

⁷³ AGNM, Universidad, vol. 6, f. 75v, año 1636; y vol. 40, f. 226, año 1645.

⁷⁴ Libros de matrículas en AGNM, Universidad, vols. 173 a 179.

a la salvaguarda de la ortodoxia católica. Pero la Universidad de México inició sus cursos cuando todavía se permitía cierta libertad y diversidad en la enseñanza. Así fue como fray Alonso de la Veracruz, atento a los problemas del momento, leyó los textos de la Sagrada Escritura aplicados a los problemas del mundo americano. Los justos títulos del dominio español sobre las Indias, la compulsión al trabajo de los indígenas y la validez de los matrimonios contraídos por los indios infieles fueron temas tratados desde la cátedra.⁷⁵ Las órdenes de dominicos y agustinos, fieles a sus respectivos patronos, mantuvieron permanentemente a su cargo dos cátedras de teología, en las que glosaban la obra de Santo Tomás de Aquino y de San Agustín. Los franciscanos, en el siglo XVII, lograron que se les admitiese la cátedra de Duns Escoto, y los jesuitas, ya en el XVIII, se hicieron cargo de la cátedra del Maestro de las Sentencias, Pedro Lombardo, dentro de la más reconocida tradición escolástica, y crearon la de Francisco Suárez, dotada por los jesuitas de la capital. El promedio de alumnos en esta facultad fue de 70 a 80 sumados los cuatro cursos, lo que da un promedio de menos de 20 por cada uno. Ya en el siglo XVIII se alcanzó la cantidad máxima de cien alumnos en total.⁷⁶

Casi con igual prestigio pero mucho más concurrida, la facultad de Cánones contó con cinco cátedras semestrales, que podían completarse en dos años y medio.⁷⁷ El mayor número de alumnos matriculados fue 236 en el año 1626 y el mínimo 91 en 1619. El promedio coincide aproximadamente con la media de esos límites.⁷⁸ El estudio de Leyes era menos atrayente, ya que las opciones de empleos burocráticos estaban mucho más restringidas que las de beneficios eclesiásticos. Pocos estudiantes se dedicaron exclusivamente a esta carrera, pero muchos optaron por graduarse en cánones y leyes, ya que las bases del derecho eran comunes a ambas y tan sólo se requería completar dos materias adicionales.⁷⁹ Los inscritos eran más o menos 10 por lo regular, pero prácticamente todos se graduaban, a diferencia de lo que sucedía en otras facultades. En Me-

⁷⁵ Las cátedras impartidas en el curso del año 1553 se reseñan en AGNM, Universidad, vol. 2.

⁷⁶ AGNM, Universidad, libros 400-401.

⁷⁷ AGNM, Universidad, vol. 40, f. 415.

⁷⁸ Los cálculos pueden no ser muy precisos porque en los mismos libros se registraban las matrículas de Cánones y de Leyes. AGNM, Universidad, vols. 173-179.

⁷⁹ AGNM, Universidad, vol. 5, f. 22.

dicina se registraron entre 11 y 20 alumnos por año, que aumentaron moderadamente en el siglo XVIII.⁸⁰

La legislación universitaria no sirve de referencia para conocer la calidad de los estudiantes. Pese a la preferencia concedida a los naturales en las reales cédulas (ya que se mencionan en primer lugar), no fueron muchos los indios graduados en facultades universitarias, pero tampoco podríamos determinarlo con precisión puesto que durante más de un siglo no se exigieron certificados de legitimidad y limpieza de sangre y nadie se habría atrevido a rechazar a los indios. Hoy sabemos que sí hubo presencia indígena, no muy numerosa, pero apreciable, no ya confundidos entre los criollos sino identificados por su origen étnico.⁸¹ Algo diferente fue la situación de quienes tenían ascendientes de origen africano: pudieron inscribirse sin obstáculo durante más de cien años y tuvieron que recurrir a excusas, trampas y engaños cuando entraron en vigor los estatutos de Palafox. Una demanda de los estudiantes de medicina contra un mulato, en el año 1634, dio motivo para un estudio cuidadoso y la decisión del rector, que claramente expresa la situación: “han sido admitidos en esta Real Universidad, a cursar los dichos grados mayores, personas en quienes con más notoriedad han concurrido causas semejantes, y a cursar grados menores han sido indistintamente admitidos todos”.⁸²

Un grupo selecto de universitarios estaba formado por los colegiales residentes en los convictorios de la ciudad. El de Santa María de Todos los Santos fue el más antiguo y el único que reunió las condiciones para ser considerado colegio mayor: reconocido como tal por concesión regia, sin intromisión de órdenes regulares o congregaciones, con todos sus colegiales estudiantes de facultades mayores, y gobernado por los mismos colegiales en régimen democrático. También fue colegio real el de San Ildefonso, que competía en antigüedad con el anterior por haberse fusionado con el de San Pedro y San Pablo, y recibía internos que cursaban estudios en la Universidad o en el colegio máximo de los jesuitas, quienes también tenían a su cargo la rectoría y administración.

⁸⁰ AGNM, Universidad, vols. 178-179.

⁸¹ Menegus Borneman, *Los indios*, pp. 234-257.

⁸² El informe del rector, Diego de Porras Villarías, en AGNM, Universidad, vol. 40/exp. 172. Citado por mí en *Historia de la educación en la época colonial. II. La educación de los criollos*, pp. 115-116.

Fue el más grande, poblado y suntuoso de los internados universitarios de la ciudad.⁸³

Con la misma categoría de real, pero menor en dimensiones y número de internos, el colegio de Cristo mantenía como becarios a estudiantes de gramática, artes y filosofía; sufrió la pérdida de sus rentas y terminó por anexionarse a San Ildefonso. Y el de San Ramón Nonato, exclusivo para juristas y canonistas, quedó bajo la tutela de los frailes de la Merced hasta que los estudiantes lograron su independencia y consiguiente secularización del establecimiento.⁸⁴

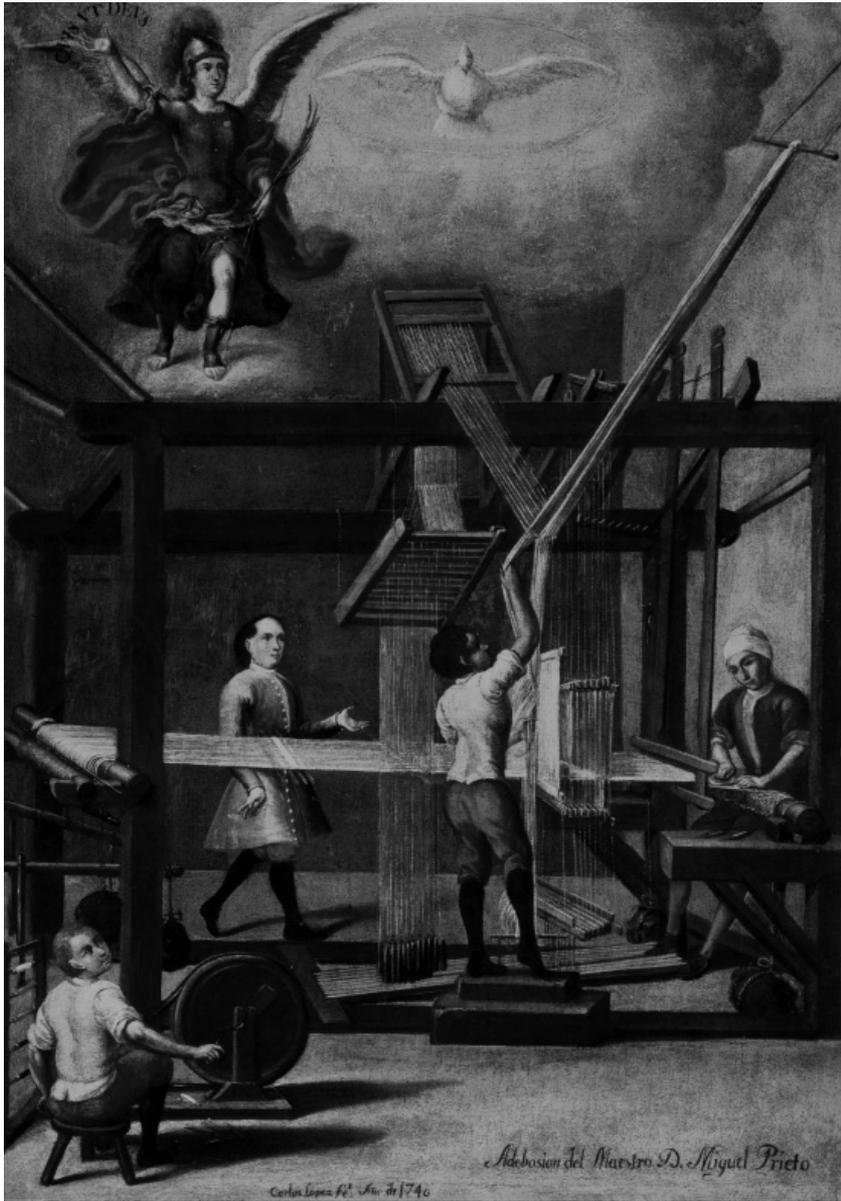
Sin duda los novohispanos que cursaron estudios en la Real Universidad fueron una minoría, y aún menos quienes completaron su carrera y llegaron a obtener el grado de licenciado, maestro o doctor; pero aun así su influencia en la vida académica del virreinato fue decisiva y su crecimiento y proceso de secularización reflejó la misma tendencia en la sociedad urbana.

Los estudios para clérigos

Una novedad renacentista, iniciada por los humanistas, secundada por los reformadores como Lutero y Calvino, y adoptada por la iglesia de la Contrarreforma fue la exigencia de que no se ordenasen clérigos sin una adecuada y suficiente formación intelectual. Para llevar a la práctica esta propuesta, en Trento se recomendó la fundación de seminarios que por lo mismo se llamaron tridentinos y que deberían erigirse en todas las cabezas de diócesis. Las órdenes regulares obedecieron con prontitud, ya que en gran parte coincidía con las exigencias de formación impuestas en los respectivos noviciados. En la Ciudad de México, sede del arzobispado, tenían sus casas los religiosos presentes en la Nueva España, y en ellas establecieron estudios especiales. Las normas propias de cada orden dependían de sus reglas originales, casi siempre “enmendadas, añadidas y ajustadas al uso y estilo” de la provincia. Estas reglas igualmente se adaptaban en sus principios pedagógicos a la educación de los laicos. Más que atención personalizada de los educandos se trataba de “una

⁸³ Las referencias en el Archivo Histórico del IISUE (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación), fondo San Ildefonso, UNAM.

⁸⁴ AGNM, Colegios, vol. 9.



Los niños de grupos populares iniciaban pronto su aprendizaje en talleres y obrajes. Carlos López, siglo XVIII. Exvoto de San Miguel en un obraje textil. Óleo sobre tela.

continua espía de sus acciones”, y la corrección se lograría “amonestando, reprendiendo y castigando, ya en público ya en secreto”.⁸⁵

Los agustinos dispusieron del noviciado y colegio de San Pablo desde 1575.⁸⁶ La orden de Santo Domingo o de predicadores estaba orientada hacia el estudio desde su origen y tenía como norma abrir escuelas en cada nueva fundación. Los conventos que fueran cabecera de su provincia debían tener estudios superiores, y así se hizo en el de la Ciudad de México; sin embargo, al no obtener el pase regio, la bula papal que les autorizaba a otorgar grados quedó sin efecto.⁸⁷

Aunque menos inclinados a las actividades académicas, los franciscanos también abrieron cátedras de artes y teología en el convento grande de San Francisco y tuvieron cursos ocasionalmente en otros conventos menores. Los mercedarios tuvieron su casa de estudios en el convento de Belem, desde fines del siglo XVII y los carmelitas establecieron su espléndido seminario en San Ángel.⁸⁸

La fundación del seminario tridentino, para clérigos seculares, se retrasó en la capital porque se consideraba que los colegios de los jesuitas cubrían ampliamente las necesidades de formación de futuros sacerdotes. Por fin, en 1697, y con el apoyo del cabildo catedral y de donativos de particulares, se declaró erigido el real colegio seminario, que abrió sus puertas a los nuevos estudiantes. Aunque siempre hubo becas para indígenas aspirantes al sacerdocio, fueron pocos los que las ocuparon y hubo épocas en que no residía ni un solo estudiante indio.⁸⁹

El aprendizaje de los oficios

A diferencia de lo que sucedía en las zonas rurales, en la ciudad la formación escolar estaba al alcance de una buena parte de los vecinos, ya fuese en colegios de los religiosos o en escuelas particulares. Pero aun así eran muchos, la mayor parte de los niños capitalinos, los que no ingresaban a ningún tipo de instrucción formal, apenas sabían leer, y se ocupaban en oficios artesanales sin haber pisado jamás una escuela.

⁸⁵ “Instrucción y doctrina de novicios”, en BN-UNAM, Fondo Reservado.

⁸⁶ Ruiz Zavala, *Historia de la provincia*, p. 410.

⁸⁷ AGNM, Universidad, vol. 81/exp. 3.

⁸⁸ Gonzalbo Aizpuru, *La educación de los criollos*, pp. 285-304.

⁸⁹ BN-UNAM, Fondo Franciscano, caja 81/exp. 1313.

Muchos de ellos iniciaban desde muy jóvenes el aprendizaje en talleres al cuidado del maestro que los contrataba.

En ocasiones, los maestros y los padres de los futuros aprendices realizaban un contrato, formalizado ante escribano público, en el que se fijaban los términos del convenio; otros se limitaban a establecer las condiciones, fiados en la palabra mutua; y tampoco quedan testimonios de los hijos, sobrinos o parientes próximos que trabajaron en talleres familiares. Muy rara vez se contrataba formalmente como aprendiz un menor de ocho años, y la edad más frecuente era los diez. Según lo establecido en las ordenanzas y la creencia común, era responsabilidad del maestro proporcionar a sus aprendices formación religiosa y educación en buenas costumbres durante el tiempo de aprendizaje, que solía ser de cuatro años en promedio. A lo largo de los años, y al comparar las escrituras del siglo XVI y las del XVIII se encuentra una diferencia apreciable en cuanto a la duración del contrato y el tipo de oficio mencionado, lo que en buena parte dependía de la edad y del carácter de la permanencia del aprendiz. En el siglo XVI el periodo de aprendizaje oscilaba entre los dos y los cuatro años y se contrataban jóvenes a quienes sus padres encomendaban; no faltaron casos en que los hijos deberían cumplir un periodo de trabajo (“aprendizaje”) de seis meses y hasta año y medio para pagar deudas contraídas por su padre.⁹⁰

Durante ese tiempo el niño residía en el taller y era acogido por la familia, recibía alimento y asistencia en posibles enfermedades. Al finalizar esa etapa, era responsabilidad del maestro que el joven hubiera adquirido la necesaria destreza en el oficio. Entonces podía estipularse que le proporcionaría los utensilios necesarios para el ejercicio de la profesión y un traje decoroso para ejercerla.⁹¹

En las últimas décadas del periodo colonial, cuando las autoridades se preocupaban por la creciente rebeldía de los jóvenes, pretendieron someterlos a un régimen de trabajo forzoso, por periodos de cuatro a cinco años, y encubierto como aprendizaje de “tejer paños”, tarea que nadie habría elegido por propia decisión si hubiera tenido opción. Jóvenes de 20 años sufrían así una forma de prisión para castigar su

⁹⁰ AHNCM (Archivo Histórico de Notarías de la Ciudad de México), escribano Antonio Alonso, protocolos de 1563 a 1578.

⁹¹ Abundan las “escrituras de aprendiz” en los protocolos notariales del AHNCM.

ociosidad, a veces su embriaguez y más raramente su participación en alborotos callejeros.⁹²

Los oficios más prestigiados y lucrativos, como los de platero y tejedor de seda, se reservaban a los hijos de españoles; eran solicitados los de herrero, sastre, zapatero, arcabucero, panadero, sombrerero o tejedor de pasamanería, y los jóvenes menos afortunados caían en obrajes textiles, donde padecían jornadas agotadoras y remuneración insignificante. Entre escuelas, talleres y obrajes transcurría la vida de los adolescentes de las ciudades, que así atravesaban la ambigua barrera entre la infancia y la edad adulta.

La educación femenina

Las niñas y jóvenes no tuvieron acceso a estudios de humanidades y ni siquiera se dio gran importancia a que adquiriesen conocimientos de lectura y escritura. Sin embargo, esto no significa que no preocupase su educación a sus parientes y a las autoridades. Pero la educación de las mujeres no tenía relación con la formación intelectual sino con las tareas domésticas, las prácticas de devoción y los buenos modales. Ya he mencionado los escasos conocimientos de las maestras de amiga, cuya función era mantener a las niñas dócilmente calladas y ocupadas en algunas labores de aguja mientras memorizaban el catecismo. La etapa en que asistían a estas escuelas estaba comprendida entre los 3 y los 12 años, edad límite ya considerada peligrosa para que las jóvenes doncellas salieran de su casa.

Ya en la adolescencia, las actividades del hogar les proporcionaban el entrenamiento necesario para la vida doméstica a la que estaban destinadas. Mientras llegaba el momento en que pudieran casarse, ayudaban en la limpieza, la cocina y el cuidado de los niños menores, y cosían, tejían y bordaban para completar el ajuar que aportarían como dote. Las que quedaban solteras y las que enviudaban jóvenes con una familia a su cargo debían improvisar habilidades que les permitiesen sobrevivir. Las menos afortunadas, no sólo indias y mulatas sino también muchas españolas, se dedicaban al servicio doméstico o trabajaban como costureras o bordadoras con una pobre remuneración. Y el ser pobres y de

⁹² AHNCM, protocolos de los escribanos Antonio Freile Pacheco y Antonio José Olaondo, años 1706-1720 y 1771-1775 respectivamente.

familia “decente” podía ser mérito suficiente para que les autorizasen abrir escuela de amiga.⁹³

Quedaba, sin embargo, un grupo numeroso de las niñas o jóvenes huérfanas y sin medios de fortuna ni capacidad para ganarse la vida, y a ellas se dedicaron los establecimientos llamados colegios, aunque no fuese la enseñanza su objetivo primordial. El más antiguo y aristocrático fue el de la Caridad, o Nuestra Señora de la Caridad, que en contra de lo previsto en su fundación, quedó destinado a niñas españolas de acreditado linaje honorable. Desde que lo tomó a su cargo la Archicofradía del Santísimo Sacramento y Caridad se estableció la norma de que sólo ingresaría un número limitado de becarias, previo escrutinio de sus circunstancias personales. No sólo debían ser españolas e hijas legítimas sino que se tomaba en cuenta el prestigio de sus parientes cercanos y su relación con alguno de los archicofrades.⁹⁴

El número de colegias varió entre 24 y 32, dependiendo de la disponibilidad de rentas por donaciones de particulares. Al cabo de los años se redactaron reglamentos que introducían pequeñas variaciones, pero siempre fue patente la intención de que fuera un refugio de niñas y adolescentes, procedentes de las familias más distinguidas de la capital, que viviesen en clausura, que se preparasen para el matrimonio y que consolidasen sus costumbres piadosas; sólo esporádicamente hubo algunos cofrades que recomendaron que también se les enseñase a leer. Hay constancia de que en una ocasión se compraron cartillas “para enseñar a leer a las muchachas”.⁹⁵ El escaso interés en la instrucción se justificaba por el hecho de que no debían ingresar menores de diez años, edad en la que podrían haber aprendido a leer, además de que no se consideraba un conocimiento necesario.⁹⁶ En contraste, el reglamento de 1585 detallaba las oraciones y cánticos correspondientes a las distintas horas del día y el control y vigilancia del comportamiento de las internas a cargo

⁹³ “Solicitudes de licencia para abrir escuela de amiga”, AHDF, Instrucción Pública en General, vol. 2476/exps. 46, 47, 49 y otros.

⁹⁴ Las peticiones de ingreso, conservadas en el archivo del colegio de Vizcaínas, muestran la importancia que se daba a las relaciones de parentesco y compadrazgo.

⁹⁵ Citado por Gómez Canedo, *La educación*, p. 303. Documento procedente del Archivo de Vizcaínas.

⁹⁶ El más antiguo reglamento conocido, de 1555, ha sido editado recientemente por Steck, “La cofradía”.

de las “escuchas y celadoras”. La clausura y recogimiento era fundamental “advirtiendo mucho que esto es lo más importante y necesario a la guarda de las Doncellas y honra de la Casa”.⁹⁷ La clausura, al igual que en los conventos de monjas, no sólo se refería a la prohibición de salir al exterior, sino también al riguroso control de las visitas. Por otra parte, las colegialas disfrutaban de comodidades como la asistencia de esclavas y sirvientes y de lujos en la decoración de la casa, con alfombras orientales, tibores chinos, porcelana de Sajonia, cuadros y espejos con marcos de plata. En ocasiones especiales también se les proporcionaban vestidos de fiesta, lujosos, sin excesos y sin el complemento de joyas.⁹⁸

Muy lejos de tales comodidades estuvo otro internado femenino de la capital, el recogimiento de San Miguel de Belem, fundado en el último cuarto del siglo XVII por el clérigo secular Domingo Pérez de Barcia, quien, con ayuda de ricos benefactores, comenzó por dar asilo a mujeres necesitadas, viudas o abandonadas por sus maridos. La obra mereció el apoyo del arzobispo don Francisco de Aguiar y Seijas, que lo recomendó al monarca para obtener la necesaria aprobación exigida para todo establecimiento de asistencia. En la solicitud quedó muy claro que no era “monasterio ni colegio, ni lo ha de ser, sino un mero recogimiento voluntario”.⁹⁹ La insistencia en la clausura fue preocupación de su fundador y de sus patrocinadores. Sobre este punto insistió con particular empeño el arzobispo Aguiar y Seijas, que advirtió: “en virtud de santa obediencia y pena de excomunión mayor, ninguna persona entre en la casa de recogimiento... si no fueren sus padres o hermanos”.¹⁰⁰

Aunque se llamó colegio, la función educativa nunca tuvo carácter formal: ni se organizaron clases colectivas, ni se formaron grupos de enseñanza por edades, ni se contrataron maestros; pero ya que algunas de las recogidas llegaron con sus hijas, las mismas residentes se ocuparon

⁹⁷ “Constituciones, 1585”, AGNM, Cofradías, vol. X, f. 32v.

⁹⁸ El vestido sería sencillo a lo largo del año, con autorización de disponer de ropa más lujosa con motivo de celebraciones o visitas distinguidas “sin necesidad de joyas ni atavíos por los perjuicios que de esto se han experimentado”. “Constituciones, 1585”, título 10, AGNM, Cofradías, vol. X, f. 32v.

⁹⁹ “Carta de Francisco Aguiar y Seijas, arzobispo de México, al Rey, Querétaro, 1 de marzo de 1686, AGI (Archivo General de Indias), Indiferente general, 60-4-3.

¹⁰⁰ “Sobre las visitas al recogimiento de San Miguel de Belem”, AHCV, E-13, T IV, f. 10385.

de su educación. Tan sólo durante algunos años, gracias a un donativo del arzobispo José Antonio Vizarrón y Eguiarreta, se estableció una escuela de música, que permitiría a algunas niñas adquirir la habilidad para el canto y tañido de instrumentos muy apreciada en los conventos de monjas en los que las que aspiraban a profesar podrían solicitar disminución o dispensa de pagar la dote exigida. Antes de finalizar el siglo XVIII se hablaba de la clase de música, que tenía un espacio asignado al que denominaban la escoleta.¹⁰¹ Ya que el ideal cristiano para las doncellas era la vida en el claustro, ayudarlas a profesar era lo mejor que se les podía ofrecer a jóvenes sin bienes de fortuna. Y las colegialas parecían ser candidatas idóneas para ingresar como novicias en los conventos de monjas de la capital. Las limosnas otorgadas por varios arzobispos como dote para que las colegialas pudiesen “tomar estado” se destinaban con preferencia, aunque no exclusivamente a la vida religiosa.¹⁰² El arzobispo Vizarrón fundó una obra pía destinada a proporcionar dote para profesar en alguno de los conventos de monjas a jóvenes “nativas de esta Ciudad de México...de padres honrados, que vulgar y comúnmente son llamados españoles...” residentes en algunos de los colegios, recogimientos o conventos de esta Ciudad de México...”¹⁰³

El recogimiento se había formado a partir de unas casas originalmente destinadas al alquiler y había ido creciendo con construcciones igualmente fragmentadas en departamentos y cuartos, lo cual determinó una peculiar forma de convivencia que se conservó invariable en sucesivas ampliaciones. En cada “vivienda” se reunían entre seis y diez mujeres de todas las edades, bajo la dirección de una “señora mayor” o “nana”. Ella era responsable de la instrucción que se impartía en su vivienda que, por lo tanto, dependía de los conocimientos de la misma y de su interés y capacidad para transmitirlos.

Las penitencias y prácticas de devoción eran tan exageradas dentro de la institución que comúnmente se llamó colegio “de las mochas” o “Belén de las mochas”. Como no contó con rentas suficientes y las internas

¹⁰¹ “Distribución espacial del colegio en 1798”, AHCV, E-13, T IV, V. 1, ff. 10370-10371.

¹⁰² “Sobre un informe del recogimiento que mandó hacer el arzobispo Lanciego y Eguilaz en 1724”, AHCV, E-13, T IV, V. 1, ff. 10281-10318.

¹⁰³ “Fundación de capellanía de misas y dote de religiosas perpetuamente anuales. 26 de abril de 1746”, AHCV, E-5, T IV, V. 3, ff. 13644-13659.

rara vez podían pagar las anualidades establecidas para su manutención, ellas tuvieron que trabajar para obtener algunos ingresos. El arzobispo Lanciego y Eguilaz les asignó 50 pesos mensuales y en 1739 el ayuntamiento de la ciudad duplicó la cantidad y comenzó a socorrerlas con la limosna de 100 pesos mensuales durante cuatro años. La limosna se distribuía en 34 tortas de pan y otras tantas libras de carne diariamente. Las receptoras de la limosna tenían que confesar y comulgar los dos primeros días de Pascua, pidiendo por las intenciones del virrey y de los regidores de la ciudad. Por esas fechas vivían 250 mujeres en la casa, casi todas pobres de solemnidad y que, según el capellán, “muchos días ni pan tienen que comer”.¹⁰⁴

Lo que se consideró educación femenina en colegios, recogimientos y conventos se había limitado durante doscientos años a propiciar el encierro y fomentar formas de piedad más cercanas a la superstición y el fanatismo que a una verdadera formación religiosa. Los buenos modales y la práctica de algunas labores domésticas era lo que con mayor esmero asimilaban las jóvenes encerradas en esos establecimientos. Ya en la segunda mitad del siglo de las luces se introdujeron nuevas ideas y comenzó a hablarse de dar verdadera instrucción a las mujeres. Ante el asombro de los más conservadores, satisfechos con el sistema vigente, se criticó la escasa instrucción de las mujeres y se proyectaron establecimientos que impartirían clases de lectura y escritura además de los rudimentos de la aritmética. Y, una vez más, la Ciudad de México fue el espacio donde se erigieron los nuevos colegios.

LA CIUDAD EDUCADORA

La ciudad, cualquier ciudad, es mucho más que un espacio habitable, y la orgullosa capital del virreinato de la Nueva España se adornaba con cuantos méritos podían justificar su señorío: la numerosa población, la esplendidez de sus edificios públicos, la devoción de sus vecinos, la vida cultural, la opulencia de sus ricos propietarios, la suntuosidad de templos y conventos, el dinamismo del comercio y la deslumbrante presencia de productos de las más diversas regiones y de tres continentes. Vivir en la ciudad permitía recibir constantes estímulos sensoriales e intelectuales,

¹⁰⁴ AHDF, Colegios de educación y corrección, vol. 517/exp. 9.

que abrían a sus vecinos un horizonte más amplio en el ámbito cultural y social.

Los viajeros quedaban impresionados ante la magnitud de la ciudad, su constante actividad y los contrastes de miseria y opulencia, de rigor y libertades, de piedad y desacatos.

Los inmigrantes que de continuo llegaban de las áreas rurales tardaban un tiempo considerable en adaptarse a unas costumbres que los desconcertaban, mientras que los niños se integraban espontáneamente al bullicio y a las contradicciones presentes en todo momento entre las pretensiones de orden y los innumerables resquicios por los que se filtraba el desorden.

La misma distribución urbana era muestra de tantas disparidades: iglesias, conventos y capillas vecinos de casas ocupadas en actividades de muy dudosa moralidad, mansiones señoriales que rentaban sus patios y covachas a los más humildes trabajadores, fachadas ostentosas junto a las que se acurrucaban mendigos sin refugio, carrozas suntuosas que circulaban por calles cubiertas de lodo en las que se derramaban las aguas negras de los edificios que las flanqueaban, canales pintorescos bordeados de hermosas flores, pero pestilentes por las inmundicias que arrastraban. Y, en todas partes, la más compleja mezcla de razas y culturas.

El intento de separación de los barrios de indios en el diseño original de la ciudad fracasó desde el primer momento porque a todos convenía que los trabajadores en talleres y hogares de los españoles viviesen cerca de sus patrones. Con excepción de la muy reducida minoría de españoles y criollos acomodados, el resto de la población, de cualquier calidad o condición, se mezclaba sin preocupaciones de pureza de sangre ni de legitimidad de origen. Con visión realista, el arzobispo Juan Antonio de Vizarrón y Eguiarreta, al fundar una obra pía destinada a futuras religiosas pidió que se seleccionase a quienes fueran “hijas de padres honrados o conocidos y que vulgar y comúnmente son llamados españoles en este reino”.¹⁰⁵ Bien sabía el prelado que el apelativo de español no respondía a una realidad geográfica ni racial; la categoría social era independiente de los caracteres biológicos. Sin duda se apreciaban las ventajas de pertenecer a una calidad superior, pero era algo que no resultaba inalcanzable. En

¹⁰⁵ “Fundación de capellanía de misas y dote para religiosas. 29 de abril de 1746”, AHCV, E-5, T IV, V. 3, f. 13653.

definitiva la ciudad mostraba la imagen de una comunidad regida por numerosas reglas a la vez que los recursos para eludirlos.

Si el ambiente era propicio a excitar el interés por el conocimiento, las autoridades procuraban orientar las actividades de la vida pública con un sentido aleccionador y ejemplar. En la ciudad se “contagiaban” malas costumbres a la vez que se aprendían formas civilizadas de comportamiento; se combinaban diversas tradiciones culturales y se generaban nuevas formas de convivencia. La amenaza del castigo y el estímulo de la recompensa se trasladaban al nivel de la vida pública mientras en el hogar se aprendía a sobrevivir en un medio que toleraba los abusos y fomentaba la desigualdad.

Familia y vida cotidiana

Al mencionar la familia hay que considerar en primer término la gran diversidad de familias y de formas de convivencia doméstica. En todas las épocas ha habido algún paradigma acerca de cómo debe ser la familia, siempre han existido numerosos ejemplos del fracaso de ese modelo, y la vida urbana en el México colonial ofrece la muestra más evidente de las contradicciones entre los modelos y la realidad. Ya se tratase de familias nucleares o extensas, en ausencia de uno de los padres o de ambos, en compañía de medios hermanos, de parientes remotos o de esclavos, en mansiones señoriales o en jacales deleznable, el ambiente doméstico fue decisivo en la formación de la personalidad y en la acumulación de conocimientos de los vecinos de la capital.

En todo tiempo, exista o no un sistema de educación formal, los niños reciben en su hogar los principios elementales de su educación, que, aun antes de intentar un aprendizaje específico, se amplía con el contacto de las costumbres y creencias que impregnan el ambiente. Los niños de la Ciudad de México asimilaron en su casa las formas de relación entre niños y adultos, hombres y mujeres, propietarios y sirvientes. También en el medio familiar aprendieron a hablar con determinada entonación, a usar un vocabulario más o menos extenso y a seleccionar las formas de expresión apropiadas para cada ocasión. La vivienda familiar enseñó a los más afortunados a identificar los espacios adecuados a la intimidad y los destinados a la vida social, el empleo del mobiliario y de los utensilios del ajuar doméstico. Muchos más, los que

apenas disfrutaron de un modesto cobijo nocturno, convirtieron la calle en su lugar de aprendizaje, de diversión y de sociabilidad. Todos, según sus circunstancias, pudieron formar una personalidad equilibrada o un carácter inseguro, tímido o agresivo dependiendo del entorno afectivo que les tocó vivir.

Poco habría que decir si las familias hubieran respondido a un modelo único o, al menos se hubieran sometido a las normas propuestas por la moral católica y respaldadas por las autoridades virreinales. Pero la situación en la capital era muy diferente. En pequeñas poblaciones rurales, con población predominantemente indígena, se conservaron las tradiciones de respeto a la autoridad, la vigilancia de los miembros de la comunidad y las rutinas de solidaridad familiar. En contraste, la Ciudad de México, lugar de cruce de culturas y de grupos sociales, era escenario de relaciones de todo tipo y de formas de convivencia diversas.¹⁰⁶

Los hijos de las familias de la elite, cuidadosas del lustre de su apellido y de la dignidad de su posición, se impregnaban del orgullo de su linaje, adoptaban modales despóticos, y aspiraban a lograr el reconocimiento social que creían merecer. Ellos buscaron en el medio académico, en las dignidades eclesiásticas y en la ostentación de su fortuna la grandeza que sus cortos méritos rara vez alcanzaban. Inevitablemente reproducirían en su vida familiar el modelo patriarcal y artificioso que conocieron en su infancia. Las viviendas señoriales, con múltiples habitaciones y con la cercanía de mozos, empleados, sirvientes y esclavos de ambos sexos, no propiciaban la comprensión sino que acentuaban la segregación en el trato cotidiano.

Aun con sus pretensiones de hidalguía y su prurito de pureza de origen étnico, también en estas familias se produjeron casos de mestizaje biológico y fue abrumador el proceso de sincretismo cultural, ya fuera en la comida, el vestido y la decoración, o en las expresiones de cortesía, en las devociones y en la mentalidad. Los modestos artesanos y pequeños comerciantes que vivían en los barrios de las afueras o en la misma traza formada por las calles céntricas, los pordioseros y gentes “de mal vivir” nunca estuvieron tan lejos de los propietarios enriquecidos como éstos habrían pretendido.¹⁰⁷ Habitados a vivir en un medio complejo, los veci-

¹⁰⁶ Gonzalbo Aizpuru, *Familia y orden*, pp. 274-280.

¹⁰⁷ Los datos de registros parroquiales de los siglos XVII y XVIII y los del censo de 1777 muestran la semejanza en formas de convivencia de españoles, mestizos, mulatos

nos de la Ciudad de México asumieron con naturalidad esa complejidad que pronto trascendería a otras ciudades de la Nueva España.

Las leyes civiles en relación con la familia seguían casi totalmente las directrices del derecho canónico, pero adaptadas en la práctica a la realidad americana. En ambas jurisdicciones los menores tenían escasa presencia y las mujeres estaban sometidas a la tutela de los varones de la familia, el padre o el marido. Sin embargo, la realidad era muy diferente de lo que la legislación presumía. Muchas mujeres permanecían solteras, otras quedaban viudas con hijos pequeños y no eran pocas las que habían sido abandonadas por sus maridos. Los adulterios de los maridos eran frecuentes y se veían con indulgencia; y tampoco faltaban los de algunas mujeres, que podían ser perdonadas siempre que guardasen discreción sobre sus deslices. En consecuencia, el modelo de la Sagrada Familia distaba mucho de la vida hogareña que vivían los vecinos de la capital. La complejidad de las relaciones familiares se reflejaba en la elevada proporción de familias sustentadas por una mujer, la frecuencia de grupos domésticos exclusivamente femeninos, la convivencia de hijos legítimos y naturales, de familiares adoptados o de bebés expósitos, de medios hermanos de sucesivos matrimonios de alguno de los progenitores o de esclavas de la familia, de abuelos a cargo de sus nietos y de paisanos o empleados, de parientes, de aprendices y de mozos de servicio. Quienes se criaban en esas situaciones adoptaban actitudes que oscilaban entre el rencor y la solidaridad. Los hijos legítimos de un propietario podían recibir como herencia y por lo tanto vender a sus medios hermanos, nacidos de una esclava o, en contraste, los mulatos adulterinos podían graduarse con todos los honores en la Real Universidad.¹⁰⁸ La vida en familia era el espacio en que se aprendía a conocer el abigarrado mundo colonial.

Las frecuentes relaciones de amancebamiento podían ser castigadas de oficio excepto cuando se comprometía el honor de un hombre casado, pero en la práctica a pocos preocupaban las situaciones irregulares, que sólo se castigaban cuando algún pariente o competidor resentido decidía denunciarlas. La lección no era, como estaba previsto por los legisladores:

y castas, frente a cierto apego a la tradición de los indígenas y el afán elitista de una minoría. Gonzalbo Aizpuru, *Familia y orden* y “Familias y viviendas”, pp. 75-108.

¹⁰⁸ Gonzalbo Aizpuru, “La vida familiar”, pp. 212-215.



Las solemnidades religiosas y los festejos cívicos constituían un espectáculo que atraía a la población de todas las calidades. Antonio de Prado. Plaza mayor de México. Óleo sobre tela. Detalle. Museo Nacional de Historia, INAH.

“no debo cometer una infracción porque me castigarán”, sino “debo ser astuto y cuidadoso para eludir el castigo”.

El concepto de calidad, que servía de diferenciador de categorías sociales, se apoyaba en la presencia de algunos rasgos étnicos, pero sólo como elementos adicionales al reconocimiento profesional, el éxito económico, el respeto de la comunidad, el orden familiar y, la indiscutible aportación de un cónyuge de un estamento considerado superior. Así pudo suceder que, mientras se reconocía el prestigio de pertenecer a las castas más elevadas en la escala social, se considerase la relativa facilidad de transitar de las inferiores a las superiores al acumular méritos personales, laborales y familiares. Mientras el habitante de haciendas y pueblos se mantenía en la calidad en que nació, porque no aspiraba a un ascenso, ni su aspiración le habría podido impulsar a conseguirlo, el capitalino sabía que en un medio de gran movilidad existían muchas posibilidades de cambio. Si bien en algunas instituciones, como la Real Universidad o los conventos de monjas, se exigía demostrar limpieza de sangre, la falsedad en los testimonios era tan frecuente que a nadie sorprendía.¹⁰⁹ La “fatal mezcla” que tanto ofendía a las autoridades civiles y religiosas era común en la capital del virreinato.¹¹⁰

La didáctica del miedo y el orden urbano

El Estado y la Iglesia, unidos legalmente por el Regio Patronato y cercanos por su interés común en el dominio de cuerpos y conciencias, disponían de recursos para lograr la sumisión de los fieles cristianos y obedientes vasallos de la corona. El infierno, como castigo supremo que significaba la condenación eterna, estaba presente a lo largo de la vida, pero sólo se tornaba realmente eficaz en la proximidad de la muerte. Algo más eficiente era la amenaza del castigo a cargo del Tribunal del Santo Oficio de la Inquisición. Aunque no fueron muchos los sentenciados en la Nueva España en más de doscientos años, la simple posibilidad de

¹⁰⁹ He subrayado en otra parte la importancia del término calidad, que define el criterio de clasificación empleado. Gonzalbo Aizpuru, *Familia y orden*, pp. 13-14 y 130. Cope, *The Limits*, p. 52, ha señalado la declinación de la sociedad de castas que, sin embargo, yo encuentro inoperante desde fecha mucho más temprana.

¹¹⁰ He tratado ampliamente este asunto en Gonzalbo Aizpuru, “La vida familiar”, pp. 201-210.

afrontar una denuncia fue suficiente para aplacar los conatos de rebeldía de quienes pretendieron llevar una vida ajena a las normas de la Iglesia. Aun así hubo quienes eludieron la vigilancia de los “familiares” del tribunal o se arrepintieron oportunamente para no sufrir el castigo que les habría correspondido.¹¹¹ Y aunque no fue raro que la Inquisición se extralimitase en sus funciones, sus atribuciones no alcanzaban a formas de comportamiento que no implicasen delitos de opinión. Se perdonaban las debilidades de la carne, se corregían con benevolencia las faltas por ignorancia, pero no había piedad para quien se atreviese a manifestar sus dudas sobre el dogma o la moral católica.

A veces la huida hacia provincias lejanas podía evitar que se descubriesen comportamientos prohibidos, pero no era raro que la ciudad ofreciese escondite o al menos así lo creyeron algunos de los procesados. Pero aun quienes se sentían seguros de que no había nada irregular en su comportamiento, sabían que en cada momento y circunstancia existían normas a las que debían someterse. Además de lo establecido por el calendario litúrgico, la vida urbana imponía días y horas de descanso y de trabajo, de diversión y de luto, de penitencia y de gozo. No podía descuidarse el cumplimiento de las obligaciones religiosas ni la asistencia a procesiones y solemnidades públicas. Las corporaciones y los gremios desfilaban por orden según el protocolo y a los indios de los barrios y parcialidades les tocaba realizar las labores de aseo y adorno de la ciudad.

Las preeminencias sociales tenían su reflejo en los lugares asignados para cada persona en la iglesia, en las procesiones, en las corridas de toros, y aun en la preferencia de paso en calles y puertas. No pocos altercados se originaron por la intransigencia de quienes no estaban dispuestos a ceder lo que consideraban sus derechos, a los que no podían renunciar sin menoscabo de su honor.

En la Ciudad de México, urbe populosa en la que convivían individuos de diferente origen y condición, las ordenanzas disponían los horarios permitidos para las actividades cotidianas, a la vez que la costumbre establecía las circunstancias propicias para que hombres y mujeres entablasen o mantuviesen su trato. Claro que la infracción de las reglas también era

¹¹¹ Los muchos casos de reincidencia y los de actitudes aparentemente despreocupadas ante advertencias de que podían ser perseguidos, hace pensar en que los novohispanos confiaban más en la ineficiencia y lentitud de los trámites y en la corrupción de los funcionarios. Alberro, *Inquisición y sociedad*.

algo habitual, de modo que la vida transcurría entre lo reglamentado, lo prohibido y lo tolerado. No sólo estaba prohibido consumir carne sino incluso venderla en los días de abstinencia marcados por la Iglesia pero siempre se recurrió a excepciones; la venta callejera de alimentos y comidas preparadas estaba sometida a limitaciones que no se obedecían, tampoco se podía trabajar en días festivos, que en la ciudad eran menos numerosos que en el campo, siempre que se cumpliese el calendario religioso establecido por el Tercer Concilio Mexicano. Las fiestas cívicas exigían la colaboración de los ciudadanos que con su presencia contribuían al mayor lucimiento, y la asistencia a los autos de fe se requería como demostración de fidelidad a la ortodoxia católica. Se pretendía que surtiese efecto la ejemplaridad de los castigos y para ello debían tener público.

Los talleres y tiendas tenían que cerrar sus puertas durante la noche, siempre dos o tres horas después del toque de oración, al igual que las casas particulares que no debían permanecer abiertas después de las 10 de la noche. A partir de esa hora resultaba inconveniente andar por las calles y los vigilantes nocturnos detenían a quienes consideraban que producían alboroto fuera de hora.¹¹² Tampoco era excepcional que se infringiera esta norma y ni siquiera se consideraba algo escandaloso que las jovencitas anduvieran por la calle o visitasen a sus amigas fuera de las horas convenientes. Al menos cuatro muchachas entre 14 y 17 años expusieron motivos baladíes para justificar su presencia cerca de la medianoche en una casa denunciada por los vecinos por sus actividades sospechosas.¹¹³

Existían normas explícitas e implícitas acerca de la ropa que debía usarse según las circunstancias personales y del momento. La legislación imponía la diferencia por categoría étnica, como las limitaciones impuestas a las mulatas, y por decoro, contra quienes se presentaban desharrapados en actos públicos. Pero la sociedad era mucho más rigurosa y exigente, y disponía de miles de ojos para vigilar el cumplimiento de sus propias normas. Hubo quien, por no disponer de la vestimenta adecuada, prefirió abandonar la ciudad y retirarse a vivir en un pueblo de indios. En el extremo opuesto, las leyes suntuarias pretendían limitar el lujo de los potentados. La pragmática contra la ropa suntuosa promul-

¹¹² Andar por la calle a deshora era motivo suficiente para reprender a una mujer, aunque no hubiera pruebas de comportamiento irregular. Archivo Judicial del Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal, Penales, vol. 13, f. 12, año 1792.

¹¹³ AGNM, Criminal, vols. 84 y 89.

gada en la Nueva España en 1571, quedó sin efecto tras repetidas solicitudes de prórroga para ordenar su aplicación.¹¹⁴ Pero las mismas recomendaciones se repetirían en años y siglos sucesivos, de modo que, con mayor amplitud y escasas diferencias se reprodujo en 1691 y en 1716.¹¹⁵

Las condiciones de las viviendas determinaban costumbres que nadie había decretado pero la realidad imponía. En el último cuarto del siglo XVIII, 54% de la población de la Ciudad de México vivía en cuartos o accesorias, en los que podían disponer de una o dos piezas, apenas suficientes para el descanso nocturno de varios miembros de un grupo doméstico.¹¹⁶ Gran parte de las actividades cotidianas se realizaban en los patios interiores o en la calle. Muchos artesanos trabajaban a la vista del público, las cocinas consistían en anafres sobre las banquetas y allí mismo se ofrecían alimentos a los transeúntes, mientras que no pocas pulquerías se instalaban en las calles y plazas para atraer a los parroquianos.

Los paseos, la distracción más popular de los ciudadanos, tenían su horario apropiado. Los “días y horas regulares del paseo” eran los festivos, a partir de las 4 de la tarde, por lo que a esa hora se establecía una guardia en las puertas, y concluían en el atardecer, cuando a los riesgos de la aglomeración y los abusos de los cocheros se unía la escasa visibilidad, puesto que no había alumbrado público.¹¹⁷

Lo cotidiano y lo festivo en la capital del virreinato

El toque de campanas regía el horario de las actividades de la ciudad y los vecinos ocupaban los espacios de acuerdo con él, según sus necesidades y más o menos obedientes a las ordenanzas municipales. Por la mañana

¹¹⁴ Acta de cabildo de 5 de mayo de 1571, en O’Gorman, *Guía de Actas...*, p. 73.

¹¹⁵ Pragmática contra el abuso de trajes y otros gastos superfluos, en Madrid a 10 de febrero de 1716; reproducida en Konetzke, *Colección de documentos...*, t. 3, pp. 75-134.

¹¹⁶ Sobre un total de 4 974 hogares del centro de la ciudad, 2 696 tenían una o dos piezas para todas las actividades domésticas. Gonzalbo Aizpuru, “Familias y viviendas...”, pp. 75-108.

¹¹⁷ “Pedimiento del señor fiscal de lo civil, sobre que se abran dos puertas pequeñas a los lados de cada una de las grandes de la Alameda, para precaver las desgracias que ocasiona la necesidad de que por unas mismas entren y salgan los coches, caballos y gente de a pie”, AHDF, Paseos, vol. 3584, exp. 13, 15 de abril de 1785.

se abrían las puertas de tiendas y talleres y muchos artesanos sacaban a la calle sus instrumentos de labor. La rutina del trabajo callejero era tan reconocida que ya algunas calles se nombraban por el artesano que se establecía a la intemperie: durante años, a lo largo del siglo XVIII, se conoció la esquina “del banco del herrador” y no fueron menos populares las calles en que se vendía pulque en mostradores sobre las banquetas. Pronto se instalaban los anafres fuera de las casas y las cocineras ofrecían comida a los peatones en algunas plazas y esquinas. Los vendedores callejeros ya establecidos se disputaban los espacios para venta de flores, panes y dulces en los portales de la plaza mayor, en cuyo centro, y cerca de los “cajones” fijos de los comerciantes del Parián se instalaba un tianguis durante el día y “el Baratillo” nocturno en donde se podían encontrar objetos varios y ropa a precios muy baratos. En ocasiones las autoridades cancelaban esta venta nocturna con la fundada sospecha de que se vendían objetos robados. El ama de casa y el comprador ocasional aprendían pronto a conocer las calles en que se agrupaban los artesanos o comerciantes dedicados a cierta especialidad: plateros, herreros, tlapaleros, etcétera.

La temprana instalación de la primera imprenta de América, la de Juan Pablos en 1540, fue el inicio de una labor impresora que se mantuvo durante todo el periodo virreinal. En las prensas de la capital se imprimieron libros de evangelización, textos escolares, obras de literatura clásica, almanaques y pronósticos, y noticias de actualidad. Los tirajes más cuantiosos correspondieron a los pequeños libritos de catecismos o cartillas de la doctrina cristiana, que se utilizaban en escuelas, parroquias y misiones.¹¹⁸ Las mismas imprentas funcionaban también como librerías y nunca dejaron de llegar a la capital los libros importados de España y de otros países europeos. Una gran parte de los lectores eran clérigos, muchos estudiantes de los niveles medio y superior, y otros profesionistas como abogados o médicos, por lo que no es extraño que abundasen los libros piadosos, jurídicos y de humanidades, pero en las bibliotecas familiares y en los estrados de las señoras no faltaron novelas y comedias.¹¹⁹ No cabe duda de que la lectura

¹¹⁸ Aunque lo más frecuente fue que se importasen los catecismos que se imprimían en Valladolid con privilegio de la Corona, también se editaron en la Nueva España los catecismos en lenguas indígenas y algunos en la castellana. Citados en la bibliografía como *Cartilla*.

¹¹⁹ Las referencias, procedentes de varios volúmenes y expedientes del AGNM que han sido publicadas por O’Gorman, “Bibliotecas...”, pp. 663-1006 y por Leonard, “On the Mexican...”, pp. 419-435.

sería el deleite de no pocos intelectuales y de que también quienes habían cursado Humanidades habrían adquirido el gusto por las obras de autores clásicos que se practicaban en las clases. En soledad o en reuniones familiares, muchas mujeres leían, y no sólo los libros piadosos, los más abundantes en todos los inventarios de librerías y bibliotecas, sino también, y en gran cantidad, novelas y comedias. Amadís de Gaula y otros héroes caballerescos nutrieron las fantasías de jóvenes y adultos habitantes del virreinato durante el siglo XVI para desaparecer prácticamente en la siguiente centuria; los pícaros como Lazarillo, Marcos de Obregón o Don Pablos los sustituyeron en el gusto de los lectores, acompañados del hidalgo manchego y de las obras teatrales de Lope de Vega, Tirso de Molina y Calderón de la Barca, que dominaron el ambiente literario de la capital. Pero las grandes novedades llegaron en el siglo XVIII, con los seductores y peligrosos autores europeos, en particular franceses, que revolucionaron el pensamiento y las costumbres de las naciones europeas y llegaron a las Indias pese a todas las prohibiciones. Aunque lentamente, a largo del tiempo disminuyó ligeramente la proporción de libros piadosos frente a los profanos; de 38% en el siglo XVII, los libros religiosos pasaron a 31% en el XVIII.¹²⁰ Y aunque no todos los vecinos de la ciudad supiesen leer, sus oportunidades de aprender eran muy superiores a las que tenían los habitantes de pueblos y pequeñas ciudades.

En ocasiones los colegios de la capital organizaban festejos con motivo del inicio o del final de cursos o para celebrar a algún santo patrón. La Real Universidad influía en el ambiente cultural con los paseos y mascaradas celebrados con motivo de obtención de cátedras y de grados académicos, los actos públicos de presentación de grados y la exposición de tesis que podían convertirse en motivo de conversaciones y discusiones aun entre el público ajeno a la vida académica. Y las celebraciones civiles y religiosas se completaban con representaciones de autos sacramentales, desfiles alegóricos o arcos de triunfo en los que se transmitían mensajes relativos a la historia y la cultura occidental aplicados a la Nueva España.

La procesión del Corpus podría considerarse el momento culminante de estos festejos, con participación de todas las corporaciones y gremios. También acudían todos los habitantes de la ciudad a las fiestas cívicas, como el tradicional paseo del pendón, el 13 de agosto, los recibimientos

¹²⁰ Gonzalbo Aizpuru, *Vivir en Nueva España*, pp. 336-343.

de virreyes, la conmemoración de victorias bélicas, el nacimiento de infantes reales o la boda del monarca reinante. Con estos motivos se celebraban corridas de toros y juegos de cañas, sortijas y alcancías, que eran espectáculos ocasionales.¹²¹ Aun cuando en apariencia se tratase de entretenimientos meramente lúdicos, sin un contenido docente, siempre estaban implícitos mensajes que sugerían valores como el respeto a la soberanía del monarca reinante, el compromiso de participar en los motivos de júbilo del gobierno, y el orgullo compartido de la historia de la metrópoli, que con frecuencia se mezclaba con el pasado indígena.¹²² En las mascaradas salían estudiantes disfrazados de indígenas o participaban los indios de San Gregorio actuando en danzas y mitotes, y en los arcos de triunfo se intercalaban hazañas de los tlatoanis del señorío mexica con las de los héroes de la historia clásica. Al mismo tiempo que se menospreciaba a los indígenas de carne y hueso que dignamente arrastraban su condición miserable, se exaltaba el pasado indígena que ya formaba parte de la identidad de los criollos.

La fiesta de San Hipólito, el 13 de agosto, se celebraba con el paseo del pendón, en que el orden de preeminencias y responsabilidades era parte fundamental. Se exigía la asistencia de “los señores ministros de la Real Audiencia, contadores mayores del tribunal de cuentas, oficiales reales, títulos de Castilla, militares de graduación, jefes de oficina de la Real Hacienda, y caballeros particulares”.¹²³ El horario de las actividades y la ruta que seguiría el paseo estaban previamente determinados y daban solemnidad a los festejos que se completaban con corridas de toros y jolgorio popular. Porque sin la participación del pueblo no había fiesta, aunque su participación se limitase a admirar el esplendor de los representantes del poder.

ALGUNAS CONSIDERACIONES

Ser vecino de la ciudad que era sede del gobierno virreinal y de las principales instituciones culturales del virreinato significaba disponer de

¹²¹ Gonzalbo Aizpuru, “Las fiestas”, pp. 19-46.

¹²² Las Actas de Cabildo del antiguo ayuntamiento, en AHDF, muestran constantes referencias a la importancia de determinadas celebraciones y a la obligación de los regidores de participar en ellas.

¹²³ AHDF, Historia, vol. 2277/exp. 1, sobre el paseo del pendón, 20 de agosto de 1676.

opciones de instrucción inalcanzables en otras regiones. Pero la educación no sólo es un privilegio sino que impone obligaciones y determina hábitos de comportamiento. Ser educado era tanto como ser civilizado, lo que implicaba formas peculiares en el vestir, en las relaciones sociales, en las diversiones y en el trabajo. A la capital llegaban las novedades en la cultura y en las modas y de ahí irradiaban hacia otras ciudades, una vez asimiladas y con frecuencia modificadas según el criterio estético de los capitalinos.

Si bien las mismas leyes regían todo el territorio del virreinato y las mismas normas morales obligaban por igual a los fieles cristianos, eran diferentes las costumbres en la capital y era mucho más elevado el nivel cultural del promedio de la población, porque también era más accesible la instrucción en todos los niveles, más practicadas las normas de cortesía y más constante la reiteración de los mensajes promotores de orden, sumisión y urbanidad.

Las numerosas escuelas para niños y amigas para niñas, el colegio de la Compañía de Jesús y los estudios de las demás órdenes regulares, los internados femeninos, la Real Universidad y las imprentas y librerías contribuían a enriquecer un ambiente cultural en el que no sólo hay que considerar la proporción de potenciales escolares con la oferta de establecimientos de enseñanza, sino lo que el trato cotidiano imponía y la ostentación de emblemas, símbolos y representaciones en fiestas, mascaradas y procesiones sugería.

Ya que el prestigio de la vida urbana era indiscutible, no es sorprendente que su influencia se extendiese a ciudades provincianas, villas o pueblos, de modo que el orden y el desorden de la gran ciudad se generalizó en toda la extensión del virreinato. Para bien o para mal, la Ciudad de México no sólo moldeó la vida de sus vecinos sino que influyó en la de todos los habitantes de la Nueva España.

ANEXO

INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN LA CAPITAL

Enseñanza de Primeras Letras

Maestros particulares desde 1524.

A partir de 1817 escuelas parroquiales.

Ciclo de Humanidades

Colegio máximo (San Pedro y San Pablo), jesuitas	1574 a 1767
Maestros particulares	...
Intermitente apertura y cierre de cátedras en la Universidad	1553...

Facultad de Artes o Filosofía

Santa Cruz en Tlatelolco (sin reconocimiento académico), franciscanos	1536 a 1556 (alrededor)
Real y Pontificia Universidad	1553
Colegio máximo (San Pedro y San Pablo), jesuitas (alrededor)	1580 a 1767

Colegios de indios (catecismo, canto y primeras letras)

Santa Cruz en Tlatelolco, franciscanos	1536
San Gregorio (jesuitas) convictorio con escuelas	1586 a 1767

Estudios superiores

Real y Pontificia Universidad (facultades mayores y menores)	1553...
Teología sin concesión de grados en noviciados y colegio máximo	...

Seminarios o convictorios (internados)

Santa María de Todos Santos (anexión a San Ildefonso)	1573 a 1774
San Pedro y San Pablo (anexión a San Ildefonso)	1574 a 1612
San Gregorio (a partir de 1585 pasó a ser internado de indios)	1575 a 1585
San Bernardo	1576 a 1588
San Miguel	1576 a 1588
San Ildefonso (por fusión de los anteriores)	1588 a 1767

Estudios especiales para clérigos

En ocasiones se aceptaron estudiantes laicos a ciertos cursos	
Convento grande de San Francisco, franciscanos	fecha indeterminada

Orden de Predicadores: Santo Domingo	1541 a 1585
Orden de San Agustín: Convento y noviciado de San Pablo (Estudio superior de la orden)	1575
Orden de la Merced: convictorio temporal	1575 a 1576
Orden del Carmelo: Convento de San Ángel (provincia de San Alberto)	1586
Orden de Predicadores: Porta Coeli	1605
Orden de Frailes Menores: San Buenaventura en Tlatelolco (Estudio superior de la orden)	1667
Orden de la Merced: San Miguel de Bethlem (Estudio superior de la orden)	1686
Real Colegio Seminario (Para clérigos seculares)	1697

Colegios femeninos (Internados)

Fundaciones seglares, excepto los de la Compañía de María	
Colegio de mestizas (:)	1543 a 1545?
Nuestra Señora de la Caridad (nuevamente fundado) (Para españolas, sin escuelas)	1548
San Miguel de Belem (Españolas mestizas o castas indistintamente. Por un tiempo hubo clases de música)	1680
Nuestra Señora de Guadalupe de indias (Dependiente de San Gregorio)	1753 a 1811
Colegio del Pilar o de la Enseñanza (Monjas de la Compañía de María. Internado y escuelas)	1754
Colegio de San Ignacio o Vizcaínas (Internado)	1767
Colegio de Nuestra Señora de la Paz, en Vizcaínas (Apertura de escuelas para externas en parte del internado)	1793
Enseñanza Nueva o Colegio de Indias (a cargo de la Compañía de María)	1811

SIGLAS Y REFERENCIAS

AGI	Archivo General de Indias.
AGNM	Archivo General de la Nación, México.

AHCV	Archivo Histórico del Colegio de las Vizcaínas.
AHDF	Archivo Histórico del Distrito Federal.
AH del INAH	Archivo Histórico de la Biblioteca del Museo Nacional de Antropología e Historia.
AHNCM	Archivo Histórico de Notarías de la Ciudad de México.
BN-UNAM	Biblioteca Nacional de la Universidad Nacional Autónoma de México.

ALBERRO, Solange, *Inquisición y sociedad en México, 1571-1700*, México, Fondo de Cultura Económica, 1988.

Cartilla y doctrina christiana. Con privilegio del Excelentísimo Señor Virrey Marqués de Cadereyta, México, Imprenta de Francisco Sálbago, 1637.

Cartilla y doctrina impressa a costa de la sancta iglesia catedral de la ciudad de Valladolid, Valladolid, Ambrosio Pérez impresor, 1614.

Concilio III Provincial Mexicano celebrado en México el año 1585 confirmado en Roma por el Papa Sixto V, ilustrado con muchas notas del P. Basilio Arrillaga, publicado por Mariano Galván Rivera, 2a. ed., Barcelona, Imprenta de Manuel Miró, 1870.

COPE, R. Douglas, *The Limits of the Racial Domination. Plebeian Society in Colonial Mexico City, 1660-1720*, Madison, Wisconsin, University of Wisconsin Press, 1994.

CUEVAS, Mariano, *Documentos inéditos del siglo XVI para la historia de México*, 2a. ed., facsimilar de la de 1914, México, Porrúa, 1975.

DECORME, Gerard, *La obra de los jesuitas mexicanos durante la época colonial. 1572-1767*, 2 vols., México, Antigua Librería de Robredo, 1941.

ENCINAS, Diego de, *Cedulario Indiano*, 4 vols., Reproducción facsimilar de la de 1596, con estudio de Alfonso García Gallo, Madrid, Instituto de Cultura Hispánica, 1945.

GARIBAY, Ángel María, "Frasas y modos de hablar, elegantes y metafóricos de los indios mexicanos. Texto de fray Juan de Mijangos, 1621", en *Estudios de Cultura Náhuatl*, VI, 1966, pp. 11-27.

GÓMEZ CANEDO, Lino, *La educación de los marginados durante la época colonial*, México, Porrúa, 1982.

GÓMEZ ROBLEDO, Xavier, *Humanismo en México en el siglo XVI. El sistema del Colegio de San Pedro y San Pablo*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1954.

- GONZALBO AIZPURU, Pilar, *Las mujeres en la Nueva España. Educación y vida cotidiana*, México, El Colegio de México, 1987.
- _____, *Historia de la educación en la época colonial, I: El mundo indígena, II: La educación de los criollos y la vida urbana*, México, El Colegio de México, 1990.
- _____, “Las fiestas novohispanas: espectáculo y ejemplo”, en *Mexican Studies/Estudios mexicanos*, Irvine, California, University of California Press, vol. 9, núm. 1, winter 1993, pp. 19-46.
- _____, *Familia y orden colonial*, México, El Colegio de México, 1998.
- _____, “Familias y viviendas en la capital del virreinato”, en Rosalva Loreto (coord.), *Casas, viviendas y hogares en la historia de México*, México, El Colegio de México, 2001, pp. 75-108.
- _____, “La vida familiar y las movibles fronteras sociales en el siglo XVIII novohispano”, en *Montalbán*, núm. 34, 2001, pp. 201-218.
- _____, *Vivir en Nueva España. Orden y desorden en la vida cotidiana*, México, El Colegio de México, 2008.
- GREENLEAF, Richard E., “San Juan de Letrán: Colonial Mexico’s Royal College for Mestizos”, *Researchs and Reflections in Archeology and History. Essays in Honor of Doris Stone*, Tulane, Middle American Research Institute, 1986.
- HERRERA, Antonio de, *Historia de los hechos de los castellanos en las islas y tierra firme del Mar Océano*, 10 vols., Asunción, Paraguay, 1944-1947.
- KONETZKE, Richard, *Colección de documentos para la historia de la formación social de Hispanoamérica*, 6 vols., Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1954.
- LEONARD, Irving, “On the Mexican Book Trade, 1683”, *Hispanic American Historical Review*, vol. 27:3, 1947, pp. 419-435.
- LORENZANA Y BUTRÓN, Francisco Antonio, *Concilios provinciales Primero y Segundo, celebrados en la muy noble y leal Ciudad de México, presidiendo el Ilmo. y Rmo Sr. Dn. Alonso de Montúfar, en 1555 y 1565*, México, Imprenta de Hoyal, 1770.
- LLAGUNO, José Antonio, S. J., *La personalidad jurídica del indio y el III Concilio Provincial Mexicano (1585)*, México, Porrúa, 1963.
- MENDIETA, Fray Gerónimo de, *Historia eclesiástica indiana* (último tercio del siglo XVI), México, Porrúa, 1980.

- MENEGUS BORNEMAN, Margarita y Rodolfo AGUIRRE, *Los indios, el sacerdocio y la Universidad en Nueva España. Siglos XVI-XVIII*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México, Plaza y Valdés, 2006.
- MIJANGOS, Juan de, O.S.A., “Frasas y modos de hablar, elegantes y metafóricos de los indios mexicanos” (1621), Ángel María Garibay (ed.), *Estudios de Cultura Náhuatl*, 1966, pp. 11-27.
- Monumenta Pedagogica Societatis Iesu*, Roma, Institutum Historicum Societatis Iesu, 1965.
- O’GORMAN, Edmundo, “Bibliotecas y librerías coloniales, 1585-1694”, en *Boletín del Archivo General de la Nación*, vol. X:4, 1939, pp. 663-1006.
- _____, *Guía de las actas de Cabildo de la Ciudad de México, siglo XVI*, México, Fondo de Cultura Económica, 1970.
- PÉREZ DE RIVAS, Andrés, *Crónica e historia religiosa de la provincia de la Compañía de Jesús de México en Nueva España, hasta 1654*, 2 vols., México, Imprenta del Sagrado Corazón, 1896.
- PLAZA Y JAÉN, Cristóbal Bernardo, *Crónica de la Real y Pontificia Universidad de México*, “Prólogo” de Marcelino Solís y Haro, reimpresión de 1688, 2 vols., México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1931.
- PUGA, Vasco de, *Provisiones, cédulas e instrucciones, desde el año 1525 hasta este presente de 63*, facsímil de la edición de Ocharte de 1563, 2 vols., Madrid, Instituto de Cultura Hispánica, 1945.
- Recopilación de Leyes de los Reynos de las Indias*, 3 vols., edición facsimilar de la de 1791, Madrid, Instituto de Cultura Hispánica, 1943.
- RUIZ ZAVALA, Alipio, *Historia de la provincia agustiniana del Santísimo Nombre de Jesús*, 2 vols., México, Porrúa, 1984.
- SAHAGÚN, Bernardino de, OFM, *Coloquios y doctrina cristiana. 1564*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1986.
- SÁNCHEZ BAQUERO, Juan, *Fundación de la Compañía de Jesús en Nueva España, 1571-1580*, México, Patria, 1945.
- SCHOLES, Frances V., *Documentos para la historia de Yucatán, 1560-1610*, Carlos R. Menéndez (ed.), 3 vols., Mérida, 1936-1938.
- STECK, Francis Borgia, “La cofradía del Santísimo Sacramento”, en *The Americas*, vol. II, núm. 3, 1946.

- TORQUEMADA, Juan de, *Monarquía indiana*, 7 vols., México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1977-1983.
- URRIZA, Juan, *La preclara facultad de Artes y Filosofía de la Universidad de Alcalá de Henares en el siglo de oro, 1509-1621*, Madrid, Instituto Jerónimo Zurita, 1942.
- ZAMBRANO, Francisco y José GUTIÉRREZ CASILLAS, *Diccionario bibliográfico de la Compañía de Jesús en México*, 14 vols., México, Jus, Buena Prensa, 1961-1975.
- ZUBILLAGA, Félix, "Tercer Concilio Mexicano. 1585. Los memoriales del Padre Juan de la Plaza", en *Archivum Historicum Societatis Iesu*, xxx:59, 1961, pp. 180-244.
- _____, *Monumenta Mexicana Societatis Jesu*, Perugia, apud, *Monumenta Historica Societatis Jesu*.

III. LA CIUDAD DURANTE TRES REGÍMENES 1768-1838

Dorothy Tanck de Estrada
El Colegio de México

EL GOBIERNO CAMBIA, LOS MAESTROS Y LOS ALUMNOS CONTINÚAN

*El ayuntamiento virreinal, el ayuntamiento constitucional
y el ayuntamiento independiente*

Al final del siglo XVIII, el ayuntamiento de México, la ciudad “nobilísima, muy leal, insigne e imperial”, tuvo que someterse a la vigilancia del gobierno virreinal. En 1770 recibió un reglamento que reemplazó a las ordenanzas de 1723. Este documento, redactado por el visitador José de Gálvez, reiteró que el corregidor, nombrado por el rey, presidiría todas las juntas del ayuntamiento, que se le añadieran seis regidores honorarios seleccionados por el virrey y que los gastos municipales tuvieran que ajustarse a las cantidades especificadas por el gobierno. Así se restringió la autonomía de la ciudad capital.¹

El ayuntamiento estaba formado por doce regidores perpetuos pertenecientes a las familias criollas más prósperas de la capital; seis regidores honorarios, mitad peninsulares y mitad americanos y dos alcaldes ordinarios, nombrados cada dos años por los regidores. Los alcaldes ordinarios se encargaban de la justicia, tanto civil como criminal, mientras que los regidores dirigían la administración de la ciudad, dividiéndose

¹ Gálvez, *Informe general*, pp. 134-137. Durante veinte años, el ayuntamiento rehusó entregar sus cuentas al gobierno. Archivo Histórico del Distrito Federal (en adelante AHDF), Ayuntamiento, vol. 394, exp. 93, 8 de mayo de 1794.

en varias comisiones, entre ellas, una encargada de los gremios, incluido el de maestros, llamado “Nobilísimo Arte de las Primeras Letras”. Dos oficiales actuaban como abogados defensores: el procurador general, uno de los regidores perpetuos, representaba la ciudad, mientras que el síndico del Común, uno de los regidores honorarios, defendía los intereses del público.²

La Constitución Política de la Monarquía Española de 1812, expedida por las cortes de Cádiz, instaló una nueva forma de gobierno municipal. En primer lugar, los miembros de los ayuntamientos debían ser electos (por elección indirecta), sin poder comprar su puesto ni servir por vida, como en el antiguo sistema. En abril de 1813 tomaron posesión 16 regidores, dos alcaldes y dos síndicos. Todos eran criollos con ocupaciones diversas: comerciantes, propietarios, mineros, abogados, un tocinero, un conde y dos gobernadores de las parcialidades de indios. En segundo lugar, el artículo 321 de la constitución mandó formar una comisión de dos regidores para “cuidar de todas las escuelas de primeras letras”, sin mencionar el gremio de maestros.

Nueve meses después, en enero de 1814, se proclamó en la ciudad el libre ejercicio de los oficios, mediante el cual se suprimió la obligación de artesanos y maestros de incorporarse a los gremios, “cuyas ordenanzas se derogan”. De esta manera el ayuntamiento dejó de vigilar la educación primaria y empezó, según el artículo 366 constitucional, a promover el establecimiento de escuelas municipales gratuitas, como una obligación ligada al bien público.³

De 1814 a 1820 el rey Fernando VII, tras abolir la constitución de 1812, restauró el ayuntamiento perpetuo, a pesar de lo cual los regidores crearon una comisión dedicada al “mejor arreglo” de las escuelas de primeras letras. No restablecieron las ordenanzas gremiales como se hizo en España y mucho menos el requisito de pureza de sangre para los maestros, opinando que si una persona “es sugeto de providad...e

² AHDF, Ayuntamiento: alcaldes ordinarios, vol. 405, exps. 50 y 60. Tanck de Estrada, *La educación ilustrada*, pp. 18-22.

³ Alamán, *Historia*, vol. 3, p. 404. AHDF, Instrucción Pública en General, vol. 2477, exp. 105, diciembre de 1813; Ayuntamiento: comisiones, vol. 406, exp. 10, 21 de abril de 1813. La obligación de los ayuntamientos de abrir escuelas gratuitas estaba en la constitución y en la ley del 23 de junio de 1813, “Instrucción del gobierno económico-político de las provincias”.

instruida en lo que enseña, y el modo de enseñarlo, poco importa que sus pañales fueron finos o burdos”.⁴

La independencia y la constitución de 1824 establecieron el mismo sistema ordenado por la constitución de 1812 en cuanto a la elección indirecta cada año de los regidores y alcaldes. La ciudad se convirtió en el Distrito Federal, bajo la jurisdicción del congreso nacional. Durante estas décadas el congreso no aprobó ninguna ley orgánica para la ciudad capital y por eso las leyes españolas de 1813 determinaban su funcionamiento. El Distrito Federal tuvo un gobernador (que cambió 16 veces entre 1824 y 1835) nombrado por el presidente de la República. Debido a la elección anual de los miembros del ayuntamiento, la membresía de la comisión de educación carecía de continuidad.⁵ Existía una indefinición sobre quién, el gobernador o el ayuntamiento, debía examinar a los maestros e inspeccionar las escuelas, y se cuestionaba si esa inspección estaba limitada a las escuelas financiadas por la ciudad o abarcaba también a las particulares.⁶

En este periodo los maestros particulares, varios miembros del antiguo gremio, y algunos hombres de Estado, fundaron la Academia de Primera Enseñanza cuyo objetivo era la publicación de textos escolares y el entrenamiento de futuros preceptores. Propusieron elaborar un catecismo civil, establecer una escuela normal, usar métodos pedagógicos inventados por mexicanos (como el de fray Matías de Córdoba, de Chiapas) en vez de los importados de Europa y nombrar un inspector para las escuelas de la capital.⁷ Un testigo y participante en este esfuerzo anotó años después en su diario que, a pesar de ser promovido por el ayuntamiento, el presidente Guadalupe Victoria, Jacobo de Villaurrutia y “socios de carácter, talento, ilustración”, el establecimiento no prosperó, “por falta de fondos para sostenerse [y] por las diversas y graves atenciones de los ciudadanos que los formaron”.⁸

⁴ AHDF, Ayuntamiento: comisiones, vol. 406, exp. 11, agosto de 1818; AHDF, Actas del cabildo, vol. 137, ff. 88-101v.

⁵ Apéndice II, en Tanck de Estrada, *La educación ilustrada*, pp. 247-248.

⁶ AHDF, Instrucción Pública en General, vol. 2478, exp. 303, 2 de octubre de 1832.

⁷ *Proyecto de estatutos*, s.p.

⁸ *Idea histórica*, Bustamante, *Diario*, 5 de febrero de 1827. AHDF, Instrucción Pública en General, vol. 2478, exp. 303, 2 de octubre de 1832; exp. 336, 31 de octubre de 1835.

El 19 de octubre de 1833 el congreso nacional asignó al presidente de la República la facultad de organizar la educación en todos sus ramos en el Distrito Federal y en los territorios. El vicepresidente Valentín Gómez Farías, actuando en ausencia del presidente Antonio López de Santa Anna, decretó la creación de una Dirección General de Instrucción Pública encargada de centralizar la administración educativa desde el nivel primario hasta los estudios mayores. Esta dirección general, compuesta de seis miembros, sustituyó durante nueve meses a la Comisión de Educación del ayuntamiento. Al final de julio de 1834, el presidente Santa Anna derogó la legislación del año anterior y el ayuntamiento reasumió la supervisión de la educación pública primaria en la ciudad.⁹

Al final de 1835 los maestros propusieron al ayuntamiento la formación de una nueva sociedad, el Colegio Académico Mejicano de Educación Primaria. Solamente serían miembros los docentes y además de uniformar la enseñanza se encargarían de dos tareas nuevas: cobrar una cuota mensual para “sostener en sus enfermedades y cuidados a los profesores matriculados, viudas e hijos huérfanos”; y “hacer los exámenes, visitas, informes y nombramientos de peritos y demás que quisiera encargarse el Supremo Gobierno”. De los 42 miembros, por lo menos diez habían sido profesores en el periodo virreinal. El ayuntamiento expresó interés en el Colegio Académico porque reflejaba ideas propuestas por el estadista español Gaspar Melchor de Jovellanos, a principios del siglo.¹⁰ Por medio de este Colegio Académico se combinaban ideas antiguas y nuevas: la práctica virreinal de las cofradías y gremios que asistían a sus miembros en sus enfermedades y el objetivo más moderno de centralizar y uniformar la enseñanza primaria bajo una autoridad gubernamental.

La traza, los barrios, las parcialidades y los pueblos de indios

Durante los ochenta años de 1768 a 1838, a pesar de tres cambios en el gobierno, la fisonomía de la ciudad cambió poco. La parte central de la urbe, llamada la traza, consistía en las calles alrededor de la plaza mayor, distribuidas en forma de tablero de ajedrez. Vivía la mayor par-

⁹ Dublán y Lozano, *Legislación*, vol. II, p. 564.

¹⁰ AHDF, Instrucción Pública en General, vol. 2478, exp. 336, 27 de octubre de 1836.

te de los españoles y mestizos en las cuadras más cercanas de la plaza; ahí se ubicaban los comercios y las oficinas del gobierno. Al alejarse del centro, las chozas de indios y mulatos se entremezclaban con las del resto de la población.¹¹ Alrededor de las iglesias se ubicaban los barrios, casas, vecindades y moradas de artesanos y pequeños comerciantes que ejercían sus oficios dentro de sus domicilios, sobre las banquetas o en terrenos baldíos. Se decía que México era “la Ciudad de los Palacios” y “la región más transparente del aire” gracias a los edificios suntuosos y la claridad del cielo.

Desde el siglo XVI, se reconocieron legalmente con el nombre de parcialidades las dos secciones de la ciudad donde vivían los indios; San Juan Tenochtitlan en la parte occidental cerca de la Alameda y Santiago Tlatelolco al norte de la plaza mayor. Gobernantes indígenas, electos anualmente, supervisaban la recaudación del tributo, la administración de justicia y el castigo de crímenes menores, la organización de las celebraciones religiosas y el financiamiento de escuelas y de obras públicas.

El gobierno virreinal vigilaba las parcialidades y los pueblos de indios ubicados en la cuenca alrededor de la ciudad, desde el santuario de Guadalupe en el norte hasta Culhuacán en el sur. En 1820, con el momentáneo restablecimiento de la legislación de Cádiz se suprimieron las dos parcialidades de Tlatelolco y Tenochtitlan y sus gobiernos, pero se permitió que los pueblos de indios pertenecientes a las parcialidades, junto con Azcapotzalco, Cuajimalpa, Tláhuac, Coyoacán y Xochimilco eligieran ayuntamientos constitucionales. Al crear el Distrito Federal en 1824, estos ayuntamientos, muchos de cuyos habitantes eran indígenas, pudieron seguir como gobiernos municipales.¹²

Una preocupación constante: escuelas gratuitas de primeras letras

En 1753 el arzobispo Manuel Rubio y Salinas ordenó a todos los párrocos de los pueblos de indios establecer escuelas para enseñar a “leer, hablar y escribir la lengua castellana y rezar y cantar en ella la doctrina cristiana”. Señaló que debían pagar al maestro con fondos de las cajas de comu-

¹¹ Miño, *Censo*.

¹² Lira, *Comunidades indígenas*, pp. 23, 28, 36, 51, 56-61, 69.

nidad, de los padres de familia o del dinero del párroco. Una encuesta de los curatos mostró que existieron escuelas “de lengua castellana” en Milpa Alta, Tacuba, San Antonio Tecomic, Tlaltelolco, Xochimilco, Azcapotzalco, Iztapalapa y San Jacinto. El arzobispo tenía dos objetivos para las escuelas: mejorar el entendimiento de los misterios de fe porque pensaba que el idioma español era más apto para expresar la doctrina cristiana que las lenguas indígenas, y extender el uso del castellano para que sacerdotes seculares (diocesanos) que no supieran náhuatl u otomí pudieran reemplazar a los frailes en las parroquias. Los franciscanos y los agustinos protestaron contra esta obligatoriedad de la enseñanza en castellano, argumentando que se debía seguir la política de dos siglos de usar la lengua de los feligreses. Señalaron que llevar a cabo la “secularización de las parroquias” perjudicaba a los sacerdotes criollos que sabían las lenguas nativas y favorecía el nombramiento de peninsulares que las ignoraban.¹³

En 1766 se estableció en la Ciudad de México la Contaduría General de Propios, Arbitrios y Bienes de Comunidad para controlar las finanzas de las ciudades y villas de españoles y de los pueblos de indios. Al principio la Contaduría dirigió su atención a los fondos de los asentamientos de españoles, pero luego extendió su supervisión a los pueblos de indios y “sus bienes de comunidad”. El objetivo era limitar los gastos y lograr tener dinero sobrante al final de cada año. Dichos fondos sobrantes se guardarían en las reales cajas, donde estarían disponibles para los pueblos en tiempos de epidemias y escasez de granos. Uno de los pocos gastos permitidos por la Contaduría era para el maestro de primeras letras que recibiría su salario de las cajas de comunidad y estaría bajo la vigilancia del gobierno virreinal. En esta manera, a partir de 1773 el gobierno reemplazó a la Iglesia como el promotor de las escuelas en los pueblos de indios.¹⁴

Pronto el objetivo noble anunciado para ayudar a los indios en tiempos de emergencia se desvirtuó. A partir de 1784 el monarca tomó el dinero sobrante de los pueblos para invertirlo en Madrid en el Banco de San Carlos. Luego en la década de 1790, repetidamente requirió donativos y préstamos de los indios para financiar las guerras en Europa.

¹³ INAH, Fondo Franciscano, vol. 109, ff. 233-251. Tanck de Estrada, *Pueblos de indios*, pp. 158-164.

¹⁴ Tanck de Estrada, *Pueblos de indios*, pp. 17-23.

Menos de 8% del dinero sobrante de los miles de pueblos indígenas fue devuelto para ayudar en emergencias y más de 60% enviado a España para ayudar al gobierno.¹⁵

Dentro de esta política de fiscalización para lograr dinero excedente, se limitaban dramáticamente los gastos tradicionales de los pueblos. Solamente se podría incurrir en dos tipos de gastos: una pequeña cantidad para la fiesta del santo patrón del pueblo y un salario para el maestro de escuela. Si había fondos suficientes, le otorgaba al preceptor un salario completo de 60 pesos anuales o más; si el pueblo tenía un ingreso mediano, la caja y los padres de familia pagaban al preceptor; en algunos pueblos la Contaduría General ordenó que el sueldo entero fuera pagado por los padres de familia. Pueblos con pocos ingresos tenían que entregarlo todo al gobierno o, en algunos casos, solamente gastar quince pesos para la fiesta titular.

Entre 1773 y 1808 se expidieron “Reglamentos de los bienes de comunidad” que muestran que de los 70 pueblos de indios ubicados dentro del actual Distrito Federal, 48 tenían escuelas, esto es 69% de los poblados. Además, en las parcialidades, sus pueblos y en Azcapotzalco había nueve escuelas para niñas indígenas sostenidas por las cajas de comunidad.¹⁶

Los 70 pueblos de indios con escuelas en 1808¹⁷

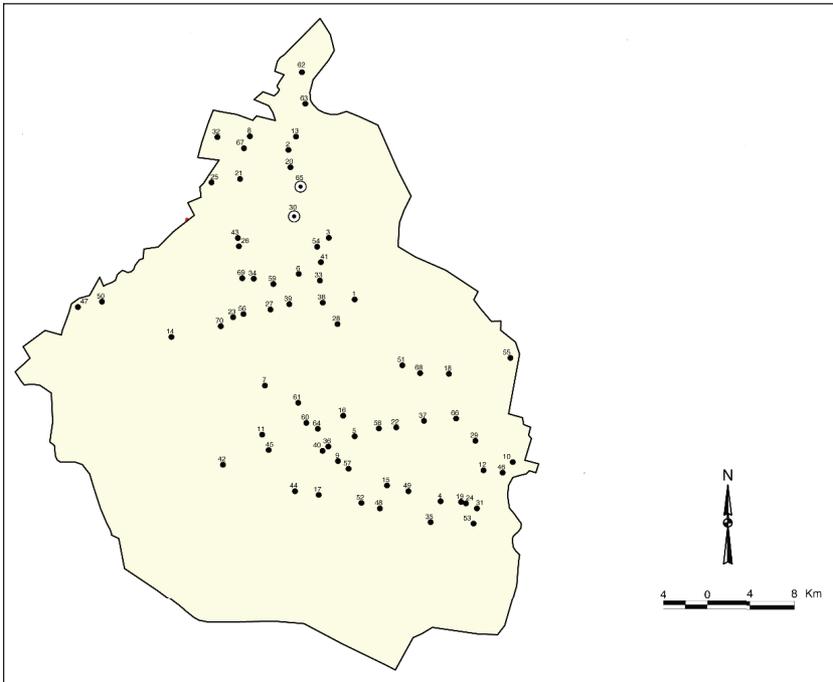
<i>Región</i>	<i>Número de pueblos</i>	<i>Número de escuelas</i>	<i>% de pueblos con escuela</i>
Parcialidades	14	13	93
Coyoacán	14	12	86
Xochimilco	28	17	61
Chalco	6	3	50
Tacuba	8	3	38
Total	70	48	69

¹⁵ Tanck de Estrada, Cuadro: “Destino del dinero sobrante de las cajas de comunidad, Intendencias de México, Puebla y Yucatán, 1820”, en *Pueblos de indios*, p. 133.

¹⁶ Tanck de Estrada, Cuadro: “Escuelas en los pueblos de indios de Nueva España, ca. 1803”, en *Pueblos de indios*, p. 286.

¹⁷ AGN, Indios, vols. 76, ff. 88-113; 78, ff. 1-33; 79, ff. 96-112, Hospital de Jesús, vol. 110, exp. 7-11; Parcialidades, vol. 2, ff. 294-304.

Ubicación de los 70 pueblos de indios en 1824
dentro del Distrito Federal



Fuente: Basado en Tanck de Estrada, *Atlas ilustrado de los pueblos de indios*, pp. 100-101. Mapa elaborado por Jaime Ramírez, Emelina Nava y Dorothy Tanck de Estrada.

Lista de pueblos de indios en 1808 dentro de los límites
del futuro Distrito Federal¹⁸

-
1. Santa María Coatepec Tacuba
 2. Santa María Ticoman Tacuba
 3. San Juan Tlihuaca Tacuba
 4. San Andrés Acahuacatongo Tacuba
 5. San Bartolomé Atepehuacan Tacuba
 6. *Santiago y San Felipe Azcapotzalco* Tacuba
 7. *Magdalena de las Salinas* Parcialidades
 8. *San Francisco Xocotitla* Parcialidades
 9. *San Joaquín Sanctorum* Tacuba
 10. *San Gabriel Tacuba* Tacuba
 11. *Santiago Tlatelolco* Parcialidades
 12. *San Juan Tenochtitlan* Parcialidades
 13. *San Miguel Chapultepec* Parcialidades
 14. *San José Tacubaya* Coyoacán
 15. *Magdalena Mixhuca* Parcialidades
 16. *Santa Ana Zacatlamanco* Parcialidades
 17. *San Matías Iztacalco* Parcialidades
 18. *Nativitas* Parcialidades
 19. *Santo Domingo Mixcoac* Coyoacán
 20. *San Lorenzo Tlacoquemécatl* Coyoacán
 21. *Santa Cruz Atoyac* Coyoacán
 22. *San Juanico Nextipac* Parcialidades
 23. *San Pablo Chimalpa* Coyoacán
 24. *San Pedro Cuajimalpa* Coyoacán
 25. *San Bartolomé (Ameyalco)* Coyoacán
 26. *Tizapán* Coyoacán
 27. *San Jacinto San Ángel* Coyoacán
 28. *San Sebastián Chimalistac* Coyoacán
 29. *San Juan Bautista Coyoacán* Coyoacán
 30. *San Mateo (Diego) Churubusco* Parcialidades
 31. *San Marcos Mexicaltzingo* Parcialidades
 32. San Lucas Iztapalapa Parcialidades
 33. *San Juan Evangelista Culhuacán* Parcialidades
 34. *San Agustín de las Cuevas (Tlalpan)* Coyoacán
 35. *San Pedro Tláhuac* Chalco
 36. Santa Catarina Chalco
-

¹⁸ AGN, Indios, vols. 76, ff. 88-113; 78, ff. 1-33; 79, ff. 96-112, Hospital de Jesús, vol. 110, exp. 7-11; Parcialidades, vol. 2, ff. 294-304, 1808.

...continúa

-
37. Santiago Zapotitlán Chalco
 38. *San Francisco Tlaltenco* Chalco
 39. *Santa Isabel Tepepan* Xochimilco
 40. *San Bernardino Xochimilco* Xochimilco
 41. Santa Cruz Xochitepec Xochimilco
 42. San Andrés Totoltepec Coyoacán
 43. San Miguel Ajusco Coyoacán
 44. San Miguel Xicalco Xochimilco
 45. *Santiago Tepalcatlapan* Xochimilco
 46. *Nativitas* Xochimilco
 47. *Santa Cruz Acapulco* Xochimilco
 48. San Gregorio Atlapulco Xochimilco
 49. *San Luis Tlaxiátemalco* Xochimilco
 50. *Santiago Tulyehualco* Xochimilco
 51. San Mateo Xalpa Xochimilco
 52. San Lucas Xochimanca Xochimilco
 53. San Andrés Ahuayucan Xochimilco
 54. Santa Cecilia Tepetlapa Xochimilco
 55. *San Juan Ixtayopan* Xochimilco
 56. *San Andrés Mixquic* Chalco
 57. *San Antonio Tecomitl* Xochimilco
 58. San Nicolás Tetelco Chalco
 59. *San Miguel Topilejo* Xochimilco
 60. *San Francisco Tlalnepantla* Xochimilco
 61. San Bartolomé Xicomulco Xochimilco
 62. *San Pedro Atoctpan* Xochimilco
 63. *San Salvador Cuauhtenco* Xochimilco
 64. *San Pablo Oztotepec* Xochimilco
 65. *Asunción Milpa Alta* Xochimilco
 66. San Francisco Tlecoxta Xochimilco
 67. San Jerónimo Miacatlán Xochimilco
 68. San Juan Tepenahuac Xochimilco
 69. *San Lorenzo Tlacoyucan* Xochimilco
 70. *Santa Ana Cuautenco (Tlacotenco)* Xochimilco
-

Nota: el número corresponde al mapa. Los pueblos con escuelas están en cursivas.

En vista de que las escuelas en estos 48 pueblos recibieron dinero de las cajas de comunidad y sujetas a los reglamentos de bienes de comunidad expedidos por la Contaduría General, estaban bajo la administración del gobierno virreinal. Los maestros eran hombres laicos que enseñaban la doctrina cristiana, leer, escribir y aritmética. Recibían su nombramiento de la autoridad civil (el subdelegado), y el párroco podía intervenir solamente para aprobar la moralidad y la competencia del maestro para la enseñanza religiosa.

Las escuelas con los mejores sueldos fueron: Xochimilco con 156 pesos al año, Tlalpan y Azcapotzalco con 144 pesos al año, Cuajimalpa, Magdalena Salinas, Xocotitlán, Zacatlamanco, Nativitas, Santiago Tlatelolco, San Juan Tenochtitlan, Ixtacalco, Magdalena Mixiuca, Mexicalzingo, Culhuacán y Mixquic con 120 pesos al año y Mixcoac y Tacuba con 96 pesos al año. Desde el proyecto del arzobispo en 1753 hasta 1821, 12 de estos 17 pueblos habían sostenido durante 68 años escuelas de primeras letras para los niños indígenas.

En 1784 los gobernantes de las parcialidades de Tlatelolco y Tenochtitlan financiaron la publicación de un libro de texto para uso en sus escuelas y amigas. Era la biografía en una mujer indígena llamada Salvadora de los Santos Ramírez (1701-1762). Escrita por el jesuita Antonio de Paredes, fue publicada en 1762 y reimpresa en 1763 debido a la demanda de los habitantes de Querétaro para leer sobre una persona renombrada en la región. Relataba la vida de Salvadora y sus actividades al apoyar a un grupo de beatas queretanas. Además de mencionar a veinte personas prominentes, la biografía relataba anécdotas de los viajes de Salvadora en el Bajío en busca de limosnas y donaciones en especie para el beaterio. El autor describía las virtudes de esta “santa india” y su ayuda a las beatas, los indígenas y demás habitantes. La edición publicada por las parcialidades llevaba un prólogo escrito por los gobernadores indios en el cual anunciaba que el libro iba a servir como texto de lectura.

Tiene el objeto recomendable de proveer las escuelas y migas 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.¹⁹

¹⁹ Paredes, *Carta edificante*, prólogo, s. p.

Al distribuir el texto, los gobernadores promovieron una orientación educativa que resaltaba entre los alumnos las virtudes y fama de una ilustre antepasada y fortalecía la cohesión social. Las parcialidades hicieron una nueva edición en 1784, que se distribuyó gratuitamente en las escuelas durante un total de 37 años, hasta 1821, según las listas de útiles registradas en las cuentas entregadas al gobierno.²⁰

En la parte céntrica de la capital, el Colegio de San Gregorio, fundado por los jesuitas con donaciones de los indígenas y administrado por una junta desde 1767, continuaba enseñando en su internado a jóvenes indios. Además de las primeras letras el plan de estudios incluía el canto gregoriano y la música. El Colegio de San Juan de Letrán, con internado y externos que vivían en la ciudad, daba clases gratuitas, igual que el internado del Colegio de Infantes para los niños cantores de la catedral.

Para los criollos, castas e indígenas que vivían en la parte céntrica, el ayuntamiento de la Ciudad de México vigilaba el gremio de maestros particulares, sin buscar medidas para establecer escuelas gratuitas municipales. Tradicionalmente, el ayuntamiento supervisaba indirectamente la educación de los niños. El regidor con el título de juez de Gremios y de Informaciones de Maestros de Escuela presenciaba los exámenes administrados por el gremio a los aspirantes a ser profesores de primeras letras y después el ayuntamiento expedía la licencia para abrir una escuela. El juez de Gremios también asistía a las elecciones de los veedores del gremio y resolvía pleitos entre los maestros sobre pagos y ubicación de escuelas. A partir de 1707 se exigía que los maestros de escuela probaran su limpieza de sangre para poder pertenecer a la asociación gremial.²¹

²⁰ AGN, Indiferente virreinal, caja 5401-016, 1820-1821.

²¹ Los demás gremios permitían que los indios y mulatos pertenecieran a los gremios, pero en algunos no podían alcanzar el nivel de maestro, quedándose como aprendices u oficiales. Los maestros de escuela y plateros eran los únicos que prohibían a los no españoles formar parte de su organización. Solamente para los maestros de escuela existía la exigencia de saber leer y escribir para pertenecer al “Nobilísimo Arte de las Primeras Letras”, el nombre oficial del gremio. La alfabetización no era requisito para los demás gremios. Tanck de Estrada, *La educación ilustrada*, pp. 90-93. Barrio Lorenzot, “Compendio”, s. p.

El año de 1786 fue de epidemia y hambruna. La ciudad se llenó de refugiados del campo. El procurador general, Francisco María de Herrera, alarmado por el número de niños y jóvenes que vagaban por las calles, hambrientos y potencialmente violentos, propuso que el ayuntamiento ordenara a los párrocos y a los frailes de los conventos abrir escuelas gratuitas de doctrina cristiana y de lectura. Estas escuelas debían ser gratuitas porque: “Quien no tiene que comer ni vestir, ¿cómo ha de tener para pagar escuela a los hijos?” Fundamentado en reales cédulas, el proyecto ordenaba a los párrocos cumplir con su obligación de enseñar no solamente en los púlpitos sino instalando escuelas inmediatas a sus curatos. Para lograr que los conventos hicieran lo mismo, argumentó que el permiso real a las órdenes religiosas para pasar al Nuevo Mundo las comprometía a “predicar y extender la doctrina cristiana”. Estas “escuelas pías” debían enseñar la doctrina cristiana y se esperaba que ofrecieran instrucción en lectura y escritura.

El procurador general insistió en que el mismo ayuntamiento abriera dos escuelas de primeras letras, una para niños y otra para niñas. El cabildo consiguió la aprobación del virrey y del arzobispo para el proyecto, logrando establecer cinco nuevas escuelas en los conventos, además de las dos escuelas conventuales que anteriormente existían (de los mercedarios y de los betlemitas). Aumentó el número de escuelas parroquiales de cuatro a siete y se establecieron las primeras escuelas municipales. Para 1787 la ciudad contaba con 14 escuelas gratuitas de la Iglesia (bajo la supervisión del ayuntamiento) y dos del ayuntamiento (una para niños y otra para niñas).²²

Una vez establecidas las escuelas pías, el número de los maestros del gremio se redujo a once. Generalmente los preceptores particulares permitían que 10% de los alumnos pobres o huérfanos asistieran gratuitamente. Para las niñas, en la ciudad existía una institución peculiar, la “amiga”. Cobrando una cuota mínima, las maestras de las amigas enseñaban a niñas hasta los doce años y a los niños chicos. Las principales

²² AHDF, Cedulaario, vol. 426, 452-456, 2 de enero de 1786, 12 de marzo de 1786. Mandatos para los párrocos basados en legislación del Concilio de Trento y la declaración de la Sagrada Congregación del 2 de septiembre de 1606 y para los religiosos de los conventos porque ellos eran “coadyutores de los obispos y párrocos”, basados en las reales cédulas del 22 de febrero de 1778 y del 5 de noviembre de 1782.

asignaturas eran la doctrina cristiana, la costura y el bordado. Algunas enseñaban a leer y pocas a escribir.²³

En la capital, tres colegios que tenían internados para jóvenes mujeres abrieron escuelas para la enseñanza de las niñas de todas clases. El primero fue el Colegio de Guadalupe de Indias que en diciembre de 1754 abrió una escuela de primeras letras. Sostenida por un patronato de 40 000 pesos donado por un jesuita, las maestras “indias principales muy instruidas y sumamente inteligentes en el idioma castellano” atendían a 20 pensionistas y 70 alumnas indígenas “niñas de la calle a las que enseñan a rezar, a leer y todo género de costura y labrado”, repostería y molendería de chocolate. En 1811 el Colegio se convirtió en convento de monjas indígenas cuya tarea principal era enseñar a las niñas primeras letras que incluían la escritura. La segunda institución con escuela pública fue el Colegio de la Enseñanza dirigido por las monjas de la Compañía de María. Abierto en 1755 enseñaban a 30 internas y un promedio de 300 alumnas externas.²⁴ En el Colegio de las Vizcaínas, ubicado en un magnífico edificio, maestras laicas enseñaban desde 1793 las primeras letras y artesanías en cinco salones a quinientas alumnas, permitiendo a las niñas vender las obras de costura como una ayuda a sus familias. En 1805 tuvo que entregar 500 000 pesos de su patronato al gobierno español para la consolidación de vales reales, quedando con muy reducidos fondos para financiar la escuela pública donde concurrían todos los grupos sociales.²⁵

El enfoque educativo del ayuntamiento cambió durante el periodo de las cortes de Cádiz. Siguiendo la Constitución de 1812, el regidor constitucional Tomás Salgado, ex rector de la universidad y abogado, encabezó la Comisión de Educación. Descubrió que las dos escuelas municipales estaban en condiciones lamentables. Nombró nuevos maestros, aumentó los salarios, cambió la ubicación y con otros regidores donó libros y útiles. Permitió que maestros “intrusos”, que no pertenecían al gremio, pudieran seguir enseñando, gracias a la recién promulgada

²³ AHDF, Instrucción Pública en General, vol. 2475, exp. 35, 14 de julio de 1786; vol. 2476, exp. 52, 8 de junio de 1791; exp. 83, 9 de febrero de 1797.

²⁴ Foz, *La revolución*, pp. 263, 418-437. Arechederreta, *Estado general*, s.p. *Gazeta de México*, 18 de junio de 1793.

²⁵ Lacunza, “El Colegio de San Ignacio”, en *México en el Diccionario Universal*, vol. 1, pp. 176-177.

libertad de oficio, y autorizó el establecimiento de una escuela nocturna para adultos. Entre 1814 y 1819 el ayuntamiento perpetuo, restaurado por Fernando VII, no abandonó el programa de Salgado. Siguió apoyando las escuelas municipales y estuvo de acuerdo con su antecesor Salgado acerca de la inadecuada enseñanza de las amigas, “las mujeres más estúpidas; por sólo llegar a viejas, quedan autorizadas para engañar al público”. De hecho, una encuesta mostraba que de las maestras de 32 amigas, ocho no sabían firmar.²⁶

En 1812, el diputado Dr. José Ignacio Beye de Cisneros, representante de la Ciudad de México en las cortes de Cádiz, presentó un proyecto educativo para toda la monarquía. Informó a las cortes que en la populosa capital de la Nueva España no había suficientes escuelas y propuso obligar a los conventos de frailes que asignaran a dos religiosos cada uno para enseñar a los niños. Propuso que se extendiera esta forma de educación a “los otros lugares de la Monarquía”. Añadió que se debía ordenar a los conventos de monjas hacer lo mismo porque solamente uno en México, el de la Enseñanza, tenía una escuela gratuita.²⁷

Los diputados no mostraron interés en la propuesta del ayuntamiento de México y no se admitió a discusión. Sin embargo, tan pronto como Fernando VII regresó a España, la idea de Beye de Cisneros y del ayuntamiento recobró vida. Por reales cédulas el monarca extendió a España y América la obligación de los frailes y de las monjas de tener escuelas de primeras letras gratuitas. El arzobispo de México avisó al virrey que sólo sería necesario que los carmelitas, agustinos y tres conventos de monjas abrieran escuelas.²⁸

Un nuevo actor en el campo de la educación primaria entró en escena en 1822. Un grupo de hombres prominentes en la capital fundó la Compañía Lancasteriana, asociación filantrópica dedicada al método de enseñanza mutua de los ingleses Joseph Lancaster y Andrew Bell. Los dirigentes de la asociación eran laicos, aunque algunos eclesiásticos se hicieron socios. De acuerdo con el sistema lancasteriano, los alumnos más

²⁶ AHDF, Actas de cabildo, vol. 136, ff. 17-21, 22 de enero de 1817; Instrucción Pública en General, vol. 2476, exp. 142, abril de 1808; vol. 2477, exp. 191, ff. 7v-11, 18 de octubre de 1814.

²⁷ *Diario de las discusiones*, p. 729, 15 de marzo de 1812.

²⁸ Real cédula del 20 de octubre de 1817, publicada en México el 22 de mayo de 1818. AGN, Historia, vol. 499, ff. 345, 366-370, 7 de septiembre de 1818.

avanzados, previamente instruidos por el preceptor, enseñaban a grupos de diez niños. Practicado ya en 1819 por algunos profesores particulares y en algunos conventos de la capital, la Compañía, con el permiso de Agustín de Iturbide, abrió su primera escuela, El Sol, en el edificio de la extinguida Inquisición. Al mismo tiempo, Lucas Alamán publicó varios artículos periodísticos describiendo el método y su uso en Europa. Siendo ministro del Estado, Alamán aprobó el plan para una segunda escuela lancasteriana en el ex convento de los betlemitas, un proyecto ambicioso de tres departamentos: uno para la escuela de primeras letras; otro para estudios avanzados y un tercero para una escuela normal. Para explicar y divulgar el método, se publicó en 1824 la *Cartilla lancasteriana: Sistema de enseñanza mutua para escuelas de primeras letras en los estados de la República*, el primer manual escolar para maestros.

Para pagar a los maestros los sueldos mensuales, los socios de la Compañía aportaban dos pesos cada mes y cobraban a los alumnos un peso mensual. En 1828, gracias a una ley del congreso nacional, la Compañía Lancasteriana recibió 3 000 pesos anuales de subsidio y en 1829 el ayuntamiento decidió cerrar sus dos escuelas municipales, fundadas 43 años antes, y donar a las lancasterianas la cantidad de 1 500 pesos anuales. Ya con un ingreso seguro y adecuado, la Compañía abolió las cuotas de los socios y los alumnos, iniciando la enseñanza gratuita en sus establecimientos. Uno de los fundadores de la Compañía, y comisionado de educación del ayuntamiento, Agustín Buenrostro, señalaba que el método mutuo tenía la ventaja de “economizar mucho tiempo y dinero de la instrucción elemental de la juventud”. En 1831 el congreso nacional, nuevamente por la intervención de Alamán, presupuestó 8 000 pesos anuales al ayuntamiento para la educación. El regidor Buenrostro preparó un plan para establecer con estos fondos cinco escuelas y cuatro amigas municipales, pero la situación política no le permitió llevarlo a cabo.²⁹

Esto se debió a que en octubre de 1833 el vicepresidente Gómez Farías encargó a la Dirección General de Instrucción Pública la educación de la ciudad en todos sus niveles y decidió nombrar a Buenrostro como inspector de Escuelas para el Distrito Federal, a pesar de que había colaborado con el anterior presidente Anastasio Bustamante,

²⁹ Tanck de Estrada, *La educación ilustrada*, pp. 63-65, 180-184.

enemigo político de Gómez Farías. Buenrostro era la persona con más experiencia en el campo de las escuelas primarias, como ya se llamaban en vez de “primeras letras”. Revivió el plan que había preparado anteriormente para el ayuntamiento y se encargó de promover la educación en los pueblos pertenecientes al Distrito Federal. Su intención era establecer escuelas “por un orden sucesivo, empezando por las de los pueblos del distrito, siguiendo por las de los barrios de la ciudad y acabando por las del centro de la misma”.³⁰

Por eso, Buenrostro inició su trabajo con una visita a los pueblos. Ordenó que lugares con suficientes fondos como Mixhuca, Zacatlamanco, Iztacalco y Nativitas debían reparar sus propias escuelas, mientras que la Dirección pagaría el salario y la renta de escuelas y amigas abiertas en Azcapotzalco, la villa de Guadalupe y Mexicalzingo; en Mixcoac y San Juanico el gobierno nacional contribuiría con la renta y los municipios pagarían los sueldos en las escuelas y amigas.

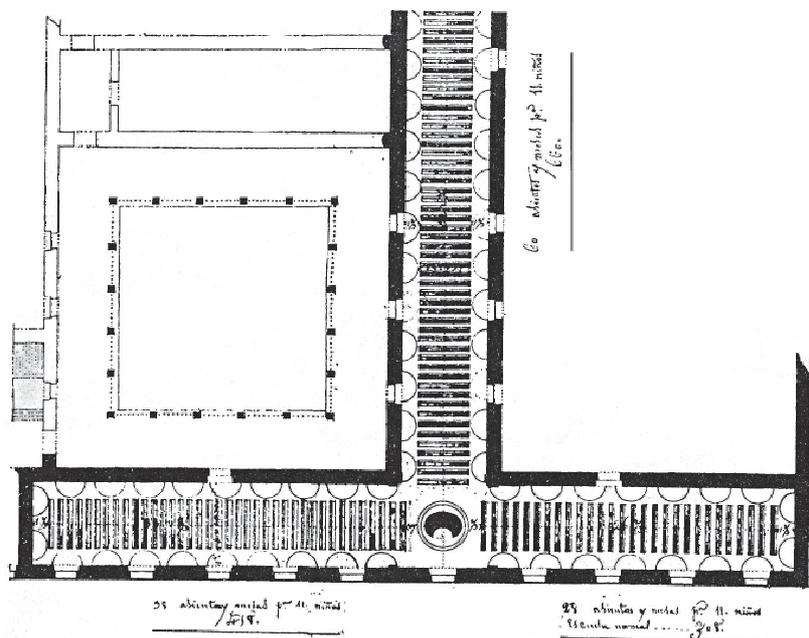
Dentro de la ciudad se abrieron dos nuevas escuelas municipales, la de Santa Cruz Acatlán para niños y de Necatitlán para niñas. Buenrostro se comunicó con los conventos de frailes, porque la legislación de Gómez Farías estipulaba que “la Dirección está autorizada y cuidará de hacer efectiva la obligación que tienen algunas parroquias y casas religiosas de establecer ciertas escuelas a su costa”. Hay pocos documentos referentes a este mandato, solamente que algunos conventos avisaban que faltaban fondos para abrir escuelas. Parece que la actitud del gobierno era comprensiva en vez de exigente. Cuando un párroco informó que no tenía dinero para sostener su escuela, la Dirección decidió abrir una con sus propios fondos. Por su parte, el cabildo de la catedral dio permiso al gobierno para usar las capillas en Manzanares, San Hipólito y de los agustinos para escuelas municipales.³¹

Aún más importante que promover la educación primaria gratuita, las leyes de 1833 crearon el primer cuerpo encargado de planear y supervisar la educación primaria en el Distrito Federal, incluyendo la

³⁰ “Reglamento de la instrucción pública en el Distrito Federal”, en AGN, Justicia e Instrucción Pública, vol. 34, 17 de mayo de 1834.

³¹ AGN, Justicia e Instrucción Pública, vol. 8, exp. 9, ff. 54-58, mayo de 1833; vol. 11, 16 de noviembre de 1833.

Croquis de escuela lancasteriana en el Hospital de Belén



Este croquis arquitectónico fue presentado por la Compañía Lancasteriana al gobierno en 1823. Muestra cómo un solo maestro, situado en el cruce de los tres corredores del ex Hospital de Belén, podría dirigir a 1 386 alumnos, divididos en escuela primaria para 660 niños; escuela de francés, latín y matemáticas para 418 estudiantes y escuela normal para 308 alumnos. Se señala lugar para los bancos y semicírculos. El ambicioso proyecto fue reducido a sólo la escuela primaria que funcionó de 1823 a 1890. Fuente: AGN, Justicia e Instrucción Pública, vol. 8, exp. 28, 1823, publicado en Tanck de Estrada, 2005, p. 183.

de los pueblos aledaños y los conventos de frailes y monjas.³² Facultó al inspector para visitar las escuelas antes mencionadas, usar el método mutuo en todas e incluir las asignaturas de “leer, escribir, contar y el catecismo religioso y el político”. Creó un solo fondo para financiar los sueldos de los preceptores, para publicar textos escolares y para distribuir útiles entre los alumnos pobres.³³

³² Se añadieron los conventos de monjas en el *Reglamento de la Dirección General*. AGN, Justicia e Instrucción Pública, vol. 34, 17 de mayo de 1834.

³³ AGN, Justicia e Instrucción Pública, vol. 11, 29 de octubre de 1833, 23 de enero de 1834, 8 de febrero de 1834, 26 de junio de 1834.

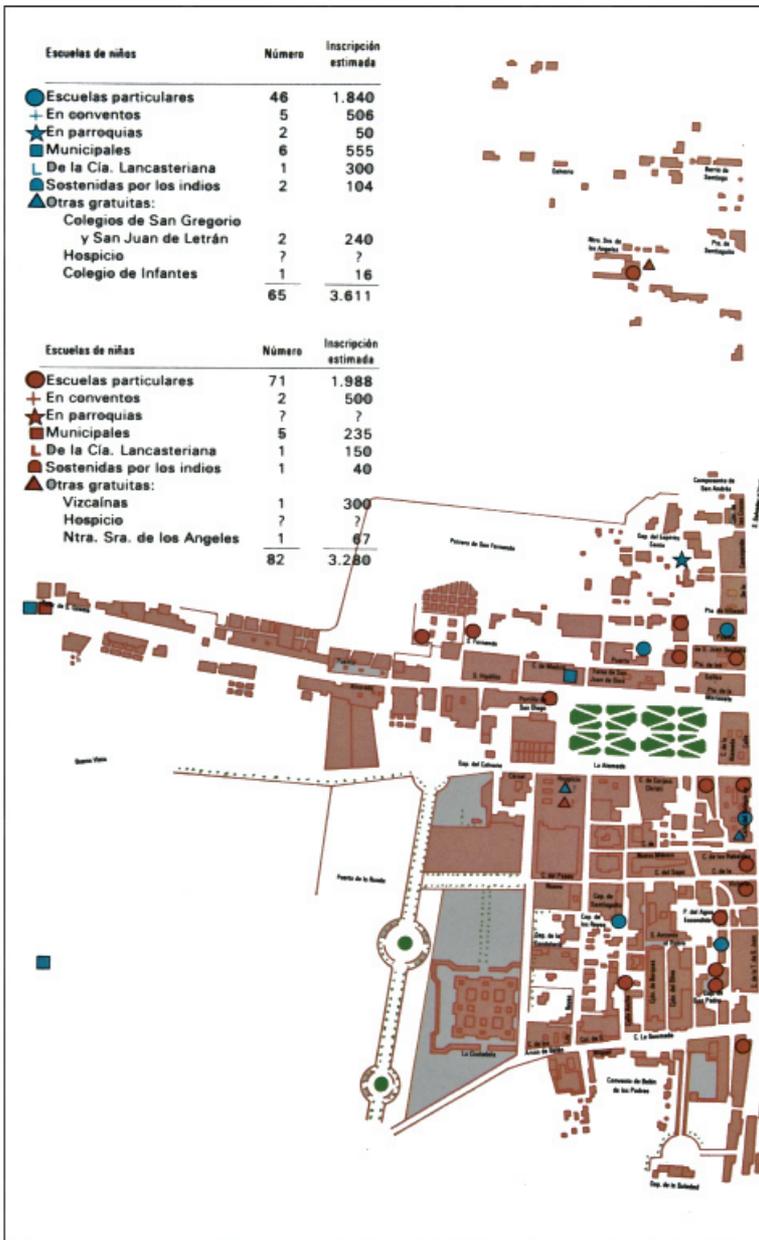
La legislación de 1833 incluyó el término de “enseñanza libre”. Esto significaba que los preceptores particulares podrían abrir una escuela, solamente avisando con anticipación al gobierno; tenían libertad de usar el método y textos que quisieran, pero sujetándose “en la enseñanza de doctrinas, en los puntos de policía y en el orden moral de la educación a los reglamentos generales que se dieran sobre la materia”. El inspector de escuelas no podía asistir a las clases. Ordenaba el establecimiento de una escuela normal para hombres y otra para mujeres, proyecto incluido en otros planes anteriores, que no fue realizado durante el gobierno de Gómez Farías.³⁴

El proyecto educativo de Gómez Farías duró nueve meses, terminando en junio de 1834 cuando el presidente Santa Anna nombró nuevos miembros en la Dirección General de Instrucción Pública y reinstaló el ayuntamiento de 1833. Buenrostro salió de su puesto de Inspector de Escuelas, pero regresó como miembro del ayuntamiento. Aunque no formó parte de la Comisión de Educación, los nuevos comisionados siguieron el plan de establecer más escuelas gratuitas municipales y nombraron al preceptor Francisco Zapata como inspector de Escuelas del ayuntamiento, puesto similar al que había desempeñado Buenrostro en el régimen de Gómez Farías. El gobierno de la ciudad ordenó, igual que la legislación de Gómez Farías, el uso del método mutuo en las escuelas municipales y asumió la facultad de examinar a los maestros de las escuelas municipales y las privadas, pero no autorizó al inspector visitar los establecimientos particulares. Para octubre de 1835 el gobierno municipal había llevado a cabo la apertura de las escuelas municipales propuestas por Buenrostro antes y durante el régimen de Gómez Farías.

Durante las tres formas de gobierno que alternaron de 1768 a 1838, virreinal, constitucional e independiente, la cantidad de escuelas y de alumnos se iba incrementado lentamente. Sin tener cifras de la población de la capital para el año de 1838 pero utilizando las de 1842, se puede calcular el número de habitantes en 120 000. Los niños y niñas entre seis y doce años de edad, la edad escolar, era 10%, esto es de 6 000 niños

³⁴ Artículo 24 de la ley del 23 de octubre de 1833, al referirse a los establecimientos del gobierno se estipuló: “Fuera de ellos la enseñanza de todas clases de artes y ciencias es libre en el Distrito y territorios”. El artículo 8 de la ley del 26 de octubre sobre la enseñanza primaria se refirió a las escuelas pías de la iglesia que no se les debía considerar “como de enseñanza libre”. Dublán y Lozano, *Legislación*, vol. II, pp. 571, 577.

Escuelas de primeras letras para niños en 1820 (a)



Fuente: Tanck de Estrada, *La educación ilustrada*, pp. 146-171.

Escuelas de primeras letras para niños en 1820 (b)



Fuente: Tanck de Estrada, *La educación ilustrada*, pp. 146-171.

Estadísticas de escuelas en 1802, 1820 y 1838

	1802		1820		1838	
	<i>Escuelas</i>	<i>Inscrip. estim.</i>	<i>Escuelas</i>	<i>Inscrip. estim.</i>	<i>Escuelas</i>	<i>Inscrip. estim.</i>
Escuelas de niños						
Particulares	20	800	32	1 294	46	1 840
Conventos	7	1 147	8	1 369	5	506
Parroquias	8	200	5	308	2	50
Municipales	1	150	1	150	6	555
Cía. Lancasteriana	0	—	0	—	1	300
Parcialidades	3	120	4	149	2	104
Colegios	2	178	2	178	2	240
Hospicio	1	100	1	100	?	?
Col. de Infantes	1	16	1	16	1	16
Total	43	(2 711)	54	3 564	65	(3 611)
Amigas de niñas						
Particulares	62	1 736	14*	395	71	1 988
Conventos	2	666	2	666	2	466
Vizcaínas	1	500	1	334	1	334
Parroquias	?	?	2	25	?	?
Municipales	1	60	1	60	5	235
Cía. Lancasteriana	0	—	0	—	1	150
Parcialidades	2	66	4	134	1	40
Hospicio	1	50	1	50	?	?
Otras obras pías	1	25	1	50	1	67
Total	70	(3 103)	26*	1 714	82	(3 280)

Fuente: Tanck de Estrada, *La educación ilustrada*, p. 197.

y 6 000 niñas. Estas cifras significan que la demanda fue cubierta en 60% para los niños y en 55% para las niñas. En la Ciudad de México la mitad de los niños asistían a escuelas gratuitas. El número de escuelas gratuitas de la Iglesia disminuyó después de la independencia pero el de las municipales aumentó. Los maestros particulares también aumentaron, de 20 a 46 entre 1820 y 1838.

DUDAS SOBRE LA EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR

¿Todo cambió después de la expulsión de los jesuitas?

Desde la llegada del visitador José de Gálvez en 1766, enviado por el rey para reformar la administración y las finanzas de Nueva España, los regidores del ayuntamiento de la Ciudad de México estaban enojados. En 1766 protestó a Carlos III porque Gálvez estableció el estanco de tabaco sin consultar a los regidores. También se quejó de las “afrentaciones que siente y ultrajes que padece por el comandante...Juan de Villalba” al hacer el empadronamiento para formar una milicia en la ciudad.³⁵

Estos asuntos molestos no se compararon con la rabia y el temor que el cabildo y los habitantes sintieron el amanecer del 25 de junio de 1767 cuando soldados entraron a los cinco edificios de los jesuitas en la Ciudad de México para apresar a los religiosos y apoderarse de los inmuebles, al cumplir la real orden para la expulsión de la Compañía de Jesús de toda la monarquía.

Un mes después, los regidores tuvieron un enfrentamiento más grave y más peligroso con el virrey marqués de Croix. Conocedores de la intención del virrey de convertir el Colegio de San Ildefonso en cuartel para las tropas mercenarias recién llegadas de Europa, y “atento a los clamores del público”, el ayuntamiento solicitó al virrey cumplir con los mandatos del monarca y conservar las instituciones educativas, “sin innovar más que en la dirección y doctrina”. Hicieron hincapié en que desde el día de la expulsión, “cerca de doscientos y cincuenta jóvenes y niños, entre los cuales muchos pobres, y de parages distantes, habiendo quedado sin recogimiento, ni asilo, se mantuvieron bastante tiempo vagos y dispersos por esta ciudad”. Solamente veinte, que eran originarios de los lugares más distantes, se quedaron en otro edificio jesuita, la Profesa. Los regidores informaron a Croix que durante veinte años se había construido el magnífico edificio de San Ildefonso con un costo de 300 000 pesos, fondos donados por personas de todo el reino, “sin que pueda calificarse de exageración [que] no habrá lugar alguno en el dilatado espacio de esta América Septentrional que no haya tenido hijos en este Colegio y por

³⁵ Santoni, “El cabildo de la Ciudad”, pp. 390-395.

eso contribuido con un modo bastante directo a su fabrica”.³⁶ Croix no tardó ni 24 horas en dar una contestación contundente:

El asunto que trata la Nobilísima Ciudad en su representación del día de ayer, sobre el destino del Colegio Real de San Yldefonso, es tan ajeno de su instituto en las presentes circunstancias, como impropio el que pretenda hacer ni interpretar la Soberana real voluntad de Su Majestad, y las facultades que me haya concedido en sus reales ordenes; por lo que se abstendrá enteramente su ayuntamiento de mezclarse y tratar más en esta materia, pues le podría ser bien arriesgada.

En sesión secreta el ayuntamiento preparó y envió un documento a Carlos III, rehusando aceptar de Croix las “agrias expresiones... una reprehensión tan severa, y tan injuriosa... tan gravemente ofensivas a su honor” y menos admitir que el cabildo no tuviera competencia para actuar en el asunto. Con argumentos legales insistió en que San Ildefonso era de los habitantes de la Nueva España:

No era de los jesuitas sino fabricado con el sobrante de las pensiones anuales de sus alumnos, y muchos socorros del comercio, y diversos particulares de esta y otras partes del Reyno de Nueva España con costo de trescientos mil pesos, ni podía, estando como está en el Real Patronato, entenderse comprendido entre las Temporalidades de la Compañía de Jesús.³⁷

Durante el año de 1768 las tropas ocuparon el Colegio de San Ildefonso y debido a las protestas del ayuntamiento, los regidores se dieron cuenta de que estaban en peligro. Habían recibido noticias de que Croix había avisado a la caballería prepararse “para conducir presos a algunos capitulares de esta fidelísima Ciudad, a los presidios de Acapulco y San Juan de Ulua”.³⁸ No era una amenaza vacía en contra de los miembros del ayuntamiento, porque en ese momento el gobierno virreinal

³⁶ Representación del ayuntamiento al rey Carlos III. AHDF, Historia, vol. 2262, exp. 15, 7 de julio de 1767.

³⁷ AHDF, Historia, vol. 2262, exp. 17, 27 de julio de 1767.

³⁸ El ayuntamiento describió el maltrato del edificio por la tropa: “Con la entrada de la Tropa comenzó desde luego á alterarse, y mudar de forma en su interior este hermosísimo edificio. Se practican servidumbres en sus Aulas, y Aposentos, se encien-

estaba enviando a presidios a cientos de mineros e indígenas del Bajío que habían protestado violentamente por la expulsión de los jesuitas y ya había ejecutado a 85 de ellos. En la capital se hacían los preparativos para enviar al exilio en España a tres miembros del cabildo eclesiástico, un miembro de la audiencia y cuatro oficiales gubernamentales debido a su oposición. “Amenazados del virrey de sufrir un presidio”, los regidores solicitaron la “soberana protección” del monarca.³⁹

En 1771 el virrey accedió a las demandas del ayuntamiento y devolvió el edificio de San Ildefonso. En 1774 se abrió con nuevos estatutos y amplió sus funciones. No solamente sirvió como internado, como en tiempos de los jesuitas, sino que inauguraron cursos de gramática latina (tres años de latín y retórica), filosofía (tres años de lógica, física y metafísica) y algunos cursos de derecho canónico, derecho civil y teología. La mayoría de los estudiantes eran jóvenes menores de dieciocho años. La minoría era de mayor edad y solamente estudiaba una parte de la carrera de teología o de derecho en San Ildefonso y asistía a la Universidad para los demás cursos. Los maestros que tomaban el lugar de los jesuitas eran sacerdotes seculares. El colegio siguió siendo real, gobernado por una junta dirigida por el virrey. Los fondos provenían de las pensiones de los internos y de becas fundadas en la época de los jesuitas.⁴⁰

Otros edificios de los jesuitas cambiaron de manos: el Colegio de San Andrés, que de un albergue para estudiantes se convirtió en hospital bajo la jurisdicción del arzobispo; el Colegio Máximo de San Pedro y San Pablo, donde los colegiales de San Ildefonso iban a estudiar filosofía, derecho y teología, fue cerrado y no se volvió a ocupar para fines educativos; el Colegio de San Gregorio pudo subsistir como institución para indígenas debido al mismo argumento legal utilizado por el ayuntamiento en referencia a San Ildefonso: no era de los jesuitas sino que sus fondos provenían de los indígenas.

de fuego, y levanta humo por cuantas partes”. Representación del ayuntamiento al rey Carlos III. AHDF, Historia, vol. 2262, exp. 17, ff. 27-31, 27 de agosto de 1768.

³⁹ Navarro García, “Destrucción de la oposición”, pp. 13-14, 17-20.

⁴⁰ Berganzo, “Colegio Nacional y Más Antiguo de San Pedro y San Pablo y San Ildefonso”, en *México en el Diccionario universal*, vol. I, pp. 98-109. Hidalgo, “Las carreras de los colegiales reales de San Ildefonso”, pp. 49-56. Para una excelente descripción del contenido y textos escolares de los cursos de gramática latina, filosofía y las facultades mayores, véase Herrejón Peredo, “La educación novohispana”, pp. 77-107.

A partir de 1770, en el Colegio de San Juan de Letrán se añadieron cátedras de filosofía, teología y jurisprudencia a las clases de primeras letras y gramática latina. El rector Dr. Francisco Antonio Marrugat publicó en 1790 un nuevo plan de estudios para el colegio.⁴¹

Dos instituciones educativas modificaron sus actividades para tomar en cuenta la expulsión de los jesuitas: la Universidad y el Seminario Diocesano. Los franciscanos, dominicos y agustinos solicitaron a la Universidad permiso para impartir clases de gramática latina a alumnos seculares, ya que los padres de familia en muchas partes del virreinato habían lamentado la falta de estos cursos desde la salida de los jesuitas. La Universidad decidió permitir a las órdenes impartirlos y reconocer dichos estudios. Para enseñar la gramática, se reemplazó el texto de Nebrija, todo en latín, con el de Iriarte, en castellano y en latín, anunciando el cambio como un avance en relación con el método usado por los jesuitas. Además, la Universidad inició un procedimiento para examinar a preceptores particulares de latín, quienes ahora tenían mayor demanda de sus servicios.⁴²

Por otra parte, el Seminario siguió con sus puertas abiertas a estudiantes sin vocación sacerdotal pero que quisieron seguir los estudios de filosofía y derecho canónico. La ausencia de maestros jesuitas fue llenada paulatinamente por las órdenes religiosas, los maestros particulares, la Universidad y el Seminario. Lo que no hubo fue una apertura a nuevos enfoques para el estudio de la física, la historia prehispánica y las lenguas modernas, aunque poco a poco la filosofía ecléctica, la historia eclesiástica de los concilios, el derecho de gentes y la teología positiva basada en la *Biblia* se iban introduciendo en algunas instituciones. La Universidad fue la que menos cambió. Cada cátedra estaba designada en las constituciones y financiada por el monarca o por un patronato. Era difícil alterar el contenido de los cursos e incorporar nuevos textos o métodos porque para sustituirlos los tenía que aprobar el claustro de noventa doctores. En la prensa aparecieron artículos criticando las exageradas discusiones acerca de la teología escolástica, la física según Aristóteles y la renuencia de los profesores de aceptar nuevos métodos y textos. No sólo en la ciudad,

⁴¹ “Manifiesto acerca del plan de Gobierno y Estudios del Real y más antiguo Colegio de San Juan de Letrán de México que publica el Dr. D. Francisco Antonio Marrugat y Boldú”, en *Suplemento de la Gazeta de México*, 21 de septiembre de 1791.

⁴² Carreño, *Efemérides*, vol. 2, pp. 627, 638-639, 683-684, 698-699, 702.

sino en todo el país, los colegios se opusieron a que sus alumnos tuvieran que viajar a la capital para examinarse en la Universidad.⁴³

Durante el siglo XVIII, la Real y Pontificia Universidad de México otorgó 20 026 grados de bachiller y 931 grados de doctor. La suma de bachilleres debe dividirse en dos partes: 13 636 en la Facultad Menor de Artes y 6 400 en las facultades mayores, porque el mismo título de “bachiller” fue otorgado a los dos tipos de estudios. Uno era el grado que los jóvenes de 18 a 20 años recibían después de terminar los tres años de estudios de filosofía; era el grado menor del bachiller de Artes. Dos tercios de estos estudiantes no habían tomado clases en la Universidad porque habían estudiado en colegios y seminarios fuera de la capital. Al terminar sus estudios, se habían trasladado a la Ciudad de México para examinarse. Del otro tercio muy pocos habían estudiado en las aulas de la Universidad porque habían sido estudiantes de los colegios y seminario de la capital. El título de “bachiller” también fue otorgado a los 6 400 estudiantes de aproximadamente 25 años de edad, que habían terminado cuatro o cinco años en una de las facultades mayores de la Universidad, en cánones (2 739), teología (2 431), leyes (771) y medicina (259). La Universidad, al examinar a alumnos de otras instituciones, pudo influir en el contenido y calidad de los cursos ofrecidos fuera de sus aulas. Recibió doce pesos de cada alumno examinado, para pagar a los profesores examinadores e ingresar una parte al arca universitaria. El grado de doctor requería años de enseñanza universitaria o práctica profesional después de terminar los cursos en las facultades mayores, una tesis que consistía de apuntes sobre un tema asignado al azar y defendido frente a sinodales y el pago de aproximadamente 3 000 pesos en cuotas y propinas. Solamente alumnos de familias ricas o que tenían mecenas que cubrieran los costos pudieron llegar a ser doctores.⁴⁴

Fue en 1790 cuando se recuperó el número de matriculados en San Ildefonso, el Seminario y en la Universidad habidos en 1767. Los indígenas también estudiaban en estas instituciones, ya que desde 1697 el rey había ordenado que se permitiera su ordenación al sacerdocio (ordenación que había sido prohibida por el Concilio Mexicano en 1585), y

⁴³ Tanck de Estrada, “Tensión en la torre de marfil”, pp. 72-73.

⁴⁴ Pavón Romero, “La organización escolar”, p. 51. Pavón Romero, “La población universitaria”, p. 58.

que cuatro de las 16 becas en el Seminario fueran para los indios.⁴⁵ De 1750 a 1800, por lo menos 40 indígenas estudiaron durante cada década en estas instituciones, algunos recibiendo el grado de doctor, otros graduados en teología y en derecho civil o con el bachillerato en filosofía.⁴⁶

*Instituciones ilustradas en una sociedad orgullosa
de sus tradiciones*

La Ciudad de México fue el lugar escogido por el rey Carlos III para ensayar nuevas formas de enseñanza en las Américas. A partir de 1768 promovió el establecimiento de cuatro instituciones: la Escuela de Cirugía, la Academia de Las Tres Nobles Artes de San Carlos, la cátedra de Botánica y el Colegio de Minería. Cada una ofrecía conocimientos y métodos de enseñanza modernos y cada una encontró oposición entre los académicos, científicos y artistas de la capital.

En 1763, al terminar la guerra entre España e Inglaterra, Carlos III quiso 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 entre sus carreras a 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 la Universidad. 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 españoles para dirigir la institución, que ocupaba salones en el Real Hospital de Indios. Los peninsulares despidieron al médico universitario de anatomía, opinando que su curso era atrasado y “nada adaptable a la doctrina moderna” que se enseñaba en Cádiz, ya que en vez de hacer disecciones del cuerpo humano las hacían “comparadas”, esto es en conejos o dejando de realizarlas por no tener acceso a cadáveres humanos.⁴⁷

De ahí en adelante, los peninsulares lograron convencer a los virreyes de que, violando el reglamento del Hospital de Indios, siempre nom-

⁴⁵ Konetzke, *Colección*, vol. 3, pp. 66-69, 186.

⁴⁶ Basado en cuadros estadísticos en Menegus y Aguirre, *Los indios, el sacerdocio y la Universidad*, pp. 233-249.

⁴⁷ Tanck de Estrada, “La profesión médica colonial”, pp. 76-84.

braran a cirujanos españoles en vez de aceptar los candidatos criollos propuestos por el Hospital. Los médicos universitarios quedaban a la defensiva frente a las nuevas teorías y prácticas de la Escuela de Cirugía, donde se combinaba la teoría y la práctica en cursos 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 y se acercaba el día en que se podrían combinar ambas disciplinas, la medicina y la cirugía, en una sola carrera. La Escuela de Cirugía era la primera institución de tipo universitario que aminoraba el prestigio y la jurisdicción de la Universidad.

Con la Academia de San Fernando en Madrid como modelo, el director de grabado de la Casa de Moneda en México abrió una escuela de dibujo y de diseño dirigida por ocho profesores mexicanos y propuso la enseñanza de las bellas artes. En 1784 el monarca aprobó el plan y al año siguiente se abrió la Academia de San Carlos, con clases de dibujo, escultura, arquitectura, grabado y matemáticas, reemplazando a los maestros americanos con profesores peninsulares. Pronto una tercera parte de los alumnos había abandonado la institución debido a la ineptitud de tres de los cuatro maestros. El director de la Academia, Jerónimo Gil, opinó que éstos debían regresar a España porque “no han adelantado cosa alguna en casi dos años... de manera que si algún aprovechamiento hay en los discípulos actuales, se debe a los principios que tuvieron con los maestros del país”. Los mexicanos protestaron ante la Junta de la Academia por la discriminación contra ellos. Afirmaron “Que si ellos fueran gachupines, otra cosa fuera de ellos, y por ser criollos están despreciados y abatidos”. Se ofendieron con la opinión despectiva de varios peninsulares acerca de los edificios de la capital: “Ninguno tiene el más mínimo sentido de proporción... De la falta de planeación resulta una monstruosidad general de edificios que desfigura las calles... y que son un insulto para todo hombre inteligente”. La Academia rechazaba el estilo barroco, que no seguía los criterios del arte clásico.⁴⁸

El mismo año de 1788 en la Universidad se llevó a cabo la ceremonia inaugural de la cátedra de botánica, patrocinada por el rey y dirigida por dos peninsulares, Martín de Sessé y Vicente Cervantes. El claustro universitario y el Tribunal del Protomedicato se opusieron al curso, ale-

⁴⁸ Tanck de Estrada, “Tensión en la torre de marfil”, pp. 74-77.

gando que violaba los estatutos universitarios. Además, varios científicos criollos, con años de experiencia en las ciencias naturales, fueron hechos a un lado al ser nombrados los peninsulares. En un ambiente de tensa hostilidad, cuando llegó el representante del virrey al recinto universitario para abrir la sesión, frente a una gran concurrencia, el desafiante rector de la Universidad rehusó ceder el asiento de honor al funcionario.⁴⁹

Controversia y desacuerdos también acompañaron el establecimiento del Colegio de Minería. La idea original fue de dos criollos, Joaquín Velázquez y Cárdenas de León y Juan Lucas de Lassaga, que consiguieron la aprobación real para establecer un Tribunal de Minería y un “Seminario Metálico”. Carlos III nombró al joven español Fausto de Elhuyar como director y comisionó a once técnicos alemanes para acompañarle a México; esto violaba las Ordenanzas del Tribunal que prescribía 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”.⁵⁰

En el otoño de 1788, Elhuyar llegó al palacio virreinal de la Ciudad de México para tomar posesión de su puesto. Como si fuera una repetición de lo ocurrido en la Universidad, durante la apertura del Jardín Botánico, un criollo, el administrador general del Tribunal, ocupó el asiento de preferencia, negándoselo al nuevo director. Tan agria fue la disputa entre los dos sobre quién debía ocupar la silla que se tuvo que despejar la sala, terminando abruptamente la ceremonia.

Estos brotes públicos de animosidad entre los americanos y los peninsulares en actos ceremoniales y en los debates periodísticos dieron pruebas al público del injusto favoritismo del gobierno español hacia los peninsulares. Las controversias no sólo se debían a rencores personales, sino a la convicción de los novohispanos de que los conocimientos artísticos, botánicos y mineros del virreinato eran superiores a los de España.

Ejemplos de estas confrontaciones circularon en una serie de artículos en la prensa escritos por José Antonio de Alzate, científico y sacerdote. En su periódico, la *Gaceta de Literatura*, publicó críticas al sistema del Carlos Linneo, que agrupaba las plantas por género y especie, y describió ejemplos de flora mexicana que desmentían las afirmaciones del botánico sueco. Alzate señalaba que irónicamente, “en el pretendido siglo de las luces”, el sistema linneano era excesivamente complicado y poco útil,

⁴⁹ Tanck de Estrada, “La profesión médica colonial”, pp. 80-82.

⁵⁰ Izquierdo, *La primera casa de ciencias*, p. 33.

pues no tenía relación con los servicios que las plantas podían prestar al hombre. Él abogaba por el método de los antiguos mexicanos que daban nombres a los vegetales alusivos a su utilidad.

Querer sustituir idiomas es una extravagancia...Si alguna mutación debiera admitirse...sería sin duda imitar a los antiguos mexicanos...Si así se formase un nuevo idioma botánico, sería de mucha utilidad al pueblo, pero mendigar voces griegas forjadas entre los hielos de la Dinamarca es un desvarío.⁵¹

Durante un año y medio el público siguió el debate en la prensa entre Alzate y Cervantes. Éste defendió la necesidad de la nomenclatura desarrollada por Linneo, un nuevo lenguaje exacto, uniforme y conciso para que los científicos de todo el mundo pudieran intercambiar información (opinión que resultó ser cierta ya que el método de Linneo fue aceptado desde ahí en adelante). El botánico español señaló con sarcasmo que no era necesario recurrir al idioma de los antiguos mexicanos, que pudiera ser “muy bueno para hablarlo en plazas y corrillos con indias herbolarias y verduleras, más no en Academias de Literatos”.

El público debe haberse sorprendido por la libertad de expresión en la prensa, al reproducir los insultos y acusaciones arrojados entre el criollo y el peninsular. También se interesó en el debate científico salpicado de epítetos políticos. Con enojo Alzate criticó la actitud de superioridad de los botánicos españoles. Se sabía que en una misiva confidencial, Sessé había pedido el envío de un jardinero de Madrid, “porque absolutamente no hay en todo este reino quien sepa cuidar una lechuga”. Alzate increpó a Cervantes por su menosprecio hacia los conocimientos científicos de los moradores del virreinato.

Concibió llegar 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 U. que la química y demás ciencias naturales no son exóticas en el país, se cultivan con más aplicación que la que U. juzga.⁵²

⁵¹ *Suplemento a la Gazeta de México*, 24 de junio de 1788.

⁵² Tanck de Estrada, “Justas florales de los botánicos ilustrados”, p. 24.

Durante estos años se aminoró la disputa entre la Universidad y los profesores de botánica, a tal grado que Cervantes llegó a ser estimado por los universitarios. Aprendió náhuatl y acompañaba a los alumnos en excursiones al campo para examinar y recolectar plantas.

Igualmente, se mejoró la calidad de la enseñanza en la Academia de San Carlos con la llegada de varios reconocidos artistas peninsulares, entre ellos, el pintor Rafael Ximeno y Planes y el escultor Manuel Tolsá. Así, a partir de 1793, hubo una calidad satisfactoria de instrucción artística y pronto la Academia aumentó los cursos de matemáticas y dibujo técnico, convirtiéndose en una escuela técnica. La mayoría de los estudiantes se inscribió en estas clases y no en las bellas artes.

El Colegio de Minería abrió el 1 de enero de 1792 con ocho colegiales y cuatro maestros, todos europeos. Para el curso de mineralogía se seleccionó al peninsular Andrés del Río, autor de un estudio sobre fósiles, quien en 1797 publicó en la ciudad la primera traducción al castellano del *Tratado elemental de química* de Lavoissier. Se añadió un curso de cálculo integral y diferencial y debido a la insistencia de los alumnos, un curso de latín.

Al principio del siglo XIX las cuatro instituciones reales gozaban del apoyo de la sociedad. El científico alemán, Alejandro de Humboldt, después de visitar otros países reconoció los avances logrados en las nuevas instituciones y alabó la enseñanza científica de la Ciudad de México: “Ninguna ciudad del Nuevo Continente sin exceptuar las de los Estados Unidos, presenta establecimientos científicos tan grandes y sólidos como la capital de México. Citaré sólo la Escuela de Minas... el Jardín Botánico y la Academia de pintura y escultura conocida con el nombre de Academia de Nobles Artes”.⁵³

Cómo mejorar la educación secundaria y superior

Durante las cortes de Cádiz se promulgaron leyes y decretos que pusieron en manos del gobierno nacional la organización de los tres niveles de enseñanza, tarea que anteriormente habían llevado a cabo los ayuntamientos, los gremios, la Iglesia, la Universidad y los preceptores particulares, sin coordinación ni una dirección unificada. La constitución

⁵³ Humboldt, *Ensayo político*, p. 403.

de 1812 incluía una sección titulada “De la instrucción pública”, que dio al gobierno la facultad de establecer un plan general y uniforme de educación pública en toda la monarquía y la creación de una Dirección General de Estudios. En 1821, reunidas de nuevo las Cortes, diputados de la Nueva España participaron en la comisión que preparó el “Reglamento general de instrucción pública”. Esta ley cubría la primera, segunda y tercera enseñanza; los cursos incluidos en estos niveles reflejaron los cambios en las ideas educativas de los años anteriores.

Se introdujo por primera vez en la legislación nacional el uso del término “segunda enseñanza” y señalaba que “comprende aquellos conocimientos, que al mismo tiempo que sirven de preparación para dedicarse después a otros estudios más profundos constituyen la civilización general de una Nación”. La ley creó una nueva entidad educativa, las “universidades de provincia”, donde se impartirían dos cursos de latín más ciencias naturales y exactas, matemáticas, mineralogía, economía política y derecho natural, público y constitucional, todos impartidos en español.⁵⁴

La enseñanza técnica y artística, tan alabada por Humboldt en 1803, sufrió durante la guerra de independencia. La Academia de San Carlos pudo sobrevivir con las contribuciones del cabildo eclesiástico de México y las contribuciones del obispo de Puebla. En la década de 1820 tenía doscientos alumnos estudiando en la noche y otros cien en el día. El Colegio de Minería resucitó de sus cenizas después de la guerra, cuando fueron fusilados varios de sus mejores alumnos, se desorganizó su vida académica y se deterioró el edificio. Las autoridades pensaron seriamente clausurarlo para el ciclo escolar que empezaba en 1827, pero en ese año, Lucas Alamán, ex alumno del colegio al frente del Ministerio de Relaciones, nombró un nuevo director y pudo regocijarse del “brillante suceso de los ejercicios públicos”. Los 30 alumnos en 1827 aumentaron a 71 en 1835.⁵⁵

La novedad institucional de este periodo fue el establecimiento del Colegio Militar. En 1822, el Congreso Constituyente decidió fundar un establecimiento, llamado la Academia de Cadetes, con un amplio abanico de materias para los 16 estudiantes, algunos menores de 12 años. La

⁵⁴ *Colección de los decretos*, pp. 362-381.

⁵⁵ Staples, *Recuento*, pp. 102-104.

Academia se ubicó en el palacio de la Inquisición y “padeció la falta de recursos y estudiantes con suficiente nivel para aprovechar las enseñanzas”. El director se quejó de que muchos de los cadetes no sabían leer ni escribir. La institución se trasladó a Perote, Veracruz, hasta 1828 cuando regresó a instalarse en la capital, con cincuenta alumnos. Prosperó bajo la dirección del general Pedro García Conde, alcanzando una inscripción de doscientos alumnos, muchos de ellos ingenieros militares.⁵⁶

Las ideas de las Cortes influyeron en varios proyectos educativos del México independiente. En general, la opinión de legisladores y estadistas coincidió en que la Universidad no servía las necesidades de la nueva nación. Durante la guerra, había sido ocupado por las tropas realistas; además, el número de doctores era sumamente reducido. Carlos María de Bustamante opinaba que varios profesores no ganaban su sueldo “porque no asisten o si asisten, no cumplen”. Lucas Alamán escribía en 1823 sobre los “inútiles cursos de la Universidad” y José María Luis Mora la criticaba como “irreformable y perniciosa”.⁵⁷

Surgió en estos años la diferencia entre la educación secundaria y la superior. Un plan de 1826 declaraba que “habría tres clases de enseñanza publica: primaria, secundaria y tercera”. El contenido del nivel secundario era gramática latina y castellana, francés, inglés, cronología, geografía e historia, matemáticas puras, física, química, mineralogía y geología, botánica, agricultura y zoología, derecho natural, público y constitucional, economía política y estadísticas. Se hizo hincapié en cursos de lenguas, ciencias, matemáticas y ciencias sociales, con poca atención al latín, estudios clásicos y filosofía. Cursos de teología, derecho y medicina estarían impartidos en el tercer nivel.⁵⁸ Lucas Alamán propuso en 1830 quitar la repetición de los mismos cursos en varias instituciones en el Distrito Federal y señalar a cada colegio una especialidad: en San Ildefonso, las ciencias políticas, económicas y literatura clásica; en Minería, las ciencias físicas; en San Juan de Letrán, las ciencias médicas; y en el Seminario, las ciencias eclesiásticas. Se impartirían cursos de botánica y ciencias naturales en el Jardín Botánico y en un museo por fundar. Los

⁵⁶ Staples, *Recuento*, pp. 115-116. Bustamante, *Diario*, 16 de septiembre de 1838.

⁵⁷ Bustamante, *Diario*, 10 de noviembre de 1831. Alvarado, “La Universidad en el siglo XIX”, pp. 89, 92.

⁵⁸ *Proyecto que sobre el plan*.

fondos de la Universidad y del Colegio de San Gregorio contribuirían para financiar las demás instituciones.⁵⁹

Un plan parecido al de Alamán se convirtió en ley en 1833 durante la administración del vicepresidente Gómez Farías, pero con dos diferencias. Además de apropiarse de los fondos de los colegios existentes, suprimió la Universidad y expropió las propiedades de los herederos de Hernán Cortés para aplicarlas a las instituciones educativas. Se fundaron seis establecimientos (usando este término en vez de colegios), cinco parecidos a las especialidades del plan anterior y uno nuevo, promovido por Mora, el establecimiento de estudios preparatorios, por ley ubicado en el Convento de San Camilo, pero en la práctica establecido en el colegio de San Gregorio.⁶⁰ El Seminario Conciliar seguiría, pero bajo la inspección del gobierno, hecho que desaprobó la Iglesia, los padres de familia y los seminaristas.⁶¹

Cuando regresó a ejercer la presidencia Santa Anna, en el verano de 1834, cerró los establecimientos y ordenó restablecer los colegios en su forma anterior. Una comisión propuso otro plan, que conservó las reformas en la enseñanza médica y algunos avances en la enseñanza superior, dando más autonomía a los colegios frente a la Universidad y añadiendo cursos de derecho en San Gregorio. Redujo las cátedras en la Universidad de 23 a 15, que eran cursos no ofrecidos en los colegios.⁶²

EDUCACIÓN EN UNA NUEVA ÉPOCA

*Lealtades cambiantes: al rey, a la constitución,
a la república independiente*

Amenazado por los textos populares en forma de catecismos que promovían los lemas de la revolución francesa, en 1794 el rey de España aceptó

⁵⁹ Alvarado, “La Universidad en el siglo XIX”, pp. 89-90.

⁶⁰ Ley del 23 de octubre de 1833 en AGN, Justicia e Instrucción Pública, vol. 10, exp. 63. Reglamento de la instrucción pública en el Distrito Federal”, en AGN, Justicia e Instrucción Pública, vol. 34, 17 de mayo de 1834.

⁶¹ Alvarado, “La Universidad en el siglo XIX”, pp. 93-94.

⁶² Sánchez Santiró, “Nación, república y federalismo”, pp. 392-395. González González *et al.*, “El derecho, su enseñanza”, pp. 46-47.

la propuesta del sacerdote Juan de Escoiquiz de “inundar a España, como los franceses la hacen, de *catecismos políticos*, libritos, papeles, periódicos, versos, canciones adaptados a la variedad de las clases, capacidades y paladares...” Publicó un librito de cien páginas con el título *Tratado de las obligaciones del hombre*, con ensayos cortos sobre las obligaciones a Dios, a nosotros mismos, a los demás, y a la patria. Daba reglas de urbanidad y consignas sobre la obediencia al monarca y a las leyes. Aunque pensado como una respuesta a la propaganda revolucionaria, el tono y el contenido del libro para niños eran moderados. Lo novedoso era el formato del primer texto de un nuevo género, el “catecismo político”.⁶³

El uso de un lenguaje propagandístico y patriótico se acentuó en 1808 debido a la invasión napoleónica de España. Con el formulario parecido a las preguntas y respuestas de los catecismos de la doctrina cristiana, se incitaba a los niños a oponerse a los invasores. En Puebla y en la Ciudad de México se reimprimieron el *Catecismo civil y breve compendio de las obligaciones del español, conocimiento práctico de su libertad, explicación de su enemigo, muy útil en las actuales circunstancias, puesto en forma de diálogo*:

- 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 y Godoy.

También se reimprimieron en Nueva España la *Constitución de España puesta en canciones de música conocida* en 1809 y el *Catecismo político para la instrucción del pueblo español* en 1811. Tal vez estos folletos y canciones influyeron en los muchachos que iban cantando por la Alameda en México:

⁶³ Tanck de Estrada, “Los catecismos políticos”, pp. 65-67.

Por tu limpia concepción
 Oh serena princesa,
 Líbranos de Napoleón
 Y de la nación francesa.⁶⁴

Fernando VII ordenó recoger los múltiples y variados catecismos políticos, pero no todos fueron entregados, ya que tan pronto se restableció la Constitución de 1812, en 1820, las imprentas publicaron varios catecismos, como *El padre nuestro constitucional* y el *Catecismo político arreglado a la Constitución*. La legislación del 24 de abril de 1820 ordenó que “en todas las escuelas de primeras letras y humanidades del Reino...se familiarizara con la lectura, ejercitándolos del mismo código fundamental”.⁶⁵

En 1825 apareció en la capital una nueva forma de “catecismo”. No era de temas políticos sino de asignaturas relacionadas con las ciencias y el comercio. Llamados los “catecismos de Ackermann”, eran pequeños libros de 100 a 150 páginas, atractivos y manejables, bien impresos, a veces con ilustraciones. Su objetivo fue la autoinstrucción de los adultos o la enseñanza de los adolescentes con la ayuda de un maestro. Los libros, escritos en Inglaterra y publicados por Rudolph Ackermann, fueron distribuidos en México por su hijo, Jorge, en una librería frente a la Profesa. Ackermann anunció que los catecismos sobre geografía, química, agricultura, aritmética comercial, mitología, gramática latina e historia “han sido escritos con el expreso designio de que circulen en América... [para] la propagación de los conocimientos útiles, bajo la salvaguardia de la religión y de las buenas costumbres”.⁶⁶

El deseo de tener un catecismo político para uso de las escuelas de la ciudad siguió después de la independencia, pero no logró realizarse hasta 1833, cuando se publicó lo que llegó a ser el texto más utilizado: el *Catecismo social para el uso de la juventud mexicana*, escrito por José Gómez de la Cortina. Entre los diez capítulos se incluían los temas “De

⁶⁴ AGN, Inquisición, vol. 1450, ff. 396-399, 28 de abril de 1810.

⁶⁵ *Gazeta de México*, 17 de agosto de 1820. AHDF, Instrucción Pública en General, vol. 2477, exp. 250, 251.

⁶⁶ Tanck de Estrada, “Los catecismos políticos”, p. 79. Bustamante, *Diario*, 30 de abril de 1826.

la sociedad civil”, “De las juntas populares” y “Sobre la seguridad y tranquilidad de la República”. El autor promovía la democracia, amnistía para los involucrados en sedición popular, tolerancia religiosa y libertad de imprenta. Según el autor, el fin principal de la sociedad era la seguridad y la tranquilidad, sin mendigos ni ociosos ni privilegios para unos cuantos. Se usaba la *Cartilla social* en algunas escuelas de la capital mientras que el *Tratado de las obligaciones del hombre*, originalmente publicado en España a final del siglo XVIII tuvo una difusión mayor. Fue considerado el “mejor de su género [para] aprender a leer, moral y urbanidad”.⁶⁷ Durante el gobierno de Gómez Farías se ordenó que en las escuelas primarias del Distrito Federal se enseñaran “los dos catecismos...el catecismo religioso y el político”, aunque nunca se llegaron a imprimir estos dos textos. Los que se imprimieron en 1833 fueron carteles con el alfabeto y con parte del catecismo del abad Claude Fleuri.⁶⁸

Maestros y padres de familia levantan la voz

El ayuntamiento de la Ciudad de México y las autoridades gubernamentales expresaron en legislación y proyectos sus opiniones sobre el papel de la educación en la sociedad. Durante la época virreinal generalmente proponían lograr formar una juventud obediente, religiosa, de moralidad cristiana; a estas actitudes y prácticas se añadieron, a finales del siglo XVIII, las ideas de una instrucción útil y de “buen gusto”. Las cortes de Cádiz introdujeron el concepto de la soberanía del pueblo y la necesidad de una educación cívica para promover la lealtad a la patria. Se creía que saber leer y escribir era esencial para el sufragio.⁶⁹ En el México independiente, defender a la nación de sus enemigos requirió la enseñanza no sólo de la lectura, la escritura y la aritmética, sino del catecismo político, el dibujo, la geografía, la urbanidad y la historia patria. Se empezaba a concebir la educación como una manera de desarrollar una economía próspera con trabajadores capaces. El ayuntamiento consideró que era su obligación

⁶⁷ Gómez de la Cortina, *Cartilla social*. AHDF, Instrucción Pública en General, vol. 24787, exp. 297, f. 84, 7 de enero de 1835; exp. 326, 4 de octubre de 1835; exp. 348, mayo de 1836.

⁶⁸ AGN, Justicia e Instrucción Pública, vol. 10, exp. 66, 22 de noviembre de 1833.

⁶⁹ Artículo 25 de la Constitución Política de la Monarquía Española de 1812.

extender la enseñanza gratuita a los pobres por “la caridad cristiana y el interés nacional”.⁷⁰

Durante el periodo desde el final del siglo XVIII hasta la cuarta década del siglo XIX se veía la educación desde arriba, desde el punto de vista de las autoridades civiles y eclesiásticas. Se tendía a idealizarla, a separarla de las condiciones sociales y económicas que podrían ayudar o entorpecer los resultados. Los maestros, los padres de familia y los mismos niños a menudo tenían opiniones y experiencias más cercanas a la realidad.

Los preceptores a veces hablaban con el lenguaje del Estado, usando terminología elevada e idealizada. Afirmaban que de la enseñanza primaria dependía “la felicidad o ruina de la República”; por eso, su ocupación era “nobilísima”, “un ministerio tan sagrado”. Declararon que los maestros eran “los legisladores, los jueces y gobernantes del inmenso y precioso pueblo de los niños”.⁷¹

En cambio, cuando describían sus sufrimientos y carencias diarias hablaban con más realismo, en un tono entre lamento y reclamación. El maestro mayor del gremio recomendaba que los regidores del ayuntamiento entraran en las escuelas: “El que habla quisiera sentar a cada uno en la escuela para dirigir a tanto niño y otra cosa muy distinta sentirá”. Los alumnos resultaban ser “troncos inflexibles llenos de torpes durezas que sólo sirven para el fuego”, “tierra estéril [de que] no se coge fruto por más que el labrador se empeñe en cultivárselo”. El renombrado maestro Francisco Zapata resumió la situación desde dos puntos de vista: “Es preciso decirlo con la severidad y franqueza que me es característica: [...] los discípulos ven al preceptor como un instrumento, de su martirio” o, para decirlo claramente: “los preceptores vemos en los alumnos un fardo insoportable, un peso que nos agobia, una carga que nos abruma”.⁷²

Los maestros se quejaban de la falta de un ingreso adecuado, de reconocimiento por parte del ayuntamiento y de respeto de los padres de familia y de los alumnos. “Ordinariamente pagan con repugnancia [y] tienen el maestro en la expectativa de que se trasladan a otra escuela

⁷⁰ AHDF, Instrucción Pública en General, vol. 2478, exp. 303, 2 de octubre de 1832; exp. 297, f. 61, 25 de octubre de 1834.

⁷¹ AHDF, Instrucción Pública en General, vol. 2477, exp. 185, 31 de julio de 1813. *Idea histórica*, p. 16.

⁷² AHDF, Instrucción Pública en General, vol. 2477, exp. 185, 31 de julio de 1813; vol. 2475, exp. 34, 14 de julio de 1786; vol. 2478, exp. 329, 11 de noviembre de 1835.

sin pagarle, como regularmente acontece”. El salario era insuficiente para una vida digna.⁷³ Los maestros podrían tal vez aguantar estas necesidades si tuvieran el aprecio del público; en lugar de esto, escuchaban llamarse “directores, chichiguas, pilmamas y cuanto la fortuna adversa ha inventado... oyendo en cada momento el término de escueleros. Sólo el día de juicio se sabrá el pan tan amargo y la crucifixión que han tenido en este mundo los maestros de escuela”. Tampoco las autoridades municipales les tomaban en cuenta, dado que vivieron “en una ciudad en que hasta ahora desgraciadamente se han considerado de un rango subalterno los que ejercen esta profesión”.⁷⁴ Ser preceptor de primeras letras era “un largo trabajo, sin lucimientos, una consideración muy mediana en el mundo si es que nos dispensan, y ningún descanso al fin de una honrosa carrera”.⁷⁵

Durante la época virreinal los padres de familia no solían inconformarse, pero los padres de los niños indígenas en los suburbios de la ciudad a veces hicieron oír sus voces. Los de Coyoacán estimaban a Joaquín Antonio Zumaya, maestro que estuvo 40 años al frente del salón, “con sólo el corto estipendio con que le hemos contribuido, ha enseñado amorosamente a nuestros hijos y manteniéndose en la mayor tranquilidad y paz”. Los habitantes de Xochimilco exigían a las autoridades que reinstalara al maestro José Morales porque era bilingüe, capaz de enseñar los misterios de la fe en mexicano. “Ésta casi es la cualidad principal que se debe solicitar en el maestro que haya de cultivar a los párvulos en esta feligresía a más de poseer el amor paterno para de algún modo acariciarlos y no amedrentarlos”.⁷⁶ Ambos pueblos quisieron un maestro bondadoso y paternal, actitudes que concordaban con aspectos de la cultura prehispánica, visibles en los discursos ceremoniales donde trataban a los hijos con gran ternura.

La actitud de los padres de familia de los otros grupos sociales cambió después de la independencia. Empezaron a expresar sus opiniones con libertad y franqueza, solicitando la fundación de escuelas municipales en

⁷³ AHDF, Instrucción Pública en General, vol. 2477, exp. 185, 31 de julio de 1813; vol. 2477, exp. 251, 30 de diciembre de 1820.

⁷⁴ AHDF, Instrucción Pública en General, vol. 2478, exp. 185, 31 de julio de 1813. *Idea histórica*, p. 6.

⁷⁵ AHDF, Instrucción Pública en General, vol. 2478, exp. 330, 11 de noviembre de 1835.

⁷⁶ AGN, Hospital de Jesús, vol. 45, exp. 1, f. 17; vol. 110, exp. 7, 1794.

sus barrios, reportando la agresión de algún alumno a sus hijos (diciendo que no les importaba si esos muchachos mal portados fueran hijos del presidente) o quejándose de los castigos impuestos por el maestro.⁷⁷ Los regidores intentaron investigar y los tomaron en cuenta al ubicar entre 1833 y 1835 las nuevas escuelas municipales en los lugares sugeridos por los habitantes para “satisfacer de alguna manera a las quejas”.⁷⁸

Los sacerdotes y las autoridades municipales señalaron con frecuencia que los padres de familia no enviaban a sus hijos a clases o los sacaban antes de que aprendieran a escribir. En 1786 el maestro mayor del gremio informaba que a los ojos de muchos padres, aprender a leer algo y a firmar resultaba suficiente, “pues persuadidos de que ya sus hijos saben escribir (como que no lo entienden) imaginan que están perdiendo tiempo en las escuelas y los quitan de ellas a medio saber”. Treinta y seis años después, el párroco de Santa Cruz Acatlán lamentaba que “apenas saben rezar o leer que los separan de la escuela y amiga luego que tienen edad competente para ganar algún jornal”.⁷⁹ Un sacerdote explicó al arzobispo:

La dificultad principal consiste en que regularmente la gente pobre se repugna la enseñanza de sus hijos: y bien sea porque desde pequeños los comienzan a ocupar en el servicio de sus casas y en los ejercicios de sus particulares ministerios u oficios: o bien porque criados los padres en la ignorancia o abandono, repugnan la instrucción y educación política de sus hijos.⁸⁰

Antes de la independencia, las cédulas reales exhortaron a los clérigos a insistir a los feligreses “por los medios más suaves y sin usar coacción” que enviaran a los niños a clase. En la Ciudad de México los frailes y los párrocos solían ir a recoger a los alumnos “diariamente, casi por fuerza, por la resistencias de sus padres en mandarles”. Algunos tomaron

⁷⁷ AHDF, Actas de cabildo, vol. 143, f. 214, 3 de junio de 1823; ff. 71-72, 21 de febrero de 1823; Instrucción Pública en General, vol. 2478, exp. 282, 6 de febrero de 1828; exp. 327, 12 de octubre de 1835.

⁷⁸ AHDF, Instrucción Pública en General, vol. 2478, exp. 287. Peticiones para abrir escuelas, exp. 300, 310, 313, 318, 331.

⁷⁹ AHDF, Instrucción Pública en General, vol. 2475, exp. 34, 14 de julio de 1786; vol. 2477, exp. 250, f. 54, 13 de mayo de 1822.

⁸⁰ AGN, Historia, vol. 499, f. 365, 31 de agosto de 1818.

otros medios: unos más suaves, como darles dulces a los muchachos y otros más drásticos, como ponerles a padres y madres que no cumplieran “unas orejas de burro en la puertas de la misma escuela”.⁸¹

En 1814 Joaquín Fernández de Lizardi propuso en la prensa un sistema de voluntarios para “vigilar la asistencia y multar con dos pesos a los padres que no enviaran a sus hijos a la escuela”. En diciembre de 1833, el inspector de escuelas Buenrostro recomendó a Gómez Farías, sin éxito, cobrar una multa entre dos y seis pesos o seis días de arresto para los desobedientes.⁸² Posiblemente el nivel de ausentismo iba disminuyendo, porque en 1834, durante las visitas de inspección a las escuelas, se encontraba que 60% de los alumnos registrados estaban asistiendo.⁸³

Los 3 500 niños en las escuelas de la Ciudad de México venían de todas las clases sociales. Probablemente algunos muchachos de familias ricas recibían educación en sus propias casas con tutores, pero parece que la gran mayoría de jóvenes acomodados asistía a la escuela de algún maestro particular de renombre. Guillermo Prieto recordó que los hijos de las mejores familias eran sus compañeros en la escuela del preceptor Manuel Calderón y que otros eran discípulos de cinco escuelas particulares. Aun en las escuelas gratuitas del Hospicio, del convento de Belén y de la Compañía Lancasteriana, cursaban algunos estudiantes acomodados. Pero la mayoría de la población de la ciudad de 120 000 habitantes era pobre y sus hijos asistían a las escuelas gratuitas.⁸⁴ En estas instituciones no había discriminación de clase social o grupo étnico; parece que tampoco lo había en la mayoría de las escuelas particulares, especialmente en las ubicadas fuera del centro de la ciudad.

En la escuela de San Juan de Letrán casi todos los pupilos eran “hijos de sirvientes o mendigos” y en las escuelas municipales de San Cosme y Chapultepec, se encontraban niños “de familias pobres cuyos padres son en la mayor parte jornaleros o molineros”.⁸⁵ Una encuesta levanta-

⁸¹ AHDF, Instrucción Pública en General, vol. 2875, exp. 34, 14 de julio de 1786.

⁸² Echeverría, “Mexican Education in the Press”, p. 11. AGN, Justicia e Instrucción Pública, vol. 8, exp. 11, 19 de diciembre de 1833.

⁸³ AGN, Justicia e Instrucción Pública, vol. 25, exp. 10, 1834.

⁸⁴ Prieto, *Memorias de mis tiempos*, p. 10. Tanck de Estrada, *La educación ilustrada*, pp. 214-215.

⁸⁵ AHDF, Instrucción Pública en General, vol. 2477, exp. 214, 25 de junio de 1818; vol. 2478, exp. 297, f. 61, 25 de octubre de 1834.

da en la escuela municipal de la calle de los Siete Príncipes mostró que 24% de los niños eran mantenidos por el trabajo de sus madres como costureras, lavanderas y sirvientes. Los empleos paternos más frecuentemente mencionados eran el de zapatero, comerciante, tejedor, carpintero, militar y sastre. Siete trabajaban en la fábrica de puros y cigarros. Sólo 15% mencionaba ocupaciones que podría considerarse como asalariadas o administrativas, el resto eran labores manuales, artesanales o del pequeño comercio.⁸⁶

En las escuelas municipales se aconsejaba a los maestros revisar cada mañana que los alumnos tuvieran “su ropa como puedan, pero sin causar asco” y “sus zapatos o pies sin lodo”. Muchos no llegaban a tiempo, por no tener qué desayunar, por caminar lento “jugando... a ver pleitos”. Otros no se presentaban los lunes por ser día de “lavarse”. Los maestros particulares advertían que algunos niños no llegaban a la clase en la tarde porque otro hermano tomaba su lugar para así sólo pagar una colegiatura. En las escuelas de las parcialidades de San Juan Tenochtitlan y Santiago Tlatelolco se distribuía gratuitamente a los alumnos la comida y los útiles escolares.⁸⁷

La sociedad opinaba 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”. La pereza, obstinación, desobediencia y volubilidad se castigaban con gran variedad de modos y aparatos. La admonición verbal o a gritos, y el hincarse con las manos en cruz, a veces con pesos en las manos, eran los más frecuentes. Cada escuela tenía su palmeta y algunas, la disciplina. Los niños “pegaban en las palmas de sus manos dos cabellos en forma de cruz, pues tenían por cierto que al tocar la palmeta la santa insignia, saltaría reducida a mil pedazos”.⁸⁸

Los jóvenes que llegaban a estudiar en uno de los colegios de la ciudad llevaban una vida muy distinta a los niños chicos en las escuelas de primeras letras. Vivían dentro del colegio en grandes dormitorios para treinta alumnos y observaban un horario estricto, parecido a la vida monástica. Existían rivalidades entre los pensionistas y los externos o capenses, entre los becarios y los hijos de familias pudientes. También había competencia entre los cinco colegios de la capital, que se distinguían por sus trajes.

⁸⁶ AHDF, Instrucción Pública en General, vol. 2478, exp. 352, diciembre de 1836.

⁸⁷ AGN, Parcialidades, vol. 2, exp. 29, 1805.

⁸⁸ García Cubas, *El libro de mis recuerdos*, p. 414.

Los de San Gregorio vestían traje negro de etiqueta, “lo que no dejaba de ser algo extravagante, pues al lado del grave profesor véase a un muñeco de frac y sombrero alto, y en el conjunto de todos, una parvada de zopilotes, que era el nombre que justamente se nos daba”; a los de San Ildefonso se les conocía como “cocheros” a causa de su traje con cola y su sombrero alto; los de Minería eran los “lacayos”, por los galones de sus sacos; a los seminaristas les llamaban “mulas” porque llevaban zapatos llamados así, semejantes a los usados por el papa, y los de San Juan de Letrán eran los “conejos”. Los alumnos tenían su propio lenguaje: “pintar venado” significaba abandonar el colegio e ir de paseo; el niño con las manos endurecidas por haber recibido muchos palmetazos tenía “manos curtidas”; caminar en los corredores preparando las recitaciones de la siguiente clase era el “estudio de pasos”; quien lograba repetir de memoria las lecciones sin “turbarse”, lograba fama de saber el texto “de cuerito a cuerito”; la hora de receso era la “de cuajo”; el guisado de la cena se llamaba “agua puerca”; y el “abanderado” era el joven inquieto que capitaneaba las travesuras.⁸⁹

Las quejas de los indios

Los ingresos de las parcialidades de indios de la Ciudad de México eran muy cuantiosos. Santiago Tlatelolco y San Juan Tenochtitlan eran dueños de la hacienda de Aragón y de pulquerías, siendo la más famosa la de Tumbaburros. Arrendadas estas propiedades, daban un ingreso anual de 23 258 pesos. Los gastos anuales para ceremonias y festividades religiosas, compra de ropa de investidura para los gobernadores y oficiales de República, obras públicas y pago de maestros de escuelas, útiles y libros sumaban 10 136 pesos. Los gobernantes indígenas tuvieron que entregar cada año el dinero sobrante, 13 122 pesos, esto es 56% de su ingreso, al gobierno virreinal.⁹⁰ El gobierno enviaba estas sumas al Banco

⁸⁹ García Cubas, *El libro de mis recuerdos*, pp. 410-417.

⁹⁰ AGN, Consolidación, vol. 10, f. 410v. Las parcialidades arrendaban la hacienda de Santa Ana Aragón en 4 000 pesos y la pulquería de Tumbaburros en 1 700 pesos, la renta más alta de las 45 pulquerías de la ciudad. AHDF, Ayuntamiento: Parcialidades, vol. 3574, exp. 14, 1787. Lira, *Comunidades indígenas*, p. 99. AGN, Indiferente virreinal: Parcialidades, caja 5401, exp. 16, f. 29, junio de 1820.

de San Carlos (20 000), a donativos y préstamos al rey (68 000) y a la consolidación de vales reales (14 000).⁹¹

El gobierno necesitaba el excedente de las parcialidades y por eso no se oponía a su presencia en las actividades políticas de la ciudad. Los gobernantes indígenas participaron con 4 000 indios en el desfile en julio de 1808 para celebrar el ascenso al trono de Fernando VII y en agosto en las juntas convocadas por el ayuntamiento para enfrentar la crisis de la monarquía.⁹² En 1813 los gobernadores de Tlatelolco y de Tenochtitlan fueron elegidos al ayuntamiento constitucional de la ciudad. Sin embargo, estos años de las Cortes de Cádiz, de la insurgencia y de la epidemia de 1813 perjudicaron a las parcialidades. Tuvieron que prestar 3 000 pesos al ayuntamiento para cuidar a los enfermos y 12 000 pesos al gobierno virreinal, al mismo tiempo que las autoridades persiguieron y encarcelaron a los gobernadores indígenas por pertenecer a la organización secreta de los “Guadalupes”, que ayudaba a los insurgentes.⁹³

Al llegar a la independencia, varias instituciones indígenas ya no existían, pues fueron abolidas por la legislación de las cortes de Cádiz y por el Plan de Iguala. Suprimieron el Juzgado General de Indios, el Hospital Real de Indios, las cajas de comunidad, la condición jurídico-administrativa de los pueblos de indios, y las dos parcialidades con sus repúblicas (cabildos), que fueron reemplazadas por los ayuntamientos constitucionales.

Más aún, con la ley de 1822 en tiempos de Iturbide, proclamada por el Congreso Constituyente, quedó suprimida la palabra “indios” porque se prohibió llamar a los ciudadanos con nombres referentes a su origen (indios, españoles o africanos). Durante dos años los documentos hacían referencias a “los llamados indios”, “pueblos que antes llamaban de indios”, “ciudadanos naturales”, hasta que los estados de Veracruz y Yucatán en 1824 y 1826 empezaron a usar en su legislación la palabra “indígenas”. Este sustantivo “indígena”, no fue utilizado durante los tres siglos de la Nueva España. Se puede decir que ni existió la palabra para

⁹¹ Tanck de Estrada, *Pueblos de indios*, pp. 106, 117, 121. Tanck de Estrada, *La educación ilustrada*, p. 187. Lira, *Comunidades indígenas*, p. 46.

⁹² Gortari, “Julio-agosto de 1808”, pp. 196-197, 200.

⁹³ Lira, *Comunidades indígenas*, p. 56. Tanck de Estrada, *La educación ilustrada*, p. 187.

referirse a los indios. Pero en el México independiente entró como palabra en el vocabulario de los habitantes y especialmente en la legislación.

Durante la década de 1824 a 1834 los indios perdieron en el terreno político. La ley de 1824 ordenó que “Los bienes que han quedado de las que se llamaron parcialidades de San Juan y Santiago se entregarán a los pueblos que las componían; como propiedad que les pertenece... El gobierno nombrará una junta... para que presente... un reglamento de la manera en que se han de invertir los bienes expresados”. No existía un inventario de bienes de las parcialidades y el gobierno no nombró oficiales para administrarlas, sino que entregaba la tarea a sucesivas juntas.⁹⁴ La ley provocó la desunión entre los dirigentes nativos; muchos intentaban apropiarse de las tierras: los ayuntamientos constitucionales, generalmente dominados por regidores indígenas, los barrios y los individuos. Al revisar estos años, Andrés Lira ha destacado las tensiones y animosidades entre los mismos indígenas y entre ellos y las autoridades encargadas de supervisar la distribución de los bienes. En su diario de 1832, Carlos María de Bustamante expresó su preocupación por el encono que los indios profesaban contra los demás habitantes de la capital.⁹⁵

En medio de una década caracterizada por la pérdida de propiedades y del poder político de las parcialidades de Tlatelolco y Tenochtitlan frente al fortalecimiento de algunos gobernantes de los pueblos más ricos del sur, como Mexicalzingo, Iztacalco y Culhuacán, los indígenas no pudieron detener la transformación del Colegio de San Gregorio de una institución exclusiva para los indios en un colegio para jóvenes de cualquier condición. En 1815 el virrey Calleja expidió nuevas constituciones que estipulaban que “la escuela de leer y escribir ha de ser pública para que asistan niños de la Ciudad, españoles y otras castas”. Parece que este mandato no tuvo vigencia, ya que en 1823 la escuela tenía 30 alumnos internos y 39 externos, probablemente todos indígenas. Desde 1813 algunos estudiaron gramática latina en San Gregorio y después pasaron a San Ildefonso para cursar filosofía.⁹⁶

⁹⁴ Lira, *Comunidades indígenas*, pp. 67-71.

⁹⁵ Lira, *Comunidades indígenas*, pp. 71-82, 103, 117-119. Bustamante, *Diario*, 30 de agosto de 1832.

⁹⁶ Tanck de Estrada, *La educación ilustrada*, p. 188. Soberón Mora, “San Gregorio”, pp. 187, 199.

En 1824 el colegio estaba en tan deplorable estado que el gobierno nombró una comisión para intentar mejorarlo, ya que solamente tenía un maestro de primeras letras y otro de música, sin conservar el grupo de sacerdotes nahuatlatos que desde 1776 debiera atender los feligreses indígenas. Tres de éstos formaron la Comisión: el coronel Juan Rodríguez Puebla, Francisco [Mendoza] Moctezuma y Pedro Patiño Ixtolinque, director de escultura de la Academia de San Carlos. Los comisionados denunciaron que cuando los graduados de San Gregorio asistían al Colegio de San Ildefonso o al Seminario “el trato que se les daba era muy áspero e indigno de un establecimiento de educación”. Sugirieron, sin éxito, usar el dinero del Hospital Real de Indios (que ya servía como cuartel) para traer dos o más jóvenes de cada estado a San Gregorio “a fin de que en él se eduquen los jóvenes de los llamados indios”.⁹⁷

Dos años después se formó una nueva junta para el colegio, en la cual solamente había un indio, Patiño Ixtolinque. El presidente de la Junta era el diputado Juan José Espinosa de los Monteros, quien revisó las fuentes de ingreso, encontrando que además de renta de casas e intereses de préstamos, la hacienda de Acolman, donada en el siglo XVII por el cacique Juan Chavarría, producía 12 000 pesos al año; además había otros ingresos recibidos por la renta de casas y por intereses pagados por préstamos.⁹⁸

El año de 1828 marcó una crisis en la relación de los indios de la ciudad con el colegio. En el congreso José María de Irigoyen, en referencia a los colegios de San Juan de Letrán, San Ildefonso y San Gregorio, propuso que se reunieran todos los alumnos en un solo edificio y que de “los fondos de que se sostienen dichos colegios se formara uno común”. Francisco de Mendoza y Moctezuma, impresionado por “la velocidad con que se difundió hasta las más humildes chozas el eco de las proposiciones del Sr. Irigoyen” protestó en nombre de los habitantes de la ciudad y de los ayuntamientos de los pueblos. Argumentó que dicho proyecto violaba la donación de la hacienda de Acolman hecha por Chavarría. Si se juntaban los indígenas con los demás, ellos sufrirían discriminación y perderían la atención de maestros dedicados a su enseñanza.⁹⁹ Se reabrieron cátedras

⁹⁷ Berganzo, “Colegio Nacional de San Gregorio”, en *México en el Diccionario universal*, vol. I, p. 154.

⁹⁸ AGN, Instrucción Pública y Bellas Artes, caja 24, exp. 20, 1826.

⁹⁹ AGN, Justicia e Instrucción Pública, vol. 10, exp. 4, 10 de febrero de 1828.

de gramática latina y filosofía en San Gregorio, cambiando formalmente el enfoque de la institución.¹⁰⁰

Meses después murió el más destacado intelectual indígena de la capital, el dominico fray Francisco Rojas, doctor en teología y catedrático de Santo Tomás en la Universidad, “indio puro de origen, sabio en su profesión teológica, hombre honradísimo y observante de su instituto”. El rector del Colegio de San Gregorio también falleció, después de pasar dos años con incapacidad mental.¹⁰¹ Los indígenas, dirigidos por Mendoza y Moctezuma, alegaron que el padre José Calixto Vidal, indígena y graduado del colegio, debía recibir el nombramiento de rector. Pero fue nombrado Juan Rodríguez Puebla, violando, según Mendoza, los estatutos del colegio, porque no era indio puro ni sacerdote.¹⁰² El nuevo rector agregó clases de estudios avanzados en derecho y medicina, y duplicó el número de alumnos, de cien a doscientos.¹⁰³

Los grupos políticos opuestos, las logias yorkina y escocesa, se unieron en la política de repartir los fondos de San Gregorio a las demás instituciones educativas en la ciudad. Tanto Alamán en 1830 como Gómez Farías en 1833 aprobaron esta idea. El ingreso que tenían los edificios convertidos en los seis establecimientos y que fue entregado al gobierno era el siguiente:¹⁰⁴

Primer establecimiento (Fondos del Colegio de San Gregorio)	15 765 pesos
Segundo establecimiento (Fondos del Hospital de Jesús)	11 240 pesos
Tercer establecimiento (Fondos del Seminario de Minería)	15 664 pesos
Cuarto establecimiento (Fondos del Hospital del Belén)	1 358 pesos
Quinto establecimiento (Fondos del Colegio de San Ildefonso)	2 465 pesos
Sexto establecimiento (Fondos del Colegio de San Juan de Letrán)	2 633 pesos

¹⁰⁰ Soberón Mora, “San Gregorio”, p. 201.

¹⁰¹ Bustamante, *Diario*, 5 de julio de 1828, 22 de noviembre de 1829.

¹⁰² “Clamores de miseria ante el Supremo Gobierno”, en Archivo Histórico, Biblioteca, Colección San Gregorio, INAH.

¹⁰³ Bustamante, *Diario*, 6 de septiembre de 1835.

¹⁰⁴ AGN, Justicia e Instrucción Pública, vol. 11, exp. 116, ff. 249-252v, 2 de junio de 1834. AGN, Justicia e Instrucción Pública, vol. 10, exp. 4, 10 de febrero de 1828.

El total entregado por las instituciones fue de 49 125 pesos. El Colegio de San Gregorio dio 32% y el Seminario de Minería, 32%. Estas dos instituciones aportaban 64% y sus fondos ayudaban para sostener el Colegio de San Ildefonso, cuyo director era Juan José Espinosa de los Monteros, el Colegio de San Juan de Letrán y el Establecimiento en el hospital de Belén. José María Luis Mora, a la vez director del segundo establecimiento, explicó que el programa de Gómez Farías no prosperó debido a que Juan Rodríguez Puebla, al principio miembro de la Dirección General de Instrucción Pública, se retiró de la dirección y apoyó el regreso de Santa Anna y la terminación de la legislación educativa. En 1837 Mora escribió:

El verdadero motivo de esta oposición consistía en el nuevo arreglo de la instrucción pública que estaba en conflicto abierto de los deseos, fines y objetos del Sr. Rodríguez Puebla en orden a la suerte futura de los restos de la *raza azteca* que aun existe en México... El Sr. Rodríguez Puebla no limita sus miras a conseguir la libertad, sino que las extiende a la exaltación de la raza azteca y de consiguiente su primer objeto es mantenerla en la sociedad con una existencia propia. Al efecto ha sostenido y sostiene los antiguos privilegios civiles y religiosos de los indios, el *status quo* de los bienes que poseían en comunidad, las casas de beneficencia destinadas a socorrerlas, y el Colegio en que recibían exclusivamente su educación... La administración de Farías de acuerdo con todas las que la precedieron pensaba de distinto modo... apresurar la fusión de la raza azteca en la masa general.¹⁰⁵

A partir de 1834, gradualmente el Colegio de San Gregorio se convirtió de una institución parecida a San Juan de Letrán y San Ildefonso y dejó de ser un colegio para indios.

Carlos María Bustamante formó parte de la junta directiva del Colegio y asistía cada año en las ceremonias al final del año escolar. Mencionaba que el coro y los que tocaban los instrumentos musicales eran alumnos indios y uno recibió un premio por su caligrafía, “un muchacho indio carbonero... el cual, luego que vende su carbón, va a la escuela y hace su plana;... no sé qué sensación produjo en mi alma ver en

¹⁰⁵ Mora, *Obras sueltas*, pp. 152-153.

medio de una sociedad regular, aparecer un fauno, un hombre selvático con todos los caracteres primitivos de su barbarie en el aspecto, traje, y modo de marchar desembarazado y con ambas manos colocadas sobre el pecho”.¹⁰⁶ Daba la impresión de que estos jóvenes eran la minoría entre los alumnos y que su presencia llamaba la atención del autor.

Antonio García Cubas estudió varios años en San Gregorio, probablemente entre 1844 y 1850, sin mencionar en sus memorias la presencia de alumnos indígenas. Manuel Bergaza, escribiendo en 1855 sobre la historia del colegio opinó que creció y mejoró bajo Rodríguez Puebla “pero tampoco se puede negar que se diera golpes mortales a las constituciones y a la ley de la fundación... El seminario dejó de ser exclusivo a los indígenas aún en las becas de gracia con grande abuso”.¹⁰⁷

Al progresar el siglo XIX, la presencia política y social de los indígenas en la ciudad sufría menoscabo. Mendoza y Moctezuma observó la situación contradictoria: “No obstante que se nos ha querido tratar como iguales... y que como tales, dizque, se nos considera; por otros caminos se obra en oposición directa deteniendo lo nuestro”.¹⁰⁸ Las ilustraciones del *Periquillo Sarniento* reflejaban la ausencia de los indios en la vida pública de la ciudad. En las ediciones de 1816 y 1830, el niño indígena estaba en la escuela del Periquillo, pero para la edición de 1842 había desaparecido.

¹⁰⁶ Bustamante, *Diario*, 30 de agosto de 1832, 12 de enero de 1834, 6 de septiembre de 1835, 21 de enero de 1836, 4 de septiembre de 1836, 2 de septiembre de 1838, 1 de septiembre de 1839, 28 de agosto de 1840, 31 de agosto de 1840.

¹⁰⁷ García Cubas, *El libro de mis recuerdos*, pp. 410-417. Berganzo, “Colegio Nacional de San Gregorio”, p. 156.

¹⁰⁸ Carta de don Francisco Mendoza y Moctezuma en favor de D. José Calixto Vidal, 1833, en Archivo Histórico, Biblioteca, Colección Colegio San Gregorio, INAH.



Edición de 1816

Fuente: Cortesía, Centro de Estudios sobre la Historia de México, CARSO.



Edición de 1830

Fuente: Cortesía, Centro de Estudios sobre la Historia de México, CARSO.



Edición de 1842

Fuente: Cortesía, Centro de Estudios sobre la Historia de México, CARSO.

SIGLAS Y REFERENCIAS

- AGN Archivo General de la Nación, México.
 AHDF Archivo Histórico del Distrito Federal.
 INAH Instituto Nacional de Antropología e Historia.

- ALAMÁN, Lucas, *Historia de Méjico*, vol. III, México, Editorial Jus, 1968.
- ALVARADO, María de Lourdes, “La Universidad en el siglo XIX”, en *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, Renate Marsiske (coord.), México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2001, pp. 87-116.
- ARRECHEDERRETA, Juan Bautista, *Estado general de los conventos de religiosas y de los colegios para la educación de niñas...formado en el año de 1828*, México, hoja impresa, 1828.
- BARRIO LORENZOT, Francisco del, “Compendio de los tres tomos de la Compilación Nueva de Ordenanzas de la Muy Noble, Insigne y Muy Leal e Imperial Ciudad de México”, en *El trabajo en México durante la época colonial: ordenanzas de gremio de la Nueva España*, Genaro Estrada (ed.), México, Dirección de Talleres Gráficos, 1921.
- BERGANZO, Manuel, “Colegio Nacional y Más Antiguo de San Pedro y San Pablo y San Ildefonso”, en *México en el Diccionario universal de historia y de geografía*, Antonia Pi-Suñer Llorens (coord.), México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2000, pp. 81-135.
- _____, “Colegio Nacional de San Gregorio”, en *México en el Diccionario universal de historia y de geografía*, Antonia Pi-Suñer Llorens (coord.), México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2000, pp. 145-159.
- BUSTAMANTE, Carlos María de, *Diario histórico de México, 1822-1834*, Josefina Zoraida Vázquez y Héctor Cuauhtémoc Hernández-Silva (eds.), México, El Colegio de México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2001, disco compacto.
- CARREÑO, Alberto María, *Efemérides de la Real y Pontificia Universidad de México*, vol. 2, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1963.
- Colección de los decretos y órdenes generales expedidos por las cortes ordinarias de los años de 1820 y 1821*, Madrid, Imprenta Nacional, 1822, México, Imprenta de Santiago White, 1867.

- DÁVILA Y ARRILLAGA, José Mariano, “Biblioteca [la de la Universidad de México]”, en *México en el Diccionario universal de historia y de geografía*, Antonia Pi-Suñer Llorens (coord.), México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2000, pp. 245-248.
- Decretos del rey Fernando VII*, Madrid, Imprenta Real, 1818, 1819.
- Diario de las discusiones y actas de las Cortes: enero a junio de 1812*, Cádiz, Imprenta Real [1813].
- DUBLÁN, Manuel y José María LOZANO, *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la República*, 30 vols., México, Imprenta del Comercio, 1876.
- ECHVERRÍA, Patricia, “Mexican Education in the Press and Spanish Cortes: 1810-1821”, tesis de maestría, Universidad de Texas, 1969.
- ESCOQUIZ, Juan, “Memorias”, en *Memorias de tiempos de Fernando VII*, Madrid, Sánchez de Ocaña, 1957 (Biblioteca de Autores Españoles, vol. 97).
- FOZ, María Pilar, *La revolución pedagógica en Nueva España (1754-1820)*, 2 vols., Madrid, Instituto de Estudios y Documentos Históricos, 1981.
- GÁLVEZ, José de, *Informe general al excelentísimo señor virrey don Antonio Bucareli y Ursúa con fecha de 31 de diciembre de 1771*, México, Imprenta de Santiago White, 1867.
- GARCÍA CUBAS, Antonio, *El libro de mis recuerdos*, México, Patria, 1945.
- GÓMEZ DE LA CORTINA, José, *Cartilla social o breve instrucción sobre los derechos y obligaciones del hombre en la sociedad civil. Publicala para el uso de la juventud mexicana*, México, impreso por Ignacio Cumplido, 1836.
- GEORGETTE, José, *Legislación electoral mexicano, 1812-1921. Cambios y continuidades*, México Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, 1992.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Enrique *et al.*, “El derecho, su enseñanza y su práctica de la Colonia a la República”, en *450 años de la Facultad de Derecho*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2004, pp. 26-45.
- GORTARI, Hira de, “Julio-agosto de 1808: La lealtad mexicana”, en *Historia Mexicana*, XXXIX:1, núm. 153, julio-septiembre, 1989.
- HERREJÓN PEREDO, Carlos, “La educación novohispana a través de cuatro casos: Gamarra, Hidalgo, Morelos y Victoria”, en *Entre la primaria*

- y la universidad. La educación de la juventud en la historia de México*, María Adelina Arredondo López (comp.), México, Santillana, Universidad Pedagógica Nacional, 2008.
- HIDALGO, Mónica, “Las carreras de los colegiales reales de San Ildefonso de México, 1768-1816”, en *Colegios y universidades II. Del antiguo régimen al liberalismo*, Enrique González González y Leticia Pérez Puente (coords.), México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2001.
- HUMBOLDT, Alejandro de, *Ensayo político sobre el reino de la Nueva España*, estudio preliminar, revisión del texto, notas y anexos de Juan A. Ortega y Medina, México, Porrúa, 1966.
- Idea histórica de la fundación de la Academia de Primera Enseñanza, con la oración y oda leídas en su apertura*, México, Imprenta del Supremo Gobierno, 1827.
- IZQUIERDO, José Joaquín, *La primera casa de ciencias en México. El Real Seminario de Minería (1792-1811)*, México, Ediciones Ciencia, 1958.
- KONETZKE, Richard, *Colección de documentos para la historia de la formación social de Hispanoamérica*, 5 vols., Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1958-1962.
- La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, Renate Marsiske (coord.), México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2001.
- LACUNZA, José María de, “Colegio de San Ignacio”, en *México en el Diccionario universal de historia y de geografía*, Antonia Pi-Suñer Llorens (coord.), México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2000, pp. 173-177.
- LIRA, Andrés, *Comunidades indígenas frente a la Ciudad de México. Tenochtitlan y Tlatelolco, sus pueblos y barrios, 1812-1919*, México, El Colegio de México, El Colegio de Michoacán, Conacyt, 1983.
- MENEGUS Margarita y Rodolfo AGUIRRE, *Los indios, el sacerdocio y la Universidad en Nueva España. Siglos XVI-XVIII*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2006.
- México en el Diccionario universal de historia y de geografía*, vol. 1, Antonia Pi-Suñer Llorens (coord.), México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2000.

- MIÑO, Manuel, *Censo de la población de la Ciudad de México. Censo de Revillagigedo*, México, El Colegio de México, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2002, disco compacto.
- MORA, José María Luis, *Obras sueltas*, México, Porrúa, 1963.
- NAVARRO GARCÍA, Luis, “Destrucción de la oposición política en México por Carlos III”, en *Anales de la Universidad Hispalense*, xxiv, 1964.
- O’GORMAN, Edmundo, *Historia de las divisiones territoriales de México*, México, Porrúa, 1973.
- PAVÓN ROMERO, Armando, “La organización escolar”, en *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, Renate Marsiske (coord.), México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2001, pp. 42-57.
- _____, “La población universitaria”, en *La Universidad de México*, pp. 58-62.
- PAREDES, Antonio de, *Carta edificante en que el P. Antonio de Paredes de la extinguida Compañía de Jesús, refiere a la vida exemplar de la hermana Salvadora de los Santos india otomí que reimprimen las parcialidades de San Juan y de Santiago de la capital de México y la dedican al Exmo. Señor Don Matías de Gálvez*, reimpresión en México por don Felipe de Zúñiga y Ontiveros, 1791.
- PRIETO, Guillermo, *Memorias de mis tiempos*, México, Librería de la Vda. de C. Bouret, 1906.
- Proyecto que sobre el plan general de instrucción pública presenta la comisión respectiva*, México, Imprenta del Supremo Gobierno, 1826.
- Proyecto de estatutos para la Academia de Primera Enseñanza, que presenta la junta menor a la aprobación de la general e imprime para que circulen a los académicos con el objeto de que cada uno en la discusión haga las observaciones que estime necesarias*, México, Imprenta de Galván, 1827.
- SÁNCHEZ SANTIRÓ, Ernest, “Nación, república y federalismo: las transformaciones de la Universidad de México y su impacto en los estudios de filosofía, 1821-1854”, en *Estudios y estudiantes de filosofía. De la Facultad de Artes a la Facultad de Filosofía y Letras (1551-1929)*, Enrique González González (coord.), México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, El Colegio de Michoacán, 2008, pp. 365-403.

- SANTONI, Pedro, “El cabildo de la Ciudad de México ante las reformas militares en Nueva España, 1765-1771”, en *Historia Mexicana*, vol. XXXIV, 3, 135, enero-marzo de 1985.
- SOBERÓN MORA, Arturo, “San Gregorio, un colegio transcolonial: de la catequesis jesuita para infantes caciques, a la pedagogía liberal de Juan Rodríguez Puebla”, tesis de doctorado, México, Escuela Nacional de Antropología e Historia, 2008.
- 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. Educación primaria en la Ciudad de México*, México, El Colegio de México, 6a. ed., 2005.
- _____, *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821*, México, El Colegio de México, 2000.
- _____, “Los catecismos políticos: de la revolución francesa al México independiente”, en *La revolución francesa en México*, Solange Alberro, Alicia Hernández Chávez, Elías Trabulse (coords.), México, El Colegio de México, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, 1992, pp. 65-80.
- _____, “La profesión médica colonial: el desafío de la cirugía y la botánica”, en *Revista de la Facultad de Medicina*, Universidad Nacional Autónoma de México, XXVII: 2, 1984.
- _____, *Atlas ilustrado de los pueblos de indios, 1800*, México, El Colegio de México, El Colegio Mexiquense, Comisión Nacional para el Desarrollo de Pueblos Indígenas, Fomento Cultural Banamex, 2005.
- _____, “Reformas borbónicas y educación utilitaria, 1700-1821”, en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*, México, Secretaría de Educación Pública, 1994.
- _____, “Justas florales de los botánicos ilustrados”, en *Diálogos*, El Colegio de México, VIII: 106, julio-agosto, 1982.
- _____, “Las Cortes de Cádiz y el desarrollo de la educación en México”, en *Historia Mexicana*, XXIX: núm. 1, julio-septiembre, 1979.
- _____, “Tensión en la torre de marfil”, en *Ensayos sobre la historia de la educación en México*, México, El Colegio de México, 2006, pp. 23-114.

IV. CIUDADANOS RESPETUOSOS Y OBEDIENTES

Anne Staples
El Colegio de México

ENTORNOS POLÍTICOS Y LEGALES

El panorama general

Niños temerosos, padres esperanzados, maestros inconformes, buenas intenciones y obstáculos sin fin: estos ingredientes del proceso educativo no variaron con el correr de los años. Se promulgaron leyes, se buscaron fuentes de financiamiento y se aumentaron las actividades educativas, tanto de docentes como de alumnos. Con este telón de fondo, ¿cómo cumplió la ciudad con la tarea de sostener un sistema educativo y obligar a los padres de familia a someter a sus hijos a los dictados de la modernidad y de la conveniencia política?

Las divisiones políticas de la ciudad no diferían tanto de las virreinales. El Departamento de México, como en 1845 nombraban a la entidad donde se ubicaba la ciudad, tenía prefecturas centrales más tres “exteriores”: Tlalnepantla, Tacubaya y Tlalpan. En 1855, los ocho cuarteles mayores estaban divididos cada uno en cuatro menores y abarcaban 252 manzanas, 316 calles, 140 callejones, 12 puentes, 90 plazas y plazuelas y 12 barrios. Se hablaba de municipalidades y de partidos y en 1865 el Distrito Federal se convirtió en el Departamento del Valle de México. En la época que abarca este capítulo (1838-1868) la población rondaba los 200 000 habitantes. La municipalidad de Tlalpan abarcaba un enorme territorio que iba desde Mixcoac hasta Iztapalapa pero con muy poca población, que no llegaba

a 6 000.¹ Desafortunadamente, la información disponible trata sobre todo de esa parte de la ciudad. Sin embargo, los problemas, los progresos y el sentido de la educación pública y privada eran comunes a todo el conjunto urbano.

Los grandes lineamientos educativos de la primera mitad del siglo XIX son conocidos. Desde el siglo de la conquista la educación estuvo bajo la inmediata supervisión del ayuntamiento, mediante el gremio de maestros o directamente, por encargo de un regidor. Éste tenía que vigilar las escuelas bajo su jurisdicción y procurar los adelantos posibles en los términos de siempre (doctrina y buenas costumbres, primeras letras y números). Una ordenanza en particular, de 1840, hizo hincapié en la enseñanza del catolicismo, como si existiera una amenaza contra la religión oficial. El ayuntamiento prohibía “con toda severidad las lecciones, libros y máximas contrarias a la religión católica”; el preceptor necesitaba, para obtener su licencia, mostrar “ser católico, apostólico y romano y con certificación jurada de sus párrocos que frecuenta los sacramentos”. Pedir al clérigo un certificado jurado, sin confiar simplemente en su palabra, también era una novedad indicativa de la importancia dada a una enseñanza de la religión alejada del protestantismo y de la indiferencia religiosa, que empezaba a hacer estragos. Un artículo de la ordenanza prescribía el despido inmediato de cualquier maestro o maestra que enseñara “máximas contrarias a la religión católica”; además, debía enseñar la doctrina cristiana por lo menos una hora todos los días. Dos curas formaban parte de la junta de instrucción encargada de vigilar las escuelas, visitándolas por lo menos una vez al año. El premio mayor, en los exámenes bianuales, de 12 pesos, era para el niño más instruido en doctrina cristiana, mientras que las autoridades otorgaban 8 para el que mejor escribiera y 4 al que mejor leía. Nadie podría abrir una escuela pública sin comprometerse a “enseñar precisamente la doctrina cristiana”, es decir la católica, sin mezcla de ninguna otra. Además de estas advertencias, se preguntaba a los vecinos si el maestro o maestra llevaba una vida decente fuera de las horas de trabajo.² En 1842 se insistió en la precaución de exigir que los maestros fueran “de buena moral y precisamente católicos

¹ Hermosa, *Manual*, pp. 83, 185.

² “Ordenanza de 1840”, AHDF, Instrucción Pública en General, 1840, vol. 2479, exp. 380.

[sobre todo] en el caso de ser extranjeros”.³ Antiguamente se tomaba por dada la ortodoxia del maestro. Ahora faltaba hacerlo explícito, ante el temor de individuos que podrían ser originarios de países no católicos. Se luchaba por preservar la pretendida unidad religiosa, resguardando a la juventud de influencias percibidas como perniciosas para la buena marcha de la sociedad.

Cumplir con la enseñanza religiosa era un tema constante en las discusiones, en la prensa y en los debates públicos. Todo el mundo estaba de acuerdo con esta exigencia pero a veces implicaba gastos y el dinero escaseaba. El maestro de una escuela municipal en la Ribera de San Cosme solicitó al guardián del convento de San Cosme que atendiera las necesidades espirituales de sus pupilos durante la cuaresma. El miércoles de Ceniza un fraile del convento iría a la escuela para efectuar la ceremonia correspondiente. Los alumnos asistirían en pleno a la iglesia del convento cada viernes de cuaresma, a las 7:30 de la mañana, para oír misa y recorrer las estaciones del calvario. Los cinco domingos de cuaresma se le explicaría a los estudiantes la doctrina cristiana, desde las tres de la tarde en adelante, seguido por el rosario y el sermón del padre guardián. Esta preparación era para que los 26 niños pudieran cumplir con su confesión y comunión anual; desde luego que se hacía en ayunas, de manera que el chocolate que les servían en seguida constituía un premio.⁴

La importancia dada a la instrucción religiosa sería reforzada en 1853 cuando el gobierno decretó obligatorio dedicar media hora en la mañana y media hora en la tarde a la recitación de la doctrina cristiana.⁵ Fueron los últimos esfuerzos por emplear al catolicismo como factor de control social y unidad nacional. Cuatro años más tarde, en la constitución de 1857 se remplazaría el artículo 3o., que en 1824 había proclamado el catolicismo como la religión del Estado sin tolerancia de ninguna otra, con el enunciado “La enseñanza es libre”. Libre de restricciones gremiales,

³ Dublán y Lozano, *Legislación*, decreto de gobierno en que se establece una Dirección General de Instrucción Pública que se confía a la Compañía Lancasteriana, 26 de octubre de 1842, vol. IV, pp. 310-312.

⁴ Ocurso del preceptor de la escuela gratuita de la Ribera de San Cosme, Manuel J. Alarcón, 26 de febrero de 1838, AHDF, Instrucción Pública en General, 1838, vol. 2479, exp. 370.

⁵ Dublán y Lozano, *Legislación*, decreto 1853, vol. IV, pp. 351, 352, citado en Vázquez, 1975.

pero también de la obligación de enseñar la religión católica. A partir de ese momento, las escuelas podrían o no impartir el catecismo. La guerra de Reforma dividiría ideológicamente las que sí lo enseñaban de las que no. Empezarían las excomuniones por enviar a los hijos a una escuela de gobierno, por un lado, y las exigencias de jurar la constitución de 1857, por otro. Se rompió para siempre la convivencia y el consenso en cuanto al papel que debía desempeñar la doctrina cristiana en la educación de los jóvenes.

Antonio López de Santa Anna dominó la política durante gran parte de los 30 años comprendidos en este capítulo. Una historia de blanco y negro dibujaría la imagen de este militar veracruzano, que poco tenía de político, con los colores más oscuros. Pero si uno examina los logros en educación durante sus presidencias, forzosamente reconoce que hubo avances notables. Fueron debidos, en parte, a que Santa Anna escogió un ministro de Instrucción Pública que pudo, gracias al régimen centralista, tener un fuerte impacto en la educación al organizarla a nivel nacional, uniformarla y traer a la mesa de discusiones los cambios que se pedían con insistencia desde finales del virreinato. Gracias al guanajuatense Manuel Baranda se sentaron las bases de la educación moderna en México. En 1842 Baranda logró que se convirtiera a la Compañía Lancasteriana en Dirección General de Instrucción Primaria para todo el país. La Compañía gozaba de unas ventajas que el gobierno no tenía: una metodología pedagógica (un orden de materias, una cartilla), una red de sucursales y el reconocimiento de su experiencia en educación masiva. La nota saliente de esta transferencia de poder a la Compañía fue la búsqueda de la uniformidad. El gobierno creía que la educación era imprescindible para lograr la prosperidad del pueblo; que sin ella y sin conocer el español (pensando en las comunidades indígenas) no se podría gozar de los derechos de ciudadanía; que era un deber del gobierno proporcionar instrucción y educación a “las masas”, como se decía entonces.

A la hora de convertirse en Dirección General de Instrucción Primaria, la Compañía adquirió el compromiso de abrir una escuela normal para preparar el mayor número de maestros en el menor tiempo posible, publicar la cartilla y asignar los libros de texto, enviándolos a los departamentos. Estas medidas fueron mal recibidas en lugares como Puebla, que tenía su propia imprenta, o que resentían el dominio de la Ciudad

de México.⁶ Lo mínimo que se tenía que enseñar en las escuelas lancasterianas era a leer y escribir, las cuatro primeras reglas de aritmética y la doctrina cristiana; la única diferencia con las escuelas tradicionales es que se aprendía simultáneamente, no en forma escalonada. Se establecía una cuota de un real mensual por familia, tuviera o no hijos, en los lugares donde no alcanzaban los presupuestos del gobierno, exceptuando a los “notoriamente pobres”. Los padres de familia estaban obligados a mandar a la escuela a sus hijos, hombres y mujeres, desde los 7 hasta los 15 años de edad. Con este decreto se contravenía la costumbre de resguardar a las mujeres en su casa a partir de los 10 u 11 años, antes de llegar a la pubertad.⁷ El no cumplir con el decreto llevaba a multas o días de cárcel. Los conventos estaban compelidos a abrir escuelas de niños y de adultos sobre las mismas bases que las públicas, de hecho, no había ninguna distinción entre las municipales y las de la Iglesia. Ambas estarían bajo la protección de María Santísima de Guadalupe.

El decreto de 1842 reconocía que los maestros necesitaban algún aliciente, así que les ofreció exentarlos de cargas concejiles, el servicio militar y la contribución personal, el único impuesto de tipo individual. Otro era poder aspirar a un premio, que ofrecía el gobierno al que había educado a 1 000 alumnos.⁸ Esta organización de la enseñanza primaria en la ciudad y en todo el país, que sería el antecedente más antiguo de la actual Secretaría de Educación Pública, duró muy poco. Tres años después, en diciembre de 1845, se retiró la Compañía de la dirección general, que volvió a ser una dependencia del gobierno. Archivos, muebles, útiles y enseres fueron entregados bajo inventario al ayuntamiento que había ejercido la dirección y vigilancia de la educación antes del decreto de 1842.⁹

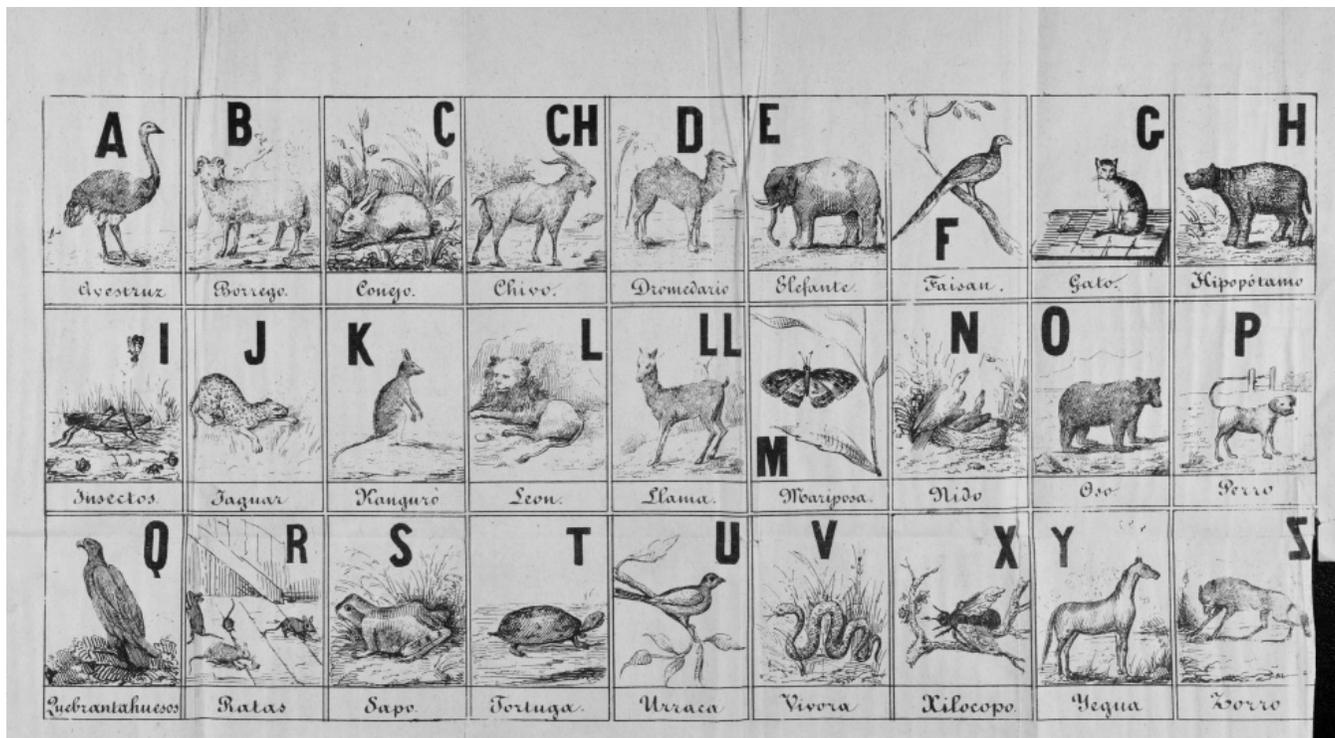
El ministro Baranda visualizó la educación como un proceso de aprendizaje mucho más allá de la memorización. Decía que el propósito del estudio no era formar sabios sino jóvenes inteligentes, imbuidos

⁶ Vega Muytoy, “La Compañía”, pp. 116-129.

⁷ Calderón de la Barca, *Life*, p. 287.

⁸ Dublán y Lozano, *Legislación*, decreto de gobierno en que se establece una Dirección General de Instrucción Pública que se confía a la Compañía Lancasteriana, 26 de octubre de 1842, vol. IV, pp. 310-312.

⁹ Decreto del 6 de diciembre de 1845, AHDF, Instrucción Pública en General, 1845, vol. 2479, exp. 424.



“Abecedario” en *Calendario Popular*, 1863 (avestruz, borrego, etc.), Biblioteca Rafael García Granados, Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM. Reconocer las letras del alfabeto resultaba más fácil cuando se acompañaban de dibujos alusivos. Correspondían la letra y el sonido, así que se acercaba al método onomatopéico.

de buenos principios, con las nociones suficientes para conocer lo que debían ser y para que aprendiesen a estudiar por sí mismos. Se suponía que respetando un orden jerárquico y una rigurosa uniformidad en las materias se lograría una formación intelectual acorde con los tiempos. Esto no significaba, sin embargo, que el plan de estudios debía ser perpetuo. Baranda reconocía que la ciencia avanzaba y que había que evitar requisitos que se convirtieran en trabas. El ministro buscó conseguir más fondos, dotar decorosamente a los maestros, estimular el talento y becar a los pobres con méritos intelectuales. La contribución propuesta de un real mensual por familia fue rechazada, a veces con violencia, haciendo que la falta de fondos fuera el obstáculo más importante a que se enfrentó la educación en esos años. Pero con todo, Baranda afirmó que aunque los nombres de las materias eran los mismos, ahora lo que se sabía era mil veces mejor que lo que se enseñaba antaño. Daba un valor político primerísimo a la educación: decía que “la enseñanza es el elemento principal para dominar a los pueblos”. Desde luego, se creía que era necesario para rescatar al pueblo de la ignorancia y del vicio. Los gobernantes proclamaban que “todo era por y para el pueblo, pero nada con el pueblo”. Éste no tenía injerencia en las decisiones educativas, ya que no sabía lo que le convenía. Era muy claro para el gobierno que la única manera de lograr ese dominio era a través de la religión, razón por la cual declaró que “la enseñanza estará orientada hacia una finalidad religiosa”.

Un parteaguas en la educación tuvo lugar con la presencia de Ignacio Ramírez, el primer mexicano ateo declarado, al frente del ministerio de Instrucción Pública. En 1861 Ramírez retiró la doctrina cristiana de las materias escolares y la sustituyó con la clase de urbanidad. Ramírez trató de abrir escuelas para ambos sexos, dar un subsidio a las municipalidades, establecer una escuela de sordomudos e instruir a los niños en los principios de la moral laica. Una normal ofrecería un nivel superior de conocimientos: logaritmos, ecuaciones de segundo grado, economía política con aplicaciones a los negocios del país, derecho internacional y educación física (natación, manejo de armas). Habría estudios preparatorios y escuelas de jurisprudencia, medicina, minas, artes, agricultura, bellas artes y comercio, las cuales no exigirían estudios preparatorios ni latín. Esta nueva educación fue frustrada por la intervención francesa, que destruyó las mejores intenciones de reforma y progreso.

La enseñanza de lo básico

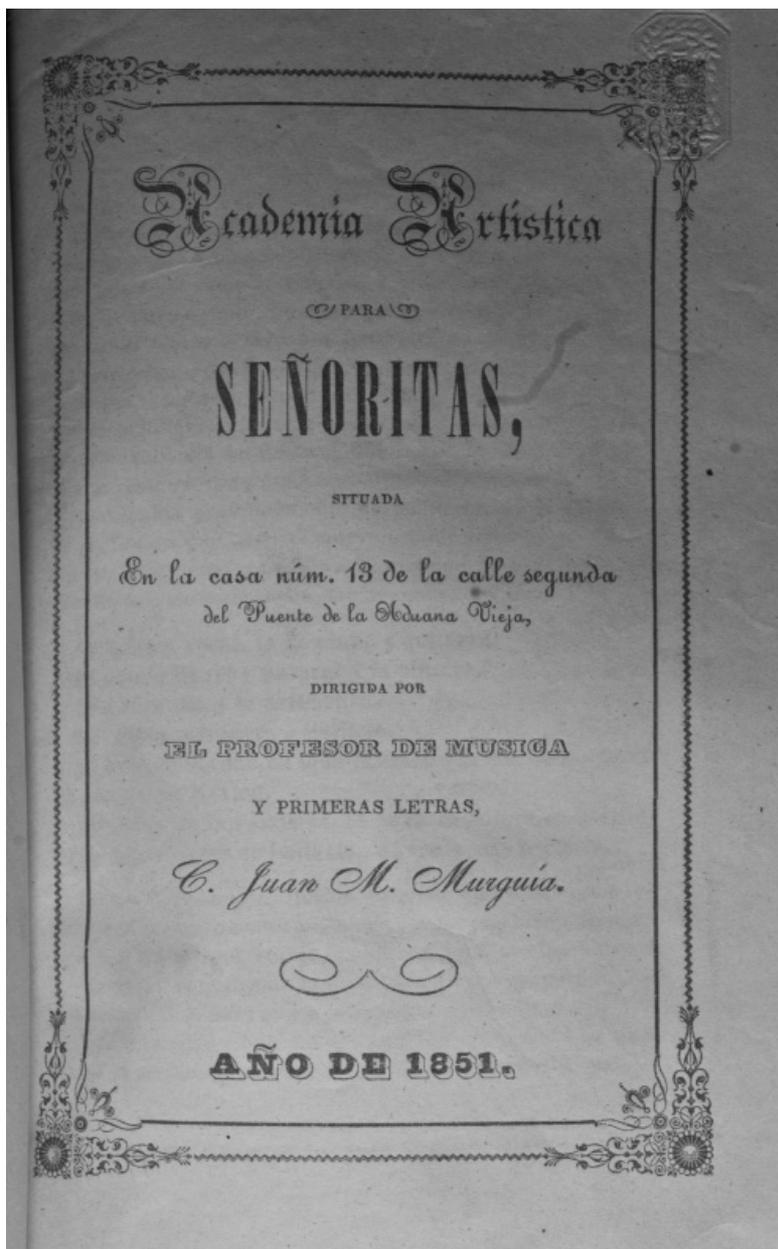
Según las discusiones de la época, a nadie le hacía tanta falta la educación religiosa como a las niñas. El sometimiento de la mujer a la moral católica y a la estructura jerárquica de la familia parecía ser lo que sostenía la sociedad. Sin ello sobrevendría el caos. No importaba tanto que las niñas no fueran a una escuela formal. La amiga, que por lo general no era más que la casa de alguna señora o señorita que se ganaba unos reales encargándose de las niñas durante el día, era el lugar donde se aprendía a recitar la doctrina cristiana, a coser y a someterse a una disciplina que implicaba igualmente el ejercicio de la violencia física.¹⁰ Maestros particulares ofrecían clases de pintura, baile, música o caligrafía, lo que constituía una educación “esmerada”.

Pero se daba más valor al cuidado que tenían los padres de la virtud de la niña que a los conocimientos que adquiriría. Aunque a veces se le llamaba “mixta”, la educación, tanto pública como privada, era rigurosamente separada por sexos. Los niños asistían en la mañana, las niñas en la tarde, en un edificio que a veces compartían. O asistían más o menos a la misma hora, los muchachos entrando por una puerta y las niñas por otra, a salones distintos y de preferencia con 15 minutos de diferencia para que no coincidieran en la calle ni en la entrada de la escuela. Un caso que podría confundirnos, el de querer juntar la escuela municipal de niñas de San Ángel con el Establecimiento de Niños, seguramente tenía el sentido de compartir el mismo edificio. Las autoridades intentaban este arreglo por razones económicas, probablemente para ahorrar la renta de la amiga, pero el director avisó que no había fondos suficientes para manejar las dos escuelas juntas y de todas maneras renunciaba porque le habían contratado como administrador de Rentas de Temascaltepec,¹¹ en el Estado de México, puesto seguramente mejor pagado.

Parecía que a las niñas les tocaba lo que sobraba a los niños o que fuera de segunda mano. En 1839 los vecinos del cuartel 8 solicitaban al ayuntamiento la apertura de una amiga en el local que había sido escuela de niños, ubicado en la calle de Toribio, cerrado por la muerte del

¹⁰ Los relatos de Conchita Lombardo de Miramón dibujan con viveza el ambiente mezquino y cruel de alguna amiga.

¹¹ Ocurso del preceptor Luis Sicilia, 10 de marzo de 1858, AHDF, Municipalidad San Ángel, 1858, caja 112, exp. 20.



Academia Artística para señoritas, 1851, folleto. AHDF, Instrucción Pública en General, 1851, vol. 2480, exp. 478. Aunque era varón el maestro de esta escuela particular, las jóvenes podrían asistir para aprender música, acompañadas, por supuesto, por una mujer adulta para proteger su virtud.

preceptor. Las ventajas de educar a la mujer eran evidentes, decían los vecinos a la autoridad; “mejor que nosotros, sabe VE el poderoso influjo que ejerce el bello sexo en la sociedad, cuánto contribuye al bien o al mal y cuánto se recomienda una señorita de un corazón formado en la virtud, sostenido por una piedad sólida, y alimentado de una moral pura, sin extremos de rigidez ni asomo de relajación”. Tan sentido argumento convenció al ayuntamiento, que nombró a la maestra Dolores Alcántara y le pagó 60 pesos mensuales, un sueldo decoroso.¹²

El estado de la educación de niñas preocupaba hondamente a algunas autoridades que sentían la responsabilidad de preparar a las niñas para ser las educadoras, dentro del hogar o de la escuela, de las siguientes generaciones. Teóricamente, se había dicho esto siempre, pero ahora las autoridades parecían tomarlo más en serio. Abrir escuelas para niñas era un acto de prestigio, de novedad, mucho más interesante que abrir una para niños. Prueba de esto es la apertura que se hizo supuestamente para festejar a Antonio López de Santa Anna en su cumpleaños en junio de 1842, cuando el ayuntamiento, el gobernador del Distrito y el prefecto asistirían a la inauguración de una escuela lancasteriana de niñas, denominada de Santa Rosa, que se ubicaría en la calle del Cacahuatal de San Pablo núm. 7.¹³ A pesar de ser Santa Anna “digno socio” de la Compañía Lancasteriana, no sabemos qué suerte corrió la escuela ni sus alumnas.

En 1844, la escuela lancasteriana de niñas tuvo que dejar la calle 2a. de San Ramón núm. 6 para refundirse con otra escuela establecida en Santa Cruz y la Soledad, [¿rumbo a la Merced?] con una reapertura que sería presidida por el ayuntamiento.¹⁴ El continuo abrir y cerrar o refundir las escuelas habla de la inestabilidad económica de estos años, ya que el motivo casi siempre era el dinero.

Un tema que se había debatido desde los primeros años de independencia fue el número excesivo de fiestas religiosas, familiares y cívicas que restaba tiempo al desempeño académico. Las escuelas tenían que abrir el sábado y días de media fiesta, cuando no se obligaba asistir a misa. La

¹² Oficio de vecinos, 4 de noviembre de 1839, AHDF, Instrucción Pública en General, 1839, vol. 2479, exp. 375.

¹³ AHDF, Instrucción Pública, Compañía Lancasteriana, vol. 2444, 1842.

¹⁴ AHDF, Instrucción Pública, Compañía Lancasteriana, vol. 2444, 1842.

maestra de la amiga ubicada en el Colegio de Cristo no hacía caso, de modo que el ayuntamiento insistió en que cerrara su escuela únicamente los domingos y en fiestas de guardar.¹⁵

Otro problema perenne era la asistencia. Una cosa era que el ayuntamiento autorizara una escuela y otra que realmente concurrieran las niñas. La del callejón de Santa Gertrudis estaba en “estado de decadencia” y solamente una niña asistía. Se acordó cerrarla.¹⁶

La asistencia de niñas a la escuela, ya de por sí baja por la escasez de establecimientos, se debía a causas que las autoridades trataban de investigar. En 1846 se preguntó al cura de Santa María la Redonda y al regidor del barrio si el descenso poblacional que se había detectado en la zona era causa también de la “baja progresiva de asistencia”.¹⁷

La resistencia de los padres de familia a enviar a sus hijas a la escuela, notada por la viajera Fanny Calderón de la Barca que estuvo en México desde finales de 1839 hasta principios de 1842, seguía en pie durante la siguiente década. Los alcaldes insistían en que las adolescentes asistieran a las escuelas municipales, aunque no estaban obligadas a hacerlo después de los 15 años. Un padre de familia explicó que su hija tenía 16 años de edad, por lo que la ley la eximía de asistir; además, el preceptor era joven, por lo que temía el padre que se pudiera perjudicar su honor y el de su hija. Iba a consultar al cura acerca de la edad de la muchacha, posiblemente las autoridades pensaban que era menor.¹⁸ En todo caso, se trataba de un único momento en que se alegraría una edad mayor para una mujer; lo normal era quitarle años. Una madre de familia recibió la queja de que su hijo de 17 años y su hija de 16 no se presentaban en el salón de clases. Ambos, por ley, sobrepasaban la edad reglamentaria. Además el preceptor, como bien decía el otro padre de familia, era joven y varón y “un preceptor de esas características no debe enseñar a las

¹⁵ Oficio dirigido al ayuntamiento de la prefectura del Centro, 15 de diciembre de 1838, AHDF, Instrucción Pública en General, 1838, vol. 2479, exp. 369.

¹⁶ Oficio de José María Andrade y el licenciado Garfías, 1 de mayo de 1840, AHDF, Instrucción Pública en General, 1840, vol. 2479, exp. 378.

¹⁷ AHDF, Instrucción Pública, Compañía Lancasteriana, vol. 2444, 1846-1847, f. 1.

¹⁸ Ocurros de tres vecinos de San Jerónimo al comisario municipal, 4 de marzo de 1859, AHDF, Municipalidad San Ángel, 1859, caja 112, exp. 31.

niñas”. En este caso también ofrecía acudir al párroco para comprobar la edad de sus hijos.¹⁹

Mayores saberes para mujeres

Las vísperas de la guerra de Reforma fueron mal momento para intentar establecer una escuela secundaria para niñas, máxime cuando las de primeras letras eran insuficientes.²⁰ Ignacio Comonfort, al frente de un país que no terminaba de establecer cuánto poder darle al presidente y cuánto al congreso, decidió en abril de 1856 abrir en la capital un colegio para 25 becarias del Distrito Federal y otras tantas de los estados, bajo la dirección de maestras preferentemente madres de familia. Con el correr de los años, se tomaría por dado que la mujer debería dejar el magisterio a la hora de casarse, un evidente cambio de criterio. Además de las becas, se admitiría a todas las que pudieran pagar la colegiatura.

Fuera de las clases particulares, las jóvenes no habían tenido acceso a ninguna educación formal más allá de las primeras letras. Y mucho menos las pobres. De modo que esta escuela les daría la opción de ampliar sus conocimientos de religión y moral, adentrarse en las bellezas del castellano, la poesía y la literatura, la música y el dibujo y nociones de pintura, más los saberes tradicionales propios de su sexo (costura en todas sus variantes, incluso “la costura por medio de máquinas”), construcción de flores artificiales (para cumplir con su obligación de saber adornar su casa con manualidades), y una verdadera novedad, la jardinería. Habría instrucción en historia antigua y moderna, mexicana y natural (es decir, biología), geografía y “los principios del sistema republicano democrático”, extraña materia para la mitad de la población que no podía votar ni ejercer sus derechos ciudadanos. De mucha utilidad serían los cursos de aritmética y teneduría de libros (pronto habría contadoras), francés, inglés e italiano, elementos de higiene y medicina doméstica, urbanidad y economía doméstica, y educación física. Un programa moderno, destinado a capacitar a la mujer para ganarse la vida, tener los conocimientos para

¹⁹ Ocurso de la señora María Catarina Saling, vecina del pueblo de San Jerónimo al comisario municipal de San Ángel, 4 de marzo de 1859, AHDF, Municipalidad San Ángel, 1859, caja 112, exp. 29.

²⁰ El estudio pionero y detallado sobre este establecimiento y los que le siguieron durante la República Restaurada se encuentra en Alvarado, *La educación*, pp. 79-109.

poderse defender sola, conservar su salud y tener nociones más amplias del mundo. Esta escuela, que tardó décadas en abrir sus puertas, iba a dotar con 2 000 pesos anuales a la directora, un sueldo superior incluso al ganado por maestros titulados.²¹

Un año después, el gobierno reconoció que no tenía fondos suficientes para financiar este colegio, y sobre todo para las becas. Echó mano de las loterías de la Academia de San Carlos y de la Colegiata de Guadalupe, cobrando un impuesto de 4% sobre los premios.²² Pero ni así pudo abrir la secundaria.

En 1861, Ignacio Ramírez decretó la fundación de dos escuelas secundarias para niñas. Se ubicarían en el Colegio de Niñas (o de la Caridad) y en el Colegio de las Vizcaínas (o de la Paz), internados que existían desde el virreinato. Las niñas se ejercitarían en lectura empleando el texto de la constitución de 1857, aprenderían el sistema de pesas y medidas decimales, teneduría de libros, economía doméstica en relación con la moral, dibujo, idiomas, declamación, ejercicios gimnásticos, música vocal e instrumental, jardinería y dorado de cuadros. Por lo menos algunas de estas materias les permitirían ganarse la vida en algo que no fuera la costura.²³

Las maestras

Salvo el oficio de partera, no había otro que pudiera desempeñar la mujer que implicara cierto grado de preparación académica. La educación secundaria para la mujer se convirtió, andando el siglo, en sinónimo de enseñanza normal. Los hombres podían dedicarse a una amplia gama de actividades económicamente productivas; las mujeres, en cambio, encontraron en la enseñanza casi la única salida a sus necesidades económicas.

Las antiguas ordenanzas de 1601 habían prohibido la competencia entre maestros, de modo que nadie podía instalar una escuela en dos

²¹ Dublán y Lozano, *Legislación*, decreto de gobierno en que se establece un colegio de educación secundaria para niñas, 3 de abril de 1856, vol. VIII, pp. 145-146.

²² Dublán y Lozano, *Legislación*, decreto de gobierno en que se establece una contribución sobre los premios de loterías, 2 de abril de 1857, vol. VIII, p. 430.

²³ Dublán y Lozano, *Legislación*, decreto de gobierno sobre arreglo de instrucción pública, 15 de abril de 1861, vol. IX, pp. 150-158.



PAULA BARQUERA.

examinada y aprobada en la profesion de primeras letras por el Exmo. Ayuntamiento de esta capital, tiene el honor de participar á V., haber abierto su establecimiento en la calle del Puente de S. Pedro y S. Pablo núm. 6, en donde ofrece el mejor esmero y cuidado en la instruccion y educacion de las niñas.

RAMOS DE ENSEÑANZA.

Lectura.
Ortografía.
Caligrafías, española é inglesa.
Gramática castellana.
Aritmética teórico-práctica.
Doctrina cristiana.

Historia sagrada.
Urbanidad civil y cristiana.
Traduccion de idioma francés.
Costura en blanco.
Toda clase de bordados.
Tejidos.

El precio que se lleva por la enseñanza será sumamente moderado.

México, *Agosto 16* de 1847.

Imprenta de S. Perez.

Volante de la preceptora Paula Barquera, AHDF, Instrucción Pública en General, 1847, vol. 2479, exp. 436. A tres meses de ocupar la Ciudad de México las tropas norteamericanas, la maestra Barquera abrió una escuela particular que anticipaba por 20 años las secundarias del gobierno.

manzanas a la redonda donde ya había una. Desde las cortes de Cádiz se abolió esta restricción; al contrario, lo que se buscaba era un mayor número de maestros. Sin embargo, el deseo de evitar la competencia no desapareció. En 1842 en la Ciudad de México una maestra, Josefa Ibarguen, se quejó de maestras no tituladas que intentaban quitarle a sus alumnas. Ella se tituló en 1825, había abierto escuelas en distintos rumbos de la ciudad pero ya tenía años instalada en la calle de Chiconautla. Informó al ayuntamiento que se habían instalado amigas casi en cada casa de vecindad de su calle y una “maestra intrusa” de éstas había tenido “la desfachatez” de repartir propaganda a favor de su escuela frente al domicilio de Josefa, “con el temerario objeto de atraerse para sí sola la concurrencia toda de los niños educandos”. Pedía al ayuntamiento la clausura de estos establecimientos, evitando “la simulación y malicia que han acostumbrado hasta la presente fecha” las mujeres que las manejaban.²⁴

Encontrar a buenas maestras no era fácil, sobre todo ante la ausencia en unas épocas o escasez en otras de escuelas normales. Por ejemplo, en 1851 en la municipalidad de San Ángel, después de cierto tiempo de buscar a la persona idónea para la dirección de la amiga, se dio posesión a una profesora examinada; ella vio que no le alcanzaba el mísero sueldo de 25 pesos mensuales, por lo que o se dedicó a otras actividades o descuidó ésta. Cuatro meses más tarde el alcalde solicitaba que fuera sustituida, porque “no se ha desempeñado como debería”,²⁵ a pesar de tener, supuestamente, capacidad e inspirar confianza. Otras mujeres enseñaban sin buscar renumeración ni comprobación de sus conocimientos. Se consideraba una obra de caridad enseñar la doctrina cristiana a las presas en la Acordada, como lo hacían algunas señoras piadosas de las familias más distinguidas de la ciudad.²⁶

Escuelas para indios

Las escuelas en las parcialidades de indios, ubicadas dentro de lo que es ahora el Distrito Federal, eran sostenidas por los fondos del pueblo, a pesar de que en todo el país, teóricamente, el financiar las escuelas con

²⁴ AHDF, Instrucción Pública en General, 1842, vol. 2479, exp. 405.

²⁵ AHDF, Municipalidad San Ángel, 1851, caja 111, exp. 47.

²⁶ Calderón de la Barca, *Life*, p. 532.

las cajas de comunidad había cesado antes de la independencia. Existían dos parcialidades en la Ciudad de México: Santiago Tlatelolco y San Juan Tenochtitlan. Entre los pueblos que conformaba las parcialidades estaba la Magdalena Mixhuca, que en 1851 invirtió 1 peso 2 reales para reparar el edificio de la escuela, 27 pesos 4 reales en papel, tinta, pizarras, silabarios y otros útiles; 20 pesos mensuales en el sueldo del preceptor, la misma cantidad en el de la preceptora de la amiga (caso insólito, de pagarle a ella lo mismo que al maestro), 27 pesos en manta para vestir a los niños, 16 pesos para premios y 170 pesos para la beca y libros de un indígena que cursaba estudios en el Colegio de San Gregorio, lugar destinado exclusivamente para ellos hasta la extinción en 1822 de las categorías raciales.²⁷ Otro pueblo de indios (aun cuando la denominación legal ya no existía) fue Magdalena de las Salinas con sus barrios anexos, descrito como “caseríos o conjuntos de chozas que distaban del pueblo y entre sí más de una legua (4.2 km), conocidos por la miseria de sus moradores...”²⁸ Los indios, a los que se suponía sujetos a las mismas leyes que el resto de la población, en realidad estaban regidos por normas adaptadas a situaciones especiales, como en este caso. Su administrador, Benito Juárez, [*sic*] manejaba los fondos pero era el párroco quien escogía al maestro y tenía bajo su dirección a la escuela.²⁹ Éste le había dado el trabajo a un preceptor llamado Agustín de los Ríos, a condición de enseñar la doctrina todos los días, particularmente los sábados, y llevar a los niños a oír misa los domingos y días festivos. El maestro se había negado a cumplir con esta obligación y los padres de familia lo habían apoyado, por lo cual el párroco lo despidió. El cura no tenía buena opinión ni del maestro ni del pueblo. Explicó a las autoridades que las quejas del maestro eran injustificadas y que no se podía confiar en el testimonio del pueblo, pues “se componía de hombres imbéciles, inmorales, ebrios consuetudinarios, sin excepcionar a uno solo, y éstos lo que hoy afirman mañana niegan y viceversa y que por un cajete de pulque, son capaces

²⁷ Por los apellidos, parecería que el becado era hijo de la maestra. Lira, *Comunidades*, p. 198. En 1848 el hijo del antiguo rector indígena del Colegio de San Gregorio, Juan Rodríguez Puebla, que murió ese año, recibió una beca de 300 pesos anuales del gobierno federal para poder inscribirse en San Gregorio. AHDF, Gobierno, serie Bandos, caja 18, exp. 16, 2 de noviembre de 1848.

²⁸ Lira, *Comunidades*, p. 251.

²⁹ Este caso lo estudió Lira en *Comunidades*, pp. 124-126.

de vender a su propio padre y negar la existencia de Dios (si alguna vez han creído en ella)”.³⁰

Los indígenas vivían en las parcialidades al norte de la ciudad y también se encontraban en casi todas las municipalidades. En San Ángel, por ejemplo, la mayoría de los pobladores era indígena. Se notaba la negligencia de los padres para mandar a sus hijos a la escuela. La mayor parte de los niños que asistía a la escuela municipal venía del mismo pueblo de San Ángel y de Chimalistac, otros de San Jacinto, Los Callejones y Tizapán. No todos vivían con sus padres. Dos eran ahijados y uno era un acólito en el convento del Carmen. Los días que más solían faltar eran los lunes, viernes y sábados.³¹ En todos los documentos de la época, hay una gran preocupación por la poca asistencia de los niños. Se supone que iban a la escuela de las 8 a las 12 de la mañana y de las 3 a las 5 de la tarde. Pero el maestro únicamente avisaba a las autoridades si un niño faltaba más de 4 días a la semana. Su extrema pobreza no ayudaba:

ignoran los infelices de cuánta utilidad sería mejorar su triste condición por medio de la instrucción civil y cristiana; miserables y casi indigentes, prefieren llevar al monte a sus pequeños hijos para que les ayuden a ganar un triste jornal con el que mal y escasamente cubren las principales necesidades de la vida: andrajosos y sucios, sumidos en sus tristes cabañas presentan un cuadro desgarrador que conmueve y martiriza el alma profundamente. Para alejar o para destruir este estado de casi barbarie, creemos que sólo la educación e instrucción será lo que lo modifique.³²

Sin embargo, el aprovechamiento era tan limitado que en 1859 se propuso cerrar la escuela municipal de San Ángel. Supuestamente asistían de 17 a 19 niños pero solamente 14 estaban presentes cuando se hizo una visita de inspección. Trece estaban aprendiendo a leer en cartillas y

³⁰ Ocurros del preceptor Agustín de los Ríos y del párroco de Santa Ana de México, Narciso María Díaz de la Vega, a las autoridades municipales, febrero a abril de 1847, AHDF, Instrucción Pública en General, 1847, vol. 2479, exp. 440.

³¹ Listas de asistencia de niños a la escuela municipal de las cuatro semanas del mes de enero de 1852; Lista de las semanas del mes de febrero de 1852, AHDF, Municipalidad San Ángel, 1852, caja 111, exp. 68, 71.

³² Acta firmada por Agustín Contreras del examen hecho a los niños el 19 de diciembre de 1859, AHDF, Municipalidad San Ángel, 1859, caja 112, exp. 40.

escribir, y de éstos, dos aprendían algo de aritmética y uno aún no sabía nada. “En lo general carecen de la instrucción que el sr. preceptor dijo les estaba dando”. Los niños no pudieron contestar las preguntas que les hacían los visitantes, “por lo que creen...ser de necesidad concienzuda la supresión absoluta del establecimiento” pues el sueldo del preceptor estaba desperdiciado.³³

La irregularidad en la asistencia se comprueba con la estimación de alumnos presentes en la tercera y cuarta semanas respectivamente de julio de 1845, hecho por la Compañía Lancasteriana para sus escuelas en la Ciudad de México:³⁴

<i>Escuela</i>	<i>3a. semana</i>	<i>4a. semana</i>
Beneficencia	210	227
San Felipe de Jesús	75	150
Santa María	59	60
Santa Rosa	110	116
La Divina Providencia	97	86
Portillo de San Diego	44	46
Salto del Agua	55	69
Presos en la ex Acordada	Estaban en “ejercicios”	116
Presas en la ex Acordada	90	86

Las razones para no asistir a la escuela eran múltiples. Una viuda, por ejemplo, argumentó que no podía enviar a su hijo de 16 años de edad, como le apremiaba el juez del pueblo de San Jerónimo, porque sería “bochornoso” para él asistir con niños pequeños. Si le obligaban a hacerlo, la madre consentiría que fuera de noche a clases para adultos,

³³ Sin embargo, las fuentes no coinciden, ya que al mes hubo un examen privado, se entiende de la misma escuela, y se hablaron “del adelanto que con gusto se percibe en los niños de la escuela municipal”. Acta firmada por Agustín Contreras respecto al examen particular de los niños de San Ángel, 19 de diciembre de 1859; Acta de visita que se hizo a la escuela municipal de San Ángel, 30 de noviembre de 1859, AHDF, Municipalidad San Ángel, caja 112, exp. 27.

³⁴ Cuadro elaborado por Vega Muytoy, “La Compañía”, basado en estadísticas de las escuelas lancasterianas de la ciudad, p. 209.

para poder seguir trabajando durante el día, ya que era su único sostén económico. Otra viuda alegaba que su hijo de 14 años de edad trabajaba en la construcción del camino a Cuernavaca, con lo que mantenía a la familia. La solución, según ella, era enviarlo a la escuela únicamente lunes y martes.³⁵ Falta agregar que era común que las mujeres alegaran que eran viudas, cuando en la realidad eran dejadas o madres solteras. Era más decente y digno de respeto. En el pueblo de San Bartolo el maestro se quejaba de que el alcalde auxiliar no obligaba a los padres de familia a entregar sus hijos al sistema educativo. El alcalde les tenía miedo, diciendo que “los hijos del pueblo se han vuelto muy malos, que no le obedecen”.³⁶ Tampoco pagaban la contribución para la instrucción pública. La rebelión en contra de las autoridades estaba latente. Para 1863, todos los pueblos de San Ángel tenían escuelas.

 Escuelas de los pueblos de San Ángel en 1863³⁷

San Ángel	87 alumnos	
Tizapán	32 alumnos	
Fábrica textil de Tizapán	43 niñas en amiga	
Fábrica de Contreras	110 niñas en amiga	
San Jerónimo	32 alumnos	
Magdalena	57 alumnos	Contaba con alumnos indígenas
San Nicolás	57 alumnos	Contaba con alumnos indígenas
San Bernabé	45 alumnos	Sólo alumnos indígenas
San Bartolo	34 alumnos	Sólo alumnos indígenas
Santa Rosa	40 alumnos	Sólo alumnos indígenas

³⁵ Ocurso de tres vecinos de San Jerónimo al comisario municipal, 4 de marzo de 1859, AHDF, Municipalidad San Ángel, 1859, caja 112, exp. 31.

³⁶ Ocurso del director del establecimiento del pueblo de San Bartolo, Manuel Hernández, al presidente municipal de San Ángel, 16 de junio de 1864, AHDF, Municipalidad San Ángel, 1864, caja 112, exp. 59.

³⁷ Noticia de las escuelas de instrucción primaria, 19 de julio de 1863, AHDF, Municipalidad San Ángel, 1863, caja 112, exp. 64.

Los indígenas eran bilingües, ya que hablaban mexicano y español. Pero aun con el conocimiento del español, es difícil imaginar que dominaran con facilidad la caligrafía española, inglesa, gótica y redonda, junto con cursos de gramática, ortología, prosodia, historia sagrada, geometría y geografía, que estaban en el plan de estudios. Sin embargo, algunos lo lograron con creces.

En la Ciudad de México había muchas localidades aisladas con poca población. Por ejemplo, en 1846 el pueblo de San Jerónimo en San Ángel tenía registrados a 45 padres de familia con 81 niños, es decir, aproximadamente dos por familia. Según el padrón, un tercio de las familias tenía un solo hijo y eran pocas las que tenían tres o cuatro.³⁸ No ha de haber sido fácil encontrar un maestro para este pueblo porque en 1867 se presentó un individuo con algo de experiencia pero sin título y el jefe político autorizó que le dieran el cargo.³⁹

Otro pueblo del sur de la ciudad, de habitantes indígenas, fue Santa Úrsula Coapa. En 1865 se quejaron de que la escuela que pagaban los vecinos, en unión con los dueños de la hacienda de Coapa, se había cambiado al barrio de San Pablo. Les quedaba a media legua, es decir a más de 2 km de distancia, obligando a los niños a caminar “en medio de los abrasadores rayos de un sol tropical” un largo camino de ida y de regreso, con el peligro, además, de “ser atropellados por algún carro o animal”. Solicitaban revertir la decisión del ayuntamiento de Coyoacán y devolverles su escuela.⁴⁰

En Tlalpan, una zona aguerrida, la población era indígena y mestiza. El antiguo San Agustín de las Cuevas fue cabecera municipal, luego la capital del Estado de México de 1827 a 1830, y recuperó su nombre posteriormente. Salvo este interludio como ciudad capital, Tlalpan no tenía ninguna institución educativa de realce, ni una población con mu-

³⁸ Padrón de individuos que cooperan para la paga del preceptor, pueblo de San Jerónimo, 4 de diciembre de 1846, AHDF, Municipalidad San Ángel, 1846, caja 111, exp. 15.

³⁹ Ocurso de Antonio Abad Sosa al presidente de la Junta de Instrucción Pública de la Municipalidad de San Ángel, 1 de agosto de 1867, AHDF, Municipalidad San Ángel, 1867.

⁴⁰ Ocurso que dirigen los vecinos del pueblo de Santa Úrsula [Coapa] al prefecto, 29 de marzo de 1865, AHDF, Municipalidad Tlalpan, 1865, caja 173, exp. 3.



Plana de letras de la Escuela Municipal de Guadalupe Hidalgo, 1863. AHDF, Instrucción Pública en General, Municipalidad Guadalupe Hidalgo, caja 133, exp. 11. La combinación de dibujo artístico y caligrafía mostraba el talento de los niños que podrían llegar a ser grandes artesanos.

chas necesidades académicas. Aun así, se reconocía la utilidad de tener una escuela de primeras letras y muchas comunidades lo solicitaban. No todas las instancias cooperaron para abrir una escuela. En la hacienda y fábrica de papel De la Peña (Peña Pobre), el dueño se negó a establecer una dentro de su propiedad, a pesar de la ley del 15 de octubre de 1850 que permitía a los dueños de haciendas sustituir el pago de la contribución directa destinada a la instrucción por el sostenimiento una escuela.⁴¹ El dueño tenía que escoger entre pagar el impuesto o poner la escuela.

Otros lugares no tenían escuelas. En 1866 el alcalde de Xochimilco informó que no había establecimientos de instrucción y beneficencia en la municipalidad pagados por ella. Tal vez hubo particulares o pagados por los barrios, pero no municipales.⁴²

Educación de adultos

La educación informal de adultos tenía lugar en las celebraciones cívicas y religiosas, entre otras, pero a partir de la independencia se hizo un esfuerzo por extender las primeras letras a todos los sectores de la sociedad, salvo las mujeres. Hubo un interés particular en los adultos, ya que la creencia en el poder salvador de las letras se extendía a los pobres más allá de la edad escolar. En 1846 la Compañía Lancasteriana fijó la mirada en los adultos que no habían podido educarse “por falta de proporciones”, como se decía con delicadeza. La Compañía abrió una escuela dominical bajo la advocación de san José en la calle del Puente de Peredo, costeadada por el descendiente de ricos mineros Francisco Fagoaga, miembro de la Compañía y regidor del ayuntamiento. Allí se enseñarían las primeras letras, como siempre, más dibujo lineal aplicado a las artes industriales, a varones de más de 16 años de edad, buena conducta y comprobado domicilio y ocupación. No eran clases para vagos sino para trabajadores que sabían leer pero no escribir, situación común en los adultos debido al antiguo sistema educativo, o para los que les faltaban enteramente las letras. El maestro Terán recibiría a los alumnos en la 3a. calle de San Juan, núm. 18. Para mayor comodidad de los inscritos, que no pagarían nada

⁴¹ Comunicación de Rafael del Tofo, alcalde de Tlalpan, 20 de enero de 1866, AHDF, Municipalidad Tlalpan, 1866, caja 159, exp. 5.

⁴² Oficio del alcalde de Xochimilco Luis B. Tercero, 16 de febrero de 1866, AHDF, Municipalidad Tlalpan, 1866, caja 159, exp. 10.

ni para los útiles, habría clases en la mañana y las mismas repetidas en la tarde, para que pudieran escoger el horario que mejor les conviniera.⁴³

Un atractivo de las escuelas dominicales y nocturnas para adultos era que exceptuaban a los inscritos de la leva (una especie de secuestro hecho por el ejército para llenar sus cuotas de soldados) y del servicio militar obligatorio. El resultado fue que las escuelas se convirtieron en refugios para los que huían del ejército, a tal grado que posteriormente se suprimió ese beneficio. Por lo pronto, los inscritos en esta escuela, más los de la nocturna de los Betlemitas, no tenían que prestar el servicio militar.⁴⁴

Para dar a conocer la apertura de la escuela, se pidió que el ayuntamiento hiciera circular 100 ejemplares del aviso, en particular en el cuartel 8, donde los desórdenes los domingos y días festivos eran fuente de preocupación para las autoridades. La intención fue “evitar las reuniones de juegos y riñas que se forman los días festivos en las pulquerías y en las calles”.⁴⁵ Como siempre, la escuela parecía ser la solución a los problemas de inseguridad y de vagancia.

El rescate de los vagos

Enseñar a los delincuentes las primeras letras formó parte del proyecto de educación universal y, de paso, mostró la fe que se tenía en la educación como panacea para los males de la sociedad. Un hombre letrado no cometería crímenes ni terminaría en la cárcel, se decía. Darles oficio para que se ganaran honestamente la vida y contribuyeran al bien de la patria era lo que motivaba el esfuerzo por educar a delincuentes y vagos, para que no fueran una carga ni una amenaza social. En 1842 la Compañía Lancasteriana amplió su campo de acción al abrir una escuela de primeras letras en la casa de corrección para jóvenes delincuentes ubicada a un lado del Hospicio de Pobres, frente al Paseo de Bucareli. A pesar de su presencia a nivel nacional, pues era el año en que se le confió la Dirección General de Instrucción Primaria para todo el país, la Compañía no tenía dinero para esta escuela en la Ciudad de México y tuvo que pedir al ayuntamiento unas mesas y bancos de una bodega municipal. Lograron encontrar media docena de mesas, que seguramente estaban en mal

⁴³ AHDF, Instrucción Pública, Compañía Lancasteriana, vol. 2444, 1846.

⁴⁴ AHDF, Instrucción Pública, Compañía Lancasteriana, vol. 2444, 1846.

⁴⁵ AHDF, Instrucción Pública, Compañía Lancasteriana, vol. 2444, 1846.

estado. Venían de alguna escuela que se había cerrado anteriormente.⁴⁶ Es poco probable que los jóvenes presos tuvieran los mínimos útiles que les facilitarían el aprendizaje de sus primeras letras, tanto leídas como escritas. Se fijó la fecha de su apertura en abril de 1842. No sabemos qué historia tuvo la escuela después de su supuesta inauguración.

El problema de la vagancia aumentaba cuando no había buenos maestros. Una denuncia hecha al ayuntamiento hablaba de un maestro particular en el callejón de Pajaritos núm. 2, que no tenía los conocimientos necesarios para dar clases. Esto facilitaba que la ignorancia de los padres se transmitiera a sus hijos, reproduciendo “los vicios que azotan a la sociedad”. El auxiliar del ayuntamiento, en su informe, analizaba el fenómeno de los niños en situación de calle: “Dolor causa ver la multitud de niños que rolan por las calles públicas, ocupándose exclusivamente en los juegos de tlacos, pelota y otros de esta naturaleza, que sólo producen por resultado, el ocio, los vicios y el escándalo a los que los miran; de aquí nace la corrupción, la desmoralización y todo cuanto hace al hombre ruín y abandonado a los crímenes”.⁴⁷

Otras opciones educativas

Desde antes de la invasión norteamericana, además de las escuelas tradicionales para niños y niñas, empezaron a surgir especializadas en música, deportes (aunque todavía no usaban el término) y bellas artes. Incorporar la educación física en los programas de primeras letras o abrir escuelas especiales de educación física, si no era novedad, por lo menos no era común. En 1842 un vecino solicitó permiso al ayuntamiento para enseñar “a manejar las espadas y daga de cruz, el sable y florete, y puñal, y parte del garrote”. Le parecía pertinente este tipo de ejercicios, no por el bien que le hacía al cuerpo, sino por ser “consiguiente con el carácter de los valientes mexicanos”. Sería una escuela pública pero de paga, aprobada por la autoridad política, cuyos alumnos serían “personas... de fina educación”. En este contexto “público” significaba que no se le negaría la entrada a nadie “sino a las personas que no se manejen con modales comedidos y decentes”. Desde luego que estaban prohibidos

⁴⁶ AHDF, Instrucción Pública, Compañía Lancasteriana, vol. 2444, 1842.

⁴⁷ AHDF, Instrucción Pública en General, 1842, vol. 2479, exp. 399.

los duelos, pero siempre existía el peligro de que ocurrieran. Si fuera el caso y “si el calor de los ejercicios diese margen a un desafío, el maestro procurará impedirlo y si no lo lograre, dará cuenta inmediatamente a la autoridad competente”.⁴⁸ Sin duda, los alumnos serían adultos jóvenes o adolescentes.

Con el fin de la ocupación militar de la Ciudad de México, surgieron nuevas propuestas para abrir distintos tipos de escuela. Algunas reflejaban el dolor que había provocado la guerra; otras, tal vez, simplemente aprovechaban el momento. Un presbítero del arzobispado, pasante en sagrados cánones y director de un presuntuosamente nombrado Colegio Científico Político de Primeras Letras, ubicado en el Puente del Espíritu Santo núm. 8, quería abrir un colegio público de primeras letras y con las ganancias de lo cobrado a los alumnos de paga sostener el culto de la iglesia del Espíritu Santo. Además, deseó “manifestar a la Guardia Nacional la gratitud que reina en mi corazón por sus honrosos servicios” y no tenía mejor manera de expresarlo que ofreciendo becas a los huérfanos cuyos padres, enrolados en la Guardia, habían fallecido durante la invasión. Proponía, además de las clases elementales, conseguir maestros que enseñaran teneduría de libros, español, francés, inglés y latín, geografía, dibujo, canto y música.⁴⁹

El oficio de enseñar

Desde las ordenanzas de 1601, hubo un esfuerzo por hacer que los maestros se titularan, con el fin de controlarlos mejor. Los cambios constitucionales y la abolición de los gremios hizo que el ayuntamiento tuviera a su cargo examinar y titular a los maestros dentro de su jurisdicción. Se reiteró esta obligación en la ordenanza de 1840, que exigía a los maestros presentar un examen para titularse o revalidar el título que ya tenían. Fue justamente el año de un pronunciamiento en el cual un cañonazo agujereó el ala derecha de Palacio Nacional. Algunos preceptores no tenían título a pesar de ser aptos o haberlo solicitado, pues los papeles “se mancharon y otros estaban traspapelados” tras los “sucesos

⁴⁸ Solicitud de licencia de Liberto Ramos al ayuntamiento, 16 de septiembre de 1842, AHDF, Instrucción Pública en General, 1842, vol. 2479, exp. 403.

⁴⁹ Ocurso de Tomás Luis Falco, 15 de octubre de 1848, AHDF, Instrucción Pública en General, 1848, vol. 2479, exp. 446.

públicos de julio” de 1840. Bernardo Ginon presentó un examen para poder abrir una escuela en el callejón de Betlemitas, obtuvo el permiso pero le faltaba el documento que amparaba el título.⁵⁰ Como su caso hubo muchos que acababan sufriendo las irregularidades de su situación legal debido a las revueltas populares y políticas de la ciudad.

Compelidas por la ordenanza de 1840, las autoridades visitaron las escuelas particulares y públicas para examinar a los maestros y extenderles el título a quienes lo habían solicitado. En 1845 se informó que habían examinado a todos los interesados, hecho difícil de creer.⁵¹

Las primeras normales surgieron en México con la Compañía Lancasteriana. En 1833, como parte de las reformas de Gómez Farías, se decretó el establecimiento de una normal para hombres y otra para mujeres, sin que haya constancia de que se abrieran. Más bien, se aprendía el oficio asistiendo a las clases de primeras letras, repasando los conocimientos y observando cómo el maestro estructuraba el día escolar. En 1857 hubo otro intento de abrir una normal o escuela de perfeccionamiento, tanto para hombres como para mujeres. Estaban exentos los maestros enfermos y los que tenían más de 40 años de edad, seguramente por considerar que era inútil cambiar los métodos de enseñanza. Los cursillos de 1833 iban a durar de 4 a 6 meses, en cambio éstos se llevarían a cabo en el Colegio de San Juan de Letrán y durarían dos años, diariamente desde las 7 hasta las 9:30 de la mañana, con el fin de no estorbar la labor docente de los inscritos. El plan de estudios buscaba ampliar los conocimientos de español, aritmética, caligrafía y demás materias ofrecidas en las primarias. El reglamento contiene una de las primeras menciones de pedagogía, ya que darían principios de ésta, más urbanidad. Nada dice el reglamento de doctrina cristiana. Otra novedad era hacer estudios comparativos, saludable ejercicio intelectual que llevaría a fomentar una actitud crítica en los alumnos. Los exámenes aumentaban en dificultad conforme iban avanzando los estudios: de un cuarto a media hora, al principio, de cuatro a cinco horas, al final de los dos años.⁵² Desde luego que la memorización interminable era primordial. Seguramente la guerra de Reforma acabó con esta normal.

⁵⁰ AHDF, Instrucción Pública, Compañía Lancasteriana, vol. 2444, 1845.

⁵¹ AHDF, Instrucción Pública, Compañía Lancasteriana, vol. 2444, 1845.

⁵² Dublán y Lozano, *Legislación*, decreto de gobierno que establece una escuela normal para profesores, 19 de mayo de 1857, vol. VIII, pp. 473-475.

Inseguridad laboral

En las municipalidades de la Ciudad de México hubo un constante reacomodo de docentes. Encontrar a un maestro, como el de la fábrica textil de Contreras, que desempeñara ininterrumpidamente su papel durante ocho años, fue la excepción. Éste renunció a su puesto y solicitó ponerse al frente de la escuela municipal de San Ángel. Llegó tarde su solicitud; otro maestro ya ocupaba la plaza.⁵³

Indicativas de la alta movilidad de los maestros son las solicitudes de cambio de adscripción o renuncia. El maestro de San Nicolás Totolapan de San Ángel se quejaba de la temperatura del lugar, seguramente el frío, que le causaba continuas enfermedades, razón por la cual había decidido “separarme de esta población”. Se entiende que renunció.⁵⁴

Sobre todo en las localidades alejadas del centro fue difícil ejercer una vigilancia estrecha sobre el comportamiento de los maestros. Uno que trabajaba en San Ángel iba por las tardes al centro de la ciudad; no se sabe a qué horas regresaba pero todas las mañanas abría con retraso la escuela, por lo que las autoridades resolvieron vigilar su conducta. Tampoco era fácil saber si los informes negativos eran ciertos o producto de venganzas y celos. Un maestro se quejó de un sujeto que se dedicaba a esparcir “falsos informes” con el fin de “desconceptualizarlo”. Las autoridades dieron crédito a los informes y dispusieron despedir al maestro, quien herido en su dignidad, tomó la delantera y renunció.⁵⁵

La inestabilidad del empleo se notaba no solamente al moverse de una escuela a otra, sino de una ciudad a otra. En 1839 un maestro de Texcoco solicitó un puesto en uno de los establecimientos de primeras letras de la Ciudad de México. Después de haber enseñado diez años en una escuela municipal había abierto su propia escuela particular, que seguramente no recibía un número adecuado de niños para hacerlo redituable. En el

⁵³ Ocurso del preceptor Rafael Santacruz al presidente de la Junta de Instrucción Primaria, 8 de diciembre de 1854, AHDF, Municipalidad San Ángel, 1854, caja 112, exp. 6.

⁵⁴ Ocurso del preceptor del pueblo de San Nicolás, José María de la Vega, al comisario municipal y al presidente de la Junta de Instrucción Pública de San Ángel, 10 de octubre de 1859, AHDF, Municipalidad San Ángel, 1859, caja 112, exp. 25.

⁵⁵ Acta de la Junta de Instrucción Pública, 18 de marzo de 1852, AHDF, Municipalidad San Ángel, 1852, caja 111, exp. 72.

doble discurso tan típico de estos años, el maestro se describía a sí mismo como honrado, eficaz y esmerado en la dirección de la juventud confiada a su cuidado, debido al “empeño decidido que he tomado por sus adelantos y las fatigas que he sufrido en cumplimiento de mis obligaciones y en beneficio de mis discípulos”; al mismo tiempo, protestaba que era “amante...[de] todas las autoridades de este suelo mexicano, de quienes espero lograr el placer de contarme con el número de sus súbditos como el más inferior de ellos”.⁵⁶ La humildad de su expresión se explica por la necesidad de comprobar lealtad al régimen en el poder.

Convertirse en maestro no siempre resolvía el problema económico. Era común no recibir a tiempo el sueldo. Uno que se desesperaba por los atrasos explicó al ayuntamiento que desde octubre de 1839, de los 792 pesos que le debían, solamente había recibido, en enero de 1840, la cantidad de 120 pesos. De enero a octubre, no le habían pagado más que 17 pesos. El maestro preguntaba al ayuntamiento: “¿Será posible que con esta miserable cantidad haya yo podido comer y dar a cuatro hijos que tengo?” A pesar de su paciencia, “yo mismo no daré razón del cómo no he desmayado en medio de tantos martirios, acosado de hambre, de la desnudez, de los ultrajes de mis acreedores, de los baldones y desprecios inseparables de la pobreza”.⁵⁷ Maestros y alumnos hambrientos no parecían ser los mejores elementos para un buen sistema educativo ni para la divulgación del saber.

Destrucción y pobreza

Otra causa de deterioro de las escuelas fue la guerra. Sin embargo, a pesar de la invasión norteamericana y la toma de la ciudad hubo aspectos de la vida que transcurrieron con cierta normalidad; las escuelas seguían abiertas, pero con carencias. El preceptor que estaba al frente de la escuela lancasteriana San Felipe de Jesús avisó al ayuntamiento que no tenía con qué mantenerla ni había manera de seguir enseñando a los 250 inscritos. Suplicaba ayuda al ayuntamiento.⁵⁸ Se había decretado un impuesto

⁵⁶ Ocurso del preceptor José María de la Vega, 2 de julio de 1839, AHDF, Instrucción Pública en General, 1839, vol. 2479, exp. 373.

⁵⁷ Ocurso del preceptor José Francisco Zapata, 3 de enero y 23 de octubre de 1840, AHDF, Instrucción Pública en General, 1840, exp. 378.

⁵⁸ AHDF, Instrucción Pública, Compañía Lancasteriana, vol. 2444, 1847-18, f. 3.

adicional al aguardiente de caña que se introducía en la ciudad con el fin de destinar 300 pesos de lo recaudado a reabrir las escuelas cerradas por falta de recursos. El subsidio no apareció y 1 500 niños de ambos sexos se quedaron sin clases. Sin embargo, parece que más bien fue una cuestión política; las escuelas cerraron el 13 de septiembre, en el momento de la ocupación norteamericana de la ciudad, el día 21 se comprometió el ayuntamiento a pagar el subsidio, no se hizo y los maestros empezaron a buscar otros trabajos. Se reabrieron las escuelas pero bajo la amenaza de volverlas a cerrar en noviembre “de seguir así las cosas”.⁵⁹

La guerra provocó daños materiales a las escuelas y obstaculizó su compostura. En noviembre de 1847 la Compañía Lancasteriana avisó que de la escuela situada en la calle de Betlemitas estaba “destruido completamente el enladrillado de las dos salas” y que los más de 300 alumnos tocaban el suelo con los pies desnudos.⁶⁰ Es un indicio de que la Compañía Lancasteriana efectivamente ofrecía educación al sector pobre de la ciudad, que iba a la escuela sin zapatos.

Para finales del difícil año de 1847, la Compañía Lancasteriana pudo mantener abiertas siete escuelas: dos de varones con una asistencia de más de 550 niños; dos de mujeres con más de 150 niñas; dos para 160 reos de ambos sexos (“convirtiéndose el criminal en justo”) y una nocturna de artesanos y adultos que comenzó con 700 asistentes. Como el ayuntamiento asignó solamente 300 pesos al mes para todos estos establecimientos de gente pobre que no aportaba ninguna gratificación a los maestros, el resto del presupuesto salía del bolsillo de los socios de la Compañía.⁶¹

Al año siguiente las condiciones empeoraron y el ayuntamiento avisó que únicamente podría entregar un subsidio de 200 pesos mensuales. El resultado, decía la Compañía, sería el cierre de dos escuelas, dejando sin instrucción a 400 niños y niñas, cuando lo que necesitaba la ciudad era dos escuelas más por cuartel mayor, además de las establecidas por las organizaciones filantrópicas, tanto de la Iglesia como de particulares.⁶²

⁵⁹ AHDF, Instrucción Pública, Compañía Lancasteriana, vol. 2444, 1847-18, ff. 1, 4, 5.

⁶⁰ AHDF, Instrucción Pública, Compañía Lancasteriana, vol. 2444, 1847-18, f. 6.

⁶¹ AHDF, Instrucción Pública, Compañía Lancasteriana, vol. 2444, 1847-18, ff. 14-15.

⁶² AHDF, Instrucción Pública, Compañía Lancasteriana, vol. 2444, 1849.

La planta física o la fábrica, como decían en aquel entonces, de las escuelas dejaba mucho que desear. Por lo general, las escuelas ocupaban edificios rentados que no habían sido diseñados con un fin didáctico sino como vivienda. Eran, al mismo tiempo, el domicilio del maestro. Avanzado el siglo, en tiempos de paz, se iniciaría la construcción de edificios escolares. Mientras, se acondicionaban los locales alquilados para que cupieran mesas y bancas, pero no dejaban de ser, en la mayoría de casos, lugares insalubres, húmedos, oscuros, pequeños e incómodos. Uno de los pocos proyectos de construcción tuvo lugar en 1859 cuando se hizo “la obra del establecimiento de primeras letras”, probablemente en San Ángel.⁶³ Las reparaciones y la habilitación de una escuela eran costosas y las autoridades tenían que dejar el edificio como estaba originalmente a la hora de devolverlo a su dueño, perdiendo así la inversión en infraestructura. En lugares como San Ángel se dijo muchas veces que los fondos para sostener la educación eran escasos e inseguros, lo que se reflejaba en la falta de mantenimiento de los edificios, de pago de sueldos y de compra de útiles. Los padres de familia se resistieron a pagar la contribución directa, que hubiera aliviado en alguna medida la penuria del ramo, de modo que las primeras letras se encontraban “en el mayor abatimiento y abandono”.⁶⁴ Las revueltas, la falta de una base económica sólida, el cobro ineficaz de los impuestos, la corrupción y la pobreza de los habitantes impidieron que se pudiera mejorar esa situación durante las tres décadas que cubre este capítulo.

La escasez de útiles y el mal estado de los muebles o su ausencia también dificultó la vida escolar; tal incomodidad para maestros y alumnos influyó en el bajo rendimiento. Un maestro advirtió a las autoridades que no sería culpa suya si los niños no aprendían nada, pues había solicitado los útiles necesarios y nunca recibió respuesta de las autoridades. Además, decía el maestro, no se había hecho la limpieza de su salón durante un mes.⁶⁵

⁶³ Se invitaron a los vecinos a evaluar la obra y manifestar cualquier desacuerdo; alguien “se [desató] en desmanes ofensivos” contra el perito a cargo de la obra, minuta de 25 de julio de 1859, AHDF, Municipalidad San Ángel, 1859, caja 111, exp. 34.

⁶⁴ Acta de la Junta de Instrucción Pública del 13 de octubre de 1838, firmado por el juez suplente Alejandro Nápoles, AHDF, Municipalidad San Ángel, 1838, caja 111, exp. 7.

⁶⁵ Ocurso del preceptor Francisco de Paula Guerrero a la Junta de Escuelas de la Municipalidad, 22 de enero de 1852, AHDF, Municipalidad San Ángel, 1852, caja 111, exp. 69.

Una de las mejores fuentes que tenemos son los escritos de los testigos oculares. Cualquier testimonio puede ser falso, hecho con la intención de perjudicar. Pero cuando coinciden varios, puede uno constatar que por lo menos existía un problema. En 1841 un miembro de la Junta de Instrucción Pública envió un escrito al ayuntamiento en el cual denunciaba que la educación estaba tan mal que dentro de poco no habría quien, entre las clases pobres, supiera leer y escribir. Insistió en la necesidad de un subsidio mayor porque los fondos locales no podían sostener el número de escuelas requerido por la población. Este número había aumentado por clausuras debidas a la renuncia o muerte del maestro. Según este informe, solamente existía en la capital una escuela para hombres y cuatro para mujeres pagadas por el ayuntamiento y ni éstas iban a sobrevivir, pues no había fondos para sostenerlas. El presupuesto para su sostenimiento era de 2 634 pesos pero sólo se habían reunido 238.⁶⁶ El encargado de Instrucción Pública cubrió parte del déficit de su propio bolsillo. Cuando tomó posesión del puesto, las escuelas “las hallé faltas de libros, de carteles para lectura, de carteles en las puertas o anuncios”; con sólo colgar un letrero anunciando que allí se ubicaba una escuela, según él, había aumentado la concurrencia. “No había tampoco una mesa sobre la que pudiera escribirse y se hallaban en fin escasos los establecimientos de pizarras, pizarrines y hasta de papel, plumas y tinta”.

El remedio a todo, siempre según este funcionario, era recordar los decretos españoles que desde finales del siglo XVIII y varias veces durante el siglo XIX (incluso después de la independencia) ordenaron a las parroquias y a los conventos de religiosos y religiosas a abrir escuelas dentro de sus edificios y pagar al maestro o hacer que algún miembro de su comunidad instruyera gratuitamente a los niños en primeras letras y doctrina cristiana. Algunos conventos ya tenían escuelas pero la mayoría se había disculpado. Muchos fueron los pretextos para no hacer caso. Los padres de San Camilo, por ejemplo, decían que a pesar de haber aumentado el tamaño de su comunidad no tenían suficientes religiosos para poder atender a una escuela.⁶⁷ Era hora, creyó el funcionario, de que todas las instituciones eclesiásticas abrieran sus puertas para

⁶⁶ Ocurso de José Valente Baz al ayuntamiento, 3 de julio de 1841, AHDF, Instrucción Pública en General, 1841-1842, vol. 2479, exp. 386.

⁶⁷ [Comunicación] 9 de septiembre de 1842, AHDF, Instrucción Pública en General, 1842, vol. 2479, exp. 386.

cumplir con el deber ciudadano de educar a los jóvenes. Faltaba que pusieran letreros alusivos, ya que guardaban como si fuera un secreto la existencia de una escuela en sus interiores. Entre sus pocas ganas de darse a conocer, la desidia de los padres de familia en mandar a sus hijos, la necesidad que tenían de ellos para los quehaceres domésticos o para ayudar a ganarse la vida, y la falta de asistencia (iban 100 niños un día y 45 o 50 el siguiente, quienes volvían a los 15 o 20 días), la educación no surtía grandes efectos.⁶⁸

El mal estado de las escuelas se debía a muchas causas, incluso las climatológicas. Se cambió la escuela de Culhuacán al curato mientras se retiraban las aguas que amenazaban inundar el edificio. Una inspección posterior indicó que el edificio estaba “completamente en ruinas”.⁶⁹ Otras poblaciones también sufrían las consecuencias de las lluvias intensas de temporada, señal de que las construcciones utilizadas como escuelas no eran muy sólidas. Se invirtieron 200 pesos en componer las escuelas de Santa María Astahuacán, en Iztapalapa, cuyos techos se dañaron por los aguaceros. Esta suma debía alcanzar para las reparaciones del año anterior, cuya autorización nunca llegó.⁷⁰ Las escuelas reflejaban la pobreza de sus moradores. En el pueblo de San Andrés la Ladrillera, Iztapalapa, tanto niños como niñas carecían de un corral en donde hacer sus necesidades. Era común que las hicieran en la calle, lo sabemos por las ordenanzas que lo prohibían.⁷¹

El papel de la beneficencia

Frente a la imposibilidad de incrementar el fondo educativo, en 1842 Vidal Alcocer, un hombre con iniciativa, dio a conocer un plan para fundar escuelas de beneficencia.⁷² Propuso abrir 14 escuelas en los barrios

⁶⁸ Ocurso de José Valente Baz al ayuntamiento, 3 de julio de 1841, AHDF, Instrucción Pública en General, 1841-1842, vol. 2479, exp. 386.

⁶⁹ Oficios del alcalde de Coyoacán José Hernández, 19 de enero de 1866; oficio del alcalde de Coyoacán, Marcellin Larrañaga, 14 de septiembre de 1866, AHDF, Municipalidad Tlalpan, 1866, caja 159, exp. 4, 66.

⁷⁰ Oficio del alcalde de Hastahuacán, 15 de marzo de 1866, AHDF, Municipalidad Tlalpan, 1866, caja 159, exp. 8.

⁷¹ Oficio del alcalde de Ixtapalapa, 25 de mayo de 1866, AHDF, Municipalidad Tlalpan, 1866, caja 159, exp. 39.

⁷² Vázquez de Knauth, *Nacionalismo*, pp. 32, 62.

de la capital, con instrucción y útiles gratuitos. Pidió al ayuntamiento que le entregaran los baldíos, casas ruinosas, muladares y plazuelas sin ocupación que denunciaban los particulares. Solicitó además 25 mancuernas de condenados a obras públicas, es decir 50 presos, para excavar piedra y tierra para hacer adobes en las propiedades cedidas por el ayuntamiento, y con este material construir 50 cuartos, que alquilaría “a los pobres”. Con los 40 pesos mensuales de renta de cada cuarto (que era muy superior al ingreso de un pobre que no ganaba un peso al día) podría ir comprando útiles, abrir las escuelas, pagar los sueldos de los maestros, que sería de seis pesos semanales, y al mismo tiempo poner en el mercado habitaciones en buen estado. El ingreso permitiría mantener en reparación los cuartos y las escuelas, lujo que pocas veces se daban los propietarios. Detrás de este proyecto estaba la necesidad del mismo Alcocer de allegarse fondos, pero también de combatir un problema que aparece una y otra vez en la documentación de la época: los vagos que andaban por la ciudad. Decían que se debía al abandono de “la juventud de la clase ínfima... que ha dado a la sociedad porción de hombres criminales a causa de que se crían en el ocio y sin ilustración; y lo que es más sin saber siquiera los preceptos de la religión que profesan”. Alcocer creía que “un hombre sin religión es un autómeta que se mueve maquinalmente y se entrega con libertad a los vicios que le sugiere su mala inclinación, porque le falta el freno de la religión y los consejos de un buen preceptor”.⁷³ Para octubre de 1846 Vidal Alcocer había fundado la Sociedad de Beneficencia para la Educación y Amparo de la Niñez Desvalida y seis años después, a pesar de la guerra con Estados Unidos, tenía más de una escuela en algunos de los barrios de la ciudad. Al año siguiente el gobierno le cedió 25% de los derechos de alcabala sobre el aguardiente y en 1858, probablemente su año más exitoso, una fuente nos habla de 33 escuelas con 7 000 alumnos. Para 1875 hubo un descenso dramático y en 1878 pasaron a depender del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.⁷⁴

⁷³ Ocurso de Vidal Alcocer al ayuntamiento, 31 de enero de 1842, AHDF, Instrucción Pública en General, 1842, vol. 2479, exp. 391.

⁷⁴ Díaz Covarrubias, *La instrucción*, pp. 199-200, citado en Díaz Zerméño, *El origen*, pp. 17-18.

Escuelas fundadas por Vidal Alcocer

1846 (en 14 barrios)	20 escuelas	4 000 alumnos
1858	33 escuelas	7 000 alumnos
1875	13 escuelas	1 000 alumnos

Los dos grandes proyectos de escuelas públicas gratuitas no manejados por el gobierno, la Compañía Lancasteriana y la Sociedad de Vidal Alcocer, agregaron sus esfuerzos al de las instituciones eclesiásticas y de los maestros particulares para cubrir la demanda de la ciudad, sin poder precisar cuántas escuelas hubo en total. Al frente de todas estas instancias estaban las juntas de instrucción pública. Vigilar a los maestros, ser el enlace entre ellos y los padres de familia (que no tenían injerencia en las escuelas, salvo para obedecer a las autoridades) y lidiar con la falta de fondos eran las tareas de las juntas que se fundaron en todas las municipalidades. Hacían falta vocales con “notorias y recomendables cualidades de moralidad y amor a la patria”, una prioridad puesto que la patria estaba “al borde del abismo...precisamente [por] la falta de moralidad que es y será el dique a los desenfrenos”.⁷⁵ Las pasiones políticas estaban a flor de piel. Durante la guerra de Reforma se perdió el consenso en cuanto a educación y ésta, como el resto de la agenda nacional, se volvió materia contenciosa.

El sostén económico

Discursos inaugurales, fiestas de fin de curso, premiaciones, asistencia de padres de familia y de autoridades, toda la solemnidad y boato posibles no tapaban el hecho de que la educación, y especialmente de las primeras letras, nunca recibió el apoyo financiero que necesitaba. Planes y programas fracasaban ante la triste realidad de bajos sueldos, pagados a destiempo o nunca, pésimas instalaciones carentes de higiene, falta de libros y útiles. Y sin embargo, a veces hubo un pequeño excedente en relación con los gastos, aun cuando los pueblos nunca

⁷⁵ Minuta de la Junta de Instrucción Pública, 13 de enero de 1859, AHDF, Municipalidad San Ángel, 1859, caja 112, exp. 36.

lograban recaudar todo lo que se suponía que debían, por su tamaño y falta de productividad.

Contribución trimensual de los pueblos de Iztapalapa
para la manutención de sus escuelas⁷⁶

Santa María Astahuacán, cabecera	96 pesos
Santa Marta Tequesquitenco	53 pesos
Los Santos Reyes	37 pesos
Santiago Acahualtepec	34 pesos
Santa Cruz Meyehualco	51 pesos
San Lorenzo Tezonco	39 pesos
Hacienda de San Nicolás Buenavista	13 pesos

Los sueldos de los maestros, con mucha variación entre ellos (como siempre, entre la cabecera y los pueblos) reflejan el tamaño y riqueza o pobreza relativas de las comunidades que servían.

Por ejemplo, sabemos que en 1861, en la municipalidad de Tlalpan, los maestros ganaban cantidades comparables a lo que recibieron cinco años después. Estas escuelas gastaron en 1861 exactamente un peso en útiles.

Sin embargo, es un dato aislado y puede que no sea representativo de las cantidades que las autoridades o los padres de familia invertían en el mantenimiento, acondicionamiento o renta de locales y la compra de útiles (aunque en 1866 sólo invirtieron 9 pesos). Los aumentos recibidos tuvieron lugar a pesar de las condiciones precarias del Segundo Imperio.

⁷⁶ Relación que manifiesta el cuadro de valores de cada trimestre de la contribución de instrucción con expresión de lo que rinde cada pueblo, 22 de febrero de 1861, AHDF, Municipalidad Tlalpan, 1861, caja 173, exp. 2. Es importante recordar que las divisiones políticas de la Ciudad de México no correspondían a las actuales, razón por la cual había pueblos ubicados en municipalidades o dependiente de cabeceras que no sería el caso hoy día.

Salarios mensuales de preceptores de Iztapalapa⁷⁷

	1861	1866
Santa María Astahuacán, cabecera	20 pesos	40 (o 45) pesos
Santa Marta Tequesquitenco	15 pesos	
Los Santos Reyes	6 pesos	9 pesos
Santiago Acahualtepec	10 pesos	12 pesos
Santa Cruz Meyehualco	12 pesos	15 pesos
San Lorenzo Tezonco	12 pesos	15 pesos

En San Andrés la Ladrillera, municipio de Iztapalapa, durante el Segundo Imperio se pagaban entre 25 y 30 pesos mensuales a los maestros, un sueldo bastante alto. Significa que el pueblo tenía cierta importancia o le alcanzaban los recursos propios, a pesar de no ser cabecera.

En lo que hoy es Tlalpan propiamente dicho, para 1866 los sueldos mostraron la misma tendencia: alzas en la cabecera y pequeños o ningún incremento en los pueblos.

Salarios mensuales de preceptores de Tlalpan, 1866⁷⁸

<i>Tlalpan-cabecera</i>	<i>40 pesos (otra fuente menciona 45) y 16 pesos para la preceptora</i>
San Pedro Mártir	8 pesos
San Andrés Totoltepec	15 pesos
La Magdalena	8 pesos
Santo Tomás Ajusco	16 pesos
Topilejo	15 pesos

⁷⁷ Corte de caja hecho el 31 de enero de 1861 de Santa María Huastahuacán, AHDF, Municipalidad Tlalpan, 1861, caja 173, exp. 2. Corte de caja del fondo de Instrucción de Santa María Huastahuacán hecho el 31 de enero de 1866, AHDF, Municipalidad Tlalpan, 1866, caja 159, exp. 1.

⁷⁸ AHDF, Municipalidad Tlalpan, 1866, recibos, caja 159, exp. 2.

En Coyoacán, una zona un poco más urbana que Tlalpan, también da la impresión de un aumento gradual de los sueldos, por lo menos en las cabeceras.

Salarios mensuales de preceptores de Coyoacán, 1866⁷⁹

Coyoacán	40 pesos
Barrio de San Pablo	35 pesos
Culhuacán	15 pesos

Nueva sangre: los extranjeros

No estaría completo un recorrido por la educación en la Ciudad de México sin incluir a los extranjeros. Esta presencia era notoria, tomando en cuenta que antes de la independencia pocos lograban el permiso para visitar o residir en el país y menos todavía dedicarse a asuntos educativos. Los franceses fueron los que, probablemente, tuvieron el mayor impacto en las cuestiones educativas. Desde el fracaso del proyecto de colonización de Coatzacoalcos,⁸⁰ algunos de los sobrevivientes llegaron a la Ciudad de México, donde se anunciaban como grandes pedagogos de lo que fuera: idiomas, dibujo, caligrafía, cualquier habilidad que pudiera darles de comer y que se podría enseñar a una clientela ávida de sofisticación europea, sin sospecha de herejía por provenir de un país católico. Los resquemores de la revolución francesa habían sido olvidados y la buena sociedad empezaba su relación amorosa con lo francés que le duraría, a pesar de la intervención francesa de 1864-1867, hasta el siglo xx.

Un maestro francés que dejó huella fue (conde, según él) Mathieu de Fossey, que desde 1831 ofrecía clases en la Ciudad de México y en distintas partes de la República después de 1838.⁸¹ Su libro acerca de sus experiencias y las críticas que hacía a las costumbres educativas mexicanas ofrece una perspectiva desde fuera de tres décadas de vida nacional.

⁷⁹ La información de los salarios mensuales de los preceptores de Tlalpan, 1866, y de Coyoacán, 1866, se encuentra en “Presupuesto de gastos de instrucción pública para enero de 1866”, AHDF, Municipalidad Tlalpan, 1866, caja 159, exp. 1.

⁸⁰ Thompson, “La colonización”, pp. 253-298.

⁸¹ Fossey, *Viaje*, p. 15.

Para el selecto grupo que podía pagar las colegiaturas de las escuelas particulares, nada mejor que una escuela francesa. Tenía la ventaja, sin duda, de poder introducir las novedades pedagógicas y científicas europeas que no se conocían en México o que encontraban la resistencia de claustros como el universitario, renuente a nuevas materias, libros de texto o métodos de enseñanza. En 1842 el francés Bernardo Gignoux solicitó al ayuntamiento permiso para abrir un Instituto Literario, Científico y del Arte, que significaba, de hecho, ampliar la escuela que ya tenía en el callejón de Betlemitas núm. 11. El prospecto describía un internado con becas para cuatro pobres de familias decentes, más clases para externos. Las prioridades de su plan educativo estaban en sentido inverso de lo acostumbrado: primero, la ciencia; segundo, las buenas costumbres y en tercer lugar, la religión, enfocada no a la salvación del alma sino a formar “hombres virtuosos propios para hacer la felicidad de la sociedad”.

Gignoux rechazaba el concepto de “la letra con sangre entra”. “La disciplina será... afectuosa y paternal”, decía el esperanzado francés, de modo que “la ternura de las madres no debe tener temor”. Se entiende que el padre era el que disciplinaba a los niños, la madre la que los defendía de la tiranía masculina. El maestro estaba convencido de que “vale más evitar las faltas que castigarlas” mediante la “vigilancia asidua y constante, la razón, la dulzura y la amistad”. Era una idea poco convencional tener amistad con los niños. Al contrario, se les prohibía a los maestros y se desanimaba a los niños a tener amistades entre sí, con el fin de evitar intimidades que podrían terminar siendo peligrosas para la moral. El interés declarado por el bienestar de los niños incluía una alimentación “sana, abundante y bien condimentada, servida a horas fijas y con limpieza”. Jamás se hablaba de la calidad de la comida en los internados; tenía fama de ser insufrible, así que este colegio sería distinto a los demás en este sentido. Se ofrecía, a los niños cuyos padres podían pagar el internado de 30 pesos mensuales, o menos si eran externos, todas las materias tradicionales, más arquitectura, astronomía, elementos de economía política y teoría del comercio, teneduría de libros, cambio de divisas extranjeras, música vocal e instrumental.⁸²

⁸² Bernardo Gignoux, “Prospecto”, AHDF, Instrucción Pública en General, 1842, vol. 2479, exp. 407.

Otros extranjeros abrían escuelas sin tramitar el papeleo requerido ante el ayuntamiento. En 1842 había cuatro escuelas regenteadas por extranjeros sin licencia de la municipalidad. Les avisaron que debían cumplir con el reglamento o perderían su empleo.⁸³

Los breves tiempos de Maximiliano

A pesar del estado de guerra, la Ciudad de México, capital del imperio, trató de mejorar y aumentar las escuelas; por lo menos siguió llevando a cabo la premiación de alumnos sobresalientes, excelente ocasión para insistir en que “jamás descansarán las naciones en el seno de la felicidad sin haber buscado antes el apoyo de la ilustración”. El regidor de la municipalidad de Guadalupe Hidalgo, Ramón Calvo, pronunció un discurso que muestra la diferencia con tiempos anteriores. En vez de hacer hincapié en la religión, ensalzó la ciencia como “el camino de la felicidad”.

Recordó lo útil de la geometría, reconoció el recién descubierto hecho de que la tierra no se había hecho en un solo día, sino que “este globo que pisamos ha sufrido grandes variaciones” geológicas; se refirió, sin mencionar su nombre, a los experimentos de Benjamin Franklin y definió la felicidad como la adquisición de conocimientos acerca de nosotros mismos.

Habló de la moralidad, del entendimiento y de la voluntad, “independientes de toda institución humana”, sin relacionarlos con ningún credo religioso. El discurso tenía un tono secularizador, lejos del afán de inculcar en los niños un agradecimiento eterno a la Divinidad; al contrario, terminó con una invocación a los estudiantes para contribuir a las ciencias. Al mismo tiempo, hizo un llamado al ayuntamiento para extender la educación a todas las clases sociales, sobre todo a los huérfanos, y borrar “las huellas que dejaron abusos pasados”, sin especificar cuáles eran éstos.⁸⁴

⁸³ [Oficio] 28 de abril de 1842, AHDF, Instrucción Pública en General, 1842, vol. 2479, exp. 397.

⁸⁴ Discurso pronunciado en la distribución de premios de los alumnos de las escuelas de la municipalidad de Guadalupe Hidalgo, la noche del 26 de diciembre de 1864 por el regidor de Instrucción Pública, Ramón Calvo, AHDF, Municipalidad Guadalupe Hidalgo, 1864, caja 133, exp. 11, ff. 33-38.

LO ÚTIL EN ASCENSO

Los colegios

Los colegios, por definición en esta época, eran internados. Los había particulares y públicos, pero la diferencia no radicaba en si cobraban o no. Todos cobraban y casi todos daban becas a estudiantes pobres. Algunos los manejaba la Iglesia, otros el Estado (como San Ildefonso) y algunos más los particulares (el Colegio Francés). Se “nacionalizaron” en 1843, lo que significa que todos los que quisieran ser reconocidos por el gobierno tenían que estar bajo su vigilancia.

El impacto que tuvo la creación de una instancia educativa para todo el país en 1842, con la Compañía Lancasteriana convertida en la Dirección General de Instrucción Primaria, se repitió con el Plan General de Estudios, hecho por el gobierno central el año siguiente. La educación secundaria y superior, dividida una de la otra, se sometería a reglas claras y uniformes, empezando con la organización de los estudios preparatorios que llevarían en común las carreras de derecho, ciencias eclesiásticas y medicina.⁸⁵ Es importante recordar que tanto en las reformas de Gómez Farías de 1833 como en 1843, el gobierno continuaba apoyando y financiando los estudios eclesiásticos para futuros sacerdotes. En San Ildefonso los alumnos llevarían cinco años de cursos que corresponderían, hoy día, a la secundaria y a la preparatoria, divididos como antaño en dos años de idiomas (antiguamente llamados de humanidades) y tres (llamados de filosofía o artes) de lógica, matemáticas y física, geografía y economía política. Posteriormente se cursaría en cuatro años la parte profesional de derecho o de estudios eclesiásticos. El Colegio de San Juan de Letrán y el de San Gregorio ofrecieron los mismos estudios preparatorios. La diferencia radicaba en que uno era tradicionalmente para indígenas (San Gregorio) y los otros eran para miembros de la elite. La preponderancia de estudios de derecho es evidente, pues había tres colegios para la formación de abogados. Las novedades radicaban en las academias, nombre dado a cursillos fuera del catálogo tradicional de materias. Duraban seis meses cada uno y trataban de la historia general y la particular de México, lectura y análisis de clásicos antiguos y modernos, redacción de trabajos

⁸⁵ No era realmente una novedad, ya que durante el virreinato los estudiantes de estas tres carreras tenían que cursar el bachillerato en artes, semejante a la preparatoria.

críticos sobre los mismos y sobre temas relacionados con la profesión. Además de estos tres colegios, había en la década de 1840 en la Ciudad de México, manejados por el gobierno, el Colegio de Medicina y el de Minería. En total, eran cinco los colegios, internados con estudios secundarios y superiores (profesionales).⁸⁶ No se incluía en la cuenta el Colegio Militar, ya que no estaba abierto al público, pero de hecho eran seis los que formaban a profesionistas.

De los tres colegios antiguos de la Ciudad de México, San Gregorio, cuyo internado costaba 160 pesos al año, en comparación con los 150 que cobraban tanto San Ildefonso como San Juan de Letrán, tenía el mayor número de alumnos. Fue el único que no exigía el anticuado traje talar a sus alumnos, sino únicamente vestirse con aseo y decencia “sobre todo para salir a la calle”. En 1844 los alumnos se distribuían de esta manera:⁸⁷

San Ildefonso	103 internos	74 externos
San Juan de Letrán	35 internos	64 externos
San Gregorio	205 internos	101 externos

No es fácil conocer el número de los colegios particulares. Debido a la pobreza de estos años, abrir un colegio era una propuesta arriesgada si no se lograba la aceptación de las familias pudientes. En la década de 1830 un par de franceses (Luis Napoleón Jaubert y M. Teissier) establecieron el Colegio Francés, donde aprendió bajo un régimen de terror el joven Antonio García Cubas, quien nunca olvidó los azotes allí recibidos. Los anuncios en los periódicos ofrecían una educación moderna, enfocada al bien del niño, con los métodos más innovadores. Pero en la práctica se propinaban castigos físicos y mentales como los que describió García Cubas en sus memorias.⁸⁸

Por los mismos años el francés Claude Gen, que había estado al principio de la década en el Instituto Literario de Guadalajara, se encon-

⁸⁶ Dublán y Lozano, *Legislación*, “Plan General de Estudios de la República Mexicana”, vol. IV, 18 de agosto de 1843, pp. 514-523.

⁸⁷ *Memoria Justicia*, 1845, “Cuadro estadístico”.

⁸⁸ García Cubas, *El libro*, pp. 547-550.

traba al frente de su propio establecimiento particular en la Ciudad de México, ubicado en la calle de Tiburcio núm. 1, al tiempo que su esposa, la francesa Elisa Gen, manejaba un Instituto de Enseñanza de Niñas.⁸⁹ Al morir Gen en 1850 se desempeñaba como maestro de alemán en el Colegio de Minería.⁹⁰

Aun antes de la llegada de Maximiliano, el modelo de educación secundaria francés se impuso en la capital de la República, donde los galos prácticamente ejercieron un monopolio. En esos años había un Colegio Desfontaines, un Colegio Francés, un Colegio Franco-Mexicano para Señoritas y otro para varones. Estos colegios estaban incorporados a San Ildefonso, para efectos de la legalidad de títulos.

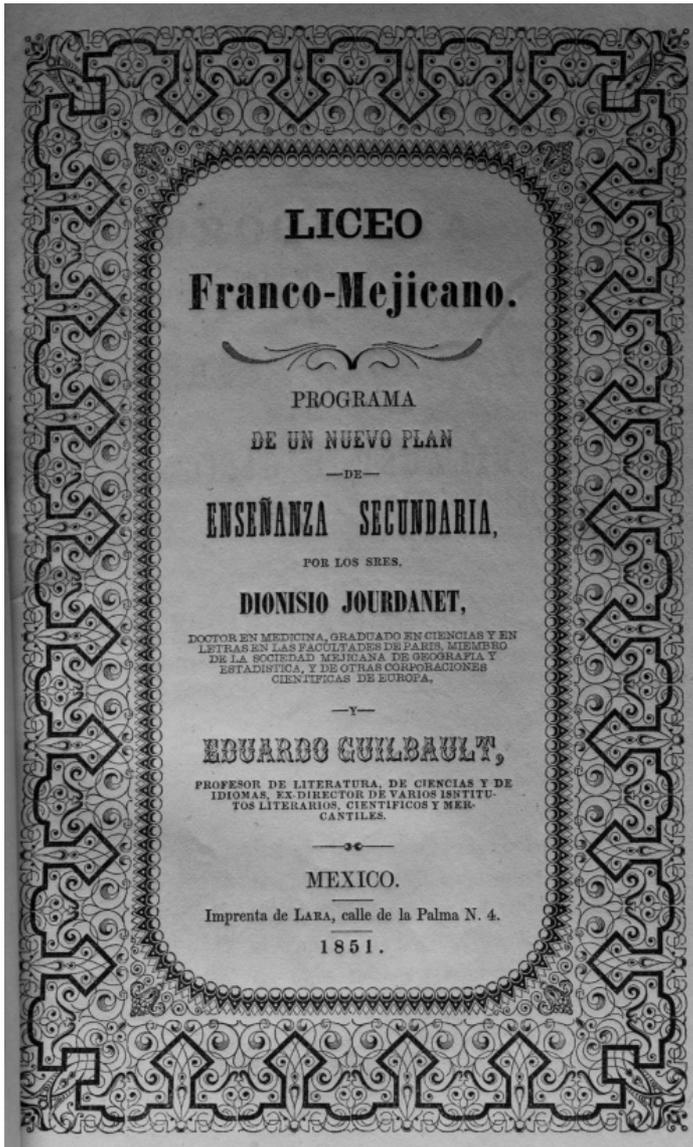
El suegro del tío de Justo Sierra era el rector del Colegio Franco-Mexicano, razón por la cual aquél dejó su nativa Mérida para venir a estudiar a la capital, camino seguido por muchos habitantes de los estados. El colegio ofrecía instrucción primaria y secundaria en preparación para seguir estudios profesionales. El hincapié estaba en lo moderno y lo práctico. Había cursos de idiomas, aritmética aplicada y contabilidad para el comercio. A pesar de ser francés el plan de estudios, incluía más materias sobre México que los antiguos colegios de la capital. Había topografía de la República, nociones elementales de legislación patria y economía política en relación con las necesidades nacionales. Los franceses no dejaron de creer que una educación completa incluiría una estancia en Francia, tal vez con estudios en la Escuela Central de Artes y Manufacturas de París y un viaje por el continente. Promovían una educación con tres vertientes: conocimientos prácticos, acatamientos a la doctrina y la moral cristiana y dominio de las ciencias.⁹¹

Hubo intentos de abrir otros colegios particulares, como los del rector del Colegio de Buenaventura Tlatelolco (más bien una primaria sin internado) que informó al ayuntamiento de que daba clases en una escuela instalada hacía 40 años en el tecpan de Santiago Tlatelolco (seguramente la escuela para indios de esa parcialidad). Que estaría dispuesto a establecer un colegio si le fuera proporcionado un local, ya que el edificio donde se encontraba solamente tenía 10 habitaciones altas; las otras —se entiende las del nivel de la calle— estaban ocupadas por presos,

⁸⁹ Cárdenas Castillo, “Tres viajeros”, s.p.

⁹⁰ Ramírez, *Datos*, 17 de junio de 1850, p. 348.

⁹¹ Dumas, “Justo Sierra”, pp. 531-540.



Liceo Franco Mexicano, programa del plan de enseñanza, folleto, AHDF, Instrucción Pública en General, 1851, vol. 2480, exp. 479. Este liceo fue heredero de otro colegio francés fundado en la década de 1830. Los franceses llegarían a dominar el campo de la educación secundaria particular en la Ciudad de México.

el cuartel de inválidos y una prisión de oficiales.⁹² No es el único caso de un establecimiento educativo que convivía con la cárcel.

A pesar de la ocupación militar, la vida seguía. En 1847, todavía siendo ocupada la ciudad por las tropas de Winfield Scott, un presbítero, catedrático del Seminario Conciliar, ofreció al ayuntamiento abrir una escuela de filosofía, teología, teología moral y cánones, las materias que él dominaba.⁹³ En este caso, parece no haber sido internado —o colegio— lo que ofrecía el presbítero sino clases para alumnos que radicaban en la ciudad.

La oferta educativa de lo que se podría etiquetar como educación secundaria se amplió con el tiempo, al incluir en ella escuelas de música, esgrima y pintura.

La llegada de maestros franceses, sobre todo los exiliados políticos, influyó en esta riqueza de oportunidades educativas. Pero también los mexicanos ofrecieron clases extracurriculares.

Por ejemplo, en 1840 un músico quiso abrir una academia filarmónica, donde daría instrucción en todos los instrumentos “bajo diestros y conocidos profesores” mexicanos, “para no depender de los músicos de otros países”.

¿Hubo cierta xenofobia o envidia en este anuncio? Se proyectaba establecer una escuela de bellas artes con dibujo natural, escultura, pintura al óleo y miniaturas, de modo que parecía más bien una copia de la Academia de San Carlos. El maestro quería impartir materias como caligrafía, declamación, francés e inglés.⁹⁴

Poco tiempo después, el conocido político Mariano Riva Palacio propuso al ayuntamiento que los empresarios de espectáculos y los principales actores de las compañías teatrales de la ciudad se reunieran para establecer una escuela de declamación teatral. También quería que el Ateneo Mexicano abriera una academia dramática, con el fin de

⁹² Informe sobre instrucción primaria, AHDF, Compañía Lancasteriana, vol. 2444, 1845.

⁹³ [Oficio] de Atanasio Vera, 9 de noviembre de 1847, AHDF, Instrucción Pública en General, vol. 2579, exp. 447, 1847.

⁹⁴ Ocurso del profesor de música Antonio Gómez, 29 de noviembre de 1839, AHDF, Instrucción Pública en General, 1839, vol. 2479, exp. 376.

mejorar las producciones teatrales que eran la pasión de todas las clases sociales ciudadinas.⁹⁵

En 1866 se abrió en Coyoacán la sucursal de un colegio literario ubicado en la calle del Espíritu Santo en la capital.⁹⁶ No sabemos si permaneció pero sí pudo haber sido el primer internado en esta parte de la ciudad.

La Universidad

La Universidad cambió de nombre y de orientación a lo largo de los siglos. Después de la independencia, se sustituyó Real por Nacional y en un principio conservó el otro adjetivo, Pontificia, salvo durante regímenes como el de Gómez Farías, que la clausuró en 1833. Reabierto el año siguiente por Santa Anna y reorganizada en 1854, sufrió nueva clausura en 1857. La reabrió Zuloaga en 1858, durante la guerra de Reforma y la cerró Juárez en 1861. Reinaugurada al salir Juárez de la Ciudad de México, la suprimió definitivamente Maximiliano a fines de 1865.⁹⁷ La Universidad que renacería en el siglo XX tendría el mismo nombre pero sería completamente otra institución.

El reglamento de la Nacional y Pontificia Universidad expedido bajo el gobierno conservador de Félix Zuloaga devolvía a esta institución las prerrogativas que había tenido en tiempos virreinales. Esto significaba que ninguna otra instancia educativa podría extender títulos ni grados académicos; todos se reservaban a la Universidad. Ni siquiera el bachillerato, que hace tiempo se otorgaba en colegios de frailes, institutos literarios y otras instituciones. Por lo menos los estudiantes no tenían que hacer el viaje a la Ciudad de México, ya que se examinaban en sus propios colegios con la presencia de un doctor comisionado por el rector de la Universidad. Se volvió a una centralización que se había intentado

⁹⁵ Nota de Mariano Riva Palacio, 7 de febrero de 1842, AHDF, Instrucción Pública en General, 1842, vol. 2479, exp. 393. El Ateneo era una asociación literaria fundada en 1840 por el primer embajador español en México, Ángel Calderón de la Barca, entre otros escritores. Promovió conferencias, certámenes y lecciones gratuitas de la especialidad de cada miembro.

⁹⁶ [Comunicación] del alcalde de Coyoacán, Marcelino Larrañaga, 11 de mayo de 1866, AHDF, Talpan, 1866, caja 159, exp. 36.

⁹⁷ Álvarez, *La polémica*, pp. 41-45.

romper durante casi 40 años, una evidente vuelta atrás. Los costos se mantuvieron para el bachillerato en 12 pesos, pero los del grado de licenciatura, que se lograba mediante una disertación en latín, redactada en la biblioteca de la Universidad durante un espacio de 10 días con la ayuda de un escribiente y de un pasante que buscaba los libros a citar, volvieron a niveles inaccesibles. Los médicos resucitaron las réplicas de la noche triste para la prueba práctica, que se añadía a la disertación ya mencionada. El lenguaje, el traje, los ritos, todo era una reminiscencia de tiempos pasados: el capelo, el acto de borla que costaba 500 pesos y las propinas que se llevaban otros 400. No dejaba de ser elitista el otorgamiento de los grados académicos más altos. Las carreras eran de teología (tres años), derecho canónico (tres años), derecho civil (tres años, con un curso de historia general y particular de México), medicina (dos años), filosofía (dos años, también con el curso de historia de México). Quedaron incorporados a la Universidad los colegios nacionales de toda la República, los seminarios conciliares y los colegios de las órdenes religiosas.⁹⁸

Desde luego que la Universidad no podía encabezar la educación superior del país porque no había ningún gobierno que dominara todo el territorio nacional. Además, prácticamente no se daban clases dentro de sus aulas. Más bien, era una instancia para cobrar los derechos de examen y expedir los diplomas. Tan es así que desde 1843 se mandó a los catedráticos redactar libros de texto, ya que prácticamente no tenían otros quehaceres.⁹⁹

El Seminario Diocesano Tridentino

La Ciudad de México tenía una oferta educativa muy superior a la de cualquier otra ciudad en el país. Los jóvenes podían buscar una carrera científica, técnica, artística o literaria en los distintos colegios o academias. Los que buscaban hacer carrera dentro del clero secular se inscribían en el Seminario Diocesano (porque pertenecía a la arquidiócesis de México) Tridentino (por haberse mandado abrir por el Concilio de Trento que sesionó entre 1545 y 1563), cuya apertura tuvo lugar en 1697. Tam-

⁹⁸ AHDF, Bandos, 30 de junio de 1858, caja 30, exp. 33.

⁹⁹ Dublán y Lozano, *Legislación*, Artículo 84, "Plan General de Estudios", 18 de agosto de 1843, vol. IX, p. 523.

bién se matriculaban en el Seminario los jóvenes cuyos padres buscaban un ambiente de estricta disciplina, sobre todo si vivían en provincia y enviaban a sus hijos como internos. El Seminario recibía alumnos para su educación posprimaria, aunque no tuvieran vocación sacerdotal. Se destinaban más bien a la carrera de derecho o simplemente querían una educación humanística rodeada del prestigio que daba haber sido seminarista. Los 10 seminarios del país tuvieron, en total, más alumnos que todas las instituciones seculares juntas, incluyendo los institutos literarios y las universidades. El de la Ciudad de México tuvo internos y externos, conocidos como capenses. Los recién ingresados estudiaban cuatro cursos de latinidad en dos años, y tres años de filosofía que cobijaba lógica, matemática y física. Luego podían cursarse dos cátedras de teología, una de derecho canónico, una de derecho civil y natural y una de derecho constitucional.

Estudiantes inscritos en el Seminario de la Ciudad de México¹⁰⁰

1843	220 internos	200 externos
1844	248 internos	298 externos

A medida que avanzaba la década iba aumentando la matrícula. Los alumnos de los cursos de latinidad, los de reciente ingreso, fueron los más numerosos. De hecho, la gran mayoría de estudiantes apenas terminados sus estudios de latín, salía del Seminario para ganarse la vida. Casi siempre había más jóvenes que vivían en sus casas y acudían al Seminario a recibir las clases que internos.¹⁰¹ El año de 1844 posiblemente fue uno de los más afortunados para el Seminario, por lo menos en cuanto a asistencia, así como lo fue diez años después, al tener una cifra comparable de 488.¹⁰²

¹⁰⁰ Cuadro “Seminarios conciliares”, *Memoria Justicia*, 1844.

¹⁰¹ “Cuadro estadístico de los Seminarios Conciliares de la República Mexicana, en el primer semestre del año de mil ochocientos cuarenta y cuatro”, *Memoria Justicia*, 1845.

¹⁰² Lerdo de Tejada, *México*, p. 64.

Alumnos por materia, 1844*

4 cursos de latinidad	87 internos	126 externos
3 cátedras de filosofía	67 internos	86 externos
2 cátedras de teología	12 internos	17 externos
Jurisprudencia	82 internos	69 externos
Francés	41 internos	47 externos

* “Seminarios conciliares”, *Memoria Justicia*, 1844.

Como en todo el país, la guerra con Estados Unidos golpeó la educación. La asistencia de alumnos al Seminario bajó a 125 internos y 164 externos, que sólo tenían entre sus opciones una cátedra de teología, una de derecho canónico, una de derecho civil y natural y una de historia eclesiástica y, para los principiantes, los mismos cuatro niveles de latinidad y tres de filosofía que había antes. Para finales de 1849 aún había una cátedra de francés, tal vez una concesión a la modernidad.¹⁰³ Es de notar que ya se había perdido la cátedra de derecho constitucional. Para el año siguiente, hubo un ligero repunte. Los internos aumentaron en 17 y los externos en tres pero se perdió la clase de francés.¹⁰⁴

Los internos pagaban 145 pesos anuales, que cubrían el costo de manutención, ya que la enseñanza era gratuita. Se les obligaba a vestir un traje talar (como sotana) con un manto color vino, que era una angosta tela que pasaba por enfrente del cuello y cuyos largos extremos se colgaban por la espalda. Veinticinco sirvientes atendían a los internos, acompañados de 22 eclesiásticos que radicaban en el seminario y que ayudaban a mantener una estricta moralidad. Han de haber vivido con cierta estrechez, ya que sólo había 179 habitaciones disponibles para los 248 internos registrados en 1844, más otros aposentos para los catedráticos y los colegiales distinguidos, lo que significa que, si pagaban

¹⁰³ Cuadro número 15, “Seminarios conciliares, con expresión de las cátedras que hay en cada uno, y número de asistencias a ellas, así colegiales como capenses”, *Memoria Justicia*, 1850.

¹⁰⁴ Cuadro número 10, “Estado que manifiesta al número de Seminarios Conciliares, con expresión de los asistentes a ellos, así internos como externos, comparados con los que hubo el año próximo pasado de 1849 y número de cátedras que tiene cada establecimiento”, *Memoria Justicia*, 1851.

más o eran de familia conocida, mejoraba la calidad de su vivienda. Los alumnos de todas las edades asistían a misa los domingos, seguida de media hora de lección espiritual, misma que se repetía en las comidas y a la hora de dormir. Hubo un agrio debate acerca del internado. En el primer semestre de 1844 se enfermaron seis alumnos y uno falleció. Guillermo Prieto publicó un artículo en la revista *El Museo Popular* acerca de las lamentables condiciones del Seminario, en que denunciaba el frío, la oscuridad y la falta de higiene de un edificio inadecuado para un propósito educativo, donde se servía una pésima comida, diseñada para mortificar a los alumnos. Las crueles novatadas desmentían el amor cristiano que supuestamente debería reinar en ese ambiente. Prieto alegaba que la institución no había cambiado desde finales del virreinato, que la independencia no había pasado por sus puertas. Nada de libros de texto nuevos ni enseñanzas al día. Esto lo hacía el peor colegio de la capital, un lugar que los padres de familia debían evitar, si sabían lo que les convenía a sus hijos.¹⁰⁵

Las autoridades de la diócesis admitieron que el Seminario exigía mejoras y explicaron que por el sobrecupo se había comprado el edificio de la Inquisición, para poder aumentar el espacio de los dormitorios. Estuvieron de acuerdo con la crítica de los libros de texto, pero advirtieron que los maestros habían buscado opciones a los libros viejos sin encontrar otros que no fueran demasiado caros o escasos o que cubrieran todas las materias o –y éste es el punto clave– que no estuvieran “plagados de errores contra la sana ideología”. No querían ir demasiado aprisa en reformar la enseñanza en el Seminario. Apenas habían transcurrido 50 años –pocos desde la perspectiva de la Iglesia– desde que iniciaron reformas a la enseñanza: “se ha creído que es muy delicada la transición que se intenta y debe hacerse con circunspección”. Con ocupar un globo terráqueo y dar noticias sobre electricidad y gases “tomadas de autores enteramente nuevos, como Varela, Letronne y otros que aún viven”, pensaban que resolvían el problema de textos sobre ciencias escritos en latín 100 años antes.¹⁰⁶ Como los libros de

¹⁰⁵ “Instrucción Pública”, *El Museo Popular*, 15 de enero de 1840, reproducido en Prieto, *Obras*, pp. 25-28. Prieto era notoriamente anticlerical, así que hay que matizar sus observaciones en relación con otros internados de la Ciudad de México, que no quedaban mejor parados.

¹⁰⁶ *Observaciones*, pp. 1-4.

Jacquier,¹⁰⁷ de mediados del siglo XVIII, fueron recibidos en su momento como novedades, había una gran resistencia a sustituirlos. Una comisión nombrada por el gobierno nacional dictaminó que era un escándalo seguir empleando estos textos, superados por 100 años de ciencia europea y americana.¹⁰⁸

Una característica de todos los cursos de educación superior era la sobrevivencia de la metafísica, cuya eliminación definiría a la Escuela Nacional Preparatoria durante los primeros años del positivismo. Era una materia netamente de contenido religioso e indispensable, según el criterio de los eclesiásticos. Decían que “es preciso tener las ideas extraviadas de un modo deplorable y peligroso para calificar de inútil una ciencia en que la razón se perfecciona y se ejercita en demostrar la espiritualidad, inmortalidad y libertad de nuestra alma, [y en]...manifestar con razones irrefragables la existencia, atributos, providencia y dominio absoluto de Dios sobre nuestro ser y nuestras acciones...”¹⁰⁹ Solamente después de la guerra de Reforma sería posible estudiar las ciencias sin referencias religiosas.

El Seminario Diocesano desempeñó un papel importante en la formación de jóvenes, dedicados o no al sacerdocio, desde su fundación. Pero igual que la Universidad, no supo adecuarse a las circunstancias ni mantenerse al día, aunque en 1850 se pidió al Seminario investigar la manera de combatir la epidemia de *cholera morbus*.¹¹⁰ Ambas instituciones terminaron como focos de oposición a las políticas liberales del siglo XIX, decisión que llevó a su clausura. El Seminario reabrió sus puertas después de la guerra de Reforma pero nunca recuperó la aceptación que había disfrutado durante el virreinato.

El Colegio de Minería

Tal vez la institución más innovadora, desde finales del siglo XVIII, fue el Colegio de Minería. Fue el primer establecimiento que impartía todas

¹⁰⁷ Se refiere al libro en varios tomos de Francois Jacquier, *Instituciones filosóficas*, redactados en latín, con ediciones en español. Era el texto preferido en muchos colegios para estudiar el curso de artes: lógica, retórica, matemáticas, física, química y geografía. Véase Staples, “Esfuerzos”, p. 51, nota 18.

¹⁰⁸ *Memoria*, Comisión Permanente, s.p.

¹⁰⁹ *Observaciones*, p. 5.

¹¹⁰ Chávez Sánchez, *Historia*, p. 534.

las asignaturas en español, que ofrecía materias técnicas, que estaba al día en las ciencias, que se dedicaba a promover el conocimiento útil, dentro de la mejor tradición ilustrada. Tuvo una época de decadencia después de la guerra de independencia, pero para la década de 1840 había recuperado su prestigio intelectual. Los invasores norteamericanos dificultaron la vida del colegio, pues ocuparon parte del edificio. Durante algunos días se tuvieron que suspender las clases, pero a pesar de todo, el colegio siguió funcionando. En 1847 algunos estudiantes llevaban a cabo sus prácticas en Chihuahua, Zacatecas, Guanajuato y Angangueo y, aunque los exámenes de fin de año fueron programados para noviembre, se pudieron realizar hasta enero de 1848.¹¹¹ El gobierno ordenaba economizar gastos y avisaba al colegio que recibiría cada vez menores recursos oficiales. Catedráticos y alumnos protestaron en vano.¹¹² El colegio hizo esfuerzos por sortear pronunciamientos y cambios de gobierno con el fin de mejorar la enseñanza de la física, química y matemáticas que necesitaba una ciudad como la de México, deseosa de crecer y modernizarse. Cuando volvió la paz a la capital, el gobierno autorizó el nombramiento de dos alumnos por colegio para estudiar en Europa. Éstos fueron escogidos de una terna y se supone que lograron irse con sus becas.¹¹³ En 1856 el proceso de escoger al director se volvió un poco más democrático, pues los catedráticos adquirieron el derecho de enviar al gobierno una terna de candidatos. Éstos debían tener 35 años cumplidos y ser versados en las materias que se enseñaban en el Colegio. El sueldo sería de 2 400 pesos. En comparación, según Calderón de la Barca, el arzobispo de México tenía ingresos por 100 000 al año.¹¹⁴ El director tenía que vivir en el Colegio, costumbre añeja cuyo fin era vigilar de cerca el internado.¹¹⁵

El Colegio de Minería tenía uno de los edificios educativos más grandes de la capital. Los 228 alumnos, entre internos y externos que en 1856 encontraban cabida entre sus muros,¹¹⁶ podían tomar el recreo en

¹¹¹ Ramírez, *Datos*, 27 de diciembre de 1847, p. 353.

¹¹² Ramírez, *Datos*, 2 de marzo de 1848, p. 334.

¹¹³ Ramírez, *Datos*, 27 de septiembre de 1850, p. 352.

¹¹⁴ Calderón de la Barca, *Lifé*, p. 284.

¹¹⁵ Dublán y Lozano, *Legislación*, decreto de gobierno sobre nombramiento de director del Colegio de Minería, 10 de septiembre de 1856, vol. VIII, pp. 241-242.

¹¹⁶ Lerdo de Tejada, *México*, p. 67.

siete patios, mojarse en 11 fuentes, corretearse por 13 escaleras y dormir o tomar clases en 238 piezas.¹¹⁷

Colegio de San Ildefonso

Sin duda fue el colegio de mayor prestigio en la Ciudad de México. Desde la expulsión de los jesuitas había sido dirigido por el virrey, que nombraba al rector y aprobaba todos los aspectos de la vida interna. Apenas en 1841 el Colegio logró tener su propia Junta de Gobierno y Hacienda, aunque de hecho seguía bajo la estrecha vigilancia del gobierno federal. Las costumbres seguían siendo virreinales hasta la guerra de Reforma. Los alumnos asistían a procesiones, participaban en festividades religiosas y cívicas, daban discursos y pronunciaban oraciones cívicas. El rector estaba entre los invitados a Palacio para ceremonias de presentaciones de credenciales de los embajadores o para felicitar al presidente en turno.¹¹⁸

Como en todas las instituciones educativas, incluyendo a veces las particulares, había becas para alumnos pobres. En San Ildefonso, algunas becas remontaban hasta principios del siglo XVII. Las 12 becas que antes se llamaban reales se convirtieron en nacionales, y se otorgaban a niños de entre 12 y 15 años de edad que supieran leer y escribir. Ascendía el monto a 150 pesos anuales y eran otorgadas por el presidente de la República. Amparaban toda la carrera, desde clases de gramática latina (el curso de humanidades), filosofía (el curso de artes) y las carreras de teología o jurisprudencia. Había otras becas como la llamada Juan de Molina Balderrama o de San Juan que consistía en los réditos anuales de un capital de 4 000 pesos, para internos de teología. En 1848 el gobierno decidió utilizar el dinero para premiar a los alumnos con buenas calificaciones, olvidándose de la voluntad de los donantes. La beca doctor Gerónimo López Llergo consistió en un capital de 3 000 pesos, invertidos para apoyar a niños pobres de Michoacán y Yucatán. Se podía recibir hasta por ocho años y era para los estudios menores de artes. Otras cinco becas fundadas por clérigos estaban destinadas a carreras específicas o

¹¹⁷ Hermosa, *Manual*, pp. 189-190.

¹¹⁸ Cortés Nava, "Catálogo", pp. 16-17.

colegiales provenientes de un lugar en particular, como la beca Güereña para nativos de Durango.¹¹⁹

El requisito para inscribirse en San Ildefonso era haber terminado las primeras letras; al avanzar el siglo y ante la amenaza del protestantismo y la presencia de extranjeros en la Ciudad de México, se agregó un testimonio de “moralidad, buena educación y sanidad física... y ausencia de vicios o defectos”, firmado por tres a seis testigos. Las partidas de bautismo se entregaban desde épocas virreinales pero extrañamente, no se exigían en los reglamentos de 1848 y 1850. Probablemente se tomaba por dado. También se podía formular, en caso necesario, una solicitud de ración. El Colegio daba de comer a los profesores, a los capellanes, a los funcionarios, a veces a los ex alumnos y a los internos que vivían en el edificio y a los medio pensionistas. Algunos de ellos elegían no comer allí y podían ofrecer su “ración” a algún alumno necesitado. Se extendía un documento formal amparando este acuerdo, junto con una ración de velas, si el padre o padrino del interno comprobaba escasez de recursos. Esta costumbre subsistió hasta 1850, cuando desapareció de la documentación del colegio.

A partir de 1855 se volvió común presentar constancias de saber leer y escribir y de haber cursado gramática y retórica latinas o sea el curso de humanidades. Se amparaban los estudios con “certificaciones de cursos”, el antecedente de las actuales boletas de calificación o certificados de estudio. Muy a tono con la época, mediante un pago se podía disculpar la falta de asistencia a las clases o conseguir una dispensa para no cursar ciertas materias. Algunos alumnos presentaban constancias de estudios mayores, de jurisprudencia y teología, así que ingresaban a San Ildefonso en diversas etapas de su carrera académica.¹²⁰

Hubo varios intentos por reformar el plan de estudios en San Ildefonso, por lo menos desde principios del gobierno independiente. Entre otros, José María Luis Mora trató de introducir materias innovadoras, quitar el traje talar y modernizar tanto el ambiente como la mentalidad, sin mucho éxito. En 1842 se aprobó un reglamento que dejaba sin cambios lo que se consideraba el fundamento de la formación intelectual, el estudio del latín. Los alumnos de primer ingreso estudiarían latín y

¹¹⁹ Rodríguez, “Catálogo”, pp. 81-82, 87, 90, 91, 94-97. AHDF, Instrucción Pública en General, 1848, vol. 2479, exp. 445.

¹²⁰ Flores Padilla, “Catálogo”, pp. 37, 43, 65, 72-73, 102.

español al mismo tiempo durante dos años, con las lecturas y traducciones de siempre. Exámenes al fin del año escolar determinarían quiénes podían avanzar en sus estudios y quiénes tenían que repetir los cursos, que eran dos años de humanidades, seguidos de tres años de filosofía. A pesar de los avances pedagógicos, en 1842 se regresó al antiguo sistema de englobar bajo la etiqueta de filosofía un año de lógica, metafísica y ética, un año de matemáticas y un año de física, es decir de ciencias. Se utilizaban los textos dieciochescos, como el Jacquier, posiblemente en traducción pero a lo mejor todavía en su original latino. Al pasar a los cursos profesionales, San Ildefonso ofrecía dos cátedras de jurisprudencia, una de derecho civil y patrio, la otra de derecho canónico, natural y público. Los alumnos podían seguir la carrera de teología, con las dos cátedras de siempre, costeadas, como todo el colegio, por el gobierno central. Se enseñaba teología dogmática y escolástica, y un curso de cronología e historia eclesiástica, ambos con textos en latín. Seguía siendo un semillero de futuros clérigos. La única señal de modernidad eran las clases de francés e inglés, pero ofrecidas en años alternos, lo que impedía perfeccionarlas. Casi sin necesidad de especificarlo, el último artículo decía que “quedan vigentes los reglamentos, usos y costumbres del colegio que no se opongán a este plan”. No podía haber sido más conservador o tradicional.¹²¹

San Ildefonso, como todos los colegios de la Ciudad de México, tenía deudas en su gasto corriente, composturas que efectuar al edificio y reestructuración de sus inversiones perdidas. Era acreedor de deudas que tenían 100 años o más, sin esperanza de cobro, que seguían pesando en sus libros de contabilidad. En 1852 el rector José María Guzmán tuvo que informar al gobierno de que las arcas estaban vacías, “las aulas apenas servibles, la sala rectoral abandonada enteramente”, igual que el “Generalito”, que no se habían hecho composturas después de la ocupación del edificio durante la invasión americana. Las tropas enemigas lo habían dejado en un estado lamentable. Se quejaba el rector de que no había podido “conseguir un maravedí para reparaciones”.¹²²

¹²¹ Dublán y Lozano, *Legislación*, “Se aprueba el reglamento de estudios del Colegio de San Ildefonso”, 9 de febrero de 1842, vol. IV, pp. 112-113.

¹²² Oficio del rector José María Guzmán a una solicitud del gobierno federal, 15 de marzo de 1852, AGNM, Instrucción Pública, vol. 88, f. 337.

El Colegio Militar

Dos instituciones aportaron los conocimientos científicos más modernos a los estudiosos de la capital. El Colegio de Minería y el Militar se especializaban en saberes útiles, concretos, prácticos, en español, con fundamentos matemáticos. El Colegio Militar fue de fundación reciente después de la independencia, y para 1838 se encontraba instalado, después de un periplo desde Perote, Tlacotalpan, Córdoba y la Ciudad de México, en el castillo de Chapultepec. Los cadetes ingresaban desde los 15 años de edad. Tenían que estudiar matemáticas y táctica; aprender de memoria las ordenanzas militares, llevar prácticas de campo, aprender a desfilar y a manejar artillería, caballos y bayonetas, ordenar a sus subalternos y dominar la etiqueta militar y civil. Fue una educación que incluía la música militar y el aprendizaje de la cartilla moral militar. Los egresados sabían construir y destruir fortificaciones, planear las estrategias de una batalla y administrar las tropas. Los que no hicieron carrera en el ejército se convirtieron en los primeros ingenieros civiles de México, dedicándose a la construcción de puentes y caminos, a la industria y a la minería.¹²³ Los dos colegios, el de Minería y el Militar, fueron los antecedentes del Instituto Politécnico Nacional y de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Artes y Oficios

La penuria de la tesorería y el estado de guerra hizo que los establecimientos educativos del Distrito Federal se planearan repetidamente en algunos casos y se reinstauraran varias veces en otros. Por ejemplo, se fundó la Escuela de Artes y Oficios por primera vez en 1846. En 1856 Comonfort intentó abrir por segunda vez una Escuela de Artes y Oficios, en terrenos de la hacienda de San Jacinto, donde antes había estado instalada. Sería gratuita para todos los alumnos, que saldrían como maestros o como oficiales. Iba a establecerse junto a la Escuela de Agricultura, para aprovechar en parte sus instalaciones y personal. Como en el caso de otros colegios de la Ciudad de México, se juntarían alumnos de allí con otros llegados de los estados y de los territorios, una manera de fa-

¹²³ Staples, "El impulso", pp. 113-134.

miliarizar a todos con el concepto de nación. El director cobraría 1 500 pesos anuales, más o menos el sueldo tope para un director de escuela en esos años.¹²⁴ La Escuela de Artes y Oficios se cerró finalmente y se abrió de nuevo ya en la República Restaurada.

Escuela Nacional de Agricultura

A medida que avanzaba el año de 1856, los legisladores aumentaron las carreras técnicas no ofrecidas en la Universidad, pero sin prestar mucha atención a las características de cada una de ellas. Juntar las carreras de agricultor, veterinario e ingeniero en una sola institución indicaba mucha penuria o poca sensibilidad. Para finales de ese año, Comonfort decretó que se darían las carreras mencionadas en la Escuela Nacional de Agricultura. Asistirían a este establecimiento desde peones hasta futuros profesionistas. Los agricultores saldrían al mundo hechos hombres cultos y científicos, después de haber estudiado francés, inglés y alemán, dibujo en todas sus variantes, muchas matemáticas, física y química, botánica y zoología, veterinaria, agricultura teórica y administración de propiedades rurales. La lista de materias es extensa; no faltaba ningún conocimiento de los más modernos para las tres carreras. Desde luego que la organización de esta escuela rebasaba las posibilidades financieras del gobierno, ya que contendría desde la primaria para los peones hasta las materias propias de las carreras.¹²⁵ El dinero que podía haber sostenido la escuela se gastaría, bien pronto, en el campo de batalla. Sin embargo, los planes de estudio hechos antes de la guerra servirían como guía en el futuro. Las propuestas de educación física, por ejemplo, muestran el deseo que tenían las autoridades de cultivar el cuerpo y la mente juntos: natación, equitación, manejo de armas, juegos y ejercicios gimnásticos y de sociedad, que seguramente incluía el baile.

Escuela de Comercio

Los cursos de taquigrafía y contabilidad empezaron a multiplicarse desde los primeros años de independencia. A finales de la década de 1830 y

¹²⁴ Dublán y Lozano, *Legislación*, decreto de gobierno que establece una escuela de artes y oficios, 18 de abril de 1856, vol. VIII, pp. 149-151.

¹²⁵ Dublán y Lozano, *Legislación*, decreto 31 de diciembre de 1856, vol. VIII, pp. 326-329.

con mayor vigor en la de 1840, se establecieron, en varias partes de la República, academias comerciales dedicadas sobre todo a estas dos materias. En 1845 el gobierno nacional abrió en la Ciudad de México un Instituto Comercial, antecedente de la Escuela Superior de Comercio y Administración. Otra escuela, encabezada por Eduardo Turreau de Linieres, se llamaba Colegio Mexicano de San Felipe de Jesús y pretendía ser un “establecimiento científico, agrícola, fabril y comercial”, donde enseñarían a jóvenes “principios de legislación y economía política... [y] todas las ramas que debe saber un comerciante”.¹²⁶ Otro particular, Agustín Richardet, tenía registrado en 1845 ante el ayuntamiento un “Colegio científico y comercial”.¹²⁷ De modo que hubo varias instancias de enseñanza formal de materias relacionadas con el comercio. No era el gobierno quien habría de tomar sobre sus hombros la responsabilidad de los conocimientos necesarios para la vida mercantil. Era más bien el interés de grupos particulares. La Junta de Fomento y Tribunales Mercantiles, fundada en 1841, tenía (como lo había tenido antes el Tribunal de Minería para esa actividad) el encargo de “procurar la propagación y conocimientos útiles al comercio y artes, sean por medio de establecimientos de escuelas, sea por el de la publicación de escritos que ilustren esta materia”.¹²⁸

Justo antes de la guerra de Reforma, los colegios de la capital tenían estos alumnos inscritos, número que varió poco a lo largo de 1830 a 1850 hasta la guerra de Reforma:¹²⁹

San Ildefonso, 240
 San Juan de Letrán, 171
 San Gregorio, 140
 Colegio de Minería, 228
 Colegio Militar, 97
 Escuela de Medicina, 206

¹²⁶ AGN, Justicia e Instrucción Pública, vol. 9, exp. 9, ff. 41-58, 1 de mayo de 1844, citado en *Origen*, p. 16.

¹²⁷ AGN, Justicia e Instrucción Pública, vol. 9, exp. 10, f. 59, 22 de diciembre de 1845, citado en *Origen*, p. 16.

¹²⁸ Dublán y Lozano, *Legislación*, decreto de la organización de las Juntas de Fomento y Tribunales Mercantiles, 15 de noviembre de 1841, vol. IV, pp. 51-58.

¹²⁹ Lerdo de Tejada, *México*, p. 67.

Escuela de Agricultura, 145

Escuela de Comercio, 87

Academia de San Carlos, 274, más siete pensionados en Europa.

Capítulo aparte merece el esfuerzo de Maximiliano por poner la educación secundaria y superior al corriente.

Siguiendo el modelo francés, dividió las carreras en dos ramos: los literarios y los prácticos.

Para los primeros, estaban las escuelas especiales de Derecho (en San Ildefonso), Medicina y Filosofía (en San Juan de Letrán), que tomaron el lugar de las antiguas facultades. La de Filosofía sería sede de los futuros maestros y burócratas. En una mezcolanza rara, se daban allí cursos de historia, matemáticas, física, química y ciencias políticas y económico-políticas.

Para las carreras profesionales prácticas estaban el Colegio Militar, el de Minas y una Politécnica (que fue una novedad introducida por Maximiliano).¹³⁰ Sobrevivieron, mientras se organizaba el ramo educativo, las escuelas de Agricultura y de Comercio.

Para llegar a este nivel de estudios, el alumno tenía que haber terminado el liceo, cuando más temprano a los 14 años de edad, y aprobar un examen general de conocimientos generales que le facultaba para entrar en el Colegio Literario (para las carreras literarias) o el Colegio de Artes (para las carreras prácticas) durante tres años, paso previo al ingreso a estudios superiores. Pero si no quería presentar el examen general, podía optar por la Escuela Militar de Oficiales o por las carreras cortas de agricultura, comercio, farmacia, veterinaria o los niveles más bajos de la burocracia.

Parece que se consideraban más difíciles las carreras literarias, ya que el joven sólo podía ingresar a los 18 años de edad; en cambio, para las prácticas, ingresaba desde los 17.

El excesivo número de abogados fue, con toda seguridad, la razón por la cual se decretó que desde el 1 de enero de 1866 no se admitiría ningún alumno nuevo en las cátedras de derecho.¹³¹ Desde luego que este esquema no duró más que el Imperio mismo.

¹³⁰ Artículos 141-144, Ley de Instrucción Pública, diciembre 27 de 1865.

¹³¹ Artículos 155, 157, Ley de Instrucción Pública, diciembre 27 de 1865.

FUERA DE LAS AULAS

Las librerías y los libros

Desde tiempo atrás se habían buscado alternativas a la compra de libros, tanto los importados como los producidos en el país, ya que su escasez y costo los volvían inaccesibles. Hubo muchas propuestas pero pocas llevadas a cabo. Se quería tener en cada ciudad salas de lectura donde los ciudadanos podrían conocer leyes y decretos y leer periódicos y revistas mexicanas y europeas. También buscaron acondicionar bibliotecas de los colegios para uso del público en general.¹³² El problema fue la falta de bibliotecas especializadas. Una institución que intentó una solución fue el Colegio de Abogados, que en 1856 determinó obligar a los matriculados en él, es decir a todos los que ejercían la carrera, a dejar, al morir, una obra de derecho para la biblioteca del colegio. Pero este sistema no garantizó la novedad de las obras ni un corto tiempo de espera.

Más útil, sin duda, fue la decisión de obligar a los impresores a entregar a la biblioteca un ejemplar de cada escrito que tuviera más de 14 páginas (seguramente para no llenar los estantes de folletos, el medio más popular para alegar cuestiones de derecho, de política o de cualquier otro tema). Sin embargo, no se especificó que fueran obras de derecho, sino todo lo publicado en México, un verdadero absurdo. Como con tantas otras leyes, no se cumplió.¹³³ Las librerías de la ciudad fueron sedes de educación informal, auxiliares en la formal, proveedores de entretenimiento, de ideas y de información. Fueron un ingrediente indispensable en la educación de los habitantes de la ciudad capital, mensajeros de otros tiempos y de otros lugares, medios de comunicación entre la capital y la provincia, centros de reunión y de convivencia.

En el antiguo Portal de Mercaderes, el del lado poniente del Zócalo, hacia 1842 se encontraba una de las librerías del impresor Mariano Galván Rivera, famoso por sus tertulias y por su trabajo editorial.¹³⁴ A la vuelta de la esquina, llegando hasta Palma, en otro portal, el de los Agus-

¹³² En 1867 en la ciudad había dos gabinetes de lectura por suscripción. *Directorio*, p. 284. Otros habían abierto y cerrado sus puertas anteriormente.

¹³³ Dublán y Lozano, *Legislación*, decreto que establece una manda para la biblioteca del Colegio de Abogados, 21 de febrero de 1856, vol. VII, pp. 124-125.

¹³⁴ Zahar Vergara, *Historia*, p. 53.

tinios (donde está actualmente el Gran Hotel de la Ciudad de México) se encontraba la alacena de libros de Antonio Torres. Según Guillermo Prieto “en calculado desorden había catecismos y pizarrines, gramáticas de Herranz y Quirós, tablas de multiplicar, estampas de santos, cuentos y romances, lavalles y ordinarios de la misa, en la mejor compañía de periódicos acabados de imprimir y folletos de ruidosa actualidad”.¹³⁵

Le hacían la competencia dos librerías, la de Andrade y la de Rosa, conocida como la Mexicana. Estos locales se convirtieron en puntos de reunión de famosos personajes: escritores, políticos, clérigos, literatos, bibliófilos. El culto al libro empezaba a notarse en las librerías que vendían novedades e impresos antiguos. Se juntaban alrededor de los estantes tanto mexicanos como españoles, incluyendo el madrileño José Morales y el catalán Juan Buxó, llegados en 1852. Andrade había coleccionado una “rica y selecta biblioteca privada”, que vendió a Maximiliano para que fuera la base de la biblioteca imperial. Los libros terminaron en una subasta en Leipzig en 1869, con la resultante pérdida del acervo cultural mexicano.¹³⁶

La Antigua Librería de Murguía (donde posteriormente se ubicó la Casa Boker), activa desde 1846, fue encabezada por una dinastía de editores que imprimió el Calendario del más antiguo Galván, desde 1852 en adelante, y en 1854 el himno nacional. También salieron muchas impresiones del Silabario de San Miguel, catecismos del padre Jerónimo Ripalda, así como otros libros de texto. En las librerías de Galván se conseguía el Calendario de las señoritas mexicanas para el año 1839.¹³⁷ En muchas de estas librerías se podía comprar el periódico, encontrar a los amigos, hacer tertulia, comentar las noticias, escuchar una lectura en voz alta o seguir la discusión en alguno de los cafés recién abiertos. No había que caminar mucho. Por ejemplo, la Librería de Besserer se ubicaba en los bajos del café de la Bella Unión.¹³⁸ Las librerías fueron uno de los centros más importantes de la vida intelectual en la Ciudad de México.

A la hora de hablar de los extranjeros y de las escuelas que abrieron, falta recordar que también se importaron libros en idiomas extranjeros y

¹³⁵ Prieto, *Memorias*, 1985, p. 90, citado en Zahar Vergara, *Historia*, p. 53.

¹³⁶ Zahar Vergara, *Historia*, p. 55.

¹³⁷ Zahar Vergara, *Historia*, pp. 58-60.

¹³⁸ Zahar Vergara, *Historia*, p. 63.

que llegó a haber librerías especializadas. Por ejemplo, Eugenio Maillefert abrió la primera librería francesa en 1856.

Hubo muchas asociaciones literarias y musicales que nacieron durante las décadas de 1840 a 1870. Fueron fuente de entretenimiento, intercambio de noticias, educación en el sentido más amplio de la palabra. Patrocinaron periódicos, escuelas, conferencias, conciertos, exhibiciones de pintura, y promovieron la presentación de trabajos de investigación. Por ejemplo, Lucas Alamán leía los avances de su famosa *Historia de Méjico* a amigos que se reunían en tertulia para escucharle. Los extranjeros también animaron esta clase de reuniones. Ya se mencionó el Ateneo Mexicano. Como había sido el caso, anteriormente, con la Academia de San Juan de Letrán, cuyos miembros se veían en el colegio del mismo nombre, los del Ateneo se reunían en el Colegio Mayor de Santa María de Todos los Santos. Los edificios escolares servían como internados, salones de clase y salones de actos y para funciones académicas como las llevadas a cabo en el patio central del Colegio de Minería. Otras asociaciones que promovieron la difusión del saber eran la Sociedad de Geografía y Estadística, fundada en 1833,¹³⁹ una sociedad de mejoras materiales e intelectuales, la Academia de Historia, la de la Lengua y el Liceo Hidalgo, también de quehaceres culturales. Había una Sociedad Filarmónica, más academias particulares para la enseñanza y la ejecución de la música.¹⁴⁰

Uno de los vehículos más importantes para la transmisión del saber en el siglo XIX fue el folleto. Desde luego que empezaron a circular los periódicos en tirajes nunca antes vistos. Los folletos eran menos perecederos, posiblemente tenían más lectores, y tuvieron la ventaja de ser más baratos que los libros, pero al mismo tiempo tenían una extensión suficiente para adentrarse en un tema que el espacio escueto del periódico no permitía. En números redondos se publicaron unos 30 000 folletos en México a lo largo del siglo. Durante las tres décadas que rodearon al medio siglo, los folletos se dividían, *grosso modo*, en contenidos de tema religioso: sermones, oraciones fúnebres, cartas pastorales, edictos, opúsculos, novenarios; de tema político y legal: circulares, bandos, leyes, proclamas, pronunciamientos, exposiciones, discursos cívicos o debates

¹³⁹ Mayer Celis, *Entre*, pp. 92-99.

¹⁴⁰ Lerdo de Tejada, *México*, p. 67.

legislativos, alegatos de juicios; de temas militares como ordenanzas y manuales de táctica o partes de acciones de guerra; y de tema cultural: catálogos, biografías, relatos históricos, noticias científicas, invitaciones a exámenes de grado y convites, por sólo nombrar algunos. Cada publicación representaba un aprendizaje, una forma de comunicar el saber, de participar en sociedad y transmitir ideas, conceptos y costumbres. Fue una educación continua, de adultos, extracurricular, fuera del salón, que tuvo un impacto tan fuerte como las antiguas proclamas de las autoridades o los sermones de los clérigos. La diferencia radicaba en la amplitud de su alcance. En vez de limitar su divulgación al volumen de la voz, el folleto iba a todas partes, en el correo, en el bagaje del viajero, de casa en casa, vendido por los voceadores. No hacía falta saber leer para enterarse de su contenido. La lectura en voz alta caracterizaba el siglo XIX; tenía lugar en el seno de la familia, entre amigas, en la trastienda o en la botica, en el camino al acampar los arrieros que comunicaban las noticias de una parte a otra del país.

Hacia la competencia a los folletos otro medio de comunicación masiva, los 169 títulos de periódicos que se imprimieron durante los tres decenios, algunos de más larga duración que otros.¹⁴¹ En 1856 se contaron 11 periódicos cuya publicación tenía lugar en la Ciudad de México.¹⁴² Facilitaban su impresión las ocho fábricas de papel, una de las cuales estaba ubicada dentro de los límites de la capital.¹⁴³

Los libros, tesoros cuyo precio restringía su circulación a unas cuantas manos, por lo general adolecían de vejez. Los que se encontraban en las bibliotecas de los colegios, catedrales y conventos eran en su gran mayoría de temas religiosos. Muy pocas novedades circulaban entre las personas con dinero para comprar y tiempo para leer las producciones de las imprentas mexicanas o las importadas. Sin embargo, la industria editorial empezaba a levantar vuelo en esos años y hacía una contribución importante a la difusión de conocimientos más modernos. Los libros publicados en la ciudad capital entre 1838 y 1868 incluían libros de texto tanto de primeras letras como de todas las carreras profesionales que se ofrecían en México, colecciones de documentos diplomáticos, memorias e informes de distintas dependencias del gobierno, traducciones de

¹⁴¹ *Publicaciones*, pp. 1-540 (*Primera parte*), pp. 19-612.

¹⁴² Lerdo de Tejada, *México*, p. 69.

¹⁴³ Hermosa, *Manual*, p. 46.

franceses como La Bruyère, Victor Hugo, Lamartine, Chateaubriand y Vigny o de habla inglesa como James Fenimore Cooper, Lord Byron o Walter Scott; reediciones de ordenanzas (militares o de minería), códigos legales, novelas, poesías, teatro, historias en muchos volúmenes (de México y de España), aranceles, partituras; en total, más de 900 títulos de obras monográficas para poner a los lectores al día en las cuestiones que más interesaban a los mexicanos.¹⁴⁴ Salvo las publicaciones oficiales, las imprentas sacaban obras que fueron del gusto del público ciudadano y de los suscriptores en provincia. El catálogo de estos escritos indica las preferencias de los lectores, pues si no compraban las obras, quebraban las imprentas.

No sólo de letras vive el hombre

La vida en la Ciudad de México era un proceso de continuo aprendizaje para las personas que podían salir de su rutina y disfrutar de la variedad de actividades que se ofrecían, tanto de espectáculos como de paseos. Los museos empezaron a desempeñar un papel importante. Durante varias décadas, la ausencia de una universidad hacía aún más imprescindible la existencia de instituciones que pudieran transmitir los conocimientos no librescos como los que podría adquirir el público en el recién inaugurado (6 de julio de 1866) Museo Público de Historia Natural, Arqueología e Historia, ubicado en el Palacio Nacional. Tenía tres secciones: historia natural (zoología y botánica), arqueología e historia y biblioteca.¹⁴⁵ Era una versión nueva del Antiguo Museo Nacional, ubicado en dos salones de la Universidad, con colecciones apiñadas y sin clasificar.¹⁴⁶

Las festividades religiosas, el teatro y el baile, los paseos y los días de campo, todo se podía convertir en una experiencia educativa para las personas que querían darle este sentido. El ballet, la ópera y las obras de teatro entretenían tanto como el circo, las machincuepas y las representaciones burlescas de las carpas. La sátira política iba de la mano de lecciones de historia, aprendidas en las presentaciones teatrales de temas bíblicos o heroicos: *Lucrecia Borgia* o *María di Rohan* de Donizetti; *Don Giovanni* de Mozart; *Los Tres Mosqueteros* de Alejandro Dumas,

¹⁴⁴ *Obras*, pp. 68-162.

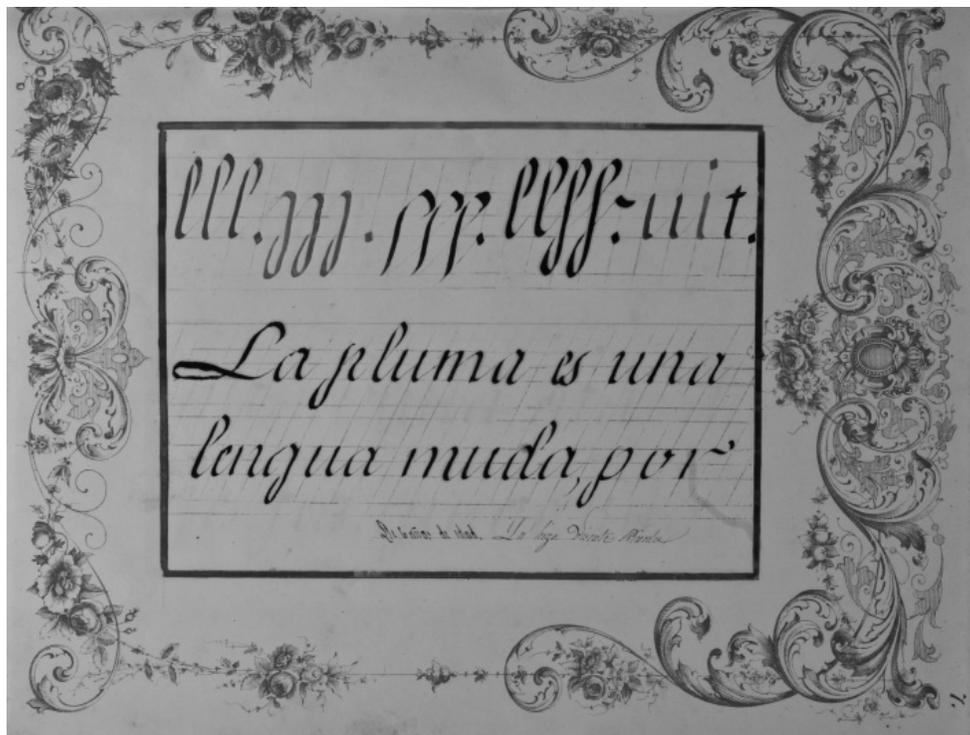
¹⁴⁵ Olivé Negrete y Urteaga Castro-Pozo, *INAH. Una historia*, p. 10.

¹⁴⁶ Lerdo de Tejada, *México*, p. 68.

las óperas de Rossini y de Verdi. Otras diversiones que instruían y divertían eran las ascensiones de globo aerostático, funciones de marionetas, panoramas y dioramas que maravillaban al público por su novedad. Las autoridades desde tiempos virreinales justificaban la presentación de espectáculos teatrales porque eran “escuelas de moral”, donde el justo y el inocente triunfaban sobre las maquinaciones del mal.

*Resumen de novedades y retrocesos,
pasos adelante y pasos atrás*

Entre 1838 y 1867 la Ciudad de México fue testigo de cambios anunciados desde años o siglos anteriores. La educación se volvió más secular, más involucrada en los asuntos del aquí y del ahora, de la preparación del individuo para poder desempeñar un papel como adulto responsable, pensante, consciente, dentro de la sociedad. En la práctica, esto se reducía a transmitir a los niños el conocimiento de sus deberes y las obligaciones que tenían con la Iglesia, el Estado y la familia. El parteaguas fue la guerra de Reforma, que llevó a la separación de Estado e Iglesia y a retirar de la escuela la educación religiosa. Pero en la realidad, solamente se sustituyó la doctrina cristiana por clases de moral y urbanidad. Se introdujeron ejercicios gimnásticos y de esgrima y lecciones de música vocal e instrumental en las escuelas que tuvieran suficientes recursos. Al quedarse Ignacio Ramírez al frente del Ministerio de Instrucción Pública, promovió la reorganización de los fondos de los antiguos colegios, afectados por la desamortización de los bienes del clero y la creación de un nuevo modelo educativo, laico y moderno. La propuesta para una normal, de 1861, da idea de este espíritu renovador: sin llegar todavía a estudiar pedagogía, por lo menos se buscaba instruir a los futuros maestros en logaritmos, derecho internacional, teneduría de libros, natación y manejo de armas, higiene en relación con la moral, inglés y francés, y el sistema legal de pesas y medidas. Un fuerte sabor positivista permeaba este tipo de enseñanza, anticipando por años las propuestas formales de Gabino Barreda en 1867. Bajo la etiqueta de gimnasia, Ramírez buscaba “educar” simultáneamente a los órganos humanos, con más práctica que reglas, en lectura, idiomas, dibujo aplicado a la ciencia, música, pintura y el arte de los signos (escritura y elementos de matemáticas) mediante una imitación exacta, que sería accesible a todo el mundo. El siguiente paso,



Plana de letras de la Escuela Municipal de Guadalupe Hidalgo, 1863, AHDF, Instrucción Pública en General, Municipalidad Guadalupe Hidalgo, caja 133, exp. 11. A los 6 años de edad el niño Vicente Pineda fue capaz de hacer esta bella caligrafía, muestra de lo que buscaba Ignacio Ramírez al “educar” los sentidos mediante la imitación.

para los individuos mejor dotados, abarcaría la clasificación de hechos que se refieren a épocas pasadas, pues así definía la historia. Se estudiarían obras literarias, mitos y códigos religiosos (ya no como artículos de fe, sino como manifestaciones de distintos sistemas filosóficos) y legislación nacional y comparada. Retomando los temas ilustrados, la ciencia se basaría en la observación y el cálculo, pues como había dicho Ramírez desde 1836 en su famoso discurso de ingreso a la Academia de San Juan, los hechos no tienen más razón de ser que su propia existencia, y que “las supuestas ciencias metafísicas no son sino enfermedades, aberraciones de la inteligencia”. Para combatir la persistencia de mitos religiosos (la intervención de la divina providencia para explicar lo desconocido), quiso multiplicar las colecciones de plantas y animales, establecer laboratorios y bibliotecas. El tiempo apremiaba y no tenía sentido, decía él, perderlo aprendiendo latín y otros idiomas muertos, ni las “ciencias ocultas” basadas en antiguas pero limitadas autoridades.

México llegó al final del Segundo Imperio con instituciones educativas de nuevo sabor, pero ligadas a un gobierno que por su procedencia extranjera no podía sobrevivir. Como había sucedido varias veces a lo largo de las tres décadas aquí analizadas, se dio marcha atrás. Pero esta vuelta al estado anterior de la educación no podía ser permanente. Algún día se volvería a abrir una universidad, algún día las instituciones de enseñanza superior estarían en contacto con sus colegas científicos y literarios allende el mar. Más pronto que tarde, el oficio de maestro sería una opción laboral atractiva para hombres y mujeres y las escuelas se multiplicarían. La muerte de Maximiliano coincidió, por cuestión de semanas, con la llegada del positivismo, con una actitud entusiasta y esperanzada en el futuro del país. La Ciudad de México llevaría la delantera en la siguiente etapa de su historia educativa, con nuevas instituciones y con el afán de homogeneizar al resto del país según las modas y los gustos de los capitalinos.

SIGLAS Y REFERENCIAS

AGN Archivo General de la Nación, México.

AHDF Archivo Histórico del Ayuntamiento del Distrito Federal.

ALVARADO, María de Lourdes, *La educación “superior” femenina en el México del siglo XIX. Demanda social y reto gubernamental*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2004.

- _____, *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1994.
- ARRÓNIZ, Marcos, *Manual del viajero en México*, México, facsimilar de la edición de 1858, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 1991.
- CALDERÓN DE LA BARCA, Fanny, *Life in Mexico. The Letters of Fanny Calderon de la Barca*, Nueva York, Doubleday, 1970.
- CÁRDENAS CASTILLO, Cristina, “Tres viajeros ilustrados en Guadalajara (1821-1840)”, ponencia, XI Encuentro Internacional de Historia de la Educación, Xalapa, Veracruz, 26-28 de noviembre de 2008.
- CHÁVEZ SÁNCHEZ, Eduardo, *Historia del Seminario Conciliar de México*, t. I, México, Porrúa, 1996.
- CORTÉS NAVA, Ana María, “Catálogo del Subramo Superiores Órdenes del Ramo Rector, del Fondo Colegio de San Ildefonso”, tesis de licenciatura en historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1986.
- DÍAZ COVARRUBIAS, José, *La instrucción pública en México: estado que guardan la instrucción primaria, la secundaria y la profesional, progresos realizados, mejoras que deben introducirse*, edición facsimilar, México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 1993.
- DÍAZ ZERMEÑO, Héctor, *El origen y desarrollo de la escuela primaria mexicana y su magisterio de la independencia a la revolución mexicana*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, 1997.
- Directorio del comercio del Imperio Mexicano para el año 1867*, edición facsimilar de Eugenio Maillfert, Instituto de Investigaciones José María Luis Mora, 1992.
- DUBLÁN, Manuel y José María LOZANO, *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la república*, 34 vols., México, Imprenta del Comercio, 1876-1904.
- DUMAS, Claude, “Justo Sierra y el Liceo Franco-Mexicano: sobre la educación en México, 1861-1862”, *Historia Mexicana*, XVI:4 [64], abril-junio de 1967.
- FLORES PADILLA, Georgina, “Catálogo de la Serie Expedientes de Ingreso del Ramo Secretaría del Colegio de San Ildefonso”, tesina para licenciatura en historia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, 1990.
- FOSSEY, Mathieu de, *Viaje a México*, prólogo de José Ortiz Monasterio, edición facsimilar de 1844, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1994.

- GARCÍA CUBAS, Antonio, *El libro de mis recuerdos, narraciones históricas, anecdóticas y de costumbres mexicanas anteriores al actual estado social*, México, Patria, 1950.
- HERMOSA, Jesús, *Manual de geografía y estadística de la República Mexicana*, edición facsimilar de 1857, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 1991.
- LERDO DE TEJADA, Miguel, *México en 1856. El comercio exterior desde la conquista*, Puebla (sic), Universidad Veracruzana, 1985.
- LIRA, Andrés, *Comunidades indígenas frente a la Ciudad de México. Tenochtitlan y Tlatelolco, sus pueblos y barrios, 1812-1919*, México, El Colegio de México, El Colegio de Michoacán, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 1983.
- LOMBARDO DE MIRAMÓN, Concepción, *Memorias de...*, México, Porrúa, 1980.
- MAYER CELIS, Leticia, *Entre el infierno de una realidad y el cielo de un imaginario. Estadística y comunidad científica en el México de la primera mitad del siglo XIX*, México, El Colegio de México, 1999.
- Memoria que en forma de dictamen presentó la Comisión Permanente a la Junta General de Instrucción Pública sobre este ramo, en cumplimiento de la ley de 11 de agosto de 1843 y pasada al gobierno por acuerdo de la misma Junta*, en *El Siglo XIX*, 28, 29, 30, 31 de agosto de 1845.
- Memoria del secretario de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública leída a las cámaras del Congreso Nacional de la República Mexicana en enero de 1844*, México, impresa por Ignacio Cumplido.
- Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública presentada a las cámaras del Congreso General por el secretario del ramo*, México, Litografía de Cumplido, 1845.
- Memoria del Ministerio de Justicia y Negocios Eclesiásticos, presentada a las augustas cámaras del Congreso General de los Estados Unidos Mejicanos, por el secretario del ramo, en febrero de 1850*, México, Tipografía de Vicente García Torres.
- Memoria del Ministerio de Justicia y Negocios Eclesiásticos, presentada a las augustas cámaras del Congreso General en el mes de enero de 1851*, México, Imprenta de Vicente García Torres, 1851.
- Obras monográficas mexicanas del siglo XIX en la Biblioteca Nacional de México, 1822-1900 (Acervo general)*, Guadalupe Curiel y Miguel Ángel Castro (coords.), México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1997.
- Observaciones a los artículos del Museo Popular relativos al Seminario de esta ciudad*, México, impreso por J. M. Lara, 1840.

- OLIVÉ NEGRETE, Julio César y Augusto URTEAGA CASTRO-POZO (coords.), *INAH. Una historia*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1988.
- Origen y desarrollo de la contaduría en México 1845-2000*, México, Instituto Politécnico Nacional, Escuela Superior de Comercio y Administración, 2000.
- PRIETO, Guillermo, *Obras completas. Instrucción pública, crítica literaria, ensayos, vol. XXVII*, compilación, presentación y notas de Boris Rosen Jélomer, introducción de Anne Staples, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1997.
- Publicaciones periódicas mexicanas del siglo XIX: 1822-1855 (Parte I), 1856-1876*, Miguel Ángel Castro y Guadalupe Curiel (coord. y asesoría), México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2003.
- RAMÍREZ, Santiago, *Datos para la historia del Colegio de Minería. Recogidos y compilados bajo la forma de efemérides por su antiguo alumno el ingeniero de minas...*, edición facsimilar, México, Sociedad de Ex alumnos de la Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional Autónoma de México, 1982.
- REYES DE LA MAZA, Luis, *El teatro en México en la época de Santa Anna, t. II (1851-1857)*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1979.
- RODRÍGUEZ, Amada, “Catálogo de las Series Becas Ordinarias, Reales, Nacionales y de Oposición de la Subsección Becas de la Sección Rectoría del Fondo del Colegio de San Ildefonso 1623-1868”, tesis de licenciatura en historia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2003.
- STAPLES, Anne, “El impulso al conocimiento académico, 1823-1846”, en *La evolución de la educación militar en México*, México, Secretaría de la Defensa Nacional, 1997.
- _____, “Esfuerzos y fracasos: la educación en Veracruz 1824-1867”, en *La Palabra y el Hombre*, núm. 52, octubre-diciembre de 1984.
- _____, “Primeros pasos de la higiene escolar decimonónica”, en Claudia Agostoni (coord), *Curar, sanar y educar. Enfermedad y sociedad en México, siglos XIX y XX*, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Nacional Autónoma de México, 2008.
- THOMSON, Guy, “La colonización en el Departamento de Acayucan, 1824-1834”, en *Historia Mexicana*, XXIV:2 [94], octubre-diciembre de 1974.
- VÁZQUEZ DE KNAUTH, Josefina, *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, 1975.

VEGA MUYTOY, María Isabel, “La Compañía Lancasteriana en su gestión como Dirección General de Instrucción Primaria, 1842-1845”, tesis de maestría, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 1996.

ZAHAR VERGARA, Juana, *Historia de las librerías de la Ciudad de México. Evocación y presencia*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Plaza y Valdés, 2000.

V. LA EDUCACIÓN MODERNA, 1867-1911

Milada Bazant
El Colegio Mexiquense

A las seis de la mañana del viernes 21 de junio de 1867, dos días después del fusilamiento de Maximiliano, los repiques a vuelo y los cohetes anunciaron que el ejército liberal, bajo el mando del general Porfirio Díaz, tomaba posesión de la Ciudad de México. Luego de 69 días de sitio en que los ciudadanos habían padecido hambre, pues escasearon los alimentos más indispensables como el pan, las tortillas y los frijoles, renacía la algarabía y la confianza. El jefe republicano permitió la entrada a miles de vendedores ambulantes, quienes inundaron las calles con garnachas, sopes y quesadillas.

Sin embargo, la satisfacción y la alegría de saciar el hambre se veían disminuidas a causa de la política extremista y anticlerical del nuevo jefe político, Juan José Baz, quien había llenado las esquinas de bandos que ordenaban la presentación ante las autoridades de todos los que hubiesen desempeñado cualquier empleo o comisión bajo el Imperio de Maximiliano. Se decretó que quien no se presentase en veinticuatro horas sería aprehendido y castigado con la pena de muerte. Además, las comunidades religiosas debían desocupar los edificios en el corto plazo de 48 horas. El éxodo de los religiosos y religiosas permitió que los conventos de Santa Brígida, de la Antigua Enseñanza, Santa Clara y otros tantos fueran ocupados por personas de las más altas clases sociales que habían apoyado al Imperio y que, en señal de duelo, vestían trajes negros. Díaz, el más conspicuo de los generales republicanos, simulaba no darse cuenta de aquellas manifestaciones proimperialistas y mostraba clemencia ante la multitud de detenidos. Se dio garantía a personas y propiedades y se prohibió la venta de bebidas alcohólicas, la portación

de armas y los juegos de toda índole.¹ Tres semanas después, en una ceremonia cívica apoteósica, Porfirio Díaz le entregaría la Ciudad de México al presidente Benito Juárez.

El 15 de julio, Juárez salió del Castillo de Chapultepec y siguió por la calzada hasta el nuevo Paseo de Bucareli. Al arribar al sitio en el cual se erigía la estatua de Carlos IV, “El Caballito”, recibió un homenaje presidido por Baz y por el Concejo Municipal. Las palabras que pronunció Juárez conmovieron al auditorio: “No llego a México como conquistador; le traigo no el terror, sino la libertad y la paz de que deseo comiencen a gozar desde hoy todos los habitantes del país”.² Para finalizar la ceremonia, unas niñas vestidas de blanco le entregaron, en nombre de un grupo de liberales, un laurel de oro. Luego, en carretela abierta, acompañado por algunos miembros de su gabinete, continuó su recorrido.³ El entusiasmo popular fue tal que de los balcones le lanzaban vítores y rosas frescas. Éste fue el recuerdo que dejó aquel día en la memoria de una jovencita:

...pero si costaba un triunfo descorrer los picaportes un día ordinario, cuando ocasiones solemnes lo pedían, abiertas las puertas cuan anchas eran colgaban banderas tricolores del antepecho, por entre los balaustres, pares de manos que no alcanzaban a mucho, soltaban sobre los soldados de la República que venían de los funerales de la Intervención y del Imperio, pétalos de amapolas. Si todavía quedan “zacapoaxtlas” de huarache y sombrero de palma, de fusil de chispa y machete *suriano*, han de acordarse de haber tenido una porción de gloria, pues no era otra cosa que gloria, gloria, gloria lo que queríamos aventarles.

Y la ventana aquélla, adonde llegaba uno de puntitas, cogiéndose el corazón a dos manos para hacerlo callar...⁴

La que esto escribe, Laura Méndez Lefort, era en esas fechas una precoz jovencita de 14 años, amante de la República y de la democracia. Al poco tiempo sería alumna, en la Escuela de Artes y Oficios y en el Conservatorio, de Ignacio Manuel Altamirano, Guillermo Prieto, Enrique de

¹ OLAVARRÍA Y FERRARI, *Reseña*, t. II, pp. 731-732.

² TAMAYO, *Benito*, t. 12, p. 248.

³ TAMAYO, *Benito*, t. 12, pp. 235-238.

⁴ MÉNDEZ DE CUENCA, “El balcón y las ventanas”, en *El Imparcial*, 30 de junio de 1907.



Juárez al llegar a la Plaza de la Constitución el 15 de julio de 1867.

Grabado de Alberto Beltrán.

El presidente llega en carretela abierta al zócalo. Jorge Tamayo, Benito Juárez. *Documentos, discursos y correspondencia*, México, Secretaría del Patrimonio Nacional, 1967, t. 12, p. 237.

Olavarría y Ferrari, y otros intelectuales de la época que transmitieron en las aulas y en los periódicos el fervor por Juárez y por las nuevas ideas del liberalismo, que se oponían a la superstición y al clero. Un fervor cultural cimbraba la Ciudad de los Palacios.

Al llegar a la Plaza de la Constitución, Juárez pasó por debajo de un espléndido y florido arco triunfal, como los que en la misma ciudad recibían a virreyes y otros nobles durante la época colonial. Ahí lo esperaba Porfirio Díaz con la bandera patria que el presidente izaría en el mástil central de la plaza. Una vez en palacio nacional, dio a conocer el manifiesto que anunciaba que la república triunfante no se inspiraba en “ningún sentimiento de pasión contra los que la han combatido”, y que trataría con justicia y benignidad a los vencidos. Llamaba al pueblo a cobijarse bajo la legalidad y lanzaba su inmortal apotegma: “Que el pueblo y el gobierno respeten los derechos de todos. Entre los individuos como entre las naciones, el respeto al derecho ajeno es la paz”.⁵

A la una de la tarde se sirvió en la Alameda un almuerzo popular para 3 000 personas de la tropa, obreros y artesanos del país. Los inspectores de los distintos cuarteles que conformaban la ciudad repartieron las invitaciones entre sus vecinos. A las tres hubo una función de circo, maroma y acróbatas, todo ello ofrecido en forma gratuita para el pueblo de México. Para culminar tan gloriosa jornada se inauguró el alumbrado de gas hidrógeno y la plaza se inundó de fuegos de bengala, lanzados desde las torres de la catedral, que estallaron en un ramillete de luces.⁶

Durante la segunda quincena de julio, Benito Juárez nombró su gabinete. En general, éste fue bien recibido, excepto porque en el Ministerio de Guerra designó al general Ignacio Mejía y no, como se esperaba, a Porfirio Díaz. Muchos comentaron que, por sus glorias militares, aquel nombramiento se lo merecía Díaz, el héroe del 2 de abril, día en que se había librado la famosa batalla que ganó a los franceses y que marcó el inicio del fin imperial. También se comentaba que Juárez debió haber invitado a Díaz a compartir con él un lugar en su carretela el anterior 15 de julio, porque éste, tanto como el Benemérito, se merecía el reconocimiento del pueblo mexicano. Muy pronto las relaciones entre ambos

⁵ TAMAYO, *Benito*, t. 12, p. 240.

⁶ “Editorial, Restauración de la República, Programa”, en *Boletín Republicano*, 14 de julio de 1867.

se volvieron tensas y no pasaría mucho tiempo para que entraran en franca ebullición.

OTRO MÉXICO, OTRO PAISAJE URBANO

Lo reseñado en párrafos anteriores marca el inicio de una nueva etapa en la historia de México. Ciertamente resulta complejo establecer la periodización en la historia de una ciudad (que no necesariamente corresponde a la del país), pero ya François Thomas estableció una de las “rupturas históricas” entre el “tranquilo” gobierno de Comonfort en 1856-1857 y la inauguración del ferrocarril de México a Veracruz en 1873, cuando surge una “nueva burguesía, se abre al liberalismo y se adopta el sistema métrico decimal”.⁷ Por mi parte, me aventuro a afirmar que es el derrumbe físico y legal de la Iglesia lo que modifica sustancialmente la urbe y la confronta hacia nuevos derroteros.

La ley de nacionalización de bienes eclesiásticos y de separación de la Iglesia y el Estado expedida por Benito Juárez el 12 de julio de 1859 determinaba que pasarían al “dominio de la nación todos los bienes que el clero secular y regular ha estado administrando, se suprimían todas las órdenes de religiosos regulares” (éstos quedarían reducidos al clero secular), mismos que tendrían que “llevarse a sus casas los muebles y útiles que tenían en el convento”.⁸ Esta medida fue expedida en el puerto de Veracruz, donde el presidente Juárez había instalado su gobierno tras-humante. A principios de 1861, habiendo regresado a la capital, Juárez procedió a efectuar el avalúo y el fraccionamiento de los conventos, tanto de hombres como de mujeres. Pero esta medida quebraba la columna vertebral de la Ciudad de los Palacios. Baste decir que, por ejemplo, el más grande de ellos, el de San Francisco, medía 3 km² y ocupaba casi dos cuadradas, lo que hoy en día abarca la superficie que se encuentra entre el Eje Central, Madero, 16 de Septiembre y Bolívar.⁹ El derrumbe físico de los conventos evidenciaba en forma tajante el derrumbe mismo de la Iglesia como poder y como fuero, pero también destruía joyas arquitectónicas. Así lo dejó ver un liberal de Guanajuato:

⁷ THOMAS, “Historia”, en COLLADO (coord.), *Miradas*, vol. I, p. 41.

⁸ TAMAYO, *Benito*, t. 12, pp. 502-503.

⁹ MOB, “Plano general de la Ciudad de México, año de 1858”; COSSÍO, *Guía*, pp. 145-146; *Directorio*, 1891.

Acabo de visitar la capital después de dos años de ausencia y encontré una ciudad completamente distinta. Como liberal, no me opongo a la secularización de los bienes eclesiásticos, pero me parece un error demoler los conventos para abrir calles estériles, sin que se construya nada que arquitectónicamente compense lo destruido. No soy de los que piensan: ¡Qué bonito va a ser México cuando lo acaben de hacer! Mi temor es que la piqueta quede instalada en la mentalidad mexicana como sinónimo de progreso y civilización.¹⁰

Según manifiesta un apasionado estudioso del arte colonial, Guillermo Tovar de Teresa, los liberales destruyeron la ciudad barroca de los siglos XVII y XVIII.¹¹ Al observar un mapa de 1858, se puede apreciar que los conventos, de hombres y de mujeres, ocupaban aproximadamente 4.11% del espacio geográfico de la Ciudad de México.¹² De acuerdo con un plano elaborado por Tovar de Teresa nos percatamos que de aquella superficie que ocupaban los conventos sólo queda en la actualidad una cifra entre 4 y 7 por ciento.¹³

En teoría, las iglesias y las capillas, así como las reliquias e insignias religiosas no entraban en el proceso de nacionalización, pero esto no aminoró la conmoción de la sociedad por las nuevas leyes de los liberales, porque de una u otra manera la toma de los conventos significaba el debilitamiento de la Iglesia como institución antes intocable. Lo curioso es que nada de esto tenía que ver con la religión pues los liberales, en su mayoría, profesaban el culto católico. La situación era realmente contradictoria, máxime cuando de tanto en tanto se venían abajo torres y campanarios, desapareciendo millares de pinturas, libros y documentos celosamente almacenados por los religiosos durante siglos. En esas condiciones, aunque algunas riquezas fueron recogidas por los comisionados

¹⁰ *Tiempo de México*, carta fechada en diciembre de 1857.

¹¹ TOVAR DE TERESA, *La Ciudad*, p. 1.

¹² De acuerdo con un plano de 1856 la extensión de la Ciudad de México tenía 4 711 731 m². Los conventos cubrían una superficie de 193 450 m². La superficie de los conventos se obtuvo de RATTO CERRICHIO, "El convento", p. 455, y COSSÍO, *Guía*, p. 145. Es importante la siguiente reflexión: el porcentaje de 4.11% resulta elevado, pues una buena parte del territorio de la Ciudad de México estaba formada por ejidos, canales y otras zonas no urbanizables.

¹³ TOVAR DE TERESA, *La Ciudad*, pp. xxii y xxiii. Hay que recordar que gran parte del área de los conventos estaba conformada por áreas verdes.



Así se veían las demoliciones por doquier. Litografía de la capilla de los Servitas, convento de San Francisco. Manuel Ramírez Aparicio, *Los conventos suprimidos en México*, México, Imprenta de Aguilar y Cia., 1861.

del gobierno o los coleccionistas de arte, más de una iglesia quedó a merced de los maleantes, tal cual denunciaban con alarma *El Siglo XIX* y otras publicaciones. Varios capitalistas, entre ellos los hermanos Vicente, Antonio y Manuel Escandón, adquirieron templos, sacristías y atrios, y salvaron paradójicamente parte del patrimonio eclesiástico, apoyando las arcas de la nación a cargo de los liberales.

Más allá de los discursos y de las leyes liberales que habrían de configurar los cimientos de un nuevo México, el de la modernidad, los ciudadanos empezaron a saborear las delicias de una nueva algarabía urbana. El relativo silencio de una ciudad monacal, en la cual los conventos ocupaban manzanas enteras bardeando sus propiedades, había cedido al ruido, no sólo de aquel producido por sus derrumbes —resultado de la ley de desamortización—, sino al trajín de un nuevo rostro ciudadano cuando los civiles ocuparon los espacios antes destinados a los religiosos. Ordenado por el municipio, el ruido aturridor de las campanas que empezaba en la catedral y que se repetía en los cien campanarios de los conventos y en todas las iglesias y parroquias¹⁴ empezó a cejar poco a poco. Se dejaron de ver por las “calles de Dios” a los frailes con hábitos, sayales o cerquillos. Nuevas avenidas atravesaron los anteriores conventos. Ésta fue la apreciación de un joven liberal, Justo Sierra, quien habría de ser el alma de la educación nacional:

...se embellecía la ciudad en lo que le permitían los muros de fortaleza y prisión a un tiempo, de los conventos, que cortaban y mataban las avenidas principales e impedían en todas direcciones el crecimiento de la población, a la que, en llegando las penumbras vespertinas, daban un siniestro aspecto medieval.¹⁵

A partir de entonces, la traza urbana perdió la fisonomía colonial, y el uso y el valor del suelo cambiaron radicalmente. Buena parte de los conventos se convirtió en escuelas (hubiese sido imposible para el gobierno construir tantas), y así esta “refuncionalización”¹⁶ sirvió como sede de la reforma educativa más importante del siglo XIX.

¹⁴ ALTAMIRANO, “Aires de México”, en QUIRARTE, *Elogio*, p. 151.

¹⁵ SIERRA, *La evolución*, p. 226.

¹⁶ VARGAS SALGUERO, *Historia*, p. 140. Algunos ejemplos: el ex convento de San Lorenzo se convirtió en Escuela de Artes y Oficios, el edificio del ex convento de Santa

La educación en vías de reconstrucción

Uno de los temas centrales en los discursos pronunciados por Juárez y por otros liberales durante los meses de julio a diciembre de 1867 fue aquél de la *reconstrucción* de un país abatido después de más de medio siglo de múltiples guerras intestinas y contra el extranjero. El país estaba deshecho, y el deseo del gobierno liberal de que los mexicanos debían comprometerse con este ideal estuvo lejos de cumplirse: los hermanos Félix y Porfirio Díaz se hallaban revoltosos en Oaxaca; el Estado de México no había podido entrar al orden constitucional por los problemas de carácter interno; en el sur de Yucatán se deseaba restablecer una regencia del Imperio; en Querétaro, el gobernador liberal no podía tomar posesión de su cargo porque otro grupo liberal se oponía, y así sucesivamente en muchas regiones del país. La situación se complicaba porque la aplicación de leyes de nacionalización de los bienes del clero causaba al unísono alarma entre los mexicanos.¹⁷

En este marco de intranquilidad nacional, Antonio Martínez de Castro, desde julio nombrado por Juárez ministro de Justicia e Instrucción Pública, puso todo su ahínco en reestructurar la educación. La situación era grave, pues habían transcurrido meses sin que niños y jóvenes asistieran a las escuelas en forma regular, e incluso algunos colegios habían cerrado sus puertas durante el primer semestre de aquel año.¹⁸

Martínez de Castro nombró una comisión,¹⁹ formada por Francisco y José Díaz Covarrubias, Pedro Contreras Elizalde, Ignacio Alvarado y Eulalio Ortega, y presidida por Gabino Barrera, que redactó la trascendental ley del 2 de diciembre de 1867. Ésta tenía sus antecedentes en la ley del 15 de abril de 1861, expedida por Juárez cuando, en enero del mismo año, había entrado victorioso a la Ciudad de México. Salvo por el hecho de que en los planes de estudio de todos los niveles educativos ninguna ley se refería a temas religiosos —en su lugar se implantan clases de moral—, no se observa ningún cambio en la estructura del sistema

Teresa se transformó para albergar la Escuela Normal, el de Corpus Christi para la Escuela de Sordomudos, etc. VARGAS SALGUERO, *Historia*, p. 141. Para el destino de todos los conventos, véase COSSÍO, *Guía*.

¹⁷ TAMAYO, *Benito*, t. 12, pp. 347-746.

¹⁸ *El Monitor Republicano*, 20 de julio de 1867.

¹⁹ TAMAYO, *Benito*, t. 12, p. 755.

educativo ni en los planes de estudio: todos seguían la tendencia escolástica de épocas anteriores. Un artículo de la ley estableció que el gobierno federal habría de destinar y sostener a profesores que enseñaran a niños y niñas en los pueblos más pequeños de cada estado. Por primera vez se establecía la obligación del gobierno federal de participar en la educación primaria dentro del ámbito nacional.²⁰

El 16 de septiembre de 1867 Barreda había pronunciado una “oración cívica”, en la cual adoptó una posición crítica en torno a la evolución del pueblo mexicano, señalando la necesidad de consolidar el triunfo liberal a través de un programa educativo. Sin quizás imaginarse la importancia que habría de tener su inmortal discurso, llamó la atención de Juárez, quien lo invitó a formar parte de la mencionada comisión. Imbuido de la teoría positivista de Auguste Comte –de quien había sido alumno en París–, Barreda marcó las directrices de la política educativa, pero también apuntaló el eslogan de gobierno de Juárez y del futuro presidente Porfirio Díaz:

Hoy la paz y el orden, conservados por algún tiempo, harán por sí solos todo lo que resta. Conciudadanos: que en lo de adelante sea nuestra divisa LIBERTAD, ORDEN Y PROGRESO; la LIBERTAD como medio; el ORDEN como base y el PROGRESO como fin...

Que en lo sucesivo una plena libertad de conciencia, una absoluta libertad de exposición y de discusión, dando espacio a todas las ideas y campo a todas las aspiraciones, deje esparcir la luz por todas partes y haga innecesaria e imposible toda conmoción que no sea puramente espiritual, toda revolución que no sea meramente intelectual...²¹

En una carta posterior, dirigida a Mariano Riva Palacio, gobernador del Estado de México, Barreda expresó esas radicales ideas que habían dado luz a la ley de 1867:

No basta para uniformar esta conducta con que el Gobierno expida leyes que lo exijan; no basta tampoco con que se nos quiera aterrorizar con penas más o menos terribles, o halagar con recompensas infinitas en la

²⁰ TAMAYO, *Benito*, t. 4, pp. 336-352; t. 12, p. 748.

²¹ TAMAYO, *Benito*, t. 12, p. 753.

vida futura, como lo hace la religión. Para que la conducta práctica sea, en cuanto cabe, suficientemente armónica con las necesidades reales de la sociedad, es preciso que haya un fondo común de verdades [...] que nos han de servir de punto de partida [...] sin el empeño de mantener por fuerza tal o cual opinión [...] una educación [...] con el deseo de hallar la verdad [...] el orden intelectual que esta educación tiende a establecer es la llave del orden social y moral que tanto habemos menester.²²

Este pensamiento barrediano, en el cual lo importante era hacer pensar, razonar y no memorizar, se llamó después *metodología moderna*, misma que habría de marcar las futuras pautas de la educación nacional. En términos prácticos, este método revolucionario se traducía en enseñar las asignaturas en “forma científica”: el mundo ya no tenía que explicarse desde el punto de vista de la fe, sino desde una base científica. La ley de 1867, modificada en 1869, 1873 y 1874,²³ se decretaba exclusivamente para la Ciudad de México, pero no pasarían muchos años antes de que las entidades adoptaran sus preceptos, sobre todo después de los congresos de Instrucción de 1889, 1890 y 1891. Además de crear tantas escuelas para niños y niñas como fueran necesarias, e insistir en la obligatoriedad para todos los educandos y la gratuidad “para los pobres”, la ley abarcaba todos los niveles educativos y reformaba los planes de estudio. Sin embargo, la ley cimbró a la sociedad citadina, que la calificó de “atea” y la interpretó como un ataque a la religión. Pero lo cierto es que la mayoría de los liberales era católica y el decreto nada tenía que ver con aquellas creencias que se practicaban en forma privada. En suma, la ley compartía el objetivo de las leyes de Reforma: limitar la acción de la Iglesia y excluir su dogma de la esfera pública.²⁴

De ahí en adelante, la enseñanza de la religión dependería de las familias. Éstas tendrían la libertad, si así lo deseaban, de enviar a sus hijos a las escuelas católicas, que siguieron manteniéndose, aunque bajo una rígida férula oficial. La política educativa, sobre todo la seguida

²² TAMAYO, *Benito*, t. 12, pp. 754-755.

²³ TAMAYO, *Benito*, t. 13, p. 828.

²⁴ Como la del 23 de julio de 1859 sobre el matrimonio civil (antes de esta ley los mexicanos se casaban sólo por la Iglesia), la del 28 de julio de 1859 que obligaba a todos los ciudadanos a registrar nacimientos, matrimonios y defunciones en las oficinas del Registro Civil, y la del 31 de julio de 1859 sobre panteones y cementerios civiles.

por Porfirio Díaz, permitió la apertura de todas las escuelas posibles, ya que la meta prioritaria se enfocaba en la formación elemental, media y superior del mayor número de mexicanos.

HACIA LA UNIFORMIDAD Y LA CENTRALIZACIÓN

Cuando Porfirio Díaz asumió, a principios de 1877, la presidencia de la República, respetó los logros educativos obtenidos a pulso por su ilustre antecesor. A la muerte de Juárez, en julio de 1872, Sebastián Lerdo de Tejada, en ese momento presidente de la Suprema Corte, había asumido la presidencia, pues como tal tenía derecho constitucional a la sucesión. Su política anticlerical llegó al extremo de prohibir las procesiones religiosas en los pueblos y expulsar a las Hermanas de la Caridad, que habían sido respetadas por Juárez y que llevaban a cabo labores de ayuda a los pobres y desvalidos, incluyendo a las prostitutas.²⁵ Los liberales jacobinos aplaudieron su postura. Muchos, como el futuro gobernador del Estado de México, José Vicente Villada y el poeta Agustín F. Cuenca, lo apoyaron, subsidiando con recursos propios varias publicaciones. Sin embargo, la gran mayoría de los mexicanos llegó a odiar al “cura” Lerdo de Tejada. Así que, cuando Díaz fue presidente, contó con una popularidad tanto o más grande que aquella amasada por Benito Juárez.

Como hoy en día, la Ciudad de México con una población de aproximadamente 350 000 habitantes en 1880, era sede de un ayuntamiento, cuyo gobierno se encontraba presidido por el gobernador del Distrito Federal. Dependían de éste doce municipalidades: Guadalupe Hidalgo, Azcapotzalco, Tacuba, Mixcoac, Iztapalapa, Tacubaya, Tlalpan, Cuajimalpa, San Ángel, Coyoacán, Xochimilco y Milpa Alta. Al frente de todas ellas había un cabildo que se ocupaba del mejoramiento social y económico de su jurisdicción, pero que también debía seguir los lineamientos marcados por el gobernador del Distrito Federal. En cada municipalidad había pueblos, barrios, haciendas, ranchos y rancherías. Sin embargo, la habitual escasez de recursos, las enormes distancias, los malos caminos y la falta de transporte agravaban la consuetudinaria miseria en la que vivían las escuelas.

²⁵ *Tiempo de México*, de agosto de 1872 a junio de 1876. Bajo Juárez las procesiones eran permitidas, pues las había dejado en manos de los funcionarios locales. Pero cuando Lerdo incorporó las leyes de Reforma a la constitución en 1873, éstas se prohibieron.

Los documentos educativos relacionados con el ramo de instrucción están repletos de quejas que provenían tanto de las autoridades municipales, regidores, síndicos e inspectores, como de padres de familia y maestros. El escenario de rutina era el siguiente: no había pizarras, lápices, libros, mesas, bancas... La pobreza era apabullante: los niños andaban en andrajos, famélicos y enfermos.

A partir de la década de los setenta del XIX, se dictarían una serie de disposiciones “centralizadoras o uniformadoras”, que culminarían con la “nacionalización” o “federalización” de las escuelas en 1896. Es decir, la federación se haría cargo, a partir de ese año, de todos los planteles, y el ayuntamiento perdería, de esta manera, un enclave importante de su jurisdicción.

La mayoría de las interpretaciones de este hecho deplora la política “centralizadora” del Porfiriato, ya que con esta medida se eliminó una larga tradición de autoridad local. No obstante, una mirada más cuidadosa debe hacernos reflexionar acerca de por qué se tomó aquella disposición. Una estudiosa del tema, María Eugenia Chaoul, afirma que el ayuntamiento actuaba en forma diversa, sin que ello fuese su intención explícita, según lo exigieran los habitantes que poblaban los distintos cuarteles de la Ciudad de México.²⁶ Los vecinos de los barrios podían solicitar la apertura de escuelas o bien inconformarse con sus profesores, y una Comisión de Instrucción Pública, renovada cada año con uno o dos regidores—incluso el presidente del ayuntamiento podía ser el regidor de la Comisión— se encargaba de supervisar y dictaminar los problemas educativos que afectaban a los habitantes. Dicha Comisión intentaba resolver los problemas *in situ*, sobre todo aquellos que aquejaban a los alumnos de las escuelas foráneas (de las parcialidades) que vivían muy pobremente.

Desde 1850 se había establecido que los habitantes de las municipalidades (inexplicablemente quedaba exento el Distrito Federal) tendrían la obligación de pagar un impuesto de instrucción de medio real a la semana. No obstante, en 1867 el ayuntamiento estaba en bancarrota. Hacia estas fechas, el impuesto se pagaba en forma muy errática, pues los habitantes vivían básicamente de la agricultura de temporal y tenían una economía de subsistencia. El argumento justificativo más común

²⁶ CHAOU, PEREYRA, “La instrucción”, s. p.

semejaba al siguiente: los vecinos del pueblo de San Nicolás, en San Ángel, representados por Nicolás Aguilar –la mayoría no sabía leer ni escribir– protestaron ante el ayuntamiento por la cuota, “en razón de ser excesiva y gravosa a los cortos bienes o industria que forma nuestro patrimonio”.²⁷

La falta de recursos económicos era un problema grave. En el mismo municipio, un síndico del ayuntamiento y miembro de la Junta de Instrucción Pública solicitó un subsidio a las secretarías de Educación, Gobernación y Justicia, exponiendo las deplorables circunstancias educativas en estos términos:

...siendo tan escasos los fondos de Instrucción Pública en este lugar, para sostén de los 10 establecimientos públicos [...] no cuenta esta corporación con más arbitrio [...] que los propietarios paguen un día de lo que les produzcan sus intereses cada tres meses. Sin embargo [...] la mayor parte de los vecinos no quieren pagar [...] ponen por evasiva que no son vecinos de aquí, no obstante tener sus bienes raíces en este lugar [...] Estas razones tan poderosas me exigen manifestar a ese Ministerio pidiéndole el corto auxilio de un peso por cada uno de los niños que concurren a los establecimientos indicados y con esto poder pagar los sueldos vencidos a los preceptores, que en la actualidad están renunciando por faltas de su haber...²⁸

En resumidas cuentas, las municipalidades no pudieron contar con este monto para sostener la instrucción pues los vecinos de los pueblos estaban materialmente imposibilitados para solventarlo.

La frase más recurrente y a la vez reveladora de la documentación relacionada con la instrucción pública es la siguiente: “las escuelas municipales están en la miseria”.²⁹ Los regidores se lamentaban de que debía aumentarse el presupuesto para útiles, pues muchas eran las escuelas que carecían de lo más indispensable: papel, libros, tinta y otros enseres.

²⁷ AHDF, Instrucción Pública en General, Municipalidad San Ángel, caja 3, exp. 73, 1871.

²⁸ AHDF, Instrucción Pública en General, Municipalidad San Ángel, caja 113, exp. 51, 1870.

²⁹ AHDF, Instrucción Pública en General, Municipalidad San Ángel, vol. 1, exp. 732, 1867.

Pero los ingresos nunca llegaban.³⁰ Se propuso la creación de puestos de inspectores y subinspectores, indispensables para el mejoramiento de la instrucción. Sin embargo, por falta de recursos, se aprobó la iniciativa bajo la condición de que fueran cargos “gratuitos y enteramente voluntarios”. Durante 1872, ciudadanos tan connotados como Guillermo Prieto y José Tomás de Cuéllar³¹ ocuparon el cargo gratuitamente pero sólo durante un corto periodo, pues el puesto demandaba mucho tiempo, e incluso esfuerzo físico, ya que debían caminar largas distancias. Cabe preguntarse si era posible trabajar sin salario, y de ser así, ¿por cuánto tiempo y qué tipo de compromiso se asumiría?³²

Las autoridades municipales encaminaban sus mayores esfuerzos hacia la gente de pocos recursos, cuyo porcentaje alcanzaba 70% de la población en la ciudad. La gente adinerada solía mandar a sus hijos a escuelas privadas o bien eran instruidos en sus casas; luego, incluso, podían examinarse en el ayuntamiento ante varios sinodales, si deseaban obtener el certificado de instrucción primaria o el de normalista. El último dejó de extenderse cuando se creó la Escuela Normal en 1885. De ahí en adelante, la federación se encargaría de formar a los maestros. Ello se tradujo en una nueva pérdida para el ayuntamiento. Éste, ya desde 1878, había deseado crear dos normales.³³

En 1872 la corporación se preguntaba cuál era el objetivo de mantener tantas escuelas que los niños pobres no aprovechaban. Si se administraba la educación con un criterio de eficiencia se podrían reducir los costos suprimiendo 14 escuelas (en total había 90) y abriendo una Escuela Central donde pudieran asistir niños de la “clase media”, que muchas veces no tenían dónde educarse por falta de recursos. Quedarían otras escuelas rudimentarias donde se enseñaría en corto tiempo a leer, escribir y contar. La mencionada escuela se inauguró en fecha célebre, el 5 de mayo, pero su apertura causó conmoción. Los vecinos se lamentaron

³⁰ AHDF, Instrucción Pública en General, Municipalidad San Ángel, vol. 1, exp. 732, 1868.

³¹ AHDF, Instrucción Pública en General, Municipalidad San Ángel, vol. 2486, exp. 1023, 1872.

³² AHDF, Instrucción Pública en General, Municipalidad San Ángel, caja 1, exp. 732.

³³ AHDF, Instrucción Pública en General, Municipalidad San Ángel, vol. 2488, exp. 1312, 1878.

de que “la instrucción se reducía simplemente a saber leer y escribir”. El presidente Juárez envió una amonestación, urgiendo a la corporación a que se apegara a la norma de sostener una escuela en cada manzana, por lo que el ayuntamiento se vio forzado a cerrar el plantel en julio.³⁴ Esta medida federal anunciaba una manera diversa de administrar la educación, e impuso su criterio al gobierno de la Ciudad de México.

Quizás la cúspide de los logros educativos del ayuntamiento se reflejó en 1884, cuando el presupuesto destinado a la educación ascendió a 10% (anteriormente oscilaba entre 5 y 7%), y con la creación de escuelas para párvulos y nocturnas para obreros de ambos sexos.³⁵ Éstas se reorganizaron a raíz de los congresos de Instrucción, cuando se dividieron en complementarias, de instrucción elemental, y suplementarias, que además impartirían enseñanza técnica a los adultos que lo desearan (anexo 5).

De 1887 a 1891, el presupuesto municipal destinado a la educación decreció nuevamente a los porcentajes anteriores. La escasez de recursos económicos nacionales, la ausencia de un sistema educativo que asegurara un sitio digno para profesores y alumnos en instalaciones escolares modestas pero limpias, y la pobreza y diversidad de los grupos sociales (epidemias, alcoholismo, disfunción familiar, etc.), son algunas de las razones que explican el bajo presupuesto destinado a la educación.

El año de 1888 marcó el principio del fin de las atribuciones del ayuntamiento en materia educativa, justo cuando la federación promulgaba la ley de instrucción que resumía todas las ideas educativas que se tenían entonces y que habrían de retomar, al año siguiente, las diversas comisiones del congreso de Instrucción. Era costumbre que las instituciones de todo tipo y todo nivel becaran a los alumnos pobres. Esta vez le tocó a la recién inaugurada Escuela Normal solicitar al ayuntamiento cuatro educandos de 14 años que contaran con los conocimientos necesarios de instrucción primaria para que fueran becados y pudieran formarse como profesores. Pero la falta de niños que cumplieran con este requisito reveló la ineficiencia del ayuntamiento.³⁶

³⁴ AHDF, Instrucción Pública en General, Municipalidad San Ángel, vol. 2488, exp. 1312, 1878, pp. 30-32.

³⁵ AHDF, Instrucción Pública en General, Municipalidad San Ángel, vol. 2488, exp. 1312, 1878, pp. 39 y 40.

³⁶ AHDF, Instrucción Pública en General, Municipalidad San Ángel, vol. 2488, exp. 1312, 1878, p. 45.

Sin embargo, nada más lejano de la realidad que pensar que el ayuntamiento descuidaba al sector educativo. En su seno se generaron propuestas eficaces, que sorprendentemente no se habían considerado con anterioridad. Una de ellas fue modificar el horario escolar. Para combatir inasistencias escolares, nada más adecuado que un horario corrido: en lugar de 8 a 12 de la mañana y de 2 a 5 de la tarde, los niños irían únicamente de 8 a 2. Muchos niños asistían a los planteles sólo durante la jornada matutina. El antiguo horario dificultaba enormemente la asistencia regular, pues la niñez mexicana, sobre todo aquella que vivía en barrios de los alrededores de la ciudad y en las municipalidades, tenía que enfrentar problemas que superaban sus necesidades educativas. Satisfacer el hambre era la principal de ellas. La pobreza era abrumadora: los niños comían “una o dos tortillas al día”, según quedó asentado por la Comisión. Además, tenían que ayudar a sus padres en los quehaceres domésticos o bien aprender algún oficio para contribuir al sostén familiar.³⁷ A todo lo anterior se sumaba el que en las horas de escuela vespertina los niños no tenían disposición para aprender, “porque acaban de comer o porque van bajo la influencia soporífica del pulque que constituye su principal alimento; o bien por las condiciones climáticas, los recurrentes aguaceros”.³⁸ La Comisión supuso que el horario corrido daría oportunidad para que los niños aprendieran un oficio en las tardes e incluso se ejercitaran en la gimnasia para mejorar su desarrollo físico.³⁹ El hecho de que la corporación haya dado su anuencia para que el profesor Miguel Arvide llevase a cabo en su plantel el horario corrido muestra, a un mismo tiempo, laxitud en su toma de decisiones y cierta confianza en que este experimento piloto lograra constituir el ejemplo que cambiaría, en el futuro, la más grave de las deficiencias educativas: la inasistencia. *El Monitor Republicano* denunciaba que había más de 60 000 niños sin escuela, tres cuartas partes de la población infantil.⁴⁰

³⁷ AHDF, Instrucción Pública en General, Municipalidad San Ángel, vol. 2485, exp. 980, 1872. Se trataba de los niños que iban a las escuelas del Peñón de los Baños, Chapultepec, Magdalena de las Salinas, Mixhuca y Resurrección.

³⁸ AHDF, Instrucción Pública en General, Municipalidad San Ángel, vol. 2490, exp. 1497.

³⁹ AHDF, Instrucción Pública en General, Municipalidad San Ángel, vol. 2493, exp. 1713.

⁴⁰ MENESES MORALES, *Tendencias*, t. I, p. 354.

Otro de los grandes males que provocaban el ausentismo –aunado a las dificultades del antiguo horario seccionado– era la escasísima alimentación, y se propuso entonces combatirla. Una forma que parecía eficaz fue la implantación de desayunos escolares, proporcionando a cada escuela 10 pesos mensuales o bien premiando con esta gracia alimenticia sólo a los niños que tuvieran una presencia regular. Los maestros serían los encargados de expedir este “certificado de asistencia”.⁴¹ Nuevamente se trataba de buenas intenciones que, por falta de recursos, no pudieron llevarse a cabo.

El municipio estaba consciente de la deficiencia que le imputaba el gobierno federal: la falta de uniformidad. En varios documentos se evidencia la preocupación de que en las escuelas se enseñara de manera diversa, empleando el método que mejor le pareciese al maestro o de que se cobraran ilegalmente cuotas a los alumnos para que el preceptor contratara a un ayudante.⁴² En suma, la Comisión de Instrucción exhortaba a las autoridades municipales a que se estableciera una reglamentación con fines de unificar la educación.

Pese a las penurias, el número de escuelas fue ascendiendo con el pasar de los años: de 55 planteles en 1877 crecieron a 91 en 1886.⁴³ Hasta 1896, las escuelas municipales eran mucho más numerosas que las federales. En 1874, por ejemplo, las primeras ascendían a 48, mientras que las segundas sumaban 11, y las privadas alcanzaban la cifra de 110 (anexo 2).⁴⁴ En todas ellas se ofrecían programas, métodos y tipos de organización diversos. Estas cantidades reflejan no sólo una abrumadora mayoría municipal, sino una oferta educativa particularmente asombrosa. La federación empezó a percatarse de las diferencias numéricas, pero con todo resulta interesante observar cómo ambas (las municipales y las privadas), al pasar los años, quedaron desplazadas por el ímpetu educador del Estado nacional.

La uniformidad nacionalista

Desde fines de la década de los sesenta del siglo XIX, México vivía una época de libertad cultural que se manifestaba en las nuevas corrientes

⁴¹ AHDF, vol. 2484, exp. 947, 1871; vol. 2485, exp. 980, 1872.

⁴² AHDF, vol. 2483, exp. 807, 1869.

⁴³ CHAUL PEREYRA, “La instrucción”, p. 116.

⁴⁴ DÍAZ COVARRUBIAS, *La instrucción*, pp. 198-200.

estéticas del modernismo, del positivismo y del cientificismo. La nueva república trajo consigo un inusitado fervor por el que los intelectuales desplegaron sus talentos en el arte, la literatura y la educación. Fue un *renacimiento* cultural tal cual lo nombró —y así bautizó a su revista— uno de los gigantes de las letras mexicanas, Ignacio Manuel Altamirano, quien invitaba a los mexicanos a la concordia y a olvidar viejos rencores de partido. En su revista aparecieron los liberales triunfantes y los conservadores vencidos, los viejos y los jóvenes, los capitalinos y los provincianos.⁴⁵ El arte unía lo que la política desunía. Los viejos y afamados intelectuales como Guillermo Prieto se reunían con los jóvenes como Justo Sierra. Por falta de medios económicos, aquellos dedicados a las letras solían impartir cátedras, escribir textos escolares y novelas y también se desempeñaban como sinodales. Acostumbraban intercambiar ideas y opiniones en las reuniones literarias que se llevaban a cabo en sus casas o en cafés, donde leían al auditorio sus últimas obras y comentaban sus cuitas políticas. Un buen número tenía —violentando sus intereses personales— un puesto en la burocracia del cual obtenían los ingresos que tanto necesitaban.

Es en este marco de fervor cultural en el que las instituciones superiores como la preparatoria, la normal y las escuelas especiales (hoy facultades) atrapan el interés de políticos, educadores e intelectuales —pues ahí daban clases e intervenían en la formulación de planes de estudio—, en que se pensó reformar la instrucción primaria a la cual las leyes anteriores, incluyendo la de 1867, no le había dado la importancia que merecía. Justo Sierra era el presidente de la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Diputados, y fue ahí donde se formuló la idea de convocar a una reunión nacional para unificar criterios y adoptar un programa nacional. La historia de México mostraba, o al menos aquel criterio prevalecía, que las guerras anteriores se derivaban de la multiplicidad de métodos, textos y asignaturas. Se buscó unificar criterios, pues la unidad se había logrado en otros ámbitos de la vida nacional: las constituciones locales estaban cimentadas en la constitución federal, y la legislación civil y penal del Distrito Federal fue adoptada en los estados de manera unánime.

Durante el Porfiriato se celebraron cuatro congresos de Instrucción. El primero, el Congreso Higiénico Pedagógico, tuvo lugar en 1882.

⁴⁵ *Tiempo de México*, 18 de enero de 1870.

Médicos y maestros se percataron de que resultaba imprescindible recapitular sobre la vinculación higiene-escuela-educando en una época en la cual no había agua entubada (la existente se tomaba de las fuentes que se ubicaban en varias partes de la ciudad y también de pozos en algunas vecindades); no se hervía el agua y tampoco se tenía el hábito de lavarse las manos, por lo que los microbios gozaban del idóneo caldo de cultivo para reproducirse. En aquella época –antes de 1898– la teoría médica y de la salud pública que predominaba en México y en el mundo occidental era la miasmática. Es decir, se pensaba que las miasmas, las fétidas emanaciones que provenían del aire, eran las transmisoras de las enfermedades. Por ello, en aquel tiempo los médicos recomendaban siempre aire puro y vida campirana, puesto que en la Ciudad de México el aire estaba sumamente contaminado, ya que la gente pobre, que constituía la mayoría, solía defecar y orinar en las calles, había perros muertos por doquier y basura podrida acumulada. El excusado se introdujo tardíamente en el Porfiriato, así que se usaban letrinas, una por vecindad, y durante las noches pasaban los carruajes, tirados por mulas, a recoger los desechos. Hacia 1892, con la construcción de las atarjeas, se empezaron a hacer “comunes” y albañales en las casas, suprimiéndose casi por completo el uso de las pipas nocturnas.⁴⁶

En aquellas condiciones de insalubridad, los niños eran los primeros en sucumbir ante las epidemias de viruela, tifo (enfermedad transmitida por el piojo o la pulga de las ratas), sarampión, neumonía y diarreas. Cabe decir que no se admitía a los niños enfermos en las escuelas: para ser aceptados nuevamente debían transcurrir de 20 a 40 días después del restablecimiento de la salud.

En el Congreso Higiénico Pedagógico se tomaron varias resoluciones. Para evitar hacinamientos, cada grado escolar debía tener un salón propio, y no debía haber caños abiertos ni mingitorios en el zaguán. Sin embargo, ninguna de ellas llegó a cumplirse durante las dos décadas que le siguieron. Las escuelas construidas *ex profeso* empezaron a edificarse, con todos los cánones modernos, hasta los primeros años del siglo xx. Ya para entonces, el paradigma de la salud se había modificado, y con él toda una concepción de cómo prevenir enfermedades y fomentar la salud. En 1898, con la adopción de la teoría infecciosa de la enfermedad,

⁴⁶ LÓPEZ RAMOS, *Prensa*, p. 233.

se empezó a hervir el agua, pues las autoridades se percataron de que el cólera y la tifoidea se transmitían por la ingestión de aguas malsanas. Fue en ese tiempo también cuando poco a poco la gente adoptó como hábito rutinario lavarse las manos. Entonces se exigió, con mayor rigor, que los niños acudiesen limpios a las escuelas. Cada día, a las ocho de la mañana en la entrada del colegio, se destinaban quince minutos para revisarles las manos, cuellos y orejas. Pero pasarían todavía muchos años antes de que los baños sabatinos de cuerpo entero sustituyesen a las abluciones y formasen parte de la vida cotidiana de las familias.

Los siguientes congresos de Instrucción de 1889, 1890 y 1891 constituyeron el mayor esfuerzo federal y estatal por consolidar la educación hacia objetivos nacionales comunes. En la convocatoria del Primer Congreso, Joaquín Baranda, ministro de Justicia e Instrucción Pública, de quien surgió la idea de discutir federalmente el mosaico de teorías, ideas y métodos educativos, exhortaba a la unión porque —afirmaba— “los esfuerzos aislados nunca son eficaces; la cohesión y la uniformidad, por el contrario, conducen al éxito más lisonjero”.⁴⁷ Los temas abordados se dividieron por comisiones y nada escapó a la mirada de los congresistas. Pero resultó imposible discutir y luego tomar resoluciones acerca de todos los puntos de análisis, ya que debía decidirse nada menos que el derrotero de la educación nacional, desde la escuela de párvulos hasta la profesional: programas de estudio, metodología aplicada, libros de texto, retribuciones a maestros, locales escolares, horarios y muchos otros temas.

Desde el congreso de 1882 se había contemplado la preocupación por el desarrollo integral del niño. Importaba tanto su educación intelectual como la física y la moral. Aquella idea educativa con la cual soñó Jean Jacques Rousseau en su tratado utópico *L'Émile*, había cundido en el mundo occidental y había marcado el pensamiento de Johann Pestalozzi, Enrique Laubscher, Enrique Rébsamen y Friedrich Froebel, el cuarteto de teóricos que influyeron considerablemente en la educación primaria mexicana. *Émile* es un niño “libre” que aprende, de su tutor, las verdades fincadas en la naturaleza. No es en el aula escolar donde el chiquillo se instruye en la vida y en las cosas, sino que las “siente” y las “razona” al caminar por los montes, por los valles, al cruzar un río, en todo hermoso lugar donde se sensibilicen los sentidos y las emociones.

⁴⁷ *Primer Congreso*, p. 59.

No son importantes los libros, sino el contacto con la naturaleza y el diálogo entablado entre el niño y el tutor. Aquel quimérico libro fue quemado en su tiempo, y el autor fue perseguido por hereje, pero su obra revolucionó la educación, la *modernizó*.

Esta concepción de centrar la atención en el niño, de condenar –casi por completo– el empleo de los textos, de exaltar las facultades docentes y de motivar el uso de los sentidos (en lugar de la memoria), habría de dar lugar a lo que se denominó “método objetivo”, “de los sentidos” o “de Pestalozzi”, como indistintamente se le llamó en México. Más allá de las modificaciones a los planes de estudio, útiles y textos escolares, éste fue el cambio radical de la educación porfiriana. De hecho, todas las materias, en clases impartidas en un lapso de 20-40 minutos, se enseñaron con esta nueva metodología: la aritmética recurría al ábaco o a contar con frijoles, para explicar geometría se hacía un cubo de papel, en geografía se llevaba a los escolares de excursión para que observaran la dimensión de una montaña o el cauce de un río. Se fomentaba, además, que los niños adquirieran el apego al trabajo y al progreso, valores que se imprimían como parte de la materia más importante, las *Lecciones de cosas*, considerada tan importante como el aprendizaje de la lectura, la escritura y la aritmética. Bajo esta asignatura, los niños aprendían, a la manera “rousseauiana”, sobre las cosas y los fenómenos:

A las clases de lecciones de cosas daban los profesores extensión y profundidad. Nuestra niñez estuvo así bien pronto interesada en el conocimiento de las leyes y de la naturaleza. Conocíamos el porqué del desarrollo de las plantas como la causa de los vientos. Las explicaciones sobre la electricidad, las fuerzas magnéticas, las leyes de la gravedad y las propiedades de los cuerpos llenaban horas y horas en el desarrollo de nuestros estudios.⁴⁸

Para cumplir con el objetivo central de la educación en cuanto al desarrollo físico de los educandos, se previó que los niños se ejercitaran diariamente. Eran los inicios de la gimnasia sueca: se desplegaban las “evoluciones”, ejercicios en los que niños y niñas, al oír un timbre, se movían uniformemente hacia uno u otro lado para formar con sus cuerpos palabras como “paz” y “progreso”, vocablos clave del régimen.

⁴⁸ VALADÉS, *Memorias*, p. 1.



1, Un niño pobre; — 2, aprende á trabajar; — 3, trabaja para sus padres; — 4, aprende siendo hombre; — 5, estudia para progresar; — 6, es solicitado por honrado y hábil; — 7, es propietario por sus ahorros; — 8, llega á dueño de un taller; — 9, tiene un hogar feliz.

SEGUNDA PARTE.

3

Los valores que se imprimían en las escuelas. Laura Méndez de Cuenca, *El Hogar Mexicano*, Segunda parte, México, Herreró Hermanos Sucesores, 1907, p. 3.

Otro aspecto indispensable era la enseñanza de la moral, inculcada desde inmemoriales tiempos por medio de la religión. En tiempos de la educación moderna, los niños aprendían, a través de cuentecitos, ideas acerca de la obediencia, el respeto, la gratitud, la aplicación, la devoción a los padres de familia y otros conceptos similares. Aunque los maestros eran multados si se les sorprendía enseñando religión, tuvieron que pasar muchos años antes de que el precepto del laicismo se cumpliera a carta cabal. El amor a México, la “religión” de la patria como decía Justo Sierra se enseñaba en las clases de historia y civismo; además, diariamente, a las ocho de la mañana se cantaba el himno nacional honrando al más grande de los símbolos nacionales: la bandera tricolor.

La federalización: los números, los logros y los olvidos

Al finalizar, en febrero de 1891, el Segundo Congreso de Instrucción Pública, se decidió que cada tres años debía celebrarse una reunión similar. Sin embargo, y pese a ciertas mociones propuestas por Sierra —sobre todo a partir de 1905, cuando se independizó la Secretaría de Instrucción Pública de la de Justicia y Sierra ocupó la titularidad—, el siguiente no tuvo lugar sino hasta 1910, cuando formó parte de las majestuosas fiestas del Centenario. Aquellas bitácoras fueron impresas, y constituyen una de las mejores fuentes para observar el balance de los logros y de los olvidos de la instrucción pública durante el Porfiriato.

La biografía de Justo Sierra está imbricada en la historia misma de la educación nacional. Su invaluable lucha por mejorar la instrucción pública se percibe en cada discurso, manifiesto, ley, en sus decretos y reglamentos y, desde luego, en su correspondencia con los pilares del régimen: Porfirio Díaz y José Ives Limantour, secretario de Hacienda y Crédito Público. Hubo desavenencias entre Sierra y Limantour, pues el primero clamaba porque aumentaran el presupuesto a la educación y se aprobaran sus “ideales educativos”, como aquella ley de 1908⁴⁹ que condensaba su pensamiento en la forma “más madura y completa” y constituía el “credo pedagógico más avanzado de la época”, según las

⁴⁹ Carta de Sierra a Limantour del 31 de diciembre de 1907, en SIERRA, *Obras*, t. XIV, pp. 356-362.

palabras del director de la Enseñanza Primaria del Distrito Federal, Miguel Martínez.⁵⁰

Porfirio Díaz tuvo algunas debilidades; una de las cuales fue su falta de cultura y su frágil oratoria, sin duda una flaqueza grave para aquella época en la que muchos dominaban a la perfección este género, pues era necesario persuadir a multitudes. En cambio, Sierra poseía el don de convencimiento y, armado de una vastísima cultura, cautivaba a su público. Solía vérselo siempre leyendo en el tranvía para no perder el tiempo en conversaciones triviales. Díaz, por el contrario, nunca leía y tampoco escribía (dictaba innumerables cartas y oficios, usualmente en forma seca y tajante), según escribió Agustín Aragón, positivista ortodoxo, apologista de la personalidad del caudillo.⁵¹ No obstante, su fuerza radicaba en reconocer en otros lo que él no tenía. Y así dejó a Sierra “gobernar” la educación, le dio vara ancha y lo apoyó. El congreso, que –de acuerdo con el reciente estudio de María Luna Argudín– no era aquel cuerpo amorfo de diputados y senadores que esperaban del presidente las órdenes para aprobar o desaprobar tal o cual moción,⁵² “concedió al Ejecutivo de la Unión para que expidiera las prescripciones necesarias para extender y perfeccionar la educación nacional”.⁵³ Así que la brillantez y la claridad de los objetivos educativos de Sierra pudieron llevarse a cabo, no sin dificultades (como las enfrentadas con Limantour), gracias a esta “semi-independencia” del ramo de la instrucción pública. Pese a esta ventaja, el presupuesto de instrucción fue muy limitado, pasando de 2-3% en los inicios del régimen a 7% después de 1905. La mayor parte de los recursos se destinaban para los dos ramos “fuertes” del régimen, el crecimiento económico y la preservación de la paz: fomento (de 23.86% en 1882 a 19.23% en 1910) y guerra (de 36% en 1877 a 20% en 1911),⁵⁴ aunque una vez obtenida la pacificación, el último descendió lentamente en el lapso de los últimos diez años. Como se puede observar, el presupuesto otorgado a la educación fue considerablemente

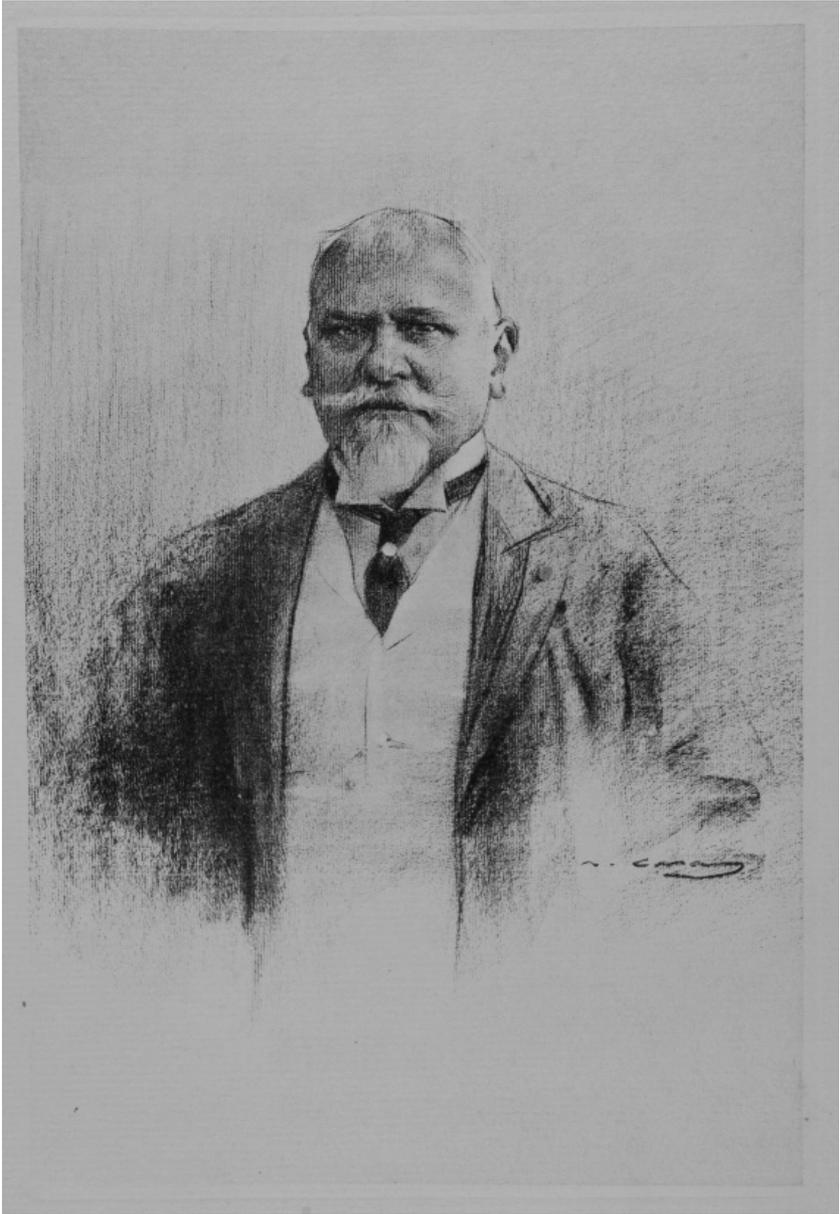
⁵⁰ En ocasión del informe presentado al congreso de 1910, en *Informes*, t. I, p. 427.

⁵¹ ARAGÓN, *Porfirio*, p. 276.

⁵² LUNA ARGUDÍN, *El congreso*.

⁵³ Carta de Sierra a Limantour, 31 de diciembre de 1907, en SIERRA, *Obras*, t. XIV, pp. 356-362.

⁵⁴ GONZÁLEZ NAVARRO, *Estadísticas*, pp. 38-39. DUBLÁN y LOZANO, *Legislación*, vol. XVI, p. 796.



El pilar de la educación porfirista. Justo Sierra, *Juárez, su obra y su tiempo*, México, Ballescá y Compañía, 1905-1906, s.p.

bajo para una ciudad que, a decir de Sierra, exigía se le diese el valor “supremo” que se le daba en otros países.⁵⁵ Pese a estas diferencias numéricas, según lo muestran los anexos 1 y 7, el ramo de guerra empezó a descender desde 1888, al tiempo que el rubro de educación comenzó a incrementarse. Ambos comportamientos perduraron hasta 1910. Ello indica que, después de haber logrado “la pacificación” (en términos muy relativos), se pensó en destinar más recursos a otros rubros como educación. Pese a que gráficamente apenas se percibe el incremento, en 1899 se destinaban 1.7 millones, mientras que para 1910 la cantidad había ascendido a 7 millones.

La “federalización” de las escuelas en 1896 trajo consigo ventajas. La uniformidad fue la primera y la más deseada: todos los niños ciudadanos aprenderían lo mismo y a las mismas horas. Las escuelas se reubicaron en los ocho cuarteles de la ciudad, de acuerdo con “la densidad de población (según el reciente censo de 1895) y las circunstancias sociales de los vecinos”.⁵⁶ Por otra parte, los sueldos de los maestros, hombres y mujeres, aumentaron y se homologaron (antes las mujeres ganaban menos). Se incrementó el número de escuelas y de inscripciones (de 129 escuelas y 11 246 inscripciones en 1896, a 426 y 63 840 respectivamente en 1911; anexos 2, 3 y 4), aunque debe observarse con atención que en 1907 había 108 303 niños en edad escolar.⁵⁷ Se crearon los Consejos de Vigilancia, que debían cuidar del cumplimiento de la ley en lo relativo a la obligatoriedad, y para reforzarlos se nombraron seis inspectores pedagógicos y cuatro inspectores médicos.⁵⁸ La asistencia media también se

⁵⁵ Carta de Sierra a Limantour, 31 de diciembre de 1907, en SIERRA, *Obras*, t. XIV, pp. 356-362.

⁵⁶ RUIZ, *Tratado*, p. 298. Por otra parte, las escuelas se clasificaron dando los números impares a los planteles de niños, números pares a las de niñas y números romanos a las mixtas. El que esto escribe era el regidor de instrucción pública del ayuntamiento hasta julio de 1896; a partir de esa fecha ocupó el cargo de director de Instrucción Primaria. De acuerdo con mi punto de vista un buen y “hábil” nombramiento por parte de la federación.

⁵⁷ BAZANT, *Historia*, p. 93.

⁵⁸ Los consejos estaban formados por el inspector de policía del cuartel y dos vecinos. Capítulo III de la ley reglamentaria del 3 de junio de 1896, en DUBLÁN y LOZANO, *Legislación*, vol. XXVI, p. 232.

incrementó: de 50% que había en 1890 a 34% de 1910.⁵⁹ Con el fin de aumentar las inscripciones, se dispuso también en 1896 que la primaria se dividiera en dos: elemental (cuatro años, que en 1908 aumentaron a cinco) y superior (dos años). Esta última sería una especie de puente entre la elemental y la preparatoria.

Otra medida importante lograda con la “federalización” fue la uniformidad en los exámenes escolares. Bastaría una mirada a las actas de exámenes que se practicaban en las escuelas mexicanas para convencerse de que era a todas luces indispensable. Las evaluaciones, además de ser exámenes finales, eran rituales cívicos. A mediados de diciembre (el año escolar iba de febrero a noviembre) se realizaban en un salón del ayuntamiento, o bien en un teatro –si el dinero de las arcas permitía rentarlo–. Al frente de las autoridades municipales (presidente, secretario, regidor, el gobernador y en ocasiones el ejecutivo) se presentaba un grupo de niños o de niñas al acto final del año escolar. En varias ocasiones, Sierra comentó lo enternecedora que resultaba aquella ceremonia:

Inmediatamente el señor Presidente de la República hizo la distribución de premios a las niñas. Aquel espectáculo fue conmovedor: cuando una niña pobre, muy pobre, envuelta en los modestos vestidos de nuestra última clase, llevando al hombro su pequeño rebozo de a seis reales –muchas de las cuales ni calzado llevaban, y que tal vez no habían recibido ni el alimento más miserable–, cuando una de aquellas niñas recibía su premio, el entusiasmo, la alegría que se pintaba en todos los semblantes estallaba en un aplauso sincero, tributado a aquellas pobres niñas, verdadera imagen del pueblo, sobre cuyo cielo comienza a tenderse una aurora de esperanza.⁶⁰

A aquellas escuelas municipales y luego federales asistían niñas de todas las clases sociales; Irene Motts, más tarde normalista, recordaba que la vida era tan barata que una compañerita suya, hija de un gendarme cuyo sueldo era de un peso diario, iba vestida pulcramente todos los días. El contraste entre ambas alumnas era enorme pues el padre de Motts tenía suficiente dinero para pagarle al mejor sastre de la capital, 50 pesos

⁵⁹ En 1890 había 11 544 niños y 9 393 niñas inscritos; de los primeros, acudían regularmente a la escuela 5 525, y de las segundas 4 119; en *La Escuela Moderna*, t. I, 1890, p. 95.

⁶⁰ “Trinitarias”, en SIERRA, *Obras*, t. III, p. 122, diciembre de 1871.

por cada traje.⁶¹ La enseñanza oficial tenía un buen nivel; atraía a algunas gentes adineradas que hubiesen podido pagar colegios particulares, pero sobre todo a la naciente clase media conformada por comerciantes, maestros, intelectuales, profesionistas y burócratas.⁶² A fines de la década de los sesenta del siglo XIX, las niñas “decentes” Rosa y Laura Méndez Lefort asistían a la escuela municipal número 2 y fue el aula escolar el primero de los escenarios ciudadanos donde la segunda, Laura, se sensibilizó ante una sociedad basada en profundas diferencias que condenó en sus escritos literarios y pedagógicos. Por su parte, Ramón Beteta, quien muchos años después fue ministro de Hacienda del presidente Lázaro Cárdenas, asistió en Azcapotzalco a una escuela oficial que dejó en él “una huella profunda y me enseñó mucho de lo que es la realidad de nuestro país; una realidad que ‘los niños decentes’ no llegan a descubrir nunca”. Recordaba que los niños iban con calzón blanco y descalzos. Él, cuya familia había venido a menos, iba con trajecito negro raído y zapatos con agujeros. También acudió a otra escuela oficial, una recién inaugurada primaria en la colonia San Rafael, a la que acudían niños clasemedios “decentes” cuyas familias tenían cuidado de no mezclarlos con los “peladitos”. Ahí, recordaba Ramón, llegaban algunos alumnos pudientes vestidos con guantes y polainas que recogían a la salida en un coche tirado por caballos.⁶³ Niños sensibles como Laura y Ramón habrían de cuestionarse acerca de esa contrastante realidad mexicana.

En aquellos exámenes previos a la federalización no era obligatorio que todos asistieran, sino sólo los más “aptos”, aquellos que la maestra consideraba que había preparado bien para la ocasión. El auditorio, henchido de gente —eran verdaderas aglomeraciones las que acudían a aquellos eventos—, era testigo de la ceremonia. Los padres de familia, abuelos, hermanos y amigos de los examinados se presentaba con sus mejores galas, pues iban a celebrar que sus hijos participaran del “acto público”. Laura Méndez de Cuenca recordaba que en aquel evento se mostraban las usuales malas costumbres de los mexicanos: apartaban

⁶¹ MOTTS, *La vida*, p. 49.

⁶² Hijos de albañiles, carpinteros, herreros, sirvientas y molenderas convivían con vástagos de abogados, ingenieros y otros padres de familia que desempeñaban actividades “modernas”: telegrafista, bombero, fotógrafo, mecánico, agente de negocios y otras. MENÉNDEZ MARTÍNEZ, “Modernidad”, anexos 22-24.

⁶³ BAZANT, *Laura*; Beteta, *Jarano*, pp. 35-37, 69.

lugares (pese a que en el recinto había tres “colocadores”, contratados *ex profeso*), y entre el público se daban de codazos y se gritoneaban. Con todo, se trataba de un acto delicado pues el prestigio del docente estaba en juego: podía calificársele como “apto” o “inepto” y como resultado perder su empleo, si es que había muchos reprobados. Se evaluaban diversas habilidades: lectura, escritura, aritmética... Las calificaciones se medían por puntos, en que uno era el mínimo y cuatro el máximo. A los mejores alumnos se premiaba con ramos de flores artificiales para las niñas, libros para los niños y medallas y diplomas para ambos. El reglamento de exámenes cambió radicalmente con la “nacionalización”. A partir de entonces se presentaban exámenes por años escolares y no por materias sueltas, y los premios se asignaron a quien hubiese obtenido buenas calificaciones en todas las materias.

Después de 1896, los letreros de algunas puertas de vecindades que anunciaban la “Amiga” o la “Escuela Municipal número...” habían pasado a la historia. Se sustituyeron por novedosos rótulos: “Enseñanza moderna elemental por sistema objetivo”.⁶⁴ Los útiles escolares se modernizaron: de la pluma de ave, sobre todo la de guajolote, se cambió a la pluma de acero y a los gises blancos y de colores, aunque siguió utilizándose el carboncillo y el lápiz, como hasta ahora; del pizarrín, a la pizarra, y de ahí al pizarrón y al cuaderno pautado; del silabario cortado y formado en casa, a los múltiples silabarios modernos, vendidos como libritos; de los antiguos textos a los textos modernos (uno por cada materia y uno de lectura por cada año escolar); del mobiliario antiguo, que consistía en tablas de madera y sillas desvencijadas, a las modernas bancas “unitarias” y “binarias” para dos educandos; de las vitrinas con santos en las esquinas a las paredes invadidas de cartelones “científicos” y mapas. Tal era el alarde de la modernidad escolar:

Mayor número de escuelas; muebles de otra forma; cartas murales con los retratos conocidos desde Adán a Bismarck y desde Caín hasta Caserío Santo; cuadros con todas las historias de la industria; desde el gusano de seda hasta el moirée más fino de las fábricas de Lyon; desde la piedra de sulfuro-antimoniuro de plata, hasta la moneda de cinco centavos. Muchas

⁶⁴ *Perucho*, cap. II. Aunque la novela fue publicada como folletín durante 1895-1896, la narración inicia en 1867.

reglas para que cada departamento contenga tal cantidad de metros cúbicos de aire; que las vidrieras se abran de un modo horizontal y no al estilo antiguo; que el banquillo en que se sienta cada niño tenga tal amplitud y tal altura; que diste tantos centímetros del pupitre y que éste tenga una elevación determinada y su inclinación siempre la misma. Que el papel escolar sea amarillento, porque ese color higiénico no lastima los ojos; que se aprenda a escribir y a dibujar por medio de procedimientos rápidos; que no se use mucho del libro sino de la clase oral; que no se profundice el latín porque es inútil, ni se amplíen demasiado los textos porque se recarga y se repleta la imaginación de los alumnos.

Ayer se estudiaba la gimnasia en toda su extensión; hoy se ejercita la de sala, al compás de un tambor, moviéndose la cabeza, los brazos, los pies, la columna vertebral, todo para que sea el desarrollo más rápido y más completo.⁶⁵

En fin, la modernidad había llegado para quedarse. Pese a que la influencia del extranjero, sobre todo de Francia, Alemania y Estados Unidos, era evidente en leyes, útiles, textos y muebles escolares, nada más lejano que pensar que la escuela porfiriana no imprimía en los alumnos valores nacionales. A lo largo del año, pero sobre todo durante el mes de septiembre, se despertaba en los niños “la admiración por nuestros héroes, el sentimiento de dignidad nacional, el amor a nuestro suelo y a nuestra historia, en suma al patriotismo”. En tiempos pasados recaía en los bolsillos de los ciudadanos el gasto patriótico de septiembre; en tiempos modernos los fondos públicos se hicieron cargo del festejo del “grito”, sobre todo a partir del año de 1896 cuando se trajo a la capital de la república la histórica campana de Dolores.⁶⁶

Pese a la uniformidad, había enormes diferencias entre las escuelas del Distrito Federal y las “foráneas”, ubicadas en las municipalidades. Se reflejaba el mismo abismo que existía entre la ciudad y el campo. Y también había diferencias abismales entre las municipalidades de Azcapotzalco, Guadalupe Hidalgo, Tacubaya, Mixcoac, San Ángel, Coyoacán y Tlalpan *versus* Xochimilco y Milpa Alta, donde la gente no tenía más ingresos que la cada vez más pobre agricultura, agravada en los años de

⁶⁵ *Perucho*, cap. IX.

⁶⁶ “Educación nacional y política en las escuelas”, en CUÉLLAR, *Los tiempos*, pp. 337-339.

seguía como en 1907 cuando la crisis del régimen era claramente visible. La informante Luz Jiménez recordaba, muchas décadas después, aquellos tiempos, precisamente el año de 1905 cuando se fundó una escuela mixta en el pueblo de Milpa Alta:

Por esos tiempos casi nadie quería mandar a sus hijos a la escuela porque no podían vestir bien. Vivían sucios en sus casas, andrajosos [...] Estudiábamos dos veces al día y la que no llevara sus zapatos brillosos, sin bañarse y sin peinar la mandaban a la escuela de los muchachos. Ahí les lavaban los pies, las peinaban y le hacían brillar los zapatos con lo que llamaban “la bola” [...] Así es como nos enseñaron a vivir correctamente [...] Decidieron el prefecto y el inspector apresar a todos los hombres, tuvieran hijos o no. Los hombres tendrían que estar encerrados para que los interrogaran [...] Les preguntaban si iban a enviar a sus hijos a la escuela. El que contestaba que sí mandaría a sus hijos a la escuela lo soltaban...⁶⁷

Eran tantos los niños sin escuela –aun en la Ciudad de México– que en la práctica resultó imposible aplicar las multas (dinero o prisión) a los infractores padres de familia. Lo explican innumerables documentos: “Los padres no tienen ni lo necesario para la vida”.⁶⁸ Las autoridades tuvieron que conformarse con recurrir a la convicción más que a la coerción, a no desesperarse ante la multitud de “pelados” que vivían en condiciones de barbarie, comiendo sólo tortillas con sal y chile y “bautizados con pulque”,⁶⁹ para quienes materialmente era imposible que mandaran a sus hijos a la escuela. Se sugirió que al menos se obligara, como ocurría en algunos estados, que los “pelados” usaran pantalones (en lugar del típico calzón de manta) y se prohibieran las ropas “asquerosas”.⁷⁰

A diferencia de otras ciudades y estados de la república, en la Ciudad de México fue notable, en este periodo, el incremento de los ciudadanos que aprendieron a leer y a escribir. En 1867 aproximadamente 25% de

⁶⁷ HORCASITAS, *De Porfirio*, pp. 31-35.

⁶⁸ Por ejemplo, véase *Memoria del ayuntamiento*, 1896, p. 124.

⁶⁹ “Apuntes sobre la instrucción pública y sobre los *pelados* dedicados al nuevo ayuntamiento”, en CUÉLLAR, *Los tiempos*, pp. 355-357; “Una tragedia mexicana”, en *Tiempo de México*, 2 de noviembre de 1909.

⁷⁰ CUÉLLAR, *Los tiempos*, s. p.

la población leía y escribía,⁷¹ pero para 1910 había aumentado a 50%, síntoma revelador de que la alfabetización —si no la educación— había tenido éxito. Pese a que la ley decía que las inscripciones podrían realizarse en cualquier época del año,⁷² la eficiencia terminal era el talón de Aquiles de la instrucción primaria, pues pocos lograban terminarla.⁷³ Lo común era la asistencia por interrumpidas temporadas. Las listas de asistencia reflejaban que los niños faltaban a las escuelas con mayor frecuencia en los tiempos de siembra y cosecha. Resulta paradójico que, como alguna vez lo sugirió el ayuntamiento, no se haya cambiado el año escolar de acuerdo con el año agrícola, actividad que sobre todo en las municipalidades normaba la vida cotidiana de los habitantes.

EDUCACIÓN MEDIA: LAS NORMALES Y LA ESCUELA DE ARTES Y OFICIOS

Desde la ley de instrucción pública de 1867, se había contemplado fundar una escuela que instruyera a artesanos y obreros tanto en la teoría, mediante el aprendizaje de álgebra, trigonometría, química y física, como en la práctica, a través de la experiencia obtenida en los talleres de carpintería, tornería, herrería y de otras especialidades.

Como sucedió prácticamente en todos los niveles educativos, los planes de estudio de la Escuela de Artes y Oficios fueron cambiando con los años hasta ajustarse a los tiempos modernos que requerían mano de obra calificada. En sus inicios, la institución atrajo a pocos estudiantes,

⁷¹ No se tienen números exactos para esa época, por lo que este porcentaje es aproximado. Antes de la década de los ochenta del siglo XIX primero se enseñaba a leer y luego a escribir por lo que la mayoría de los mexicanos sólo leía (en el Distrito Federal únicamente 5% de la población leía en 1895 cuando se llevó a cabo el primer censo de la República; esta proporción cambió después cuando se aprendió a leer y a escribir simultáneamente).

⁷² El grueso de las inscripciones debía realizarse entre el 15 de diciembre y el 6 de enero, como se puede ver en el cap. IV del “Reglamento para las escuelas nacionales de instrucción primaria”, en DUBLÁN y LOZANO, *Legislación*, vol. XXVI, p. 551.

⁷³ En 1910 había 7 187 alumnos que tenían seis años (edad obligatoria para ingresar), 6 400 de diez años y 4 846 de doce años. *Informes*, t. I, p. 532. No necesariamente los niños de seis años iban en primer grado: también era posible que hubiera alumnos de entre seis a doce años. Sin embargo, este patrón numérico nos indica la deserción escolar, agravada en las municipalidades.

porque las asignaturas conferían mayor importancia a la teoría y, de acuerdo con Ignacio Ramírez, ministro de Justicia e Instrucción Pública entre 1876 y 1877, ello “entorpecía el establecimiento”. Hacia 1877, la escuela reestructuró sus planes y requerimientos: se abrió la admisión a todo aquel ciudadano interesado en aprender cualquier oficio, aunque no supiera leer ni escribir. Esta medida permitió que un abanico de interesados ingresara al plantel, aunque la experiencia demostró que la pobreza generalizada de los estudiantes frenaba la permanencia y, tal como sucedía en el nivel primario de estudios, la mayoría se quedaba intramuros sólo durante cortas temporadas. El promedio de los inscritos alcanzaba los 250 pero la asistencia media no rebasaba los 150.⁷⁴ La escuela ocupaba los espléndidos espacios del ex convento de San Lorenzo y fue “refuncionalizada” en 1878 por el ingeniero civil y arquitecto Manuel Francisco Álvarez. Resulta interesante observar la adaptación de las instalaciones que antes habían sido conventuales-religiosas, y ahora educativas-laicas. Se respetó la Iglesia. La huerta y el patio se convirtieron en comedor y en talleres. Por su parte, las antiguas celdas fueron usadas como cuartos para el prefecto, pagador y secretario.⁷⁵

La adecuación en los planes de estudio resultó clave para el desarrollo de la fisonomía de la ciudad ya que las autoridades se interesaron en que los egresados ayudaran con su aprendizaje teórico y empírico a trabajar en las distintas obras de infraestructura. No todos los egresados participaban en las faenas públicas, pero la preparación de los distintos tipos de trabajadores nos hace pensar que el gobierno pretendía formar, según las demandas en sus obras materiales, a sus propios obreros. Hacia fines del siglo XIX se ofrecieron varias carreras para cada uno de los talleres.⁷⁶ Ello

⁷⁴ BAZANT, *Historia*, p. 112.

⁷⁵ VARGAS SALGUERO, *Historia*, pp. 150-151.

⁷⁶ Básicamente, las carreras pueden clasificarse en dos tipos: 1) las rudimentarias para los que sólo supieran leer y escribir. Éstas preparaban obreros de segunda clase, con sólo dos años de estudios elementales y prácticas en taller; 2) las de obreros de primera clase con un año más de estudios; a su vez éstas se subdividían en especialidades, a) la de obrero electricista, cuyo requisito era tener la educación elemental completa a fin de estudiar luego las ciencias y artes elementales que se necesitaran para manejar la electricidad, y b) la de maquinista y jefe de taller, que debía haber cursado la instrucción elemental superior, los tres años de estudios de los obreros de primera clase, un año de ciencias y artes, saber inglés y francés y obtener la práctica necesaria en los talleres. BAZANT, *Historia*, pp. 112-113.

condujo a la especialización, a todas luces indispensable, que requería aquella ciudad en vertiginosa transformación. Sin embargo, coartaba la voluntad que tenían los estudiantes de antaño de aprender libremente uno o varios oficios.

Como las inscripciones no aumentaban en la medida en que el gobierno deseaba, se dispuso que en el plantel se ofreciera alimentación y vestido a todo aquel que lo necesitara. Además, se creó un fondo de ahorro con el que, al terminar la carrera, se pagaba en forma de herramientas y útiles los trabajos que los estudiantes realizaban desde el tercer año. Estas medidas, a las que se sumó la promesa de un incentivo adicional de 200 pesos a aquel alumno que después de dos años hubiese demostrado buena conducta y laboriosidad, motivó que se duplicara el alumnado.

Nuevamente, a principios del siglo XX se reformularon los planes gracias a la instalación de maquinaria moderna. Entonces se ofrecieron las carreras de carpintero, obrero mecánico, obrero decorador y obrero electricista. En aquel tiempo, al igual que en otras especialidades educativas, se redujo la parte teórica a lo estrictamente necesario, de tal forma que a los pocos años el director hacía alarde de que el auge de la enseñanza técnica marchaba con el mismo paso acelerado que la industria nacional.

Un buen porcentaje de los egresados formó parte de la mano de obra de aquel México que rápidamente progresaba: las calles, antes empedradas, empezaron a asfaltarse desde el amanecer del siglo XX; los trenes eléctricos que partían del Zócalo aparecieron desde 1902; los trenes “rápidos” que se dirigían a los cuatro puntos cardinales de la ciudad se inauguraron en 1906, aunque hacían pocas paradas y pocos viajes tenían el objetivo de que jefes y empleados llegaran con puntualidad a sus trabajos, de manera que el que lo deseara podía ir a su casa, por ejemplo a Tacubaya, a comer y a dormir la siesta, para luego regresar a cumplir el turno vespertino de las cuatro a las ocho. La luz eléctrica, quizás el cambio moderno que trastocó en mayor cuantía las costumbres cotidianas, llegó desde fines del siglo XIX. Las amas de casa pudientes dieron gracias a Dios cuando hacia 1905 pudieron utilizar planchas eléctricas y, también, cuando a partir de la década de los noventa pudieron hablar por teléfono durante largas horas “sin tener que salir de su casa”.⁷⁷

⁷⁷ *Tiempo de México*, 10 de mayo de 1908. El servicio telefónico fue inaugurado en 1878.

Así, México se enorgullecía de participar con pleno dominio del “fluido cósmico” que se llamaba electricidad.⁷⁸ Sin embargo, la luz llegaba sólo a ciertos rumbos. A fines del Porfiriato había mucha gente humilde que alumbraba sus casas con velas de sebo o lámparas de aceite, y gente acomodada que todavía utilizaba velas de parafina y quinqués de petróleo. El agua, el servicio público más codiciado, empezó a ser entubada en la década de los setenta del siglo XIX. Hasta entonces, llegaba de Chapultepec por varios acueductos y la gente se surtía del vital líquido en 61 fuentes que adornaban la ciudad. Las fuentes fueron desapareciendo poco a poco, pero todavía tuvo que pasar una década, la primera del siglo XX, antes de que la gente pudiera disfrutar del agua tal cual la disfrutamos hoy en día. En 1913, el preciado líquido llegaba de Xochimilco, y luego era impulsada por bombas hasta los tanques de Dolores. De ahí, bajaba por tuberías a la ciudad. Todas estas obras requerían de obreros de muchas clases. La Escuela de Artes y Oficios tenía su propia revista, homónima por cierto, donde se daba a conocer una bolsa de trabajo; nombres y especialidades aparecían en aquella publicación, lo que muestra que uno de los objetivos de la institución se dirigía a que los nuevos técnicos y artesanos encontraran acomodo y medio de supervivencia.

Además de que algunos egresados de la Escuela de Artes y Oficios se incorporaron en las obras materiales de la ciudad, hubo otros que trabajaron en las haciendas productoras de caña de Cautla, estado de Morelos; otros más laboraron en la Fundición de Fierro y Acero de Monterrey, la primera compañía siderúrgica de México; unos más, en las minas de Tlalpujahuá, en el Estado de México (actualmente, Michoacán), y los más emprendedores abrieron sus propios talleres o bien se insertaron en fábricas o industrias. A pesar de todo este esfuerzo, era *vox populi* que las empresas extranjeras (aunque también algunas mexicanas) solían emplear sólo a obreros extranjeros. Aunque se desconoce la proporción de esta actitud preferencial hacia el trabajo hecho por extranjeros, debió ser alta, ya que la queja por este desprecio por la mano de obra mexicana fue recurrente. Los empresarios extranjeros empleaban a sus congéneres porque decían que estaban mejor capacitados y eran más rápidos. En cambio, se alegaba en los medios empresariales que, si bien los empleados extranjeros podían ser mejores, los mexicanos tenían grandes habilidades

⁷⁸ ARENAS GUZMÁN, *50 retablos*, pp. 237-238.

para asimilar técnicas nuevas.⁷⁹ Sea como fuere, la política extranjerizante del Porfiriato, evidente en la educación y la cultura, también lo fue en el trabajo y en las obras materiales.

La educación moderna, también para mujeres

Uno de los cambios más significativos de la ley juarista de 1867 fue el haber incorporado –al menos en teoría– en igualdad de circunstancias y oportunidades a las mujeres en el ciclo educativo, desde la primaria hasta la profesional. Ignacio Ramírez había sido uno de los principales artífices de la ley de instrucción pública de 1861, mediante la cual se había creado una escuela secundaria para mujeres, cuyo objetivo era brindar a las alumnas “una ocupación en sociedad”, preparar obreras y formar maestras. Así, el liberalismo reinante se preocupó por abrir el abanico educativo para el sexo femenino: “se deseaba formar madres capaces, republicanas, leales a las nuevas ideas y no a las del clero”.⁸⁰ Aunque los planes de estudios de primaria para hombres y para mujeres tenían un tronco común (lectura y escritura, aritmética, geografía e historia), contemplaban materias diferentes para varones, como física y química, y labores manuales e higiene para jovencitas. Lo mismo sucedió con los planes y programas de la educación media.

Después de varios años de esfuerzos, en julio de 1869 se creó la Escuela Secundaria para mujeres, ubicada en el ex convento de la Encarnación, una de las joyas coloniales más bellas y suntuosas. Como requisito de ingreso se solicitaba la instrucción primaria. La duración de los cursos era de cinco años y las egresadas podían ser obreras, artesanas, comerciantes y maestras. Pese a que desde 1876 empezaron a titularse las primeras maestras, las autoridades se percataron que el plan de estudios era de carácter híbrido, pues pretendía formar varios perfiles de mujeres: lo mismo se preparaba a una profesora que a una tenedora de libros. Esa versatilidad impedía la adecuada preparación que debían tener las futuras profesoras.⁸¹ Mientras tanto, como en 1872 se había fundado la Escuela de Artes y Oficios para Señoritas, ambas instituciones duplicaron sus funciones.

⁷⁹ BAZANT, *Historia*, pp. 114-115.

⁸⁰ ALVARADO, *La educación*, p. 150.

⁸¹ ALVARADO, *La educación*, pp. 174, 181.

El objetivo primordial de la Escuela de Artes y Oficios era ofrecer un trabajo productivo a las mujeres.⁸² Desde los inicios tuvo un éxito asombroso: se inscribieron 510 alumnas, quienes aprendían materias de química, gramática, inglés y francés, y oficios como pasamanería, telegrafía, tapicería, filigrana de plata –“muy propio para la mujer”–, imprenta y otras más. Además, las estudiantes, sobre todo las de la clase humilde, podían tomar los cursos de “perfeccionamiento” de instrucción primaria, dado que se demostró que había un buen número que escasamente sabía leer y escribir. Bajo mi punto de vista, fue éste uno de los grandes aciertos: qué mejor que una sola institución ofreciera una educación completa y breve a las mujeres que necesitaban rápidamente ganarse el sustento. Las alumnas podían tomar los cursos que quisiesen y, muy pronto algunos, sobre todo ciertos talleres como el de costura, estuvieron saturados. En aquella época, la mayoría de la gente se mandaba hacer la ropa a la medida, pues la hecha resultaba costosa así que las costureras siempre tuvieron demanda.

Una década después, el número de alumnas se había duplicado. En parte esto era consecuencia de la amplitud de límites en la edad requerida de las ingresadas, que iba de los 13 a los 30 años. El abanico de opciones en los talleres fue tal que muy pronto la institución se llenó de mujeres de clase media que, según las autoridades, debían trabajar en alguna industria manual y dejar que el beneficio de esta escuela “recayera en las clases menesterosas”.⁸³ La escuela realmente colmaba, en forma útil y práctica, las necesidades de las mujeres de tener un oficio con el cual pudieran ganarse la vida. Con los años los talleres sufrieron transformaciones: por un lado, se ampliaron con las clases de estenografía, escritura en máquina y farmacia; por otro, se cancelaron los de doraduría, relojería y zapatería, porque no eran muy adecuados para el desempeño femenino y resultaban dispendiosos y de poca remuneración. Hacia fines del régimen, la popularidad de los talleres evidenciaba la demanda de mano secretarial en despachos y oficinas, privadas y públicas: había 364 alumnas en mecanografía, 318 en taquigrafía y tan sólo 20 en farmacia. En 1908 se inauguró un edificio de tres pisos con un cuerpo

⁸² BAZANT, *Historia*, p. 118.

⁸³ ALVARADO, *La educación*, p. 120.

administrativo y docente, en su mayoría femenino: justamente esta singularidad hizo patente la popularidad del plantel.

Las escuelas normales para profesores

Pese a la demanda y a la popularidad, los maestros estuvieron, como otros profesionistas, sujetos a múltiples contradicciones. La preparación académica que obtenían era excelente, aunque la abrumadora parte teórica fue cambiando con los años a fin de “aligerar y simplificar” los planes de estudio. Tanto hombres como mujeres cubrían, en cinco años, áreas comunes: la científica, la tecnológica y la humanística, esta última ausente en otras carreras profesionales.⁸⁴ Asimismo, tomaban clases apropiadas para cada sexo: los hombres, ejercicios militares y talleres de carpintería y herrería, mientras que las mujeres cursaban economía doméstica y corte y confección. A partir del segundo año, ambos sexos debían realizar prácticas docentes en las escuelas primarias anexas a las instituciones (la normal de mujeres tenía también escuela para párvulos). Para finales del Porfiriato, los interesados en ser maestros podían obtener el título de normalista de primaria o bien el de profesor de la normal (las mujeres, además, tenían la opción de ser educadoras). El primer kindergarten fue fundado por el ayuntamiento en 1884 y las pioneras en este tipo de enseñanza fueron Laura Méndez de Cuenca y Dolores Correa Zapata, posteriormente profesoras de la Escuela Normal. Ambas fueron enviadas a Europa con el fin de estudiar determinados ramos de instrucción, “más difundidos y perfeccionados en el extranjero que en nuestro país”, como decía Porfirio Díaz en 1904 en su *Informe al Congreso*.⁸⁵ México requería estar al tanto del último grito en pedagogía, así que esta práctica de enviar a profesores mexicanos fuera del país perduró a lo largo del régimen. Los informes que enviaban (que servían para ir modificando leyes y decretos) y su ejercicio magisterial al regresar, debían modernizar prácticas pedagógicas anquilosadas.

⁸⁴ Las materias eran las siguientes: antropología pedagógica, pedagogía, higiene escolar, español, francés, inglés, gramática general y literatura, aritmética, álgebra, geometría, trigonometría rectilínea, física, química, geografía, historia natural, mecánica, historia, instrucción cívica, economía política, lógica, moral, teneduría de libros, caligrafía, dibujo, música vocal y gimnasia.

⁸⁵ *Informe*, p. 77.

La Escuela Normal para mujeres tuvo como sede el ex convento de la Encarnación, donde se había fundado la Secundaria, y los hombres, el ex convento de Santa Teresa la Antigua, también “refuncionalizado” por el ingeniero y arquitecto Manuel Francisco Álvarez.⁸⁶ Ya para 1910, con ocasión de las fiestas del Centenario, se inauguró un nuevo edificio, construido *ex profeso* bajo los conceptos y requerimientos modernos por el coronel Porfirio Díaz, hijo de don Porfirio.

Grandes pedagogos, educadores, literatos y periodistas constituyeron la planta docente de ambas escuelas normales. Entre ellos destacan Gregorio Torres Quintero, Abraham Castellanos, Enrique Rébsamen, Manuel Contreras, José María Vigil, Amado Nervo y Alberto Correa, quien solía decir que México necesitaba un ejército de profesores, y tan sólo tenía una centésima parte de los que precisaba.

En 1900 había 325 profesores de instrucción primaria ejerciendo su profesión en la Ciudad de México; para 1910, el número había aumentado a 2 494, de los cuales 905 no tenían título.⁸⁷

Tal como sucedía en las primarias, el fenómeno de la deserción escolar conforme pasaban los ciclos escolares se repetía en las normales. Por ejemplo, en 1906 había en la normal de hombres 29 alumnos cursando el primer año, 20 el tercero y siete el sexto (en total había 109).⁸⁸ Semejante proporción existía en la de mujeres, donde ese mismo año había 315 alumnas cursando los cinco años que exigía la carrera.⁸⁹

Resulta difícil entender por qué, ante el fenómeno del abandono escolar, las autoridades decidieron incrementar las materias y los años, en lugar de disminuirlos.

Los siguientes porcentajes evidencian la popularidad del magisterio femenino: en 1878, casi 60% de los profesores eran hombres; en 1907, esta proporción había descendido a 23%.⁹⁰ A continuación se explica por qué las mujeres desplazaron a los hombres en esta profesión.

⁸⁶ VARGAS SALGUERO, *Historia*, pp. 155-156.

⁸⁷ *Informes*, p. 433.

⁸⁸ *Boletín de Instrucción Pública*, t. V, p. 709.

⁸⁹ AHSEP, “Informe de los trabajos escolares de la directora de la Escuela Normal para Profesoras”, 1906, p. 40.

⁹⁰ BAZANT, *Historia*, p. 144.

La práctica docente

Para entender el teje maneje de la práctica docente servirá sumergirse en la vida de una alumna convertida en maestra en 1884 por el ayuntamiento, Laura Méndez de Cuenca. A la luz de su lupa crítica es posible contrastar los documentos municipales con sus propias prácticas educativas. Sus innumerables escritos pedagógicos y autobiográficos dan fe de las virtudes y los defectos de las escuelas. La cotidianeidad escolar de los profesores era abrumadora: el municipio inspeccionaba sus labores más de lo que descubren sus documentos. En algunos casos los maestros habitaban en las viviendas donde se ubicaba la escuela. Esta prestación que tenían sólo los *directores* se traducía en un ahorro enorme para el profesorado, considerando la escasez y lo oneroso que resultaban las rentas y traslados y lo exiguo de los salarios magisteriales. Aunque el hecho de vivir en la escuela misma podía ser cómodo, ciertamente no era lo más adecuado. Ésta fue la impresión que dejó Laura:

...la maestra en la sala-escuela viste ropa de casa y no rara vez ropa de levantar o de alcoba, peinador, bata o prendas desteñidas [...] Los parientes suelen interrumpir las clases con asuntos domésticos y la maestra no puede poner remedio a esta situación por ser quizás el miembro más joven de la familia y tal vez el menos importante no obstante ser ella la única que mantiene la casa.⁹¹

Por lo general, la directora ocupaba aproximadamente la mitad de la casa-vivienda-escuela (es decir, dos recámaras, comedor, sala, una reducida cocina y baño; éste era compartido por todos, maestro con su familia y alumnos; el profesor también podía habitar una superficie menor de haber un cuarto para cada uno de los años escolares). Los niños quedaban confinados a espacios muy reducidos; muchas veces se tenía que tirar la pared de un cuarto para que el “aula escolar” quedase más grande.⁹² Como testimonia la profesora Méndez de Cuenca, además de tener que limpiar el cuarto, pues ésa era una de sus atribuciones, debía dar clase a más de un centenar de niñas (el número de alumnas oscilaba

⁹¹ “Informes pedagógicos” enviados por Méndez de Cuenca desde San Louis Missouri y publicados en *La Gaceta de Gobierno* en 1904.

⁹² CHAOU L PEREYRA, “La instrucción”, p. 122.

entre 80 a 160), apiñadas en aquella reducida superficie, teniendo que enseñar los cuatro años escolares obligatorios, prestando atención sobre todo a “cultivar las aptitudes de los educandos más adelantados a efecto de presentarlos a examen con éxito favorable”.⁹³

Es evidente que una sola persona no podía hacerse cargo de un grupo tan grande de alumnos y heterogéneo en edades y requerimientos. Fueron constantes las solicitudes de ayudantes. Tal fue el caso de Laura, quien –padeciendo el reciente dolor de la viudez, y a petición de innumerables intelectuales de todos los “colores políticos”– recibió en 1884 la plaza de directora de la Escuela de Párvulos número 2.⁹⁴

Con el objetivo de mantener su plaza y su prestigio, condicionado en cierta forma a los resultados que obtenían los alumnos de aquel único evento anual (el examen final), descuidaba a las niñas más pequeñas.

El trabajo era excesivo, así que su sobrino, de 16 años, la ayudaba con las labores escolares.

Pero el municipio la multó con diez pesos, dado que estaba prohibido que algún miembro de la familia auxiliara al maestro. Laura, quejándose de la arbitrariedad, escribió un oficio al ayuntamiento, que denuncia el sentir de no pocos profesores:

Tengo el honor de manifestar a usted que no creo haber infringido de manera alguna el reglamento pues éste nada dice en contrario, además de erogar de mi pecunio, aunque sea una muy pequeña cantidad con que retribuir a mi ayudante supliendo la deficiencia de empleados de este municipio más bien se me parecía mérito que delito.⁹⁵

Para concluir su queja, Laura solicitó, no sólo un auxiliar que la ayudara a atender a más de 130 alumnos a su cargo, sino que al poco tiempo tuvo que pedir también una criada. Como resultaba indispensable, la comisión aprobó ambas peticiones, justo cuando se habían creado

⁹³ De ello estaba consciente el ayuntamiento como se desprende de AHDF, Instrucción Pública en General, Municipalidad San Ángel, vol. 2488, exp. 1399.

⁹⁴ AHDF, Instrucción Pública en General, Municipalidad San Ángel, vol. 2494, exp. 1785.

⁹⁵ AHDF, Instrucción Pública en General, Municipalidad San Ángel, vol. 2500, exp. 2347.

ambos puestos.⁹⁶ Incluso, en los casos de mayor asistencia de alumnos, la criada desempeñaba también labores de “vigilancia”.

Para dar cuenta del ausentismo general, basta con seguir este mismo caso: hacia 1886, la profesora Méndez de Cuenca tuvo sólo cuatro alumnas regulares, entre ellas su hija Alicia, quienes asistieron a la escuela 230 días en el año, mientras que el resto asistió sólo 30 o 40 jornadas. Aunque esta última cifra es particularmente baja, refleja lo que podía ser la apabullante deserción escolar.

Las condiciones laborales eran deplorables. Por ejemplo, a las mujeres que daban a luz se les concedían 14 días de licencia; a las que se enfermaban, se les otorgaba licencia frecuentemente sin goce de sueldo, y bajo condición de que un doctor diera fe del padecimiento. Además, el profesorado tenía que trasladarse de su casa a la escuela y emprender un recorrido a pie que le tomaba hasta dos horas de camino, porque el ayuntamiento no tenía cuidado en otorgar plazas cerca de los domicilios de los maestros, aunque en este punto habría que aclarar que los habitantes de la ciudad solían mudarse constantemente de casa, pues las rentas subían inusitadamente. Los salarios fueron siempre muy bajos: 25 pesos en la década de los sesenta y setenta, y 45 en años posteriores.⁹⁷ Para colmo de males, muchas veces ni los sueldos ni los permisos se pagaban puntualmente. En este último caso, era necesario enviar reiteradamente oficios al municipio para que se pagaran los días autorizados.

En 1882, el gobierno del Distrito realizó un análisis pormenorizado de todos los problemas educativos. Concluyó que resultaba imposible que con tan “ínfimos salarios... [los maestros] cubriesen las necesidades más apremiantes...”⁹⁸ Tan sólo alquilar una vivienda en un barrio alejado de la ciudad costaba alrededor de 25 pesos: las más caras se ubicaban cerca del Zócalo, y los precios disminuían conforme se fueran alejando del centro. La alimentación para tres personas representaba un costo de

⁹⁶ AHDF, Instrucción Pública en General, Municipalidad San Ángel, vol. 2500, exps. 2312 y 2347; *Memoria del ayuntamiento*, 1882; CHAOU L PEREYRA, “La instrucción”, p. 116.

⁹⁷ Incluso, en 1895, las directoras pidieron un aumento de 45 a 60 pesos, pero el gobierno no se los concedió. AHDF, Instrucción Pública en General, Municipalidad San Ángel, vol. 2508, exp. 2806.

⁹⁸ AHDF, Instrucción Pública en General, Municipalidad San Ángel, vol. 2491, exp. 1543.

30 pesos, mientras el salario de una sirvienta era de 5 pesos. Se calculaba que con 100 pesos al mes se podía vivir decorosamente, pero en esa época pocos ganaban más de 50.⁹⁹ Paradójicamente, las maestras se peleaban por las plazas, pues no había otros medios para ganarse la vida. Laura y sus colegas dejaron asentado que, pese a que las plazas se ganaban por concurso, había favoritismo.¹⁰⁰ Con todo, y a fin de completar el medio de subsistencia, a las maestras no les quedó más remedio que solicitar las plazas, pese a que estaba prohibido buscar otro trabajo. Laura, por ejemplo, aceptó en 1889 dirigir la redacción y la sección literaria de *El Mundo*. Jesús Corral, funcionario municipal de aquellos años, criticó a Laura por duplicar labores y descuidar la docencia. Ella arremetió severa:

Yo como todas las profesoras que sirven al municipio no pudiendo con el corto sueldo de la escuela sostener las necesidades de mi familia, me veo en el caso de procurarme por otro género de trabajo recursos suficientes para la vida [...] desde hoy pondré mayor empeño en ocuparme en algo propio para la enseñanza infantil, haciendo comprender a los parvulitos que si quieren ser estimados en la sociedad deben respetar a las mujeres y no ofender a persona alguna.¹⁰¹

La carrera de Méndez de Cuenca mejoró sustancialmente después de la “federalización”. ¿Feliz coincidencia? Pienso que una buena parte se debió a los propios méritos pedagógicos y literarios de la preceptora, quien siempre buscó otros ingresos adicionales. El ejercicio magisterial de Méndez antes de 1896 da cuenta de la mala fe o prejuicio que surgió en el ámbito masculino municipal en contra de una arrebatada maestra que no se dejaba mangonear por nadie.

Sin lugar a dudas, la “federalización” implicó mayor eficiencia administrativa, uniformidad en las políticas de contratación y, desde luego, en la homologación de percepciones. A partir de 1896 los directores y directoras ganaron 75 pesos; el salario de los ayudantes aumentó de 25 a 40 pesos en las elementales y 50 en las superiores; la miserable percep-

⁹⁹ *Tiempo de México*, noviembre de 1876 a diciembre de 1880.

¹⁰⁰ *La Patria*, 22 de diciembre de 1878. Las plazas se otorgaban preferentemente a los titulados pero como éstos constituían 10%, los contendientes se preparaban sólo en las materias de enseñanza. Todos se presentaban ante varios sinodales.

¹⁰¹ *El Mundo*, 13 de septiembre de 1889.

ción de los 5, 8, 15 y 20 pesos que ganaban los maestros de las escuelas foráneas (de las municipalidades) se incrementó a 25 pesos. Aunque el salario del director ya se consideraba “digno”, el inspector era el puesto soñado por todos, pues percibía 148 pesos en la zona capital y 174 en zonas foráneas.¹⁰² Frente a las casi 500 plazas para directores (contando las escuelas de niños y niñas, de igual número, mixtas y nocturnas), ya que cada plantel contaba con un director o directora, sólo había cuatro inspectores, puestos ocupados usualmente por hombres, aunque en 1910 Méndez se encargó de la inspección de Xochimilco, que eventualmente tuvo que dejar dado lo extenuante de los recorridos que tenía que realizar a pie, a caballo o en balsas.

A lo largo de su carrera docente, los maestros pedían constantes cambios de adscripción y licencias por enfermedad, usualmente concedidas con goce de sueldo. Esto desquiciaba el sistema escolar, pues los niños se quedaban sin maestro varias veces al año y siempre resultaba complicado encontrar suplentes. Estas peticiones de permuta se debían, generalmente, al deseo que manifestaban los profesores de que la escuela estuviera cerca de sus domicilios pues eso sí significaba ventajas aunque el sueldo no aumentara. Por otra parte, sin que se pueda asegurar, las licencias eran tan comunes que parecían, en algunos casos, pretextos más que padecimientos reales.

Las mujeres abrazaron la profesión docente porque en la sociedad era bien aceptada. Se creía en una predisposición femenina a la enseñanza: las mujeres eran más “aptas”,¹⁰³ bondadosas y pacientes, virtudes apreciadas en el ejercicio magisterial, sobre todo, tratándose de niños pequeños. Aunque la escuela fuese para niños (siempre dirigida por hombres), las autoridades preferían otorgar el empleo de “ayudante” a mujeres (véase por caso las estadísticas del año 1905: había 131 ayudantes hombres, frente a 620 mujeres).¹⁰⁴ Para los hombres el puesto de director podía ser atractivo, mas no el de ayudante. Por ello, buscaron dar clases en las instituciones superiores que ofrecían mejores percepciones, e incluso dar clases en colegios privados o a domicilio. Si bien las autoridades confiaban el puesto de ayudante preferentemente a mujeres, era evidente que se

¹⁰² *La Escuela Mexicana*, 10 de julio de 1907.

¹⁰³ Las alusiones sobre este aspecto son infinitas; para ejemplo basta un botón: *Memoria del ayuntamiento*, 1896, p. 119.

¹⁰⁴ *La Escuela Mexicana*, 30 de octubre de 1905.

debía también a que éstas aceptaban percibir sueldos más bajos. Además, las mujeres tenían la desventaja de que no se les otorgaba el cargo si estaban casadas. Primero el ayuntamiento y luego la federación sabía muy bien lo que implicaban los embarazos, los partos, la “cuarentena” y las enfermedades recurrentes de los hijos pequeños. Por ejemplo, en “sesión secreta” de cabildo en 1894 se llegó a la conclusión de que no se repondría en su puesto a la directora de la escuela número 6 porque no había de revocarse el acuerdo del 23 de diciembre de 1890 que preveía que las directoras de escuelas “no sean casadas”.¹⁰⁵ Así que la mayoría de las maestras fueron solteras o viudas.

LA EXCELENCIA DE LA EDUCACIÓN NACIONAL

Desde su fundación en 1867, la Escuela Nacional Preparatoria y las escuelas especiales (hoy facultades) constituyeron el proyecto educativo prioritario para el gobierno. Esta preferencia se hizo evidente en los presupuestos (por ejemplo, en 1900 se destinaron 121 pesos por habitante para la educación superior y sólo 7 para el nivel primaria),¹⁰⁶ y en las constantes alusiones que funcionarios públicos, profesores y educadores pronunciaban y escribían en forma de discursos, ensayos y artículos. Especialmente, la preparatoria cautivó a los políticos, quienes pensaron que los métodos científicos propuestos por la filosofía que la sustentaba, el positivismo, podían aplicarse también a la política y así lograr las metas soñadas de aquella época: el progreso, el desarrollo económico, el vigor intelectual-científico, que podían materializarse en potencias claves para convertir a México en un país moderno. La “política científica” acaudillada por Sierra a partir de 1878 en el diario *La Libertad*, se sustentaba en la observación y en la experimentación, y no en dogmas y abstracciones.¹⁰⁷

¹⁰⁵ *Memoria del ayuntamiento*, 1894, p. 102.

¹⁰⁶ BAZANT, *Historia*, p. 218.

¹⁰⁷ Bajo el título “El programa de la libertad”, Sierra daba a conocer sus ideas sobre el positivismo político: “...la sociedad, como todo organismo, está sujeto a las leyes necesarias de la evolución; que éstas en su parte esencial consisten en un doble movimiento de integración y de diferenciación, en una marcha de lo homogéneo a lo heterogéneo, de lo incoherente a lo coherente, de lo indefinido a lo definido. Es decir, que en todo cuerpo, que en todo organismo, a medida que se unifica o se integra más, sus partes más se diferencian, más se especializan, y en este doble movimiento consiste

La administración del gobierno, llevada a cabo por unos funcionarios “científicamente educados”, debía reemplazar a la política tradicional como base del gobierno eficaz.¹⁰⁸ De ahí se generó el otro apotegma del régimen: “Poca política y mucha administración”. Con todos sus bemoles, la administración porfirista alcanzó, en el terreno de la instrucción pública, un buen nivel de eficiencia, y también prevaleció el amor al servicio público, pues muchos connotados intelectuales fueron regidores, sinodales en exámenes anuales y profesionales, además de oradores en un sinnúmero de ceremonias, todo sin pedir remuneración alguna.

La excelencia educativa de la preparatoria cautivó a la *intelligentsia* porfirista. A través de la formación preparatoriana, los estudiantes podían adquirir, mediante el aprendizaje seriado de materias científicas, un orden mental que rompiera de tajo con el tradicional desorden de México de las décadas anteriores, capaz de conducir al país hacia derroteros ordenados, claros, modernos y progresistas. Se trató de una verdadera revolución educativa. Y, sin duda, aquellos mexicanos que se prepararon en sus aulas, como José Ives Limantour (secretario de Hacienda, sanó las finanzas públicas y logró un superávit en 1894), Joaquín Casasús (profesor en la Escuela de Ingenieros y en la de Jurisprudencia, escritor de varios libros sobre economía y banca) y Justo Sierra, entre otros, lograron encauzar a México hacia nuevos horizontes. En el seno de los intelectuales nacieron y germinaron muchas interrogantes acerca de la validez de los estudios “demasiado científicos” que olvidaban las humanidades. Pero sobre todo, a partir del primer lustro del siglo XX, cuestionó el anquilosado régimen porfirista. Ciertamente, la educación surgida de este manantial fue un éxito, pues había incitado a los alumnos a pensar, a razonar y no a memorizar. Éste había sido el principal objetivo de la educación liberal moderna.

Hasta el hermoso edificio barroco que se destinó a la Escuela Nacional Preparatoria, el viejo colegio jesuita de San Ildefonso, evidenciaba la notabilidad y el fervor atribuidos a la institución. Otro más de los edificios antes religiosos y ahora laicos mostraba los renovados aires de vanguardia:

el perfeccionamiento del organismo, lo que en las sociedades se llama progreso”. SIERRA, *Obras*, t. IV, p. 239.

¹⁰⁸ Un análisis completo sobre los pensadores y constructores del sistema político porfirista se encuentra en HALE, *La transformación*.

En sus tiempos San Ildefonso con su tradición de sabios y héroes, sus estudios rancieros, sus directores en su mayoría eclesiásticos, tenía, no obstante su belleza, cierto aspecto de tristeza, cuartos oscuros, subdivisiones hechas con tabiques, un refectorio frío y desmantelado, un conjunto en que se notaba la decadencia, o mejor dicho, la supervivencia de la educación monacal... Recordábamos aquel silencio, aquellos niños enmarañados, envueltos en sus turcas, solapadoras de rasgones y desaseo, paseándose desahogados o sentados en los escalones de la escalera con sus grandes libros abiertos... Ahora está el colegio pintado y elegante: se pasean en sus corredores parvadas de polluelos limpios, de correctos vestidos de moda, peinados con esmero, y en su apostura y desembarazo, y en su marcialidad y alegría, marcan una nueva época totalmente, y en que la mugre, el encogimiento y la oscuridad, sólo figuran como risible tradición.¹⁰⁹

El artículo continuaba describiendo la pulcritud de los dormitorios, la sala de dibujo, la de química y física, la de historia natural, todas ellas bien equipadas y “ventiladas” (siempre se hace hincapié en la imperiosa necesidad de circulación del aire), de acuerdo con los cánones modernos que dictaba “la capital del siglo XIX”: París.

La escuela abrió sus puertas por primera vez a fines de diciembre de 1867 y Gabino Barreda, el fundador de la ideología positivista en México y principal artífice del plan de estudios, fue su primer director. Con las proporciones guardadas, pero bajo el mismo lente que la instrucción primaria en la cual el conocimiento se debía percibir a través de los sentidos, en la preparatoria se repetía en cada cátedra a los alumnos: “No otorgarás fe sino al testimonio de los sentidos. La observación y la experiencia constituyen las únicas fuentes del saber”. Estos conceptos comtianos siempre recordados “iban conformando un criterio metódico, rigurosamente científico”. Todo lo que no se podía comprobar de modo experimental, recordaba José Vasconcelos, carecía de valor científico y pertenecía “al reino caduco de lo teológico y lo metafísico”.¹¹⁰ Cada tema de los diferentes textos, mayoritariamente franceses, se comprobaba con aparatos: cada alumno tenía mesa propia, grifo de agua, probetas y tubos.

¹⁰⁹ *El Monitor Republicano*, 17 de enero de 1869; citado en DÍAZ DE OVANDO y GARCÍA BARRAGÁN, *La Escuela*, p. 12.

¹¹⁰ VASCONCELOS, *Ulises*, pp. 174-176.

El sacrificio académico que demandaba la “moderna diosa de la ciencia” provocó en los alumnos el *surmenage*, enfermedad del sistema nervioso, conocida hoy en día como *stress*. Los estudiantes acudían a clases todo el día y robaban horas a las noches con el objetivo de poder estar al corriente con las altísimas exigencias del profesorado. Aquel cansancio físico y mental del *surmenage* se tornó tan generalizado que incluso circulaba un aparato que medía su “grado de avance”. En tono burlón, el mismo Barreda admitía que los estudios preparatorios no preparaban al individuo para “la vida social, sino para la vida eterna”,¹¹¹ apotegma que a la postre se popularizó en los medios educativos.

Desde sus inicios, los estudiantes y el público en general se percataron de que la preparatoria estaba destinada para la crema y nata del estudiantado mexicano, tanto de la Ciudad de México como de algunos estados de la República. A pesar de que algunas entidades ofrecían estudios preparatorios en sus institutos científicos, no llegaron a tener la excelencia académica de los ofrecidos en San Ildefonso. Su formidable biblioteca de 20 000 volúmenes, más los 116 631 de la Biblioteca Nacional,¹¹² obtenidos de los acervos de los conventos nacionalizados, pusieron al alcance de la mano el saber que, en esta medida, sólo se ofrecía en la capital de la República.

El número promedio de alumnos oscilaba entre los 500 y 800, cifra que conforme avanzó el régimen tendió a la alza (anexos 5 y 6). Cuando salían de sus aulas, los “perros”, como se denominaba popularmente a los preparatorios, podían elegir una profesión, e incluso ganarse la vida, pues el conocimiento obtenido del enciclopédico programa de estudios otorgaba suficientes herramientas analíticas que capacitaban al alumno con un mejor y más profundo discernimiento. Barreda se opuso a la idea que circulaba—sobre todo desde fines del siglo XIX, cuando las autoridades se percataron de la excesiva parte teórica— de aprender sólo aquello que tuviera utilidad práctica. Para él, cada una de las materias aprendidas en la preparatoria agregaba fuerza y estructura a la actividad mental.¹¹³

Aunque Barreda tomó de su maestro Augusto Comte la filosofía positivista que sustentó el plan de estudios de la preparatoria, no se

¹¹¹ *Revista Positiva*, t. VII, p. 237.

¹¹² VASCONCELOS, *Ulises*, p. 150; COSSÍO, *Guía*, pp. 55-56. La Biblioteca Nacional se inauguró en el ex templo de San Agustín (otro edificio “refuncionalizado”) en 1884.

¹¹³ BARREDA, *La educación*, p. 127.



Gabinete de química, Escuela Nacional Preparatoria, equipado con los últimos aparatos de la ciencia. Justo Sierra, *México, su evolución social*, México, Ballezá, 1902, t. I, p. 580.

inspiró en el modelo del bachillerato francés, quizás por tener éste una orientación humanista, sino que concibió un método realmente novedoso. Con el objetivo de que los alumnos aprendieran a razonar por pasos, Barreda pensó que las materias debían tener un orden lógico, de una generalidad decreciente a una complejidad creciente. Se empezaba con las matemáticas, consideradas la piedra angular, porque se apoyaban en una serie de principios fundamentales y constituían la herramienta básica para enseñar a tener disciplina mental. Durante el segundo año seguía la cosmografía; durante el tercero, física y geografía; en el cuarto, química e historia; y, para finalizar, en el quinto año se estudiaba lógica, la materia que constituía la base del sistema y que habría de generar tanta polémica. Ésta culminó en 1880, cuando salió a flote la crítica al sistema positivista antirreligioso —o más bien ateo, como era común calificarlo—, que se concentró en el debate en torno al texto de Guillaume Tiberghien de corte espiritualista. Finalmente, se adoptó el de Janet, que según los católicos resultaba deficiente por racionalista, pero más adecuado que el antiguo positivista de John Stuart Mill. En esta polémica se cimbró la ideología que sustentaba la preparatoria: en realidad, las familias tradicionales católicas preferían enviar a sus hijos al también tradicional colegio jesuita en Mascarones, que tenía un excelente nivel de estudios y paralelamente ofrecía formación religiosa. Los estudiantes de Mascarones alegaban que salían mejor preparados porque sustentaban exámenes dobles, aquéllos de su propio colegio y los que tenían que llevar a cabo ante las autoridades oficiales, como todos los alumnos que cursaban estudios en escuelas privadas.

¿Qué tan real era el miedo que sentían las familias con respecto al ateísmo académico que se respiraba en la preparatoria, tal cual lo denunciaban los detractores? Uno de los alumnos, José Vasconcelos, escribió:

Toda la inmersión al positivismo, no logró hacerme ateo. Cuando fui spenceriano, agnosticismo para mí quería decir teísmo personal y una especie de Dios fuerza pero consciente infinitamente. Y sólo al meditar las palabras de los heterodoxos reconocí mi filiación. Yo era un incrédulo, si no un hereje. Todas las religiones me parecen un aspecto de la verdad, aun siendo, fundamentalmente, cristiano y creyente.¹¹⁴

¹¹⁴ VASCONCELOS, *Ulises*, p. 365.

Esta confianza refleja cierto escepticismo en el que cayeron seguramente otros jóvenes que, al enfrentarse al medio antirreligioso, dudaron acerca de la formación católica que habían recibido durante su niñez. Aunque los jóvenes pasaban la mayor parte del tiempo dentro de la preparatoria también respiraban otros aires en los medios intelectuales, en sus hogares, a través de la prensa, y así conocían otras corrientes del pensamiento, fueran éstas liberales, espiritualistas o eclécticas. Incluso algunos de sus maestros, como Justo Sierra y José María Vigil, eran espiritualistas, amantes de la literatura y de las humanidades. Luego hay que poner en tela de juicio la radical “cerrazón” académica que se imputaba a la preparatoria.

Ciertamente, la balanza del conocimiento viraba hacia el lado de la “diosa ciencia”, hecho que fue criticado y que eventualmente provocó que en 1896 se reformaran los estudios y se incluyera un curso de psicología, que “quebró la espina dorsal del comtismo”, al decir de Ezequiel Chávez, el primer profesor de psicología en México, cátedra que mantuvo hasta 1936.¹¹⁵ Por otra parte, aumentaron los cursos humanísticos con la enseñanza de la lengua nacional, raíces griegas y latinas, francés e inglés (se suprimieron el latín, el italiano y el alemán); la gimnasia se declaró obligatoria, así como el dibujo. Al igual que en otros niveles educativos, se insistió en que la enseñanza debía desarrollar las aptitudes físicas, intelectuales y morales de los mexicanos.

¿Cómo se examinaba a los alumnos? Hasta fines del Porfiriato se seguía debatiendo acerca de un sistema que evaluara los conocimientos en forma más puntual: que si escritos u orales, que si periódicos o anuales. Hasta finalizar el régimen, se realizaban anualmente en forma escrita (se sacaba, por sorteo, una ficha y se desarrollaba el tema durante el plazo máximo de tres horas) y oral; después de calificados, ambos se promediaban. Para el estudioso de la historia de la educación, resulta interesante analizarlos: su lectura permite apreciar el excelente nivel educativo. Lamentablemente, a nivel primaria los exámenes eran orales, por lo que existe un vacío histórico. En general, aquellos exámenes reflejan un nivel tan alto como lo tienen hoy en día algunas preparatorias. Por otra parte, las pruebas muestran una buena caligrafía (se percibe que están escritas con plumín) y una ortografía algo deficiente, seguramente

¹¹⁵ CHÁVEZ, “La educación nacional”, en SIERRA, *México*, p. 574.

a causa de una insuficiente preparación de instrucción primaria. Los estudiantes lograban redactar hasta 13 sesudas cuartillas tamaño oficio en un examen.

El estudio del derecho

Cursar estudios profesionales en aquella época era un gran mérito, puesto que pocos jóvenes ciudadanos tuvieron ese privilegio. Como sucedía hasta hace pocos años en la Ciudad de México, el derecho, por tradición y afición, siguió siendo la carrera más popular. Igual que hoy, el abogado tenía, al egresar, un mayor abanico laboral que otros profesionistas: podía ser consultor o consejero, dirigir negocios y litigios propios o bien ajenos; podía ser administrador de la justicia, legislador, juez, burócrata, funcionario público, profesor, o bien desempeñar, como hizo la mayoría, varias funciones a la vez. Para el egresado, una aspiración lejana pero posible era el desempeño de una curul, pues el sueldo ascendía a 250 pesos mensuales,¹¹⁶ y además permitía el ejercicio de otro oficio que no llenaba los bolsillos pero sí nutría el alma: la literatura. El impulso de las letras y la filosofía nació y germinó, en parte, en la Escuela de Derecho. Como lo ha estudiado Susana Quintanilla, esta escuela albergaba en su seno a aquellos estudiantes proclives a las letras y a las humanidades,¹¹⁷ que no tenían cabida en otra escuela pues no la había: este vacío se colmó en 1910 con la inauguración de la Universidad Nacional, el sueño de Justo Sierra desde 1881. Hábil o sabiamente, algunos profesores, tanto de la Escuela de Derecho como en ocasiones también los de Medicina, se hacían los desentendidos ante las fallas cometidas por algunos estudiantes talentosos en las letras.¹¹⁸ La carrera no les interesaba gran cosa, pero allanaba el medio de sobrevivencia, ya que la mayoría de los estudiantes estaba becada.

Así, la Escuela de Jurisprudencia –ubicada inicialmente en el colegio de San Ildefonso, luego en 1869 trasladada al ex convento de la

¹¹⁶ Sueldo de Justo Sierra cuando fue diputado por Veracruz en 1871; en DUMAS, *Justo*, t. I, p. 98.

¹¹⁷ QUINTANILLA, «*Nosotros*», pp. 27, 37.

¹¹⁸ En 1872 tal era el caso de Manuel Acuña en la Escuela de Medicina; en 1905 la situación era la misma para Nemesio García Naranjo de la Escuela de Derecho. BAZANT, *Laura*; QUINTANILLA, «*Nosotros*», p. 9.

Encarnación, para finalmente, en 1908, estrenar edificio propio en la esquina de San Ildefonso y Argentina— estaba llena de estudiantes de variados intereses, no sólo dirigidos al futuro del ejercicio de la profesión de abogado. Ahí se formó el Ateneo de la Juventud, el preclaro grupo intelectual que se pronunció en contra de la estrechura del positivismo y, por lo tanto, a favor de la apertura del conocimiento. Este grupo de intelectuales había nacido bajo el idilio porfirista: de niños, admiraron al héroe de la paz y del progreso, pero con el pasar de los años se les cayó la figura del inmaculado prócer hasta convertirse en un hombre de carne y hueso que había perdido la brújula de la realidad material y espiritual del país. Este grupo, formado por Alfonso Reyes, José Vasconcelos, Pedro Henríquez Ureña, Isidro Fabela y otros, publicó una revista, *Savia Moderna*, organizó conferencias y en 1909, a instancias de Alfonso Caso —el “primer filósofo” de México—, fundó el Ateneo para trabajar en pro de la cultura intelectual y artística. Esta agrupación sembró los cimientos de una cultura netamente mexicana que germinó durante la Revolución y los años veinte para consolidarse finalmente en la década de los treinta.

Dados sus conocimientos y su prestigio, el cuerpo docente de la Escuela de Jurisprudencia era llamado “curso de inteligencias”.¹¹⁹ Ahí enseñaron José Ives Limantour, Pablo Macedo, Jacinto Pallares, Tomás Reyes Retana, Luis Labastida y muchos otros funcionarios y juristas. Siempre se buscó que la planta de profesores estuviera conformada por los más renombrados abogados del foro mexicano. Como hoy en día, cada profesor estaba obligado a presentar con antelación su programa de estudios y el método didáctico que habría de emplear a lo largo del curso.¹²⁰ Al igual que sucedió en otras escuelas, la Facultad de Derecho también modificó, en varias ocasiones, sus planes de estudio, aunque nunca de manera sustancial. Desde la década de los setenta del siglo XIX, se dio un carácter más práctico a la enseñanza, excluyendo las materias que se consideraran ajenas a la carrera de jurisperito.

La carrera de derecho duraba seis años (en 1907 se redujo a cinco) y para obtener el título se necesitaba haber sido examinado y aprobado en los ramos siguientes: derecho natural, derecho romano, derecho civil

¹¹⁹ VALADÉS, *El porfirismo*, t. II, p. 237.

¹²⁰ MENDIETA Y NÚÑEZ, *Historia*, p. 140.

y penal, derecho constitucional y administrativo, internacional y marítimo, economía política, procedimientos civiles y legislación comparada, procedimientos criminales y medicina legal. Una vez terminados los estudios, los estudiantes debían escribir una tesis que luego se defendía en el examen profesional. A principios del siglo xx, aún había textos franceses, los de economía política, derecho romano y derecho internacional, pero había iniciado la literatura jurídica mexicana, con textos como el de Jacinto Pallares sobre derecho mercantil mexicano y el de Luis Labastida sobre derecho fiscal, ambos profesores de estas cátedras.

En los albores del siglo xx, los estudios continuaron teniendo el típico corte positivista, pero sufrieron una notable transformación al ofrecer al abogado una visión cultural más amplia que no debía concretarse en el estudio y aplicación práctica de los códigos, sino que estuviese encauzada en otorgar un sentido económico y social de la realidad mexicana.¹²¹ El estudioso de la historia del derecho, Lucio Mendieta y Núñez, apunta que esta orientación se contemplaba en torno al aspecto de la construcción de obras materiales, como las de las vías férreas, y en el constante crecimiento del comercio y de la industria. Se veía la necesidad de formar abogados suficientemente preparados para que se pusieran al servicio del capitalismo que, apreciando un país virgen, se veía atraído por la obtención de enormes ganancias. Tal vez se consideraba, concluye Mendieta y Núñez, que el progreso industrial y mercantil de México redundaría en beneficio del pueblo, pero no se mencionan su situación ni sus necesidades. Tampoco en el elenco de materias de la escuela se percibe tendencia alguna a considerar los intereses populares con relación al derecho.¹²² Ello hace notoria la indiferencia que en algunos aspectos mostraban los políticos hacia las clases marginadas, los indígenas y los obreros. Hay que admitir que, más que racial, el menosprecio hacia los indígenas era cultural: los educadores estaban desalentados de la raza indígena por su “barbarie”, por su “indolencia”, por sus “atávicas costumbres”, por su alcoholismo, pero no por su color de piel. Se favoreció la inmigración (aunque pronto resultó obvio que México tendría que salir adelante con su propia población), porque se pensaba que la mezcla de razas sería benéfica para el país y los brazos blancos ayudarían a imprimir

¹²¹ MENDIETA Y NÚÑEZ, *Historia*, pp. 142-143.

¹²² MENDIETA Y NÚÑEZ, *Historia*, p. 148.

en los indígenas el amor al trabajo y al progreso. La mayor incongruencia educativa relacionada con la raza indígena y con el campo mexicano se dio en la Escuela de Agricultura, analizada más adelante.

La Escuela de Jurisprudencia también ofrecía estudios, durante tres años, para ser notario o escribano, o durante dos años para ser agente de negocios. En 1907 se introdujo una especie de posgrado en ciencias jurídicas y sociales. Los aspirantes podían obtener el título de especialista en derecho civil, mercantil, penal, criminal, constitucional, administrativo e internacional y en economía política pero, según parece, las especialidades no fructificaron, pues no se encontraron expedientes ni documentos relacionados con ellas.¹²³

La Escuela de Jurisprudencia albergaba en su seno aproximadamente de 100 a 300 alumnos por año, de los cuales se titulaban alrededor de 20 a 30 en el mismo tiempo.¹²⁴ Costumbres nuevas iban sustituyendo a las viejas y “se empezó a ver con naturalidad lo que antes se veía con prejuicio”. En abril de 1897 se tituló la primera abogada, María Sandoval,¹²⁵ y luego le siguió Otilia Picazo,¹²⁶ lo que mostraba que poco a poco las mujeres iban incursionando también en el campo profesional anteriormente vetado para ellas.

La formación de médicos modernos

Otro de los edificios coloniales, el ex Palacio de la Santa Inquisición, fue refuncionalizado por la república liberal jurarista al convertirlo en 1867 en Escuela Nacional de Medicina.

La excelencia académica de los estudios médicos “científicos” modernos era equiparable a la de París y, al igual que sucedió con los programas de otras escuelas, también los de medicina se fueron modificando al introducirse más prácticas –clínicas– efectuadas en los diferentes hospitales de la Ciudad de México, algunos modernizados y otros construidos

¹²³ MENDIETA Y NÚÑEZ, *Historia*, p. 230.

¹²⁴ Años de 1885-1898, AGN, *Justicia e Instrucción Pública*, 1888; PRANTL Y GROSSO, *La Ciudad*, p. 947. En 1898, por ejemplo, se titularon 31 abogados, 6 notarios y 3 agentes.

¹²⁵ ARENAS GUZMÁN, *50 retablos*, p. 188.

¹²⁶ ALVARADO, *La educación*, apéndice 2.

durante el régimen.¹²⁷ Se pensó que los estudios de medicina no podrían tener un óptimo desenvolvimiento mientras no se terminase de construir su verdadera escuela, el Hospital General,¹²⁸ el cual fue inaugurado en 1905. El moderno nosocomio contaba con todos los adelantos de la ciencia médica. Se dispuso que todas las clínicas se dieran en éste y que se clausurara la mayor parte de los hospitales de beneficencia.¹²⁹

En 1874, la escuela brindaba estudios para las carreras de medicina, cirugía, obstetricia, farmacia y odontología. Era la institución profesional que tenía el mayor número de alumnos, entre 250 y 400 al año (la asistencia media se reducía a menos de una tercera parte), y se titulaba un promedio de 40 médicos en el mismo lapso.¹³⁰ La planta académica se constituía de 17 profesores y 10 ayudantes, que impartían las cátedras de anatomía descriptiva, anatomía topográfica, clínica interna, clínica externa, química, farmacia, farmacología e historia de las drogas, anatomía patológica y medicina operatoria. Además, la escuela tenía biblioteca, laboratorio de química, anfiteatro, un museo anatómico y los aparatos necesarios para ilustrar todos los cursos.¹³¹ Fueron pocos los libros escritos por mexicanos. La mayoría estaba en francés, aunque después los maestros sugirieron sobre todo textos alemanes, traducidos al francés o al catalán.¹³² Ésta era una de las razones de por qué se insistía tanto en el aprendizaje de los idiomas en la preparatoria.

La influencia positivista en la escuela fue importante, pues fomentó la investigación y favoreció la introducción de innovaciones médicas como la antisepsia, la transfusión de sangre, la anestesia por éter y cloroformo (todavía en 1874 el médico Manuel Pasalagua apuntaba que los facultativos intentaban embriagar a los pacientes antes de operarlos),¹³³ la medicación hipodérmica y otras más. Asimismo, fomentó la creación

¹²⁷ Había 23 hospitales en la Ciudad de México; véase el croquis de la p. 169, en VARGAS SALGUERO, *Historia*.

¹²⁸ SIERRA, *Obras*, t. V, pp. 312-313.

¹²⁹ CARRILLO y SALDAÑA, "La enseñanza", p. 276.

¹³⁰ Además se titulaban anualmente 4 a 6 farmacéuticos, 2 a 3 dentistas y 2 a 5 parteras; AGN, Justicia e Instrucción Pública, 1888; PRANTL y GROSSO, *La Ciudad*, p. 947.

¹³¹ BAZANT, "La República", p. 160.

¹³² Entre los textos mexicanos estaba el de Juan María Rodríguez, *Manual de partos*, el de José Terrés, *Patología médica*, y el de Luis E. Ruiz, *Tratado elemental de higiene*; en CARRILLO y SALDAÑA, "La enseñanza", pp. 274, 282.

¹³³ CARRILLO, "La profesión", p. 296.

de asociaciones médicas como la Sociedad Filantrópica, la Academia de Medicina de la Sociedad Médica de Historia Natural y otras, cuyo objetivo era promover y difundir los adelantos científicos.¹³⁴ Lo último de la ciencia médica se ventilaba en los congresos internacionales, a los cuales el gobierno mexicano usualmente enviaba un contingente de médicos.¹³⁵ Y, de igual modo, era práctica común que algunos egresados de la carrera fueran a especializarse tanto a los Estados Unidos como a algunos países europeos.¹³⁶ Con estas medidas se pretendía que México estuviese al tanto de todo avance de la ciencia médica en el mundo occidental.

En 1887 se tituló la primera médica, Matilde Montoya, quien después abrió su consultorio anunciándose como doctora especializada en enfermedades de mujeres y niños. Montoya inició el camino para que otras mujeres se encaminaran hacia los estudios médicos.¹³⁷ Por tradición, muchas ya eran parteras, empíricas o bien científicas, gracias a la formación en obstetricia obtenida a lo largo de dos años en la Escuela de Medicina. Otras empezaron a incursionar en el campo de la enfermería, pues a fines del siglo XIX resultó evidente que los médicos debían realizar sus prácticas en hospitales, y que los buenos hospitales requerían de enfermeras. Así, la especialidad se abrió en la Escuela de Medicina,¹³⁸ donde también se impartían los estudios, en tres años, para ser farmacéutica, profesión que las mujeres abrazaron de forma empírica y profesional. Los estudiantes que cursaban esta carrera debían realizar sus prácticas en el “botiquín” de algún hospital, bajo la supervisión de un médico.¹³⁹ Antes de que aparecieran, a principios del siglo XX, las medicinas de patente, los farmacéuticos o boticarios preparaban las medicinas. Era común entonces que los médicos abrieran su botica y paralelamente dieran consulta.¹⁴⁰

¹³⁴ BAZANT, *Historia*, p. 231.

¹³⁵ PARRA, “Ciencias”, en SIERRA, *México*, pp. 464-465.

¹³⁶ BAZANT, “Estudiantes”. En el anexo de este trabajo se encuentran clasificados, por especialidad, todos los alumnos egresados de las escuelas profesionales (también los profesionistas) que salieron al extranjero.

¹³⁷ Véase el apéndice 2, en el cual se encuentra el número de mujeres que abrazaron los estudios profesionales durante los años 1876-1900, tomado de ALVARADO, *La educación*, s. p.

¹³⁸ CARRILLO, “Profesiones”, pp. 160-161.

¹³⁹ MARTÍNEZ SOLÍS, “Desarrollo”, pp. 101-114.

¹⁴⁰ BAZANT, *Historia*, p. 232.

Aunque desde 1879 se ofrecía en la Escuela de Medicina una clase teórica y otra práctica para ser dentista, éstas no funcionaron adecuadamente. La carrera no se ofrecería de forma más completa y específica sino hasta 1902, cuando se reformaron los planes de estudio en todas las carreras. La especialidad de cirujano dentista se llevaba durante tres años en el Consultorio Nacional de Enseñanza Dental, inaugurado en 1904. A partir de entonces se formaron los dentistas modernos, que vinieron a sustituir a los empíricos, flebotomianos, barberos o sacamuelas, que arrancaban muelas y tapaban caries obligando al paciente a ingerir alcohol o, en el mejor de los casos, haciéndolo oler cloroformo o éter. Como anestesia local aplicaban cocaína, morfina y otros alcaloides, todos preparados por ellos mismos. Algunos hacían labores propias de los químicos farmacéuticos pues sabían purificar, destilar y decantar, y de orfebres, pues echaban mano del instrumental de los orfebres o de los cirujanos para hacer dentaduras completas, extraídas de los colmillos de los hipopótamos. Estos saberes empíricos, pero “correctos”, sólo podían ser pagados por muy pocos ciudadanos. La mayoría, cuando sentía dolor, recurría a los barberos o sacamuelas, quienes procedían a extraer los dientes o muelas. Así las cosas, muy poca gente tenía dentaduras completas o, sobre todo, en buen estado.

Forjadores del México moderno: ingenieros y arquitectos

Pese a ser maloliente, la Ciudad de los Palacios, de los atardeceres azules y plata, que cautivó a sus habitantes y a los *touristes* —como se empezó a llamar a los visitantes—, medía, hasta el amanecer de la república restaurada, aproximadamente cinco kilómetros de norte a sur y otros cinco de este a oeste. La Alameda se ubicaba en las afueras de la urbe, de tal forma que los ciudadanos solían ir los domingos de día de campo al tradicional y hermoso parque. La capital de la República perdió aquellas pequeñas dimensiones cuando se empezaron a construir nuevas colonias, nuevas calles, nuevos jardines, nuevos mercados... Al erigir el Paseo del Emperador (hoy Paseo de la Reforma), Maximiliano había unido la capital con el castillo de Chapultepec; durante las décadas siguientes, ambos costados del Paseo se fueron urbanizando y fueron surgiendo, en las anteriores haciendas y ranchos, las colonias Juárez, Cuauhtémoc, Roma, Condesa y luego San Pedro de los Pinos. De esa dirección provenía, se

decía, el aire más puro, y allí estaban los mejores terrenos, por ser más altos y no estar sujetos a inundaciones. La gente acomodada que vivía en el centro empezó a mudarse a las periferias y construyeron hermosas villas o *chalets*, con espacios verdes acordes con las nuevas exigencias del Código de Saneamiento.¹⁴¹ El corazón de la ciudad empezó a modificarse y a adquirir los aires renovados del progreso, de la modernización y del afrancesamiento, predominando un eclecticismo de estilos de épocas pasadas. Las nuevas construcciones alternaban con las viejas coloniales, en las cuales la gente vivía hacinada en las tradicionales y antihigiénicas vecindades.¹⁴² Los bríos constructores se extendieron a otras áreas: a los ferrocarriles, a la industria, al comercio, a la edificación de inmuebles públicos, como el de Bellas Artes y Correos. Todo ello requería la mano especializada de los ingenieros y arquitectos “científicos”.

Al igual que otros estudios profesionales, la carrera de ingeniero estaba saturada de cursos teóricos, a tal grado que se decía que la Escuela de Ingenieros, ubicada en el hermoso Palacio de Minería diseñado por Manuel Tolsá, preparaba, más que a un ingeniero, a un sabio. Los expertos, algunos de ellos profesores de la institución, criticaron la abrumadora parte teórica. Sin embargo, ésta no disminuía, sino que al aumentar las prácticas se extendía el ciclo escolar. Finalmente, en 1907, la parte empírica se convirtió en la parte medular de los estudios. Algunos afamados funcionarios, como Joaquín Casasús, Emilio Dondé y Manuel Marroquín y Rivera impartían clases allí. Otros, como Miguel Bustamante, sustituyó los textos franceses por alemanes, por ser los más adelantados en las materias que impartía: mecánica aplicada, mineralogía, geología y paleontología. Luego, disminuyeron los textos franceses y alemanes y, debido a la creciente influencia norteamericana a principios del siglo XX, aumentaron aquellos escritos en inglés. A la Escuela de Ingenieros se inscribían de 100 a 120 alumnos al año (de 1904 a 1908 la cantidad se duplicó) pero sólo se titulaba 10% (anexos 5 y 6), porcentaje que muestra que la carrera requería, de acuerdo con el positivista ortodoxo Agustín Aragón, de temperamentos especiales, “hábitos sistemáticos”, gran disciplina y gran responsabilidad. A juzgar por los planes de estudio, comparados con los de Harvard y Princeton, y con las estancias de

¹⁴¹ VARGAS SALGUERO, *Historia*, p. 135.

¹⁴² MORALES, “Expansión urbanística entre 1858 y 1910”, en GARZA, *La Ciudad*, p. 121.

ingenieros mexicanos en esas y otras universidades, puedo concluir que los estudiantes mexicanos estaban tan capacitados como los mejores, ya fueran norteamericanos, alemanes o franceses, de aquella época.

Pese a su excelencia académica, quizás ningún otro profesionista vivió, como el ingeniero, las contradicciones del régimen. Don Porfirio decía que este profesionista estaba destinado a enaltecer a su patria. Su hijo Porfirito era ingeniero y construyó algunas obras públicas, entre las que se encuentra la Escuela Normal para Profesores. En aquella época apenas despuntaban los arquitectos, de tal forma que eran los ingenieros civiles quienes fungían como tales, construyendo gran cantidad de obras públicas y privadas. También los había de otras especialidades: ensayador y apartador, topógrafo e hidromensor, de minas, caminos, puertos y canales, geógrafo, telegrafista y electricista, industrial y mecánico. Debían, en teoría, ser los artífices del progreso y la modernización porfiristas pero debido a la competencia de extranjeros tuvieron pocas oportunidades laborales. ¿Cómo era posible que Emilio Bernard fuera a Europa a contratar ingenieros para construir el Palacio Legislativo si había tan buenos ingenieros mexicanos?¹⁴³ Así las cosas, como dijo uno de los críticos, Francisco Bulnes, ingeniero, diputado, y profesor de la escuela, los ingenieros que no terminaron la carrera (que era la mayoría) formaron parte del “proletariado intelectual”, pues no había suficientes fuentes de empleo y acababan siendo, como muchos otros profesionistas, empleados del gobierno. Otro de los profesores de la Escuela, Ezequiel Pérez, sugería investigar el destino de los egresados, pues sólo así se podrían tomar medidas más certeras.¹⁴⁴ Sin embargo, esta averiguación no se llevó a cabo. Lo cierto es que, si bien algunos ingenieros “modernos y científicos” trabajaron en proyectos y obras de orden público y privado,¹⁴⁵ hubo otros que quedaron desplazados por el afán extranjerizante.

¹⁴³ Carta de Juan Francisco a Francisco Urquidí, ambos ingenieros, en BAZANT, “La enseñanza”, p. 283.

¹⁴⁴ En el marco de la comisión encargada de discutir si la educación superior debía ser o no gratuita, Pérez se pronunció a favor de cobrarla; BAZANT, “Es conveniente”, p. 258.

¹⁴⁵ Por ejemplo, el médico Eduardo Liceaga estaba al frente de la comisión para crear el primer Código Sanitario del Distrito Federal; fueron miembros los ingenieros Roberto Gayol, Porfirio Díaz Ortega, Manuel Robleda Guerra e Ignacio L. de la Barra; en VARGAS SALGUERO, *Historia*, p. 161. En esta obra se puede apreciar el ejercicio profesional de los ingenieros y arquitectos mexicanos.

La enseñanza de la arquitectura exigía, como hoy en día, una formación técnica y artística. Esta duplicidad, evidente en su formación y profesionalización, se tradujo en cierta confusión en el momento de contratar a los ingenieros y a los arquitectos, ya que el público los empleaba indistintamente. Pasaron muchos años antes de que la carrera de arquitectura tuviera, como requería, su propio espacio.

La ley de instrucción de 1867 incluyó, en la especialidad de ingeniería civil, cursos de “dibujo arquitectónico, que comprendiera todos los estilos, composición de edificios e historia de la arquitectura”.¹⁴⁶ Por exigir una preparación artística, la cual no se obtenía en la Escuela de Ingenieros, una década más tarde los estudios de arquitectura se trasladaron a la Escuela de Bellas Artes, institución que ofrecía, además, estudios de pintura y paisaje, escultura de figura y ornato, y grabado en lámina y hueco. En Bellas Artes había profesores prestigiosos para materias específicas, como Juan Agea (composición de arquitectura), Ramón Agea (construcción práctica de arquitectura), Santiago Rebull (dibujo al natural) y José María Velasco (paisaje y perspectiva). El único título que se ofrecía en la escuela era el de arquitecto. A los artistas –pintores o escultores– se les otorgaba un diploma que acreditaba haber cursado todas las materias, pues se pensaba que los artistas plásticos debían impulsar su talento y creatividad, y no pasar tantos años dedicados a los estudios.

La Escuela de Bellas Artes tenía entre 500 y 800 alumnos (anexos 5 y 6). La mayoría de ellos estudiaba dibujo. Las clases estaban abiertas al público y solían ser populares, pues la disciplina podía aplicarse a distintos oficios, artesanías o industrias. Por el contrario, sólo había entre 20 y 30 estudiantes cursando arquitectura (en 1907 hubo 10) y se titulaban uno o dos al año. No obstante, en 1900 había 70 arquitectos ejerciendo en la capital, así que puedo suponer que algunos eran ingenieros-arquitectos, otros maestros de obras (auxiliares de arquitectos; hasta 1877 se ofrecían estudios y título) y unos más ejercían, al igual que otros profesionistas como los médicos, sin título.¹⁴⁷

El arquitecto Nicolás Mariscal y Piña ganó el concurso que lanzó en 1901 la Secretaría de Comunicaciones y Obras Públicas para edificar los primeros cinco planteles escolares “modelo” ubicados en distintos luga-

¹⁴⁶ DUBLÁN y LOZANO, *Legislación*, vol. x, p. 195.

¹⁴⁷ BAZANT, *Historia*, p. 248; AGN, Justicia e Instrucción Pública, Junta directiva, 1888; PRANTL y GROSSO, *La Ciudad*, p. 938.

res de la ciudad, que serían construidos bajo los cánones modernos de vanguardia. Por primera vez se construyeron áreas de lavabos, excusados y ventilación cruzada,¹⁴⁸ pues era sabido que se notaban malos olores al entrar a los salones de clase, sobre todo por la falta de aseo de los niños y por su ropa y calzado, sucios y grasientos.¹⁴⁹

Impulsores del progreso: contadores, comerciantes y secretarías

Como todos los estudios profesionales, los correspondientes a la Escuela Superior de Comercio y Administración fueron modificándose de acuerdo con las nuevas circunstancias y requerimientos. Al igual que las Escuelas de Artes y Oficios, la de Comercio fue una escuela versátil, concebida para la realidad mexicana; ofrecía estudios libres, no se otorgaban títulos y no había requisitos de ingreso, medidas que atrajeron más interesados y abrieron las puertas para que los egresados pudieran emplear sus exiguos o vastos conocimientos en todos los niveles del comercio, la industria, los oficios o la burocracia. En la década de los setenta y ochenta del siglo XIX, había de 300 a 500 alumnos; en los siguientes dos lustros, esta cifra ascendió hasta colocarse por encima de los mil (anexos 5 y 6). Estas cantidades reflejan el éxito de la escuela, pues muchos egresados lograban insertarse en la banca y en las negociaciones ferrocarrileras y mercantiles, tal como mencionaba el director de la Escuela, Alfredo Chavero. Muchas jovencitas aprendían taquigrafía y mecanografía y luego trabajaban como secretarías en las oficinas públicas, en las industrias y en los comercios. Pese al creciente número de alumnos, la institución no formaba profesionistas calificados en la ciencia contable, vacío que colmaban los contadores norteamericanos.¹⁵⁰

Se pretendió llenar esta laguna cuando, a partir de 1903, Joaquín Casasús se hizo cargo de la dirección. Mantuvo las clases libres y creó nuevas carreras a cursar en tres años: la de contador de comercio, la de perito en administración pública y, a partir de 1905, la de perito en administración consular. Estas últimas dos desaparecieron por falta de

¹⁴⁸ VARGAS SALGUERO, *Historia*, pp. 296-304.

¹⁴⁹ URIBE Y TRONCOSO, "Informe sobre capacidad de las clases", en *Boletín de Instrucción Pública*, t. XI, p. 437.

¹⁵⁰ BAZANT, *Historia*, pp. 254-255; AGN, Justicia e Instrucción Pública, Junta directiva, 1888; PRANTL Y GROSSO, *La Ciudad*, p. 246.

oportunidades de trabajo. No se exigía la preparatoria y se otorgaba diploma, no título. Sabiendo que muchos estudiantes laboraban, Casasús fijó las clases en un horario de 7 a 9 de la mañana y de 5 a 8 de la tarde. El nuevo director se preocupó por la oferta de trabajo para los egresados, así que recomendó a los mejores estudiantes con las diferentes secretarías de Estado o bien con las empresas particulares. Sin duda, la Escuela de Comercio fue exitosa porque logró ofrecer un espectro de oficios de variada índole para satisfacer la demanda de hombres y mujeres que no hubiesen tenido otras oportunidades de estudio.

Una prioridad educativa: los conocimientos agrícolas

A pesar de que la Escuela de Agricultura obtuvo, a lo largo del periodo estudiado, preferencia presupuestal, no contó con suficiente alumnado. ¿Quién quería estudiar agricultura “científica” si los conocimientos empíricos eran suficientes? Los hacendados obtenían bastantes ganancias y no sentían la presión de acrecentarlas. Además, la gente adinerada solía mandar a sus hijos al extranjero; por ejemplo, Francisco I. Madero fue a estudiar agricultura a California. En todo caso, los agricultores pobres hubieran requerido tal vez de incentivos adicionales, como créditos o, sobre todo, ser propietarios de tierras. No es de extrañar que la Escuela de Agricultura tuviera siempre pocos interesados en aprender la “ciencia agrícola”, pese al considerable número de becas otorgadas (mayor que el de otras instituciones) y a su gran presupuesto. En dos ocasiones, 1881-1891 y 1907, junto con la Escuela de Ingenieros, la de Agricultura formó parte del presupuesto del Ministerio de Fomento y no del de Justicia e Instrucción Pública, aumentando notablemente sus recursos.

Con el afán de atraer estudiantes, y como sucedió con otras escuelas profesionales, en la de Agricultura, ubicada en la calzada de San Cosme, se fundaban y suprimían especialidades. La ley de instrucción pública de 1867 estableció la carrera de agricultor en cuatro años. En 1887 se estableció la de ingeniero agrónomo en siete, y médico veterinario, en seis (incluyendo la preparatoria que también se estudiaba ahí). Ya en 1893 se establecieron dos más: mayordomo de fincas rústicas y mariscal inteligente (dos años). Pese a la falta de interés por parte de la población estudiantil, entre 1876 y 1910 se recibieron 205 especialistas en agricultura (108 ingenieros agrónomos y 99 administradores de fincas

rústicas o peritos agrícolas), dos mariscales inteligentes y 62 médicos veterinarios.¹⁵¹ Y, al igual que otros profesionistas, algunos ingenieros agrónomos acabaron siendo también empleados de la burocracia; otros se dedicaron a ejercer profesiones alternas o a ser maestros de la propia Escuela de Agricultura.¹⁵²

No cabe duda que había una incongruencia en la política agrícola que propiciaba a un mismo tiempo la concentración de tierras y la educación agrícola. La gran paradoja es que el gobierno de Porfirio Díaz haya fomentado tanto este tipo de instrucción, subsidiando incluso a los estados para que abrieran escuelas de agricultura. El siempre mordaz y certero Francisco Bulnes decía que antes que democratizar la enseñanza había que democratizar la propiedad raíz: “Sólo a los demócratas de medio pelo... se les ha ocurrido hacer democracia con latifundismo”.¹⁵³ Esta frase encierra la clave del fracaso de las instituciones de formación agrícola.

La formación técnica y artística de músicos, cantores y actores

Para fomentar el cultivo de las ciencias y de las prácticas musicales, Manuel Payno y otros miembros de la Sociedad Filarmónica Mexicana fundaron en 1866 el Conservatorio de Música. Además de la enseñanza de canto y solfeo, piano, instrumentos de arco, viento y percusión, se ofrecían clases de idiomas, como el italiano, “idioma universal de la música”, el francés, “lengua mundial de la cultura y la diplomacia”, y el *mexicano* –náhuatl, en realidad–, impartido por Faustino Chimalpopoca, el célebre profesor de náhuatl del emperador Maximiliano. Por esa razón, el Conservatorio se ufanaba de ser el único establecimiento capaz de “guardar como fuego sagrado, la enseñanza del rico idioma de nuestros padres”.¹⁵⁴ A estos cursos se sumaban los de historia de la música, acústica y fonografía, así como los de anatomía, fisiología e higiene de los aparatos de voz y del oído. Los dos últimos debían brindar a los alumnos conocimientos científicos aplicables al arte musical, pues

¹⁵¹ BAZANT, *Historia*, p. 252.

¹⁵² De 1854 a 1910 se titularon 265. BAZANT, *Historia*, p. 371.

¹⁵³ BAZANT, “La enseñanza”, p. 372.

¹⁵⁴ *El Renacimiento*, citado en BERMÚDEZ DE BRAUNS, *Bosquejos*, p. 78.

ya se había identificado en la música un buen recurso terapéutico para diversos padecimientos.

En 1869 se añadió al Conservatorio otra sección, la de teatro, en la cual Enrique Olavarría y Ferrari dictaba los cursos de literatura teatral española y declamación. Tanto Olavarría como Justo Sierra, Guillermo Prieto, Manuel Acuña, Agapito Silva y otros poetas y literatos consagrados formaron entonces el grupo *La Bohemia Literaria*, encabezado por el coloso de las letras mexicanas, Ignacio Manuel Altamirano. Sus reuniones se llevaban a cabo precisamente en el Conservatorio, ámbito donde se interpretaba música y se leían, en verso y en prosa,¹⁵⁵ textos de autoría propia y ajena, porque aquel grupo de literatos e intelectuales dio a México una época de oro en las letras y en la cultura nacional. Los autores franceses fueron los predilectos, pero también nuestros intelectuales devoraban a los alemanes, españoles y norteamericanos. La poesía era el alma literaria del momento: Charles Baudelaire, el faro; Victor Hugo, el líder intelectual. La novela, el drama y la prosa literaria ocuparon un lugar importante, como se desprende de la lectura del catálogo de obras que había en la librería de Charles Bouret y que también vendía Mariano Galván, Eugenio Maillefert, Mariano Murguía y otros.

Dadas las penurias económicas y las críticas que se lanzaron contra la Sociedad Filarmónica, en los inicios de 1877 el gobierno “nacionalizó” el Conservatorio, que se llamaría de ahí en adelante, Conservatorio Nacional de Música y Declamación. Esta institución se ubicaba en el edificio de la ex Universidad (actualmente esquina de Seminario y Moneda), y albergó en 1881 la gran cifra de 693 alumnos (hombres y mujeres) para aumentar a 912 en el año de 1900 (anexos 5 y 6).¹⁵⁶ Al igual que sucedía en todas las escuelas, la asistencia regular descendía a la mitad. Su popularidad se debía al hecho de que admitía oyentes, además de que a los alumnos numerarios o supernumerarios (que podían inscribirse a una o varias clases) se les eximía de la preparatoria. Sin embargo, fueron pocos los que presentaron exámenes.¹⁵⁷ Su número

¹⁵⁵ PERALES OJEDA, *Las asociaciones*, p. 112.

¹⁵⁶ ZANOLLI FABILA, “La profesionalización”, p. 156; PRANTL y GROSSO, *La Ciudad*, p. 946.

¹⁵⁷ En 1881, por ejemplo, de 693 alumnos 358 presentaron examen del ciclo anterior. ZANOLLI FABILA, “La profesionalización”, p. 156.

disminuyó aún más cuando en 1902 se reformaron los planes y los estudiantes perdieron la libertad de seleccionar los cursos libremente. De ahí en adelante, las distintas carreras se sujetaron a programas específicos. Para ser “profesor” de violín, viola, violoncelo, contrabajo, arpa, flauta, trompa, oboe, clarinete, fagot, trompeta, cornetín, trombón de cañas, piano, órgano, cantante o actor cómico o dramático se requerían cuatro años de estudio y se les otorgaba un diploma.¹⁵⁸ La enseñanza era muy completa, pues además de los estudios técnicos que requería cada una de las especialidades, se impartían cursos obligatorios de ciencias físicas y naturales, historia y otros más especializados como indumentaria y estudios de las costumbres características de cada época, sobre todo en lo relativo al ceremonial para que los futuros actores no cayeran en anacronismos, sumado lo anterior a cursos prácticos de redacción y de literatura para que hablaran o escribieran en forma correcta.¹⁵⁹ Cuando el gobierno adquirió, a principios del siglo xx, el Teatro Nacional, fue posible realizar actuaciones y representaciones de altura intelectual que contrastaban con los tradicionales melodramas de mal gusto llevados a cabo en otros recintos privados. Los futuros actores y músicos tuvieron el aliciente de que en aquellas representaciones de fin de curso se distribuían las ganancias entre ellos.

CONCLUSIONES

Bajo los gobiernos de Benito Juárez y Porfirio Díaz se construyeron las bases y se plasmaron las prácticas de la educación moderna que perdura, sin grandes ajustes, hasta el día de hoy. Como estadistas que fueron, tuvieron la visión de encontrar las personalidades idóneas para llevar a buen fin el proyecto modernizador de la educación. Los principales artífices, Gabino Barreda y Justo Sierra fueron capaces, el primero, de aportar una interpretación mexicana de la doctrina positivista y el segundo, de continuar con la misma línea de pensamiento hasta lograr la consolidación de la modernidad en la instrucción pública. Ciertamente que aquellos gigantes de la educación tuvieron bajo su mando a un grupo de pensadores y funcionarios menores en los cuales iban dele-

¹⁵⁸ DUBLÁN y LOZANO, *Legislación*, vol. XXIV, pp. 314-320.

¹⁵⁹ SIERRA, *México*, p. 588.

gando responsabilidades y atribuciones. Se pensaba que la educación era el obligado instrumento del nuevo orden social, que pugnaba por cimentar en la población mexicana valores laicos, modernos y seculares. A la distancia, los congresos de Instrucción de 1889, 1890 y 1891 –en los cuales se ventiló y discutió todo lo relevante a la educación con distintos representantes de los estados de la República–, marcaron el paradigma educativo de las siguientes décadas. Nada más errado que pensar que la educación porfirista fue centralizadora. La uniformidad en los planes de estudio era la meta lejana que debía hacerse realidad. Al regresar a sus patrias chicas, aquellos representantes de las entidades volcaron las ideas acordadas en las sesiones y los congresos locales, y decretaron leyes con los ideales comunes que concernían una instrucción obligatoria, gratuita y laica..., además de uniforme: todos los mexicanos aprenderían, bajo la misma metodología moderna, las mismas asignaturas. A través de este sistema, se conseguiría otorgar un sentido de identidad y cohesión nacional a la multitud de etnias que hablaban igual variedad de lenguas y albergaban creencias y costumbres de diversa naturaleza.

Desde la época colonial, la Ciudad de México brillaba por ser el centro cultural por excelencia. Esta tendencia continuó a lo largo del siglo XIX, de tal forma que desde las últimas dos décadas de aquella centuria las mejores escuelas primarias, normales, preparatoria y facultades universitarias estaban concentradas en la capital del país. A ellas acudían estudiantes de varios estados de la República. Los mejores cuerpos docentes, la mayor biblioteca –la Central–, las librerías más connotadas y especializadas se encontraban en la Ciudad de los Palacios. Ello no descarta que algunas entidades tuvieran igualmente excelentes planteles y maestros, pero en ninguna provincia se concentraban, con tal envergadura, la cultura, las letras y las artes.

Ideas y resultados –o teoría y práctica– son la mancuerna de vocablos inherentes a todo sistema educativo. ¿Son las leyes las que se formulan con muy altas miras, o son formuladas inadecuadamente? ¿O acaso son los hombres los incapaces de llevarlas a buen puerto? ¿Por qué existe tal abismo entre los fines de la educación y las prácticas escolares? Con el ideal de democratizar la educación, de alfabetizar y preparar a la población joven y adulta en algún oficio o artesanía, de capacitar docentes y de formar profesionistas afines con las lides del

progreso, las leyes porfiristas se modificaron con tal frecuencia que no se alcanzaba a apreciar el atraso o el adelanto de éstas cuando ya se estaban promulgando otras. Había “reformitis”, se decía. Ello, con el afán de incrementar las inscripciones y menguar la deserción. Bajo mi punto de vista, y sobre todo apreciando el reducido número de mexicanos que podía interesarse en ser maestro o profesionista, los planes de estudio de las normales, de la preparatoria y de las escuelas especiales (hoy, facultades), fueron siguiendo los parámetros marcados por el positivismo, demasiado enciclopedistas y avasalladores. Preparaban “sabios”, como se aseveraba, más que profesionistas. Así las cosas, el número de inscripciones era considerable pero, conforme pasaban los años, los alumnos iban desertando de tal manera que se titulaba sólo una minoría. Eso sí, el nivel académico se comparaba con aquel de la cuna madre, Francia, y también de Estados Unidos, hacia donde México empezó a voltear la mirada desde la última década del siglo XIX.

La situación fue distinta en las Escuelas de Artes y Oficios, donde los alumnos y alumnas, sin requisito de edad, podían inscribirse para aprender las letras y los números, o bien tomar uno, dos o varios cursos en los distintos talleres. Esto fue un acierto educativo, pues más allá de la posibilidad de obtener un diploma acreditando sus estudios, cualquier alumno podía permanecer el tiempo que quisiera formándose, y aquella artesanía u oficio aprendido le otorgaba las herramientas necesarias para ganarse la vida.

La instrucción primaria vivió una época de oro. La educación oficial era la mejor, y pese a que las familias adineradas solían mandar a sus hijos a los planteles privados, algunas prefirieron, por su calidad, las oficiales. Sin embargo, la educación reflejaba los mismos contrastes que prevalecían en la sociedad. Las mejores escuelas se ubicaban en el corazón de la ciudad, donde vivía la clase pudiente y la naciente clase media, mientras que aquellas ubicadas en algunos barrios y las “foráneas”, de las municipalidades, padecían los rigores de la gran escasez de fondos. Aunque el presupuesto de la educación subió considerablemente (de 1.7 millones en 1899 a 7 millones en 1910), las cantidades erogadas no fueron suficientes para impulsar la educación como lo deseaba y exigía Justo Sierra. Quizás, para aumentar el caudal destinado a este rubro, como se llegó a pensar en algún momento, se hubiera podido cobrar la educación superior (con la salvedad de no cobrarla a aquellos jóvenes

talentosos que no la pudieran pagar), pues ésta era sumamente onerosa y se le destinaba el mayor presupuesto.

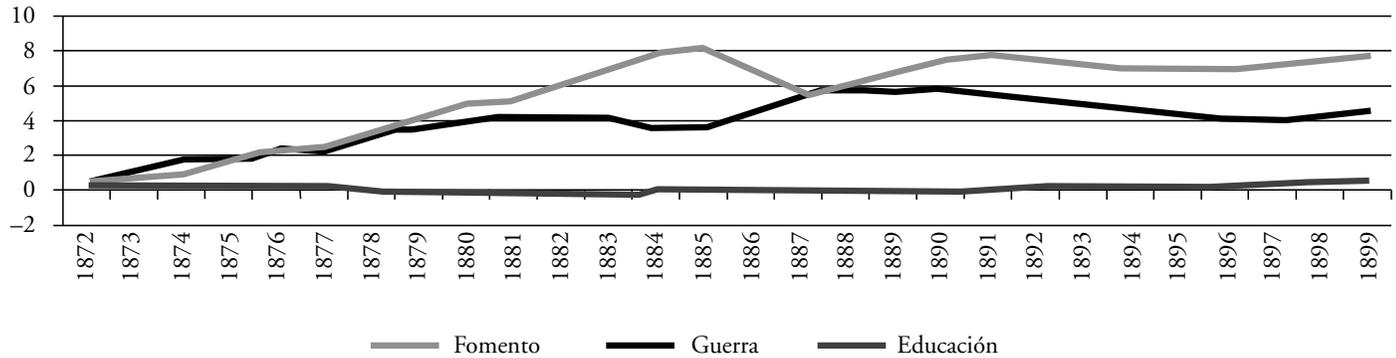
Las prioridades del régimen estaban dirigidas a los rubros de fomento y de guerra, aunque una vez consolidada la pacificación, que fue muy relativa, el último bajó cuantiosamente, al menos, en relación al resto. El régimen porfirista concentró sus esfuerzos en el impulso de la modernización económica, de las obras de infraestructura, de los transportes y de las comunicaciones. Aquel progreso, que asombró a los contemporáneos y que parecía que continuaría sin reveses, empezó a mostrar, en los primeros años del siglo xx, la oscura cara de la tensión social. Maestros y profesionistas, resentidos por los bajos sueldos, escasez de empleo y falta de oportunidades, constituyeron la fuerza intelectual que derrocó al régimen que los había formado. Si “pensar y no memorizar” había sido la exitosa consigna educativa de la educación moderna para algunos, aquellos niños mexicanos que se formaron, además, con la enseñanza objetiva o de los sentidos, habrían de cuestionar, y mucho, sobre todo hacia el primer lustro del siglo xx, las bases del ya tambaleante edificio porfirista.

Con todo, aquel afán educador logró aumentar el índice de alfabetización a 50% de la población del Distrito Federal (ya en 1895 leía y escribía 37%). Además, formó profesionistas de excelencia académica, hombres cultos y patriotas que estaban tan bien preparados como aquellos provenientes de las mejores universidades de Francia, Alemania y Estados Unidos, los tres países ejemplares en sus sistemas educativos. Sin embargo, un buen porcentaje de aquellos profesionistas trabajó ejerciendo labores ajenas a su formación o en la burocracia. Un caso extremo fue el de los ingenieros “científicos”, quienes no encontraban empleo porque la política extranjerizante del régimen prefería otorgar las obras y las concesiones a los competidores ingleses o norteamericanos.

La educación porfirista fue, finalmente, una paradoja que ilustra la incongruencia que existe entre la política educativa y la política económica, entre los fines de la educación y la falta de oportunidades laborales para sus egresados. Y México sigue arrastrando tal paradoja.

ANEXOS

Anexo 1. Evolución del índice de crecimiento natural acumulado por secciones del presupuesto (1872-1899)



Fuente: Elaboración propia a partir de *Anuario estadístico de la Secretaría de Fomento*, pp. 284-285; y de González Navarro, *Estadísticas*, pp. 37-38.

Anexo 2. Evolución del número de escuelas en el Distrito Federal (1874, 1896 y 1910)²

	1874	1896	1910
Escuelas del Ayuntamiento	48	129	–
Escuelas federales	11	129	442
Escuelas particulares	110	–	395
Escuelas de la Iglesia	6 ^a	–	–

^a Además había seis escuelas y cinco Amigas sostenidas por la Compañía Lancasteriana, ocho escuelas de la Sociedad de Beneficencia de Alcocer, y una de la Sra. Balderas y Villanueva.

Fuente: Elaboración propia a partir de Bazant, *Historia*, p. 92; Díaz Covarrubias, *La Instrucción*, pp. LX y 198-199; y *Memoria del Ayuntamiento de México, 1895*, p. 91.

Anexo 3. Probable población, inscripción y asistencia media escolares (1874, 1896 y 1907)

	1874		1896	1907
	Niños	Niñas		
Probable población escolar	–	–	–	108 303
Inscripción escolar	3 546	1 130	11 246 ^a	63 840
Asistencia media	1 995	1 067	9 798	6 530

^a Incluyendo a los alumnos de las escuelas nocturnas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Bazant, *Historia*; Díaz Covarrubias, *La Instrucción*, p. LXXX; Chaoul, “La instrucción”, p. 74; y Menéndez Martínez, “Modernidad”, pp. 44-45.

Anexo 4. Escuelas municipales y federales en el Distrito Federal (1890 y 1910)

	<i>Elementales</i>			<i>Párvulos</i>	<i>Obreros</i>		1890	<i>Elementales</i>			<i>Superiores</i>			<i>Suplem.</i>		1910
	<i>H.</i>	<i>M.</i>	<i>Mx.</i>	<i>Mixtas</i>	<i>H.</i>	<i>M.</i>		<i>H.</i>	<i>M.</i>	<i>Mx.</i>	<i>H.</i>	<i>M.</i>	<i>Mx.</i>	<i>H.</i>	<i>M.</i>	
Azcapotzalco	7	4	0	0	0	0	11	3	2	5	1	1	0	0	0	12
Coyoacán	5	1	0	0	0	0	6	2	2	5	1	1	0	0	0	11
Cuajimalpa	5	1	0	0	0	0	6	2	2	3	0	0	0	1	0	8
Guadalupe Hidalgo	7	7	0	0	0	0	14	4	4	4	1	1	0	1	0	15
Iztacalco	2	1	0	0	0	0	3	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Iztapalapa	5	3	0	0	0	0	8	10	10	6	0	0	0	1	0	27
México	33	42	4	4	7	1	91	25	31	43	19	11	17	0	1	147
Milpa Alta	–	–	–	–	–	–	–	7	7	5	1	1	0	1	0	22
Mixcoac	1	1	0	0	0	0	2	4	4	5	1	1	0	1	0	16
San Ángel	7	8	0	0	0	0	15	7	7	4	0	0	0	2	0	20
Tacuba	4	4	0	0	0	0	8	6	7	0	1	1	0	0	0	15
Tacubaya	3	3	3	0	2	0	11	6	6	1	1	1	0	2	1	18
Tlalpan	1	1	0	0	0	0	2	5	5	4	1	1	0	0	0	16
Xochimilco	26	4	0	0	0	0	36	16	16	5	1	1	0	2	0	41
Total	101	79	7	4	9	1	207	97	103	90	28	20	17	11	2	368

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 5. Alumnos inscritos en escuelas profesionales en el Distrito Federal (1872-1910)

	1872	1887	1888	1896	1897	1898	1899	1910
Escuela de Artes y Oficios (Hombres)			289					303
Escuela de Artes y Oficios (Mujeres)	510							900
Escuela Normal para Profesores		60	65	90	61	74	51	225
Escuela Normal para Profesoras							474	806
Escuela Nacional Preparatoria			1 011	1 154				991 ^a
Escuela Nacional de Jurisprudencia			233 ^b				266	229 ^c
Escuela Nacional de Medicina			253				403	494 ^d
Escuela Nacional de Ingeniería							150	230
Escuela Nacional de Bellas Artes			824					1 100
Escuela Nacional de Comercio y Administración			699				1 302	854 ^e
Escuela Nacional de Agricultura y Veterinaria						58		262
Conservatorio Nacional de Música y Declamación (H.)			1 196				464	591 ^f
Conservatorio Nacional de Música y Declamación (M.)			443				448	644

^a *Boletín de Instrucción Pública y Bellas Artes*, t. xv, p. 256.

^b Incluye alumnos numerarios y supernumerarios, estos últimos siempre más que los anteriores.

^c *Boletín de Instrucción Pública y Bellas Artes*, t. xv, p. 273.

^d *Boletín de Instrucción Pública y Bellas Artes*, t. xv, pp. 313-314.

^e De éstos, 294 seguían la carrera, mientras que 560 acudían a clases libres.

^f Ambos datos del Conservatorio se obtuvieron a partir de *Boletín de Instrucción Pública y Bellas Artes*, t. xv, pp. 482-496.

Fuente: Elaboración propia a partir de Romero, *Guía*.

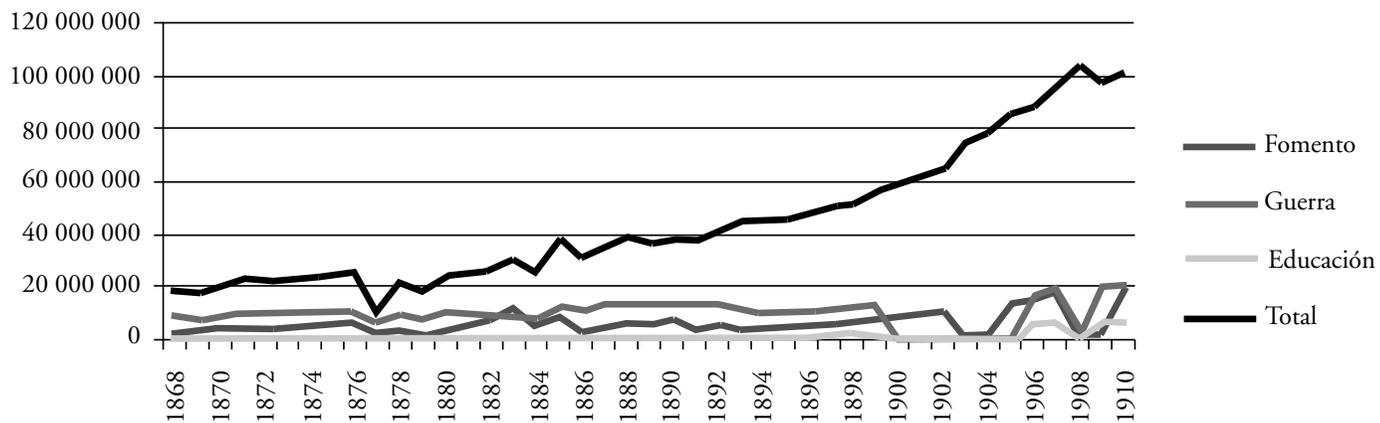
Anexo 6. Títulos profesionales expedidos por la Secretaría de Instrucción Pública (1885-1888 y 1909)

<i>Profesión</i>	<i>1885</i>	<i>1886</i>	<i>1887</i>	<i>1888</i>	<i>1909</i>
Profesoras (Primaria)	4	1	10	15	0
Profesoras (Secundaria)	4	7	6	8	0
Abogados	18	17	8	18	20
Médicos	33	48	36	34	51
Farmacéuticos	33	7	4	6	13
Dentistas	1	3	4	4	6 ^a
Parteras	4	5	3	1	6
Arquitectos	4	1	2	2	2
Maestros de obras	4	1	1	2	17 ^b

^a De estos seis dentistas, dos eran mujeres: la Dra. Angélica Avilés y la Dra. María Luisa Rojo.

^b En este grupo, egresado de la Escuela Nacional de Ingenieros, encontramos 14 ingenieros civiles, un topógrafo-hidrografo, un ingeniero de minas y un ensayador.

Anexo 7. Evolución de los presupuestos de Fomento, Guerra y Educación (1868-1910)



Fuente: Elaboración propia a partir de *Anuario estadístico de la Secretaría de Fomento*, pp. 284-285; y de González Navarro, *Estadísticas*, pp. 37-38.

SIGLAS Y REFERENCIAS

- AGN Archivo General de la Nación, México.
- AHDF Archivo Histórico del Distrito Federal.
- AHSEP Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.
- MOB Mapoteca Orozco y Berra.
- ALVARADO, María de Lourdes, *La educación "superior" femenina en el México del siglo XIX. Demanda social y reto gubernamental*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad, Plaza y Valdés, 2004.
- Anuario estadístico de la Secretaría de Fomento, Colonización e Industria, 1868-1910*, México, Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento, 1910.
- ARAGÓN, Agustín, *Porfirio Díaz (Estudio histórico filosófico)*, t. I, México, Intercontinental, 1962.
- ARENAS GUZMÁN, Diego, *50 retablos de la vida porfiriana*, México, Costa-Amic, 1966.
- BARREDA, Gabino, *La educación positivista en México*, México, Porrúa, 1978.
- BAZANT, Mílada, "La República Restaurada y el Porfiriato", en Francisco Arce Gurza *et al.*, *Historia de las profesiones en México*, México, El Colegio de México, 1982.
- _____, "La enseñanza agrícola en México: prioridad gubernamental e indiferencia social (1853-1910)", en *Historia Mexicana*, xxxii:3, enero-marzo de 1983.
- _____, "La enseñanza y la práctica de la ingeniería durante el Porfiriato", en *Historia Mexicana*, xxxiii:3, enero-marzo de 1984.
- _____, "Estudiantes mexicanos en el extranjero: el caso de los hermanos Urquidí", en *Historia Mexicana*, xxxvi:4, abril-junio de 1987.
- _____, "Es conveniente limitar en el futuro la falange negra del proletariado intelectual'. Debates en torno a la gratuidad o remuneración de la educación superior, 1900-1910", en David Piñera Ramírez (coord.), *La educación superior en el proceso histórico de México*, t. II, Mexicali, Universidad Autónoma de Baja California, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2001.

- _____, *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, 2006.
- _____, “Estudiantes y profesores mexicanos en el extranjero (1880-1912)”, en María de Lourdes Alvarado y Leticia Pérez Puente (coords.), *Cátedras y catedráticos en la historia de las universidades e instituciones de educación superior en México*, vol. II, *De la Ilustración al Liberalismo*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2008 [disco compacto].
- _____, *Laura Méndez de Cuenca: mujer indómita y moderna (1853-1928). Vida cotidiana y entorno educativo*, México, El Colegio Mexiquense, Biblioteca Mexiquense del Bicentenario, 2009.
- BERMÚDEZ DE BRAUNS, María Teresa (comp.), *Bosquejos de educación para el pueblo: Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano*, México, Secretaría de Educación Pública, El Caballito, 1985.
- BETETA, Ramón, *Jarano*, México, Fondo de Cultura Económica, 1966.
- CAMPO, Ángel de, *La Semana Alegre. Tick-Tack*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Bibliográficas, 2001.
- CARRILLO, Ana María, “Profesiones sanitarias y lucha de poderes en el México del siglo XIX”, en *Asclepio*, 50:2, 1998.
- _____, “La profesión médica ante el alcoholismo en el México moderno”, en *Cuicuilco*, nueva época, 9:26, septiembre-diciembre de 2002.
- _____ y Juan José SALDAÑA, “La enseñanza de la medicina en la Escuela Nacional durante el Porfiriato”, en Juan José Saldaña (coord.), *La Casa de Salomón en México. Estudios sobre la institucionalización de la docencia y la investigación científica*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, 2005.
- CHÁVEZ, Ezequiel A., “La educación nacional”, en Justo Sierra (coord.), *México, su evolución social*, 2 ts., Barcelona, Salvat, 1902, t. I, vol. II.
- CHAOUÏ PEREYRA, María Eugenia, “La instrucción pública y el ayuntamiento de la Ciudad de México: una visión de la educación municipal en la Ciudad de México (1867-1896)”, tesis de maestría en historia moderna y contemporánea, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 1998.
- COLLADO, María del Carmen (coord.), *Miradas recurrentes. La Ciudad de México en los siglos XIX y XX*, 2 vols., México, Instituto de In-

- vestigaciones Dr. José María Luis Mora, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, 2004.
- COSSÍO, José L., *Guía retrospectiva de la Ciudad de México*, México, Imp. de los hijos del autor, 1941.
- CUÉLLAR, José Tomás de, *Los mariditos*, México, Instituto Nacional de Bellas Artes, Promexa, 1982.
- _____, *Los tiempos de la desenfrenada democracia*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Fondo de Cultura Económica, Fundación para las Letras Mexicanas, 2006.
- DÍAZ COVARRUBIAS, José, *La instrucción pública en México*, México, Imprenta del Gobierno, 1875.
- DÍAZ DE OVANDO, Clementina y Elisa GARCÍA BARRAGÁN, *La Escuela Nacional Preparatoria: los afanes y los días, 1867-1910*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Estéticas, 1972.
- Directorio telefónico de la Ciudad de México. Año de 1891*, ed. facsimilar, México, Centro de Estudios Históricos Condumex, 1979.
- DUBLÁN, Manuel y José María LOZANO, *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República Mexicana*, 44 vols., México, Imprenta del Comercio, 1876-1912.
- DUMAS, Claude, *Justo Sierra y el México de su tiempo, 1848-1912*, t. I, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1986.
- GARCÍA CUBAS, Antonio, *El libro de mis recuerdos*, México, Porrúa, 1986.
- GARZA, Gustavo (coord.), *La Ciudad de México en el fin del segundo milenio*, México, Gobierno del Distrito Federal, El Colegio de México, 2000.
- GONZÁLEZ NAVARRO, Moisés, *Estadísticas sociales del Porfiriato, 1877-1910*, México, Poder Ejecutivo Federal, El Colegio de México, 1956.
- _____, *El Porfiriato. La vida social*, en Daniel Cosío Villegas (dir.), *Historia moderna de México*, 4a. ed., México, Hermes, 1985.
- HALE, Charles A., *La transformación del liberalismo en México a fines del siglo XIX*, México, Vuelta, 1991.
- HORCASITAS, Fernando, *De Porfirio Díaz a Zapata, memoria náhuatl de Milpa Alta*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1974.

- Informe del ciudadano general Porfirio Díaz, presidente de los Estados Unidos Mexicanos, a sus compatriotas acerca de los actos de su administración*, México, Imprenta del Gobierno Federal, 1904.
- Informes presentados al Congreso Nacional de Educación Primaria por las delegaciones de los estados, del Distrito Federal y Territorios*, 3 vols., México, Imprenta de A. Carranza e Hijos, 1911.
- JIMÉNEZ ALARCÓN, Concepción, *La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*, México, Secretaría de Educación Pública, 1987.
- LÓPEZ RAMOS, Sergio, *Prensa, cuerpo y salud en el siglo XIX mexicano (1840-1900)*, México, Porrúa, Centro de Estudios y Atención Psicológica, 2000.
- LUNA ARGUDÍN, María, *El congreso y la política mexicana (1857-1911)*, México, El Colegio de México, Fondo de Cultura Económica, 2006.
- MARTÍNEZ SOLÍS, Sandra, “Desarrollo y transformación de la farmacia en México (1890-1920). El caso de las primeras mujeres farmacéuticas”, tesis de licenciatura en historia, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, 2003.
- Memoria del ayuntamiento constitucional de la Ciudad de México*, México, Imprenta de Ignacio Cumplido, 1868.
- Memoria del ayuntamiento popular de la Ciudad de México*, México, Tipografía del Comercio, 1869.
- Memoria documentada del ayuntamiento de la Ciudad de México*, México, Imprenta del Comercio, 1882.
- Memoria documentada del ayuntamiento de la Ciudad de México, formada por Juan Bribiesca*, México, Imprenta y Litografía La Europea, 1894.
- _____, México, Imprenta y Litografía La Europea, 1895.
- _____, México, Imprenta y Litografía La Europea, 1896.
- MENDIETA Y NUÑEZ, Lucio, *Historia de la Facultad de Derecho*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Derecho, 1975.
- MENESES MORALES, Ernesto (*et al.*), *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, México, Porrúa, 1983.
- MENÉNDEZ MARTÍNEZ, Rosalía, “Modernidad y educación pública: las escuelas primarias de la Ciudad de México, 1876-1911”, tesis de doctorado en historia, México, Universidad Iberoamericana, 2004.

- MORENO TOSCANO, Alejandra (coord.), *Ciudad de México. Ensayo de construcción de una historia*, México, Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1978.
- MOTTS, Irene Elena, *La vida en la Ciudad de México en las primeras décadas del siglo XX*, México, Porrúa, 1973.
- NOVO, Salvador, *Un año, hace ciento. La Ciudad de México en 1873*, México, Porrúa, 1973.
- OLAVARRÍA Y FERRARI, Enrique de, *Reseña histórica del teatro en México*, 4 vols., México, La Europea, 1895.
- PARRA, Porfirio, "Ciencias", en Justo Sierra (coord.), *México, su evolución social*, 2 tomos, Barcelona, Salvat, 1902, t. I, vol. II.
- PERALES OJEDA, Alicia, *Las asociaciones literarias mexicanas*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2000.
- Perucho, nieto del Periquillo (anónimo)*, México, Instituto Nacional de Bellas Artes, Promexa, 1986.
- PRANTL, Adolfo y José GROSSO, *La Ciudad de México*, México, Juan Buxó, 1901.
- Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública*, México, El Caballito, Secretaría de Educación Pública, 1975.
- QUINTANILLA, Susana, "Nosotros". *La juventud del Ateneo de México. De Pedro Henríquez Ureña y Alfonso Reyes a José Vasconcelos y Martín Luis Guzmán*, México, Tusquets, 2008.
- QUIRARTE, Vicente, *Elogio de la calle. Biografía literaria de la Ciudad de México, 1850-1992*, México, Cal y Arena, 2001.
- RATTO CERRICHIO, Cristina, "El convento de San Jerónimo de la Ciudad de México. Tipos arquitectónicos y espacios femeninos en los siglos XVII y XVIII", tesis de doctorado en historia del arte, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, 2006.
- RODRÍGUEZ KURI, Ariel, *La experiencia olvidada. El ayuntamiento de México: política y gobierno, 1876-1912*, México, El Colegio de México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, 1996.
- ROMERO, José, *Guía de la Ciudad de México y demás municipalidades del Distrito Federal*, México, Librería de Porrúa Hnos., 1910.
- RUIZ, Luis E., *Tratado elemental de higiene*, México, Secretaría de Fomento, 1904.

- SIERRA, Justo (coord.), *México, su evolución social*, 2 ts., Barcelona, Salvat, 1902.
- _____, *Obras completas del maestro Justo Sierra. Crítica y artículos literarios*, t. III, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1948.
- _____, *Obras completas del maestro Justo Sierra. Periodismo político*, t. IV, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1948.
- _____, *Obras completas del maestro Justo Sierra. Discursos*, t. v, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1948.
- _____, *Obras completas del maestro Justo Sierra. Epistolario y papeles privados*, t. XIV, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1948.
- _____, *Evolución política del pueblo mexicano*, México, Fondo de Cultura Económica, 1950.
- TAMAYO, Jorge (comp.), *Benito Juárez. Documentos, discursos y correspondencia*, 15 vols., México, Secretaría del Patrimonio Nacional, 1967.
- TENA RAMÍREZ, Felipe (dir.), *Leyes fundamentales de México, 1808-1973*, 5a. ed., México, Porrúa, 1973.
- THOMAS, François, "Historia de la ciudad: problemas de periodización", en María del Carmen Collado (coord.), *Miradas recurrentes. La Ciudad de México en los siglos XIX y XX*, 2 vols., México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, 2004.
- TREVIÑO GARCÍA, Blanca Estela, *Kinetoscopio: las crónicas de Ángel de Campo (Micrós) en El Universal (1896)*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2004.
- Tiempo de México. Primera época. De octubre de 1807 a junio de 1911*, 2a. ed., México, Secretaría de Educación Pública, 1984.
- TOVAR DE TERESA, Guillermo, *La Ciudad de los Palacios: crónica de un patrimonio perdido*, 2a. ed., México, Vuelta, Fundación Cultural Televisa, Espejo de Obsidiana, 1991.
- Un destino compartido. 450 años de presencia de la Universidad en la Ciudad de México*, 2a. ed., México, Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios sobre la Ciudad, 2004.

- VALADÉS, José C., *El porfirismo. Historia de un régimen. El crecimiento*, 2 vols., México, Patria, 1948.
- _____, *Memorias de un joven rebelde*, Culiacán, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1985.
- VARGAS SALGUERO, Ramón (coord.), *Historia de la arquitectura y el urbanismo mexicanos*, vol. III, *El México independiente*, t. II, *Afirmación del nacionalismo y la modernidad*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Arquitectura, 1998.
- VASCONCELOS, José, *Ulises Criollo*, México, Botas, 1935.
- ZANOLLI FABILA, Betty Luisa de María Auxiliadora, "La profesionalización de la enseñanza musical en México: el Conservatorio Nacional de Música y Declamación (1866-1996). Su historia y vinculación con el arte, la ciencia y la tecnología en el contexto nacional", 2 vols., tesis de doctorado en historia, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, 1997.

VI. UNA EDUCACIÓN REVOLUCIONARIA PARA LA CIUDAD DE MÉXICO (1910-1940)

Engracia Loyo
El Colegio de México

LOS AÑOS DE LA LUCHA ARMADA

La lucha revolucionaria tuvo un gran costo para la Ciudad de México y conmocionó una y otra vez la vida en la metrópoli. Sus habitantes fueron víctimas del desenfreno de las diversas facciones que ambicionaban el poder, buscaban recuperar el orden anterior o lo que les había sido arrebatado. El cambio continuo de autoridades municipales, las repetidas huelgas de trabajadores insatisfechos por el incipiente orden de cosas, el hambre, enfermedades epidémicas, migraciones y el incesante flujo de quienes a pesar de todo veían en la capital un refugio seguro, pusieron fin a la idílica y ficticia paz de años anteriores.

Pocos meses después de que la ciudad celebrara con bombo y platillo el Centenario de la Independencia, el malestar social, sofocado y disfrazado por un gobierno que agonizaba, irrumpió incontenible: el clamor popular, manifestaciones y revueltas llevaron a Porfirio Díaz a cambiar su gabinete en un postrer e inútil esfuerzo por mantenerse en el poder. Los brotes revolucionarios lo forzaron a dimitir el 25 de mayo de 1911 y a abandonar para siempre el país. Como es sabido, los tratados de Ciudad Juárez no arrancaron de raíz el viejo régimen, y en cambio sí debilitaron al futuro gobierno revolucionario. Francisco I. Madero firmó, con ellos, su sentencia de muerte. Francisco León de la Barra, ex secretario de Relaciones Exteriores asumió la presidencia interina.

Los años de 1911 y 1912 transcurrieron tranquilos en la metrópoli, ajena a los movimientos revolucionarios. La capital de nuevo se engalanó

para darle la bienvenida a Francisco I. Madero el 7 de junio de 1912, día en que un temblor de tierra, como negro presagio, ensombreció el júbilo de más de cien mil personas que vitorearon al presidente electo en su entrada triunfal. Madero recibió una ciudad maniatada por la ley porfirista de Organización Política y Municipal del Distrito Federal de 1903 que dividía al Distrito Federal en 13 municipalidades, México, Guadalupe Hidalgo, Azcapotzalco, Tacuba, Tacubaya, Mixcoac, Cuajimalpa, San Ángel, Coyoacán, Tlalpan, Xochimilco, Milpa Alta e Iztapalapa, y limitaba sus atribuciones argumentando su incapacidad para hacer progresar la capital. El intento de Madero de recuperar para los ayuntamientos sus antiguas prerrogativas, adquirir sus “propias y genuinas funciones”, devolverles su personalidad política, que cumplía la promesa del Plan de San Luis de defensa del municipio, fue frustrado por su muerte prematura. Madero gobernó entre dos aguas sin dar gusto ni a sus seguidores, decepcionados por la tibieza de sus reformas, ni a los emisarios del pasado que soñaban con restaurar el viejo régimen. Además de enfrentar varias huelgas de trabajadores, fue asediado por una prensa mordaz y sangrienta, cómplice, sin duda, de su derrota.

Sólo unos meses después de su ascenso al poder, la llamada Decena Trágica ensangrentó a la ciudad. La sublevación de Bernardo Reyes y Félix Díaz apoyados por los alumnos del colegio militar de Tlalpan y por Victoriano Huerta, comandante en jefe del ejército federal, costó la vida a Madero y al vicepresidente José María Pino Suárez, asesinados el 22 de febrero de 1913 por quien asumió la presidencia días después.

Mientras Huerta logró mantenerse en el gobierno por más de 15 meses, enfrentando a los ejércitos constitucionalistas del norte, a los sureños zapatistas, y la amenaza de Estados Unidos, y empleando buena parte de los empobrecidos fondos del erario en gastos de guerra, los capitalinos vivieron en continua angustia y zozobra. Los impuestos aumentaron desmedidamente, la militarización se volvió forzosa y la leva práctica común; jóvenes y adultos temían ser “levantados” a la salida de la iglesia, de los toros, de las cantinas. Sin embargo, para algunos sectores, entre ellos los universitarios, fue un año de paz propicio para eventos académicos y para disfrutar la su vida estudiantil.

La derrota del régimen dictatorial no significó el fin de las diferencias de los combatientes. El fracaso del gobierno de la Convención, en Aguascalientes, gobierno reconocido sólo por villistas y zapatistas, hizo de la

Ciudad de México un botín apetecible. Entre 1914 y 1915 la metrópoli se convirtió en escenario de las sesiones de la Convención y de escaramuzas de los diferentes ejércitos, y el ir y venir de tropas se volvió familiar. El 15 de agosto de 1914 entró triunfante el ejército carrancista a la capital, habitada por menos de 500 000 habitantes, pero el desconocimiento de Villa hizo que Carranza trasladara su gobierno a Veracruz.

Por largos meses la ciudad se desquició. Para un historiador: “amanecía villista, almorzaba constitucionalista, merendaba zapatista y no sabía a ciencia cierta a qué facción pertenecería el general que arrullaría su sueño cargado de pesadillas”.¹ Cada bando traía su moneda de papel, “sábanas”, “dos caritas”, “revalidados”, que perdía su valor de un día para otro. Los atemorizados vecinos sufrieron hambre pues abarroteros y comerciantes ocultaban artículos de primera necesidad y aumentaban precios. La carencia de agua y la falta de higiene, propiciaron enfermedades epidémicas, como la escarlatina. La huelga de tranviarios acabó de paralizar el tránsito de la ciudad, inmovilizada ya por la ausencia de electricidad, comunicaciones y alumbrado público. Muchos capitalinos vivieron una pesadilla durante 1915. Por meses no probaron un bocado de pan, ni bebieron leche y se alimentaban sólo de atole o tortas de haba, y de quelites y yerbas que crecían en el empedrado de las calles. Había que hacer filas de noches enteras en espera de conseguir víveres o saquear tiendas, a pesar de que los constitucionalistas decretaron pena de muerte para quienes robaran. Las autoridades se vieron forzadas a repartir alimentos y despensas. No obstante, había espacios de solaz y esparcimiento: teatros y varias carpas en distintos rumbos de la ciudad, con sus mordaces críticas al gobierno o a los revolucionarios, hacían olvidar momentáneamente sus desventuras a un crecido público popular.²

Con la vuelta de Carranza al poder y a la ciudad tras la derrota de los villistas, la metrópoli recuperó paulatinamente su vida anterior y se mantuvo como “vibrante centro de la nación”.³ El nuevo mandatario hubo de enfrentar problemas como el alcoholismo de la población, falta de viviendas, hacinamiento, carencia de servicios urbanos básicos. En 1918 la influenza española y el tifo mataron de un solo brote a diez

¹ María y Campos, *El teatro*, p. 164.

² Motts, *La vida*, pp. 133-138. En 1915 se inauguraron el teatro Ideal, y el teatro María Guerrero en Peralvillo.

³ Richmond, *La lucha*, p. 23.

mil personas. Carranza intentó “sanear” y moralizar a la sociedad combatiendo el vicio: cerró cantinas, pulquerías, cabarets, reglamentó la prostitución, prohibió la venta de licores, los juegos de azar, la Lotería Nacional y los toros, y aun placeres sencillos como bailes. Por otro lado, para aliviar la condición de los desposeídos, el gobierno apoyó obras de caridad y congeló rentas; embelleció la ciudad con jardines y parques, y Chapultepec volvió a ser visitado por los paseantes. Proliferaron los cafés, las tiendas departamentales, las salas de cine, los teatros.⁴ Dos grandes y modernos diarios, *Excélsior* y *El Universal*, hicieron su aparición, jóvenes poetas encontraron espacio en revistas literarias de corta vida, y el llamado grupo de los Siete Sabios fundó la Sociedad de Conferencias y Concier-tos, para propagar cultura entre los estudiantes de la Universidad.⁵ Los artistas se agrupaban alrededor de Gerardo Murillo, Dr. Atl, y su obra reflejaba el espíritu nacionalista del régimen.

La acción más trascendente del gobierno de Carranza fue la promulgación de la Constitución de 1917. Carranza deseaba modificar la Constitución de 1857, anacrónica e inoperante, y al mismo tiempo legiti-mar su gobierno y elevar al rango constitucional las leyes y disposiciones dictadas por él durante la lucha. Sin embargo, la nueva Constitución fue más allá de sus expectativas, dio gran poder al Estado sobre el patrimonio de la nación, lo erigió en árbitro de las relaciones entre las clases y estableció garantías individuales y sociales para la población. Además de las reformas a la educación, que se verán más adelante, el artículo 115 convirtió en ley el decreto dado por Carranza en Veracruz en 1914 y fijó el Municipio Libre para todos los estados y territorios de la federación. Las municipalidades estarían regidas por un ayuntamiento de elección popular, tendrían la facultad de administrar libremente su hacienda y se les concedía personalidad jurídica para todos los efectos legales.⁶ Esto cambió la situación jurídica del Distrito Federal, especialmente del munici-pio de la Ciudad de México. Con base en la fracción VI del artícu-lo 73, que establecía la organización municipal para el Distrito Federal y

⁴ Los teatros Colón y Esperanza Iris abrieron sus puertas en 1918. El teatro Abreu recibió a Rubinstein y el Principal a Anna Pavlova.

⁵ Motts, *La vida*, p. 107. El grupo de los Siete Sabios estuvo integrado inicialmente por Vicente Lombardo Toledano, Manuel Gómez Morín, Antonio Castro Leal, Alberto Vázquez del Mercado, Alfonso Caso, Teófilo Olea y Leyva y Jesús Moreno Vaca.

⁶ Cano Ortega, “La huelga”, p. 9.

territorios, las 13 jurisdicciones que en 1917 formaban el Distrito Federal, Azcapotzalco, Ciudad de México, Cuajimalpa, Guadalupe Hdgo., Iztapalapa, Milpa Alta, Mixcoac, San Ángel, Tacuba, Tacubaya y Xochimilco, pasaron a ser municipios libres con ayuntamientos de elección popular directa para su gobierno interior y dejaron de depender directamente del Ejecutivo Federal como lo disponía la ley de 1903. Sin embargo, la Ciudad de México, por ser sede de los poderes federales estaría a cargo de un gobernador nombrado por el presidente de la República, y el Ministerio Público para el Distrito Federal y Territorios también dependería directamente del Ejecutivo federal. La ciudad tampoco tendría su propia legislatura local, sino que dependería del Congreso de la Unión. La coexistencia de tres distintas instancias de poder en la capital: presidente municipal, gobernador del Distrito Federal y Presidente de la República, con sus respectivos organismos de gobierno, ocasionó numerosos conflictos.⁷ Carranza intentó, mediante decreto, suprimir el ayuntamiento de la Ciudad de México y sustituirlo por un Consejo, para así tener mayor control sobre la entidad y centralizar aún más el poder. Su iniciativa no fue ratificada por la Cámara de Diputados.⁸

Para formar a los niños

Los vaivenes políticos y los choques entre los revolucionarios no paralizaron la vida escolar. Los frecuentes cambios fueron en muchos casos un acicate para hacer de la cuestión educativa un medio de legitimidad de las autoridades y un instrumento para formar ciudadanos. En los años de lucha armada hubo continuidad con algunas de las políticas del Porfiriato, los diferentes gobiernos revolucionarios impulsaron métodos y contenidos semejantes y compartieron preocupaciones y afanes centralizadores. Promovieron, asimismo, el desarrollo integral del educando y la formación de un espíritu nacional. El esfuerzo por lograr una educación laica, gratuita, obligatoria no cesó hasta que estas atribuciones se convirtieron

⁷ Cano Ortega, “La huelga”, pp. 17-19.

⁸ Véase Ricardo Álvarez Arredondo, grupo parlamentario del PRD, Cámara de Diputados, LVIII Legislatura del Congreso de la Unión. Gabriela Cano se pregunta por qué se considera a Carranza el principal propulsor del municipio libre, si fue el más activo militante para combatirlo en la Ciudad de México. Cano Ortega, “La huelga”, p. 26.

en preceptos constitucionales. Como en el Porfiriato, se consideraba que higiene, salud y moral estaban estrechamente relacionadas y que competía a las autoridades educativas su promoción y vigilancia. Los gobiernos de esta década lucharon, además, por hacer la educación accesible a niños y adultos de las clases populares buscando adecuar calendarios, horarios y programas a las necesidades de éstos, y estableciendo centros escolares en el corazón de los barrios marginados.

Durante el breve gobierno de León de la Barra, el director del ramo de educación en el Distrito Federal, José Miguel Rodríguez Cos, dio un informe pormenorizado de la educación y mostró que, a pesar de los esfuerzos del régimen precedente, sólo una minoría de los niños lograba terminar su educación primaria. El gobierno destinaba un presupuesto de \$3 787 671.75 a las primarias del Distrito Federal. Además, se habían inaugurado “las magníficas escuelas” de la Cuchilla del Fraile, un barrio popular, y establecido comedores escolares. Rodríguez y Cos aseguraba que se estaba reglamentando el precepto de la educación obligatoria. Los informes no revelaban las convulsiones de la lucha, y por el contrario, afirmaban que “todas las labores escolares y de inspección se habían realizado sin interrupción”.⁹

León de la Barra heredó del Porfiriato, además de la Ley de 1908 sobre educación integral, nacional, laica y gratuita, la preocupación por la pobreza de la “última capa social”. En vísperas de la caída de Díaz, se había discutido en la Cámara el presupuesto de Instrucción Pública. Los legisladores, consternados porque muchos niños “desprovistos del alimento más indispensable no podían dedicarse al estudio”, aprobaron \$300 000 para alimentos, vestidos, y para aumentar el reducido ingreso de los maestros. Con esta suma se establecieron 10 comedores en la capital y 10 en las municipalidades foráneas.¹⁰ El primero de ellos fue inaugurado con gran solemnidad por el presidente y su esposa, el ministro

⁹ Estos datos fueron proporcionados al Segundo Congreso de Instrucción. *Boletín de Instrucción*, t. XVIII, núm. 4 -5, septiembre-noviembre de 1911, pp. 409-410.

¹⁰ El desayuno consistía en un café con leche o atole y un bolillo y la comida en sopa de pasta o legumbres, una tajada de 40 gramos de carne, o un huevo, algún guisado, un plato de frijoles o puré de papa, una pieza de fruta y un bolillo. Los padres pagaban un centavo en cada comida, pero en caso de pobreza comprobada la alimentación era gratuita. Los médicos escolares vigilaban la calidad de los alimentos y tenían la facultad de elegir cuáles alumnos deberían de contar con el servicio.

de Instrucción Pública, Francisco Vázquez Gómez, el jefe de la sección de instrucción primaria, Gregorio Torres Quintero y los delegados al Segundo Congreso Nacional de Educación Primaria. Para el gobierno de De la Barra, estos comedores eran un “valioso legado del régimen caído... y la efeméride más notable en la historia de la pedagogía nacional pues por medio de ellos se logrará el grandioso ideal de nuestros grandes pensadores y educadores de difundir por todas partes una sólida educación popular”.¹¹ En realidad hubo logros más significativos en el ramo educativo en el gobierno provisional de León de la Barra.

Otro legado del Porfiriato fue la Ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria, iniciativa del último secretario del régimen, Jorge Vera Estañol, aprobada el 1 de junio de 1911, días después de la renuncia de Díaz. Esta Ley, voz de alarma sobre el alto grado de analfabetismo del país, facultaba al Ejecutivo Federal a establecer en toda la República escuelas en las que se enseñaría castellano, a leer, escribir y contar a toda la población, sin distinción de sexo o edad, pero preferentemente a los individuos de raza indígena. La enseñanza no sería obligatoria, y para estimular la asistencia se distribuirían entre los alumnos alimentos y vestido. La Ley fue objeto de numerosas críticas, en particular del subsecretario de Educación del gobierno posterior, el de Madero, Alberto J. Pani, quien objetó su carácter anacrónico, la estrechez del presupuesto y lo inadecuado de las disposiciones “para el nivel mental y la naturaleza de la población”. Pani recogió diversas opiniones, en *Una encuesta de educación popular*, que mostraron los prejuicios generalizados sobre la educación y fundamentalmente sobre la población indígena. Las autoridades propusieron instalar escuelas rudimentarias en Tacuba: colonia Santa Julia; en Azcapotzalco: Xocotitla, San Juan Tlihuaca y Colatongo; en Guadalupe Hidalgo: Cuautepec; en Tacubaya: colonia Escandón.¹² No obstante que el índice de analfabetismo en el Distrito Federal era de 43.3% en 1910, al parecer sólo se establecieron dos.

También durante el interinato de León de la Barra se llevó a cabo en el Distrito Federal el Segundo Congreso Nacional de Educación Primaria, presidido por Vázquez Gómez y con representantes de casi todos los estados de la República. Los delegados volvieron a viejos temas

¹¹ *Boletín de Instrucción*, t. XVIII, núm. 4 y 5, septiembre-noviembre 1911, p. 416.

¹² *Boletín de Instrucción*, t. XIX núm. 3 y 4, febrero-marzo 1912, pp. 439-444 (desconozco si estas escuelas se instalaron y con qué resultados).

y preocupaciones: el alcance y significado del laicismo, la obligatoriedad y la gratuidad, y sugirieron, entre otras medidas, acortar horas de trabajo infantil; asimismo externaron su preocupación por la higiene escolar y rechazaron casi por unanimidad la federalización de la enseñanza.

Como en años anteriores, la promoción de la higiene escolar y la salud de los estudiantes fue una prioridad de los educadores. El aumento de enfermedades contagiosas y epidémicas, debido a las condiciones insalubres y precarias en que vivían la mayoría de los alumnos era alarmante.¹³ De acuerdo con los datos de la inspección médica, en las escuelas de la Ciudad de México, a principios de la Revolución, 12 019 alumnos padecían alguna enfermedad transmisible, como sarampión, escarlatina, rubéola, viruela, tifo, tifoidea y lepra, y en las escuelas foráneas la cifra era de 3 925. De la población escolar, 23% estaba anémica y un buen número de niños de barrios populares, a falta de agua, bebían pulque. Sin embargo, las numerosas recomendaciones para introducir agua potable y establecer baños y duchas en las escuelas de los barrios pobres de la capital apenas fueron atendidas. Para combatir la tiña, la escuela Dr. Balmis abrió en agosto de 1911 un departamento para niñas. Los planes de establecer granjas escolares para robustecer el organismo de los educandos quedaron en papel.

El servicio higiénico del ramo de Instrucción Pública creó una Inspección General de Arquitectura en la que arquitectos e inspectores deberían de trabajar en conjunto para mejorar las instalaciones.¹⁴ Las quejas por la mala condición de los locales escolares, causa del aumento de las enfermedades y, por tanto, de inasistencia y deserción, se repitieron una y otra vez en todos los municipios y durante toda la década. No obstante los dictados del Congreso Higiénico Pedagógico de 1882, la mayoría de las escuelas estaban establecidas en inapropiadas casas alquiladas, sin luz ni ventilación, que con frecuencia eran también el hogar del director y su familia, y servicios como el cuarto de baño tenían que ser

¹³ *Boletín de Instrucción*, t. XXI, núm. 1 y 2, enero-febrero de 1913, pp. 15-41. Los diferentes gobiernos rindieron informes generales de los trabajos efectuados por el personal de servicio de higiene y aumentaron la inspección médica. M. Uribe y Troncoso, Informe general de los trabajos efectuados por el personal del servicio de higiene en el ramo de Instrucción Pública, en el año escolar 1911-1912.

¹⁴ Según cálculos del arquitecto Federico Mariscal se necesitaba 1.25 m² de superficie para cada estudiante.

compartidos por los alumnos. Las aulas se improvisaban en lo que habían sido recámaras, comedores, cocinas o bodegas, o bien se extendían hacia los patios. Los maestros escogían para ellos las mejores habitaciones y dejaban las traseras como salones de clase. En estos casos se confundían los espacios privados con los escolares y los alumnos eran testigos de la vida doméstica de los maestros.¹⁵

Recuerdo mi modesta escuela, en la que el salón de mis clases había servido con anterioridad, de recámara del propietario; el patio de nuestra escuela era estrecho, propio de las casas que los pudientes del siglo anterior construían para evitar que el sol invadiera con esplendor los corredores que adornaban con macetas y pájaros.¹⁶

A menudo las escuelas se habían establecido en casas de vecindad donde no había áreas de recreación y sólo existían servicios higiénicos comunes, o una misma escuela estaba alojada en diferentes locales distantes uno del otro. En San Ángel, por poner un ejemplo, el director de la escuela elemental núm. 188, José Sánchez Espinosa, se quejaba de que la asistencia era de 104 niños, por lo que hubo de rentarse una pequeña pieza a cinco calles.¹⁷ A pesar de que los dueños de los locales estaban obligados a conservarlos en buen estado, había quejas constantes por goteras, humedades, falta de agua y de servicios higiénicos. En varias escuelas durante la temporada de lluvia era necesario suspender las clases hasta que los pisos se secaran y con frecuencia los vendavales arrebatában los tejamaniles del techo, dejando los salones al descubierto.

En las escuelas de las municipalidades, el mobiliario y el material de trabajo eran escasos, muchas escuelas eran unitarias por falta de personal docente, los maestros tenían que atender a más de cien alumnos de diferentes cursos. En San Bartolo Ameyalco, en San Ángel, por citar un caso, la pobreza de la escuela era conmovedora: la mayor parte de los niños se sentaban en el piso, los restantes sobre grandes vigas sin labrar apoyadas en pedruscos. A guisa de pizarrones se utilizaban dos retazos de tela api-

¹⁵ Chaoul Pereyra, "La escuela elemental", pp. 159-161.

¹⁶ González Ramírez, *La ciudad que se fue*, p. 196.

¹⁷ AHDF, Fondo Municipalidades, serie Instrucción Pública, sección San Ángel, caja 123, exp. 25.

zarrada y el único material eran los libros de lectura de la serie *Delgadillo*, una regla y unos gises. Sin embargo, según el inspector, el entusiasmo del director y de los niños suplía las carencias. La lucha revolucionaria afectó también a las escuelas primarias. Por ejemplo, con el paso de las fuerzas zapatistas en el pueblo de la Magdalena, en San Ángel, no había quedado ni una casa con piso y techo, las familias habían emigrado y las escuelas, sin ventanas y puertas, estaban llenas de inscripciones soeces. La escuela oficial de niños estaba en el límite suroeste del pueblo en el punto de confluencia del paso de los soldados.¹⁸ Algunas escuelas, como la 191 de San Bartolo, fueron ocupadas por tropas militares, a pesar de ser una escuela de niñas. La escuela se volvió un lugar inseguro y los padres temían que sus hijos mayores fueran llevados a la revolución, como sucedió en algunos casos. No era raro tampoco que los maestros abandonaran a sus grupos para unirse a los rebeldes.

Buenas intenciones, escasos logros

Durante el gobierno de Madero, la acción educativa se caracterizó por sus buenas intenciones más que por sus realizaciones. El primer secretario de Instrucción, Miguel Díaz Lombardo, duró apenas tres meses en el cargo y fue sustituido por José María Pino Suárez, a la vez vicepresidente de la República. Madero continuó varias acciones de su predecesor: repartió a los alumnos vestidos, zapatos y alimentos y aumentó los comedores escolares a 29 que atendían a 5 800 niños. Sin embargo, la lejanía de los comedores de las escuelas obligaba a los alumnos a recorrer largos trechos, interrumpiendo así el horario escolar.¹⁹ La Secretaría de Instrucción Pública intensificó su esfuerzo a favor de la salud de los estudiantes. De acuerdo con los dictados del Congreso Internacional reunido en París, en la capital se formó una Sociedad de Médicos Inspectores Escolares del Distrito Federal, con el fin de estudiar y promover la higiene escolar y editar una revista: *Anales de Higiene Escolar*, que vio la luz en 1912.²⁰

¹⁸ AHDF, Fondo Municipalidades, serie Instrucción Pública, sección San Ángel, caja 124, exp. 131.

¹⁹ AGN, Ramo Instrucción Pública y Bellas Artes, vol. 368, exp. 35, folios 3-19, 1913. Imelda Cabañas, Dirección General de Educación Primaria.

²⁰ *Boletín de Instrucción*, t. XIX, núm. 7, junio de 1912.

La educación en el breve periodo maderista fue particularmente difícil en la capital debido a la corta duración del año escolar (163 días, pues se cambió el calendario que coincidía con el de Estados Unidos, para tener clases de febrero a noviembre) y se caracterizó por un alto índice de deserción, debido en parte a la inseguridad de la metrópoli. La vida en las escuelas era desordenada: se admitía a los niños en cualquier momento del año, la asistencia era irregular y pocos se presentaban a exámenes. El horario escolar era discontinuo pues el continuo, ensayado en años anteriores, no había dado buenos resultados. Por la escasez de textos las lecciones eran predominantemente orales, los maestros que impartían las clases eran “ayudantes”, y los directores deberían encargarse de una materia del primer año o de 5o. o 6o., en la escuela primaria superior. Los reconocimientos eran bimestrales y se llevaban a cabo en forma de exámenes colectivos.²¹

Apenas había alumnos para la primaria superior. Según informes de la Dirección General de Educación Primaria, en 1912 sólo se registraron 57 889 inscripciones con una asistencia media de 37 228. En ese año, 4 641 terminaron su educación elemental, y sólo 1 669 completaron su educación primaria en 43 escuelas superiores. A pesar de que año con año la matrícula disminuía, la asistencia rebasaba la capacidad de las escuelas, lo que hacía a las autoridades comentar que si todos los niños empadronados asistieran a la escuela, faltarían locales para 21 859 alumnos.

Según el maestro Manuel Velásquez Andrade, la reprobación, inasistencia y deserción se debía en algunos casos a la apatía de los padres pero fundamentalmente a la necesidad de las familias pobres de que sus hijos aprendieran un oficio, lo que se facilitaría con horarios corridos. Le inquietaba el que muchos niños no estuvieran en el grado que correspondía a su desarrollo físico e intelectual, por lo que los maestros interpretaban la falta de desarrollo mental como incapacidad, “que no es lo mismo”, y les daban un trato inapropiado, lo que resultaba en un mayor rechazo a la escuela.²² Sin duda, Velásquez Andrade tenía razón: un buen número de niños trabajaba fuera de su casa, ayudaba en las tareas del hogar y la rígida vida escolar distaba de ser atractiva para los pequeños.

²¹ *Boletín de Instrucción*, t. XXI, 15 de junio de 1913, informe de trabajos.

²² *Boletín de Educación*, t. I, núm. 2, noviembre de 1915, pp. 678-684.

El sucesor de Madero, Victoriano Huerta, tuvo cinco secretarios de Educación: Jorge Vera Estañol, Manuel Garza Aldape, José María Lozano, Eduardo Tamariz y Nemesio García Naranjo, quien permaneció por más tiempo en la Secretaría. Vera Estañol aumentó el número de las rudimentarias, las dotó de un generoso presupuesto y agregó un año más de estudio y materias como lengua nacional, estudio de la naturaleza, nociones de geometría, geografía e historia patria, dibujo y trabajos manuales.

En la gestión de Huerta sobresalió la Ley de Educación Primaria para el Distrito Federal y los Territorios, que repetía la Ley de 1908. La educación debería ser *nacional*, desarrollar el amor a la patria y a sus instituciones; *integral*, promover el desarrollo físico, intelectual, estético y moral de los estudiantes; *laica*, es decir neutral respecto de toda creencia religiosa, y *gratuita*. Los programas escolares incluirían: lengua nacional, aritmética, nociones de geometría, conocimientos intuitivos de las cosas, seres y fenómenos, fundamentos de geografía de México relacionada con la geografía general, sucesos principales de historia patria, los deberes de los habitantes de la República, y “los rasgos salientes de la organización social”. Se impartían, además, dibujo, trabajos manuales, cantos corales, economía práctica para las niñas y trabajos agrícolas para los niños de escuelas rurales de la periferia. La ley contemplaba también la promoción de la higiene y el cuidado de la salud. La instrucción sería obligatoria y se sancionaría a los infractores con multas de \$500. Un Reglamento de Inspección General de Educación Primaria en el Distrito Federal debería garantizar el cumplimiento de la ley.²³

El gobierno de Huerta buscó favorecer a los maestros con un aumento de sueldo y concediéndoles el derecho a pensiones. Asimismo impulsó la enseñanza industrial y mercantil.

Carranza, sucesor de Huerta, tras su regreso de Veracruz, estableció su gobierno constitucionalista en México y creó la Dirección General de Educación Pública, un primer paso para la supresión de la SIPBA. La dirección fue dividida en: Dirección General de Educación Primaria, Preparatoria y Normal, Dirección General de Bellas Artes, Dirección General de Enseñanza Técnica y Universidad Nacional. Andrés Osuna, pastor metodista, estuvo a cargo de la primera. Un Consejo Técnico de Educación debería orientar la educación que sería laica, gratuita, obli-

²³ Meneses, *Tendencias*, p. 127.

gatoria, integral y se daría preferencia al estudio de los fenómenos, las cosas y los hechos. Una de las acciones más importantes de la dirección general fue la Ley Orgánica, basada en los lineamientos anteriores y promulgada el 14 de abril de 1917.

Osuna actuó con mano de hierro contra los profesores. Les exigió rendir informes semestrales y recortó al personal incumplido. Durante su gestión las escuelas del Distrito Federal aumentaron considerablemente, de 473 a 558, de las cuales 64 eran primarias superiores. Sin embargo, los índices de deserción continuaban siendo alarmantes, como lo prueba el escaso número de primarias superiores. Osuna intensificó el cuidado de la higiene escolar por medio de clínicas gratuitas, cursos, conferencias y visitas a hogares para vigilar la higiene. El educador se ufanaba de que el aprovechamiento escolar (eficiencia terminal) durante su gestión había sido de 54%, comparado con 39% de 1910, “el más floreciente de la educación pública”.

Para aprender a leer

Durante la década, el alto índice de analfabetismo de la población no parecía quitar el sueño a los educadores. Se buscaba más bien cómo perfeccionar los métodos de lectura y escritura. Los maestros utilizaban el que creían más conveniente pero generalmente los de una zona escolar usaban el mismo. La SIPBA combatió la memorización de textos, declaró obligatorios sólo los de lectura y aprobó: *El método onomatopéyico-sintético de lectura y escritura*, de Gregorio Torres Quintero, el método *Rébsamen de escritura-lectura* y el de *enseñanza simultánea de la lectura y escritura*, de Claudio Matte, todos textos porfiristas. Niños y niñas tenían lecturas diferentes, acordes con sus futuros papeles en la sociedad: las niñas, madres y amas de casa, leían *Rafaelita*, *El ángel del hogar*, *Memoria de una niña* y *Corazón, diario de una niña*. Para los varones, que crecerían para ser hombres, ciudadanos honestos, trabajadores y productivos, se recomendaba *Corazón, diario de un niño* de Edmundo D’Amicis. Para historia y geografía deberían estudiarse Justo Sierra, Gregorio Torres Quintero, Rafael Aguirre Cinta o Daniel Delgadillo.²⁴

²⁴ AGN, Instrucción Pública y Bellas Artes, caja 306, exp. 5. Informe de los textos aprobados 1912-1913, 1912.

Los diferentes gobiernos revolucionarios insistieron en que los textos escolares tuvieran carácter nacional, fueran de autores mexicanos, revaloraran el trabajo y evitaran “la exaltación de las cualidades guerreras y la belicosidad del pueblo” y “sembrar gérmenes de odio inadmisibles para el carácter de la educación infantil que debe ser de bondad y amor”. Los educadores recomendaron intentar un equilibrio entre el sentimiento nacionalista y la xenofobia. En 1918, a pesar de que los libros oficiales eran básicamente nacionales, la Dirección General de Educación eligió 28 obras, de las cuales 16 eran de autores extranjeros, lo que provocó la protesta de autores mexicanos, encabezados por Torres Quintero.²⁵

Para formar maestros

En la Escuela Normal para Maestros, en el año escolar 1911-1912, los cursos se abrieron con una matrícula de 298 alumnos, pero hubo 42 bajas por motivos distintos. En la primaria anexa, que llegaba al 5o. año en 1913, practicaban los alumnos avanzados. La institución estaba a cargo de 53 profesores, funcionaba como internado, pero también tenía pensionados externos. Anualmente se distribuía a los alumnos ropa y calzado, uniformes de gala y capas de paño. Los maestros hacían continuas peticiones para que se introdujera agua potable a la escuela y se construyera un gimnasio.²⁶

En los años de la Revolución la educación era ya una profesión mayoritariamente femenina que parecía corroborar la idea de Justo Sierra de que las mujeres se inclinaban instintivamente hacia las tareas educativas y el cuidado material y moral de los niños. En el mismo periodo escolar, 1911-1912, se inscribieron 585 alumnas en la Escuela Nacional para Maestras, ubicada en la calle del Reloj, hoy República de Argentina, en el edificio de la SEP. Las cátedras de química, álgebra, anatomía, fisiología e higiene, lógica, literatura, metodología de la lengua, historia y geografía y ciencias naturales, eran impartidas por maestros de gran renombre. Pintores como Jorge Enciso y Saturnino Herrán tenían a su

²⁵ Vázquez de Knauth, *Nacionalismo*, p. 137.

²⁶ *Boletín de Instrucción*, t. XVIII, núm. 5 y 6, diciembre-enero 1912, pp. 475-494. Informe que rinde el Ing. Miguel Martínez, director de la Escuela Primaria para Maestros sobre los trabajos realizados durante el último año escolar 1911-1912 a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.

cargo las clases de dibujo. La escuela funcionó con ese currículo hasta 1924.²⁷ Las alumnas guardaban gratos recuerdos de sus años en la escuela y el ambiente de “gran orden y moralidad “que reinaba en la institución y recordaban las reglas respecto al abuso del corsé, de tacones altos y “otras modas exageradas”.

Para formar trabajadores

En 1910 la ciudad albergaba 46 escuelas nocturnas para 3 364 hombres y casi 2 000 mujeres. Las escuelas vocacionales poco cambiaron en los primeros años de la Revolución: continuaron combinando la enseñanza primaria con la de la higiene, moral, civismo, y con talleres y oficios. Su fin era aumentar la productividad del trabajador y capacitarlo para ganarse la vida, pero con frecuencia los alumnos se inscribían sólo por el certificado de primaria. Las de mujeres buscaban, antes que nada, capacitarlas para realizar mejor sus trabajos de amas de casa y madres, y en el mejor de los casos, darles un oficio que les permitiera alguna entrada adicional sin salir de su hogar. Varias de ellas, como las de Artes y Oficios para hombres y para señoritas, la Miguel Lerdo de Tejada y la Corregidora de Querétaro, databan del porfiriato.²⁸

En la Escuela Nacional de Artes y Oficios para Hombres, fundada en 1861, se impartían enseñanza primaria, rudimentos de mecánica y química y contaba con varios talleres: carpintería, fundición, herrería, y electricidad. En 1915, por decreto de Venustiano Carranza, el ingeniero Félix Palavicini fundó la Escuela Práctica de Ingenieros Electricistas y Mecánicos Electricistas que en 1921 se convirtió en Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas.²⁹

La Escuela de Artes y Oficios para señoritas en unos años dobló el número de asistentes: de 510 a finales del porfiriato a 1 000. Aunque su fin era formar en las asistentes habilidades que les permitieran ganarse la vida, en realidad se inscribieron mujeres de clase media.

En una de las barriadas más pobres de la ciudad, de la colonia de La Bolsa, la Cuchilla del Diablo, se encontraba la Escuela Nacional Industrial Vasco de Quiroga, inaugurada en septiembre de 1911, que era

²⁷ Motts, *La vida*, pp. 144-145.

²⁸ *Boletín de Instrucción*, t. XVIII, 1911, pp. 533-552.

²⁹ Motts, *La vida*, p. 157.

un verdadero oasis para sus 321 asistentes, pues contaba con un local amplio, moderno y rodeado de jardines. La escuela combinaba la enseñanza primaria elemental con talleres de mecánica, cocina, carpintería, talleres de lavado y planchado.

Los directivos de la Escuela Industrial José María Chávez, para alentar la educación industrial decidieron no expedir certificado de primaria, sino de Artes Gráficas, que era lo que ahí se enseñaba. Según ellos, era necesario hacer comprender que las carreras profesionales no eran “las únicas que podían asegurar el porvenir del individuo”, y que las industrias bien cultivadas podían dar buenos ingresos.

La Escuela Corregidora de Querétaro para señoritas, fundada para celebrar las fiestas del Centenario, tenía el propósito de facilitar a las alumnas cumplir con sus deberes sociales y sus obligaciones “de mujer de hogar”. En ella se impartían “cátedras” de corte y confección y se buscaba vender los productos hechos por las alumnas para que éstas contaran con una pequeña cantidad para establecerse.³⁰

Para formar profesionistas

La Escuela Nacional Preparatoria había sufrido varias modificaciones desde su fundación en 1867 y sin embargo, no cambió esencialmente, su orientación positivista. Continuaba formando parte de la Universidad y por lo tanto era gobernada por el secretario de Instrucción Pública, lo que ocasionó varios conflictos.

El año de 1911, a escasos días del estallido de la Revolución, en la institución reinaba un ambiente de camaradería y colaboración entre maestros y alumnos, a pesar de que había más de 100 alumnos aglomerados en los salones. Varias sociedades científicas como la Alzate y el Ateneo de la Juventud impartían conferencias a obreros en el anfiteatro de la escuela, con temas sugeridos por los obreros mismos. La inscripción había sido de 1 606 hombres y 45 mujeres, 40 de ellos medio internos, aunque la asistencia apenas llegaba a 800. Además de atención especial a la educación física, se procuró adiestrar a los alumnos en ejercicios militares y se les dotó de fusiles, pero a la vez el director se vanagloriaba de que ninguna biblioteca de la capital tenía la asistencia de la de Preparatoria;

³⁰ *Boletín de Educación*, t. I, septiembre de 1914, s. p.

en un semestre habían acudido 52 065 lectores y se contaba con 17 571 volúmenes. Como en otras instituciones, fueron frecuentes las inspecciones médicas y se encontró algún caso de enfermedades venéreas.³¹

Durante el gobierno de Huerta se intentó convertir a la preparatoria en una escuela militar y hacer de los 1 728 alumnos y 45 alumnas, verdaderos soldados con grados y responsabilidades. Torres Bodet recordaba sus días de alumno:

La Preparatoria como el resto del país pasaba momentos aciagos. Victoriano Huerta y Nemesio García Naranjo habían decidido militarizarla lo cual no dejaba de espantar a los padres de familia. Los de cuarto y quinto año fueron asignados a un escuadrón de caballería, mientras los jovencitos formaron un cuerpo de zapadores. Los de primer ingreso, niños entre 11 y 13 años engrosaban la infantería: diariamente marchaban durante una hora, con uniforme de paño verde y kepí balcánico, y después lo harían con máuser descargado. La educación militar se limitaba a estos ejercicios y culminó con el desfile sin una sola baja y sin que su personal hubiera visto acción en la Ciudadela “que estaba defendida por ellos”. Los patios de juego se habían convertido en “de maniobras” y las clases funcionaban regularmente a pesar de los disturbios. Durante las clases se oían tiroteos y los profesores suspendían las clases.³²

Aunque según un historiador, “La respuesta a la militarización de la preparatoria fue entre complaciente y resignada”, esta tibia oposición hizo que las autoridades desistieran de militarizar la Universidad.³³

El secretario de Educación, García Naranjo, antiguo ateneísta, quien por su parte aseguraba, por el contrario, haberla salvado de la militarización, había perdido su fe juvenil en la educación positivista y rechazaba el ordenamiento de las ciencias por su complejidad.³⁴ García Naranjo logró modificar la orientación positivista de la ENP, aumentando las

³¹ *Boletín de Instrucción*, t. XVIII, 1911, pp. 533-552. Informe de la marcha de los trabajos efectuados en la ENP durante el mes de julio de 1911.

³² Citado por Sheridan, *Los Contemporáneos*, p. 33.

³³ Garcíadiego, *Cultura*, p. 104.

³⁴ García Naranjo afirmaba que las ciencias eran las menos sencillas de aprender y que la sencillez debería ubicarse en la manera de alcanzar el conocimiento y no en las ciencias mismas. García Naranjo, *Memorias*, vol. 7, p. 198.

materias humanísticas, introduciendo cursos de ética y filosofía, y complementando la educación escolar con conferencias semanales de arte, educación cívica y problemas filosóficos.³⁵ Cuando apenas comenzaba a ponerse en práctica el nuevo plan, el gobierno sucesor, el carrancista, pretextando que los cursos eran demasiado pesados para los egresados de primaria, disminuyó el curriculum, suprimió materias y acortó el calendario a siete meses.

La supresión de la SIPBA en 1917 hizo que se debatiera si la ENP debería de depender de la universidad o de la Dirección General de Educación. Finalmente quedó bajo la égida de la dirección. Osuna reiteró la necesidad de establecer la secundaria como ciclo intermedio para allanar al estudiante el camino entre la primaria y la educación media superior, establecer un puente entre ambos, y quitar a la ENP su carácter elitista. Su proyecto no se realizaría sino muchos años después.

A dos años de la fundación de la Universidad, un grupo de intelectuales y profesores, miembros del Ateneo de la Juventud, que habían impugnado la educación positivista y luchaban por una vuelta al humanismo y al espiritualismo, en un intento por subsanar el olvido oficial y acercar a los trabajadores a la cultura, crearon la Universidad Popular en 1911, con Pani como rector. Por medio de conferencias sobre temas diversos que se impartían a los obreros en sus lugares mismos de trabajo o de reunión, la elite académica pretendió enriquecer y elevar la vida cotidiana de los grupos populares.

La Universidad Nacional, por su parte, no pudo desenvolverse al margen del movimiento revolucionario, como era el anhelo de los universitarios, ni tener un vínculo estrecho con el gobierno. La Universidad y la Preparatoria, en los años de lucha, estuvieron sujetas a los vaivenes políticos. Los universitarios, quizás por su cepa burguesa, eran en buena medida antirrevolucionarios, simpatizaron poco con el régimen maderista y resintieron la intromisión del gobierno en la institución. En particular la relación con el secretario de Instrucción Pública fue ríspida y llevó a un primer rompimiento apenas dos años después del nacimiento de la Universidad. El intento del secretario Francisco Vázquez Gómez de revisar los planes y programas de la escuela, enfrentó la oposición de los estudiantes.

³⁵ Los alumnos de los ateneístas, el grupo de los Siete Sabios: Vicente Lombardo, Castro Leal, Vázquez del Mercado y Manuel Toussaint, se convirtieron en profesores de literatura universal, mexicana, hispanoamericana y de gramática.

La animosidad entre universitarios y gobierno creció cuando el sustituto de Vázquez Gómez, Pino Suárez, impuso como director de la Escuela de Jurisprudencia a Luis Cabrera, quien mostró una actitud poco amistosa con el alumnado. Los estudiantes respondieron a la iniciativa de Cabrera de sustituir exámenes escritos por orales con una huelga, que a su vez los llevó a clausurar la escuela con el apoyo de sus maestros, quienes continuaron impartiendo “cursos libres” fuera de las instalaciones. Este episodio dio lugar a la creación de una nueva escuela: la Escuela Libre de Derecho, independiente y ajena al gobierno.

Para un estudioso del tema, los problemas de la Universidad no se debían tanto a las graves transformaciones políticas sino “a la naturaleza abigarrada, anacrónica y contradictoria de su proyecto fundacional”.³⁶ Por un lado el de Sierra era un proyecto demasiado amplio pues comprendía desde estudios de preparatoria hasta de especialización, y por otro, estaba limitado a estudios profesionales y decimonónicos y dejaba fuera carreras utilitarias e industriales.³⁷

Las relaciones entre la Universidad y el gobierno mejoraron durante la dictadura de Huerta, quien se rodeó de prestigiados intelectuales, aun cuando no permanecieron mucho tiempo en sus cargos. Como en el caso de la educación primaria, en este periodo mejoró la calidad académica. Los universitarios hicieron gala de un recio espíritu nacionalista ante la amenaza de Estados Unidos y se pronunciaron a favor del gobierno y en contra de la potencia extranjera.

Durante el gobierno de Carranza, el encargado de la Secretaría de Instrucción Pública, Félix Palavicini, desmilitarizó la UNP. Los nuevos responsables de la educación superior, Alfonso Cravioto, José Natividad Macías y Valentín Gama, carecían de la experiencia de sus predecesores, lo que repercutió en el nivel académico de la Universidad. Por otro lado, Carranza no sólo faltó a su promesa de otorgar autonomía a la Universidad, a pesar de que hizo un completísimo proyecto, sino que la debilitó al separarla de la Preparatoria y desligarla de la difusión cultural. Sin embargo, intentó disminuir el carácter elitista de la institución, abrirla a mayor número y darle un sentido social acorde con la lucha revolucionaria. Apoyó la educación técnica e incorporó nuevas escuelas profesionales, como la

³⁶ Garcíadiego, *Rudos*, p. 94.

³⁷ Garcíadiego, *Rudos*, pp. 94-95.

Facultad de Ciencias Químicas y la escuela de Odontología y nuevas carreras como contabilidad, veterinaria. Para Garciadiego: “la Universidad se hizo carrancista”, se volvió más práctica, mejoraron las relaciones entre el gobierno y la comunidad universitaria y ésta se involucró en la construcción de un nuevo país, como lo demuestra la participación de profesionistas en el Congreso Constituyente de 1917.³⁸

La desaparición de la Secretaría de Instrucción Pública en 1917 redujo a la Universidad a un Departamento Universitario y de Bellas Artes y la despojó de los institutos de investigación y de la Escuela Nacional Preparatoria. La mutilación de la preparatoria fue fuertemente resentida por la comunidad universitaria cuya respuesta fue crear su propia Preparatoria Libre, con sede en Altos Estudios, que funcionó entre 1917 y 1920, abierta a las clases medias y comprometida con el cambio social.

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. Inicialmente estuvo dirigida por un positivista, Porfirio Parra, y sus objetivos fueron ambiciosos y confusos. Los primeros profesores fueron extranjeros e impartieron sus clases en inglés a grupos reducidos y a simples oyentes.

La sustitución de Parra, quien murió en 1912, por Alfonso Pruneda, abrió las puertas a Alfonso Reyes, secretario de la escuela, y a los estudios humanísticos. Varios ateneístas impartieron cursos libres, entre ellos Antonio Caso que enseñó filosofía y la institución pasó a ser un centro de difusión cultural.

Reformas a la Constitución

En el Congreso Constituyente de 1917, la reforma al artículo 3o. de la Constitución dio pie a un enconado debate entre quienes defendían la libertad de enseñanza a ultranza, y quienes estaban a favor de limitar la intervención del clero para salvaguardar el bien común. Finalmente ambos bandos llegaron a un arreglo que no satisfizo completamente a ninguna de las partes. El texto del artículo 3o. señalaba:

³⁸ Garciadiego, *Rudos*, p. 113.

La enseñanza es libre; pero será libertad de enseñanza, pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares.

Ninguna corporación religiosa, ministro de algún culto, o persona perteneciente a alguna asociación semejante 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.

El artículo 31 estipulaba la obligatoriedad de la enseñanza y el 123 limitaba el trabajo infantil y responsabilizaba a los propietarios y empresarios de la educación básica de sus trabajadores.

La Constitución desligó al gobierno central de su participación directa en la administración y organización de la educación. El 13 de abril de 1917, el artículo 14 transitorio suprimió la SIPBA y dejó la enseñanza a cargo de los municipios, como había señalado en Veracruz el decreto de Carranza sobre el Municipio Libre. Esta medida echó por tierra buenas intenciones y logros. Los ayuntamientos carecían de recursos suficientes por lo que gobierno federal se vio a forzado a pagar los sueldos de los maestros. Sin embargo, en mayo de 1919 anunció que dejaba de ser responsable de los salarios de los profesores.³⁹ Los municipios, exceptuando a San Ángel y Tacubaya, declararon su incapacidad para hacerse cargo de la instrucción pública, y el ayuntamiento de la capital aseguró que sólo podía responder por la educación elemental. La ciudad fue testigo de la suspensión de labores de 1 957 profesores municipales de la Ciudad de México, respaldados por varios sectores de trabajadores, entre ellos la mayor organización obrera de México, la Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM). Las autoridades del ayuntamiento cesaron a los maestros en paro, mientras que el Ejecutivo federal empleó la fuerza contra los huelguistas. La clausura de escuelas por más de dos meses debilitó al sistema escolar pues las escuelas se redujeron de 42 a 32 superiores y de 123 a 86 elementales.⁴⁰ Las autoridades, por su parte,

³⁹ Véase en Cano Ortega, "La huelga", p. 116, las posibles causas de esta medida.

⁴⁰ Cano Ortega, "La huelga", pp. 126-135.

afirmaban que los cambios en la planta magisterial habían sido benéficos pues habían aumentado los profesores titulados, se había ampliado la asistencia escolar y se habían reducido gastos. El ayuntamiento, además, promovió la creación de “escuelas libres”, instituciones privadas con apoyo y vigilancia oficial, y se ufana de haber elevado sueldos, reglamentado las jubilaciones, fomentado asociaciones culturales y cooperativas entre los maestros, y fundado un consultorio médico gratuito.

LOS AÑOS DE LA RECONSTRUCCIÓN (1920-1928)

El aumento de las manifestaciones en contra de Carranza endureció sus políticas, lo que a su vez le trajo mayor oposición. En los primeros meses de 1920 un grupo de militares sonorenses, con Álvaro Obregón a la cabeza, proclamaron el Plan de Agua Prieta desconociendo a Carranza, asesinado en su huida a Veracruz el 17 de mayo. Unos días después, el 10 de junio, Adolfo de la Huerta tomó posesión como presidente interino e inició una nueva etapa de la historia de la Revolución.

La década de los veinte estuvo dominada por la dinastía sonorenses: De la Huerta tuvo la misión fundamental de preparar la transmisión pacífica del poder a Álvaro Obregón, estableciendo una nueva política de acercamiento a campesinos y obreros y de concesiones a los opositores. Obregón y Plutarco Elías Calles, su sucesor, pretendieron crear un Estado tan fuerte como el que la Revolución había destruido. Intentaron forjar una nación capitalista, unificada y moderna, basada en el equilibrio de fuerzas sociales, la incorporación de una numerosa población heterogénea y secularmente aislada y marginada, y la atención a las demandas del pueblo que se había levantado en armas. Al asumir la presidencia en 1920, Álvaro Obregón anunció que el país entraba en convalecencia y su misión era fortalecer a la sociedad y poner en pie lo que diez años de lucha habían destruido. Para consolidar su poder hubo de enfrentar múltiples fuerzas y actores: caudillos, ejército, la amenaza de Estados Unidos y de la Iglesia Católica. Con Calles el país entró en plena reconstrucción.

El presidente luchó por institucionalizar y centralizar el poder y por independizar a México económicamente, aumentando la productividad de los trabajadores.

La Ciudad de México no había sufrido graves trastornos con la lucha armada. Conservaba casi intactos los edificios y monumentos señoriales levantados durante el porfiriato, y tenía la faz de una gran metrópoli con grandes avenidas y lujosas residencias, modernos almacenes, eficiente transporte público, tranvías y trenes, y numerosos automóviles que complicaban el tráfico. No hubo, en los primeros años de la década, una gran expansión urbana a pesar de que la ciudad se había convertido en un refugio para quienes escaparon de las conmociones de la Revolución, lo que apenas compensó la salida de muchos capitalinos, en particular de clase alta, que a su vez buscaron sitios más seguros. Si bien la capital crecía y las nuevas colonias, residenciales o proletarias se extendían, más que nuevos fraccionamientos se remodelaron viviendas y se construyeron vecindades. Pero aun con los migrantes del campo y de otros estados, la ciudad registraba un bajo crecimiento demográfico debido, en parte, a que epidemias y enfermedades habían cobrado numerosas víctimas. El censo de 1921 daba cuenta de 615 367 habitantes, apenas 144 301 más que en 1910.⁴¹

Poco a poco la ciudad retomaba su paso. Los festejos del Centenario de la consumación de la Independencia buscaron dar la imagen de un país en paz y prosperidad. El gobierno limpió y saneó la ciudad, regaló ropa, organizó espectáculos populares gratuitos.

Tras un largo autoexilio, la alta burguesía se hizo presente en bailes y celebraciones y reanudó su vida holgada y sus consumos suntuarios.

Durante la década, los establecimientos comerciales aumentaron su oferta de todo tipo de mercancías extranjeras. Los cafés, los teatros de revista o de zarzuela recuperaron a sus antiguos asistentes y la elite, a la que se incorporaban con rapidez los triunfadores de la Revolución, sustituyó los paseos en la Alameda por los clubes, las carreras de caballos, juegos de polo. Firmas americanas e inglesas promovían una manera moderna de vivir y el cine de Hollywood una nueva moda. La vida doméstica se hacía más sana, fácil y agradable con aparatos eléctricos como el fonógrafo, el refrigerador, la aspiradora. El radio cambió la vida familiar y en unos cuantos años se convirtió en una presencia indispensable aun en los hogares de sectores populares.⁴²

⁴¹ Negrete Salas, "Evolución", pp. 69-70.

⁴² Collado, "El espejo", pp. 92-101.

El pueblo, en cambio, tenía pocas diversiones: paseos campestres cuando sus bolsillos les permitían tomar el tranvía, o en Chapultepec y La Alameda, además del cine, la carpa, la pulquería y el bataclán. Los trabajadores, varones, mujeres y niños, vivían precariamente, con raquíticos salarios, largas y exhaustivas jornadas de trabajo en locales que no cumplían los mínimos requisitos de higiene o seguridad. En el Distrito Federal 7% de los obreros y artesanos no habían cumplido los 16 años.⁴³ La mayoría trabajaba en calidad de aprendices, muchas veces sin salario. En algunas negociaciones, como las de vidrio, porcelana y loza, los menores representaban 80% de los trabajadores. La legislación laboral apenas comenzaba a aplicarse, y obreros y empleados se hallaban indefensos frente los patrones mientras se hacinaban en casas de vecindad, sin servicios, o con servicios comunes (cuartos de baño o lavaderos) en cuarteles como Guerrero, Peralvillo, la Bolsa, San Lázaro y Doctores, donde había una superpoblación de 126 000 habitantes. Las colonias populares carecían de drenaje, de alcantarillado, de asfalto, de sitios donde depositar la basura. Los brotes de tifo y viruela eran un reto para el gobierno que pretendía enfrentarlos con campañas educativas, sanitarias y de vacunación, no siempre bien recibidas. Apenas en 1925 se hicieron los primeros croquis para la instalación de la iluminación pública en calles de la ciudad donde nunca había llegado la luz eléctrica.

La cruzada educativa

Uno de los saldos positivos de la Revolución fue mostrar la urgencia de extender la educación escolar, una de las peticiones del pueblo levantado en armas. Durante la década posterior a la lucha armada, la reconstrucción educativa fue paralela a la económica y social y parte esencial de ésta. Para los presidentes sonorenses la escuela era el medio idóneo para forjar la cultura nacional, civilizar, difundir símbolos comunes para todos los mexicanos y crear lealtades a la patria. Formaría al hombre nuevo, productivo, sano, trabajador, moral, que la modernización del país y su proyecto hegemónico requerían. Cientos de escuelas fueron remodeladas o reconstruidas en las ciudades para adaptarse a nuevas

⁴³ Sosenski, "Entre prácticas", p. 1238.

funciones. Innovadores métodos de enseñanza, acordes con los cambios pedagógicos del mundo occidental se reflejaron en la vida cotidiana de la escuela que rebasó los muros del aula. Escuelas, bibliotecas, y diferentes medios educativos, alteraron el ritmo de la vida diaria, luchando contra resistencias, intentando transformar hábitos y tradiciones retardatarias. Alumnos, padres de familia, vecinos y maestros fueron actores en este proceso; con frecuencia marcaron el ritmo de la vida escolar moldeando una escuela a la medida de sus necesidades y sus tiempos.

Uno de los aciertos del gobierno de De la Huerta fue nombrar rector de la Universidad Nacional a José Vasconcelos, quien asumió el cargo con un ímpetu renovador y un fervor inusitado. De inmediato devolvió a la Universidad los departamentos e instituciones que le habían sido arrebatados, en particular la ENP. Desde la rectoría comprometió a los universitarios y a una buena parte de la ciudadanía en dos titánicos proyectos: la creación de un ministerio de educación federal que permitiera extender la educación escolar en todo el país, y una campaña de alfabetización de alcances nacionales. Para el educador, el analfabetismo que afectaba a un alto porcentaje de niños y adultos, al menos 70% de la población en todo el país y 35% en el Distrito Federal, era no sólo sinónimo de ignorancia sino de degradación moral, y un mal que había que combatir con todas las armas posibles.⁴⁴ En más de una ocasión reconoció haberse inspirado en las estrategias de educación popular empleadas en Rusia por los ministros Maximo Gorki y Anatole Lunacharsky.

El discurso del rector fue ampliamente difundido por la prensa, y su fervor casi religioso convenció a la clase media capitalina de la urgencia de emprender una cruzada para “redimir” al pueblo de la ignorancia. La ciudad fue escenario de la labor apostólica de cientos de maestros voluntarios, incluyendo amas de casa, que conformaron un Cuerpo de Profesores Honorarios, y de niños de escuelas primarias, transformados en “ejército infantil”. El aula escolar fue insuficiente para contener los proyectos del dinámico secretario, y teatros, cines, salones, plazas públicas, parques, jardines, mercados, se transformaron en centros de alfabetización y en recintos de actividades educativas y culturales “redentoras”. Con una actitud casi mesiánica, el rector exhortó a los maestros a crear en

⁴⁴ Los índices son de Wilkie, *La Revolución*, p. 239.

la población hábitos de higiene y de buena alimentación y a enseñarles virtudes como la honestidad el culto a la verdad y al trabajo.

Los resultados estuvieron lejos de las expectativas de Vasconcelos, pues a finales del gobierno de Obregón sólo había constancia de 52 000 alfabetizados, debido en parte al carácter improvisado de la campaña que no contó con textos ni programas, pero sobre todo, a la resistencia, miedo, desconfianza o falta de interés de quienes deberían ser alfabetizados. Sin embargo, “la empresa redentora” logró despertar conciencia sobre uno de los mayores problemas de la ciudad y del país.

La alfabetización era sólo un primer peldaño. Para proporcionar lectura a los recién alfabetizados, por decreto presidencial del 13 de enero de 1921, los Talleres Gráficos de la Nación pasaron al control de la Universidad, lo que permitió al rector poner en marcha un proyecto editorial de dimensiones nunca antes vistas. Los nuevos y viejos lectores tendrían en sus manos textos que habían sido accesibles sólo a una reducida elite, por su alto costo o por estar escritos en idiomas extranjeros. Las prensas universitarias iniciaron la tarea de imprimir, traducir y difundir las “obras cumbres de la humanidad”, lecturas clásicas que deberían servir de ejemplo a la población y contribuir a su educación moral. La tarea continuó desde la SEP: los Talleres Gráficos publicaron *La Iliada*, *La Odisea*, *La Divina Comedia*, los *Evangelios*, los *Diálogos* de Platón y varios títulos más, 17 en total, de los cien proyectados, que en tirajes de varios miles de ejemplares, fueron puestos al alcance del público en las bibliotecas creadas por Vasconcelos o a muy bajo precio en las librerías de la ciudad. También se editaron obras didácticas como *Historia nacional*, de Justo Sierra (100 000 ejemplares), *Lecturas clásicas* para niños, formado por cuentos y leyendas de todo el mundo, publicaciones periódicas como *El Maestro*, una revista de “cultura nacional”, que se repartía gratuitamente, textos de autores extranjeros y difundió la obra de jóvenes poetas mexicanos.

La federalización: un conflictivo proceso

Para crear una Secretaría de Educación federal, había que empezar por casa y convencer a los ayuntamientos del Distrito Federal de su proyecto. Vasconcelos aprovechó la petición del Ayuntamiento de la Ciudad de México de un subsidio de \$600 000 destinado a mejorar el sueldo

de los maestros, para exhortar al ayuntamiento a que, a cambio de esta suma, “diera el ejemplo” y entregara sus escuelas a la Universidad. El ayuntamiento estaría representado en la Junta de Educación, pero a su vez debería colaborar con la Federación con un subsidio de 10 a 20% de sus ingresos para mantener las escuelas.

Para la mayoría de las autoridades municipales, esta propuesta ponía en juego su independencia y les arrebataba una obra, “tal vez la única que podía enaltecer al ayuntamiento de 1921”. Sin embargo, algunas reconocieron su incapacidad académica y económica para atender la educación escolar y sugirieron que se hiciera un informe sobre las escuelas.⁴⁵ Gregorio Torres Quintero fue comisionado por el Ayuntamiento para evaluar el estado de la educación municipal.

Los ayuntamientos, mientras tanto, se esforzaron por mostrar que cuidaban la marcha de la educación con frecuentes circulares en las que daban todo tipo de recomendaciones de carácter pedagógico a los maestros, como conceder mayor importancia a la enseñanza de la lengua nacional y la aritmética, erradicar el uso de arrobas y libras; planear y evaluar su tarea en el aula utilizando los diarios de clase o nombrar un profesor de guardia los domingos de 9 a 12 como auxilio a los alfabetizadores voluntarios.⁴⁶

Torres Quintero pintó un oscuro cuadro: las escuelas públicas estaban lejos de cumplir con las recomendaciones de arquitectos e higienistas de la década anterior y mostraban los estragos de la lucha. Se habían reducido a la mitad de las que existían cuando estalló la Revolución, pero albergaban a mayor número.⁴⁷ Cien escuelas municipales atendían a 45 787 alumnos y los escolares pasaban sus días hacinados y casi encarcelados dentro de vetustos y sombríos edificios de vidrios y tuberías rotos, paredes semiderruidas y pisos levantados. La mayoría de estos locales se encontraban en lugares inapropiados (por ejemplo, uno frente al mercado de Tepito, con las consecuentes incomodidades, otro frente a una pulquería), carecían de servicios higiénicos, patios o áreas de juego. Los niños continuaban recibiendo clase en lo que habían sido cocinas,

⁴⁵ *Boletín Municipal*, “Federalización de la enseñanza y las escuelas del Ayuntamiento”, 10 de junio de 1921, pp. 483-497.

⁴⁶ *Boletín Municipal*, julio de 1920, pp. 303 y 304, circular 66, p. 432. Véase también Cano Ortega, “La huelga”, p. 165.

⁴⁷ Torres Quintero, “Las escuelas”, pp. 52-67.

corredores, talleres de lavado y planchado, bodegas, zotehuelas y otros espacios cubiertos con “techos de zinc y vidrios en las paredes que los convierten en invernaderos”. Las aulas eran oscuras, mal ventiladas y estrechas, y los pupitres desvencijados, cuando los había, tenían que ser compartidos por varios niños. Según sus informes en 24 escuelas había 1 825 niños sin asientos y 719 mesabancos rotos y fuera de uso y apenas se proporcionaba a los estudiantes gises, plumas, frascos de tinta. Los padres se veían obligados a contribuir con lo faltante y los alumnos a ayudar en la reparación y limpieza de aulas y mobiliario en detrimento de sus tareas escolares.

Según el educador, la vida escolar estaba determinada por la escasa preparación de los maestros: 67% carecía de título y la mayoría desconocía los avances educativos. La escuela observaba un estricto régimen. Los niños quietos, casi inmóviles, escuchaban al maestro durante lentas e interminables horas o bien estaban abandonados a una completa indisciplina. Las clases eran meras lecciones de información, ajenas totalmente a la enseñanza objetiva, mientras que los trabajos manuales, una tregua dentro de esta monotonía, se limitaban a dibujos o a armar cuerpos geométricos de cartulina. La gimnasia, el canto coral, las labores femeniles, el inglés y el francés se habían suspendido por falta de presupuesto. El recreo transcurría entre juegos tranquilos y silenciosos. Muy pocas escuelas tenían salones para seis grupos o seis años escolares por lo que a menudo en una misma aula se aglomeraban niños de 6 a 16 años. Algunos repetían el año hasta por cuarta vez debido a que la pobreza, el trabajo, la mala alimentación, frecuentes cambios de domicilio, la ausencia de los maestros o su falta de preparación, los obligaba a abandonar la escuela o asistir con irregularidad.⁴⁸

El informe fue un elemento más a favor de la creación de una Secretaría de carácter federal y Vasconcelos logró su propósito: por decreto del presidente Obregón se fundó la Secretaría de Educación Pública (SEP) el 22 de septiembre de 1921, después de reformar el artículo 73 de la Constitución. Esta reforma permitía a la federación establecer instituciones y sostener escuelas de cualquier tipo y grado y legislar en todo lo que se refiriera a ellas, salvaguardando las facultades o el poder de los estados. El primer secretario de Educación, José Vasconcelos, así como sus sucesores, recurrieron a

⁴⁸ Torres Quintero informaba que de 1131 alumnos inscritos en primer año, 156 lo cursaban por segunda vez y 19 por tercera. Torres Quintero, “Las escuelas”, p. 57.

distintos mecanismos para “federalizar” la enseñanza, es decir para tener presencia en las diferentes entidades de la República. En un principio el secretario pretendía solamente ser un apoyo en la tarea educativa de los estados y respetar la autonomía de éstos. La Ley Orgánica de 1923 creó los Consejos de Educación que permitían la participación de los representantes municipales en la marcha educativa. En el Distrito Federal la situación fue diferente del resto de las entidades: sus recursos provenían exclusivamente del gobierno federal, mientras que en los estados eran sólo un complemento, no tenía reglamentación propia y se regía por la de la SEP y, como se verá, se le negó el derecho de nombrar a las autoridades locales.⁴⁹

No sin dificultad, el informe de Torres Quintero convenció a los ayuntamientos de su incapacidad para sostener la educación, y de la necesidad de delegar en la Secretaría de Educación Pública el manejo administrativo y técnico de 100 planteles de educación primaria. La SEP, por su parte, celebró contratos con todos los ayuntamientos del Distrito Federal con motivo del pase de las escuelas municipales. Las condiciones eran casi las mismas en cada caso, y sólo variaba la suma de dinero con la que estaban obligados a contribuir: los edificios de propiedad federal ocupados por las escuelas municipales deberían entregarse “sin reserva alguna” a la SEP con todo su mobiliario y material escolar por riguroso inventario; la dependencia se haría cargo de las casas que ocupaban las escuelas, y el ayuntamiento debería ceder todos sus derechos a favor de la Secretaría; la SEP extendería los nombramientos al personal y se haría cargo del profesorado y servidumbre a partir de la fecha de expedición de los nombramientos; la Secretaría recibiría de los ayuntamientos un subsidio anual, proporcional a los ingresos de cada municipio, o lo que gastaban en educación, suma que iba de \$2 100, en el caso de Milpa Alta, a \$800 000 en el caso del ayuntamiento de la capital (Coyoacán, \$15 000; Cuajimalpa, \$600 mensuales; Iztapalapa, \$4 800 anuales; Mixcoac, \$11 333.33; San Ángel, \$12 000. En el caso de Tacuba, la SEP recibiría \$23 314.37, que representaba 50% del presupuesto de educación del municipio, el otro 50% lo debería destinar el ayuntamiento al pago de las deudas que tenía con el profesorado y con los propietarios de las casas que ocupaban las escuelas y después de tres años entregaría a la SEP el monto total de la cantidad destinada anualmente a la educación; Tlalpan

⁴⁹ Cano Ortega, “La huelga”, p. 215.

debería destinar \$7 200). Este convenio mostraba, entre otras cosas, la diferencia abismal en el gasto educativo de los municipios.⁵⁰

Los ayuntamientos, además, deberían cooperar con la SEP vigilando que se cumpliera la educación obligatoria, persiguiendo la vagancia de la niñez en las horas escolares, cuidar el aseo de las calles circunvecinas a las escuelas y dictar disposiciones para que alrededor de éstas no se establecieran pulquerías, cantinas, prostíbulos. A cambio, tendrían representación en la organización educativa por medio del regidor del ramo en la forma que determinaba la ley.

El proceso de federalización no fue fácil: varios maestros se negaron a entregar sus escuelas. Por citar un ejemplo: la maestra de la escuela municipal número 72 se rehusó a abandonarla por lo que la SEP encadenó las puertas y selló el edificio, y varios maestros se atrincheraron en sus locales y hubo que recurrir a la policía para desalojarlos.⁵¹

Al parecer, las relaciones entre la SEP y los municipios fueron tirantes: en julio de 1923 el presidente municipal J. Prieto Laurens, a la vez que denunciaba ante el cabildo que en la capital de la República más de 30 000 niños carecían de escuela, afirmaba que el secretario de Educación estaba “indignadísimo” y había dicho “horrores” porque los ayuntamientos no habían cumplido con el subsidio a la educación.⁵²

La reconstrucción educativa

A partir de la creación de la SEP la vida en las primarias de la capital comenzó a perder su severidad, en gran medida debido a los ideales del secretario de Educación, José Vasconcelos. La división dentro de la SEP de los departamentos de Bellas Artes, Escolar, de Bibliotecas, de Cultura Indígena y Campaña contra el Analfabetismo modificó la cotidianidad en el aula. Pintores, músicos y otros artistas sustituyeron a los maestros en la enseñanza del dibujo, y el canto y la gimnasia adquirieron nueva importancia en la formación de los estudiantes. Miles de niños de las escuelas del Distrito Federal tomaban parte en los espectáculos que periódicamente, por lo menos uno por mes, se llevaban a cabo en el Bosque de

⁵⁰ *Boletín de la Secretaría*, t. I, núm. I, 1922, pp. 553-569.

⁵¹ Schell, *Church and State*, p. 93.

⁵² Informe del presidente municipal Jorge Prieto Laurens al cabildo. *Boletín Municipal*, 1 de junio de 1923, s/p.

Chapultepec (en la tribuna monumental) o en diversos jardines públicos y más tarde en el Estadio Nacional.⁵³ La pasividad y el enclaustramiento en el aula se transformaron en ejercicios gimnásticos, carreras, saltos, natación, en albercas, jardines y gimnasios públicos.⁵⁴

Nuevos programas y reglamentos también pretendían hacer más flexible y amable la vida escolar: la enseñanza debería ser activa con ocupaciones manuales, pequeñas industrias caseras, prácticas agrícolas y mucho ejercicio físico. Se recomendó trato igual a todos los niños, y no obligarlos a presentarse con vestidos especiales.⁵⁵ En algunas escuelas se crearon museos escolares, pequeñas bibliotecas y cooperativas infantiles. Estas innovaciones fueron un primer paso para un cambio pedagógico más profundo. En 1923, por instancia de algunos profesores que habían hecho un viaje de estudio a Estados Unidos, la escuela intentó adoptar las orientaciones de la Escuela Activa de John Dewey o Pedagogía de la Acción, que se impulsó en los años de Calles.

La reconstrucción educativa se basó en la remodelación o creación de nuevos centros. Para ello la SEP contó con un amplio presupuesto de \$52 326 913 y dedicó más de la tercera parte a construcciones escolares, pero dio más importancia a edificios públicos, sólidos y vistosos, como el de la propia SEP, y a centros escolares modelo, como el Belisario Domínguez. Las escuelas primarias, salvo excepciones, apenas vieron atendidas sus necesidades higiénicas más urgentes (baños, excusados, pozos) y sólo algunas fueron remodeladas o ampliadas. Para remediar el hacinamiento o la sobrepoblación, a falta de nuevas escuelas, se inauguró en algunos planteles el sistema de medio tiempo, horarios alternos con un grupo en la mañana y otro en la tarde.⁵⁶ Asimismo se reanudaron la supervisión médica escolar y los desayunos escolares, práctica suspendida durante la Revolución.⁵⁷

Varias escuelas fueron construidas o remodeladas de acuerdo con el ideal de Vasconcelos de una educación integral. En un terreno de 55 000

⁵³ Sobre estos festivales véase, por ejemplo, *Boletín de la Secretaría*, t. I, núm. 2, 1922, 1 de septiembre, pp. 212-223.

⁵⁴ *Boletín de la Secretaría*, t. I, núm. 2, 1922, p. 210.

⁵⁵ *Boletín de la Secretaría*, t. I, núm. 2, 1922, p. 105.

⁵⁶ Fell, *José Vasconcelos*, p. 164.

⁵⁷ *Educación*, vol. 2, mayo de 1923, p. 372, "Tareas de mejoramiento en 45 escuelas elementales".

metros se levantó el Centro Educativo José María Morelos, con capacidad para 5 000 alumnos, con 80 salones de clase y salas para bibliotecas y coros, amplios corredores, explanada para juegos atléticos, estanque, baños y regaderas. En 1922 se fundó en la avenida Peralvillo, la Escuela Gabriela Mistral para señoritas, en el edificio que albergaba al cuartel del mismo nombre. La escuela contaba con 58 salones de clase, baños, locales para clase de cocina y repostería, gimnasios, talleres de artes y oficios.⁵⁸ De acuerdo con las tendencias de la SEP de reforzar el papel de la mujer como esposa, ama de casa y madre, la escuela debería formar a las mujeres para la vida doméstica, pero con el tiempo se inclinó a formar mujeres profesionales.⁵⁹ En 1925 la escuela albergaba a 434 mujeres en el turno diurno y 615 en las clases nocturnas.

La Escuela Nacional de Enseñanza Doméstica, cuyo fin era educar a modernas amas de casa o maestras de economía doméstica, comenzó en estos años a impartir puericultura. Tenía una asistencia de 754 alumnas en la diurna y 579 en la nocturna. La escuela Sor Juana Inés de la Cruz, que contaba a principios de los veinte con cerca de 1 000 estudiantes, también tenía como fin educar amas de casa. Para una estudiosa del tema estos programas, que significaban un esfuerzo por dejarlas fuera del mundo del trabajo, estaban en contradicción con una época en que la mujer participaba cada vez más en la sociedad, sobre todo como maestra, y luchaba por su emancipación.⁶⁰ En la escuela Corregidora de Querétaro la asistencia diurna era de 1 110 estudiantes y en la de Artes y Oficios de 807.

A finales del gobierno de Obregón se habían abierto 15 centros nocturnos para obreros y 10 para obreras. En 1923 se crearon siete Centros Escolares, algunos con más de 700 alumnos.⁶¹ Los Centros Escolares, situados en el corazón de barrios populares, pretendían convertirse en el núcleo de la vida del vecindario, y “elear el nivel moral de los habitantes de la barriada”. Agruparon a los padres de familia en torno de varias actividades. En la escuela Francisco I. Madero, de la colonia de La Bolsa, por ejemplo, los alumnos impartían pláticas que preparaban durante las

⁵⁸ *Edificios*, s/p.

⁵⁹ Schell, *Church and State*, p. 54.

⁶⁰ Schell, *Church and State*, p. 116.

⁶¹ *Boletín Municipal*, 1 de junio de 1923.

horas de clase y se pasaban vistas de temas diferentes. Las conferencias se alternaban con programas musicales.⁶²

Las actividades del Centro Experimental de Educación y Cultura Belisario Domínguez, en las calles de Zarco y Héroe, en Tacuba, fueron imitadas en otras escuelas. Este centro estaba situado en la populosa colonia Santa Julia, donde 22 500 de los 30 mil habitantes eran analfabetas. El Centro contaba con gimnasio, tanque de natación, 18 salones de clase, estadio escolar y amplios corredores decorados por Carlos Mérida. Según podían constatar los vecinos, los niños aprendían reproduciendo la vida social y económica y la enseñanza era objetiva: la aritmética se enseñaba por medio de operaciones de compra y venta de los productos de las parcelas de los niños. Los pequeños aprendían a leer con juguetes, lotería de grabados y nombres y con material como cajitas, tablitas, imágenes de escenas familiares. Se organizaban excursiones a los alrededores para aprender en vivo las ciencias naturales o se exhibían películas sobre el tema de estudio. Uno de los mayores logros del Centro fue extender sus actividades a vecinos y familias, práctica que se convirtió en la parte medular del trabajo escolar. Los maestros impartían pláticas para los padres sobre higiene, daños del alcohol, una alimentación sana e incluso realizaban visitas domiciliarias ofreciendo premios para la casa más limpia. No se sabe de la recepción que dichas actividades tuvieron entre los vecinos, pero hay evidencia de que el director de la escuela influyó ante la presidencia municipal de Tacuba para conseguir el saneamiento de los alrededores de la escuela y la clausura de pulquerías y carpas de bataclán.⁶³ En los años de Calles, los alumnos y las familias del lugar organizaron varias cooperativas. Otra escuela con actividades similares fue la José Enrique Rodó, enclavada en uno de los barrios más pobres de la capital.

Un paso importante para la reconstrucción educativa fueron las bibliotecas. Con el ímpetu que lo caracterizaba, Vasconcelos emprendió la creación de bibliotecas de todo tipo, que consideraba como las ventanas del edificio escolar y las colaboradoras más eficaces de la escuela y del maestro. Pronto los estudiantes se acostumbraron a consultar el pequeño acervo de libros que tenía un lugar de honor en el salón de clase, o a

⁶² *Boletín de la Secretaría*, t. I, núm. I, pp. 101-104.

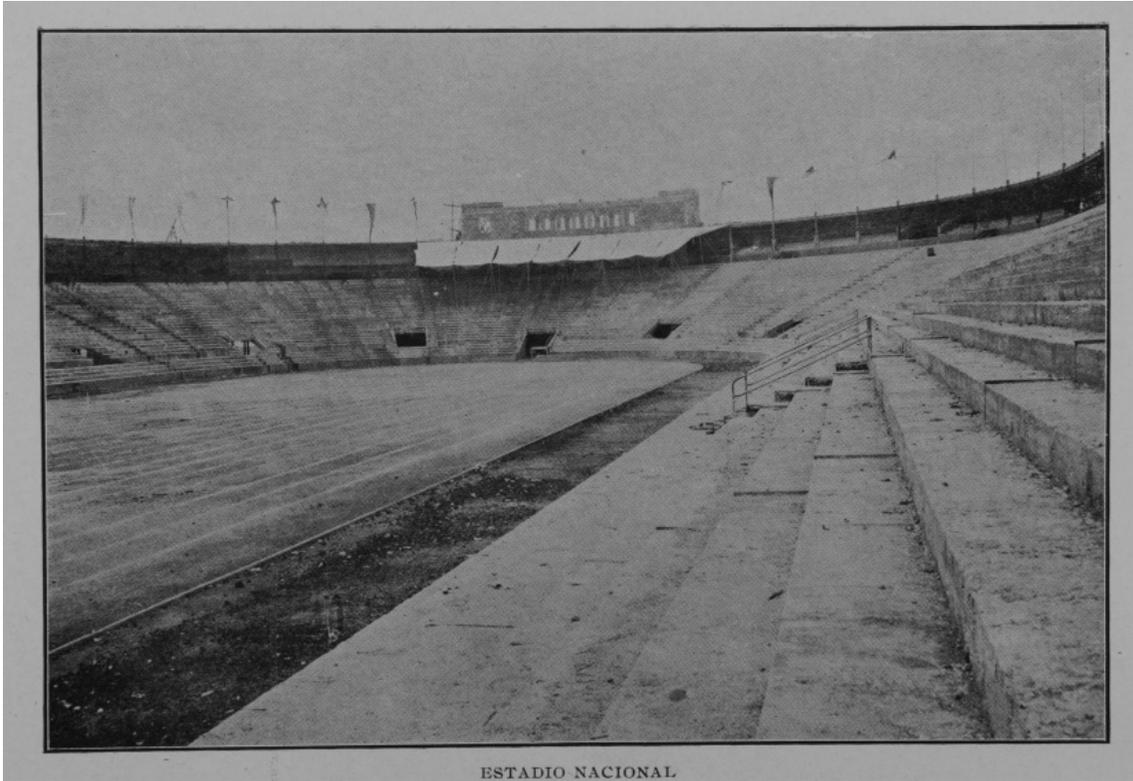
⁶³ *La escuela de acción*, pp. 12-13.

visitar la biblioteca de su barrio durante sus ratos de descanso. En sólo seis meses se abrieron 165 pequeñas bibliotecas. Unos años más tarde, la directora de la biblioteca “José Enrique Rodó”, enclavada en la colonia de los Doctores, junto a los talleres de la Indianilla, relataba:

Muchos niños van a leer cuentos por las noches después de dejar “la cena” para sus papás, y llegan con las canastas vacías y comiendo tortillas. El silbato de la fábrica saluda la apertura de la biblioteca y también la cerramos cuando en los talleres la sirena indica que son las veintiún horas y que hay que cambiar el turno de los trabajadores. Mi biblioteca se ve favorecida por niños verdaderamente pobres, la mayoría de ellos son hijos de obreros o personas de clase media, pero venidos a menos. Tienen el espíritu vivo y alegre. Consideran la biblioteca como algo que les pertenece, y llegan a ella con absoluto desembarazo y naturalidad, como el que entra en su casa.⁶⁴

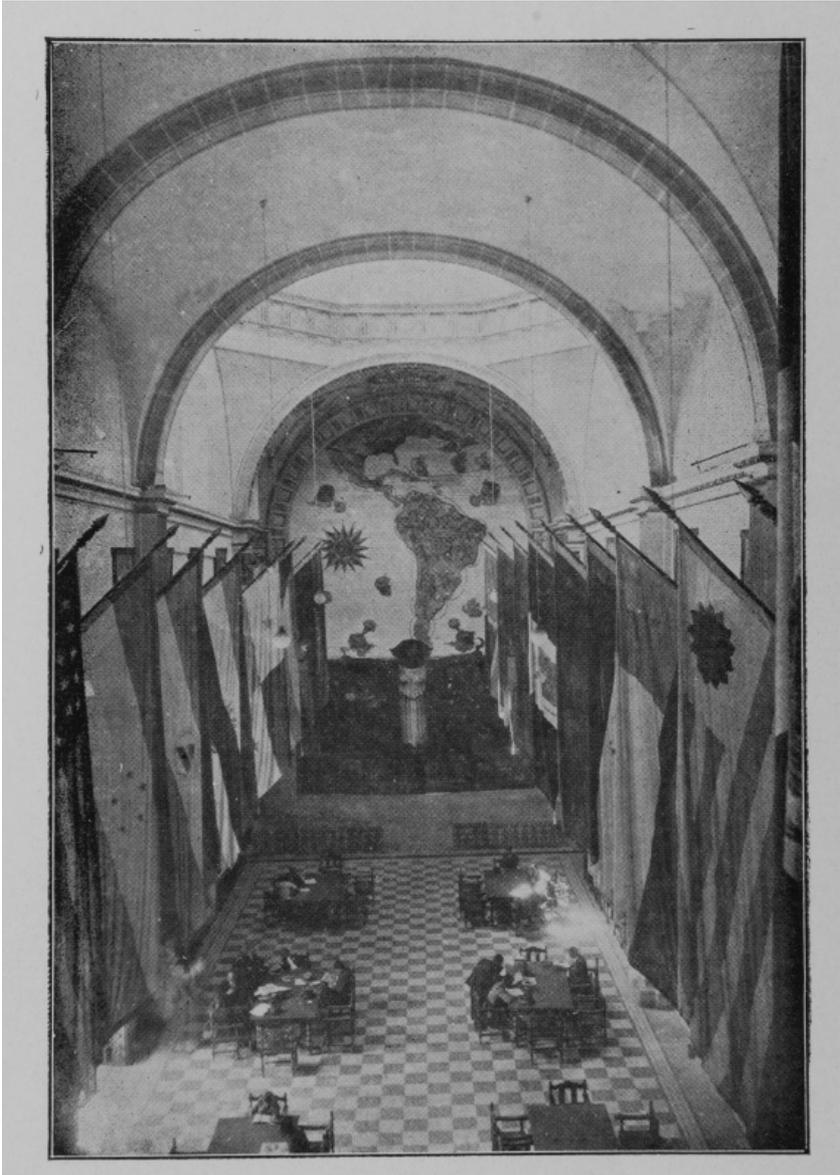
Además de la colosal obra editorial realizada por el Departamento de Bibliotecas, Vasconcelos se ufanaba de las grandes bibliotecas que construyó como secretario: la biblioteca pública “Cervantes”, situada en las calles de Zarco y Héroes, en los terrenos colindantes con la Escuela Belisario Domínguez, contenía 12 000 volúmenes, dos mil de ellos en el anexo infantil; en la nave del Templo de la Encarnación, destinada a archivo de la Secretaría de Guerra, se instaló la Biblioteca Iberoamericana y la sala de banderas de los países latinos de América. Esta biblioteca, cuyos muros fueron decorados por Roberto Montenegro y Jean Charlot, albergaba más de 10 000 volúmenes de escritores, filósofos, novelistas y científicos de América Latina. La Biblioteca Francisco I. Madero, situada en la planta baja de la escuela hogar Gabriela Mistral, era visitada diariamente por 280 lectores. El secretario también se mostraba orgulloso de las pequeñas bibliotecas ambulantes de 50 volúmenes que podían instalarse fácilmente en fábricas, sindicatos, centros obreros o trasladarse a comunidades aisladas.

⁶⁴ *El Libro*, t. I, núm. 4, marzo de 1925, pp. 6 y 7. La directora comentaba: “Uno de los problemas de las bibliotecas populares es que los niños grandes acuden a ellas a preparar sus tareas, acompañados de los hermanos menores que las mamás les encargan de cuidar. Hemos solucionado el problema teniéndoles en un lugar especial gran cantidad de revistas y periódicos que ellos se encargan de hojear”.



ESTADIO NACIONAL

El Estadio Nacional fue una de las construcciones monumentales más importantes de los años de José Vasconcelos. Fue inaugurado en 1923 y en él se realizaron numerosos festivales escolares y diversos actos públicos. *Edificios*, s.p.



Otra de las grandes construcciones de Vasconcelos fue la Biblioteca Iberoamericana, en la que se encontraba la Sala de Banderas de los países latinoamericanos. Contenía más de 10 000 volúmenes de escritores, filósofos, novelistas y científicos de América Latina. *Edificios*, s.p.

El afán constructor de Vasconcelos lo llevó, además, a inaugurar el 9 de julio de 1922 el edificio de la Secretaría de Educación Pública, en la obra destinada a la Escuela Normal para señoritas y abandonada por más de 10 años. Diego Rivera decoró la escalera del edificio y Roberto Montenegro los muros interiores y las oficinas del secretario y subsecretario. En el antiguo edificio que ocuparon los colegios de San Pedro y San Pablo y San Gregorio, se construyó un edificio para los alumnos del primer año de la ENP, se instalaron gimnasio, vestidores, baños y regaderas. Se construyeron, además, la escuela de Ciencias Químicas en Tacuba, Distrito Federal, y el laboratorio y el Instituto Técnico Industrial con talleres de mecánica, fundición y herrería.

Sin duda la mayor obra de estos años fue el Estadio Nacional que se edificó, en parte, con la cooperación y donativos de estudiantes, maestros, empleados. El Estadio tenía capacidad para 50 000 espectadores y una superficie de 68 000 metros cuadrados y pista de 8 000 metros cuadrados. Se inauguró el 5 de mayo de 1924 y sirvió a los gobiernos siguientes para múltiples fines.⁶⁵

Las bellas artes al alcance del pueblo

Además de las enseñanzas en las escuelas, el Departamento de Bellas Artes llevó a cabo una labor sin precedentes para poner el arte al alcance del pueblo. Los pintores salieron a las calles, a los espacios abiertos, decoraron escuelas y edificios públicos. La música acudió a parques, jardines y centros de trabajo. Así como la escuela había rebasado las aulas, el arte invadió los espacios públicos. Alfredo Ramos Martínez, de nuevo al frente de la Academia de Bellas Artes, repitió con la Escuela al Aire Libre de Coyoacán, la experiencia de la escuela de Barbizon de Santa Anita, Iztapalapa, creada en 1913 donde los alumnos dejaron las aulas para pintar al aire libre y tomar la naturaleza como modelo.

Varios pintores, entre ellos Diego Rivera, José Clemente Orozco, Siqueiros, Roberto Montenegro y Jean Charlot, recibieron apoyo económico de Vasconcelos y los muros de varios edificios para realizar su obra, entre ellos la Escuela Nacional Preparatoria y el flamante edificio de la SEP. Los pintores gozaron de libertad para seguir su propio camino

⁶⁵ *Edificios*, s.p.

y emplear su arte para transmitir un mensaje nacionalista, mostrar las luchas del pueblo, y denunciar la explotación de los trabajadores, a pesar de que los murales desconcertaron al público y al propio Vasconcelos e incluso algunos fueron mutilados por los preparatorianos.

La música mexicana desplazó a la extranjera en celebraciones oficiales y festivales culturales, o al menos alternó con ella y en las fiestas de fin de cursos los niños revivieron los sones, los cantos, los bailes regionales. Vasconcelos, a menudo acompañado por el presidente Obregón, solía hacer acto de presencia en los festivales que se llevaban a cabo al aire libre en parques y jardines, o en alguna sala de cine como el Alcázar, el Rialto y Garibaldi. Estas reuniones, planeadas inicialmente para impartir conferencias a los obreros, se convirtieron en alegres festivales y se extendieron a poblaciones periféricas del Distrito Federal. Según informes oficiales, para junio de 1922 se habían llevado a cabo 97 festivales en la Ciudad de México y 30 en las municipalidades.⁶⁶

Un nuevo rumbo, una nueva pedagogía

Sin llegar a una ruptura total con el vasconcelismo, el nuevo régimen puso mayor acento en la educación como pilar de un programa de desarrollo económico. Si bien el secretario José Manuel Puig Casauranc y el subsecretario Moisés Sáenz continuaron la labor de Vasconcelos, dieron prioridad a la enseñanza técnica. Impulsaron una política editorial que divulgara entre los trabajadores “libros que los hacen capaces de luchar por la vida”, reflejara la realidad social y los ayudara a mejorar su trabajo y a incrementar su productividad. Publicaron miles de folletos sobre industrias y cultivos, en vez de la literatura “ejemplar y clásica” de Vasconcelos y promovieron un arte “útil”, entre otras acciones.

La drástica reducción del presupuesto de educación obligó a la supresión de varias dependencias, entre ellas del Departamento de Campaña contra el Analfabetismo cuyos maestros integraron una sociedad de escuelas nocturnas y conservaron 10 de los 24 centros de educación de adultos. El Departamento de Bellas Artes también se vio obligado a disminuir gastos. Los muralistas, con excepción de Rivera y Siqueiros, fueron despedidos o recontratados por la SEP como dibujantes, ilustrado-

⁶⁶ *Boletín de la Secretaría*, septiembre de 1922, t. I, núm. 2, p. 22.

res de revistas o libros de texto y más tarde como maestros misioneros. La enseñanza del arte buscó estimular y formar la sensibilidad del niño por medio de un oficio que le permitiera abrirse paso en la vida.

De acuerdo con su idea de promover una enseñanza que hiciera del alumno un trabajador productivo, el gobierno impulsó con gran vigor la pedagogía de la acción, que hacía de la actividad la base de la vida escolar. El niño debería convertirse en un investigador del medio que lo rodeaba y el maestro en un mero evocador o guía. La escuela debería reproducir las condiciones sociales de la vida de los alumnos y enseñarlos a valorar el trabajo. Las labores deberían convertirse en centros de interés o proyectos que reclamaran la cooperación de los niños y el trabajo en equipo, como la construcción de un teatro de títeres, la fabricación de un banco, el cuidado de un jardín, que servían como eje de las lecciones. El interés del niño en su propio aprendizaje sería el mejor regulador de su conducta.

Este método requería de nuevo material, amplios espacios, anexos, talleres y campos de juego y cultivo, herramientas para los pequeños trabajadores, que era imposible proporcionar a las escuelas de la noche a la mañana. Contadas escuelas de la capital pudieron cambiar el mobiliario para facilitar el trabajo colectivo o improvisar algunos espacios como talleres o cajones para sembrar plantas. Salvo contadas excepciones, los maestros que apenas se identificaban con la nueva pedagogía, dedicaban excesivo tiempo a los trabajos manuales, descuidando la formación de hábitos y confundiendo libertad con indisciplina. La mala interpretación de la pedagogía de la acción resultó en un bajo rendimiento académico que hizo necesario reforzar el aprendizaje de la gramática y la aritmética con campañas y acciones intensivas. La coeducación, convertida en precepto obligatorio, fue mal recibida tanto por padres como por maestros, por lo que se introdujo gradualmente y tardó algunos años en volverse práctica común.⁶⁷ Si bien la SEP se quejó del rechazo y la incomprensión de padres y maestros a la nueva escuela, éstos se esforzaron por proporcionar material de trabajo y mobiliario.

En varias escuelas los actos solemnes al final del año fueron reemplazados por ceremonias más sencillas, o con ejercicios académicos que los estudiantes tenían bien practicados, dejando así de ser motivo de

⁶⁷ *El esfuerzo educativo*, p. 187.

angustia para el alumno.⁶⁸ Algunas escuelas, sin embargo, continuaron apegadas a viejas prácticas haciendo caso omiso de las directivas oficiales por presiones de los padres de familia o porque así convenía a los maestros.⁶⁹ Asimismo se sustituyó la enseñanza del civismo con actividades “cívicas” como cooperar a la solución de problemas dentro y fuera de la escuela.

Para extender la escuela a grupos marginados, la SEP recurrió a la modalidad propuesta en el Primer Congreso Internacional de Escuelas al Aire Libre. En 1925 la SEP construyó la primera escuela al Aire Libre, Álvaro Obregón, en el barrio de Atlampa, en la prolongación de las colonias Guerrero y Santa María. Según la SEP la escuela ejerció una acción benéfica entre la comunidad y gracias a ella se realizaron varias obras materiales en pro de la higiene del barrio. En 1926 se inauguraron cinco escuelas más en barriadas pobres donde “más se necesitaba la acción educativa”: Valle Gómez, Balbuena, Madereros, Atlampa y colonia Anáhuac, antes Santa Julia. Por su construcción, ligereza y sus aulas abiertas, con dos o tres muros laterales, permitirían a los niños que vivían en vecindades antihigiénicas gozar de aire, sol y de “vida”. A pesar de que las autoridades aseguraban que estas escuelas eran ideales por su bajo costo, sus ventajas pedagógicas y el ejemplo que daban a los vecinos, quienes podían presenciar las clases y observar las actividades de la escuela, resultaron inapropiadas para el clima de la Ciudad de México. Los maestros se quejaban de que las cortinas plegadizas eran insuficientes para evitar el polvo, el aire, la lluvia y el frío, además de que los niños se distraían con lo que sucedía a su alrededor. No obstante, durante el gobierno de Calles se fundaron ocho: “Narciso Mendoza”, con 298 estudiantes, “Álvaro Obregón”, con 622, “Domingo Faustino Sarmiento”, en Parque Balbuena, con 1 099, “Héroes de Chapultepec”, en Mesones, con 468, “Doctor Luis E. Ruiz”, con 668, “Cuauhtémoc”, en Santa Julia, Tacuba, con 761, “El Pípila”, en Madereros con 911 y Mixta XII, en la antigua fábrica de cartuchos en Chapultepec con 573.⁷⁰ El impacto de estas escuelas en el vecindario está aún por estudiarse.

La escuela Francisco I. Madero pasó a manos del municipio en diciembre de 1926. Según informes del ayuntamiento, éste la tomó

⁶⁸ *El esfuerzo educativo*, p. 189.

⁶⁹ *Memoria*, 1926, p. 18.

⁷⁰ *El esfuerzo educativo*, pp. 178-179.

justo cuando atravesaba por una crisis y el gobierno federal trató de hacerla desaparecer por “sectaria”. El ayuntamiento planeaba además reconstruir y modernizar el plantel que estaba ubicado en la colonia Morelos, antes de La Bolsa, en la última calle de Jardineros. La escuela era un caserón de humilde apariencia, en el que, según los informes del propio ayuntamiento, había una limpieza irreprochable. Entre los 500 alumnos reinaba un perfecto compañerismo y estaban organizados en sindicatos y cooperativas que hacían préstamos a los sindicatos o a los estudiantes. Los estudiantes tenían también seguros de calzado, de ropa, de “previsión” y por una cuota de quince centavos semanarios derecho a servicio médico y a que su calzado fuera reparado, su ropa aseada o cosida. La autoridad suprema de la escuela era el Comité Ejecutivo de la Federación de Sindicatos compuesta por varias agrupaciones. Los castigos consistían en penas pecuniarias o de suspensión de derechos como se acostumbraba en los sindicatos adheridos a la CROM.

Al ingresar al plantel, los alumnos recibían de sus padres lo indispensable: cama, colchón, ropa, pero en adelante, el niño con su esfuerzo debería adquirir todo lo que necesitaba, para acostumbrarlos a enfrentar problemas. Además de instrucción elemental, el alumno podía elegir un oficio que practicaba en alguno de los varios talleres. Los exámenes y fiestas de fin de cursos generalmente se festejaban con eventos deportivos, volibol, basquetbol, con números musicales ejecutados por el orfeón de la escuela o con paseos a los alrededores. Sin embargo, a pesar de estos reportes tan positivos, el municipio con frecuencia pedía ayuda a la federación para sostener la escuela. Por citar un caso, el presidente municipal pidió a la SEP maquinaria para el taller de imprenta, ya que la escuela carecía de la maquinaria “más indispensable para tal enseñanza”.⁷¹

Las autoridades municipales se ufanaban de que John Dewey, al ser testigo de “ese espíritu de libertad, cooperación y ayuda mutua” llamó a la escuela *The Miracle School*.⁷²

El ayuntamiento sostenía además una escuela en el mercado Juárez, donde, aprovechando unas bodegas, se formó un salón con capacidad para 250 niños y otra escuela en el panteón de Dolores, que según sus

⁷¹ AGN, Presidentes, Fondo Obregón-Calles, 242-C7-E-5, 7 de julio de 1925.

⁷² *Boletín Municipal*, 3 de diciembre de 1926, pp. 22-23. Véanse también Schell, *Church and State*, pp. 103-105 y Sosenski, “Entre prácticas”, pp. 1261-1262.

informes había alejado a los trabajadores de las tabernas cercanas y tenía su propia orquesta típica.

La escuela Rafael Baranda para mujeres de escasos recursos, también dependiente del ayuntamiento, tenía hasta 5o. año en 1927. Impartía educación social y moral, ciencias naturales, nociones de geometría, geografía, aritmética, gramática, lectura individual y coral, escritura, canto y gimnasia, a la vez que trabajos manuales, bordados, deshilados, conservación de frutas, esmalte, salchichonería. De los 68 alumnos que ingresaron en 1927, sólo 21 alcanzaron el quinto grado.⁷³

Una opción democrática

La escuela secundaria vio la luz durante el gobierno de Elías Calles, sin embargo, la creación de la Secundaria como un ciclo posprimario y una alternativa “democrática”, fue contemplada desde el porfiriato. La falta de continuidad entre la primaria y la Escuela Nacional Preparatoria, así como la naturaleza elitista de ésta, y las deficiencias de métodos y planes de estudio resultaban en una alarmante deserción. Como consecuencia, los planes de estudio de la Preparatoria habían sido modificados una y otra vez. Vasconcelos fracasó en su intento de introducir un nuevo cambio en el curriculum, pero un acontecimiento poco fortuito y los desacuerdos con el recién nombrado director de la Preparatoria, Vicente Lombardo Toledano, crearon un clima de gran tensión que finalmente condujo a la renuncia de los colaboradores más cercanos del secretario, antiguos ateneístas, y a un motín en el que se mezclaron elementos ajenos al mundo estudiantil y que incluso requirió la intervención del propio Obregón. Como epílogo, Vasconcelos reforzó el plan de dividir a la ENP, pero su renuncia pocos meses después, heredó al gobierno callista el proyecto. Así, la secundaria nació mediante dos decretos presidenciales: uno en agosto y otro en diciembre de 1925 y marcada por este desafortunado incidente estudiantil.

Tanto el presidente Calles como su secretario de educación, el Dr. José Manuel Puig Casauranc, desaprobaban la educación elitista, en particular la universitaria, por “parasitaria”. La reforma de la ENP según

⁷³ La mayor deserción se daba entre el 3o. y el 4o. *Boletín Municipal*, 30 de noviembre de 1927, pp. 2 y 32-39.

el mismo Calles, tuvo un doble propósito: democratizar la enseñanza abriéndola a un mayor número y ofreciendo salidas flexibles a quienes no podían realizar estudios profesionales; y controlar a los estudiantes de la ENP, presa fácil de grupos políticos, y evitar que se involucraran en actividades alejadas de su quehacer estudiantil. El nuevo ciclo tuvo como objetivo encauzar la vocación de los estudiantes, y formarlos como ciudadanos éticos. Para garantizar el orden, los estudiantes estuvieron sometidos a férreas medidas disciplinarias e idealmente a una serie de prácticas como deportes, laboratorios y talleres, por influencia del modelo de educación secundaria norteamericana. Las escuelas secundarias fueron inicialmente seis en la Ciudad de México y poco a poco comenzaron a establecerse en los estados, mientras que las secundarias privadas se multiplicaron con rapidez.⁷⁴

La secundaria pasó a depender del Departamento de Escuelas Secundarias de la SEP en 1926. La mutilación de la Preparatoria fue resentida por largo tiempo por los universitarios y ahondó la brecha entre la Universidad y los gobiernos revolucionarios. Las escuelas se alojaron en vetustos e inapropiados edificios que carecían de talleres, laboratorios, bibliotecas, campos deportivos y servicios sanitarios, limitando así las actividades estudiantiles. Los maestros fueron improvisados o reclutados entre los maestros de la SEP y profesionistas diversos y en los primeros años por lo menos 25% de los maestros carecía de título, y eran de asignatura. Los estudiantes continuaron apoyando protestas, o movimientos estudiantiles, como el de universitarios que resultó en la autonomía de la Universidad, o mezclándose en escándalos frecuentes: causaban desorden en los cines, rompían vidrios en la vía pública, lanzaban cohetes.

Hasta 1927, en las cinco secundarias de la capital la asistencia de las mujeres estuvo muy restringida: la número 1 era exclusivamente para varones y las 3 y 4 tenían muy pocos grupos para señoritas; únicamente la 2, anexa a la Nacional de Maestros, les abrió las puertas. En enero de 1928 se estableció la número 6, para mujeres, con cuatro grupos de primer año, y tres de segundo en la calle de Artes y Maestros. En ella se les prepararía tanto para la Universidad como para enfrentarse con la vida y se dio preferencia a las alumnas que no fueran a seguir la carrera magisterial y a quienes residieran en las municipalidades de San Ángel,

⁷⁴ *El esfuerzo educativo*, t. I [1928], p. 372.

Mixcoac, Tacubaya, y Coyoacán, o las colonias, Roma, Santa María, Juárez, San Rafael y Morelos.⁷⁵

Las quejas de los padres eran frecuentes: por desorganización de las clases, porque los profesores no podían atender a grupos numerosos, porque sólo llegaban a cobrar, no habían hecho reconocimientos a los alumnos, se presentaban a clase en estado de ebriedad. Algunos maestros fueron suspendidos por impuntuales, faltistas, morosos para la documentación, porque no dominaban la materia ni mantenían la disciplina, eran reaccionarios o por su edad avanzada (65 años).

Las secundarias federales, seis en 1928, fueron por años una opción para una elite urbana por estar alejadas de colonias populares y porque pocos estudiantes completaban la educación primaria superior.⁷⁶ En 1934, las diez secundarias federales dieron cabida a 8 145 alumnos, las 37 particulares incorporadas a 4 021. En ese año 169 568 niños asistían a las escuelas primarias del Distrito Federal.

Dos experimentos “psicológicos”

Durante el gobierno de Calles el indígena ocupó un lugar destacado en el discurso y en la preocupación de las autoridades. El secretario de Educación, Puig Casauranc, médico eugenista, con frecuencia expresó su deseo de civilizar a los indígenas.⁷⁷ Puig se refirió a “dos casos concretos de experimentación psicológica que hemos procurado hacer en México con representantes de nuestras masas campesinas e indígenas”. En las Escuelas de Pintura al Aire Libre de Xochimilco y Tlalpan, municipios donde vivían “indios puros y mestizos muy pobres”, se logró atraer a un buen número a estudiar dibujo “en contacto con la naturaleza”. Puig se vanagloriaba de los logros de “nuestros indios” que demostraron “características de razas muy elevadas”. Los niños pintaron 1 000 cuadros en seis meses y asombraron por su sensibilidad y creatividad en una exposición de su obra en el Palacio de Minería y en varios países de Europa. Las Escuelas de Pintura al Aire Libre sirvieron al gobierno de Calles para demostrar las capacidades, sensibilidad y creatividad de los niños (supuestamente)

⁷⁵ AGN, Fondo SEP, serie Escuelas Secundarias Federales, caja 1, exp. 1, leg. 1-6, 18 de enero de 1928.

⁷⁶ Loyo, *Gobiernos*, pp. 276-277.

⁷⁷ Puig Casauranc, *La cosecha*, p. 250.



Alumnos de la Escuela de Churubusco trabajando.

En las escuelas de pintura al aire libre, los asistentes, principalmente niños indios, pintaban en contacto con la naturaleza y con una técnica muy libre. *Monografía de las Escuelas de Pintura al Aire Libre*, México, Cultura, 1926.

indios. Estas escuelas, sin embargo, fueron blanco de numerosas críticas, entre ellas las de Orozco, “por el infantilismo nauseabundo de las pinturas”, por la excesiva espontaneidad de que adolecieron los trabajos y por la falta de técnica y oficio de los alumnos.

Otro de los experimentos “sicológico sociales” fue la Casa del Estudiante Indígena. Fundada en 1926 y situada en una colonia popular en la capital del país, la Casa congregó “indios de raza pura” con el fin de transformar sus costumbres y adaptarlos al modo de vida urbano. La Casa debería recibir jóvenes varones entre 14 y 18 años, originarios de comarcas con densa población india, que hablaran un idioma local y no estuvieran “incorporados” a la sociedad. Las autoridades confiaban en que una vez que hubieran adquirido los hábitos e idioma de los blancos regresarían a sus comunidades como “fermento de civilización” entre los suyos. Calles confesó que “quiso darles (a los indios) oportunidad de comprobar que eran razas de cerebro, vigorosas, bien organizadas”. Pese a la resistencia de los padres, el primer año ingresaron cerca de doscientos jóvenes que acudían durante el día a varias escuelas de la ciudad, entre ellas a la Benito Juárez. En la Casa se hizo todo lo posible por “desindianizarlos”: cambiaron su indumentaria, les cortaron el pelo y además les hicieron toda clase de estudios para comprobar su pureza racial y su inteligencia. El “experimento” fue parcialmente un éxito. Sin embargo, tuvo para los jóvenes un precio excesivo: varios no pudieron adaptarse al nuevo medio y a la separación de su familia y regresaron a sus comunidades antes de terminar el ciclo escolar o escaparon sin dejar rastro. Casi 30% se dio de baja en los años que funcionó la institución. Los que lograron adaptarse a la vida citadina nunca volvieron a su lugar de origen. Las autoridades, por su parte, se ufanaron 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 enseñar el español a sus compañeros, lo que demostró las ventajas del bilingüismo.

La transformación de la Casa en Escuela Normal tampoco dio los frutos esperados. Pocos maestros regresaron a sus comunidades; dos años después, 126 ex alumnos, 23.5% de los egresados, ejercían el magisterio en el campo. Sin embargo, la experiencia sirvió para que los educadores tuvieran un mejor conocimiento de los indios y de la diversidad y valor de



LA BASILICA

PABLO MENDEZ

ACUARELA

Acuarela de un alumno de una Escuela de Pintura al Aire Libre. Los alumnos indios de estas escuelas asombraron por su sensibilidad y creatividad en exposiciones en el Palacio de Minería y varios países europeos. *Monografía de las Escuelas de Pintura al Aire Libre*, México, Cultura, 1926.

sus culturas. En lugar de la Casa, clausurada a fines de la década, se crearon internados indígenas en el corazón mismo de las comunidades.

Lucha por la hegemonía

La Iglesia Católica y los padres de familia adoptaron una actitud desafiante frente a los límites que el artículo 3o. imponía a sus derechos. Durante el gobierno de Obregón la aplicación del artículo 3o. se pasó por alto pues Vasconcelos sostenía que había que alentar la creación de escuelas aunque fueran del clero. Hasta 1926, las escuelas privadas apenas tuvieron una mínima intervención del gobierno.

Para Calles la Iglesia Católica representaba un poderoso rival y un obstáculo para sus planes modernizadores. Su pretensión de instaurar en 1925 la Iglesia Apostólica, Cismática con el patriarca José Joaquín Pérez a la cabeza, llevó a los católicos a formar la Liga Nacional Defensora de la Libertad Religiosa y a organizar un boicot con el fin de paralizar la vida económica nacional. La ratificación del arzobispo Mora y del Río de unas críticas suyas a los artículos 3o., 5o., 27 y 130 que un periodista sacó a la luz inoportunamente, tuvo como respuesta el Reglamento Provisional de Escuelas Primarias Particulares del Distrito Federal y Territorios, rechazado enérgicamente por la Unión Nacional de Padres de Familia. El secretario se vio forzado a contemporizar y a mostrar que la escuela oficial promovía valores y formaba en el estudiante una conducta moral, implantando un Código de Moralidad, una suerte de cartilla que contenía una serie de leyes de buen comportamiento y de valores que el alumno debería practicar. En la solemne ceremonia de jura de bandera que Calles presidía anualmente en el Estadio Nacional, el estudiante debería comprometerse públicamente a practicar las leyes del Código de la Moralidad.⁷⁸

Calles respondió al boicot de la Liga con la reforma al Código Penal para el Distrito Federal y Territorios, la “Ley Calles”, que señalaba las penas para los delitos e infracciones en materia de culto religioso e imponía nuevos límites al ejercicio del ministerio religioso y a la labor docente. En respuesta, el Episcopado suspendió el culto público e instó a los padres a

⁷⁸ Un buen estudiante debería practicar la puntualidad, la sinceridad, la tolerancia, y prestar su ayuda en todo momento de la vida escolar para adquirir hábitos de servicio, responsabilidad e interés por el bienestar social.

no enviar a sus hijos a la escuela; a su vez, el gobierno prohibió el culto privado y desató una verdadera persecución contra prácticas y escuelas clandestinas. El conflicto se extendió y derivó en la Guerra Cristera, en una escisión social difícil de superar y en un descenso sin precedentes de la asistencia a la escuela.

Universidad y comunidad

Las relaciones entre Vasconcelos y la Universidad no fueron muy cordiales. Inicialmente la Universidad fue una tribuna para la campaña de alfabetización y la creación de la SEP y para la difusión de su proyecto cultural. Como secretario de Educación y autoridad sobre el rector, se rehusó a tratar el tema de la autonomía y fue contundente en que la Universidad debería depender del gobierno. Durante su breve paso por la rectoría Vasconcelos impulsó el departamento de Extensión Universitaria y fundó la Escuela de Verano, bajo la dirección del dominicano Pedro Henríquez Ureña, su ex compañero del Ateneo, para dar a los extranjeros oportunidad de ampliar conocimientos sobre México. Asimismo resolvió el problema de las cuotas eximiendo del pago a los alumnos sin recursos.

Calles y su secretario Puig Casauranc reiteradamente expresaron su desprecio por la Universidad y las profesiones liberales. Para Puig, la Universidad, que albergaba a 83 000 alumnos, era reducto de jóvenes privilegiados que en la mayoría de los casos sólo obtenían provecho propio, y “armas poderosas para el triunfo personal en la lucha por la vida” que los convertía en “cómplices de perpetuas explotaciones”.⁷⁹

El rector Alfonso Pruneda reiteró la necesidad de estrechar las relaciones entre Universidad y pueblo. La cultura debería ponerse al servicio de toda la comunidad y ser instrumento de bienestar colectivo y la Universidad no debería alejarse de la comunidad, ni ésta de aquélla.⁸⁰ La gestión de Pruneda estuvo marcada por su experiencia como rector de la Universidad Popular. Pruneda centralizó funciones y reglamentó exámenes profesionales, impuso nuevos sistemas de reconocimiento, reformó planes de estudio, abrió carreras prácticas como la de ingeniero

⁷⁹ Puig Casauranc, *La Universidad en el banquillo*, pp. 127-135.

⁸⁰ Pruneda, *La Universidad*.

petrolero y puso en marcha un amplio proyecto de extensión universitaria que incorporó a un buen número de universitarios al servicio del país. Los maestros impartieron conferencias cívicas en sindicatos, plazas públicas, oficinas y organizaron campañas de educación sanitaria. Alumnos y docentes de la Facultad de Ingeniería integraron equipos para el mejoramiento de la Ciudad de México: llevaron a cabo “el levantamiento topográfico de la colonia de La Bolsa, la planificación y nivelación de la calzada de la Piedad... y de la vasta área de La Magdalena Mixiuca”, entre otras obras.⁸¹ Pruneda reconcilió a las autoridades gubernamentales con la Universidad. Puig Casauranc, en la apertura de cursos universitarios, reconoció que la Universidad Nacional, “ha respondido a nuestros deseos y nuestra confianza con un franco impulso de acercamiento al pueblo”. Los beneficios de la extensión estuvieron dirigidos sobre todo a una amplia población urbana de escasos recursos.

Una nueva división política del Distrito Federal

El 19 de abril de 1928, Obregón envió a la Cámara de Diputados una iniciativa de reforma constitucional para la supresión de los ayuntamientos del Distrito Federal, “debido a los conflictos de carácter político y administrativo que constantemente han surgido por la coexistencia de autoridades cuyas facultades se excluyen a veces y a veces se confunden”. Influyó en esto el peso político que habían adquirido algunos de los líderes cromistas, así como la desorganización e ineficacia que habían mostrado las autoridades municipales.

La ley, promulgada el 31 de diciembre de 1928, cambió la organización política y administrativa del Distrito Federal. Según el artículo 20 de la citada ley, a partir del 1 de enero de 1929 el Distrito Federal se dividió en un Departamento Central y 13 delegaciones. El Departamento Central quedó formado por lo que fueron las municipalidades de México, Tacuba, Tacubaya y Mixcoac y una pequeña parte de las de Iztapalapa, Guadalupe Hidalgo y Azcapotzalco. Las delegaciones eran los antiguos municipios foráneos, con excepción hecha de los que pasaron a formar

⁸¹ *Memoria de la Universidad Nacional de México...*, citada en Marsiske, “Universidad y educación rural en México, 1924-1928”, p. 130.

parte del Departamento Central. Como cabecera del Departamento Central quedó la Ciudad de México.⁸²

Así, la expedición de la ley orgánica del Distrito Federal y Territorios Federales instituyó el Departamento del Distrito Federal que suprimía el antiguo sistema municipal. En ella se reconoció como jefe nato de la administración pública local del Distrito Federal al presidente de la República, con la facultad de nombrar y remover al Jefe del Departamento del Distrito Federal.

LOS AÑOS DE LA RADICALIZACIÓN (1929-1940)

El año de 1929 puede considerarse como el principio de la nueva década pues representó un parteaguas en la historia del mundo, del país y de la Ciudad de México. La bolsa de valores en Nueva York arrastró a los países capitalistas en su estrepitosa caída y en México causó el desplome de la industria y varias ramas de la producción, cierre de fábricas, desempleo, reajustes, reducción de turnos de trabajo, migración del campo a la ciudad, con la consecuente pobreza y desmoralización de un amplio sector de la población. Mientras los gobiernos en turno, los del llamado Maximato, apoyaron a los empresarios y recurrieron a varias medidas para reactivar la economía, la clase trabajadora se reorganizó y la CROM perdió su lugar hegemónico. Una ola de radicalismo inundó al mundo y un amplio sector alimentó el credo de un futuro socialista. La Ciudad de México no fue la excepción. Las organizaciones de trabajadores dieron nuevos objetivos a sus luchas, y autoridades educativas, maestros, e incluso algunos gobernantes, emplearon un discurso radical, con frecuencia distante de sus acciones. Los escaparates de las librerías ostentaron literatura marxista y colecciones y títulos sobre la vida de los trabajadores, y la SEP contribuyó a la edición de textos que proponían una sociedad más justa y exaltaban al proletariado y sus luchas.

En 1929, la formación del Partido Nacional Revolucionario, que aglutinó a cientos de pequeños partidos políticos, salvó al país de una crisis política de fatales consecuencias, y aseguró a Calles poder como Jefe Máximo de la Revolución y ascendiente sobre los futuros presidentes.

⁸² Puig Casauranc, *Atlas*, p. 99.

En el mismo año, la ciudad presenció la campaña presidencial de José Vasconcelos, el entusiasmo de los universitarios y sus manifestaciones de apoyo, y la dolorosa derrota que costó la vida a más de uno de sus allegados. Fue testigo también del atentado al candidato triunfante Pascual Ortiz Rubio, presagio de su inestable gobierno y, finalmente del conflicto universitario que llevó a la autonomía de la Universidad en 1929.

Durante toda la década, y sobre todo en el gobierno de Cárdenas, la Ciudad de México se convirtió en escenario de huelgas, mítines, marchas y desfiles de diferentes sectores y grupos de la sociedad. Las calles y plazas fueron campo para dirimir diferencias y mostrar descontentos y simpatías.

Los capitalinos vitorearon a Cárdenas como presidente, salieron a las calles a manifestar su simpatía o su rechazo por la educación socialista; centenares de trabajadores le mostraron su adhesión cuando desconoció al Jefe Máximo, y más de 80 mil campesinos, obreros y estudiantes, expresaron públicamente su repudio a Calles a su vuelta al país, en diciembre de 1935.⁸³

En respuesta a la expropiación petrolera, más de 200 000 trabajadores desfilaron en las calles, los comerciantes cerraron sus puertas y el tráfico se paralizó en esta cruzada en favor de la patria y del presidente, en la que participaron todos: obreros, campesinos, burócratas, amas de casa, estudiantes.

La metrópoli albergó campañas de todo tipo, contra el alcoholismo, el analfabetismo, la higiene y fue testigo de enfrentamientos entre fanáticos y radicales de izquierda, entre los camisas rojas tabasqueños y los feligreses católicos. Dio la bienvenida a los niños españoles, a los emigrantes de la madre patria y de varios países, algunos mejor recibidos que otros, presenció las elecciones violentas en el Distrito Federal en 1940, en las que hubo muertos y heridos, y se dividió en sus simpatías por los países aliados o el Eje.

La ciudad que testimoniaba estas manifestaciones contaba con más de un millón de habitantes (1 139 433), miles de edificaciones, en su mayoría casas habitación de un solo piso, cientos de expendios comerciales, 40 cines, 12 teatros, más de 400 iglesias, grandes hoteles y avenidas.⁸⁴

⁸³ Anguiano, *El Estado*, pp. 53-64.

⁸⁴ Britton, *Educación* t. II, p. 64.

La electricidad llegaba a 25% de la ciudad, 30% estaba pavimentada y 5% de sus habitantes contaban con teléfono. A las tradicionales colonias residenciales, Roma, Condesa, Juárez se sumaban las nuevas, Chapultepec Heights, Hipódromo y del Valle, a finales de la década. Por sus calles circulaban 55 líneas de autobuses de pasajeros, 5 mil camiones de carga, 8 mil automóviles e igual número de bicicletas. Las estaciones de radio doblaron su número, de 57 en 1934 a 100 en 1940.⁸⁵ El flamante y majestuoso Palacio de Bellas Artes, cuya inauguración en 1934 fue objeto de grandes críticas, fue sede de numerosos espectáculos populares.

Mientras la población crecía, los contrastes se agudizaban, se multiplicaban los bajos fondos y aumentaba el combate al vicio, la prostitución, la insalubridad y la enfermedad. La Ciudad de México acaparaba servicios; un ejemplo elocuente: 2 000 de los 4 500 médicos del país estaban concentrados en la capital.

Educación y cambio social

A finales de los años veinte, las crisis y conmociones repercutieron también en el sistema educativo. La radicalización de la cultura escolar derivó del esfuerzo de diversas organizaciones sociales, del contacto de maestros con grupos marginados, de proyectos educativos revolucionarios, de los reacomodos de grupos de poder. Durante la década radical, los años del Maximato y del cardenismo, instituciones y educadores se aliaron a los trabajadores en sus luchas y en el reclamo de sus derechos, y se convirtieron en un sólido apoyo de las reformas sociales. Los proyectos culturales y educativos oficiales, lo mismo que la producción literaria y artística, reflejaron la creencia de un cambio próximo en la estructura social. La escuela intentó estrechar sus lazos con la sociedad y luchar por un orden más justo, organizando a los trabajadores, difundiendo nuevos valores y una moral "proletaria" que buscaba la cooperación y la igualdad.

El primer presidente de este periodo, Emilio Portes Gil, intentó marcar su distancia de Calles con una serie de medidas, entre ellas la reanudación del reparto agrario y el uso de un lenguaje radical que si bien en muchos casos no fue más que discurso, repercutió en el rumbo de la escuela. Durante la nueva década las autoridades educativas, entre ellas

⁸⁵ Citado por Pérez Montfort, *Juntos*, pp. 16 y 17.

el secretario de Educación de Portes Gil, Ezequiel Padilla, reforzaron el acercamiento entre la escuela y la comunidad o vecindario, valiéndose especialmente de las agrupaciones de padres de familia e involucrando a éstos en todo tipo de campañas que buscaban combatir un vicio, subsanar una deficiencia, o promover un cambio.

La de mayor alcance fue sin duda la “solemne campaña antialcohólica”, inaugurada el 20 de noviembre de 1929. Más de 30 000 alumnos desfilaron por las calles de la ciudad portando cartelones y banderas de papel con leyendas y dibujos alusivos. La enseñanza giró alrededor del proyecto de combate al alcoholismo: deportes, representaciones teatrales, matiné en cines y teatros, festivales cívicos, deberían incluir juramentos antialcohólicos. En la tarea de dar a conocer los estragos del vicio colaboraron ligas de escolares, maestros y madres de familia. Año con año, la campaña llegó a sindicatos, talleres, fábricas y se difundió por todo el país.⁸⁶

En 1929 se alteró la división del sistema escolar en la ciudad. Se suprimió la decimoséptima zona, de escuelas al aire libre, y éstas formaron parte de otras zonas y en muchos casos perdieron sus características distintivas de aulas abiertas. Varias escuelas municipales pasaron a depender de la SEP. Unos años más tarde, los padres de familia se quejaban del estado del plantel de la escuela Álvaro Obregón y de que 500 alumnos de ambos sexos estaban confinados en ocho salones que carecían de ventilación (¿en una escuela al aire libre?) y “de toda condición higiénica”. Los niños no tenían escritorios, se sentaban en el suelo y se exigía a los padres un peso por inscribir a los hijos, además de cuadernos, tinta, libros de texto y botiquín.⁸⁷

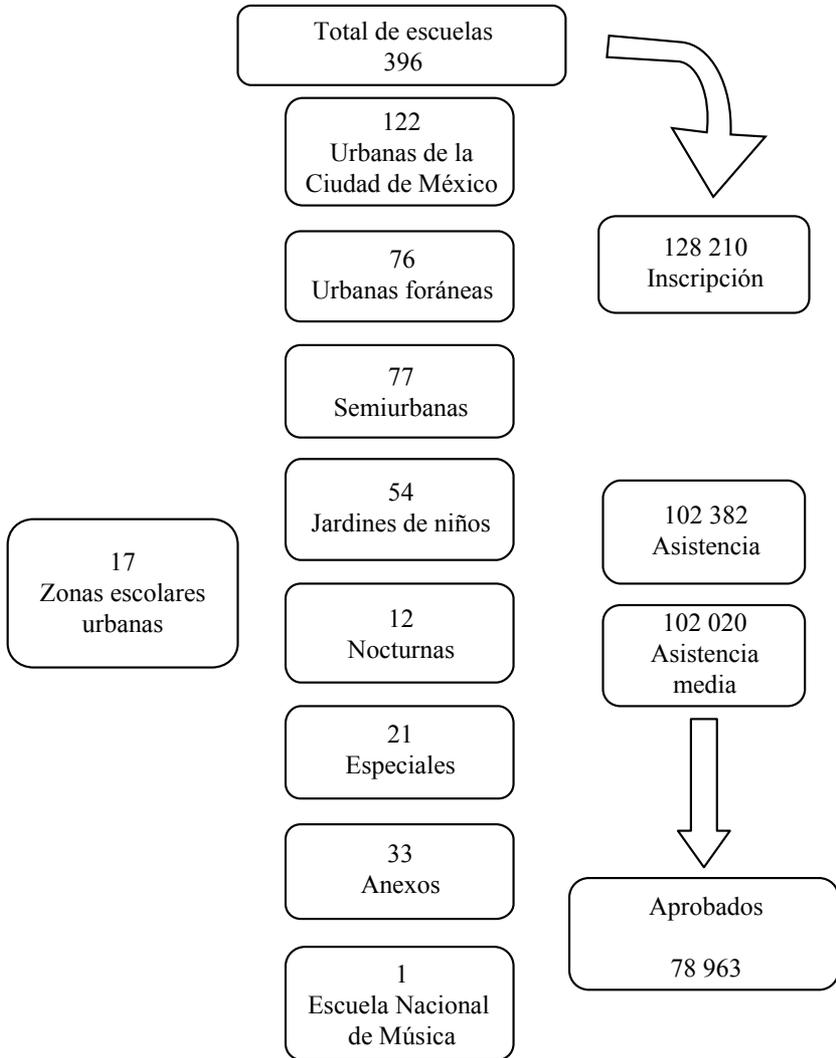
La pedagogía de la acción y el método de proyectos continuaron guiando el trabajo escolar y combinándolo con actividades extra-escolares, aun cuando se reformularon los programas de ciencias naturales, higiene, geografía y civismo. En 1930, 139 escuelas primarias del Distrito Federal promovían el cultivo de jardines, 50 contaban con hortalizas, y varias más dedicaban tiempo al cuidado de animales domésticos. Para comprometer a los alumnos con los problemas de la escuela y del vecindario se formaron 1 400 sociedades infantiles.

⁸⁶ *Memoria*, 1930, pp. 33-39.

⁸⁷ AHSEP, caja 4745, exp. 1, 10 de enero de 1939.

Estadísticas SEP, 1929

Ciudad de México*



* *Memoria*, 1929, p. 21. La suma total incluye el jardín de niños.

Los esfuerzos por acercar el hogar y la escuela encontraron gran resistencia. La organización de “semanas escolares” en las que se exhibían los trabajos de los alumnos, se daban clases abiertas y conferencias para los padres de familia, no tuvieron el éxito esperado, debido en buena medida a la imposibilidad de éstos de alejarse de sus quehaceres, pero también a su desinterés. Las tiendas escolares, cooperativas y las cajas de ahorro que se impulsaron vigorosamente en estos años, fueron más efectivas para comprometerlos y lograr su apoyo económico. La reglamentación de las agrupaciones de padres de familia del Distrito Federal, cuyo fin era colaborar con la SEP en el mejoramiento de la enseñanza primaria ayudó también a estrechar vínculos.⁸⁸

Según informes oficiales, la presencia de las escuelas dentro del vecindario era cada vez más viva. En 1931, 125 de ellas “llevaba a cabo un efectivo servicio social”: cursos para analfabetos, redacción gratuita de documentos, reparto de ropa para niños pobres, fiestas para el pueblo. Padres, maestros, alumnos y vecinos organizaron numerosas excursiones al Bosque de Chapultepec, Viveros, Toluca, Cuernavaca, el Desierto de los Leones, y fechas cívicas como la defensa del Castillo de Chapultepec, el aniversario de la Independencia, eran pretexto para celebrar fiestas y ceremonias dentro y fuera de la escuela.⁸⁹

Debido a las malas condiciones de muchos locales se recurrió a fusionar escuelas aprovechando las instalaciones durante dos turnos: así se logró aumentar el número de alumnos con un gasto reducido. En 1930, además, se crearon 13 escuelas de “experimentación” en Cuajimalpa, Xochimilco, Tacuba, Mixcoac, y distintos rumbos de la ciudad. Entre lo más representativo de estos años destaca la formación de 132 cooperativas de todo tipo en las 15 escuelas industriales, entre ellas, las dedicadas a mujeres, Etic de Tacubaya, Malinalxóchilt, la Corregidora de Querétaro, con 6 146 socias e ingresos de 10 mil pesos.

Desafíos, conflictos y logros

Cinco secretarios ocuparon la Secretaría de Educación durante los gobiernos de Pascual Ortiz Rubio y Abelardo Rodríguez: Aarón Sáenz, José

⁸⁸ *Memoria*, 1933, t. II, p. 287.

⁸⁹ *Memoria*, 1931, p. 123.

María Puig Casauranc, Alejandro Cerisola, Narciso Bassols, y Héctor Vasconcelos. Bassols, abogado marxista, quien permaneció en el cargo por más tiempo, entre 1931 y 1934, realizó una labor trascendente y significativa para la Ciudad de México.

Bassols, de carácter enérgico e impetuoso, llevó a cabo varios cambios en educación primaria, pero desafió a los padres de familia y grupos conservadores con sus medidas de laicización de la enseñanza primaria y secundaria, su proyecto de educación sexual y la revisión de libros de texto; enfrentó la sindicalización de los maestros del Distrito Federal, promovió la educación industrial y urbana; modernizó la SEP con nuevas dependencias, intensificó la política centralizadora y dio mayor cobertura y un gran impulso a la radio educativa, entre otras acciones.

El secretario aumentó 56 escuelas en la ciudad en su primer año de gestión y continuó con las reparaciones de locales pues a pesar de todos los esfuerzos anteriores, sólo 33% estaba en buenas condiciones. La SEP procuró que todas las escuelas contaran con cooperativas de producción y consumo y cajas de ahorro, por medio de estímulos como sorteos y concursos como la semana del ahorro en el que participaron alumnos de 180 escuelas primarias del Distrito Federal.⁹⁰

Para impulsar el deporte se creó la Dirección General de Educación Física, y el Distrito Federal se dividió en 26 zonas deportivas en las que se practicaban gimnasia calisténica, juegos recreativos, y bailes. A los nuevos 126 parques infantiles en el Distrito Federal, asistían, según informes oficiales, un promedio de 8 000 niños diarios. El establecimiento de la Cruz Roja juvenil y el fomento de la higiene escolar formaron parte de este programa de acercamiento entre escuela y comunidad.⁹¹ Aparecía como una innovación de la gestión de Bassols, lo que pretendió hacer el gobierno callista: cambiar la clase formal de instrucción cívica por un programa de trabajo para formar en los niños hábitos de lealtad, cooperación, honradez, servicio, e interés por la comunidad y sus problemas.

Bassols arremetió en primer término contra las escuelas secundarias privadas que se multiplicaban rápidamente sin restricción alguna. El número de escuelas privadas secundarias se había elevado a 37, de las cuales 33 se hallaban en el Distrito Federal. El Decreto Revisado de In-

⁹⁰ *Memoria*, 1934, t. II, p. 370.

⁹¹ *Memoria*, 1934, t. II, pp. 616-1934.

corporación para Escuelas Secundarias Privadas extendió el control del gobierno sobre ellas. Además, las Regulaciones Revisadas para escuelas primarias privadas prohibieron a los ministros y miembros de órdenes religiosas impartir enseñanza en las escuelas, lo que iba más allá del artículo 3o. de la Constitución. Las protestas no se hicieron esperar. Los padres de familia rechazaron tal decisión por inconstitucional, pero la firmeza de Bassols no les dejó otro camino más que ceder. Sin embargo, la guerra se recrudeció con el proyecto de incluir la educación sexual en las escuelas por recomendación del Congreso Panamericano del Niño, en 1930 en Lima, Perú, apoyada por la Sociedad Eugénica Mexicana. En el Distrito Federal la reacción en contra del proyecto fue tan desmedida que éste hubo de abandonarse.

Para llegar a un mayor público

La revisión de libros de texto para las primarias oficiales fue otro motivo de conflicto. En años anteriores los maestros podían escoger los libros de autores de su preferencia de una amplia lista en la que figuraban Torres Quintero, Rébsamen, Ayala y Pons, Delgadillo, María Enriqueta, Esperanza Velásquez Bringas, y para la enseñanza de la historia, autores franceses como Seignobos, Mallet, Doucoudray, además de los mexicanos, como Longinos Cadena. La SEP consideró que no todos respondían a las orientaciones modernas de la educación y con gran disgusto de maestros y padres de familia, prohibió los que “de manera sistemática propagaban ideas religiosas”, en especial textos para la enseñanza de la lectura como *Rosas de la Infancia*, de María Enriqueta, “que en casi todas sus páginas hacen propaganda sectaria” y que había sido usado por años en las primarias.⁹² La SEP, por su parte, editó libros de texto para el medio rural, y para reforzar la enseñanza del lenguaje, historia y geografía en las primarias del Distrito Federal, recurrió al teatro, a los títeres y guiñol.

El radio se empleó de lleno como instrumento “esencialmente educativo” a partir de 1933. La estación XFX de la SEP aspiraba a ser pionera en una labor al servicio de la colectividad. Los hogares del Distrito Federal estaban atentos a “El periódico radiofónico”, “El médico familiar”, “La escuela por radio” y a cursos diversos: gimnasia, inglés, francés, lenguaje,

⁹² *Memoria*, 1933, t. I, p. 121.

aritmética, enfermería y economía doméstica, solfeo, cursos de extensión universitaria y cultural. Los radioescuchas disfrutaban también lecturas clásicas y modernas, teatro y dramatizaciones, episodios históricos, y obras de Chéjov, Moliere, Cocteau, entre otros. Para beneficio de auditorios populares que carecían de receptores, se promovió la instalación de grandes bocinas radioamplificadoras en las plazas de los barrios más pobres de la ciudad. La primera de ellas, en la colonia Prohogar, permitió a los vecinos escuchar desde cursos de aritmética hasta la Obertura de *La Flauta Mágica*.⁹³

El accidentado camino a la autonomía

En 1929, la modificación del plan de exámenes de la escuela de Leyes y los cambios en el programa de la ENP exacerbaron los ánimos de los estudiantes, ya caldeados por la mutilación de la Preparatoria y la pérdida del ciclo secundario, y llevaron a un movimiento de huelga que involucró a varias facultades, a la Preparatoria y a algunas escuelas secundarias. El conflicto resultó en la destitución del entonces director de la Facultad de Derecho, Narciso Bassols, y la concesión de una autonomía limitada a la Universidad, aun cuando no había sido una petición de los huelguistas. La autonomía no dejó satisfechos a los universitarios, pues entre otras limitaciones, la Universidad no se desligaba por completo del Estado, tenía que escoger al rector de una terna propuesta por el presidente de la República; recibía un subsidio anual que debía repartir entre becas y además el Ejecutivo tenía la facultad de vetar ciertas resoluciones del Consejo Universitario.⁹⁴

Para los estudiantes de secundaria, el solidarizarse con la huelga de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, tuvo un costo: además de la pérdida de 47 días de clases, las autoridades, que atribuyeron el desorden al liderazgo de alumnos mayores de 18 años, limitaron la edad para este ciclo de los 13 a 16 años.⁹⁵

⁹³ *Memoria*, 1933, t. II, pp. 875-907.

⁹⁴ Además, los empleados y funcionarios universitarios se consideraban empleados públicos de la Federación; el Estado tenía la facultad de revisar y controlar el empleo de los recursos económicos concedidos a la Universidad.

⁹⁵ *Memoria*, 1929, p. 240.

Un segundo episodio de descontento, que llevó a la autonomía total, tuvo lugar en septiembre de 1933. En el primer Congreso Universitario, el filósofo Antonio Caso y el maestro y líder obrero 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 Universidad defendió la vocación cultural y de enseñanza de la institución, así como la libertad de cátedra, y Lombardo, marxista, el compromiso de la Universidad con la sociedad y con un proyecto revolucionario. Aunque predominó el criterio de orientar la Universidad hacia el materialismo histórico, quienes compartían el pensamiento de Caso desconocieron las resoluciones del Congreso. El principio de la libertad de cátedra quedó salvaguardado. El gobierno de Abelardo Rodríguez respondió al “desacato” de los universitarios otorgando la autonomía total a la institución para que “no cayera en sus espaldas el peso del fracaso”, lo que fue interpretado por los universitarios como un ataque frontal y una maniobra del Estado para desentenderse de la Universidad. El gobierno otorgó a la institución un patrimonio de diez millones de pesos con lo que se desligó de todo compromiso con ella, y consideró que la Universidad dejaba de ser “Nacional” para convertirse en “Autónoma”.⁹⁶ Los universitarios estuvieron en desacuerdo con la supresión del carácter de “Nacional” y con la suma que se le otorgó a la Universidad lo que, como se verá, la llevó a distanciarse del gobierno cardenista, más cuando éste impulsó la enseñanza técnica y creó el Instituto Politécnico Nacional.

Una reforma polémica

A finales del gobierno de Abelardo Rodríguez 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. En la Convención del PNR, sin embargo, la intervención de varios diputados radicales cambió la orientación del Plan y fortaleció la figura presidencial.

Poco después, la reforma del artículo 3o. de la Constitución, en octubre de 1934, dividió a la sociedad. Tras meses de debates, protestas y manifestaciones de adhesión y de rechazo, dentro del seno de la Se-

⁹⁶ Luna Arroyo, *La obra educativa*, pp. 275-284.

gunda Convención ordinaria del PNR (Partido Nacional Revolucionario) y fuera de él, culminaron los esfuerzos de un sector radical integrado por organizaciones de estudiantes, maestros y trabajadores que durante años habían impugnado el laicismo educativo por insuficientemente revolucionario.

La reforma educativa de 1934 tenía como antecedentes la escuela racionalista del maestro Francisco Ferrer Guardia, en España, que desde comienzos de la Revolución tuvo gran acogida entre los obreros de la Casa del Obrero Mundial en la Ciudad de México, y después entre intelectuales, maestros y dirigentes que confiaban en que esta pedagogía, basada en la ciencia y en la razón, formaría a la juventud mexicana sin prejuicios ni fanatismos religiosos. La escuela rural de los años veinte y las diversas escuelas para obreros que vieron la luz desde los primeros años del siglo fueron también precursoras de la reforma. En el Distrito Federal varios congresos de trabajadores, maestros y estudiantes, entre ellos la junta de inspectores y directores federales de 1932, resolvieron que la educación debería tener una finalidad “francamente colectivista”.

Mientras la reforma se debatía, sus partidarios y sus opositores se enfrentaron violentamente en la vía pública, en la prensa, en las universidades y en los colegios. Finalmente, el Plan Sexenal, aprobado a fines de 1933 reforzó el papel del Estado como educador, conferido por la Constitución de 1917, y se pronunció por una educación popular y extensiva y por dar preferencia a la educación técnica sobre las profesiones liberales:

El PNR reitera que con preferencia a las enseñanzas universitarias destinadas a preparar profesionistas liberales, deben estar colocadas las enseñanzas técnicas que tienden a capacitar al hombre para utilizar y transformar los productos de la naturaleza, a fin de mejorar las condiciones materiales de la vida humana. En tal virtud...se cuidará el desarrollo de la enseñanza técnica en sus diversas formas para capacitar a los varios tipos de trabajadores a coadyuvar eficazmente en los procesos de dominio y aprovechamiento de la naturaleza.⁹⁷

⁹⁷ *La educación pública*, t. I, p. 484.

El Plan propuso la reglamentación de las profesiones para servir a los intereses de la colectividad y señaló que no se fomentarían los estudios universitarios, sólo se sostendrían los centros de investigación. El artículo 3o., reformado un año más tarde, establecía:

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” dio pie a diversas interpretaciones, a pesar de que varios diputados se pronunciaron a favor del marxismo. Para muchos, sin embargo, la reforma se refería a una escuela socializada, estrechamente relacionada con la vida y promotora de una sociedad más justa. Para definir sus alcances y guiar a los maestros en la práctica de la nueva educación se creó en la capital del país el Instituto de Orientación Socialista, con delegaciones en los estados. El Instituto tuvo la misión inicial de impartir cursos breves y conferencias a los trabajadores, padres de familia y sociedad en general, así como formar brigadas juveniles y establecer otros medios de propaganda. En el Palacio de Bellas Artes 500 maestros asistieron a conferencias sobre: “arte y literatura proletarios”, “historia del movimiento obrero”, “historia de las religiones”, “corrientes educativas modernas”, “historia del cooperativismo”, e “historia económica y social” que tenían el fin de formarles una conciencia revolucionaria.⁹⁸ Las conferencias, reproducidas en folletos de 20 000 ejemplares, que se repartieron a más de 150 uniones de trabajadores del Distrito Federal, obreros de textiles, panaderos, molineros, carboneros y empleados de diversas ramas, en muchos casos desorientaron más.

Las múltiples responsabilidades del Instituto incluían la revisión de los programas escolares, impresión de material diverso y selección de libros de texto, experimentación de nuevos métodos y organización de

⁹⁸ Entre otros eminentes maestros, destacaron Franco Sodi, el antropólogo Miguel Othón de Mendizábal, Luis Sánchez Pontón, apasionado defensor de la escuela socialista, Enrique Beltrán y el eminente maestro Rafael Ramírez. Luis Sánchez Pontón fue, posteriormente, el primer secretario de Educación del gobierno de Manuel Ávila Camacho.

congresos.⁹⁹ El Instituto elaboró el Plan de Acción de la Escuela Socialista, documento base de la reforma, según el cual la escuela primaria sería: coeducativa, científica, desfanatizante, de trabajo, cooperativista, emancipadora y mexicana. La enseñanza debería insistir en “nuestra lucha de clases” y organizar actividades relacionadas con el medio. Las escuelas funcionarían como una comunidad de trabajo para formar en el alumno sentido de responsabilidad y solidaridad con las clases proletarias. Las clases en las primarias de la ciudad deberían regirse por un calendario que señalaba las visitas del mes a talleres y fábricas de todo tipo, imprentas, molinos, astilleros, entre otros. Marcaba también numerosas fiestas cívicas o celebraciones mensuales, por ejemplo, en enero se conmemoraban el decreto de Carranza sobre restitución y dotación de tierras, la huelga de Río Blanco, el natalicio de James Watt y la invención de la máquina de vapor. No faltaban pretextos para festejos durante el año: el día del libro, del trigo y la industria harinera, de la ganadería, del soldado de la Revolución, del maíz, del campesino, del cooperativismo, del sindicalismo, del Plan Sexenal, temas o acontecimientos que eran los motivos de trabajo en el aula. De acuerdo con el modelo pedagógico de la Unión Soviética que debería guiar la enseñanza, los programas se dividían en tres áreas: naturaleza, trabajo y sociedad, para dar a los estudiantes una explicación “racional y exacta de los fenómenos físicos, destruir falsas creencias sobre fenómenos naturales, y proporcionar un fundamento científico de la desigualdad social y de la lucha de clases”. Pero en algunas escuelas ser socialistas significó solamente cantar himnos proletarios, festejar el primero de mayo con desfiles, composiciones, dramatizaciones o emprender una guerra a muerte contra la iglesia y sus creencias. Muchos exaltados convirtieron capillas y sacristías en aulas, teatros, o centros de trabajo a la par que desmentían las enseñanzas religiosas familiares, montaban obras de teatro o de títeres en las que se mofaban de las creencias de los católicos, sustituían la bandera de la patria con la rojinegra, organizaban quemas de imágenes de santos o festejos deportivos los días de guardar. Su tarea concientizadora convirtió a los maestros en enemigos de los poderosos y de grupos retardatarios, y su guerra iconoclasta e irreverente los alejó de las familias. Los maestros cosecharon enemistades sin fin y con frecuencia fueron víctimas de persecuciones y agresiones en las que

⁹⁹ AHSEP, Fondo IOS, caja 3953, exp. 4, p. 19.

cientos perdieron la vida. Cárdenas hubo de proporcionar armas a un buen número para que se defendieran de sus agresores.

La labor de autocrítica

A finales de 1936, el Instituto de Orientación Socialista formó 15 Comisiones de Autocrítica para evaluar lo realizado durante los dos primeros años de la reforma en las diferentes instituciones, desde jardines de niños hasta las escuelas normales y las nocturnas. Mucho de lo programado se había quedado en el papel, pues los reportes mostraban que en la mayoría de escuelas primarias y secundarias del Distrito Federal, los maestros aplicaban la reforma según su criterio. Y a pesar de esfuerzos, conferencias y disposiciones, era evidente la desorganización del sistema educativo, la carencia de material y de textos, y la falta de preparación del magisterio y su desinterés para compartir sus experiencias. Por otro lado, la resistencia de padres de familia, de empresarios y de los maestros mismos, obstaculizaba la reforma. En las escuelas primarias nocturnas no había libros de técnicas socialistas, ni los programas derivaban de las necesidades de los trabajadores, ni se establecían relaciones entre los sindicatos y la escuela. A pesar de los dictados del Plan Sexenal, la educación obrera había sido descuidada, no había departamentos destinados a ella, ni secundarias y universidades vinculadas con los intereses del proletariado.¹⁰⁰ Las comisiones aconsejaban formular la Ley Orgánica del artículo 3o.; federalizar la enseñanza para dar unidad al sistema educativo; formar instituciones de mejoramiento para el magisterio, dotar de material a las escuelas, ayudar económicamente a los hijos de los trabajadores. Recomendaban “la extirpación de toda labor demagógica que provoque la oposición violenta de las fuerzas conservadoras” y sancionar a quienes opusieran resistencia a la reforma. La escuela socialista debería capacitar y organizar a los obreros y campesinos en comités agrarios, sindicatos, cooperativas y clubes recreativos para hacer cumplir las disposiciones del Código de Trabajo y Agrario. Sugerían bibliotecas ambulantes para los trabajadores que no concurrían a la escuela, y publicaciones gratuitas para la formación de conciencia de clase.

¹⁰⁰ AHSEP, Fondo IOS, caja 11, ref. XIV/203,5, exp. 1, leg. 2, noviembre de 1936, Informe de la comisión núm. 3 de las escuelas primarias nocturnas, pp. 38-40.

Según la Comisión, únicamente en la Escuela Nacional de Maestros el plan de estudios era acorde con la ideología socialista y revolucionaria, e incluía teoría del cooperativismo, historia de la cultura, legislación revolucionaria, arte y literatura proletaria. Los alumnos practicaban el autogobierno y habían constituido una organización estudiantil socialista relacionada con agrupaciones de trabajadores. Más de 50% de los maestros tenían ideología marxista o se declararon a favor de ella. La escuela había formado un Instituto de Orientación para la Mujer, que reunía a las madres de familia de barrios marginados de los alrededores para recibir orientaciones sobre economía doméstica, puericultura, corte y confección y utilizar planchas eléctricas, máquinas de coser y lavadoras. También había proporcionado locales para sindicatos y establecido un comedor escolar para niños pobres. Los alumnos habían participado en mítines, manifestaciones y apoyado huelgas, y sostenían relaciones con algunos sindicatos como el de la línea de camiones de San Rafael y Anexas. También prestaban sus servicios en once centros nocturnos, sin remuneración. Asimismo 60 estudiantes trabajaban en el centro que la Confederación Nacional de Comerciantes e Industriales en Pequeño había establecido en el mercado Abelardo Rodríguez.¹⁰¹

La escuela secundaria fue censurada por seguir funcionando con el plan de estudios de 1932 que no pretendía reformas radicales ni “subvertir el actual estado de cosas” sino sólo “contribuir a la formación de una conciencia social y a la integración de la nacionalidad”. Las críticas eran interminables: el reglamento adolecía de rigidez; el director era el árbitro infalible y único regulador de la marcha educativa y la escuela tenía “débiles o nulos nexos con la clase trabajadora”; el trabajo productivo carecía de sentido económico; cuando más se habían hecho ensayos de organización cooperativista de consumo de útiles escolares. Las grandes fechas históricas no habían servido para resaltar la explotación de la clase trabajadora. Sólo en la secundaria Revolución, la número 14, el gobierno escolar estaba organizado en forma de consejo y había “orientación socialista”. La comisión sugería transformar el Departamento, suprimir los exámenes de admisión y aceptar a todos los jóvenes que hubieran

¹⁰¹ AHSEP, Fondo IOS, informe de la comisión sobre escuelas secundarias presidida por Arqueles Vela y Miguel Arroyo de la Parra, pp. 112-114.

terminado la primaria con éxito, sin más limitación que el cupo de los locales, y preferir “en todos los casos, a los hijos de los asalariados”.

Sin que se pueda señalar con certeza una causa-efecto, la escuela secundaria comenzó a tomar un nuevo derrotero a partir de 1938 y a vincular sus actividades con los problemas de los trabajadores y en muchos casos con los proyectos del presidente de la República. Los talleres se organizaron como cooperativas de trabajo y producción y los alumnos formaron parte de un comité central revolucionario y socialista y participaron en campañas diversas; estudiaban y discutían la guerra civil española, dieron la bienvenida a los huérfanos, conmemoraban aniversarios como el de la Revolución francesa, celebrando el “día de la democracia”, y junto con todas las escuelas del Distrito Federal hicieron un proyecto de trabajo con ese tema. Los estudiantes de secundaria participaron en actos de solidaridad con varios sindicatos, entre ellos el de maestros; organizaban conferencias en apoyo a las reformas presidenciales como la semana del petróleo en Bellas Artes, días antes de la expropiación, y un año después celebraron la semana del petróleo con unidades de trabajo y festivales alrededor del tema. Se ensayó el autogobierno y se estableció un jurado de justicia y una comisión de honor para resolver los casos de indisciplina. El orden debería conservarse “a base de convencimiento, de trabajo sistematizado y por conciencia de la responsabilidad colectiva”.¹⁰² A finales del régimen existían 14 secundarias en el Distrito Federal y 496 escuelas primarias oficiales. Los datos hablan por sí mismos.¹⁰³

A favor de la educación popular

El gobierno emprendió una extensa acción para combatir el analfabetismo que continuaba siendo un problema nacional y que a principios de la década afectaba a 66.6% de la población mayor de diez años en el país, y a 32.9% de la del Distrito Federal. Esta tarea tuvo dos momentos culminantes: la Campaña de 1936 y la Campaña Nacional de Educación Popular en 1937. Esta vez se involucró a organizaciones

¹⁰² AHSEP, Departamento de Secundaria, exp. 3727/18, 3727/26, 3727/3. Citado por Loyo, “La escuela secundaria”, p. 285.

¹⁰³ *Anuario*, 1941-1942, p. 110. Aunque el dato de las escuelas primarias es de 1942, nos da una idea de los pocos alumnos que tenían acceso a las secundarias.

políticas, centrales obreras y grupos campesinos. De nuevo la ciudad fue escenario de una lucha: ejércitos infantiles y brigadas culturales asaltaron los mercados, las vecindades, los centros de trabajo, recorrieron las delegaciones foráneas esgrimiendo cartillas, folletos, cartelones, revistas, películas sonoras. Esta vez el gobierno contaba con un gran aliado para su campaña: el radio. Las radiodifusoras del Departamento Autónomo de Prensa y Propaganda y estaciones locales de los estados transmitieron 225 programas, y el mensaje reiterativo del presidente de que el analfabetismo era la causa de la explotación del trabajador, y la lectura era el primer paso de su liberación.¹⁰⁴

Entre las acciones a favor de la educación popular destacó la creación de las Escuelas “Hijos del Ejército”. El 1 de junio de 1935 se fundó la primera en la capital de la República con 500 niños inscritos, 288 niños y 239 niñas, en su mayoría hijos de militares. La escuela contaba con jardín de niños, primaria elemental y superior, talleres, educación académica. Además de materias académicas, a las niñas se les enseñaba costura, confección y cocina, y a los niños oficios diversos. En el plantel había campos de cultivo, planta avícola y porqueriza. Los alumnos formaban cooperativas y practicaban el autogobierno para formar una comunidad infantil con responsabilidades.¹⁰⁵

Asimismo, la SEP fomentó las cajas de ahorro escolar y las cooperativas que se multiplicaron en el Distrito Federal: en 1939 había 444 con 78 866 socios.¹⁰⁶ También reanudó el reparto de desayunos, 1 500 diarios, intensificó la promoción de la higiene por medio de comités escolares, de la organización periódica de la “semana de la higiene”, de la creación de dos nuevas policlínicas y numerosos dispensarios en las escuelas. Junto con una amplia propaganda contra enfermedades epidémicas como la viruela, el gobierno emprendió enérgicas acciones en contra de los centros de vicio y de juego.

Textos revolucionarios

Además de programas, conferencias e impresos de todo tipo, la ciudad recibió un aluvión de publicaciones gubernamentales, entre ellas: la *Re-*

¹⁰⁴ *La educación pública*, t. I, pp. 298-300.

¹⁰⁵ Fernández Rojas, *El futuro*, pp. 96-99.

¹⁰⁶ *La educación pública*, p. 287.

vista de Educación, destinada al obrero y al maestro urbano, para darles a conocer las nuevas tendencias pedagógicas, educarlos en la doctrina marxista, informarles sobre las reformas del gobierno y buscar su apoyo. La obra editorial más importante fue, sin duda, la de millones de textos de lectura, las series *SEP* y *Simiente*, un libro para cada grado, *SEP* para las escuelas nocturnas de trabajadores y para los niños de la ciudad, *Simiente* para los campesinos. En estos textos, ilustrados por la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios formada en 1933, las lecciones estaban estrechamente relacionadas con la realidad y las necesidades de los trabajadores. Describían con imágenes y palabras el ambiente de los obreros y sus luchas: el hogar, la fábrica, el sindicato. Mostraban una sociedad maniquea dividida entre buenos, los trabajadores y malos, los empresarios.

Los libros comparaban las penurias y la diligencia del obrero con la opulencia y la holgazanería del burgués. Exaltaban valores e instituciones tradicionales: la familia como base de la sociedad, el respeto a los padres y a los ancianos, la honestidad, la dignidad de la mujer; y valores “proletarios” como la cooperación, el trabajo, la justicia, la liberación femenina, la organización. Los héroes revolucionarios encabezados por Zapata eran recordados una y otra vez, y las conquistas de Cárdenas, la expropiación petrolera y el reparto agrario eran glorificadas repetidamente. Himnos proletarios, poemas sobre las luchas de los trabajadores en todo el mundo, y biografías de luchadores sociales aparecían con frecuencia en las páginas de los textos. Finalmente pintaban un mundo ideal, el socialista, donde no había explotados y donde reinaban la cooperación y la justicia.

Apenas se sabe sobre la difusión y recepción de todos estos textos. Aun cuando su uso era obligatorio, y se distribuían a muy bajo precio, 7 centavos, la *SEP* informaba que en una muestra de 48 escuelas nocturnas, sólo 27 los empleaban.¹⁰⁷ Varios maestros de las nocturnas aseguraban que eran un buen instrumento para crear conciencia de clase entre los trabajadores. Pero algunos que entonces cursaban la primaria en la Ciudad de México, recuerdan que los niños no comprendían el vocabulario y las imágenes no eran de su agrado.

¹⁰⁷ *Memoria*, 1938-1939, p. 76.

La enseñanza técnica, una obra de justicia

Fiel a los postulados del Plan Sexenal, el gobierno impulsó la enseñanza técnica sobre las profesiones liberales, lo que agudizó un añejo conflicto sobre la naturaleza de la educación superior. El Plan Sexenal justificó la extensión de la educación técnica para mejorar la vida de los trabajadores y para promover el nacionalismo económico. El gobierno cardenista le asignó como primer objetivo combatir la explotación económica de los trabajadores.¹⁰⁸ Para el secretario de Educación, Ignacio García Téllez, ayudaría a liberar al país del dominio extranjero formando sus propios técnicos, y era a la vez un medio de combatir a la reacción y de dar armas a los trabajadores para dirigir los medios de producción. A principios del régimen existían las escuelas de Preaprendizaje 1, 2, 3, en Tacubaya y en Tacuba, que capacitaban a los hijos de los trabajadores para ingresar directamente a la industria o proseguir carreras industriales en las escuelas del gobierno y evitar su explotación en las fábricas en calidad de aprendices. Los alumnos recibían gratificaciones a partir del segundo año y el pago por la venta de su trabajo les permitía formar un fondo para su futuro. Otras escuelas buscaban la capacitación de los trabajadores: la Escuela de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercial, las Escuelas de Industrias Textiles 1 y 2; Escuelas de Artes, Industrias y Oficios, la Escuela de Ingeniería, Mecánica y Electricidad, la Escuela de Maestros Técnicos y varias academias de enseñanza doméstica, de comercio y costura.

Desde 1932 la SEP empezó a rehacer sus programas técnicos para crear una sola institución. La Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y la Escuela Superior de Construcción formaron la base del Instituto Politécnico que se fundó en 1935, pero comenzó a funcionar dos años después y que aceptaba sólo estudiantes con diploma de escuelas vocacionales o de preparatoria para reforzar su nivel universitario. Al parecer las escuelas de preaprendizaje se integraron a las prevocacionales, primer nivel de enseñanza técnica, de las que se fundaron diez en el Distrito Federal, cuatro vocacionales formaban el segundo nivel y el Instituto Politécnico el tercero con un programa entre cuatro y seis años. Los ciclos de las vocacionales eran de dos años para facilitar salidas laterales. En estas escuelas, materias como historia y civismo intentaron mostrar las

¹⁰⁸ AHSEP, Fondo IOS, Departamento de Enseñanza Técnica, caja 37/54, p. 64.

contradicciones y las lacras del régimen burgués. El conjunto de escuelas que constituyeron el Politécnico favorecía a 14 320 alumnos. El Instituto Politécnico fue inaugurado con una solemne ceremonia en Bellas Artes que hizo evidente las simpatías del régimen hacia la institución.

Quizás como respuesta a las recomendaciones de la Comisión de Autocrítica, y para reforzar la educación de los trabajadores, el departamento de Educación Obrera fue inaugurado el 1 de enero de 1937, con el objetivo de formar en los trabajadores “un criterio revolucionario con una metodología apropiada para su condición de adultos, consecuente con el momento social y político y acorde con el espíritu del artículo 3o. constitucional”.¹⁰⁹ En los primeros años, el departamento había creado 22 escuelas primarias nocturnas, dos secundarias nocturnas, un centro matutino, y una secundaria vespertina, con inscripción de 2 177 alumnos de los que sólo fueron promovidos 692. No obstante los esfuerzos realizados para llegar a los trabajadores, la deserción en estas escuelas aumentaba día a día. La reubicación de los planteles dentro de los sindicatos, una última medida de emergencia, hizo repuntar ligeramente la asistencia. En 1939, 13 escuelas nocturnas de nueve años, que contaban con 1 543 alumnos, enlazaban primaria y secundaria e intentaban facilitar el tránsito entre ambos ciclos y aprovechar los edificios escolares.

El triunfo de los universitarios

Los defensores de la libertad de cátedra se anotaron un triunfo en la reforma constitucional de 1934: el nuevo artículo 3o., que consagraba la educación socialista dejaba fuera a la Universidad. Sin embargo, la pugna entre ésta y el gobierno continuó por viejas rencillas, entre ellas el control de la escuela secundaria, pues el régimen cardenista reiteró su carácter vocacional y su objetivo de servir a las clases populares y no a quienes pretendían seguir una carrera profesional. García Téllez, ex rector de la UNAM, se pronunció por encauzar a los jóvenes hacia profesiones técnicas y “no para que congestionaran las aulas universitarias y siguieran las carreras liberales”. La Universidad, como respuesta, anunció la creación de sus propias secundarias con el fin de preparar a los alumnos para una educación universitaria. Cárdenas intensificó el control del

¹⁰⁹ *La educación pública*, t. I, p. 151.

Estado de la segunda enseñanza, decretando la obligatoriedad del ciclo secundario para estudios profesionales y la exclusividad de la Secretaría de Educación Pública para autorizar dicho ciclo.¹¹⁰ Además, condicionó el apoyo a la Universidad a la renuncia de los elementos reaccionarios y a una revisión de la autonomía. Diversos incidentes políticos en los que se mezclaron estudiantes, la suspensión de clases por parte de las autoridades universitarias y su reiterativa defensa de la autonomía y de la libertad de cátedra provocaron, en septiembre de 1935, la toma de rectoría por estudiantes radicales, ante el silencio encubridor del gobierno. Nuevos enfrentamientos tuvieron como desenlace la renuncia del rector Fernando Ocaranza y el nombramiento de un rector más conciliador, Luis Chico Goerne, que llevó a la Universidad Nacional por nuevos rumbos.¹¹¹

Un balance

Para finales de la década, la ciudad se había expandido notablemente: contaba con 1 649 045 habitantes, había sido testigo presencial y también indirecto de las mayores reformas del siglo y librado grandes batallas contra el analfabetismo, la falta de higiene, los vicios y a favor de extender la escuela a grupos marginados. Sus logros educativos eran considerables: según el censo de 1940, el índice de analfabetismo había disminuido 18.4%. Casi la cuarta parte de sus habitantes tenía una escolaridad de seis años; la ciudad contaba con 486 escuelas primarias, y más de 50% de la población en edad escolar tenía acceso a la escuela. Sin embargo, los índices de reprobación y deserción seguían siendo muy altos.

Si bien la educación en todos sus niveles había dejado de ser privilegio de una elite y había opciones para que los trabajadores y sus hijos prosiguieran su educación, la pobreza mantenía a un buen número en las fábricas, como aprendices, o como mano de obra fácilmente explotable. Sin embargo, los gobiernos de estas décadas, en particular el cardenista, dejaron como legado el derecho del pueblo a la educación y un esfuerzo sostenido para probar que el recinto escolar no era sólo un espacio para reproducir un sistema injusto, sino que en él podían surgir nuevas formas de enseñar y aprender una nueva cultura.

¹¹⁰ *La reforma educativa*, s/p.

¹¹¹ Lerner, *La educación socialista*, pp. 150-174.

Población con educación de seis años en el Distrito Federal	486 419
Población (1940) escolar (5 a 14 años)	381 744
Inscritos en primaria	216 984
Asistencia	159 406
Aprobados	132 646

A principios de la década de 1940, de los 79 974 inscritos en primer año de primaria, sólo 23 838 llegaron a sexto.¹¹² Las secundarias de la ciudad apenas daban cabida a un puñado de privilegiados.

SIGLAS Y REFERENCIAS

- AGN Archivo General de la Nación, México.
 AHDF Archivo Histórico de la Ciudad de México.
 AHSEP Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.
 ENP Escuela Nacional Preparatoria.
 IOS Fondo Instituto de Orientación Socialista.
 SEP Secretaría de Educación Pública.

ÁLVAREZ ARREDONDO, Ricardo, *Historia de las formas de gobierno de la Ciudad de México*, México, Congreso de la Unión, Cámara de Diputados, LVIII legislatura, grupo parlamentario del PRD, 2002, Versión Digital, 2009, <http://prdleg.diputados.gob.mx/publicaciones/libros/antiores/gobiernodf/gobierno-df.pdf>.

Anuario estadístico de los Estados Unidos Mexicanos 1939, Dirección General de Estadística, México, 1941.

Anuario estadístico de los Estados Unidos Mexicanos 1943-1945, Dirección General de Estadística, México, 1950.

ARREDONDO, María Adelina, *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la Ciudad de México*, México, UPN, Santillana, 2008.

ANGUIANO, Arturo, *El Estado y la política obrera del cardenismo*, México, Era, 1984.

¹¹² *Anuario*, 1939, p. 215; 1941-1942, pp. 56, 90 y 110.

- ÁVILA GARIBAY, José, *El método de jornadas aplicado a la escuela primaria*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1948.
- _____, *La Escuela Francisco I. Madero y la educación en México*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1940.
- BATAILLON, Claude, *La Ciudad de México*, México, SepSetentas, 1973.
- BERRA ESTOPA, Erika, *La expansión de la Ciudad de México y los conflictos urbanos, 1900-1930*, México, El Colegio de México, 1982.
- Boletín de Educación*, México, Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1914-1916.
- Boletín de Instrucción Pública*, México, Secretaría de Instrucción Pública, 1911-1913.
- Boletín Municipal. Órgano del H. Ayuntamiento de México*, México, Ayuntamiento de la Ciudad de México, 1913-1927.
- Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, México, Secretaría de Educación Pública, 1922-1928.
- Boletín de la Universidad*, México, Departamento Universitario y de Bellas Artes, 1917-1921.
- Boletín de la Universidad Nacional*, México, Secretaría de Educación Pública, 1922-1929.
- BRITTON, John A., *Educación y radicalismo en México*, 2 t., México, SepSetentas, 1976.
- CAMACHO GARCÍA, Marta Patricia. “La escuela secundaria, ¿una opción para las mujeres?”, en Arredondo, María Adelina, *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la Ciudad de México*, México, UPN, Santillana, 2008, pp. 293-319.
- CANO ORTEGA, Ruth Gabriela, “La huelga magisterial de 1919: del mayo rojo a la concepción apostólica del magisterio”, México, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México (tesis de licenciatura), 1984.
- CHAOUL PEREYRA, María Eugenia, “La escuela elemental en la Ciudad de México como lugar, 1896-1910”, en *Secuencia*, núm. 16, enero-abril, 2005.
- COLLADO, Carmen, “El espejo de la elite social (1920-1940)”, en Pilar Gonzalbo, *Historia de la vida cotidiana, campo y ciudad*, México, El Colegio de México, 2006, t. V, vol. I.

- Compendio estadístico 1930-1936*, México, Secretaría de la Economía Nacional, Dirección General de Estadística, 1941.
- DULTZIN, Susana, *La educación musical en México (antecedentes, 1920-1940)*, México, Coordinación de Educación Artística, INBA, 1981.
- Edificios construidos por la Secretaría de Educación Pública en los años de 1921 a 1924*, México, Secretaría de Educación Pública, 1925.
- La educación pública en México*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1922.
- La educación pública en México a través de los mensajes presenciales desde la consumación de la independencia hasta nuestros días*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1926.
- La escuela de acción en los centros nocturnos*, México [s.p.i.], 1925.
- El esfuerzo educativo en México: la obra del gobierno federal en el ramo de educación pública durante la administración del presidente Plutarco Elías Calles (1924-1928). Memoria analítico-crítica de la organización actual de la Secretaría de Educación Pública*, México, Secretaría de Educación Pública [1928].
- FELL, Claude, *José Vasconcelos. Los años del águila*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1989.
- FERNÁNDEZ DEL CASTILLO, Fernando, *Apuntes para la historia de San Ángel*, Ed. Innovación, México, 1981.
- FERNÁNDEZ ROJAS, José, *El futuro de México*, México, Minerva, 1939.
- GARCIADIEGO, Javier, *Cultura y política en el México posrevolucionario*, México, INEHRM, 2006.
- _____, *Rudos contra científicos. La Universidad Nacional durante la Revolución mexicana*, México, UNAM, El Colegio de México, 2000.
- GARCÍA NARANJO, Nemesio, *Memorias de Nemesio García Naranjo*, México, Talleres de “El Porvenir”, vols. 7 y 10, 1966.
- GONZÁLEZ RAMÍREZ, Manuel, *México: Litografía de una ciudad que se fue*, México, Edición del autor, 1962.
- GORTARI RABIELA, Hira DE, “Política y administración. Del Distrito Federal a la creación del Departamento del Distrito Federal. Una perspectiva actual”, en *Macrópolis mexicana. Ensayos sobre la Ciudad de México*, México, Universidad Iberoamericana, Consejo para la Cultura y las Artes, 1994, pp. 83-102.
- ICAZA, Alfonso DE, *Así era aquello*, México, Botas, 1937.

- LERNER, Victoria, *La educación socialista*, México, El Colegio de México, 1982.
- El Libro y el Pueblo*. Revista de literatura y cultura popular. Órgano del Departamento de Bibliografía de la Secretaría de Educación, Dirección General de Bibliografía, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1922-1970.
- LOYO, Engracia, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, El Colegio de México, 1999.
- _____, “La escuela secundaria socialista en México”. ¿Una opción de educación popular?, en Arredondo, María Adelina, *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la Ciudad de México*, México, UPN, Santillana, 2008, pp. 271-293.
- LUNA ARROYO, Antonio, *La obra educativa de Narciso Bassols: Documentos para la historia de la educación pública en México: declaraciones, discursos, decretos, tesis y acuerdos*, México, Jus, 1936.
- MARSISKE, Renate, “Universidad y educación rural en México, 1924-1928”, en Pilar GONZALBO AIZPURU (coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, El Colegio de México, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996.
- MENESES, Ernesto *et al.*, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, México, Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana, 1983.
- _____, *Tendencias educativas oficiales en México: 1911-1934*, México, Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana, 1986.
- Memoria que indica el estado que guarda el ramo de Educación Pública, el 31 de agosto de 1926*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1926.
- Memoria que indica el estado que guarda el ramo de Educación Pública, el 31 de agosto de 1929*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1929.
- Memoria que indica el estado que guarda el ramo de Educación Pública, el 31 de agosto de 1930*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1930.
- Memoria que indica el estado que guarda el ramo de Educación Pública, el 31 de agosto de 1931*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1931.
- Memoria relativa al estado que guarda el ramo de Educación Pública*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1932, t. II.
- Memoria relativa al estado que guarda el ramo de Educación Pública*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1933, t. I.

- Memoria de la Secretaría de Educación Pública, septiembre de 1938, agosto de 1939*, t. II, México, Departamento Autónomo de Prensa y Propaganda (D.A.P.P.), 1939.
- MEYER, Jean, *Estado y sociedad con Calles*, México, El Colegio de México, Instituto Nacional de Historia de la Revolución Mexicana, t. 11, 1977.
- MIRANDA PACHECO, Sergio, “Los gobiernos de la Revolución y la problemática municipal en el Distrito Federal, 1912-1917”, *Estudios de historia moderna y contemporánea de México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, vol. 28, 2004, pp. 77-129.
- _____, *La creación del Departamento del Distrito Federal. Urbanización, política y cambio institucional*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, 2008.
- MARÍA Y CAMPOS, Armando DE, *El teatro de género chico en la Revolución Mexicana*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1956.
- MOTTS, Irene Elena, *La vida en la Ciudad de México en las primeras décadas del siglo XX*, Porrúa, México, 1975.
- NEGRETE SALAS, María Eugenia, “Evolución de la población y organización urbana. Enfoque ecológico-demográfico del cambio metropolitano”, en *Macrópolis mexicana, ensayos sobre la Ciudad de México*, México, Universidad Iberoamericana, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1994, pp. 83-102.
- OSUNA, Andrés, *Por la patria y por la escuela*, México, Casa Unida de Publicaciones, 1935.
- Palabras del secretario de Educación Pública al cuerpo de inspectores de Escuelas Primarias del Distrito Federal el día 16 de febrero de 1934*, México, Secretaría de Educación Pública, 1934.
- PÉREZ MONTFORT, Ricardo, *Juntos y medio revueltos. La Ciudad de México durante el sexenio del general Cárdenas y otros ensayos*, México, Sábado Distrito Federal, 2000.
- PUIG CASAURANC, José Manuel, *Atlas general del Distrito Federal*, México, Condumex, 1992.
- _____, *La cosecha y la siembra*, México [s.p.i.], 1928.

- _____, “La Universidad en el banquillo de los acusados”, en *De nuestro México. Cosas sociales y aspectos políticos*, MCXXXVI, s.e.
- PRUNEDA, Alfonso, “La Universidad y el pueblo”, en *Universidad y Universitarios*, México, 1942.
- La reforma educativa y la enseñanza secundaria en México*, México, SEP, 1935.
- REYES PALMA, Francisco, *La política cultural en la época de Vasconcelos (1920-1924)*, México, INBA, 1981.
- RICHMOND, Douglas W., *La lucha nacionalista de Venustiano Carranza, 1893-1920*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986.
- ROMERO FLORES, Jesús, *México, historia de una gran ciudad*, México, Botas, 1955.
- SCHELL, Patience A., *Church and State Education in Revolutionary Mexico City*, Tucson, University of Arizona Press, 2003.
- SHERIDAN, Guillermo, *Los Contemporáneos ayer*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- SOSENSKI, Susana, “Entre prácticas, instituciones y discursos: trabajadores infantiles en la Ciudad de México (1920-1934)”, en *Historia Mexicana*, vol. LX, núm. 2, octubre-diciembre 2010, núm. 238, pp. 1229-1280.
- SOTO, Juan y PÉREZ, A., *La educación sexual en la escuela mexicana*, México, Patria, 1933.
- TORRES QUINTERO, Gregorio, “Las escuelas municipales en la Ciudad de México. Estado que guardan y sugerencias para su mejoramiento. Informe presentado al presidente municipal por el profesor Gregorio Torres Quintero”, México, 1921, AHDF, Instrucción Pública en General, vol. 2671.
- VÁZQUEZ DE KNAUTH, Josefina, *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, 1970.
- WILKIE, James, *La Revolución Mexicana. Gasto federal y cambio social*, México, Fondo de Cultura Económica, 1987.

VII. EL VIRAJE CONSERVADOR. LA EDUCACIÓN EN LA CIUDAD DE MÉXICO 1940-1970

Cecilia Greaves L.
El Colegio de México

ABRIENDO CAMINOS

Tras un difícil proceso electoral y una contienda llena de tensiones y violentos enfrentamientos, el 1 de diciembre de 1940 el general Manuel Ávila Camacho asumió el poder. La Ciudad de México empezaba a adquirir el rostro de una ciudad moderna, urbanizada, no obstante que los terrenos agrícolas eran aún abundantes. Experimentaba a la vez un considerable crecimiento demográfico, en buena medida por la constante llegada de migrantes de todos los rincones del país en busca de mejores oportunidades de vida, de trabajo, de educación. Con una población de 1 760 000 habitantes –de los 20 millones en todo el país– los límites de la capital se habían ampliado a 117.54 km², 77 km² más que en 1910– abarcando las delegaciones Gustavo A. Madero, Azcapotzalco, Iztacalco, Coyoacán, Álvaro Obregón, Magdalena Contreras, Cuajimalpa, Tlalpan, Iztapalapa, Xochimilco, Milpa Alta y Tláhuac.¹ La incorporación de esta amplia zona rural incidió en el promedio de escolaridad y en el tipo de escuelas de la ciudad, que incluían zonas no bien urbanizadas. Nuevas avenidas cruzaban la ciudad, las calles asfaltadas se extendían, los ríos se entubaron y la red de alumbrado público y la telefonía se incrementaron. En lugar de los viejos tranvías circulaban los trolebuses, modernos transportes eléctricos, junto con camiones de 20 centavos, taxis y cada vez en mayor número, autos particulares. En grandes aparadores se ofrecían

¹ Gamboa de Buen, *Ciudad*, pp. 44-45.

mercancías de todo tipo, desde las de las tiendas de más prestigio hasta los comercios del barrio de la Merced.²

La vida cultural de la capital se nutría de publicaciones y revistas. Se adquirían libros en las librerías Robredo, Porrúa, de Cristal, y las editoriales Fondo de Cultura Económica, Botas, Patria y Espasa Calpe producían libros de poesía, narrativa y novela a todo vapor. Numerosas publicaciones periódicas, de distintos tipos, circulaban en la ciudad capital. *Hoy, Tiempo, Mañana, Jueves*, eran las de mayor circulación. Los principales periódicos eran *El Universal, Excélsior, El Nacional, Novedades* y *La Prensa*. Las galerías de arte se multiplicaron exhibiendo obras de Diego Rivera, Rufino Tamayo, David Alfaro Siqueiros, Raúl Anguiano, Juan Soriano, entre otros más. Las caricaturas de Cabral, Abel Quesada, Rafael Freyre y Alberto Isaac ilustraban periódicos y revistas. El cine mexicano, una de las grandes atracciones para los capitalinos, estaba en plena expansión. Las películas mexicanas se encontraban en cartelera compartiendo salas con las norteamericanas. Destacaba la gracia e ingenio de Cantinflas, los actores de moda: Jorge Negrete, María Félix, Arturo de Córdova, Fernando Soler, Dolores del Río y en la música popular continuaba con gran éxito Agustín Lara.

La sucesión conservadora

La polarización social derivada de las reformas cardenistas obligaba a replantear el camino. Ávila Camacho delineó un proyecto político moderado con base en la conciliación intentando desligarse de las teorías radicales de los años treinta y la *unidad nacional* se convirtió en bandera ideológica del nuevo régimen. Un discurso conciliatorio, moralista, conservador, marcó el nuevo rumbo. Incluso el presidente se declaró católico con obvios fines políticos. A la vez la Segunda Guerra Mundial fue la coyuntura que permitió al nuevo régimen un amplio margen de maniobra para “justificar” el cambio ideológico. La incorporación de México al conflicto bélico al lado de los países aliados en 1942 creó condiciones favorables tanto para impulsar el desarrollo económico como para alcanzar el consenso entre las diversas facciones políticas y entre los

² Martínez Assad, “La ciudad”, p. 104.

distintos grupos sociales. Se iniciaba una nueva etapa en la historia del México posrevolucionario.

La Secretaría de Educación Pública era por el momento una de las carteras más conflictivas, hecho que quedó de manifiesto al ser ocupada por tres secretarios de distintas tendencias políticas en el mismo sexenio. Sorprendió la designación de Luis Sánchez Pontón, antiguo cardenista y ex gobernador de Puebla, y más aún cuando declaró que no pediría la supresión, ni siquiera la modificación del artículo 3o. que establecía la educación socialista sino que trataría de borrar la desconfianza surgida a raíz de “interpretaciones torcidas y desviados procedimientos”.³ Era evidente que el titular de la SEP intentaba modificar el programa educativo del cardenismo sin abandonarlo completamente. La oposición no cesó. Se denunciaba en la prensa la corrupción que reinaba en la Secretaría al incluir en su nómina a “profesores fantasmas dedicados a la propaganda comunista que cobran sueldos y no trabajan”.⁴ Ante las constantes y agudas críticas, Sánchez Pontón se vio obligado a renunciar a sólo diez meses de iniciada su gestión. Con su salida la propuesta educativa del cardenismo quedaba totalmente olvidada.

El cambio fue radical al ser designado el general y abogado Octavio Véjar Vázquez como nuevo secretario. Representante de los grupos conservadores, trató de dar una nueva orientación a la educación. Retomando el ideal humanista de Vasconcelos para fundamentar su proyecto intentó reconstruir moralmente al país para rescatar los “olvidados” valores éticos que el “efecto destructivo” del socialismo había causado. 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 nuestras tradiciones y medio físico, en la que el individuo y ya no la colectividad se convertía en el centro de atención.⁵ Y el secretario, que portaba pistola al cinto, añadía: “no puede haber educación sin la señal de la cruz tras ella”.⁶ De ahí la exhortación a los maestros para retomar su papel misionero aunque, paradójicamente, su gestión se caracterizó

³ *El Universal*, 20 de enero de 1941.

⁴ *Excelsior*, 20 de mayo de 1941.

⁵ “Orientaciones para una escuela del porvenir”, 11 de septiembre de 1943, en Véjar Vázquez, *Hacia una escuela*, p. 136.

⁶ Kneller, *The Education*, p. 55.

por las críticas relaciones con el magisterio y su rechazo, en particular, al maestro rural.

Eliminar toda reminiscencia izquierdista era un paso no fácil de lograr, si consideramos que apenas seis años atrás la propuesta por una educación socialista había tenido un amplio apoyo por parte de autoridades, líderes y un magisterio en su mayoría afiliado al Partido Comunista. Pero la revisión del artículo 3o. constitucional no podía postergarse. Desde su campaña electoral Ávila Camacho había advertido la importancia de solucionar el problema educativo atribuyendo a la vaguedad del texto constitucional la confusión a que había dado lugar. La nueva ley orgánica presentada al congreso en diciembre de 1941 y aprobada dos meses después, no modificó en absoluto el texto del precepto y siguió considerando la educación impartida por el Estado como socialista pero desde una óptica distinta.⁷ Ahora se refería al socialismo forjado por la Revolución mexicana, como una doctrina de solidaridad y respeto a la colectividad, cuyo propósito era disminuir las desigualdades económicas y sociales, sin hacer mención al socialismo científico.⁸ El proyecto de ley mantenía inflexible el control del Estado sobre las escuelas particulares y la prohibición a los ministros de culto y a las organizaciones religiosas de intervenir en la educación. Pero la dificultad material y económica para que el Estado asumiera exclusivamente esa responsabilidad no podía ocultarse, por lo que el camino para una creciente injerencia del sector privado estaba abierto.

La formación elemental

Bajo las nuevas reglas del juego, las prioridades y objetivos de la educación se invirtieron. 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” no podía seguir vigente en un régimen que buscaba la unidad nacional.⁹

El campo dejó de ser el foco de atención y la mirada se reorientó hacia lo urbano. El fin de la llamada revolución era la industrialización y por tanto la educación debería adaptarse a los requerimientos del de-

⁷ *Diario*, 1941, p. 174.

⁸ *Ley orgánica*, pp. 8, 12.

⁹ *Plan de acción*, p. 3.

sarrollo económico. Los programas de estudio de las escuelas primarias, hasta entonces diferenciados entre rurales y urbanos, se uniformaron para obtener la misma extensión, profundidad y método y alcanzar un mismo grado de cultura sin distinción de localidades pero también para eliminar los radicalismos de la escuela socialista.¹⁰ Los contenidos y métodos pedagógicos se modificaron. 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 la lucha de clases y la transformación de la sociedad.¹¹ Asimismo la formación del maestro se reorientó hacia patrones urbanos tradicionales. Ya no actuaría como líder promoviendo la organización de cooperativas, involucrándose con los campesinos en su lucha por la tierra, propagando los derechos y deberes de los trabajadores, sino que sus funciones se limitarían al aspecto puramente académico, a la población en edad escolar y al perímetro de la escuela.¹²

También hubo diferencias en cuanto a sus características. Los nuevos programas, vigentes a partir de 1944, ya no serían coeducativos, desfanatizantes, cooperativistas, emancipadores, como estipulaba el Plan de 1935, sino mínimos, flexibles, graduados, nacionales y perfectibles. Dividían las materias 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. El programa no elegía ningún método de enseñanza en particular para dar libertad al maestro. Eran los inspectores quienes con frecuencia les recomendaban ceñirse al sistema de globalización.

Con una actitud intransigente, Véjar Vázquez buscó erradicar todo aquello que se opusiera al ideal de la nueva escuela. Expulsó a maestros y funcionarios de filiación comunista, clausuró escuelas, las reabrió con

¹⁰ Informe de las labores desarrolladas en la Dirección General de Educación Primaria en el Distrito Federal, del 1 de diciembre de 1940 al 30 de noviembre de 1946, en AHSEP, Fondo DGEPDF, caja 8, ref. E/200(04).

¹¹ *Programas*, p. 26.

¹² Varios testimonios en *Los maestros*.

nuevos profesores y dio a la Iglesia la oportunidad para recuperar el espacio que había perdido. A estas acciones se añadió la supresión de la educación 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”,¹³ impuso una escuela unisexual diferenciada a partir del segundo ciclo de educación primaria, medida que acabaría por restringir las oportunidades educativas.

Pero consolidar el proyecto educativo requería también solucionar las crecientes divisiones al interior del gremio magisterial. Ya no eran propósitos culturales y sociales de las primeras agrupaciones de maestros sino que la lucha sindical abrazaba intereses políticos en forma explícita. Véjar Vázquez no pudo subsanar las diferencias e incluso las agudizó. Ávila 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 José 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 secretario fue conciliador por excelencia y pieza clave en la conformación del actual sistema educativo. Resuelto el problema magisterial con la creación de un sindicato único, de tendencia moderada de izquierda, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) definió un vasto y efectivo programa de trabajo no obstante la brevedad de su gestión.

Torres Bodet no manifestó crítica alguna en relación con la experiencia cardenista pero sí destacó que la escuela no debía ser ni un anexo clandestino del templo ni un arma que apuntara deliberadamente contra las creencias religiosas.¹⁴ El perfil humanista del mexicano quedó definido en su propuesta del “ciudadano del porvenir” que condensaba las cualidades y valores que requería todo ciudadano y que la escuela debía promover y estimular, principios universales que bien podían coincidir con los que la Iglesia difundía: un hombre íntegro, recto, leal, honesto, veraz, trabajador, responsable ante la sociedad y la patria, un hombre con dignidad, sencillez y probidad.¹⁵ También tipificó el nuevo tipo de educador que el Estado requería así como las funciones sociales que im-

¹³ Véjar Vázquez, *Hacia una escuela*, p. 59.

¹⁴ Torres Bodet, *Memorias*, vol. I, p. 231.

¹⁵ Torres Bodet, *Educación*, pp. 207-208.

plicaba su desempeño. Ya no sería el maestro misionero de los años de Vasconcelos –ideal que Véjar Vázquez había retomado– sino que ahora destacó su función cívica. Convertirse en “consejero de las familias, freno de las autoridades, apoyo a los débiles, mensajero auténtico de la patria”¹⁶ y ya no en organizador de masas y defensor de los derechos de los trabajadores como estipulaba el régimen cardenista, fue la consigna. Era, en suma, un proyecto que evidenciaba la preocupación por el trabajo y la productividad, el pragmatismo y un hincapié en la formación científica además de proclamar la unidad nacional entendida como tolerancia y aceptación del pluralismo.

Campaña contra la ignorancia

A principios de los años cuarenta, el Distrito Federal, la entidad más poblada pero también con mayores oportunidades educativas, tenía la tasa más baja de analfabetismo, 26%. En contraste, las cifras indicaban que 55% de la población total del país, mayor de seis años, no sabía leer ni escribir.

La imposibilidad del Estado de alcanzar una pronta solución hizo a Torres Bodet lanzar, 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 la lucha contra la ignorancia.¹⁷ Pero con estos argumentos se confundían otro tipo de intereses. Combatir al enemigo interno se equiparó con la lucha que de manera simbólica libraba México en el exterior al sumarse a las fuerzas aliadas. 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 todo partidismo doctrinario.

La ley se convirtió en un “compromiso histórico nacional” y la campaña en la “escuela activa de democracia”. Retomando la idea vasconcelista de la enseñanza individual, la ley establecía que todo mexicano entre los 18 y 60 años que supiera leer y escribir tenía la obligación de

¹⁶ Torres Bodet, *Discursos*, p. 564.

¹⁷ *Ley de emergencia*, p. 16.

alfabetizar a quien no supiere y fuera menor de 40. La respuesta fue entusiasta y la prensa, la radio y el cine fueron un eficaz apoyo. Maestros improvisados, a los que se unieron alumnos del tercer ciclo de enseñanza elemental, alternaban con profesores de escuelas primarias ante grupos sumamente heterogéneos. Hubo quienes optaron por organizar centros de enseñanza colectiva para acelerar el aprendizaje. Muchos de éstos eran sostenidos con el peculio de los mismos profesores, de empleados administrativos, de padres de familia.¹⁸ La prensa informaba que la Biblioteca del Congreso cerraría sus puertas diariamente entre dos y tres de la tarde para que sus empleados se dedicaran a la enseñanza intensiva del alfabeto, estimando que por lo menos 50 niños o adultos podían ser alfabetizados mensualmente.¹⁹ Y que en pequeñas poblaciones había médicos que ofrecían sus consultorios para dar clases vespertinas.²⁰

Para sufragar gastos no previstos, la SEP promovió en la capital eventos culturales y sociales. En el Palacio de Bellas Artes se organizaron subastas de obras de arte: pinturas, esculturas y grabados, donadas por sus creadores. Gran éxito representó la función de gala en el cine Chapultepec de la película *Cuando el amor florece* con la presencia de la protagonista Bette Davis, no obstante el más alto costo de entrada en este tipo de espectáculos, 50 pesos.²¹ Pero también se reconocían los méritos. Diplomas, medallas y notas laudatorias destacaban el trabajo de maestros, inspectores e instructores mientras que el gobierno del Distrito Federal estimuló el esfuerzo ofreciendo mejoras materiales de beneficio colectivo a colonias o núcleos de población que lograran mayores progresos: obras de urbanización, lavaderos, baños, mercados, parques, bibliotecas, además de sortear lotes de terreno entre quienes alfabetizaran a más de 50 iletrados.²²

No obstante el entusiasmo inicial, la ambiciosa empresa no tardó en revelar deficiencias. La enseñanza individual no respondió en la medida en que se esperaba. Además, con el fin del conflicto mundial habían termi-

¹⁸ Informe de labores desarrolladas del 1 de septiembre de 1945 al 1 de agosto de 1946, en AHSEP, Fondo DGEPDF, caja 8, exp. 6206/39.

¹⁹ *Excélsior*, 24 de octubre de 1944.

²⁰ *Excélsior*, 23 de agosto de 1944.

²¹ *La obra educativa*, 1946, p. 121.

²² *Dirección General*, p. 18.



Camión de libros de texto de la SEP, 1943, AHSEP, DGEPDF.

nado también las motivaciones específicas para el impulso de la campaña como mecanismo de movilización social,²³ por lo que en los centros de enseñanza colectiva, con los maestros al frente, recayó la carga.

La SEP intentó llenar el vacío existente entre una literatura para una minoría y otra para una mayoría semialfabetizada. Conscientes del creciente auge de las historietas comerciales de precio reducido y tirajes altísimos que se había convertido en “una realidad angustiosa”, las autoridades emprendieron una campaña para combatir “el libelo procaz y la cátedra de desviación ética”²⁴ y editaron la colección de cuentos ilustrada para niños con fines educativos, *Chapulín*, junto con la revista *Maestro Mexicano* para profesores del Distrito Federal y para adultos la *Biblioteca Enciclopédica Popular*, la empresa editorial más importante de aquellos años, con temas para todo público, junto con *Biografías selectas* y *Cuadernos de cultura popular*.

Un lenguaje diferente: los libros de texto

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 libros ofrecían una excelente oportunidad para cerrar heridas.

La lista de libros que año tras año publicaba la Secretaría de Educación Pública se modificó. Los nuevos materiales correspondían al proyecto de un régimen de unidad nacional cuyo programa de reformas sociales había sido reducido al mínimo. Los contenidos, por tanto, tomaron matices opuestos. Ya no se hablaba ni de los intereses y necesidades de los habitantes del campo ni de su miseria, como en *El Sembrador* de los años de Calles. Menos aún de la lucha de los trabajadores contra la expropiación de que eran víctima por parte de los empresarios, tampoco de las huelgas, de las organizaciones sindicales ni del cooperativismo, como lo hacían las publicaciones del gobierno cardenista, la *Serie SEP* y la *Serie Simiente*. Ahora volvieron a editarse obras de autores particulares que habían circulado dos o tres décadas atrás, cuyos contenidos no se ajustaban ni a la época ni a los programas escolares vigentes. Como tex-

²³ Carbó, “Legislar”, pp. 22-24.

²⁴ Informe de labores 1941-1942, en AHSEP, Fondo DGEPDF.

tos de lectura se incluían *Leo y escribo*, *Poco a poco*, *Adelante*, *Saber leer*, *Rosita y Juanito*, *Rosas de la infancia*, entre otros, incluso la clásica obra de Edmundo D'Amicis, *Corazón diario de un niño*, que llegó a México en 1887, cuyo contenido nada tenía que ver con los valores cívicos que se pretendía inculcar a los niños mexicanos a mediados del siglo xx. Y para la enseñanza de la lectura y escritura continuaban circulando la *Guía metodológica de la enseñanza de la lectura* de Enrique Rébsamen publicada por primera vez en 1899 y el *Método onomatopéyico* de Torres Quintero en 1904.²⁵

Los ejemplos e historias de los textos de lectura para los primeros años, diseñados más bien para el alumno urbano, reflejaban la vida cotidiana en el hogar, la escuela, el trabajo, resaltando valores morales y éticos tradicionales. La familia era el tema central y la posición de cada uno de sus miembros quedaba perfectamente definida, al igual que sus obligaciones de acuerdo con el medio en que vivían y debían servir y trabajar. En su mayoría subrayaban la disciplina, el orden, la obediencia, el aseo, el respeto, el trabajo, la responsabilidad; en otros se enaltecían los sentimientos de lealtad y honradez, se reprobaba la mentira, la envidia, la avaricia, y se alababan la caridad, la modestia y la prudencia. La imagen del maestro se relacionaba únicamente con su labor académica, sin mencionar ya su trabajo entre la comunidad. En suma, presentaban ante todo un esquema social definido, tradicional, a fin de mantener el orden existente y evitar cualquier movimiento social o político que lo modificara.

El estudio del civismo cobró relevancia y al igual que el estudio de la historia representó un excelente conducto para afirmar el nacionalismo y contribuir a la formación de los futuros ciudadanos.²⁶ Los nuevos textos que aparecieron a principios de los cuarenta, caracterizados por un acendrado nacionalismo, despertaban sentimientos patrióticos y fomentaban el cumplimiento de los deberes cívicos. No cuestionaban el orden social existente sino que mostraban un país democrático y justo en pleno desarrollo, en el que el interés individual prevalecía sobre el colectivo. En el caso de los libros de historia se trató de superar las interpretaciones polarizadas que mantenían muchos libros en uso. Las nuevas obras que

²⁵ Informe de labores 1941-1942, en AHSEP, Fondo DGEPDF.

²⁶ *Programas*, p. 87.

empezaron a circular en 1946 adoptaron una visión menos partidista y más conciliadora, buscando recuperar los valores y símbolos que pudieran contribuir al conocimiento de una tradición sin controversias.²⁷

Organización escolar y práctica cotidiana

El crecimiento institucional de la Secretaría de Educación Pública hizo necesaria su reestructuración y en 1941 los antiguos departamentos se convirtieron en direcciones generales. Las escuelas de enseñanza primaria, oficiales y particulares, quedaron adscritas a la Dirección General de Educación Primaria en el Distrito Federal, distribuidas en 42 zonas escolares, unas más extensas que otras. Atendían una población escolar sumamente heterogénea, que resultaba difícil de manejar por el diferente nivel cultural, posición social e intereses diversos. Con una inscripción total de 199 772 alumnos, que correspondían a 80% de la población en edad escolar, funcionaban planteles matutinos –con un horario de 8 a 13 horas–, vespertinos –de 13.30 a 18.30– y nocturnos, para trabajadores, con un horario de 19 a 21 horas.²⁸ También estaban los llamados centros escolares, escuelas primarias de dos turnos, con seis horas de trabajo –cuatro por la mañana de 8 a 12 y dos por la tarde, de 15 a 17 horas– y tres internados de enseñanza primaria en donde además del programa escolar desarrollaban actividades de carácter productivo.

Las escuelas del Distrito Federal, sujetas al calendario “A”, iniciaban las labores en febrero y finalizaban en noviembre. Los grupos, en promedio, eran numerosos –entre 45 y 50 alumnos–, generalmente homogéneos en edad, atendidos por maestros casi todos titulados. La mayor parte eran escuelas de organización completa aunque las diferencias entre los planteles eran marcadas, dependiendo de su ubicación.²⁹ Amplios edificios, construidos *ex profeso*, de varios pisos y salones, con patios y canchas deportivas situados en las zonas más prósperas de la

²⁷ Sobre el análisis de estas obras, Vázquez de Knauth, *Nacionalismo*, pp. 241-278.

²⁸ Informe de las labores desarrolladas en la Dirección General de Educación Primaria en el Distrito Federal, del 1 de diciembre de 1940 al 30 de noviembre de 1946, en AHSEP, Fondo DGEPDF, caja 8, ref. E/200(04).

²⁹ Curiosamente las estadísticas oficiales de los años cuarenta mencionan sólo una categoría de escuelas primarias, las urbanas. La clasificación de rural vuelve a aparecer hasta 1951.

ciudad contrastaban con otros que funcionaban en casas particulares, en locales alquilados o prestados por sindicatos y empresas, no siempre adaptados adecuadamente y más aún con aquellos que disponían de salones pequeños, mal ventilados y con poca luz que reflejaban la extrema pobreza en no pocos poblados.³⁰

Funcionaban también las escuelas nocturnas a las que asistían alumnos de todas las edades que no dejaban de tropezar con dificultades.

Se legislaba para niños en edad escolar sin hacer adaptaciones para escuelas de adultos, no contaban con material didáctico ni útiles de trabajo propios, lo que propició una inscripción reducida y un alto porcentaje de deserción durante el año.

En el primer ciclo –primero y segundo grados– los grupos eran mixtos. En los años siguientes deberían ser unisexuales, destinándose la mañana para las escuelas de niñas y la tarde para la de los niños, disposición que no siempre pudo cumplirse. El nuevo reglamento escolar definía las responsabilidades del director de escuela: organizaba los grupos, sustituía a los maestros cuando faltaban, hacía gestiones sin descanso ante la SEP para remediar las faltas de personal o de materiales, asesoraba técnicamente a los maestros durante sus visitas a los grupos, resolvía los problemas disciplinarios de orden interno. Pero ante todo debía “emplear más la persuasión que la autoridad y el ejemplo que los reglamentos”.³¹ A su labor docente, los maestros añadían otras actividades: la participación en asambleas escolares, el desempeño de comisiones que les conferían las autoridades, organización de campañas especiales, de actividades recreativas escolares y para la comunidad. Asimismo el reglamento advertía que debían ser ejemplo constante para todos, dirigir a sus alumnos en el descubrimiento de la verdad y pensar que la armonía y el esfuerzo colectivo eran lo mejor para la formación del niño. La acción moralista comprendió una campaña para proscribir de las escuelas “la literatura malsana”, autorizándose a directores y maestros a recoger la que llevaran

³⁰ Informe del tercer bimestre de 1943 del inspector de la zona escolar 38 (Xochimilco), profesor Raúl Reyes, al secretario de Educación Pública, en AHSEP, Fondo DGEPDF, caja 28, exp. 6.

³¹ El profesor Candor Guajardo, director general de Educación Primaria en el Distrito Federal, a los inspectores y directores de las escuelas primarias en el Distrito Federal, 15 de enero de 1945, en AHSEP, Fondo DGEPDF, caja 8, exp. 6291/31.

los niños y destruirla.³² Los castigos corporales estaban estrictamente prohibidos y penados por las leyes y reglamentos de educación.

Pese a la uniformidad de la educación, las prácticas escolares diferían. Los maestros adaptaban planes y programas e interpretaban las disposiciones oficiales de acuerdo con sus conocimientos o su parecer, las circunstancias o sus necesidades. Pero en la enseñanza predominó el enciclopedismo, los procedimientos repetitivos, memorísticos, las copias en el pizarrón. Exámenes mensuales, semestrales o finales, en los que el alumno debía llenar los espacios con palabras faltantes, contribuían a formalizar y uniformar la enseñanza. La documentación escolar no sólo registraba el aprovechamiento del alumno en las diversas asignaturas del programa escolar sino también su comportamiento y formación de hábitos como aseo, puntualidad y asistencia.³³ A menudo se realizaban concursos escolares e interescolares; los había de gramática y ortografía, de escritura y composición, de aritmética, geometría, dibujo. En las escuelas mejor equipadas funcionaban anexos para actividades domésticas (cocina, costura) o industriales (carpintería, pequeñas industrias), mientras que en el campo, por lo general, los alumnos trabajaban con dificultades la parcela escolar.

Las campañas educativas buscaban infundir un código de valores para moldear la conducta de los estudiantes dentro de la familia y la sociedad. Se inculcaban en los niños hábitos de orden y disciplina, respeto, aseo, puntualidad. Pero además el entorno escolar se vio inmerso en un exagerado ambiente nacionalista con la declaración de guerra a los países del Eje. Por disposición oficial, los maestros tenían obligación de recibir educación premilitar y las mujeres, de primeros auxilios.³⁴ Los actos cívicos proliferaron. El culto a la bandera y a los héroes nacionales, el canto del himno nacional y la conmemoración de episodios históricos formaron parte del ritual escolar como el 16 de septiembre, 12 de octubre, 20 de noviembre, 5 y 24 de febrero, 18 y 21 de marzo y 5 de mayo.

³² El profesor Candor Guajardo, director general de Educación Primaria en el Distrito Federal, a los inspectores y directores de las escuelas primarias en el Distrito Federal, 15 de enero de 1945, en AHSEP, Fondo DGEPDF, caja 8, exp. 6291/31.

³³ Informe de las labores desarrolladas del 1 de septiembre de 1945 al 1 de agosto de 1946, en AHSEP, Fondo DGEPDF, caja 8, exp. 6206/39.

³⁴ "Memoria", 1942, s.p.

Las autoridades no abandonaron los esfuerzos por fomentar la capacitación de los maestros sobre la marcha. Organizaban cursos que, aunque breves, les permitían ampliar sus conocimientos y mejorar sus técnicas pedagógicas. Pero las labores escolares se veían afectadas por los constantes movimientos del personal docente. La migración de maestros hacia el Distrito Federal fue un problema que se agudizó. La capital les ofrecía un mayor estatus, mejores condiciones de vida, un salario más elevado y mayores oportunidades para continuar su formación, fuera en la Universidad o en otras instituciones educativas. No extrañaba que quienes estaban adscritos a las escuelas más alejadas y con mayores carencias buscaran su cambio a lugares más céntricos y a planteles en mejores condiciones. Algunos aducían su derecho de antigüedad en el servicio para no aceptar su nombramiento o bien abandonaban su grupo sin atenerse a las reglas que para ese caso dictaba la Dirección General de Educación Primaria. Lo mismo sucedía con los maestros de nuevo ingreso, quienes se veían forzados a aceptar su adscripción a zonas marginadas para asegurar su nombramiento, pero poco después pedían su cambio.³⁵ Con este vaivén, el descontrol era mayúsculo. Muchos grupos permanecían por días, semanas, meses, sin maestro, porque la Secretaría no autorizaba ningún nombramiento para cubrir las plazas vacantes por interinatos cortos, de un mes o dos y el director, que según el reglamento debía atender al grupo sin maestro, no cumplía la disposición en virtud del sinnúmero de asuntos propios de la dirección.³⁶

Tampoco podía evitarse la deserción dentro de las filas del magisterio. En realidad la SEP no podía exigir mucho con los bajos sueldos, sin alicientes y con dificultades para progresar. Había quienes ejercían la docencia mientras conseguían una mejor opción. Las escuelas vespertinas, por ejemplo, parecían estar destinadas a servir las necesidades de determinados maestros más que a llenar una urgente demanda de educación que las matutinas no podían realizar. Muchos eran estudiantes

³⁵ Informe de labores del 1 de diciembre de 1940 al 30 de noviembre de 1946, en AHSEP, Fondo DGEPDF, caja 8, ref. E/200(04).

³⁶ Informe bimestral que rinde la inspectora de la zona escolar 43 correspondiente a los meses de octubre y noviembre de 1943, en AHSEP, Fondo DGEPDF, caja 28, exp. 6. Condiciones salariales de los maestros del Distrito Federal 1944, en AHSEP, Fondo DGEPDF, caja 12, exp. 12.

de medicina, ingeniería, economía, que por el momento buscaban un ingreso para solventar sus gastos más indispensables.³⁷

La escuela no siempre se adaptaba a los requerimientos de la población en donde se ubicaba. En las áreas rurales difícilmente se podía respetar el horario y el calendario escolar ya que pasaba por alto las actividades del campesino dando lugar a una inconsistente asistencia. Los padres de familia sacaban a sus hijos del plantel por una o dos horas, un día o varios, para que los ayudaran en las faenas del campo. Las escuelas se veían casi desiertas en los periodos de siembra y cosecha.³⁸ Las fiestas titulares de los pueblos eran asimismo motivo de inasistencia, ya que niños y niñas participaban en las celebraciones, fuera en las procesiones, en danzas y rezos.

Por la rica información que guarda el Archivo Histórico de la SEP tenemos conocimiento de las actividades extraescolares: maestros que dirigían mejoras materiales en los planteles con el apoyo de los padres de familia, gestionaban la construcción de nuevos salones, la introducción de agua potable, de servicios de electricidad y asfalto en las calles. Organizaban campañas sanitarias, de vacunación, fuera contra la viruela, el sarampión o el paludismo, lo mismo que contra el alcoholismo, o la campaña de reforestación y la cruzada para promover el ahorro y los desayunos escolares. También echaban mano de su ingenio e incluso recurrían a su propio peculio para conseguir el material didáctico indispensable o bien realizaban funciones de cine y teatro para reunir fondos para gastos generales.³⁹ No dejaron de fomentar la recreación para evitar los vicios. Recurrían a la música, la danza, organizaban representaciones teatrales y competencias deportivas, especialmente torneos de beisbol, voleibol y basquetbol.⁴⁰

³⁷ Informe del primer bimestre de 1943 del inspector de la zona escolar 26, profesor Francisco García M. al secretario de Educación Pública, en AHSEP, Fondo DGEPDF, caja 28, exp. 6.

³⁸ Informe del tercer bimestre de 1943 del inspector de la zona escolar 41, profesor Jorge Casahonda, al secretario de Educación Pública, en AHSEP, DGEPDF, caja 28, exp. 6.

³⁹ Informe de las actividades realizadas desde febrero al 15 de agosto de 1955 rendido por la profesora Josefa Luisa Ramírez, directora de la Escuela Padre Mier, al secretario de Educación Pública, en AHSEP, fondo DGEPDF, caja 8, exp. 6206/12.

⁴⁰ Inspecciones escolares 1954-1955 en AHSEP, Fondo DGEPDF, exp. 6206/12.



Escuela primaria urbana del Convento de la Merced, 1947, AHSEP, DGEPDF.

La diversidad y complejidad de los problemas quedan plasmadas en los informes de inspección. Éstos reflejaban la pobreza extrema de no pocas escuelas.

Destacaban las malas condiciones de muchos planteles, los reducidos espacios para la recreación, la escasez de agua, la falta de instalaciones eléctricas, el escaso mobiliario y su deterioro —en algunas escuelas se sentaban tres alumnos por banca—, la falta de útiles escolares, de mapas, de esferas geográficas, de instrumental de trabajo, de laboratorios de química y física, de herramientas para carpintería, de materias primas para horticultura, de instrumentos musicales, amplificadores de sonido, proyectores cinematográficos.⁴¹

También advertían a las autoridades de los problemas frecuentes de inasistencia escolar y los abusos de maestros que abandonaban sus labores confiados en el apoyo de las autoridades, o de las dificultades que enfrentaban los profesores para trasladarse a sus lugares de trabajo en las zonas más distantes y con escasas vías de comunicación como el Ajusco, Milpa Alta, Cuajimalpa, Xochimilco. Problemas de asistencia y puntualidad no podían evitarse.⁴² Como solución, se establecieron en estas zonas horarios diferenciados que podían iniciar sus actividades a las 8, 8.30 o 9 de la mañana, dependiendo de las dificultades en la comunicación con los poblados. Incluso los inspectores solicitaron a las autoridades una compensación económica para el personal que trabajaba en zonas marginadas y sufragar el gasto de sus pasajes ya que vivían en colonias muy retiradas y tenían que tomar dos camiones o tres para trasladarse a su trabajo.⁴³

Con la expansión del sistema escolar, el servicio de inspección decayó. Ya no había tiempo, o tal vez interés, para retratar fielmente las carencias y problemas sino que los informes se ajustaron a un cuestionario impreso, centrado en aspectos cuantitativos que poco decían de la realidad cotidiana escolar.

⁴¹ Informe de las labores de inspección de la 40 zona escolar durante los meses de octubre y noviembre de 1943, en AHSEP, Fondo DGEPDF, caja 28, exp. 6.

⁴² Informe de la labor desarrollada en la 41 zona escolar durante los meses de agosto y septiembre de 1943, en AHSEP, Fondo DGEPDF, caja 28, exp. 6.

⁴³ Informe de las labores de inspección de la 40 zona escolar durante los meses de octubre y noviembre de 1943, en AHSEP, Fondo DGEPDF, caja 28, exp. 6.

La reforma definitiva

El temor en contra de la educación socialista se mantenía latente. Los ataques en la prensa continuaban calificándola como una forma de destruir la familia y la moralidad. Incluso hubo quien afirmara que el precepto, tal como había sido redactado en 1934, era propio y exclusivo de los regímenes totalitarios como eran el caso alemán y soviético.⁴⁴

En 1945 las condiciones parecieron favorables para llevar adelante la reforma. Los sectores conservadores se habían fortalecido ante una izquierda debilitada y dividida, pero además con el triunfo de los aliados, la oposición a las ideologías radicales se acentuó facilitando el proceso de cambio.

El proyecto de ley presentado a las cámaras en diciembre 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 raza o secta, apoyaría la independencia política de México y la solidaridad internacional.

La educación tomaba un nuevo cariz: se convertiría en instrumento para consolidar la paz, la democracia y la justicia, principios que Torres Bodet había sustentado a nombre de México en la Conferencia Educativa, Científica y Cultural que dio vida a la UNESCO.

El texto, oficialmente reformado en octubre de 1946 en vísperas del cambio presidencial,⁴⁵ 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

⁴⁴ “Una defensa imposible: la del artículo 3o., precepto esencialmente totalitario”, en *La Nación*, año III, núm 123, pp. 8-9, 19 de febrero de 1944.

⁴⁵ El desacuerdo apenas se había dejado sentir. Sólo diez votos de la CTM constituyeron la única oposición entre los diputados. *Diario*, 1945, p. 84.

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.

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. De esta manera 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.

Torres Bodet confesaría en sus *Memorias* que la educación socialista había sido apenas un incidente de una joven nación en busca de su identidad e independencia política. La calificaba de fuego de artificio que había provocado confusiones por la convicción de algunos de poder modificar la realidad, cambiando leyes. “Estaba plenamente convencido [...] de que nada resultaría más desastroso que un sistema escolar dominado por los ejecutores de cualquier secta, política o religiosa, obediente a instrucciones del extranjero. Ni Washington ni Moscú. Pero desde luego, tampoco Roma”.⁴⁶

CRECIMIENTO Y MODERNIZACIÓN

Para 1946, año de elecciones presidenciales, el espectro de la guerra había desaparecido, el país gozaba de estabilidad política y la recuperación económica avanzaba por buen camino.

Miguel Alemán, ex gobernador de Veracruz durante el régimen cardenista y secretario de Gobernación durante la administración que concluía, se convirtió en el primer presidente civil del México posrevolucionario. Retomó de nuevo la idea de unidad nacional para erradicar toda tendencia izquierdista y no simplemente modificar los términos. El hincapié en el nacionalismo, la exhortación a los héroes y a los símbolos patrios fue una constante del discurso oficial. La mexicanidad no sólo se enfocó a la “formación de nuevos ciudadanos” sino también a alcanzar

⁴⁶ Torres Bodet, *Memorias*, vol. I, pp. 226-227.

“una homogeneidad de cultura y voluntad colectivas” sin tomar en cuenta la pluralidad étnica y lingüística nacional.

La preocupación central del nuevo gobierno era construir el México del siglo xx por la vía del crecimiento industrial y el aumento de la producción agrícola para ampliar exportaciones y sustituir importaciones. Por tanto, el proyecto educativo quedó inmerso en el contexto del desarrollo económico. 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.

Manuel Gual Vidal, hombre de negocios y abogado, sin más experiencia en educación que como maestro de derecho en la Universidad Nacional Autónoma de México, fue designado nuevo titular de Educación. Alcanzar las metas requería la capacitación de una amplia fuerza de trabajo. Y en este renglón el rezago era mayúsculo. El Distrito Federal, con mayores recursos que el resto de las entidades federativas, había logrado en 1946 que 61% de su población entre 6 y 14 años estuviera inscrita en escuelas primarias, públicas y privadas.⁴⁷ Sin embargo, llamaba la atención el bajo rendimiento escolar ya que no había proporción entre la matrícula de primer grado con el número de quienes cursaban sexto.⁴⁸ Las cifras en relación con la enseñanza media eran preocupantes y más aún las relativas a educación superior.

Superar el rezago y afrontar el torrente de demandas derivado de la explosión demográfica implicaba la construcción de nuevos edificios, el aumento de salones en otros, la reparación de los inmuebles en casi todos, pero igualmente importante era la capacitación de nuevos maestros. Se reorganizó el sistema de enseñanza normal para coordinar la educación en este nivel, ya que los maestros desarrollaban su labor conforme a métodos distintos, hasta opuestos, de acuerdo con una filosofía y técnica pedagógica diferentes. Con el nuevo plan de estudios, puesto en marcha en 1943, la preparación magisterial se unificó, además de moderar los

⁴⁷ Myers, *Education*, p. 85.

⁴⁸ De una inscripción total de 265 638 alumnos, sólo 21 565 cursaba el sexto grado. La lista de alumnos inscritos por zonas escolares del 1o. al 6o. año en el periodo 1940-1946 en Informe de las labores desarrolladas en la Dirección General de Educación Primaria en el Distrito Federal del 1 de diciembre de 1940 al 30 de noviembre de 1946, en AHSEP, Fondo DGEPDF, caja 8, E/200(04).

contenidos al tener el maestro que cumplir su misión en un nuevo contexto político. Los tres años de preparación magisterial, posteriores a la enseñanza secundaria, comprendían un programa sumamente recargado, 38 materias obligatorias, que combinaba conocimientos académicos y pedagógicos. De la Escuela Nacional de Maestros egresaba el mayor número de profesores, otros más procedían de escuelas normales de provincia. Ante la creciente demanda educativa no dejaron de incorporarse elementos sin una capacitación adecuada. En este caso fue el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio una opción práctica, mas no la mejor, como señalaba el propio Torres Bodet, para regularizar la situación profesional de miles de docentes hasta obtener su titulación mediante cursos por correspondencia completados por cursos intensivos en periodos de vacaciones.

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 ya lo había hecho 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.

La segunda enseñanza

La segunda enseñanza mostraba serias deficiencias al inicio de los cuarenta. Aún no acababa por definir su camino. Se impartía en diversos tipos de escuelas con orientaciones y planes de estudio diferentes, con tres o cuatro años de estudio o incluso dos.⁴⁹ La inscripción se concentraba en las escuelas secundarias de “cultura general”, que preparaban a los alumnos para continuar con estudios superiores de bachillerato y carreras universitarias, mientras que un bajo porcentaje cursaba sus estudios en planteles industriales, comerciales y especiales que daban capacitación técnica para la incorporación inmediata del alumno al proceso de producción.

⁴⁹ *Memoria* 1941, pp. 72-73.

El meollo del problema era homogeneizar dentro de una diversidad de opciones. Los cambios se iniciaron en el aspecto administrativo y el antiguo Departamento de Enseñanza Secundaria se convirtió en dirección general para continuar con la reforma de los planes de estudio vigentes desde 1939. Si bien el nuevo plan, aprobado en 1944, no pudo sacudirse del excesivo número de materias que caracterizaba al anterior, logró cierta unidad al establecer como base un tronco común de asignaturas. El resto eran materias optativas que permitían mayor flexibilidad y respondían a las modalidades específicas de cada plantel. En cuanto a los contenidos, el cambio fue decisivo. El estudio de la historia y el civismo, al igual que en el caso de la primaria, se convirtieron en pieza central. Suprimido el sentido socialista de la educación, ya no hubo referencia alguna a los factores de la producción, la explotación de los trabajadores, el cooperativismo, las huelgas u otros temas relacionados con la ideología marxista sino que ahora los contenidos se relacionaban con la organización del Estado, el funcionamiento de las instituciones, los derechos y obligaciones del ciudadano, siempre encaminados a fortalecer el sentido de identidad nacional.

La mayoría de las escuelas secundarias funcionaba de manera mixta no obstante que la ley orgánica de 1942 estipulaba la organización unisexual, y en horario corrido o discontinuo según las circunstancias. 31 horas de clase semanales y 9 de estudio dirigido, que suplían las tareas a domicilio, conformaban el nuevo plan que variaba de acuerdo con las asignaturas de cada grado. Se dio prioridad al estudio de lengua y literatura española y a matemáticas. Los cursos de historia y educación cívica —antes informaciones y prácticas socialistas— ampliaron su horario a tres horas semanales. El estudio de biología, física y química incluía prácticas de laboratorio. A geografía y a lenguas extranjeras se les asignaban dos horas y para actividades artísticas (dibujo y educación musical) se disponía de cuatro horas semanales al igual que para talleres. Ya en el tercer grado, el alumno seleccionaba las actividades prácticas de acuerdo con sus aptitudes e inclinaciones personales.⁵⁰

En el caso de los planteles de enseñanzas especiales, industriales y comerciales, el plan para cada grado era un ciclo de capacitación específica como base para el dominio de técnicas más avanzadas. Los egresados de

⁵⁰ El plan de estudios en Meneses, *Tendencias*, pp. 284-285.



Labores cotidianas en una escuela secundaria de la Ciudad de México, 1945, AHSEP, DGESDF.

escuelas industriales, por ejemplo, podían canalizarse a ingeniería mecánica y eléctrica o a ingeniería de la construcción. En las comerciales se enseñaba taquigrafía, mecanografía, contabilidad y más tarde se añadieron otras especialidades: traductor, intérprete y administrador de empresas. En los planteles de ciencias y artes del hogar, los talleres eran de corte y confección, cocina, tejidos y bordados a máquina, enfermería, primeros auxilios, dietética. Los de artes y oficios ofrecían talleres de alfarería, carpintería, tejeduría, mimbre, zapatería.⁵¹ Ante la heterogeneidad de la demanda las opciones fueron en aumento. Hubo cursos de trabajo social, artes gráficas, turismo, administración hotelera, entre otras más.

La segunda enseñanza se expandió con rapidez. De los alumnos inscritos en este nivel, la mayoría cursaba educación secundaria en 102 planteles, entre públicos y privados, localizados en la Ciudad de México en 1950, con una inscripción que se aproximaba a 30 000 estudiantes.⁵² Pero esta expansión enfrentó graves carencias. Además de escasez de recursos, el magisterio no reunía siempre los requisitos profesionales para ejercer la docencia en ese nivel o bien no tenía los conocimientos específicos para impartir determinada asignatura. Un solo maestro lo mismo daba botánica, zoología, y geografía que anatomía y química. Las condiciones materiales de los planteles eran, con frecuencia, deficientes. Muchos eran rentados y no tenían las condiciones y amplitud necesarias.⁵³ La falta de laboratorios y talleres, de equipos, herramientas y maquinaria coadyuvaba a una enseñanza teórica y verbalista no acorde con la orientación práctica que debería tener, aunque no faltaron quienes se ingeniaron para improvisar aparatos y proveerse de materiales tratando de suplir en lo posible las carencias.

Para los años cincuenta la educación media mostraba falta de dinamismo. El problema no estaba sólo en ampliar y mejorar los servicios. Prevalcían en estas escuelas las deficiencias que la reforma de 1944 había tratado de corregir: disminuir el abismo entre la orientación teórica y la aplicación práctica. En buena medida esta situación se derivaba del

⁵¹ “Datos que proporciona la Dirección General de Segunda Enseñanza en el Distrito Federal para el informe presidencial correspondiente a los años 1944 a 1945”, en AHSEP, Fondo DGSEDF, caja 7, exp. 8.

⁵² *Compendio estadístico 1952*, pp. 119, 121.

⁵³ Varios informes de inspección en AHSEP, Fondo DGSEDF, Sección de Escuelas Secundarias Federales, 1940-1985, caja 19.

número abrumador de materias que llegaban a cursar anualmente, hasta 12 asignaturas, propiciando un elevado grado de reprobación y deserción. El error se originaba en el supuesto de que los alumnos seguirían estudios superiores mientras que en realidad un alto porcentaje, por necesidades económicas, abandonaba las aulas en busca de trabajo. Los datos estadísticos apremiaban a tomar decisiones. Para 1960 sólo 11 666 jóvenes egresaban de este ciclo, en una ciudad que se acercaba a los cinco millones de habitantes.⁵⁴

La educación superior

Alcanzar el anhelado progreso y desarrollo implicaba abrir la brecha en diversos ramos de la actividad económica, lo cual requería la capacitación de una amplia fuerza de trabajo. Sólo la Ciudad de México disponía de un nivel relativamente aceptable de instituciones y maestros capacitados para impartir enseñanza superior.

La nueva orientación política del gobierno avilacamachista hizo posible limar las asperezas entre el Estado y la Universidad, agudizadas durante el régimen de Cárdenas. Pero también, la Segunda Guerra Mundial representó una circunstancia excepcional para que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se constituyera en factor central de progreso, apoyando la formación de los cuadros profesionales que el despliegue industrial requería.

La Universidad, desgastada por los conflictos internos que derivaron en pugnas entre estudiantes y autoridades, en violencia y una huelga generalizada, requería una reforma a fondo para modernizarse. Una nueva ley orgánica en 1945 concretó la reforma universitaria que permitió definir su organización y funciones. Contando con un considerable apoyo económico y político del Estado, la Universidad recuperó la posición privilegiada que había perdido. Para entonces registraba una población escolar de 22 000 alumnos.

Se dieron los primeros pasos para diversificar el sistema de educación superior ya que hasta entonces de sus aulas egresaban profesionistas la mayoría de las veces de carreras liberales, en proporciones suficientes para satisfacer los requerimientos de una sociedad para la cual la educación

⁵⁴ Urquidi y Lajous V., *Educación*, p. 35.

superior era apenas poco más que un lujo.⁵⁵ La construcción de la Ciudad Universitaria en los terrenos que el entonces presidente Ávila Camacho autorizó expropiar al sur de la ciudad venía a corroborar el interés del gobierno por asegurar la capacitación de profesionistas que demandaba el cubrir los requerimientos del desarrollo económico, inaugurándose las nuevas instalaciones simbólicamente en noviembre de 1952, en vísperas del cambio presidencial.

Una 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 como el Palacio de Minería, sede de la Escuela de Ingeniería, o la Facultad de Filosofía y Letras instalada en la antigua Casa de los Mascarones o la Escuela de Medicina en el antiguo local en la Plaza de Santo Domingo. El traslado fue paulatino. Empezaba una nueva etapa para la Universidad Nacional.

El cambio permitió mejores condiciones de desarrollo y expansión interna de las actividades docentes y de investigación, a la vez que facilitó la comunicación inter universitaria. *La Gaceta de la Universidad* empezó a circular y Radio Universidad a funcionar. En facultades y escuelas se modificaron los planes y programas de estudio, pero a la vez se crearon nuevas opciones profesionales. En la composición del profesorado, de acuerdo con su formación, seguían prevaleciendo los abogados aunque empezaba a verse un espectro más amplio de especialidades: filósofos, historiadores, internacionalistas, literatos, lingüistas, antropólogos, psicólogos entre otros especialistas más. Una nueva práctica fue la designación de profesores de tiempo completo. También se ampliaron los institutos de investigación. En términos numéricos, la universidad crecía. Ofrecía 58 carreras profesionales aunque leyes, medicina e ingeniería absorbían 50% de las inscripciones anuales.⁵⁶ La ampliación de las instalaciones continuó: se edificaron más aulas, laboratorios, cubículos para profesores e investigadores, además de los edificios que albergaban la Biblioteca Central, la Hemeroteca y el Centro Cultural.

La insuficiencia presupuestal se dejaba sentir en la marcha cotidiana de la institución. El subsidio federal no lograba cubrir los gastos origi-

⁵⁵ Domínguez Martínez, "Historia", p. 188.

⁵⁶ *El Universal*, 31 de marzo de 1957.

nados por el crecimiento de la población escolar ni las necesidades de renovación de laboratorios, bibliotecas, sueldos, etc. Este desmesurado crecimiento rebasó las provisiones, empezando por la capacidad física de las instalaciones del Pedregal planeadas para albergar un máximo de 25 000 alumnos. En el año de 1955 contaba ya con una población de 37 000 estudiantes. Sin embargo, la política de puertas abiertas se mantuvo inalterada.⁵⁷

El Instituto Politécnico Nacional (IPN) fue, junto con la UNAM, pilar de la educación superior 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.

Integrado a la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica de la SEP, para 1940 contaba con una inscripción de 10 311 alumnos distribuidos en cuatro escuelas vocacionales y seis escuelas superiores.⁵⁸

En corto tiempo, el IPN amplió las alternativas con nuevas carreras y programas en las distintas ramas de la enseñanza técnica, no sin ver afectadas sus actividades por problemas internos y huelgas ante la falta de una legislación que definiera y reglamentara su función.⁵⁹ Con la ley orgánica de 1949 se reorganizó su estructura y reglamentó sus actividades.

Las instalaciones en el casco de Santo Tomás se ampliaron y adaptaron ante el constante incremento de la población escolar. De sus aulas egresaban un número creciente de ingenieros en muy diversas ramas: petroleros, geólogos, topógrafos, hidrógrafos, mecánicos electricistas, metalúrgicos, en aeronáutica; también médicos rurales, químicos farmacéuticos, biólogos y administradores entre otras muchas especialidades más. Para 1955 la matrícula se había elevado a 27 000 alumnos, 5 000 más que el año anterior.

De nuevo las solicitudes de ingreso sobrepasaban la capacidad física de los edificios, lo que hizo necesario la construcción de las nuevas instalaciones en Zacatenco que serían inauguradas en 1964.

⁵⁷ Domínguez Martínez, "Historia", p. 202.

⁵⁸ *La obra*, 1946, p. 288.

⁵⁹ Calvillo Velasco y Ramírez Palacios, *Setenta*, pp. 254-278.

La ciudad, reflejo de la modernidad

Al comenzar el decenio de los años cincuenta, el auge económico que experimentaba el país era indudable y el perfil de la Ciudad de México era el de una ciudad moderna, industrializada, con avances espectaculares en diversos campos de la actividad económica. La ciudad crecía y sus límites se extendían hacia el Estado de México, especialmente a Vallejo, Naucalpan, Azcapotzalco, Ecatepec, y Tlanepantla, nuevas zonas industriales.

Cambios y novedades transformaron su fisonomía y espacio. Destacaba la construcción de grandes obras públicas, la expansión de redes de transporte, de vías de comunicación. Estructuras de acero y concreto permitieron la construcción de modernos y altos edificios. Pero también la nueva arquitectura de la ciudad modificó la vida privada y con los modernos edificios de multifamiliares, se restauró la convivencia que las antiguas vecindades propiciaban. La creación de instituciones de beneficio social, el aumento de los servicios públicos, de áreas iluminadas, el creciente número de hospitales, de planteles educativos y de hoteles complementaba esa visión de progreso. Tranvías, autobuses, camiones y automóviles de diversas marcas y modelos empezaban a congestionar calles y avenidas. La vida cotidiana se enriquecía con nuevos cines, teatros, restaurantes, bares y estadios deportivos. Y el tradicional “centro” de la ciudad dejaba de ser el espacio único de negocios y comercio para expandirse a zonas contiguas. Las grandes tiendas departamentales abrieron sucursales en otras zonas del área metropolitana, a la vez que empezaban a operar tiendas de autoservicio como nueva alternativa y los comercios de consumo popular se multiplicaban.

El anhelo de modernidad, en el que tanto se insistía, permeó la vida cotidiana de la capital. Las transformaciones en el estilo de vida en buena medida se originaron por la creciente urbanización y los cambios de la economía. También la influencia cultural norteamericana se dejó sentir en casi todos los órdenes de la vida mexicana. La producción masiva de bienes de consumo incidió de manera especial en la vida cotidiana. La vida doméstica se transformó y simplificó, adaptándose al medio urbano con la circulación de nuevos aparatos electrodomésticos: estufas, refrigeradores, lavadoras, licuadoras, aspiradoras, planchas, batidoras. Productos estadounidenses inundaron el mercado.

La vida cultural se enriqueció. Se publicaron las obras de Agustín Yáñez, *Al filo del agua*, de Octavio Paz, *El laberinto de la soledad*, de Salvador Novo, *Nueva grandeza mexicana*, por mencionar algunas. Más adelante *El llano en llamas*, de Juan Rulfo, y de Carlos Fuentes, *La región más transparente*. Se crearon instituciones para apoyar la cultura superior como El Colegio Nacional, equivalente de la Academia Francesa, El Colegio de México, el Instituto Nacional de Bellas Artes. Se fundó la Escuela Normal Superior, se inauguraron las nuevas instalaciones de la Escuela Nacional de Maestros, el Observatorio Astrofísico de Tonanzintla y se construyeron los Estudios Churubusco, hasta entonces los más grandes de América Latina. Las publicaciones periódicas que circulaban en el Distrito Federal se incrementaron y diversificaron. En su mayoría eran informativas, seguidas de las culturales, técnicas y religiosas, aunque de ninguna manera había correspondencia entre sus tirajes y una población que se acercaba, en 1950, a los tres millones de habitantes.⁶⁰

Sin embargo, este progreso no fue incluyente a toda la población. La ciudad fue un espacio de contrastes y diferencias, reflejo de la profunda desigualdad social. A la par que la ciudad crecía y aparecían nuevas zonas residenciales como Jardines del Pedregal o Ciudad Satélite, las colonias populares se extendían hacia las zonas más alejadas, marginadas de los beneficios de la modernidad. En los pueblos pequeños la vida parecía estacionarse. Los caminos eran brechas difíciles, no había electricidad ni gas, la gente andaba a caballo, en burro, en carreta. Las oportunidades educativas, reducidas, hacían aún más marcadas las diferencias sociales.

Años de austeridad

En medio de este auge aparente, Adolfo Ruiz Cortines asumió la presidencia. Heredaba, como resultado del modelo modernizador alemanista, una economía afectada por los excesivos gastos de la administración anterior, por lo que la austeridad caracterizó su gestión y en consecuencia el desarrollo de la educación fue limitado.

José Ángel Ceniceros, como titular de Educación, siguió el mismo camino que su antecesor. Normalista, abogado y autor de varias obras

⁶⁰ Torres Septién, "La lectura", p. 303.



Honores a la bandera. Escuela Secundaria núm 12, Ciudad de México, 1949, AHSEP, DGESEDF.

sobre derecho, contaba con una amplia trayectoria docente en la Normal de Maestros y en la Universidad Nacional Autónoma de México como profesor de leyes. Se repetía el trillado discurso sobre la unidad nacional: “la escuela es para todos” y en la Secretaría de Educación no había ni “izquierdas” ni “derechas” sino únicamente servicio profesional,⁶¹ a la vez que la mexicanidad alcanzaba su máxima expresión como una reacción ante la necesidad de preservar la identidad nacional frente al poderoso vecino del norte.

La demanda educativa se incrementaba a pasos acelerados no sólo por la preocupante explosión demográfica sino también por la creciente migración a la ciudad, reflejo del pujante proceso de industrialización. Ciertamente la relación de instituciones educativas por habitante en todos los niveles era mucho mayor en la capital de la República y el control de programas era menos difícil. Los planteles en todos los niveles se habían multiplicado. Era la entidad federativa con mayor porcentaje de alumnos que terminaban la enseñanza primaria, en donde la enseñanza media ofrecía mayores oportunidades y concentraba los principales centros de educación superior. Sin embargo, la eficiencia del sistema dejaba mucho que desear.

Los cambios de orden social y económico generados en los últimos años exigían una revisión del sistema educativo. El problema no era sólo financiero sino demandaba también un cambio en los patrones educativos. Había falta de planeación, dirección y programas adaptados al crecimiento industrial; también era necesario renovar los métodos didácticos para desterrar el verbalismo y la falta de realizaciones prácticas. Pero el cambio implicaba más que un discurso y ni Gual Vidal ni después Ceniceros llevaron a cabo reforma alguna para superar las deficiencias. Ambos concentraron su atención en aumentar los servicios educativos en todos los niveles y estratos sociales sin introducir cambios cualitativos. A finales de los cincuenta, las deficiencias educativas se habían incrementado. Además, la SEP se había convertido en una gigantesca dependencia con más de 150 000 maestros y empleados, lo que propició la burocratización.⁶² Ya para entonces se hablaba con insistencia de la crisis de la educación.

⁶¹ *El Nacional*, 17 de diciembre de 1952.

⁶² Arnaut, “La configuración”, p. 62.

Se rompe la calma

La Ciudad de México, como centro político, fue escenario de conflictos. La política de unidad nacional llevaba implícita la necesidad de fortalecer alianzas y ampliar consensos, pero también era una vía de legitimación para controlar esa diversidad de intereses e ideologías no siempre acordes con la política oficial.

Con la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación se había logrado la anhelada unidad sindical. Su estructura y carácter no representaron un frente amplio, heterogéneo, de fuerzas sociales sino que desde un principio se convirtió en un organismo en el que las relaciones de poder y dominación predeterminaron las relaciones entre sus miembros. Se estableció como norma una acepción muy peculiar de “democracia” que reconocía la diversidad de tendencias y credos, pero a partir de la subordinación a la dirigencia sindical y al bloque en el poder, haciendo a un lado los intereses y propuestas de las bases.

La corrupción había sentado sus reales entre los dirigentes sindicales. Los puestos directivos servían de trampolín político hacia 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 manera que su poder adquisitivo había disminuido notablemente desde 1939.⁶³

Los conflictos aplazados por varios años no tardaron en aparecer. Fue la sección IX, integrada por maestros de preescolar y primaria del Distrito Federal, la primera en declararse por la remoción de sus líderes sindicales, exigiendo a la vez una reivindicación salarial y mejores condiciones de trabajo. Othón Salazar, antiguo líder estudiantil, se convirtió en cabeza de la disidencia. Las manifestaciones proliferaron. Día con día el apoyo al movimiento se consolidaba: maestros, estudiantes universitarios y del Politécnico, el Partido Comunista Mexicano, representantes de sindicatos obreros y padres de familia se solidarizaban con él. En apoyo, la mayoría de las escuelas primarias de la capital paralizó sus labores al mismo tiempo que el movimiento ferrocarrilero avanzaba y las manifestaciones de campesinos y trabajadores proliferaban. Ante el inminente cambio

⁶³ Sobre el conflicto magisterial, Loyo Brambila, *El movimiento magisterial*; Greaves L., *Del radicalismo*, pp. 71-86.

de poderes en diciembre de 1958, la represión violenta fue la respuesta al radicalismo de estos movimientos y tanto Salazar como otros líderes sindicales fueron encarcelados.

La encrucijada

Al asumir la presidencia Adolfo López Mateos, México disfrutaba del llamado “milagro mexicano”, periodo en el que el crecimiento económico era muy superior al crecimiento de la población y en el cual reinaba una notable estabilidad de precios. Sin embargo, otros acontecimientos que escapaban al control gubernamental amenazaban la estabilidad. No sólo preocupaba el activismo de algunos sectores de trabajadores sino además, el triunfo de la Revolución cubana, en enero de 1959, desencadenó una fuerte inquietud que se agudizó aún más por la simpatía que el gobierno lopezmateísta mostró hacia el nuevo régimen cubano.

De nuevo la presencia de Torres Bodet al frente de la SEP fue decisiva. Como él mismo confesaba, encontraba esta vez una situación nada halagadora: las obligaciones del Estado habían crecido más que el presupuesto, la creciente demanda escolar no daba respiro a las autoridades, se contaba con centenares de maestros aún no titulados y la unificación sindical no había mejorado la calidad del trabajo docente.⁶⁴

La enseñanza primaria se convirtió en piedra angular del proyecto. El informe presentado por una comisión mixta pintaba en colores sombríos el panorama de un país que superaba los 35 millones de habitantes, de los cuales cinco millones habitaban en el Distrito Federal y en donde 45% de la población de 12 años o más años había terminado la educación primaria en 1960.⁶⁵ El desarrollo industrial había desplazado a la agricultura como eje de la estructura económica y demandaba mano de obra calificada, lo que no podía satisfacerse por el bajo índice de escolaridad. La propuesta de Torres Bodet para atender el rezago educativo acumulado así como la explosiva demanda escolar fue el llamado Plan de Once Años, primer intento por planificar la educación a largo plazo. Ello implicaba no sólo establecer escuelas en número suficiente sino también los grados faltantes en los planteles que lo requirieran, de tal

⁶⁴ Torres Bodet, *Memorias*, vol. II, p. 361.

⁶⁵ Urquidi y Lajous V., *Educación*, p. 33.



En el taller de costura. Escuela Primaria Revolución, Arcos de Belén, 1941, AHSEP, DGEPDF.

suerte que para 1970 la demanda en todos los grados escolares pudiera satisfacerse.⁶⁶ Los esfuerzos de la campaña alfabetizadora se tambaleaban ante el acelerado crecimiento de la población y el insuficiente número de planteles. En el caso del Distrito Federal, cerca de 300 000 niños entre 6 y 14 años quedaban sin escuelas.

Con el porcentaje del presupuesto más alto destinado a educación, la expansión de la enseñanza elemental fue sorprendente, obligando a una reorganización de la Dirección General de Educación Primaria en el Distrito Federal, ahora dividida en cuatro direcciones. Miles de aulas se construyeron (gráfica 1). El reto fue mayor en el aspecto docente dado el limitado número de normalistas para satisfacer la demanda. De nuevo tuvo que acudir a la contratación de elementos sin la preparación adecuada, muchos de ellos egresados de escuelas secundarias, 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 planes y los programas de estudio sin que esta reforma llevara a un cambio sustancial. Divididos ya no por asignaturas sino en conjuntos de actividades agrupadas en áreas de conocimiento, tenían como finalidad erradicar el verbalismo y la memorización en que había caído la enseñanza. Se insistió en los métodos globalizadores, en centros de interés, en unidades de trabajo. Pero su valor práctico era todavía discutible y sembró confusión entre los maestros ante la falta de una orientación precisa y adecuada.

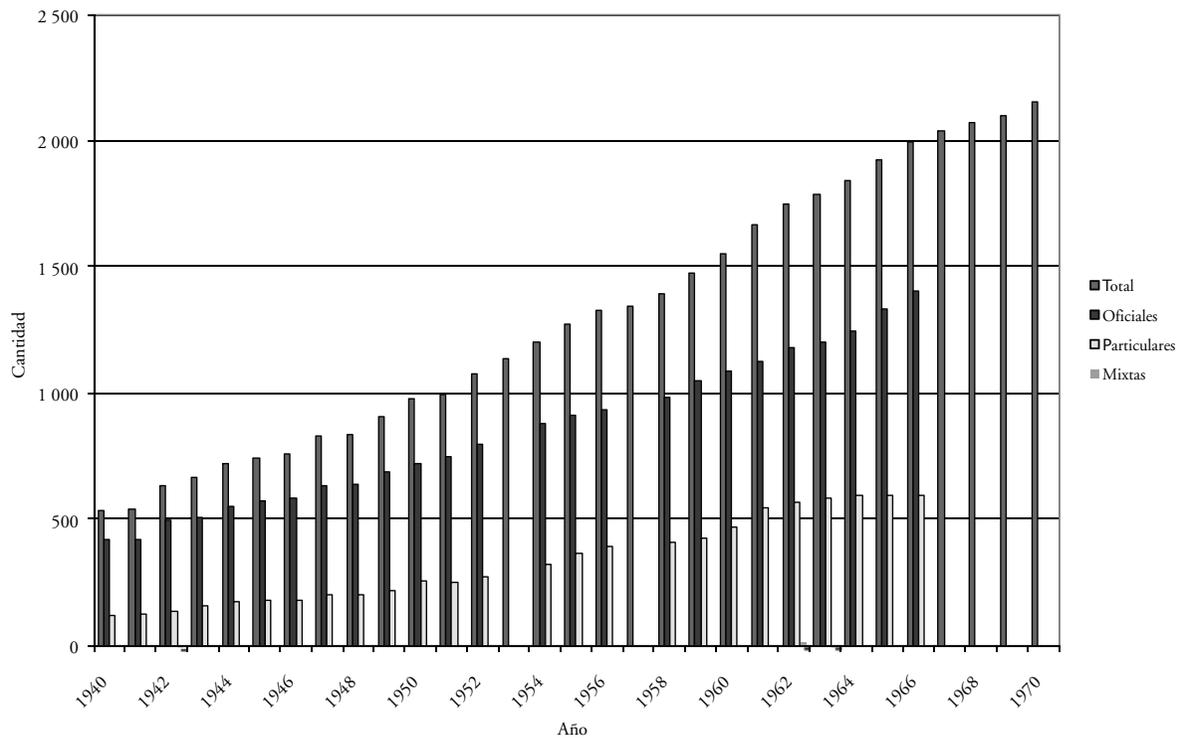
La reforma abarcó la segunda enseñanza. Un nuevo plan de estudios puesto en marcha en 1960 eliminó algunas materias, redujo los programas en otras y destinó más tiempo a las prácticas en talleres y laboratorios a fin de combatir el excesivo academicismo y evitar el elevado índice de reprobación y deserción.

Un antagonismo latente

El conflicto de los textos escolares como privilegio de unos cuantos había sido tema central de las discusiones en la Junta Nacional de Educación Normal (1954). Puestos en juego los intereses de autores, casas editoriales y libreros, no siempre las obras elegidas por la Comisión Revisora y Coordinadora de Planes Educativos, Programas de Estudio y Textos

⁶⁶ *Plan nacional*, 1959.

Gráfica 1. Número de escuelas primarias en el DF, 1940-1970



Fuente: elaboración propia, AHSEP, DGEPDF.

Escolares eran las mejores. Continuaban circulando textos escritos décadas atrás, inapropiados por sus métodos, contenidos y ejemplos.⁶⁷ Pero también estaban aquellos cuyos autores eran a la vez los dueños de las editoriales que publicaban sus obras, o bien eran los inspectores quienes escribían los libros y los recomendaban a los directores de las escuelas para que las incluyeran en las listas presentadas a los padres de familia al inicio del año escolar.

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 motivo 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.⁶⁸ Con esta empresa, que en cierta forma recordaba el proyecto vasconcelista de hacer llegar las obras de autores clásicos a todos los rincones del país, el Estado ampliaba su control en el ámbito educativo, pero además su uso obligatorio representaba, más que leyes y decretos, un excelente conducto para asegurar una base cultural uniforme y avanzar en el proceso de integración nacional al difundir principios y valores acordes con la ideología oficial.

Martín Luis Guzmán, destacado novelista de la Revolución mexicana, presidió la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CNLTG) convocando a maestros y escritores mexicanos a participar en la redacción de nuevos textos escolares de acuerdo con las normas de la comisión, “sin expresiones que susciten rencores u odios, prejuicios y estériles controversias” que pudieran revivir viejas rencillas.⁶⁹

Los primeros textos se distribuyeron a todos los alumnos de escuelas primarias, fueran oficiales o particulares, federales o estatales. Las protestas se desataron al anunciar que los textos serían obligatorios.⁷⁰ Grupos sociales diversos, con objetivos contradictorios, lograron conformar un

⁶⁷ En 1959 todavía se seguían reeditando el método Rébsamen, el método onomatopéyico de Torres Quintero y los textos de lectura de Delgadillo. Hernández Luna, “El régimen”, vol. I, p. 102.

⁶⁸ Para los 2 096 217 alumnos inscritos en primer grado, los tirajes de los diez textos de lectura seleccionados sumaban 195 000. Hernández Luna, “El régimen”, vol. I, p. 16.

⁶⁹ Torres Bodet, *Memorias*, vol. II, p. 387.

⁷⁰ *Excélsior*, 9 de febrero de 1960. Sobre la polémica que desataron, Loaeza, *Clases*.

frente común. Inicialmente fueron los autores de textos, librerías, editores y la Unión Nacional de Padres de Familia, quienes reprocharon la medida como anticonstitucional, antidemocrática y antipedagógica. Más adelante, 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 aterrorizó a muchos. Además, la declaración de López Mateos con relación a 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.⁷¹ 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 sectores privados y de poder económico, que aunque no estaban comprometidos con el debate escolar, trataban de recuperar fuerzas e imponer límites a la creciente intervención del Estado en el ámbito social. Las protestas 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 de: “Cristianismo sí. Comunismo no”, los ánimos se exacerbaban. La Ciudad de México se vio invadida de propaganda anticomunista, realizándose imponentes manifestaciones de protesta con claras implicaciones sociopolíticas que llegaron a rebasar los límites de una polémica meramente escolar.

Para evitar mayores conflictos, la política gubernamental se moderó. 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 una crisis lograron diluirse meses después. Quedaba claro que no había sido el contenido de los textos 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.

⁷¹ *Política*, vol. I, núm. 6, 15 de julio de 1960.

En los inicios de 1963 el conflicto había quedado prácticamente olvidado. Martín Luis Guzmán expresaba con tranquilidad: “ya no hay oposición a los libros y cuadernos gratuitos; unos y otros se impusieron solos”.⁷² Al finalizar su gestión López Mateos informaba que desde 1960 se habían distribuido 114 millones 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 la 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 a todos los niños mexicanos; para muchos han sido y siguen siendo el único recurso para su aprendizaje.

Fue también en estos años cuando la vida cultural se intensificó, una época de expansión y enorme productividad editorial, cuando la producción literaria mostraba una notable transformación por su dinamismo y diversidad,⁷³ cuando proliferan lugares y puntos de reunión en los que se discutía sobre el arte, cuando se amplían los espacios culturales de la ciudad con nuevas galerías y museos como el Museo Nacional de Antropología e Historia inaugurado por López Mateos en 1964.

La crisis se avecina

El gobierno de Gustavo Díaz Ordaz se inició en un momento en que el mito del “milagro mexicano” llegaba a su cúspide y cuando aún había confianza en el modelo de desarrollo. Pronto conflictos sociales acumulados años atrás, aunados a la agitación estudiantil surgida en otros países a favor de la democracia, los derechos civiles y las libertades individuales, se hicieron sentir. El profundo malestar político, esta vez representado por jóvenes universitarios, maestros y profesionistas, no tardó en aparecer.

El problema del acelerado crecimiento de la matrícula en la Universidad Nacional Autónoma de México se agudizó. Para 1960 la población estudiantil superaba los 68 000 estudiantes. El rector Ignacio Chávez

⁷² *Tiempo*, vol. XLIII, núm. 1099, 27 de mayo de 1963, p. 15.

⁷³ Sobre la labor editorial en estos años, Torres Septién, “La lectura”; Greaves L., “La SEP”.

lanzó un proyecto de amplios alcances para enfrentar los problemas y tensiones derivadas de la expansión: creó el examen de admisión e impuso un conjunto de medidas disciplinarias que provocaron el descontento estudiantil.⁷⁴ Huelgas y violencia se hicieron sentir en abierta actitud de rechazo. El ejército ocupó la Ciudad Universitaria. Las manifestaciones en contra del autoritarismo gubernamental 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, la represión fue la respuesta de las autoridades 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 el encarcelamiento de los principales líderes, junto con maestros y estudiantes. Con la represión, el movimiento de protesta sucumbió, pero no evitó que quedara al descubierto la fragilidad de un régimen que intentaba mantenerse a toda costa.

La postura estudiantil había sorprendido al gobierno porque cuestionaba abiertamente el mito desarrollista y porque quienes hacían este enjuiciamiento no eran sectores obreros o campesinos sino estudiantes de educación superior y profesores universitarios. El escenario fueron las calles y las plazas de la Ciudad de México. Díaz Ordaz señaló como el “verdadero problema de fondo” las deficiencias del sistema educativo y consideró urgente “una reforma educacional”. La “rebeldía juvenil” fue atribuida a la inadecuada formación cívica de los jóvenes. Pero, ya de hecho, a iniciativa de Agustín Yáñez, secretario de Educación, 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. La historia parecía haber dado marcha atrás. Se hablaba, como de algo nuevo, de una educación activa y dinámica, de poner fin a la enseñanza verbalista, de la comprobación mediante la observación directa de la realidad, de los supuestos “nuevos” métodos pedagógicos,

⁷⁴ Guevara Niebla, *La rosa*, pp. 64-65.

“aprender haciendo” y “enseñar produciendo” que de hecho retomaban las antiguas prácticas de John Dewey de la década de los veinte. Como parte de la llamada reforma se amplió la enseñanza preparatoria a tres años, se unificó el calendario escolar estableciendo para la Ciudad de México el calendario de verano que no dejó de suscitar inconformidad entre maestros y padres de familia por el cambio de vacaciones de fin de cursos, y se emplearon medios de comunicación masiva, no sólo la radio, sino ahora también la televisión, en programas de alfabetización y enseñanza secundaria.

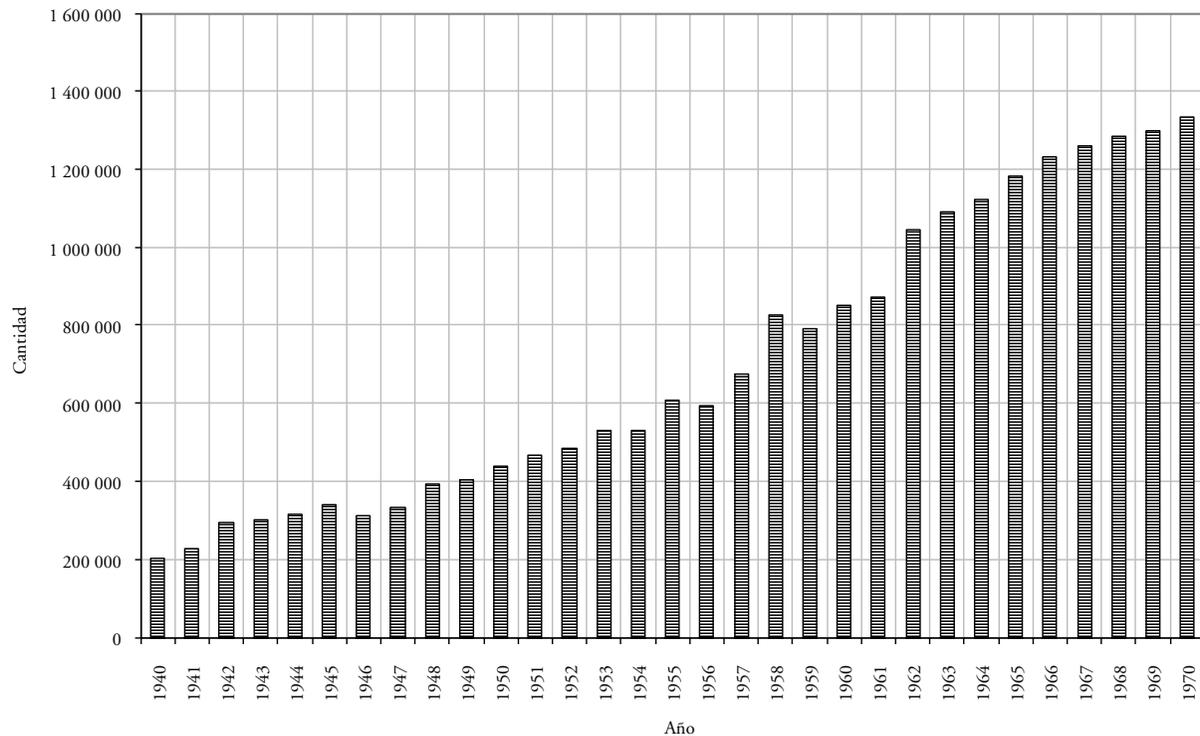
La secuela del 68 era manifiesta al inicio de una nueva década. Las inquietudes sociales y las agudas críticas al régimen y su política obligaban a tomar decisiones. Además, el modelo de desarrollo económico, vigente desde los años cuarenta, fue seriamente cuestionado al acentuar los conflictos sociales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

UN BALANCE

El progreso a lo largo de tres décadas muestra el indudable avance del sistema educativo nacional que enfrentaba una explosión demográfica al parecer imparable. Para 1970 la población en el Distrito Federal ascendía ya a 6 874 165. La modernidad tantas veces enunciada se reflejaba en miles de escuelas nuevas y mejor equipadas, en maestros más preparados, en planes y programas y libros de texto gratuitos, en mayores oportunidades de estudio, en nuevas carreras. El analfabetismo había descendido a 10%, la inscripción en escuelas primarias sumaban un total de 1 334 807 alumnos (gráfica 2), los planteles se habían multiplicado a 2 151 y la gran mayoría de los maestros estaban titulados⁷⁵ (gráfica 3). Cada vez era mayor el número de egresados de escuelas primarias interesados en continuar sus estudios con miras a obtener una educación superior, ya fuera de carácter técnico o universitario. Ese mismo año, 420 162 jóvenes estaban inscritos en escuelas posprimarias de educación media, en planteles con modalidades distintas, de carácter terminal o no terminal, con posibilidades diferentes de ingreso y de prestigio, programas de enseñanza media de tres años o de entrenamiento técnico de uno o dos años de duración, destinados a la preparación de obreros industriales

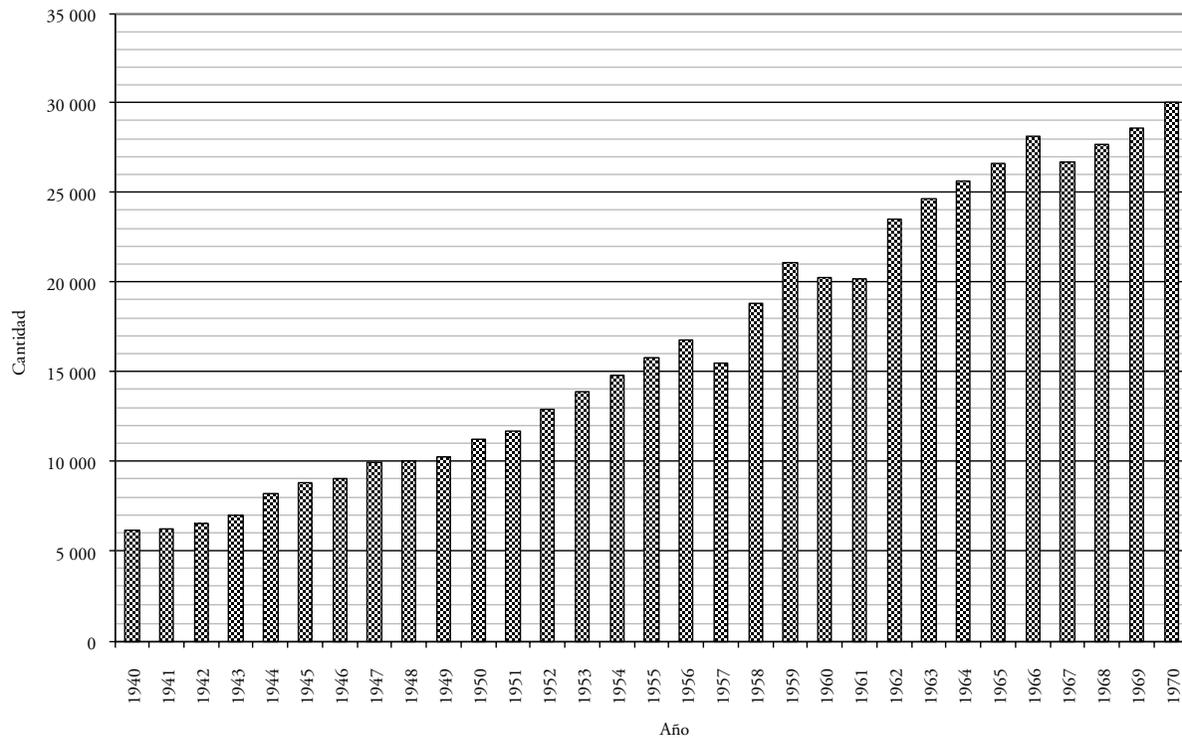
⁷⁵ *Anuario estadístico 1970*, p. 88.

Gráfica 2. Alumnos de primaria en el DF, 1940-1970



Fuente: elaboración propia, AHSEP, DGEPDF.

Gráfica 3. Número de maestros de primaria en el DF, 1940-1970



Fuente: elaboración propia, AHSEP, DGEPDF.

calificados.⁷⁶ En el campo de la educación superior, el desarrollo económico había favorecido las disciplinas científicas y técnicas y el abanico de nuevas profesiones continuó incrementándose. En la Universidad Nacional Autónoma de México la inscripción general se elevó a 107 056 y el Instituto Politécnico Nacional logró una cobertura en 1970, de 67 000 estudiantes.⁷⁷

Pero el rápido crecimiento de los servicios, reflejo de la modernización y progreso, no siempre tuvo buenos resultados. Si bien el perfil profesional del magisterio se elevó, los cursos impartidos por el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio 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 calidad de la enseñanza. La improvisación y la falta de experiencia, junto con un sistema de evaluación poco eficaz, repercutieron en los resultados.

Ciertamente el impresionante aumento de la matrícula en todos los niveles dio a la educación una connotación democrática aunque no significó un beneficio uniforme para todos los sectores sociales. Su estructura continuó siendo piramidal. La supuesta igualdad de oportunidades, de la que tanto se hablaba, no llegó a alcanzarse, propiciando que la escuela, antes de actuar como factor de igualdad social, se convirtiera en un elemento adicional de marginación. Además, el grave problema de la deserción no lograba superarse aunque en muchos casos rebasaba el ámbito escolar.

Los maestros, por su parte, obligados a afiliarse a un sindicato único obtuvieron nuevas condiciones laborales que garantizaban su permanencia, ascenso y mejoramiento profesional y económico, pero a la vez perdieron libertad de expresión y se convirtieron, las más de las veces, en una fuerza de apoyo para el gobierno en turno. Así, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación se consolidó 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.

⁷⁶ *Anuario estadístico 1970*, p. 104.

⁷⁷ En el caso de la UNAM esta cifra comprendía la matrícula de las escuelas preparatorias. Igualmente la inscripción al IPN abarcaba no sólo las escuelas profesionales sino también las vocacionales.

El acelerado desarrollo económico de la Ciudad de México daba una imagen muy distinta a la de principios de los años cuarenta. La ciudad siguió su curso, cada vez más moderna, cosmopolita, con una creciente urbanización. Vías rápidas de comunicación como el Anillo Periférico junto con la construcción de pasos a desnivel y del transporte metropolitano, el metro, mostraban una nueva faceta de la vida en la capital mientras que los cinturones de miseria quedaban olvidados de aquel proyecto modernizador.

Pero todas las innovaciones convivieron con ideas, prácticas y valores tradicionales. La Ciudad de México seguía siendo una ciudad plural, de grandes contrastes donde coexistían vestigios de la época prehispánica, monumentos coloniales, mansiones porfirianas que alternaban ahora con altos edificios con estructuras de acero como la Torre Latinoamericana; Xochimilco y la Catedral, las vecindades y las cada vez más lujosas oficinas en el Paseo de la Reforma, las modernas residencias y las colonias perdidas eran reflejo de una ciudad que finalmente no dejaba de mostrar su grandeza.

SIGLAS Y REFERENCIAS

AHSEP	Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.
DGEPDF	Dirección General de Educación Primaria en el Distrito Federal.
DGESDF	Dirección General de Educación Secundaria en el Distrito Federal.
IPN	Instituto Politécnico Nacional.
SEP	Secretaría de Educación Pública.
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México.

Revistas

Educación. Revista de Orientación Pedagógica. Segunda Época.

La Nación.

Política.

Tiempo.

Diarios

*El Nacional.**El Universal.**Excélsior.**Anuario estadístico compendiado*, México, Secretaría de Industria y Comercio, 1970.ARNAUT, Alberto, *Historia de una profesión. Maestros de educación primaria en México 1887-1993*, México, El Colegio de México, 1993.

_____, “La configuración histórica de administración y administradores de la educación básica en México (1950-2000)”, manuscrito, El Colegio de México, 2001.

CALVILLO VELASCO, Max y Lourdes Rocío RAMÍREZ PALACIOS, *Setenta años de historia del Instituto Politécnico Nacional*, México, Instituto Politécnico Nacional, t. I, 2006.CARBÓ, Teresa, “Legislar contra la ignorancia: leyes y decretos para la alfabetización (1944-1948)”, en *Papeles de la Casa Chata*, año 4, núm. 6, 1989, pp. 19-29.*Compendio estadístico 1952*, México, Secretaría de Economía Nacional, Dirección General de Estadística, 1953.*Diario de los debates de la Cámara de Diputados del Congreso de los Estados Unidos Mexicanos*, México, Cámara de Diputados, Crónica Parlamentaria, 1941.*Diario de los debates de la Cámara de Diputados del Congreso de los Estados Unidos Mexicanos*, México, Cámara de Diputados, Crónica Parlamentaria, 1945.*Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar*, México, Secretaría de Educación Pública, 1951.DOMÍNGUEZ MARTÍNEZ, Raúl, “Historia de la UNAM (1945-1970)”, en Renate Marsiske (coord.), *La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad, Plaza y Valdés, 2001.GAMBOA DE BUEN, Jorge, *Ciudad de México*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994.

- GREAVES L., Cecilia, “La Secretaría de Educación Pública y la lectura”, en *Historia de la lectura en México*, México, Ediciones del Ermitaño, El Colegio de México, 1988.
- _____, *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo*, México, El Colegio de México, 2008.
- GUAL VIDAL, Manuel, *Diez discursos sobre educación: programa educativo del licenciado Miguel Alemán*, México, Departamento de Publicidad y Propaganda, 1947.
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto, *La rosa de los cambios. Breve historia de la UNAM*, México, Cal y Arena, 1990.
- HERNÁNDEZ LUNA, Juan, “El régimen comercial de libros de texto en las escuelas primarias de México”, 2 vols., México, doc. mimeografiado, 1975.
- Historia de la lectura en México*, México, Ediciones del Ermitaño, El Colegio de México, 1988.
- Historia general de México*, México, El Colegio de México, 2000.
- Junta Nacional de Educación Normal. Ponencias oficiales*, México, Secretaría de Educación Pública, 2 vols., 1954.
- KNELLER, George, *The Education of the Mexican Nation*, Nueva York, Columbia University Press, 1951.
- La obra educativa en el sexenio 1940-1946*, México, Secretaría de Educación Pública, 1946.
- La obra educativa en el sexenio 1958-1964*, México, Secretaría de Educación Pública, 1964.
- Ley de emergencia que establece la campaña nacional contra el analfabetismo*, México, Secretaría de Educación Pública, 1944.
- Ley orgánica de Educación Pública*. México, Secretaría de Educación Pública, 1942.
- Los maestros y la cultura nacional*, México, Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Culturas Populares, 5 vols., 1987.
- LOAEZA, Soledad, *Clases medias y política en México. La querrela escolar, 1959-1963*, México, El Colegio de México, 1988.
- LOYO BRAMBILA, Aurora, *El movimiento magisterial de 1958 en México*, México, Era, 1979.
- MARSISKE, Renate (coord.), *La universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad, Plaza y Valdés, 2001.

- MARTÍNEZ ASSAD, Carlos, “La ciudad de las ilusiones”, en Alfonso Morales, *Los inicios del México contemporáneo*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1997.
- Memoria de la Secretaría de Educación Pública. Septiembre de 1940-agosto de 1941*, México, Secretaría de Educación Pública, 1941.
- Memoria anual de la Secretaría de Educación Pública, 1941-1942, 2 vols., México, Secretaría de Educación Pública, documento mecanografiado, 1942.
- Memoria de la Secretaría de Educación Pública. Septiembre de 1942-agosto de 1943, 2 vols., México, Secretaría de Educación Pública, documento mecanografiado, 1943.
- Memoria de la Secretaría de Educación Pública. Labores desarrolladas en el periodo comprendido entre el 1 de septiembre de 1943 al 31 de agosto de 1944, 2 vols., México, Secretaría de Educación Pública, documento mecanografiado, 1944.
- MENESES MORALES, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*, México, Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana, 1988.
- MONSIVAIS, Carlos, “Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX”, en *Historia general de México*, México, El Colegio de México, 2000.
- MYERS, Charles Nash, *Education and National Development in Mexico*, Princeton, Nueva Jersey, Princeton University, 1965.
- NOVO, Salvador, *Nueva grandeza mexicana*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2001.
- Plan de acción de la escuela primaria socialista*, México, Secretaría de Educación Pública, 1935.
- Plan nacional para el mejoramiento y la expansión de la educación primaria en México*, México, Secretaría de Educación Pública, 1959.
- Programas para las escuelas primarias de la República Mexicana*, México, Secretaría de Educación Pública, 1944.
- ROJAS, Pedro, *La Ciudad Universitaria a la época de su construcción*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1979.
- RUIZ, Ramón Eduardo, *México 1920-1958. El reto de la pobreza y el analfabetismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1977.
- SÁNCHEZ PONTÓN, Luis, *Hacia la escuela socialista; la reforma educacional en México*, México, Patria, 1935.
- TORRES BODET, Jaime, *Educación mexicana. Discursos, entrevistas y mensajes*, México, Secretaría de Educación Pública, 1944.

_____, *Discursos 1941-1964*, México, Porrúa, 1965.

_____, *Memorias*, México, Porrúa, 2 vols., 1981.

TORRES SEPTIÉN, Valentina, “La lectura, 1940-1960”, en *Historia de la lectura en México*, México, Ediciones del Ermitaño, El Colegio de México, 1988.

URQUIDI, Víctor y Adrián LAJOUS V., *Educación superior, ciencia y tecnología en el desarrollo económico de México*, México, El Colegio de México, 1967.

VÁZQUEZ DE KNAUTH, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, 2000.

VÉJAR VÁZQUEZ, Octavio, *Hacia una escuela de unidad nacional. Discursos*, México, Secretaría de Educación Pública, 1944.

VIII. LA EDUCACIÓN PRIVADA EN LA CIUDAD DE MÉXICO

Valentina Torres Septián Torres
Universidad Iberoamericana

LA CONSTRUCCIÓN DE UN CONCEPTO NUEVO: LA EDUCACIÓN PRIVADA

Los antecedentes

La Ciudad de México, como eje y punto de partida para el desarrollo de los proyectos nacionales, también fue el centro desde donde se gestaron las iniciativas que hicieron posible el desarrollo de una educación que avanzó de forma paralela, aunque no con la misma intensidad, a la educación pública a partir del siglo XIX. Me refiero a la educación particular o privada, llamada así porque era sostenida por corporaciones religiosas, empresarios privados o particulares, que se dedicaron a impartirla frente a la que brindaba el Estado. A pesar de que la educación particular fue ofrecida desde tiempos de la Colonia, no quedó expresamente definida como una educación opuesta a la pública hasta la proclamación de la Constitución de 1917.

Hablar de la educación particular en el siglo XX en México es hacer referencia a un problema fundamentalmente de carácter ideológico y económico, que en la Ciudad de México tendrá manifestaciones importantes en ciertos momentos de crisis. Afirmar que la educación privada, más que un problema de diferenciación en contenidos educativos, es un problema ideológico, se basa en que tradicionalmente la separación entre la educación pública y la privada, fue el resultado de la tensión que sobre ellas ejercieron tanto la Iglesia como el Estado. Asimismo, plan-

tearla como un problema económico tiene que ver con los mecanismos de sostenimiento que ésta siguió y que impactó necesariamente a los diversos sectores sociales que la demandaban y requerían.

Desde los inicios del siglo XIX se especificaron los límites de la educación particular—entendida como la que estaba dirigida y era impartida por maestros independientes—, en el “Reglamento General de Instrucción Pública” expedido por las Cortes Españolas el 29 de junio de 1821, en el que las escuelas particulares gozaron de una libertad condicionada, ya que desde un principio se les fijaron ciertas restricciones. Dos años más tarde, en el proyecto del Reglamento General de Instrucción Pública de 1823, se decía que “todo ciudadano tiene facultad de formar establecimientos particulares de instrucción en todas las artes y ciencias, y para todas las profesiones, pero el Estado se reservaba la autoridad de supervisar y asegurarse de que los maestros de estas escuelas tengan las aptitudes y preparación necesarias para la enseñanza”.¹ Todavía para estos años, las escuelas dirigidas por religiosos no eran propiamente particulares. Las reformas llevadas a cabo por Valentín Gómez Farías en 1833 reiteraban la obligación que tenía la Iglesia de abrir escuelas gratuitas de primeras letras en parroquias y casas de religiosos. La Iglesia no era más que una de las agencias que cooperaba con el Estado para resolver el asunto educativo.

La figura de educación particular empezó a adquirir una connotación distinta de la escuela pública en la medida en que los maestros particulares, que daban clases de baile, música o dibujo a domicilio—que siempre habían existido— así como los ayos, dedicados a la educación de niños de la aristocracia dentro de sus propios hogares, hacia 1830 empezaron a abrir escuelas que se vieron robustecidas con la llegada de maestros franceses, para dar servicio a un alumnado que era capaz de sostenerlo; los establecimientos de estos maestros se consideraron entonces como escuelas privadas. Esta distinción económica no las excluía de la vigilancia del Estado, en el sentido de que no podían enseñar nada contrario a la moral, ni a las reglas del buen gobierno. La educación que impartían estos maestros particulares se daba o en las propias residencias de los infantes o en las casas de los propios maestros y por tanto no eran escuelas propiamente dichas.

¹ Tanck de Estrada, *La educación*, pp. 124-125.

El problema ideológico se inició con los debates constitucionales de 1857 en los que se percibió la conciencia de que el medio para romper la gran influencia de la Iglesia en la educación no era mediante el fomento a la enseñanza privada, sino al contrario, con el fortalecimiento de la instrucción pública. Al término de la Guerra de Reforma los liberales triunfantes decidieron que el siguiente campo de batalla debía ser a favor de la escuela pública. A partir de esos años, se vio la necesidad de crear nuevas generaciones de ciudadanos que reprodujeran y defendieran los diferentes puntos de vista de los liberales en el poder. Poco más tarde, en los años de la República Restaurada, se empezó a identificar a la escuela católica como escuela privada, en oposición fortísima a la de escuela de gobierno. La escuela privada, fundamentalmente apoyada por maestros católicos, por la Iglesia —ahora sí como un poder distinto del Estado—, y por algunas órdenes de religiosos, quedó inmersa dentro de una cultura católica que privilegió el conocimiento de la doctrina cristiana como único medio de asegurar la sobrevivencia moral de la sociedad, y de normar las relaciones dentro de la familia. La escuela privada o particular en México adquirió desde entonces el sentido que tiene actualmente, de ser una opción distinta a la escuela del Estado, donde las políticas oficiales podían ser cuestionadas y aún combatidas.

El problema al que se enfrentó el Constituyente de 1857, como posteriormente el de 1917, fue el de limitar la educación religiosa, sin entrar en contradicción con las ideas de libertad, que en efecto significaron algo muy distinto a lo que, a principios del siglo XIX habían planteado los liberales como ideal educativo. Al legislarse constitucionalmente la prohibición de la enseñanza de la religión en las escuelas, la educación confesional pasó a formar parte del grupo de escuelas que recibiría el nombre genérico de particulares, forma de educación en que además de sostenerse con sus propios fondos, se seguiría impartiendo enseñanza religiosa de una manera clandestina o no autorizada.

Un Estado fuerte, una Iglesia ¿débil?: la educación particular y su desarrollo frente al Estado en el siglo XX

El largo periodo de paz porfiriana hizo posible un optimismo en el desarrollo económico de México y aumentó la confianza hacia un futuro de progreso, que bien se identificaba con la idea liberal de un país mo-

derno, en el que la educación se veía como una panacea para aliviar las carencias de la población mayoritaria. La unidad política que logró el régimen se reflejó en la idea de una educación básicamente igualitaria, que idealmente uniría a todos los mexicanos. Díaz heredó de Juárez la ley de instrucción de 1867 que establecía los principios liberales de la educación laica, gratuita y obligatoria únicamente para el Distrito Federal y territorios. Se crearon y multiplicaron las normales; la industrialización favoreció la creación de carreras técnicas y de artes y oficios para obreros calificados; la educación superior alcanzó niveles hasta entonces desconocidos. La Escuela Nacional Preparatoria formó la elite de la inteligencia y a los profesionistas futuros.

En estos años la Iglesia y el Estado mantuvieron la confrontación iniciada en el siglo XIX por el poder sobre la orientación y la dirección de la educación. Sin embargo, Díaz no pretendía tener al clero por enemigo; por el contrario, buscó su alianza, aunque sin modificar las Leyes de Reforma; decidió seguir una política de condescendencia y tolerancia con la Iglesia que le permitió alcanzar la “paz”. Gracias a la postura del dictador, la Iglesia se reorganizó y obtuvo los espacios suficientes para intervenir en la educación. De esta manera los liberales continuaron sus esfuerzos para evitar que la educación siguiera en manos de la Iglesia, aunque la tolerancia de don Porfirio le concedió una posición de privilegio.

La Ciudad de México fue el centro desde donde se gestó el crecimiento de las primarias particulares que dependían de las parroquias o de maestros muy acreditados en las localidades, escuelas pequeñas aunque con prestigio social. Las preparatorias (que incluían tanto a la secundaria como a la preparatoria propiamente dicha), dependían en su mayoría de los seminarios diocesanos. En la Ciudad de México destacó fundamentalmente la Escuela de Jurisprudencia fundada por la Sociedad Católica. Prácticamente todos los seminarios diocesanos tenían escuelas secundarias y preparatorias y en realidad los “colegios” de los jesuitas eran verdaderas preparatorias.²

El crecimiento de la educación confesional fue considerable en esta época. Los datos sobre las escuelas son contradictorios, aunque todos coinciden en señalar un predominio de los establecimientos oficiales. Para el Distrito Federal se habla del funcionamiento de 238 escuelas

² Murray, *The Catholic*, vol. I, pp. 323-328.

privadas con una asistencia de 12 287 alumnos, en tanto que las oficiales eran 390 con 51 555 alumnos.³

Una mirada al archivo histórico de la Secretaría de Educación en relación con las escuelas particulares, nos permite ver cómo los expedientes de la mayoría de las escuelas que se encontraban registradas aparecen con nombres que denotan su calidad de confesionales o extranjeras. Encontramos las siguientes primarias: Instituto Católico para Niños, Colegio Católico Mixto, Colegio Católico para Niñas, Escuela San Antonio de Padua, Escuela de Nuestra Señora de la Luz, Colegio La Purísima Concepción, Instituto Católico, Colegio Santísimo Sacramento, Colegio Josefino, Escuela de Nuestra Señora de los Ángeles, Escuela de la Sagrada Trinidad, Escuela San Luis Gonzaga, Escuela del Arcángel San Miguel, Escuela del Sagrado Corazón de Jesús, Escuela Particular Nuestra Señora de Guadalupe, Liceo Guadalupano, Colegio Particular Guadalupano, Escuela Particular Nuestra Sra. de Guadalupe, Colegio Particular Gratuito Guadalupano, y varios más. También se encuentran escuelas de denominación protestante como la Escuela Bautista o la Escuela Evangélica Presbiteriana. En general, la mayoría de estas escuelas eran pequeñas pues en ellas se educaban de 12 a 300 alumnos. En estas listas encontramos también escuelas aparentemente laicas como los del Colegio Anglo Mexicano, el Instituto Científico de México, el Instituto Enciso, el Colegio Luz Savignon, el Colegio Inglés para Señoritas, The New English College, la Escuela Particular Florence Clitterton, el Colegio Humboldt, la Academia Dante Alighieri, muchas de ellas para alumnado extranjero,⁴ con nombre laico pero con dirigentes religiosos, tanto católicos como protestantes.

La paz de estos años permitió el advenimiento de muchos grupos de religiosos y religiosas que abrirían las puertas de sus escuelas para convertirse en las escuelas particulares de mayor prestigio en el país. Lasallistas, salesianos, jesuitas, maristas, salesianas, Religiosas de la Enseñanza, josefinas, Religiosas del Sagrado Corazón, Hermanas de la Caridad del Verbo Encarnado, teresianas, ursulinas, salesas, Esclavas del Divino Pastor, entre otras. Un número muy considerable de escuelas confesionales se abrieron en muy poco tiempo. No existen datos precisos sobre este

³ *Boletín de Instrucción Pública*, p. 450.

⁴ AHSEP, caja 20.



Las escuelas particulares en la Ciudad de México se fueron distinguiendo de las públicas porque en las primeras no se permitía la coeducación. Hasta la primera mitad del siglo XX, en general los grupos eran numerosos y contaban con distintos preceptores, según las materias, como español, inglés, francés, religión, deportes, entre otros.

punto ya que las escuelas no tenían que manifestarse como religiosas o no, y tampoco se hacían encuestas periódicas y confiables. Saber cómo funcionó cada una de ellas resulta difícil por la escasa documentación y datos con que se cuenta. Algunas órdenes han escrito sus historias particulares y es a partir de estos relatos como podemos recrear el tipo de educación que se impartió entonces, aunque siendo tan pocas estos recuentos, caemos en la generalización. De cualquier manera podemos afirmar que hubo un aumento de la educación privada en la Ciudad de México a finales del porfiriato de escuelas que demostrarían tener un gran arraigo en la población capitalina.

El primer colegio de los Hermanos Maristas se fundó en 1901, bajo los auspicios del arzobispo Próspero María Alarcón y Sánchez de la Barquera, quien se ofreció a sufragar los gastos de instalación de los hermanos mientras no tuvieran entradas propias. Esta escuela se llamó Colegio Comercial de San Luis Gonzaga (conocido como “de la Perpetua”, por la calle en que se instaló). El primer día se presentaron dos alumnos, quienes, al darse cuenta de que todas las clases eran en español, no regresaron ya que esperaban que éstas fueran en francés. Más tarde el colegio se mudó al palacio episcopal (antiguo palacio de la Inquisición) donde empezaron a crecer. El auge de esta escuela dio origen a una nueva que se situaría en la calle de Puente de Alvarado, en una casa muy grande que albergaba la escuela y la residencia de los hermanos hasta la caída de Victoriano Huerta. Otro colegio capitalino fue el Luz Saviñón, fundado por un patronato con el mismo nombre. En esta escuela los alumnos, medio internos y becados, eran sostenidos por el patronato. Pronto se abrió una escuela contigua sólo para externos. Cuentan ellos que tuvieron la visita del presidente Díaz “que los recibió con suma complacencia. Se interesó vivamente por el estado de las obras maristas de México y los alentó para que fundaran más y más escuelas: mientas más, mejor. ¡La Nación las necesita!”.⁵

Los salesianos llegaron a petición de siete socios del Círculo Católico formado por porfiristas ricos, encabezados por el señor Ángel Lascuirain. Un grupo de cinco salesianos llegaron el año de 1892 y dos años después llegarían seis hermanas llamadas Hijas de María Auxiliadora para dedicarse “particularmente a la enseñanza cristiana de la niñez y

⁵ Loaeza, *Los hermanos maristas. Primera etapa*, p. 99.

juventud necesitada y especialmente al más pobre”; se dedicaron en lo fundamental a la educación de las mujeres.⁶ La “alta sociedad” los acogió con beneplácito, ya que estas hermanas se harían cargo de un grupo social que internamente les provocaba sentimientos de culpa. También a Díaz le pareció prudente y conveniente su llegada ya que, según nos cuentan ellos mismos “el señor presidente nos recibió con singular bondad y se complació en saber el fin de nuestra venida, esto es: la educación de los niños pobres y abandonados”.⁷ Esta orden italiana vino a México con la idea de establecer un tipo de educación para la clase obrera. Para esos hermanos, las escuelas profesionales tenían una finalidad en sí mismas; se trataba de formar técnicos medios, maestros y oficiales. En 1893 se inició la construcción del Colegio de Santa Julia, quizá el más conocido de esta orden. Estaba situado al noreste de la Ciudad de México y limitaba con la Hacienda de los Morales y con el camino de Popotla y el de San Juanico.

Los jesuitas, educadores por antonomasia, establecieron sus escuelas desde la época de la Colonia aunque la expulsión interrumpió su labor a finales del siglo XVIII. Desde 1860 se tiene noticia del restablecimiento de escuelas gratuitas en la Ciudad de México, donde se encargaron de educar a los hijos de los obreros. Como colegio de la elite destacó el Instituto Científico abierto en las postrimerías del siglo XIX que estaba situado en el bello edificio de Mascarones. La propaganda de esta escuela ofrecía a la sociedad capitalina un programa con “la fundamentación de las sólidas bases de la religión y la moralidad y la ilustración moderna”, donde se seguiría el plan que llevaba la Escuela Nacional Preparatoria (1896).⁸

Las mujeres religiosas también desarrollaron una importante labor educativa a favor de la niñez femenina. Destacaron las Hermanas de María Auxiliadora, las Religiosas de la Enseñanza, las josefinas, las guadalupanas, las Religiosas del Sagrado Corazón que educaron a la aristocracia capitalina; las Hermanas de la Caridad del Verbo Encarnado, las Religiosas del Verbo Encarnado y Santísimo Sacramento, las Esclavas del Divino Pastor, entre otras. Por el número tan grande de éstas el arzobispo Luis Ma. Martínez afirmó: “No me pregunten ustedes ni el número, ni el nombre de las congregaciones femeninas que hay en la arquidiócesis.

⁶ Rivero y Martínez, *Salesianos*, p. 31.

⁷ Rivero y Martínez, *Salesianos*, p. 31.

⁸ *Estudio de los colegios*, pp. 406-407.

El único que lo sabe es el Espíritu Santo que, supongo, las inspiró. A Él no se le escapa ni su número, ni su nombre”.⁹

Hay que destacar el Colegio de las Vizcaínas, situado en lo que pertenece hoy al centro de la ciudad, fue abierto durante la época colonial como una institución de beneficencia, y administrado por la Cofradía de Aránzazu hasta 1861, en que por las condiciones políticas imperantes, fue suprimido. Sin embargo, Melchor Ocampo aseguró la existencia del colegio argumentando que se trataba de un establecimiento no eclesiástico, meramente secular, exento de la administración y jurisdicción del clero¹⁰ y decretó la instalación de una junta directiva que ejercería las mismas funciones que antes realizaba la Cofradía. Recibió ayuda del gobierno, ya que en la ley de 1861 se asentaba: “La instrucción primaria, en el distrito y territorios, queda bajo la inspección del gobierno federal, el que abrirá escuelas para niños de ambos sexos y auxiliará con sus fondos a los que se sostengan por sociedades de beneficencia y por las municipalidades, a efecto de que se sujeten todas al presente plan de estudios”.¹¹ El Colegio de las Vizcaínas quedó entonces considerado como un establecimiento privado, sometido a la vigilancia de dicha junta.¹² Durante el porfiriato se le conoció como Colegio de la Paz y su internado con el nombre de San Ignacio. Recibió un gran apoyo del gobierno quien “puso gran interés en la institución y le prestó gran ayuda financiera, dos factores que le permitieron consolidarse como uno de los colegios de mayor prestigio de la capital”. Porfirio Díaz otorgó un subsidio a la escuela de \$12 000 anuales que luego aumentó a \$18 000 y contaba además con aportaciones de particulares con lo que más o menos salía a flote.

El colegio vivió una etapa de gran prosperidad y se “consolidó como una escuela de prestigio a la que concurría una gran población escolar”. En 1900 la Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública comunicó que el Supremo Magistrado había dispuesto que los estudios hechos en ese establecimiento tendrían validez semejante a los estudios que se realizaban en las demás escuelas primarias nacionales.¹³ Para el año de 1903 se informaba a la Secretaría de Instrucción Pública

⁹ Rivero y Martínez, *Los hermanos maristas, Segunda etapa*, p. 23.

¹⁰ Pi Suñer, “El Colegio”, p. 76.

¹¹ Pi Suñer, “El Colegio”, p. 77.

¹² Pi Suñer, “El Colegio”, p. 79.

¹³ *Boletín de Instrucción*, p. 377.

que habían presentado examen 302 colegiales en los niveles de primaria elemental y superior y 464 en clases especiales de idiomas, oficios, artes y empleos propios de la mujer. En total fueron examinadas 776 alumnas, de las cuales aprobaron 714. Adicionalmente la escuela atendía a un promedio de 250 alumnas de gracia y pensionistas.¹⁴

La Revolución de 1910 no sólo impactó a este colegio, sino que trajo consigo infinidad de cambios en las instituciones y en la vida general del país. Sin embargo, las escuelas particulares en la Ciudad de México sufrieron pocos trastornos en los primeros tres años del movimiento, ya que el régimen maderista fue moderado en su trato con las instituciones educativas y con la Iglesia y no intervino en el funcionamiento de las escuelas. Sin embargo, el año de 1914 marcó una fecha definitiva en cuanto a la vida de los colegios particulares, fundamentalmente los católicos. Fue sin duda su año más difícil durante la etapa revolucionaria. Diferentes facciones, algunas anticlericales, acusaron a los religiosos de apoyar al régimen huertista, por lo que intensificaron la persecución a sacerdotes y montaron una campaña en contra de las escuelas que éstos dirigían; la lucha fue enconada, por lo que muchos planteles cerraron durante algunos años o desaparecieron definitivamente. Hay quienes aseguran que en ese año “todos los colegios sufrieron la clausura de sus actividades a mano militar”.¹⁵

El artículo tercero, ¿privar a la ciudad de la educación particular?

Al fin de la Revolución el país entró en un periodo de reconstrucción que no sería fácil. Para la educación privada fueron tiempos muy difíciles. Venustiano Carranza, en 1916, percibió la necesidad de dar un sustento legal a su gobierno, para lo cual convocó al Congreso Constituyente donde él mismo presentó un proyecto de Constitución. En materia de educación el proyecto carrancista proclamaba que la enseñanza sería laica en establecimientos oficiales, y gratuita la primaria elemental y superior impartida en ellos.¹⁶ Con este artículo las instituciones particulares

¹⁴ *Boletín de Instrucción*, pp. 376 a 379.

¹⁵ Gutiérrez Casillas, *Historia de la Iglesia*, p. 80.

¹⁶ *Escuelas laicas*, p. 249.

quedaban en entera libertad de acción y el Estado no tenía derecho de intervenir en sus políticas educativas.

Sin embargo, la iniciativa no fue aceptada por el Constituyente, que propuso extender el laicismo a las escuelas particulares de educación primaria, así como prohibir a miembros de asociaciones religiosas establecer, dirigir o impartir enseñanza en los colegios. La nueva reglamentación recogía algunas de las disposiciones ya puestas en práctica en artículos constitucionales; con ella el Estado adquiriría control político e ideológico sobre la educación, al tiempo que limitaba la acción del clero en la materia.

La promulgación de la Constitución alteró el funcionamiento de la Iglesia en términos de sus logros como una institución organizada y participativa durante el porfiriato; afectó jurídica y políticamente el destino de la Iglesia al adjudicar al Estado el control educativo y de otras instancias tales como el manejo del estado civil de las personas, la reglamentación del culto público y la secularización de los hospitales y cementerios. La Iglesia se encontró ante una situación de subordinación y desventaja que tuvo que enfrentar para mantenerse vigente en el terreno educativo. Afortunadamente para la Iglesia, el Estado dejó un reducto por donde pudo continuar su obra educativa. El artículo tercero no limitó la participación de los miembros de sociedades religiosas en su calidad de maestros. La única prohibición consistió en que corporaciones o ministros religiosos dirigieran o establecieran instituciones educativas. Sin embargo, esto último podía ser solucionado mediante ingeniosas maniobras, tales como crear sociedades de carácter civil para acreditar la procedencia de las órdenes.

Ante el menoscabo de su acción participativa, la Iglesia se alió a un grupo social integrado por católicos militantes, pertenecientes a las esferas de profesionistas e intelectuales de las clases medias, vinculadas con la derecha y juntas lucharon por recuperar el poder y los privilegios perdidos. Las protestas en contra del artículo tercero fueron inmediatas. Los primeros en reclamar fueron los miembros del clero. 19 días después de promulgada la Constitución, desde el exilio, y a través del arzobispo de México, José Mora y del Río, los obispos manifestaron su protesta “ante los pueblos civilizados de la tierra” y los exhortaron a la lucha por la libertad de la enseñanza primaria, secundaria y profesional. Rechazaron la autoridad ilimitada del Estado en la educación y consideraron que

su participación debía restringirse a comprobar la suficiencia y eficiencia de los maestros, sin atacar las creencias religiosas.¹⁷ A la vez denunciaron los atropellos cometidos por los revolucionarios contra la religión católica,¹⁸ y señalaron que la Revolución, iniciada como un movimiento político,¹⁸ y señalaron que la Revolución, iniciada como un movimiento político, se había convertido en uno que calificaban de “irreligioso”.¹⁹

Un grupo nacido a raíz de estos acontecimientos fue la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) constituida en la Ciudad de México como asociación civil, y organismo paraeclesial, que reconocía “obediencia absoluta a las autoridades eclesiásticas”, con quienes mantuvo ligas muy estrechas aunque no manifiestas. Sus miembros eran católicos beligerantes, en su mayoría abogados capitalinos.²⁰ La lucha por la libertad de enseñanza se convirtió en su principal motivación; derogar el laicismo era el medio para alcanzar esta libertad, y para ello lucharía durante casi todo el siglo XX.²¹ El único medio con que contaban los católicos para mantener su lugar dentro de la educación y para luchar en contra del laicismo oficial eran las escuelas particulares, espacio en el que podían continuar con un proselitismo constante en materia religiosa; por ello no cedieron en sus demandas, aun a pesar de los constantes embates que recibieron.

En noviembre de 1918 el Episcopado mexicano elaboró un documento conocido como “el acta de Chicago”, en que se invitaba a los católicos a realizar acciones de índole política; se les daban instrucciones “para dirigir en forma segura la acción del clero y del pueblo católico de México”, con el fin de establecer una paz religiosa en la República. Nuevamente se pedía la libertad de enseñanza en todos los niveles de educación y la no participación del Estado en la enseñanza particular.²²

Las peticiones de la UNPF, del Episcopado y de otros grupos de derecha, aunadas al espíritu conservador del presidente Carranza, lo

¹⁷ Citado por García Cantú, *El pensamiento*, p. 849.

¹⁸ Rius Facius, *La juventud católica*, p. 104.

¹⁹ Rius Facius, *La juventud católica*, p. 104.

²⁰ El acta constitutiva de la UNPF del 27 de abril de 1917, fue firmada por Benjamín Anguiano, Rafael de la Mora, Manuel de la Peza, Francisco G. de Arce, Alberto Garza, Darío Ibarguengoitia, Claudio y Eduardo Limón, Manuel Marroquín y Rivera, Carlos A. Salas López y José Leopoldo Villela, todos ellos opuestos al artículo tercero.

²¹ González, *La Asociación Católica*, pp. 23-24.

²² Loaeza, “La lutte entre”, p. 35.

presionaron para que en 1919 apoyara un proyecto de reforma de ley al artículo tercero, en cuyo texto se mantenía la libertad de enseñanza, aunque laica sólo en los establecimientos oficiales.²³ Este proyecto equivalía a seguir permitiendo la enseñanza religiosa, sin necesidad de eliminar la laicidad del artículo constitucional. Aunque la iniciativa no prosperó, el hecho de que el mismo presidente la propusiera serviría de bandera para que la UNPF y otros organismos conservadores y religiosos repitieran por años la misma demanda, sustentándola en la “legitimidad revolucionaria”.

Simultáneamente a esta iniciativa, Carranza clausuró la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, para dar libertad a los municipios sin intervención del gobierno federal. Esta decisión tuvo también otras implicaciones: la clausura de la Secretaría permitió eludir la confrontación con los clérigos que violaban las restricciones legales impuestas a las escuelas religiosas.

Sin embargo, el laicismo quedó definitivamente instaurado en las leyes constitucionales, aunque en la práctica el artículo tercero no se aplicó a la letra, ya que hubo tolerancia hacia las escuelas confesionales, tanto en el gobierno de Carranza como en el de De la Huerta y aun con Obregón.

LA DIFÍCIL POSREVOLUCIÓN

Refundación y crecimiento

Los primeros gobiernos posrevolucionarios fueron condescendientes con el funcionamiento de las escuelas particulares, aun con las confesionales. José Vasconcelos, secretario de Educación del presidente Álvaro Obregón, apoyó la creación de todo tipo de colegios sin importar su credo. Para el secretario, la competencia entre las escuelas públicas y privadas debía establecerse en el terreno de la calidad y no en el contenido ideológico; consideraba que, debido a las precarias condiciones económicas del país, no se podían despreciar los pocos recursos disponibles. Por consiguiente, había que estimular la actividad de los particulares en la educación. Vasconcelos consideraba al laicismo inoperante en el contexto ideológico

²³ *Diario Oficial*, 21 de noviembre de 1918.

de la nación, en tanto que el catolicismo cumplía una función muy importante, al darle a ésta cohesión y unidad.

Obregón, más radical, se apejó a los principios constitucionales; sin embargo, no deseaba crear un conflicto directo con la Iglesia, por lo que no ejerció ninguna presión efectiva para que la Constitución fuera obedecida en este respecto; así evitó reavivar los problemas apenas superados. El presidente veía en la educación no sólo una reivindicación social, sino un derecho de todos los mexicanos, un instrumento de democratización que aseguraría el funcionamiento de las instituciones políticas y que conduciría al avance individual y a la regeneración social.²⁴

Uno de los pasos de Obregón hacia la consecución de la unidad educativa, fue su asentimiento para la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, con la cual la educación cristalizaría algunos de los ideales revolucionarios y se convertiría, con suerte, en vínculo de unidad nacional, la cual, en las condiciones en que se encontraba el país, era prácticamente imposible. De ahí que se permitiera la coexistencia de un sistema escolar público y otro privado.²⁵ Obregón afirmaba no ignorar la existencia de la escuela católica, “cuya misión es inculcar ideologías anti-gobiernistas y anti-revolucionarias”, aunque a su vez coincidía con Vasconcelos en considerar la incapacidad económica del Estado para dar solución a toda la demanda educativa, por lo que era mejor proporcionar alguna educación —aunque sectaria—, que ninguna.²⁶

Así que las órdenes religiosas que tuvieron que salir del país a raíz de la Revolución o aquéllas que se habían escondido durante la lucha armada, regresaron poco a poco para reabrir sus escuelas si éstas no habían sido confiscadas o para tratar de recuperarlas. La situación, sin embargo, era difícil, pues la amenaza de hacer cumplir el artículo tercero aumentaba las posibilidades de confiscaciones y clausuras, de manera que estas reaperturas se efectuaron teniendo en cuenta esta realidad. Se perdió la gratuidad, que había sido una de las características de muchas escuelas confesionales, ya que al ser confiscadas tuvieron que invertir en nuevas propiedades; también la Iglesia había sufrido una pérdida económica considerable que la imposibilitó para seguir financiando y manteniendo a muchas de estas escuelas.

²⁴ Loaeza, “La lutte entre”, p. 23.

²⁵ Loaeza, *Clases medias*, p. 78.

²⁶ Loaeza, *Clases medias*, p. 78.

Una forma de poder abrir escuelas en la Ciudad de México consistió en que los particulares formaran a sus propios maestros, para lo cual dos normales particulares funcionaron a mediados de los años veinte en la ciudad: la Escuela Alejandro Manzoni y la Escuela Anglo Mexicana.²⁷

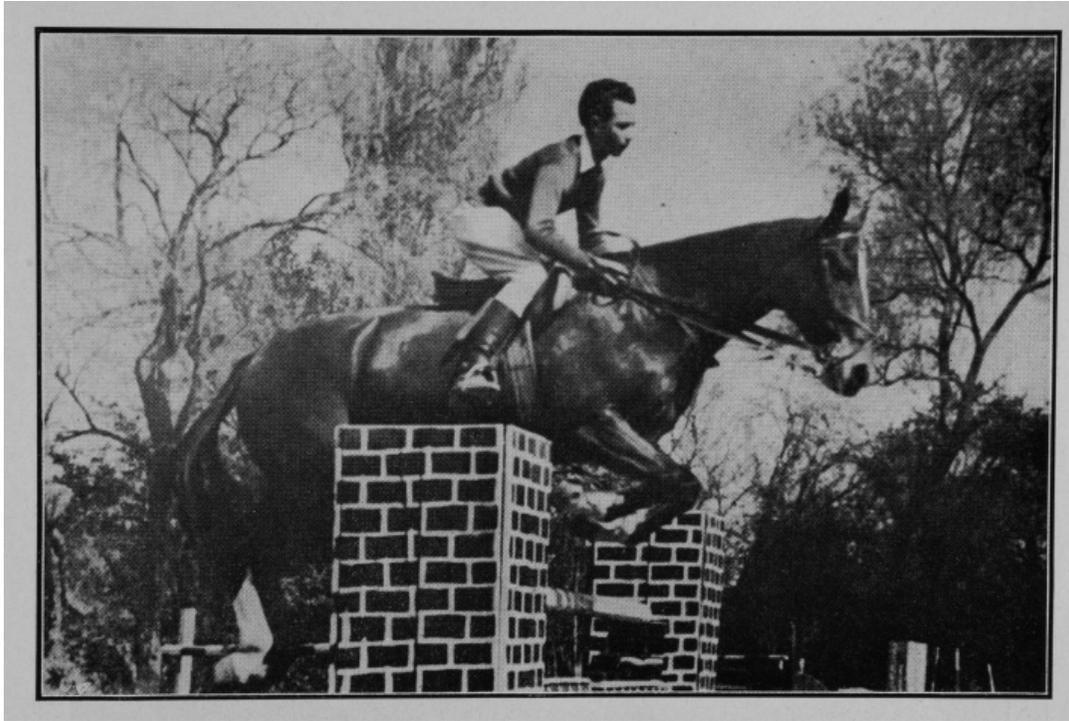
Algunas escuelas recibían auxilio económico de gobiernos extranjeros o de sus emigrantes residentes en el país. Esto se hacía a cambio de que se impartiera una educación en la que se incluyeran métodos, programas y textos apoyados por los extranjeros. Tal fue el caso del Colegio Alemán, el Colegio Americano, el Colegio Israelita, entre otros. Las autoridades mexicanas no se oponían a esa forma de educación.

Cuentan los lasallistas que el gobierno obregonista otorgó el permiso “dichoso y seguro de ver abrirse un nuevo centro de cultura intelectual, en donde la juventud estudiosa podría extender el dominio de sus conocimientos y beneficios de una educación y formación basadas sobre métodos y programas franceses”.²⁸ Otro caso fue l’Ecole Française de San Borja, en la Colonia del Valle que abrió en enero de 1920 con nueve hermanos, cuatro grupos de primaria y 40 alumnos, de los cuales doce eran internos. Este colegio logró recuperar muchas de sus pertenencias que habían sido escondidas en una casa particular. De dichos alumnos, 36 eran hijos de franceses. La fama de esta escuela creció rápidamente, y para el año siguiente ya contaban con 150 alumnos (95 internos). El Colegio Francés de la Concepción (1919) abrió un nuevo local con apoyo del obispo Mora y del Río; era preparatoria, aunque contaba también con primaria y comercio. Empezó con 57 alumnos en enero, pero al final del año ya tenía 238.

Los jesuitas, en cambio, no pudieron reabrir sus escuelas de la ciudad sino hasta 1931, en una pequeña casa con capilla que alquilaron en la calle de Sadi Carnot núm. 13. Esta escuela recibió el nombre de Instituto Patria. Desde entonces se vieron obligados a cobrar colegiaturas. Este hecho cambió por completo el concepto de la escuela particular, ya que a partir de aquellos días se empezó a cobrar por este servicio, lo que convirtió a la escuela confesional en una escuela de elite.

²⁷ *Boletín de la Secretaría*, t. VIII, febrero, núm. 2, p. 75.

²⁸ Gutiérrez Casillas, *La Salle*, vol. 1, p. 153.



Las actividades extraescolares en estas escuelas eran muy variadas. Se daba especial atención al fútbol, basquetbol, voleibol y en algunos casos, como en el Colegio Cristóbal Colón, se impartieron cursos de equitación.

Para finales de la década, según el *Boletín de la SEP*²⁹ las escuelas que impartían enseñanza secundaria y preparatoria en el Distrito Federal eran las siguientes:

1. Colegio Francés San Borja.
2. Colegio Sara L. Keen.
3. Colegio Francés, secundaria y preparatoria.
4. Instituto Franco Inglés.
5. Colegio María Josefina Hooker.
6. Colegio Anglo Mexicano.
7. The American School Foundation.
8. Colegio Español.
9. Escuela Central de México.
10. Colegio Alemán.
11. Escuela Preparatoria de Coyoacán.
12. Colegio Antonio López.
13. Colegio Español, Alfonso XIII.
14. Colegio de la Paz.

Como se puede ver la mayoría de estas escuelas de enseñanza media tenían en su nombre una connotación extranjera, aunque podemos distinguir tres tipos de ellas: las dirigidas por órdenes religiosas como el Colegio Francés San Borja, el Colegio Francés, el Instituto Franco Inglés, el Colegio Anglo Americano o el Sara L. Keen (metodista); los que estaban patrocinados por comunidades extranjeras, como los ya mencionados, y el Colegio Español y el Alfonso XIII, y algunos dirigidos por maestros particulares como la Escuela Preparatoria de Coyoacán o el Colegio Antonio López.

Para estos años la Iglesia seguía patrocinando colegios gratuitos, prueba de ello es la existencia del Colegio Roma que en 1922 tenía 123 alumnas, hijas de las personas que prestaban sus servicios como domésticas en las casas de los “pudientes” de la colonia Roma y que sólo aportaban cuotas voluntarias. Algunos colegios particulares mantuvieron anexos gratuitos, como el Colegio Arnaud que funcionó al lado del Colegio Francés Mayorazgo. Las escuelas como éstas no tenían la

²⁹ *Boletín de la Secretaría*, t. VII, julio de 1928, pp. 287-289.

“calidad” de los colegios “madrina” y su oferta se circunscribía sólo a la primaria. Otras escuelas gratuitas o donde se cobraban cuotas muy exiguas también funcionaron principalmente en casas habitación, como la Escuela Particular Gratuita fundada en 1915, que constaba de una sola aula, ubicada en un departamento donde vivían familiares de la maestra, y donde existían otras habitaciones. En esa aula recibían educación 40 niños de los dos sexos, desde párvulos hasta cuarto año. El mobiliario era ruinoso, de todos tamaños, y precario el nivel de enseñanza.³⁰ Como ésta, se sabe de muchas escuelas particulares que funcionaban al margen de la Secretaría de Educación, las cuales desaparecerían poco a poco. Por otra parte, existían fundaciones privadas que asistieron a niños pobres para que acudieran a las escuelas católicas. En el año de 1925 el Asilo Francisco Díaz de León, proporcionó educación a 52 niños internos y 76 externos; el Colegio Jesús de Urquiaga que sostenía 100 alumnos; la Escuela Concepción Gual y Cuevas que atendía a 53 niños; la Fundación Clara Moreno y Miramón que sostenía a 24 niños; la Fundación Ignacio Torres Adalid que pagaba colegiaturas para estudiantes pobres y mantenía escuelas de instrucción elemental con un promedio de 187 niños; la Fundación María Ana de Mier de Escandón sostenía escuelas de educación primaria, preparatoria y profesional para hijos de “familias dignas y menesterosas y pagó 939 colegiaturas. La Fundación Mier y Pesado tenía una escuela en Coyoacán con 107 niños internos en primaria y 15 para comercio; la Fundación Rafael Dondé educaba niños por medio de pensiones en distintos colegios de la capital; en 1924 pagó la educación de 450 niños, y otorgó educación a 106 niños internos y un promedio de 600 niños en la escuela del mismo asilo.³¹

En general, las escuelas confesionales reabrieron sus puertas y pudieron crecer, aunque no siempre en sus mismos locales. El Colegio Francés de Lasalle creció de 57 inscritos en 1921, a 630 en 1923. Y como ellos la mayoría.³² Tan sólo en la colonia Santa María la Ribera, “de alta alcornia” en la Ciudad de México, tuvieron su sede muchos colegios particulares, de toda índole. En ese lugar se situaron el Colegio Francés de Pepe Carpentier, el Colegio Francés de Puente de Alvarado para niños y muchachos mayores, al que asistían “todos los que han de formar

³⁰ AHSEP, caja 2072.

³¹ *Boletín de la Secretaría*, abril de 1925, pp. 23-24.

³² Gutiérrez Casillas, *La Salle*, vol. 2, p. 44.

PRIMARIA



Las familias de los estudiantes contaban con servicios que también significaban un costo adicional como el del transporte escolar.

parte de las finanzas, el comercio y la actividad bancaria de México”, el Instituto Margarita Salinas, el Colegio Hispano Mexicano, El Pensador Mexicano, el Colegio del Cedro, el Federico Froebel, el Isabel Grasse-teau, el Tomás Alva Edison, el Colegio San Luis, el Auxilio, la Escuela Central de México, y el Santísimo Sacramento en las calles de Chopo.³³ Otros colegios de la zona fueron: la escuela Miguel Palomera López, con “discípulos aventajados” y el Colegio Francés de San Cosme, famoso por estar destinado a las “Jeunes Filles” y que por su pronunciación francesa dio origen a que se le conociera como el colegio de las “yeguas finas”; este colegio “aloja a buena parte de las niñas ‘postineras’ con sus uniformes azules y cuellos marineros blancos, que hacen juego con los calcetines del mismo albísimo tono”.³⁴

Frente al auge que hasta entonces tuvieron los colegios franceses, empezaron a cobrar importancia los de habla inglesa. Entre éstos hay que nombrar al Colegio Williams, el Hooker, el del Verbo Encarnado (Miguel Ángel), el Clara Goulding, la Escuela Americana, el Gar-side School, el Colegio Gordon, The English School for Girls y The English School for Boys, entre otros. La directora del Colegio Franco Mexicano, fundado en 1915, se quejaba del gran número de colegios particulares establecidos hacia 1926 en la colonia Roma que causaban una “competencia injusta”. Como se ve, los colegios particulares progresaron, y así continuaron hasta que las condiciones de la Iglesia frente al Estado modificaron su estabilidad.

La “libertad educativa”, ¿libertad para quién?

Tal y como lo demuestran algunos documentos, las escuelas seguían haciendo su propaganda afirmando que en ellas se enseñaba religión. Tal es el caso de la escuela Josefa Pérez, “establecimiento católico de instrucción elemental, superior y comercial”, donde la enseñanza de la religión ocupaba “un lugar preferente” en la que todos los alumnos tenían la obligación de asistir a las instrucciones religiosas y prácticas piadosas propias del colegio.³⁵

³³ Rivero y Martínez, *Entropía*, vol. 1, II, p. 78.

³⁴ Rivero y Martínez, *Entropía*, vol. II, pp. 78-79.

³⁵ AHSEP, caja 47/11.

Aunque la tolerancia existía de hecho, en ocasiones se habló de ataques constantes en contra de la enseñanza religiosa,³⁶ como lo muestran las acciones de algunos presidentes municipales que intentaron seguir al pie de la letra el artículo 3o., tal como ocurrió en el barrio de San Ángel, en el Distrito Federal.³⁷

Los hermanos maristas resentían que en su colegio Luz Saviñón, “que no contaba entre su alumnado a hijos de políticos o de empresarios ricos” que los protegieran, existiera una “guerra fría” con alertas, visitas domiciliarias, inspecciones escolares o solicitud de datos, a la vez que se ponían en tela de juicio sus programas, textos y métodos.³⁸

En un memorando enviado al secretario de Educación Pública, se habla de una inspección al Colegio Salesiano de Tacuba, donde se encontraron grupos atendidos por eclesiásticos, así como el uso de libros de texto no autorizados y el incumplimiento de los programas de enseñanza oficiales; sin embargo, no pasó a mayores, pues las autoridades opinaban que,

por tener informes ciertos sobre el particular, que el Colegio Salesiano es una de las mejores instituciones privadas de educación y que el mal que señala la Dirección de Educación Primaria podría tener remedio, amonestando a los propietarios regentes de la institución mencionada, para que se abstengan de impartir enseñanza religiosa.³⁹

Otros inspectores también hicieron ver las condiciones sectarias de algunas escuelas, como la San Luis Gonzaga fundada en 1902 y sostenida por la Mitra. En esta ocasión el inspector relató:

³⁶ Gutiérrez Casillas, *Historia de la Iglesia*, p. 388.

³⁷ Por el presente se les hace un llamamiento para que a la mayor brevedad posible manden a sus hijos a las escuelas oficiales de esta municipalidad, en la inteligencia que todos los contraventores a esta disposición, cumpliendo así con un verdadero deber patriótico, alejando las malas consejas que con tal motivo les hacen en la actualidad los ministros católicos de la localidad quienes se están mezclando en este asunto que compete directamente a este ayuntamiento... y los que serán castigados con la misma severidad en el caso de insistir en tal sentido. (San Ángel, Distrito Federal, enero de 1922, el presidente municipal Pedro Lemus. *Omega*, 17 de enero de 1922, p. 3).

³⁸ Loaeza, *Los hermanos maristas, Segunda etapa*, p. 59.

³⁹ AHSEP, caja 76/5.

La visita a esta escuela me produjo tristeza porque con el medio en que están los niños, con el ambiente de misticismo arcaico, la organización pedagógica y el espíritu de la enseñanza, sin duda que se contribuye a la deformación del espíritu humano que para su perfecto desarrollo necesita un amplio ambiente de libertad, de verdad, de justicia, y disciplina racional. Cuando entré sin ser notado, pude ver que algunos niños estaban hincados por castigo, y cuando el Director se dio cuenta de mi presencia y me di a conocer, cambió inmediatamente su aspecto [*sic*] con los niños.⁴⁰

Los establecimientos confesionales no estaban dispuestos a claudicar en sus esfuerzos catequizadores, por lo que únicamente modificaron su apariencia externa. Para ello, la mayoría tomó precauciones con el fin de evitar ser molestados por las autoridades; eliminaron de las aulas imágenes, catecismos, libros y medallas; los religiosos cambiaron el aspecto exterior de su vestimenta, y el nombre de sus establecimientos.⁴¹ A partir de entonces, las sotanas empezaron a cambiarse por trajes oscuros, y los hábitos por vestidos negros; se dejó de llamar “padre” a los sacerdotes y “hermanas” a las monjas; se les comenzó a decir “monsieur”, “madame” o “miss”. Estas medidas no impidieron que continuaran las visitas de los inspectores. En la actuación de las autoridades educativas se observó, en general, un espíritu de moderación y objetividad frente al problema, lo que hizo posible una coexistencia pacífica de éstas con los colegios que, aun contraviniendo la ley, seguían funcionando.

La postura pasiva del Estado no satisfizo las ambiciones de la Iglesia, que no se resignaba a ver limitada su influencia en el campo educativo; su posición se hizo más beligerante día a día, con lo que demostraba que estaba dispuesta a recuperar el terreno perdido ante el Estado. En general, los católicos que apoyaban esta posición, estaban dispuestos a dar la batalla. Algunos sucesos vinieron a alterar la tranquilidad social, hechos que encendieron los ánimos de los grupos conservadores.

El 22 de febrero de 1926 se expidió el *Reglamento provisional para las escuelas primarias particulares del Distrito y Territorios Federales*. Este reglamento quitaba a las escuelas toda posibilidad de funcionar sin la vigilancia oficial que habían gozado hasta entonces. Esta reglamentación

⁴⁰ AHSEP, caja 24/5.

⁴¹ Así, por ejemplo, el Colegio Nacional Guadalupano se llamó José de Jesús Moreno; la Escuela Guadalupana se llamó Colegio Azueta y Uribe.

limitaba aún más la acción de las escuelas privadas y las obligaba a incorporarse forzosamente a la Secretaría de Educación, aceptando planes, programas, textos y las obligaciones impuestas por el *Reglamento*. No podían tener un nombre que indicara su naturaleza religiosa, ni capillas ni oratorios para servicios de culto, ni decoraciones o estampas de naturaleza religiosa. Los directores no podían ser ministros de ningún culto, y debían sujetarse a la vigilancia oficial. Por otra parte, estableció que la apertura de una escuela particular sólo podía llevarse a cabo cuando la Secretaría lo autorizara.

El *Reglamento* enardeció los sentimientos de los padres de familia, porque percibían la intención del control monopolizador que en adelante ejercería el Estado. Aunque los nuevos programas proponían la exaltación de símbolos y esquemas nacionalistas alejados de la interpretación tradicional cristiana, lo que preocupaba a los sectores conservadores era el control oficial de la educación.

El arzobispo Pascual Díaz convocó a una junta a todos los colegios católicos de la capital y en 1926 fundó la Unión de Colegios Católicos de México que durante dos años ejercería presión sobre las Cámaras con el fin de obtener la “libertad de enseñanza”.

El 12 de abril los directores de los colegios católicos presentaron al presidente Calles sus protestas contra el *Reglamento* basando sus protestas en la iniciativa de reforma del artículo 3o., realizada por Carranza en 1919. Además, hicieron hincapié en los principios de derecho natural, derecho de los padres de familia para educar a sus hijos y arguyeron que la función del Estado debía ser secundaria, pues de otra manera tenía fines monopolizadores. Sin embargo, Calles aseveró que el incumplimiento del *Reglamento* significaba una declaración de desobediencia y un delito señalado por las leyes y dio un plazo de sesenta días para su cumplimiento.

El episcopado modificó su lucha verbal para lograr el cambio constitucional y se dispuso a llevar a cabo una resistencia pasiva como expresión de su rebeldía. El 25 de julio publicó una “Pastoral colectiva” donde declaraba la suspensión del culto público en todos los templos de la República, y se puso en abierta subversión frente al Estado.

Calles declaró ante el *New York Times* que el gobierno ya no traduciría su criterio en palabras sino en acciones y días más tarde presentó una iniciativa para reformar el Código Penal para el Distrito y Territorios

Federales, en donde se tipificaban los delitos en contra de la federación en materia de culto religioso y disciplina externa y se promulgó la Ley Reglamentaria del artículo 130.

Este nuevo reglamento afectó seriamente la vida religiosa en la Ciudad de México. Unas estadísticas de la época señalan 200 sacerdotes expulsados, conventos clausurados, 83 casas de oración cerradas y 110 colegios católicos suspendidos.

Se expulsó a dos sacerdotes italianos que impartían enseñanza en el Colegio Salesiano de San Juanico y la salida de 48 religiosas de la orden de la Visitación, que no admitieron renunciar a su hábito al cerrárseles su escuela de Coyoacán.⁴²

Fueron muchos los colegios clausurados en 1926: por ejemplo, los más prestigiados como el Francés de San Cosme, el Sagrado Corazón de las Damas, el Teresiano de Mixcoac; aun el Colegio de las Vizcaínas, que aunque laico, recibió avisos de clausura por lo que también cerró la capilla colonial del edificio.⁴³ Un cronista de la época señala que, en julio de 1926 “se cierran todos los colegios católicos de la Ciudad de México y se impide que los colegios oficiales den instrucción a los niños expulsados”.⁴⁴

Estos datos son exagerados, pero dan una idea del problema y de cómo afectó a la sociedad creyente y hacen ver las condiciones que reinaban al inicio de lo que sería una de las guerras más sangrientas de México, la Guerra Cristera (1926-1929), al final de la cual se firmaron unos “arreglos” que evidentemente no favorecieron a los católicos, pero que lograron una cierta paz, a costa del sometimiento de los católicos más beligerantes.

Al pactarse un “modus vivendi” entre la Iglesia y el Estado se sentaron las bases de su relación y se delimitaron los campos de influencia entre ambos.

Teóricamente, la Iglesia carecía de personalidad jurídica y, por consiguiente, no podía poseer bienes inmuebles; además, aceptaba la educación laica como un mal necesario, aunque en la práctica siguió manejando sus escuelas, como lo hizo también con sus templos. Las

⁴² Rivero y Martínez, *Entropía*, vol. II, p. 25.

⁴³ *El Universal Gráfico*, 14 de abril de 1926, p. 2.

⁴⁴ Rivero y Martínez, *Entropía*, vol. II, p. 52.

relaciones entre ambas instituciones llegaron a ser más o menos pacíficas, siempre y cuando la Iglesia no interviniera en lo político y, dependiendo de las circunstancias, en lo social.

Con mayor facilidad, las escuelas privadas laicas también se fueron incorporando a la Secretaría de Educación Pública. En ocasiones no lo conseguían por cuestiones ajenas al problema religioso sino por la falta de higiene, por no contar con edificios adecuados o por no disponer del personal docente idóneo; tal fue el caso del Instituto Moderno, del Colegio Ponce y del Instituto Solís, sólo por citar algunos.

Si los colegios así lo deseaban, podían quedar en calidad de “libres” con lo cual no recibían la incorporación y sus estudios no tenían validez oficial.

Varias escuelas que no satisfacían los requisitos solicitados por la SEP pidieron quedar enmarcadas en esta categoría como el Colegio Azueta y Uribe.

Un caso especial fue el del colegio gratuito Benito Juárez, que constaba de dos grados; la escuela carecía de mobiliario, y en consecuencia se utilizaban como asientos improvisados, vigas colocadas sobre piedras. No obstante, el inspector quedó impresionado por el adelanto de los dos grupos y por la forma en que se trabajaba en ella.

La escuela era gratuita, por lo cual pidió ayuda de la Universidad Nacional. Algunas otras escuelas pertenecían a maestras muy ancianas que habían dedicado su vida a la enseñanza de las primeras letras y que vivían de lo que recibían de sus escasos alumnos; como estas escuelas humildes se reportaron varias que en la mayoría de los casos cerraron al no poder cumplir con los requisitos de local y mobiliario.⁴⁵

En 1927 la Secretaría de Educación Pública señalaba la existencia de 225 escuelas distribuidas en cuatro zonas escolares.⁴⁶

Sin embargo, el número de profesores registrados que prestaban sus servicios en estas escuelas eran tan sólo de 906, lo que hace suponer que un buen número de ellos, probablemente pertenecía a órdenes religiosas que no estaban contabilizados en estos registros.

Para el total de las escuelas particulares el personal docente en el Distrito Federal era el siguiente:

⁴⁵ AHSEP, caja 2027/6/7.

⁴⁶ Ver anexo 1. *Boletín de la Secretaría*, t. V, núm. 6, mayo 1927, pp. 226-233.

Personal docente de las escuelas particulares (1930)⁴⁷

<i>Nivel</i>	<i>Escuelas particulares</i>	<i>Escuelas oficiales</i>	<i>% de profesores privados</i>
Jardines de niños	69	284	23.8%
Rurales	—	38	0
Primarias	906	3 612	25
Industriales, comerciales y de artes y oficios	192	8 469	2.2
Secundarias y preparatorias	206	735	28.0
Normales	15	132	11.3
Profesionales	15	827	1.8
Bellas Artes	—	148	0
Totales	1 403	7 036	19.9

En 1932 se expidió otro reglamento más para escuelas primarias particulares del Distrito Federal. Este reglamento determinaba los requisitos que debían reunir estos planteles que no eran muy diferentes de los requeridos para las escuelas públicas. Sin embargo, se hacía énfasis en el “completo laicismo” que debía guardar y se vigilaba la preparación de los maestros para garantizar que la enseñanza fuera acorde a los métodos y procedimientos señalados por el Estado. El reglamento también exigía que los maestros que enseñaran Historia, Geografía, Lengua Nacional y Civismo fueran mexicanos “porque éstos están mejor percatados que un extranjero, de cuáles son los problemas en los que precisa insistir y cuál es la orientación que conviene a la niñez”. Aunque se señalaba que cada vez más estos planteles realizaban “un trabajo menos alejado de los propósitos educativos de la Secretaría”, en el año de 1933 se negó la autorización a cinco escuelas por violar el artículo 3o. constitucional; a seis por no llenar los requisitos del Reglamento, a dos se les clausuró por violaciones al artículo 3o. y a cinco por carecer de autorización. Se retiró la incorporación por obstruir la labor de los inspectores a una y 21 fueron multadas por violaciones al artículo 3o. Fueron amonestadas

⁴⁷ *Boletín de la Secretaría*, t. IX, 1930, pp. 128-129.

14 por violar el artículo 3o., dos por violar el reglamento, dos por maltratar a los alumnos y una por obstruir la labor de los inspectores. Así que un total de 54 escuelas tuvieron algún tipo de clausura, amonestación o multa por parte de la SEP.⁴⁸

También en 1933 otro reglamento para las escuelas secundarias exacerbaría los ánimos de los católicos. El número de escuelas secundarias privadas era mayor que el de las públicas (19 por 5), aunque el número de alumnos casi duplicaba en las segundas a las primeras (5 543 por 2 128).⁴⁹ El secretario de Educación determinó quitarlas del control de la Iglesia obteniendo así, en el nivel superior, la unidad ideológica. La nueva ley obligó a las secundarias privadas a ajustarse a los términos de las primarias; es decir, debían someterse al laicismo y al control oficial. Se prohibió a los ministros de todos los credos enseñar en ellas, con lo que cerró todo reducto de posible participación religiosa legítima en las escuelas confesionales. Se reglamentó también la revalidación de estudios reconociendo únicamente los títulos de las secundarias laicas, argumentando la incongruencia de aceptar estudios hechos en escuelas confesionales que no aceptaban el laicismo oficial. La ley controló también a los maestros mediante la exigencia de títulos y preparación profesional, y limitó o vetó el uso de ciertos textos escolares de materias básicas. Con esta medida, parte del proyecto general para llevar a cabo su labor desfanatizadora que abarcaba la totalidad de las actividades educativas, el gobierno pretendió asegurarse en el futuro su hegemonía sobre los grupos antagónicos al Estado, eliminando de esta manera a su principal contendiente en esta materia

Abelardo Rodríguez fue electo presidente de la República el año de 1932. Una de sus primeras decisiones fue la reorganización del Consejo de Educación Primaria del Distrito Federal, organismo encargado de regular la actividad de las asociaciones de padres de familia. Esta medida tenía la finalidad de contrarrestar la acción de las agrupaciones particulares y sobre todo la de la UNPF en la Ciudad de México. Sin embargo, sólo fue en mayo de 1933 cuando la SEP reglamentó su obligatoriedad para las escuelas de la capital, puesto que el gobierno veía en la UNPF a un grupo peligroso por su combatividad e influencia y esperaba que

⁴⁸ *Memoria relativa al estado, 1933*, pp. 125-129.

⁴⁹ Britton, *Educación*, vol. I, p. 34.

aglutinando a las escuelas en una organización oficial fuera más fácilmente manejable.⁵⁰

En 1933, la actividad de los inspectores en las escuelas privadas se hizo más frecuente, en ocasiones hasta dos veces por mes; en cada visita aplicaban cuestionarios, hacían suscribir a los maestros fórmulas en las que se declaraban absolutamente laicos, revisaban textos y escritos de los maestros y los alumnos, así como todo el plantel, previniendo la existencia de enseñanzas y artículos de carácter religioso. Los directores de las escuelas debían firmar la siguiente declaración:

En la C. de México a las [...] hrs. del día [...] de [...] se presentó en la oficina de la SEP [...] Director (a) de la Escuela Particular [...] con objeto de dar cumplimiento a lo mandado por el artículo 3o., fracción E, párrafo 3o., del Reglamento de Escuelas Primarias Particulares del Distrito Federal y Territorios Federales y dijo: “Yo [...] Director de la escuela [...] declaro bajo protesta de decir verdad que no soy ministro de culto, ni miembro de corporación religiosa, y que el establecimiento que dirijo no ha recibido, ni recibe, ni se propone recibir ayuda económica de corporación religiosa”.⁵¹

La historia de las inspecciones escolares era más o menos la misma en todas las escuelas. Un inspector, acompañado de uno o dos testigos, se presentaba intempestivamente en algún colegio privado y de inmediato iniciaba una investigación exhaustiva de los inmuebles, revisando tanto habitaciones privadas como artículos personales de maestros y alumnos, quienes procedían a esconder, con gran premura todo aquello que pudiera delatar a la escuela como confesional. En algunas ocasiones, los maestros se enteraban de la posible inspección de sus escuelas: los maristas cuentan que después de una visita, tras no haber encontrado nada el inspector dijo: “Esos frailes deben haber recibido algún aviso oportuno. Hoy no pude sorprenderlos en falta, pero sé de buena fuente que tienen capilla, y que todos los días asisten a misa... y rezan el rosario en las clases por las tardes. El lunes próximo los sorprenderé a la hora de la misa”.⁵² Otro

⁵⁰ Sánchez Medal, *En defensa*, pp. 66-67.

⁵¹ AHSEP, Informe de inspección, II/202/02, exp. 44, 1933.

⁵² Loaeza, *Los hermanos maristas, Segunda etapa*, p. 181.

caso fue el del Colegio Motolinía, al que los inspectores calificaron de “peligroso centro de agitación cristera”.⁵³

Para conocer “la ideología” del colegio se hacían preguntas a los alumnos. En una ocasión el inspector interrogó a uno de ellos: ¿por qué era bueno o por qué era malo Benito Juárez? A lo que el colegial contestó: “Don Benito Juárez fue bueno porque reformó las leyes y combatió a los franceses y fue malo porque le quitó sus bienes al clero y los persiguió mucho a pesar de que a ellos les debemos la independencia. En resumen, fue regular”.⁵⁴

Ante el acoso de las autoridades, el Instituto Patria de los jesuitas adaptó la capilla para que pudiera convertirse “rápidamente” en salón de música; dejaron de habitar en el edificio del colegio y trataron de cambiar su aspecto exterior. Dejaron de usar el traje talar para salir a la calle y para dar sus clases y en su lugar vistieron un traje oscuro.⁵⁵

Otro problema de igual magnitud fue la idea de ofrecer un curso de educación sexual en las escuelas, idea que enojó a padres de familia que la consideraban “innecesaria y peligrosa” y cuestionaron la capacidad del Estado para impartirla. En el Distrito Federal los padres de familia de la UNPF organizaron un mitin con unas 2 000 personas en el cine *Díaz de León* donde acordaron “no mandar a sus hijos a las escuelas si la Secretaría incluía la educación sexual en el programa”.⁵⁶ También se abocaron a la realización de encuestas y votaciones en torno de la educación sexual. El 17 de febrero el presidente de la UNPF propuso que se organizara una huelga contra el proyecto, e hizo un llamado a los padres de familia de toda la nación para que lo secundaran. Al día

⁵³ AHSEP, Informe de inspección al Colegio Motolinía, 8 de enero de 1936.

⁵⁴ AHSEP, Informe de inspección al Colegio Azueta y Uribe, caja 1669, 1933.

⁵⁵ Palencia, “Actividad”, pp. 416-420. Entre los colegios más afectados en la Ciudad de México por las inspecciones estuvieron los siguientes: Matel, Cervello, Hispano Americano, Helena Herlihy Hall, Cambridge, Maddox, Motolinía, Victoria, Amanda Andrade Crivelli, Francisco Díaz de León, Asilo Parada Rubín, Antonio Alzate, Centro Unión, De la Paz, Esperanza, Francés Morelos, Francés de la Salle, Franco Inglés, Jesús de Urquiaga, Luis G. Urbina, Luz Saviñón, Mier y Pesado, Morelos, Instituto Inglés, Garside School, Franco Español, Escuela Inglesa para Niños, Instituto Centro América, Alberto Puerto, Grosso, Escuela Leona Vicario, Escuela Fray Bartolomé de las Casas, Escuda Morelos, Luis G. León, Instituto Moderno, Federico Froebel, Escuela Santa Cruz, Escuela María Auxiliadora, Luis E. Ruiz, Miguel Hidalgo y Costilla.

⁵⁶ Portes Gil, *La lucha entre el poder*, p. 135.

siguiente anunciaron su intención de realizar un boicot económico y social contra cualquier maestro que impartiera la materia. El movimiento tuvo alguna fuerza en la capital donde no más de 49 de sus entonces 485 escuelas lo apoyaron. La campaña de la UNPF fue ampliamente apoyada por el periódico *Excelsior*, que se encargó de publicar todas las propuestas de éste y otros grupos descontentos, como algunos maestros entre los que estaban Diego Vilchis y Lino Santacruz Morales, directores de escuelas oficiales en el Distrito Federal quienes fueron juzgados por un tribunal de la SEP y encontrados culpables de mentir y pervertir a sus alumnos y subordinados. Fueron despedidos de su puesto, pero ya habían sembrado más descontento en las filas magisteriales. El asunto llegó a tales extremos que provocó la renuncia del secretario de Educación, Narciso Bassols.

En 1934, el artículo 3o. constitucional fue modificado para establecer la educación socialista. La indefinición del concepto socialista dio pie a las más diversas reacciones. La práctica del nuevo artículo dependió de las condiciones de cada localidad y de la interpretación, actitud e intereses de autoridades gubernamentales y educativas, padres de familia y maestros. Los programas oficiales establecieron como prioridad despertar en el estudiante conciencia de su responsabilidad en la construcción de una sociedad equitativa y justa. Los problemas de las clases populares y los derechos de los trabajadores deberían ser el principal motivo de la labor educativa y las actividades escolares. Por consigna oficial y por convicción propia, muchos maestros se comprometieron cada vez más con las comunidades y los desposeídos. La enseñanza académica y las tareas civilizadoras de la escuela fueron desplazadas frente a la urgencia de organizar a obreros y campesinos para luchar contra la explotación. La escuela se convirtió, con frecuencia, en un apoyo de las reformas cardenistas, del reparto agrario y de la expropiación petrolera.

La postura de los católicos fue la de no ceder ante las presiones del Estado, por lo que aun en los años de la persecución más difícil abrieron grupos que trabajaron sin autorización legal. Estos grupos fueron células educativas que continuaron con su tradición religiosa y se negaron a poner en práctica los programas y principios socialistas. Recibieron varios nombres como “grupos escolares clandestinos”, “escuelas hogar”, “centros hogar” y “operación escuela”. Según un cálculo de la época en 1935 unos 25 000 niños del Distrito Federal recibieron educación



En los colegios particulares se buscaba también dar a los estudiantes una formación de tipo técnico que los preparara para un ingreso inmediato al sector laboral. Esta preparación incluía cursos de mecanografía, tipografía, contabilidad, taquigrafía, cocina, entre otras posibles.

en estos grupos.⁵⁷ Funcionaban con ayuda de los padres de familia y frecuentemente cambiaban de lugar. Entonces se realizaba el traslado en una “operación nocturna” en la que se sacaba todo el material y mobiliario comprometedores y se trasladaban a otra residencia con ayuda de gente de fuera. Cuentan testigos que:

El equipo de mudanzas funcionaba a la perfección. Un chofer servicial y simpático, “El Güero”, dueño de una troquita, estaba dispuesto a cualquier hora del día o de la noche, para los frecuentes cambios de domicilio. Dichos cambios tenían lugar generalmente entre las cinco y seis de la mañana, cuando las calles estaban solitarias y los gendarmes, desvelados, dormían a pierna tendida [...]⁵⁸

La SEP dio cuenta de escuelas secundarias que sí se ciñeron a los principios socialistas en la Ciudad de México, pero otras de filiación confesional prefirieron clausurar sus cursos o seguir laborando a la sombra de instituciones oficiales que sostenía el laicismo bajo la denominación de “libertad de cátedra”, y que se incorporaron a la Universidad Nacional y a su autonomía (anexos 2 y 3).

Por otra parte, conviene recordar que el 11 de julio de 1929 la Universidad Nacional obtuvo su autonomía. Esta nueva condición jurídica de la institución contribuyó a que un número mayor de escuelas privadas se interesaran en obtener el reconocimiento de una institución que no estuviera bajo la tutela del Estado, de modo que algunas instituciones particulares de enseñanza media pidieron su incorporación formal a la Universidad. Entre las primeras escuelas incorporadas a la UNAM estaban el Colegio Alemán en nivel preparatoria, la Universidad Motolinía en nivel licenciatura, la Escuela de Enfermería de la Cruz Roja en nivel técnico y el Centro Universitario México, en ese entonces denominado Colegio Francés (San Borja) también en nivel preparatoria.

Sin embargo, el cuerpo de vigilancia resultaba insuficiente para la UNAM, lo que le impedía realizar cabalmente la inspección de escuelas incorporadas, por lo que se trabajó para la elaboración de diferentes re-

⁵⁷ Loaeza, *Los hermanos maristas, Segunda etapa*, p. 231.

⁵⁸ Loaeza, *Los hermanos maristas, Segunda etapa*, p. 326.

glamentos para enmarcar sus funciones de incorporación y revalidación de estudios.

Número de escuelas particulares incorporadas a la UNAM⁵⁹

<i>Décadas</i>	<i>Número</i>
1940	21
1950	61
1960	70
1970	135
1980	243
1990	291

EL “MODUS VIVENDI” O LA NECESIDAD DE SEGUIR EXISTIENDO

La “unidad” necesaria

A partir del gobierno del presidente Manuel Ávila Camacho en 1940 se inició una etapa de reconciliación que favoreció al sistema privado de educación; en estos años se inició el periodo que se conoce como de “unidad nacional” en que la Iglesia católica adquirió mayor presencia en la sociedad mexicana, recuperó espacios en la educación e incluso en la política, se organizaron partidos y movimientos con ideologías conservadoras. Por ello, la Iglesia prefirió mantener buenas relaciones y aceptar los logros que hasta entonces había obtenido, en lugar de sostener una lucha desgastante y estéril. No así la Unión Nacional de Padres de Familia, más radical o menos política que la misma Iglesia, la cual mantuvo una posición combativa en todo momento y que enfocó todas sus baterías para lograr la modificación del artículo 3o., misma que se logró en diciembre de 1946. El crecimiento de la población escolar rebasó para entonces la posibilidad del Estado para cubrir la demanda educativa. Por ello, era lógico que el Estado impulsara el funcionamiento de las

⁵⁹ *Sistema de servicios académicos*. Testimonios 1989-1996 y Testimonios 1997-1999.

escuelas sostenidas por particulares, las cuales proliferaron en las grandes ciudades. La década de los cuarenta implicó también un crecimiento de la capital de la República frente al resto del país. La Ciudad de México —“la región más transparente”—, sería el centro de la vida nacional en todas sus dimensiones. La vida económica, social y cultural adquirió dimensiones no conocidas hasta entonces:

Los cuarenta en el Distrito Federal. Una olla fáustica o, para ser más preciso, un popurrí de políticos, pintores, artistas de cine, compositores, cantantes, escritores de buena y mala reputación, ideólogos cuyo perfil ideológico establecen los caricaturistas, líderes obreros y diputados que amanecen bajo las mesas de los cabarets, vedettes con cabellera de color mudable, toreros que se apasionan por damas de sociedad, floristas que se suicidan por ídolos de la radio, pistoleros más conocidos que sus empleadores, gánsters caracterizados por su gentileza y periodistas que emulan ventajosamente a los gánsters.⁶⁰

La capital era el lugar propicio para la creación de nuevas empresas, nuevos centros de entretenimiento, nuevas universidades.

La consolidación interna de los sectores medios, así como las condiciones creadas por la Segunda Guerra Mundial facilitaron un rápido auge de la economía, principalmente basado en la industrialización. La perspectiva de un desarrollo por esta vía se tradujo, entre otras cosas, en la posibilidad de justificar como primera prioridad de la educación, la capacitación de mano de obra, que supuestamente exigiría el desarrollo de una industria en la cual se introducirían con rapidez procedimientos de creciente complicación tecnológica; igualmente la educación rural ofrecería un entrenamiento técnico.

La concepción de la educación como entrenamiento para el trabajo productivo, y de apoyo al crecimiento de la economía, se había manifestado ya en el *Segundo Plan Sexenal* de 1940, en el que se hablaba de la creación de instituciones de cultura y enseñanza profesional para la debida formación profesional de los técnicos superiores, los profesionistas y los investigadores, en los que se incluía a un estudiantado proveniente de todos los sectores sociales, incluso a obreros y campesinos. Por ello

⁶⁰ Monsiváis, “Sociedad y cultura”, p. 275.

se dio atención especial al Instituto Politécnico Nacional con mayores erogaciones; por otra parte, la Secretaría de Educación estableció contactos con industriales y sindicatos para poner en marcha un programa de educación técnica que se expresaría en la creación de los centros técnicos regionales. Según el *Plan Sexenal*, el Estado establecería el control sobre la preparación de los profesionistas y técnicos egresados de los establecimientos de educación superior mediante la revisión de sus planes, programas y métodos de enseñanza. También se llevaría un control de los profesionistas y técnicos existentes en el país, para determinar su cuantía por especialidades y su distribución geográfica, así como el control de la demanda de profesionistas y técnicos que permitiera fijar los tipos de carreras y especialidades que convenía fomentar.

La convivencia entre Estado e Iglesia, iniciada al finalizar el cardenismo, se afianzó sin que se modificaran las leyes. El “presidente caballero” se declaró abiertamente como el primer presidente católico de México en su célebre frase “soy creyente”, e inició el proceso para cambiar las acciones que habían favorecido a la educación socialista en la década anterior y que llevarían en 1946 a la modificación de artículo 3o., que había sido motivo de grandes debates, tanto en el ámbito de la educación elemental como de la superior, dentro del cual destacó el célebre debate entre Vicente Lombardo Toledano y Antonio Caso por la imposición de este tipo de educación en las universidades que pretendía el primero y la autonomía universitaria y la libertad de cátedra que predicaba el segundo.⁶¹ Fue precisamente en este marco en el que surgió la Universidad Autónoma de Guadalajara, que se fundó como una respuesta concreta a los violentos enfrentamientos que se suscitaron en Jalisco en 1936, entre quienes estaban a favor de la libertad de cátedra y quienes apoyaban la educación socialista.

Con la reforma al artículo tercero y la eliminación de la educación socialista, se abrían las posibilidades para que los diferentes sectores sociales tuvieran expresión en el sistema educativo, en concreto para que la iniciativa privada y la Iglesia (de manera indirecta) intervinieran en el sistema educativo junto con el Estado. En términos ideológicos la unidad nacional desempeñó un papel fundamental en relación con la educación, que se estructuró básicamente en torno a “lo mexicano”,

⁶¹ Véase Rivero y Martínez, *Rumbo de la universidad*.

“la solidaridad”, el “amor a la patria y a las tradiciones”, que serían reiteraciones constantes.⁶² Tanto los grupos de intelectuales liberales, antiguos impugnadores del poder público,⁶³ como los conservadores y católicos urbanos, organizados en partidos políticos y empresas, así como en instituciones educativas, fueron los beneficiarios de esta nueva orientación política que posibilitó, entre otras cosas, la creación de nuevas instituciones educativas públicas y privadas. Éstas dieron cabida a buena parte de la pujante intelectualidad de la época: El Colegio de México, el Instituto Nacional de Antropología e Historia y los institutos de la Universidad Nacional Autónoma de México.

En el contexto de la unidad nacional, nacieron en los años cuarenta el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey fundado por un grupo de empresarios privados en 1943. Tres años pasarían para que se fundara el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) en 1946 y también en esos años se establece el México City College, semilla de lo que será más tarde, la Universidad de las Américas. En 1943 se fundó también la Universidad Iberoamericana, primera universidad privada, de inspiración cristiana de la Ciudad de México. A ésta seguiría la fundación de la Universidad del Valle de México en 1960, la Universidad La Salle en 1962, la Universidad Anáhuac en 1964, la Universidad Latina en 1967, el Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresas (IPADE) y el Instituto Panamericano de Humanidades en 1968 que se convertiría en la Universidad Panamericana y la Universidad Westhill en 1998. Numerosas pequeñas universidades llamadas coloquialmente como “de garage” o “patito” han surgido en las últimas décadas, muchas de ellas ofrecen sólo algún programa de licenciatura y generalmente con reconocimiento oficial de estudios en trámite, mismo que no obtienen.

Hacia finales de la década de los cincuenta el Estado era ya la fuerza hegemónica en la educación tras otro “pacto” no explícito con las instituciones educativas y la Iglesia. El presidente Adolfo López Mateos en 1958 anunció la puesta en marcha del “Plan de once años”, primer esfuerzo de planificación educativa en México para incorporar a todos los niños a la escuela. El punto culminante de este plan fue la idea de editar y distribuir gratuita y obligatoriamente libros de texto para todos los

⁶² Monsiváis, “Sociedad y cultura”, pp. 101-103.

⁶³ Guevara Niebla, *El saber y el poder*, pp. 118-120.

niños de primaria, con el objeto de hacer la educación más democrática y efectivamente gratuita. La discusión que esto provocó alcanzó niveles alarmantes, en los sectores de derecha, sobre todo en las escuelas confesionales. La UNPF encabezó la lucha, a la que se unieron otros grupos afines. Los particulares no lograron alterar las decisiones gubernamentales, ya que el Estado logró imponer su uso obligatorio, mediante una posición de tolerancia con los particulares, de manera que fue posible el que se utilizara como texto complementario en las escuelas particulares, muchas de las cuales lo tenían pero no lo utilizaban.

En los primeros años de la década de los sesenta se desató una campaña anticomunista muy virulenta en la Ciudad de México.⁶⁴ Algunas muestras de ello fueron las concentraciones masivas como la que se realizó el 15 de mayo de 1961 en la Basílica de Guadalupe y reunió a miembros de muchas organizaciones de laicos católicos. La “fervorosa multitud” se calculó en más de cincuenta mil personas.⁶⁵

Sin embargo, los cambios que se dieron en la Iglesia posconciliar tuvieron importantes repercusiones en el campo de la educación católica, al abrirse a posiciones más democráticas. La Iglesia reafirmaba su misión específica de promover la educación cristiana entre todos sus fieles. Consideraba su “incuestionable derecho de abrir escuelas precisamente en cuanto que es servidora de todos los hombres”. El segmento más progresista de la Iglesia se fue alejando cada vez más de la derecha, viéndose en ella, una gran fragmentación de posturas.

En efecto, algunos sectores de la Iglesia como los jesuitas y maristas, siguieron considerando prioritaria la escuela, aunque no como había funcionado hasta entonces. Se manifestó la necesidad de una “renovación total y profunda” para dejar de “perpetuar y consolidar estructuras injustas”.⁶⁶ Se pretendía por el contrario, que la educación católica fuera uno de los mejores medios para transformarlas. Esto llevó a un cuestionamiento muy serio sobre la función de las escuelas confesionales, y del papel que éstas jugaban como reproductoras de un sistema social injusto.

Los años que van desde la aparición de los libros de texto gratuito hasta su reforma en 1973 coinciden con el periodo conocido como del

⁶⁴ Loaeza, *Clases medias*, p. 281.

⁶⁵ *Boletín de la Junta Central*, Acción Católica Mexicana, vol. 25, núm. 1-2, mayo-junio de 1961, p. 28.

⁶⁶ Gutiérrez Casillas, *La reforma educativa*, p. 18.



La formación de una clase social privilegiada fue motivo de una reflexión profunda por parte de la Iglesia. El Concilio Vaticano II impactó fuertemente en la forma en que esta educación se había proporcionado, dejando fuera a las clases menos favorecidas.

“desarrollo estabilizador”, caracterizado por un acelerado crecimiento de la economía, baja inflación y una gran estabilidad económica, que se basaba en los sectores agropecuario, industrial y turístico. El presidente Gustavo Díaz Ordaz enfrentó los problemas provocados por la política del “palo y la torta”, la cual venía ejerciendo la represión institucionalizada que desembocó en el penoso movimiento estudiantil del 68. El sistema educativo era uno de los más deteriorados al final del movimiento. La reforma educativa fue una de las demandas que se hicieron al gobierno, misma que puso en práctica el presidente Luis Echeverría, entre cuyos objetivos estaba el de transformar la economía, las artes y la cultura a través de la modernización de las mentalidades. Ese mismo año se expidió la Ley Federal de Educación que en su artículo quinto estipulaba que el Estado conservaba el derecho de autorizar a los particulares la facultad de impartir educación; para este momento ya no hubo impugnaciones ni de la derecha, ni de la Iglesia; por el contrario, se alababan los esfuerzos realizados por las autoridades educativas de los últimos años. Aunque la Iglesia siguió considerando prioritaria a la escuela, manifestó la necesidad de una “renovación total y profunda” que hiciera posible una sociedad menos desigual.⁶⁷

Como resultado de la reforma educativa de 1973, vieron la luz nuevas versiones del libro de texto gratuito que resucitaron el debate. Esta vez no se cuestionó la existencia de los textos, sino que el tenor de la discusión se centró en los contenidos de algunos volúmenes de ciencias sociales y ciencias naturales. Lo que preocupó en gran medida a la UNPF y a los padres de familia fueron algunas posturas que contenían “una ideología tendenciosa, socializante... tendiente a desembocar en un comunismo ateo”. En cuanto a la educación sexual se manifestaron en contra de que el sexo se viera únicamente a través del prisma biológico y no se considerara el aspecto moral.⁶⁸

En este momento fue palpable la orientación que tomaron algunas universidades católicas, como la Universidad Iberoamericana a cargo de la Compañía de Jesús, cuya postura se inclinó por las causas sociales y de izquierda: esto obviamente causó el descontento en sectores de la derecha al considerar los efectos nocivos que esta libertad traía consigo

⁶⁷ Gutiérrez Casillas, *La reforma educativa*, p. 18.

⁶⁸ *Excelsior*, 3 de febrero de 1973.

y por la posibilidad de que esta institución se convirtiera en semillero de inconformidad y baluarte de la izquierda.

La etapa que va hasta finales de los ochenta es de relativa calma y consolidación de otro tipo de escuelas particulares. Para entonces se hace evidente una fractura interna en la Iglesia, que hasta entonces se había mantenido con una cierta unidad de pensamiento. Adquieren fuerza grupos religiosos que retomaron el interés por transmitir los valores cristianos, con la más tradicional de las posturas católicas, como los Legionarios de Cristo o el Opus Dei, que a su vez se identifican con las posturas más radicales de la derecha católica. Estos grupos se han expandido y dedicado a la captación de los sectores económicamente más poderosos, ligados a las esferas del poder económico, para dirigir la educación de sus hijos. Con apoyo de estos sectores hicieron posible la creación de colegios como el Instituto Cumbres, el Centro de Educación y Cultura Ajusco (CEYCA), el Colegio Irlandés, el Instituto del Bosque, el Colegio Oxford, el Rosedal y el Godwin, grupo de escuelas que van de primaria a preparatoria y cuyos estudiantes son invitados a terminar sus estudios profesionales en la Universidad Anáhuac, con dos campus en la Ciudad de México.

Si bien estos grupos de derecha han logrado aumentar su oferta, también la secularización de la sociedad ha demandado otro tipo de escuelas que no tengan vínculos con ningún instituto religioso. Ante esta demanda, a partir de los años cuarenta empezaron a proliferar escuelas bilingües fundamentalmente creadas por egresados del Colegio Americano cuyo énfasis está en la enseñanza del idioma inglés y siguiendo los programas de Estados Unidos. Con el nombre de “colegios americanos” y reunidos en la Asociación de Colegios Americanos de México (Asomex) se han creado numerosas escuelas que siguen un patrón similar: fueron fundadas por ex alumnos del Colegio Americano o por grupos de padres de familia interesados en que sus hijos obtuvieran una educación bilingüe, con un programa bicultural que les posibilita seguir estudios en Estados Unidos. La mayoría de estas escuelas tienen colegiaturas muy altas y educan a sectores privilegiados de la sociedad. La mayoría se declara como institución no lucrativa, laica y mixta. En algunos casos también pertenecen a alguna organización educativa estadounidense que los guía, como el Departamento de Estado de Texas, o tienen nexos con las escuelas públicas de Carmel, California, o la Universidad de Alabama.

También en la Ciudad de México se encuentran colegios que surgieron a raíz de la llegada de los refugiados españoles en 1939. Este grupo de transterrados, de mente abierta e inteligencia despierta a todo conocimiento, recibió la influencia del educador español Francisco Giner de los Rios, que creó la Institución Libre de Enseñanza, como una reacción frente a las limitaciones de la libertad de cátedra promovida en España en 1875. Estos colegios se convirtieron en santuarios donde se cuidó y cultivó la tradición española. Uno de los primeros fue el Instituto Hispano Americano Ruiz de Alarcón; aunque sólo duró dos años tuvo como maestros a Antonio Castro Leal, Luis Garrido, Samuel Ramos y Alfonso Reyes.⁶⁹ Posteriormente el Instituto Luis Vives se creó con el objetivo de “formar a sus alumnos en una enseñanza de corte liberal”. Estuvo incorporado a la UNAM. Entre sus miembros estuvieron Isidro Fabela, Jesús Silva Herzog, Felipe Teixidor, José Gaos, Joaquín Xirau, Agustín Millares Carlo, entre otros. El colegio de mayor prestigio entre éstos fue el Madrid. La escuela era gratuita y además de la educación daba a los niños, alimentos, uniformes, útiles escolares y transporte. La Academia Hispano-Mexicana se creó para dar educación media superior y superior; estuvo asesorada por Daniel Cosío Villegas. Mucho más reciente es el colegio Bartolomé Cosío, fundado por José de Tapia. El método del plantel se apoyaba en el Freinet, que considera a la escuela como “la palanca principal para preparar a la sociedad”.

Los judíos también fundaron sus escuelas en la capital. El Colegio Israelita de México, fundado en 1927, adoptó un programa que hacía hincapié en el idioma y la literatura idish, además del de la SEP. El Colegio Hebreo Tarbut, fundado en 1942, tuvo como meta educativa promover el sionismo y el aprendizaje del hebreo. Sus maestros provenían de Israel y ellos mismos preparaban a sus maestros judío-mexicanos. A raíz de la Segunda Guerra Mundial se fundaron la Escuela Israelita Yavné, el Colegio Monte Sinaí, el Instituto Albert Einstein y el Taller Educativo Montessori Beit Havaladin; después se creó el Centro Educativo Maguen David, “Que buscaba crear una identificación judío mexicana, que los niños estén conscientes de sus obligaciones con la realidad mexicana y su identidad”.⁷⁰

⁶⁹ Abellán, “El pensamiento”, p. 44.

⁷⁰ Stern de Aizehman y Tishman Goldberg, “Conocimiento, uso”, pp. 62-64.

Sin duda, la educación dirigida por extranjeros, tanto laica como religiosa ha influido en la formación de un sector de la sociedad capitalina que ha aceptado y reproducido sus valores, representaciones y métodos.

El fin de la lucha: el inicio de otro descontento

Las últimas décadas son testigos de cambios importantes en la legislación concerniente a las relaciones Iglesia y Estado, lo que implica necesariamente una correspondencia con la derecha confesional. Carlos Salinas de Gortari hizo público su propósito de modernizar la relación del Estado con las iglesias, y promovió la modificación del marco jurídico que la regula. La iniciativa otorgó a las iglesias la posibilidad de impartir educación de todos tipos y modalidades, incluso la religiosa en los planteles particulares. El artículo 3o. constitucional fue modificado en 1992, en términos de limar las inquietudes de los grupos de derecha dando fin a la disputa ideológica por la educación.

Sin embargo, el vertiginoso cambio de la sociedad relacionado con el comportamiento sexual y la secularización de las costumbres, dieron pauta para que en la década de los ochenta la UNPF avivara sus antiguas demandas en relación con la educación sexual, que ahora se basaba en la promoción de la anticoncepción con la práctica del sexo seguro y uso del condón.

La nueva estrategia de la derecha se centró en la moralización del ambiente en una lucha contra la pornografía, la televisión, las revistas, etc. Así la Unión se opuso, por ejemplo, a la presentación de Madonna en México, a diversos programas de televisión o a la exposición del artista Rolando de la Rosa que mostraba a la virgen de Guadalupe con el rostro de Madonna. La UNPF también apoyó a Carlos Abascal, entonces secretario del Trabajo, quien se opuso a que su hija leyera la novela *Aura* de Carlos Fuentes y también se manifestó en favor de las autoridades panistas de Baja California, quienes impidieron el aborto que solicitaba la joven Paulina Ayala López, víctima de violación.

En los años foxistas el gran tema de la derecha educativa fue un encuentro de padres y maestros que se preparó con 2 311 reuniones en todo el país apoyadas por la UNPF y su presidente, Guillermo Bustamante Manilla, con el protagonismo de Martha Sahagún (esposa del Presiden-

te), que preconizaba el derecho de los padres de familia en cuanto a la rectoría de la educación frente al Estado. Junto con la profesora Elba Esther Gordillo, la Fundación Vamos México y el SNTE trabajaron codo con codo en este encuentro cuyo acuerdo fue el editar la *Guía de Padres* un texto que abordaba temas de educación sexual, felicidad conyugal y adicciones, entre otros temas. También trabajaron en textos de capacitación magisterial para “fortalecer el espíritu y la finalidad humanista de la educación y promover la formación de los valores”. El sindicato editaría 36 millones de libros que se presentaron como “una alianza generosa por encima de las ideologías, credos religiosos y partidos políticos”.

Asimismo la Unión promovió la elaboración de textos para una nueva asignatura que sustituiría a la de civismo llamada formación cívica y ética para fortalecer los valores y elaboró una propuesta que contemplaba la colaboración de psiquiatras y paidopsiquiatras para valorar a los trabajadores de la educación y para detectar en ellos posibles desviaciones.

En la actualidad la UNPF sigue vivita y coleando; cuenta con 28 comités estatales, seis regionales y cuatro en el Distrito Federal, con más de 1 100 000 afiliados. La derecha educativa en la actualidad tiene como uno de sus mejores representantes a esta organización que se vincula con algunos sectores de la Iglesia y con redes familiares, empresariales o profesionales que van más allá de lo estrictamente ideológico y que no son exactamente las mismas de los inicios del siglo pasado. La UNPF, sin embargo, es uno de los bastiones de la derecha más conservadora que en el ámbito de la historia de la educación no tiene parangón con ninguna otra organización.

La Ciudad de México ha sido el escenario desde donde la educación privada ha mostrado tener una permanencia y fortaleza que da señales de ser cada día más fuerte.

Desde este centro político del país, se han gestado las organizaciones y matrices de las instituciones que posteriormente han tenido réplicas en el resto del territorio nacional. El crecimiento demográfico, así como la incapacidad del Estado para garantizar educación de todos los niveles a la sociedad, hace evidente que la educación privada habrá de seguir creciendo con opciones variadas y como una alternativa a una educación pública que se ha visto rebasada por las necesidades de un mundo global y plural.

ANEXO 1
Directorio de las escuelas primarias particulares (1927)

Primera zona a cargo del inspector Toribio Velasco

	<i>Nombre</i>	<i>Sexo</i>	<i>Población</i>	<i>Municipio</i>	<i>Dirección postal</i>	<i>Grados</i>	<i>Estatus</i>
1	Particular gratuita para niños	Niños	D. F.	México	Plaza de Santa Ana, 1	1o.-4o.	Incorporada
2	Particular gratuita para niños	Niños	D. F.	México	4a. Rep. Bolivia, 83	1o.-6o.	Incorporada
3	Colegio Larráinzar	Mixta	D. F.	México	2a. Rep. Nicaragua, 56	1o.-6o.	Incorporada
4	Colegio particular	Mixta	D. F.	México	2a. Rep. Venezuela, 47	1o.-4o.	Incorporada
5	Colegio Hebres	Niños	D. F.	México	Justo Sierra, 77	1o.-3o.	Incorporada
6	Escuela Moderna	Mixta	D. F.	México	Rep. Argentina, 81	1o.-6o.	Incorporada
7	Particular gratuita para niños	Niños	D. F.	México	2a. Galeana, 51	1o.-4o.	Incorporada
8	Particular gratuita para niños José María Rico	Niños	D. F.	México	Rep. Nicaragua, 11	1o.-4o.	Incorporada
9	Inst. Franco Inglés	Mixta	D. F.	México	1a. Violeta, 12	1o.-6o.	Incorporada
10	Colegio Francés	Niños	D. F.	México	Rep. Venezuela, 4	P-6o.	Incorporada
11	Colegio Francés	Niñas	D. F.	México	Rep. Argentina, 32	1o.-6o.	Incorporada
12	Particular	Mixta	D. F.	México	3a.B. Domínguez, 75	1o.-6o.	Incorporada
13	Colegio Español	Mixta	D. F.	México	4a. Allende, 48	1o.-6o.	Incorporada
14	Colegio Francés	Niños	D. F.	México	1a. B. Domínguez, 5	1o.-6o.	Incorporada
15	Colegio del Pilar	Niñas	D. F.	México	Justo Sierra, 70	1o.-5o.	Incorporada
16	Colegio gratuito del Pilar	Niñas	D. F.	México	Justo Sierra, 70	1o.-3o.	Incorporada
17	Particular Mixta	Mixta	D. F.	México	San Juan de Letrán, 7	1o.-6o.	Incorporada

18	Particular Mixta	Mixta	D. F.	México	6a. Tenochtitlán, 121	1o.-4o.	Incorporada
19	Instituto Castellano	Mixta	D. F.	México	Rep. de Chile, 55	2o.-6o.	Incorporada
20	Colegio Italiano gratuito	Niñas	D. F.	México	Jesús María, 5	1o.-6o.	Incorporada
21	Colegio Italiano	Niñas	D. F.	México	Jesús María, 3	1o.-6o.	Incorporada
22	Gratuita	Niños	D. F.	México	1a. Academia, 13	1o.-3o.	Incorporada
23	Instituto “Colón”	Mixta	D. F.	México	2a. Moneda, 20	1o.-6o.	Incorporada
24	Instituto “Pedro de Gante”	Niños	D. F.	México	Correo Mayor, 18	1o.-6o.	Incorporada
25	Particular gratuita para niños	Niños	D. F.	México	10a. Jesús María, 52	1o.-4o.	Incorporada
26	“María Luisa Gambio”	Mixta	D. F.	México	Plaza de la Santísima, 5	1o.	No incorporada
27	Gratuita “Gpe. Silva de Mancera”	Mixta	D. F.	México	Plaza San Sebastián, 40	P-2o.	No incorporada
28	“José María Morelos”	Mixta	D. F.	México	3a. Aztecas, 49	1o.	No incorporada
29	Particular	Mixta	D. F.	México	4a. Constancia, 89	1o.	No incorporada
30	Libre	Mixta	D. F.	México	Parcialidad, 1	P-4o.	No incorporada
31	Gratuita para niñas	Niñas	D. F.	México	1a. Jaime Nunó, 28	1o.-4o.	No incorporada
32	Particular	Mixta	D. F.	México	4a. de la Libertas, 147	1o.	No incorporada
33	Particular	Mixta	D. F.	México	Av. Jesús Carranza, 17	2o.-5o.	No incorporada
34	Particular gratuita para niñas	Niñas, Mixta	D. F.	México	Rep. Paraguay, 13	1o.-3o.	No incorporada
35	Beth Sefer Ybri	Mixta	D. F.	México	Rep. Colombia, 12	1o.-3o.	No incorporada
36	Particular	Mixta	D. F.	México	5a. Héroe Granaditas, 145	1o.	No incorporada
37	Particular gratuita para niñas	Niñas, Mixta	D. F.	México	Ferrocarril Cintura, 108	1o.-4o.	No incorporada
38	“Benito Juárez”	Mixta	D. F.	México	2a. Nacional, 37	1o.-2o.	No incorporada

Continúa...

...continuación

	<i>Nombre</i>	<i>Sexo</i>	<i>Población</i>	<i>Municipio</i>	<i>Dirección postal</i>	<i>Grados</i>	<i>Estatus</i>
39	Particular	Mixta	D. F.	México	1a. Penitenciaria, 12	1o.	No incorporada
40	Particular	Mixta	D. F.	México	2a. Penitenciaria, 21	1o.	No incorporada
41	Particular	Mixta	D. F.	México	Miguel Negrete, 20	1o.	No incorporada
42	Particular	Mixta	D. F.	México	2o. Callejón Mixcalco, 42	1o.	No incorporada
43	“Ángela Peralta”	Mixta	D. F.	México	7a. Ángela Peralta, 33, Col. Peralvillo	1o.-2o.	No incorporada
44	“Ricardo Gómez”	Mixta	D. F.	México	4a. San Joaquín, 90, Col. Peralvillo	1o.-4o.	No incorporada
45	“Joaquín D. Casasús”	Niños	D. F.	México	Espalda de la Santísima, Col. Peralvillo	1o.-5o.	No incorporada
46	“Joaquín D. Casasús”	Niñas	D. F.	México	Espalda de la Santísima, Col. Peralvillo	1o.-5o.	No incorporada
47	“Hidalgo”	Mixta	D. F.	México	Manzanares, 28	1o.-2o.	No incorporada
48	Colegio Francés	Niñas	D. F.	México	2a. Corregidora, 22	P-6o.	No incorporada
49	De la Colonia Moctezuma	Mixta	D. F.	México	Colonia Moctezuma	P-2o.	No incorporada
50	“Benito Juárez”	Mixta	D. F.	México	1o. Aztecas, 13	P	No incorporada
51	“Colegio Nacional”	Mixta	D. F.	México	3a. Del Carmen, 41	P	No incorporada

Segunda zona a cargo del inspector Daniel Delgadillo

	<i>Nombre</i>	<i>Sexo</i>	<i>Población</i>	<i>Municipio</i>	<i>Dirección postal</i>	<i>Grados</i>	<i>Estatus</i>
52	“Concepción Cual y Cuevas”	Niñas	D. F.	México	4a. Lerdo, 89	1o.-4o.	Incorporada
53	“Fray Pedro de Gante”	Mixta	D. F.	México	4a. Mosqueta, 104	P-5o.	Incorporada

54	“Justo Sierra”	Mixta	D. F.	México	5a. Moctezuma, 128	P-6o.	Incorporada
55	Instituto Franco Inglés	Mixta	D. F.	México	4a. Carpio, 77 y 81	1o.-6o.	Incorporada
56	Colegio particular mixto	Mixta	D. F.	México	6a. La Rosa, 143	P-4o.	Incorporada
57	Instituto “Manuel Carpio”	Mixta	D. F.	México	6a. Carpio, 121	P-6o.	Incorporada
58	“Luis Pasteur”	Mixta	D. F.	México	Serapio Rendón, 15	P-6o.	Incorporada
59	Instituto “Pepe Carpentier”	Mixta	D. F.	México	4a. Ciprés, 94	P-6o.	Incorporada
60	Colegio Grosso	Niños	D. F.	México	9a. Sor Juana, 152	P-6o.	Incorporada
61	Liceo Navarro	Mixta	D. F.	México	6a. Sor Juana, 82	1o.-6o.	Incorporada
62	Colegio “Cervantes”	Niñas, Mixta	D. F.	México	Eliseo, 35	P-6o.	Incorporada
63	Colegio Francés	Niños	D. F.	México	4a. Puente Alvarado, 94	1o.-6o.	Incorporada
64	Escuela Central	Mixta	D. F.	México	San Cosme, 8	P-6o.	Incorporada
65	Escuela Inglesa para niñas	Niñas	D. F.	México	Rosales, 27	P-6o.	Incorporada
66	“Francisco Díaz de León”	Mixta	D. F.	México	3a. Sadi Carnot, 68	P-3o. 6o.	Incorporada
67	“Sara L. Keen”	Mixta	D. F.	México	Serapio Rendón, 76	P-6o.	Incorporada
68	“Antonia López”	Niñas	D. F.	México	3a. Sadi Carnot, 54	P-6o.	Incorporada
69	“Ángela Merici”	Mixta	D. F.	México	8a. Violeta, 85	1o.-4o.	No Incorporada
70	Sin nombre	Mixta	D. F.	México	9a. Zaragoza, 178	1o.-4o.	No incorporada
71	“Luis G. León”	Niñas	D. F.	México	San Cosme, 103	1o.-4o.	No incorporada
72	“Federico Ozanam”	Mixta	D. F.	México	Icazbalceta, 23	1o.-4o.	No incorporada
73	Sin nombre	Niñas	D. F.	México	San Cosme, 33	1o.-6o.	No incorporada
74	Sin nombre	Mixta	D. F.	México	San Cosme, 88	P-5o.	No incorporada

Continúa...

...continuación

	<i>Nombre</i>	<i>Sexo</i>	<i>Población</i>	<i>Municipio</i>	<i>Dirección postal</i>	<i>Grados</i>	<i>Estatus</i>
75	“Luz Becerra”	Niñas	D. F.	México	5a. Sabino, 178	4o.-5o.	No incorporada
76	Escuela particular gratuita	Mixta	D. F.	México	8a. Carpio, 168	1o.-2o.	No incorporada
77	Sin nombre	Mixta	D. F.	México	7a. Chopo, 234	1o.-4o.	No incorporada
78	Sin nombre	Niñas	D. F.	México	M.M. Contreras, 174	1o.-6o.	No incorporada
79	Escuela particular	Mixta	D. F.	México	1a. Camelia, 3	1o.-3o.	No incorporada
80	Sin nombre	Niños	D. F.	México	3a. Luna, 73	1o.-6o.	No incorporada
81	Sin nombre	Niñas	D. F.	México	3a. Luna, 89	1o.-4o.	No incorporada
82	“Miguel Hidalgo”	Mixta	D. F.	México	6a. Luna, 150	1o.-2o.	No incorporada
83	Sin nombre	Mixta	D. F.	México	3a. Galeana, D	1o.-2o.	No incorporada
84	Sin nombre	Mixta	D. F.	México	1a. Lerdo, 8, int. 10	1o.-2o.	No incorporada
85	Sin nombre	Niños	D. F.	México	5a. Degollado, 111	1o.-2o.	No incorporada
86	Sin nombre	Mixta	D. F.	México	5a. Camelia, 141	1o.-2o.	No incorporada
87	Sin nombre	Mixta	D. F.	México	1a. Arteaga, 1	1o.	No incorporada
88	Sin nombre	Mixta	D. F.	México	Laurel, 27	1o.-2o.	No incorporada
89	Sin nombre	Mixta	D. F.	México	8a. Cedro, 205, int. 8	1o.	No incorporada
90	Sin nombre	Mixta	D. F.	México	9a. Carpio, 196, int. 8	1o.	No incorporada
91	Sin nombre	Mixta	D. F.	México	Lorenzana, 9	1o.-2o.	No incorporada
92	Sin nombre	Mixta	D. F.	México	8a. Luna, 243	1o.	No incorporada
93	Sin nombre	Mixta	D. F.	México	9a. Camelia, B	1o.	No incorporada
94	Sin nombre	Mixta	D. F.	México	3a. Rosas Moreno, 55	1o.	No incorporada

Tercera zona a cargo del inspector Rafael Valenzuela

	<i>Nombre</i>	<i>Sexo</i>	<i>Población</i>	<i>Municipio</i>	<i>Dirección postal</i>	<i>Grados</i>	<i>Estatus</i>
95	Escuela Inglesa	Niños	D. F.	México	Versalles, 7	P-6o.	Incorporada
96	Sin nombre	Niñas	D. F.	México	Pino Suárez, 44	P-6o.	Incorporada
97	Sin nombre	Niños	D. F.	México	Pino Suárez, 54	P-2o.	No incorporada
98	Gordon College	Mixta	D. F.	México	Veracruz y Mazatlán	P-6o.	No incorporada
99	Helen Herlhy Hall	Mixta	D. F.	México	Chapultepec, 281	P	No incorporada
100	Cambridge English may	Mixta	D. F.	México	9a. Jalapa, 164	P-6o.	No incorporada
101	Garside School	Mixta	D. F.	México	3a. Orizaba, 83	P-6o.	No incorporada
102	The Maddox School	Mixta	D. F.	México	5a. Lucerna, 65	P-6o.	No incorporada
103	“Buen Retiro”	Mixta	D. F.	México	4a. Dr. Velasco, 73	P-6o.	No incorporada
104	Asilo del Carmen	Niñas	D. F.	México	5a. Dr. Vértiz, 153	P-6o.	No incorporada
105	Sin nombre	Niños	D. F.	México	Delicias, 28	1o.-4o.	No incorporada
106	Sin nombre	Mixta	D. F.	México	Arcos de Belén, 27	P	No incorporada
107	Sin nombre	Mixta	D. F.	México	Arcos de Belén, 41	P	No incorporada
108	“Herlinda Sánchez”	Mixta	D. F.	México	Arcos de Belén, 47	P-2o.	No incorporada
109	“Sofía González”	Mixta	D. F.	México	Arcos de Belén, 6	P-4o.	No incorporada
110	Sin nombre	Mixta	D. F.	México	Dr. Vértiz, 63	P-2o.	No incorporada
111	Sin nombre	Mixta	D. F.	México	Luis Moya, 110	P-1o.	No incorporada
112	Italo Mexicano	Mixta	D. F.	México	Pescaditos, 13	P-5o.	No incorporada
113	Sin nombre	Mixta	D. F.	México	Pescaditos, 3	P-1o.	No incorporada

Continúa...

...continuación

	<i>Nombre</i>	<i>Sexo</i>	<i>Población</i>	<i>Municipio</i>	<i>Dirección postal</i>	<i>Grados</i>	<i>Estatus</i>
114	“Academia Cea”	Mixta	D. F.	México	Pino Suárez, 6	P-2o.	No incorporada
115	Sin nombre	Niños	D. F.	México	San Antonio Abad, 21	1o.-5o.	No incorporada
116	“Amado Nervo”	Mixta	D. F.	México	Mesones, 149	P-2o.	No incorporada
117	Sin nombre	Niños	D. F.	México	San Jerónimo, 89	1o.-4o.	Incorporada
118	Sin nombre	Mixta	D. F.	México	4a. Cruces, 42	P-2o.	Incorporada
119	Instituto Inglés	Mixta	D. F.	México	Córdova, 205	P-6o.	Incorporada
120	American School Fandatine	Mixta	D. F.	México	San Luis Potosí, 214	P-6o.	No incorporada
121	Sin nombre	Mixta	D. F.	México	Santo Tomás, 98	P	No incorporada
122	Sin nombre	Mixta	D. F.	México	Santo Tomás, 92	P	No incorporada
123	Sin nombre	Mixta	D. F.	México	Santo Tomás, 31	P-1o.	No incorporada
124	Sin nombre	Mixta	D. F.	México	Esperanza, 29	1o.-2o.	No incorporada
125	Agustín Delgado	Niñas	D. F.	México	Agustín Delgado, 36	1o.-2o.	No incorporada
126	Sin nombre	Mixta	D. F.	México	Callejón La Unión, 5	P	No incorporada
127	“Pedro de Gante”	Mixta	D. F.	México	Santa Crucita, 86	P-2o.	No incorporada
128	“Miguel Hidalgo”	Mixta	D. F.	México	Colonia Algarín	P	No incorporada
129	Escuela Rébsamen	Mixta	D. F.	México	Av. Algarín, 8a.	P-3o.	No incorporada
130	“Instituto Enciso”	Mixta	D. F.	México	San Miguel, 10	P-6o.	Incorporada
131	Sin nombre	Mixta	D. F.	México	Central, 43, Col. Obrera	P	No incorporada
132	Sin nombre	Mixta	D. F.	México	San Antonio Abad, 255	P	No incorporada
133	Colegio Español	Mixta	D. F.	México	Mesones, 123, 125	P-6o.	Incorporada

134	“Gpe. Aguilar”	Mixta	D. F.	México	San Salvador, 10	P-4o.	Incorporada
135	Sin nombre	Mixta	D. F.	México	Dr. Daniel Ruiz, 31	P	No incorporada
136	“Gpe. Victoria”	Mixta	D. F.	México	San Miguel, 160	P-4o.	Incorporada
137	Particular	Niñas	D. F.	México	Cerrada San Miguel, 1	1o.-4o.	Incorporada
138	Sin nombre	Niñas	D. F.	México	Cerrada Piedad, 196	1o.-3o.	No incorporada
139	Colegio Alemán	Mixta	D. F.	México	Calzada Piedad, 65	P-6o.	Incorporada
140	Colegio Francés B.T.	Mixta	D. F.	México	Dr. Lucio, 84	P-6o.	Incorporada
141	Sin nombre	Niñas	D. F.	México	Uruguay, 149	1o.-4o.	Incorporada
142	Hispano Mexicano	Mixta	D. F.	México	Zacatecas, 126	P-6o.	Incorporada
143	Sin nombre	Niñas	D. F.	México	Bucareli, 138	P-6o.	Incorporada
144	Infantes	Niños	D. F.	México	San Jerónimo, 114	P-6o.	Incorporada
145	“Luis G. León”	Mixta	D. F.	México	Av. Jalisco, 127	P-6o.	Incorporada
146	Sin nombre	Niños	D. F.	México	San Miguel, 35	1o.-4o.	Incorporada
147	Colegio “La Paz”	Niñas	D. F.	México	Vizcaínas, 21	P-6o.	Incorporada
148	Sin nombre	Niños	D. F.	México	Av. Morelos, 82	1o.-4o.	Incorporada
149	Motolinía	Mixta	D. F.	México	Hamburgo, 10	P-6o.	Incorporada
150	Instituto Anglo-Mexicano	Mixta	D. F.	México	Medellín, 31	P-6o.	Incorporada
151	Escuela Franco-Inglesa	Mixta	D. F.	México	Av. Jalisco, 126	P-6o.	Incorporada
152	Colegio Franco Mexicano	Mixta	D. F.	México	Monterrey, 75	P-6o.	Incorporada
153	Jeanne Chezard	Mixta	D. F.	México	Chihuahua, 56	P-3o. 5o.	Incorporada
154	Colegio “Juárez”	Mixta	D. F.	México	Uruguay, 26	P-5o.	No incorporada

Continúa...

...continuación

Cuarta zona a cargo del inspector Francisco Montes de Oca

	<i>Nombre</i>	<i>Sexo</i>	<i>Población</i>	<i>Municipio</i>	<i>Dirección postal</i>	<i>Grados</i>	<i>Estatus</i>
155	Colegio del Tepeyac	Niñas	Gpe. Hgo.	Gpe. Hgo.	Morelos, 4	1o.-6o.	No incorporada
156	Colegio de Gpe.	Niñas	Gpe. Hgo.	Gpe. Hgo.	Morelos, 21	1o.-3o.	No incorporada
157	“Colegio José de Jesús”	Niños	Gpe. Hgo.	Gpe. Hgo.	Zaragoza, 4	P-6o.	No incorporada
158	“Colegio Azuela y Uribe”	Niños	Gpe. Hgo.	Gpe. Hgo.	Garrido, 7	1o.-6o.	No incorporada
159	Colegio particular	Niños	Gpe. Hgo.	Gpe. Hgo.	Mina, 11	P	No incorporada
160	Colegio Dr. Luis. E. Ruiz	Mixta	Gpe. Hgo.	Gpe. Hgo.	Av. Morelos, 24	P-1o.	No incorporada
161	Instituto Franco Inglés	Niños	Tacuba	Tacuba	Calzada Verónica	P-6o.	Incorporada
162	Incorporada núm. 292	Mixta	Tacuba	Tacuba	3a. Roma, 22	P-3o.	Incorporada
163	Instituto Inglés Santa Cruz	Mixta	Popotla	Tacuba	Av. Morelos, 166	1o.-6o.	Incorporada
164	“Escuela Morelos” 290	Mixta	Tacuba	Tacuba	Av. Morelos, 39	1o.-6o.	Incorporada
165	“Escuela Narciso Mendoza” 294	Niños	Tacuba	Tacuba	Tlacopan, 19	P-3o.	Incorporada
166	Escuela “Cristóbal Colón” 296	Niños	Col. Anáhuac	Tacuba	Av. Hidalgo, 74	1o.-6o.	Incorporada
167	Escuela “Alejandro Manzoni” 300	Niñas	Col. Anáhuac	Tacuba	VI, 3a. Avenida, 65	1o.-6o.	Incorporada
168	Escuela “Teresa Martín” 299	Niñas	Col. Sta. Julia	Tacuba	Calzada Pinos, 3	1o.-6o.	Incorporada
169	Escuela “Miguel H. y Costilla”	Niños	Azcapotzalco	Azcapotzalco	Nezahualcóyotl, 4		Incorporada
170	Escuela “Star” 289	Niñas	Azcapotzalco	Azcapotzalco	Calle de la Rosa, 1	1o.-6o.	Incorporada
171	Escuela Libre	Mixta	Azcapotzalco	Azcapotzalco	Pino Suárez, 4	P-5o.	No incorporada
172	Escuela Industrial	Mixta	Col. Sta. Julia	Tacuba	Av. Haití, 1		No incorporada
173	Escuela “M. Josefina Hooper”	Mixta	Tacuba	Tacuba	Calle Colón, 55	P-6o.	Incorporada

174	Escuela “Niños Héroes” Libre	Mixta	Tacuba	Tacuba	1a. Rusia, 2	P-6o.	No incorporada
175	Escuela “Nicolás Bravo”	Mixta	Azcapotzalco	Azcapotzalco	Hidalgo	1o.-2o.	No incorporada
176	Colegio “Colón”	Mixta	Col. Sta. Julia	Tacuba	3a. Avenida, 24	1o.-4o.	No incorporada
177	“Sociedad Protectora del Niño”	Niños	Tacubaya	Tacubaya	7a. Juárez, 115	1o.-4o.	Incorporada
178	“Victoria”	Mixta	Tacubaya	Tacubaya	7a. Juárez, 119	P-6o.	Incorporada
179	Zamora y Duque	Niñas	Tacubaya	Tacubaya	Morelos, 90	1o.-6o.	Incorporada
180	“María E. de Busch”	Niñas	Tacubaya	Tacubaya	Artilleros, 21	1o.-4o.	Incorporada
181	Colegio particular	Niñas	Tacubaya	Tacubaya	Gral. Escobedo, 31	1o.-6o.	Incorporada
182	“Luz Saviñón”	Niños	Tacubaya	Tacubaya	Manuel Dublán, 1	P-6o.	Incorporada
183	“Esperanza”	Niñas	Tacubaya	Tacubaya	Calle 24	P-6o.	Incorporada
184	“Josefa Ortiz de Domínguez”	Mixta	Tacubaya	Tacubaya	M. Dublán, 39	1o.-6o.	Incorporada
185	“Salud Cuiris”	Niñas	Tacubaya	Tacubaya	Ayuntamiento	1o.-6o.	Incorporada
186	“Juana R. de Torres”	Niñas	Tacubaya	Tacubaya	Morelos, 77	P-4o.	Incorporada
187	“Alfonso XIII”	Niños	Tacubaya	Tacubaya	M. Dublán, 47	1o.-6o.	Incorporada
188	Gratuita	Niños	Tacubaya	Tacubaya	Ayuntamiento, 108	1o.-4o.	Incorporada
189	“Mc. Dowel”	Mixta	Tacubaya	Tacubaya	Av. 17, 72 San Pedro de los Pinos	P-2o.	No incorporada
190	Colegio particular	Niñas	Tacubaya	Tacubaya	Juárez, 55	P-6o.	Incorporada
191	“Bartolomé de las Casas”	Niñas	Tacubaya	Tacubaya	Jardín Pombo	1o.-6o.	Incorporada
192	“Trabajo y Ciencia”	Mixta	Tacubaya	Tacubaya	San Pedro de los Pinos, Ge- lati, 914	P-2o.	No incorporada
193	“Instituto Williams”	Niños	Tacubaya	Tacubaya	2o. Zaragoza, 108	1o.-6o.	Incorporada

Continúa...

...continuación

	<i>Nombre</i>	<i>Sexo</i>	<i>Población</i>	<i>Municipio</i>	<i>Dirección postal</i>	<i>Grados</i>	<i>Estatus</i>
194	“Colegio de la Paz”	Mixta	Tacubaya	Tacubaya	Santos Degollado, 16	P-4o.	No incorporada
195	“Sor Juana Inés de la Cruz”	Niñas	Tacubaya	Tacubaya	Privada Guerrero, 11	1o.-4o.	No incorporada
196	Incorporada, 318	Niñas	Mixcoac	Mixcoac	Calle 1a. de Mayo, 34	1o.-6o.	Incorporada
197	“Colegio Williams”	Niños	Mixcoac	Mixcoac	Empresa, 8	1o.-6o.	Incorporada
198	Colegio Francés del Zacatito	Niños	Mixcoac	Mixcoac	Calzada Gpe., 8	P-6o.	Incorporada
199	Incorporada, 319	Niñas	Mixcoac	Mixcoac	Florentino Álvarez, 48	P-6o.	Incorporada
200	Incorporada, 321	Mixta	Mixcoac	Mixcoac	Av. San Ángel, 5	1o.-4o.	No incorporada
201	Asilo “Rodríguez Miramón”	Niñas	Mixcoac	Mixcoac	Calle 1a. de Mayo, 54	1o.-5o.	No incorporada
202	Colegio “Bartow”	Niñas	Mixcoac	Mixcoac	Av. México, 49	P-6o.	No incorporada
203	Colegio Francés de San Borja	Niños	Mixcoac	Mixcoac	Col. del Valle, 5	1o.-6o.	No incorporada
204	Escuela “Alberto Puerto”	Mixta	Col. del Valle	Mixcoac	Calle Diagonal	1o.-6o.	No incorporada
205	Escuela primaria gratuita	Niños	San Ángel	San Ángel	Plaza San Jacinto, 1	1o.-6o.	No incorporada
206	Escuela “María O. de Pizarro”	Niñas	San Ángel	San Ángel	Calle Juárez, 11	1o.-6o.	No incorporada
207	Escuela “Jesús de Urquiaga”	Niñas	San Ángel	San Ángel	Calle Frontera, 40	P-6o.	No incorporada
208	Escuela normal particular	Niñas	San Ángel	San Ángel	Arenal, 36	1o.-6o.	No incorporada
209	Escuela “Cuauhtémoc”	Niños	Coyoacán	Coyoacán	Coyoacán, 45	5o.-6o.	Incorporada
210	Escuela “Mier y Pesado”	Niñas	Coyoacán	Coyoacán	Calzada Gral. Anaya	P-6o.	Incorporada
211	Liceo Franco-Inglés	Mixta	Coyoacán	Coyoacán	Av. Juárez, 15	1o.-6o.	Incorporada
212	Escuela Alemana	Mixta	Coyoacán	Coyoacán	Fernández Leal	P-4o.	No incorporada
213	Colegio Franco-Mexicano	Niñas	Coyoacán	Coyoacán	Caballo Calco, 30	P-6o.	No incorporada

214	Colegio "Mercedes"	Niñas	Coyoacán	Coyoacán	Centenario, 12	P-6o.	No incorporada
215	Escuela particular	Mixta	Coyoacán	Coyoacán	Abasolo, 56	P-2o.	No incorporada
216	The American School	Mixta	Coyoacán	Coyoacán	Centenario, 15		No incorporada
217	Internado "Patricio Sanz"	Niños	Tlalpan	Tlalpan	Calle San Fernando, 15	1o.-6o.	Incorporada
218	"Agustín García Conde"	Niñas	Tlalpan	Tlalpan	Calle Morelos, 11	1o.-6o.	Incorporada
219	"Peña Pobre"	Mixta	Tlalpan	Tlalpan	Fábrica Papel Peña Pobre	P-2o.	No incorporada
220	Colegio particular	Niñas	Tlalpan	Tlalpan	Moneda, 1	P-6o.	No incorporada
221	"Cristóbal Colón"	Niños	Tlalpan	Tlalpan	Atrio de la Parroquia	P-3o.	No incorporada
222	Instituto "Fey"	Mixta	Portales	Gral. Anaya	Calzada Tlalpan, 79	P-6o.	Incorporada
223	"Miguel Hidalgo"	Mixta	Col. Albert	Gral. Anaya	Berlín, 1	P-3o. 5o.	No incorporada
224	Colegio particular de Portales	Mixta	Portales	Gral. Anaya	Av. Presidentes, 55	P-4o.	No incorporada
225	Sin nombre	Mixta	Nativitas	Gral. Anaya	Esq. Lago Elena, Lte. S.	P-1o.	No incorporada

Fuente: *Noticia estadística sobre la educación pública en México correspondiente al año de 1927*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1927.

ANEXO 2

Escuelas secundarias particulares incorporadas al sistema de educación federal*

	<i>1934</i>	<i>1935</i>	<i>1935</i>
		<i>No solicitaron autorización</i>	<i>Autorizadas por la SEP</i>
1	Escuela Abraham Castellanos, Plaza del Estudiante 22, Ciudad		Escuela Abraham Castellanos, Plaza del Estudiante 22, Ciudad
2	Colegio Francés “Morelos”, Av. Morelos 30, Ciudad	Colegio Francés “Morelos”, Av. Morelos 30, Ciudad	
3	Colegio Grosso, Serapio Rendón 15, Ciudad		Colegio Grosso, Serapio Rendón 15, Ciudad
4	Instituto Centro América, Dinamarca 15, Ciudad		Instituto Centro América, Dinamarca 15, Ciudad
5	Universidad Pragmática Renovadora, Héroes 45, Ciudad		Universidad Pragmática Renovadora, Héroes 45, Ciudad
6	Colegio Alemán, Calzada de la Piedad 65/81, Ciudad		Colegio Alemán, Calzada de la Piedad 65/81, Ciudad
9	Escuela Secundaria “México”, Paseo de la Reforma 80, Ciudad		Escuela Secundaria “México”, Paseo de la Reforma 80, Ciudad
10	Escuela Secundaria “Juana de Asbaje”, República de Cuba 77, Ciudad		Escuela Secundaria “Juana de Asbaje”, República de Cuba 77, Ciudad
11	Colegio Williams, Empresa 8, Mixcoac		Colegio Williams, Empresa 8, Mixcoac

12	Instituto Franco-Inglés, Calzada de la Verónica, Ciudad	Instituto Franco-Inglés, Calzada de la Verónica, Ciudad	
13	Colegio Peña Meave, Dr. Lucio 84, Ciudad	Colegio Peña Meave, Dr. Lucio 84, Ciudad	
14	Escuela Secundaria “Morelos”, Golfo de Campeche 1, Tacuba	Escuela Secundaria “Morelos”, Golfo de Campeche 1, Tacuba	
16	Escuela Secundaria e Industrial, Haití 1, Col. Anáhuac	Escuela Secundaria e Industrial, Haití 1, Col. Anáhuac	
17	Colegio “Luz Saviñón”, Mártires de la Conquista 54, Tacubaya	Colegio “Luz Saviñón”, Mártires de la Conquista 54, Tacubaya	
18	Colegio “Motolinía”, Río de Janeiro 43, Ciudad	Colegio “Motolinía”, Río de Janeiro 43, Ciudad	
19	Escuela Secundaria “Independencia”, Atrio de la Parroquia, Xochimilco		Escuela Secundaria “Independencia”, Atrio de la Parroquia, Xochimilco
20	Escuela Inglesa “Helena Herlihy Hall”, Reforma y Danubio 213, Ciudad	Escuela Inglesa “Helena Herlihy Hall”, Reforma y Danubio 213, Ciudad	
21	Colegio Francés de La Salle, Belisario Domínguez 5, Ciudad	Colegio Francés de La Salle, Belisario Domínguez 5, Ciudad	
22	Colegio Francés “Morelos”, Calle de San Borja, Col. del Valle	Colegio Francés “Morelos”, calle de San Borja, Col. del Valle	
23	Escuela “Julio S. Hernández”, Beethoven 105, Col. Peralvillo	Escuela “Julio S. Hernández”, Beethoven 105, Col. Peralvillo	
24	Escuela Central de México (varones), Serapio Rendón 86, Ciudad		Escuela Central de México (varones), Serapio Rendón 86, Ciudad

Continúa...

...continuación

25	Escuela Central de México (señoritas), Pte. de Alvarado 86, Ciudad		
	<i>1934</i>	<i>1935</i>	<i>1935</i>
		<i>No solicitaron autorización</i>	<i>Autorizadas por la SEP</i>
26	Colegio Francés del Zacatito, Galicia 8, Mixcoac	Colegio Francés del Zacatito, Galicia 8, Mixcoac	
27	Escuela Secundaria "Justo Sierra", Prol. de Jalapa s/n, Ciudad		Escuela Secundaria "Justo Sierra", Prol. de Jalapa s/n, Ciudad
28	Escuela Secundaria "Presidente Sarmiento", Ángel Albino Corzo 51, Villa Gustavo Madero		Escuela Secundaria "Presidente Sarmiento", Ángel Albino Corzo 51, Villa Gustavo Madero
29	Colegio de La Paz, Vizcaínas, Ciudad	Colegio de La Paz, Vizcaínas, Ciudad	
30	Escuela Secundaria "Cooperación", Constanza 35, Ciudad		Escuela Secundaria "Cooperación", Constanza 35, Ciudad
31	Escuela Secundaria Anexas a la Libre de Homeopatía, Sta. Lucía 8 y 10, Ciudad		Escuela Secundaria Anexas a la Libre de Homeopatía, Sta. Lucía 8 y 10, Ciudad
33	Colegio "Luz Saviñón", Esq. de Rufina y Dublán, Tacubaya	Colegio "Luz Saviñón", Esq. de Rufina y Dublán, Tacubaya	
34	Escuela Secundaria "Plutarco Elías Calles", Av. Municipio Libre 9, Col. Portales		Escuela Secundaria "Plutarco Elías Calles", Av. Municipio Libre 9, Col. Portales
35	Escuela Secundaria "Lauro Aguirre", Fernández Leal 10, Coyoacán		Escuela Secundaria "Lauro Aguirre", Fernández Leal 10, Coyoacán

36	Escuela Secundaria "Orientación", Prol. de Jalapa (junto al estadio), Ciudad	Escuela Secundaria "Orientación", Prol. de Jalapa (junto al estadio), Ciudad
38	Escuela Secundaria de la Universidad "Gabino Barreda", Rosales 26, Ciudad	Escuela Secundaria de la Universidad "Gabino Barreda", Rosales 26, Ciudad
39	Escuela Secundaria "Cervantes", Puente de Alvarado 23, Ciudad	Escuela Secundaria "Cervantes", Puente de Alvarado 23, Ciudad
40	Colegio "Argüelles", Mar Mediterráneo 162, Tacuba	Colegio "Argüelles", Mar Mediterráneo 162, Tacuba
	Colegio Francés, Puente de Alvarado 94	
		Colegio Americano, San Luis Potosí, 214, Ciudad
		Moderna, Serapio Rendón 76, Ciudad
		Dr. Francisco Castillo Nájera, Av. Peralvillo 51, Ciudad
		Daniel Delgadillo, Col. de Agricultura

* *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de Educación Pública el 31 de agosto de 1935*, t. 1, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1935, pp. 230-231.

ANEXO 3

Instituciones incorporadas a la UNAM. Sedes en el Distrito Federal

<i>Delegación Álvaro Obregón</i>	<i>Delegación Gustavo A. Madero</i>
1. Bachillerato Alexander Bain, S. C.	123. Centro Escolar Atoyac
2. Claudina Thevenet	124. Centro Universitario Patria
3. Colegio Columbia, A. C.	125. Colegio Centenario Constitución 57
4. Colegio Francés del Pedregal	126. Colegio del Tepeyac
5. Escuela Ameyalli, S. C.	127. Colegio Francés Hidalgo de México, S. C.
6. Esc. Preparatoria Fernando R. Rodríguez	128. Colegio Guadalupe, S. C.
7. High School Queen Elizabeth	129. Colegio Inglés Michael Faraday, A. C. (Aragón)
8. Instituto Asunción de México, A. C.	130. Colegio “Luz del Tepeyac”
9. Instituto Cultural Helénico, A. C.	131. Colegio Mercedes, A. C.
10. Instituto Félix de Jesús Rougier	132. Colegio Victoria Tepeyac, S. C.
11. Instituto Francisco Possenti, A. C.	133. Escuela Benjamín Franklin, S. C.
12. Instituto Marillac, A. C.	134. Escuela de Enfermeras de Guadalupe, A. C.
13. Instituto Miguel Ángel, A. C.	135. Escuela de Enfermería de la Secretaría de Salud
14. Liceo Américas Unidas	136. Instituto Guadalupe Insurgentes, A. C.

15. Liceo Mexicano Japonés, A. C.	137. Instituto Mier y Pesado
16. Preparatoria Leopoldo Kiel	138. Preparatoria Ateniense, A. C.
17. Universidad Latinoamericana (C. Florida)	139. Preparatoria Fray Bernardino de Sahagún
18. Universidad Panamericana	140. Preparatoria Las Rosas de México, A. C.
	141. Universidad del Tepeyac, A. C.
<i>Delegación Azcapotzalco</i>	142. Universidad Insurgentes (Norte), S. C.
19. Instituto Azcapotzalco, A. C.	
20. Tecnológico Universitario de México (Prep.)	<i>Delegación Iztacalco</i>
21. Tecnológico Universitario de México (Univ.)	143. Colegio Michelet de México
	144. Colegio Partenón, S. C.
<i>Delegación Benito Juárez</i>	145. Instituto Isaac Newton
22. Bachillerato Colegio Martinak	146. Instituto Villa de Cortés
23. Centro Educativo Jean Piaget	147. Universidad Insurgentes (Tlalpan), S. C.
24. Centro Educativo Tepeyac del Valle	
25. Centros Educativos Zumárraga, A. C.	<i>Delegación Iztapalapa</i>
26. Centro Universitario Anglo Mexicano, S. C.	148. Belmont American School
27. Centro Universitario México, A. C.	149. Centro Cultural Anáhuac, S. C.
28. Centro Universitario Núñez Fragoso	150. Colegio Cultura Prehispánica, S. C.
29. Colegio Británico	151. Colegio Skinner, S. C.

Continúa...

...continuación

30. Colegio Claparede, S. C.	152. Instituto "Andersen", A. C.
<i>Delegación Benito Juárez</i>	<i>Delegación Iztapalapa</i>
31. Colegio Garside	153. Instituto Don Bosco, A. C.
32. Colegio La Florida, A. C.	154. Instituto Pedagógico Horacio Zúñiga, S. C.
33. Colegio Militarizado Moderno Alarid	155. Instituto Progreso y Esperanza, A. C.
34. Colegio Simón Bolívar	156. Liceo Emperadores Aztecas, S. C.
35. Colegio Suizo de México, A. C.	157. Preparatoria Instituto Reforma
36. Colegio Vilaseca Esparza	
37. Colegio Williams	<i>Delegación Magdalena Contreras</i>
38. Columbia College Panamericano Mexicano, S. C.	158. Colegio Green Hills, S. C.
39. Escuela de Enfermería del ISSSTE, A. C.	159. Colegio Reina de México, S. C.
40. Escuela Mexicana Americana, A. C.	160. Colegio Vermont, S. C.
41. Escuela Tomás Alva Edison	161. Esc. de Enfermería del CMN Siglo XXI, IMSS
42. Instituto Helen Keller, A. C.	162. Escuela Webster
43. Instituto Mexicano Francés, S. C.	163. Sofía Barat
44. Instituto Scifi	
45. Instituto Simón Bolívar	<i>Delegación Miguel Hidalgo</i>
46. Instituto Técnico y Cultural, S. C.	164. Bachillerato Universitario Bit
47. Logos Escuela de Bachilleres, S. C.	165. CCH Maimónides

48. Nuevo Centro Escolar Panamericano	166. CCH Maimónides (Sección Femenina)
49. Preparatoria ISEC Colegio del Valle	167. Centro de Integración Educativa, A. C.
50. Preparatoria Manuel Toussaint	168. Centro Educativo Anáhuac, A. C.
51. Preparatoria Mixcoac Valle	169. Colegio Francés Pasteur, A. C.
52. Preparatoria Nuevo Continente	170. Colegio Inglés Michael Faraday, A. C.
53. Universidad Chapultepec, A. C. (Prep.)	171. Colegio Rossland
54. Universidad Chapultepec, A. C. (Univ.)	172. Comunidad Educativa Tomás Moro Dos, A. C.
55. Universidad de Negocios ISEC	173. Esc. de Enf. de la Secretaría de Salud, D. F.
56. Universidad Insurgentes, S. C. (Xola) (Prep.)	174. Escuela Sec. y Prep. de la Ciudad de México
57. Universidad Insurgentes, S. C. (Xola) (Univ.)	175. Instituto Esperanza
58. Universidad Latinoamericana	176. Instituto Hispano Inglés de México, A. C.
59. Universidad Motolinia, A. C.	177. Instituto Luis Vives, A. C.
	178. Instituto Mexicano Regina, A. C.
<i>Delegación Coyoacán</i>	179. Instituto Univ. de Ciencias de la Educación
60. Centro Escolar Hermanos Revuelta, S. C.	180. Instituto Universitario León Felipe, A. C.
61. Colegio Anglo Mexicano de Coyoacán	181. Preparatoria Lagrange, S. C.
62. Colegio de Montaignac	182. Preparatoria Salesiana
63. Colegio Mahatma Gandhi	183. Universidad del Valle de México, S. C. (Chapultepec)
64. Churchill College	184. Universidad Michael Faraday, A. C.

Continúa...

...continuación

65. Escuela Internacional	185. Universidad Salesiana, A. C.
<i>Delegación Coyoacán</i>	<i>Delegación Tláhuac</i>
66. Escuela Moderna Americana, S. C.	186. Colegio Patria y Progreso, S. C.
67. Escuela Preparatoria Villanueva Montaña, S. C.	187. Esc. Preparatoria Juan Palomo Martínez
68. Institución Educ. Héroes de la Libertad, A. C.	188. Preparatoria particular Francisco Larroyo
69. Instituto Cultural, A. C.	
70. Instituto Educativo Olinca	<i>Delegación Tlalpan</i>
71. Instituto Juárez	189. Bachillerato C.C.H. Colegio Madrid
72. Instituto Latino de México	190. Colegio Alejandro Guillot
73. Instituto Moderno de México, A. C.	191. Colegio del Valle de México
74. Instituto San Ángel del Sur, S. C. (C.C.H.)	192. Colegio Franco Español
75. Instituto San Ángel del Sur, S. C. (Prep.)	193. Colegio La Paz C.C.H.
76. Liceo Ibérico Americano, S. C.	194. Colegio México Bachillerato, A. C.
77. Preparatoria Cuicuilco, S. C.	195. Colegio O'Farrill
78. Preparatoria Eca	196. Colegio Universitario Marcelino Champagnat, S. C.
79. Preparatoria Rotterdam	197. Comunidad Educativa
80. Universidad Internacional	198. Esc. de Enf. Aurelia Saldierna R. del INER
81. Universidad Latina (C. Sur), S. C. (C.C.H.)	199. Esc. de Enf. del Instituto Nacional de Cardiología
82. Universidad Latina (C. Sur), S. C. (Prep.)	200. Esc. de Enf. 'María Elena Maza Brito' (INCMNSZ)

83. Universidad Latina (C. Sur), S. C. (Univ.)	201. Escuela Preparatoria Manuela Cataño
<i>Delegación Cuajimalpa</i>	202. Instituto de Est. Sup. Nueva Inglaterra
84. Centro Educativo Tomás Moro	203. Instituto de Humanidades y Ciencias, A. C.
85. Colegio Atid	204. Instituto Nueva Inglaterra, A. C.
86. Colegio Eugenio de Mazenod	205. Instituto Quebec, A. C.
87. Colegio Franco Inglés, A. C.	206. Instituto Tlalpan, A. C.
88. Colegio Hebreo Maguén David	207. La Escuela de Lancaster, A. C.
89. Colegio Hebreo Monte Sinaí	208. Preparatoria Agustín García Conde
90. Colegio Hebreo Tarbut	209. Preparatoria La Salle del Pedregal
91. Colegio Israelita de México, A. C.	210. Preparatoria Libertadores de América
92. Colegio Merici	211. Preparatoria “Oviedo Schonthal”
93. Colegio Monteverde	212. Sarmientoco Escuela Británica Americana, A. C.
94. Colegio Sefaradí	213. Universidad del Valle de México, A. C. (Tlalpan)
95. Colegio Vista Hermosa	214. Univ. Panamericana, Preparatoria Campus Yaocalli
96. Eton, S. C.	215. Universidad St. John’s, S. C. (Prep.)
97. Peterson Lomas Preparatoria, S. C.	216. Westminster School, S. C.
98. Universidad Westhill	
	<i>Delegación Venustiano Carranza</i>
<i>Delegación Cuauhtémoc</i>	217. Colegio Ing. Armando I. Santa Cruz, A. C.

Continúa...

...continuación

99. Centro Cultural de la Ciudad de México	
<i>Delegación Cuauhtémoc</i>	<i>Delegación Xochimilco</i>
100. Centro Escolar Universitario, S. C.	218. Colegio Alemán Alexander Von Humboldt (Sur)
101. Colegio Amado Nervo	219. Instituto Canadiense Clarac
102. Colegio Hermann Hesse, S. C.	220. Universidad Iberomexicana, S. C.
103. Colegio Hispano Americano	
104. Colegio Latinoamericano de México	
105. Colegio Maestro Isaac Ochoterena, S. C.	
106. Colegio Reina María	
107. Colegio San Ignacio de Loyola (Vizcaínas)	
108. Colegio Universitario de México, A. C.	
109. Esc. de Enf. del Hospital de Jesús	
110. Instituto Juventud	
111. Instituto Manuel Acosta, S. C.	
112. Instituto Pedagógico Anglo Español, A. C.	
113. Instituto Renacimiento, A. C.	
114. Instituto Vasco de Quiroga	
115. Preparatoria Maestro Antonio Caso	
116. Preparatoria Revolución	

117. Preparatoria y Secundaria Cervantes, S. C.	
118. Universidad de Londres -Preparatoria	
119. Universidad del Valle de México, S. C. (Roma)	
120. Universidad La Salle, A. C.	
121. Universidad Latina, S. C. (C. Centro) (Prep.)	
122. Universidad Latina, S. C. (C. Centro) (Univ.)	

Fuente: *Testimonios 1989-1996*.

SIGLAS Y REFERENCIAS

AHSEP Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública

- ABELLÁN, José Luis *et al.*, “El pensamiento en el exilio”, en *El pensamiento español contemporáneo y la idea de América*, México, Anthropos, Editorial del Hombre, vol. II, 1989.
- Boletín de Instrucción Pública*, México, Tipografía Económica, 1908.
- Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, Mexico, Talleres Gráficos de la Nación, t. IX, 1930.
- BRITTON, John A., *Educación y radicalismo en México, 1934-1940*, México, SEP (Sep-Setentas, 287 y 288), 1976.
- CASO, Antonio y Vicente LOMBARDO TOLEDANO, *Idealismo contra materialismo dialéctico*. Universidad Obrera de México, México, 1975.
- Escuelas laicas*, México, Empresas Editoriales, 1948.
- Estudio de los colegios de la Compañía de Jesús en México. Estudio realizado por el Consejo de Apostolado Educativo de la provincia de México-sur*, México, edición privada, 3 vols., 1968.
- GARCÍA CANTÚ, Gastón, *El pensamiento de la reacción mexicana. Historia documental, 1810-1962*, México, Empresas Editoriales, 1965.
- GONZÁLEZ, Cesáreo, *La Asociación Católica Nacional de Padres de Familia frente a la impiedad y el ateísmo oficial. La legislación constitucional revolucionaria sobre enseñanza y la escuela primaria, elemental y superior*, Guadalajara, Tipografía de Enrique Luna, 1921.
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto, *El saber y el poder*, México, UAS, 1983.
- GUTIÉRREZ CASILLAS, José, *Historia de la Iglesia en México*, México, Porrúa, 1974.
- _____, *La reforma educativa según el Episcopado mexicano*, México, Librería Parroquial, 1972.
- _____, *La Salle en México, 1921-1947. Sembradíos arrasados en espera de resurrección*, México, Editora de publicaciones de enseñanza objetiva, 1982.
- _____, *La Salle en México, 1947-1980. A la sombra antillana*, México, Editora de Publicaciones de Enseñanza Objetiva, 1982.
- LOAEZA, Soledad, “La lutte entre l’Église et l’État pour des symboles partagés”, [México, El Colegio de México, mimeo], 1980.

- _____, *Clases medias y política en México*, México, El Colegio de México, 1988.
- _____, *Los hermanos maristas en México. Primera etapa. Los pioneros, 1899-1914*, México, Progreso, 1977.
- _____, *Los hermanos maristas en México, Segunda etapa. La lucha por la libertad. 1914-1938*, México, Progreso, 1982.
- Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1933*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1933.
- Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1935*, t. I, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1935.
- MONSIVÁIS, Carlos, "Sociedad y cultura", en Rafael Loyola, *Entre la guerra y la estabilidad política, El México de los 40*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Grijalbo, 1990.
- MURRAY, Paul V., *The Catholic Church in Mexico (1519-1910)*, México, Editorial EPM, vol. 1, 1965.
- PALENCIA, José, "Actividad educativa y cultural de los jesuitas en la Ciudad de México y alrededores", en Manuel Pérez Alonso, *La Compañía de Jesús en México. Cuatro siglos de labor cultural*, México, Jus, 1975.
- PI SUÑER, Antonia, "El Colegio de la Paz, 1861-1981", en *Los vascos en México y su Colegio de las Vizcaínas*, México, Cigatam, 1982.
- PORTES GIL, Emilio, *La lucha entre el poder civil y el clero*, México, El Día en Libros, 1983.
- RIUS FACIUS, Antonio, *La juventud católica y la Revolución mexicana, 1919-1925*, México, Jus, 1963.
- RIVERO Y MARTÍNEZ, Salvador, *Entropía, calor humano de una ciudad, México, 1920-1930*. México, Porrúa, 2 vols., 1982.
- _____, *Rumbo de la universidad: testimonio de la polémica Antonio Caso-Lombardo Toledano*, México, Departamento del Distrito Federal, 1973.
- _____, *Salesianos: 80 años en México*, México, Ed. Don Bosco, 1972.
- SÁNCHEZ MEDAL, Ramón, *En defensa del derecho de los padres de familia*, México, Jus, 1963.
- STERN DE AIZEHMAN, Estela y Lilian TISHMAN GOLDBERG, "Conocimiento, uso y opinión de idiomas, de sujetos expuestos a una educación bilingüe: estudio exploratorio de las escuelas judías de la Ciudad de México, México, Universidad de las Américas (tesis de licenciatura), 1981.

TANCK DE ESTRADA, Dorothy, *La educación ilustrada (1786-1836). Educación privada en la Ciudad de México*, México, El Colegio de México, 1977.

Testimonios 1989-1996. El sistema de servicios académicos. 5 vols. La Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios: ensayo introspectivo, retrospectivo y prospectivo al próximo milenio, México, UNAM, 1996.

IX. RECUESTO FINAL

A lo largo de ocho capítulos hemos intentado destacar la importancia de la educación como elemento formador y transformador de la sociedad. Hemos buscado respuestas para las preguntas que planteamos en la introducción y nos hemos esforzado por mostrar hasta qué punto cada una de las decisiones, cada logro y cada fracaso estuvieron relacionados con las circunstancias políticas, económicas y sociales. Sería presuntuoso terminar con un texto de conclusiones, que equivaldría a la pretensión de decir la última palabra. Esa última palabra todavía no se ha dicho, porque siguen vigentes postulados, ideologías, prejuicios y métodos que se han ensayado una y otra vez. Todavía no sabemos si las buenas intenciones se realizarán algún día o si los programas educativos llegarán a ganar la carrera a los avances del conocimiento o a los cambios de la sociedad. Nuestra historia de la educación en la Ciudad de México es un paso más, no sólo para enriquecer el conocimiento histórico, sino para poner de relieve la trascendencia de los ensayos modernizadores y de las reacciones tradicionales manifiestas en la capital a lo largo de los siglos.

Ya en el mundo mesoamericano anterior a la conquista española, la Ciudad de México asumió la posición rectora que sin duda alentó el orgullo de sus habitantes, a la vez que les exigía el esfuerzo de mantener su hegemonía sobre extensas regiones. Los niños y jóvenes acudían a las instituciones formativas que tenían asignadas, asimilaban las creencias religiosas y practicaban el entrenamiento para la guerra y para el sustento de la comunidad. Tenochtitlan no sólo era la sede del gobierno sino también el modelo de vida urbana, el espacio en que se realizaban los rituales sagrados y el ámbito en que se conservaba y se transmitía la sabiduría. Acertadamente el capítulo sobre el mundo prehispánico se cierra con la presencia de los primeros franciscanos, los que conocieron algo del viejo sistema y supieron aprovecharlo, quienes respetaron a los sabios indígenas y estimularon la promoción de los jóvenes “principales” o simplemente destacados por su inteligencia, habilidad y dedicación al estudio.

Los primeros doscientos años de vida colonial fueron tiempos de inquietud y renovación, no tan sólo por la forzada ruptura que padeció el mundo indígena, sino también porque en Europa se fraguaban grandes cambios que repercutieron en el nuevo continente. Entre el Renacimiento y la Ilustración, el mundo occidental conoció un interés por la educación que no se había manifestado en épocas anteriores. El simbolismo de las armas y las letras puede representar lo que significó en la mentalidad hispánica el uso de armas más mortíferas en la guerra y la práctica de un juego político más complejo y de una administración más eficiente. Las letras, como expresión de las más elevadas aventuras del espíritu, ganaban terreno cuando el valor y la fuerza física se supeditaban a la estrategia, el cálculo y la diplomacia. Además, el prestigio del conocimiento y la habilidad en el desempeño de funciones burocráticas fue compañero de la preocupación por la ortodoxia que dominó el ambiente religioso. La Nueva España se enorgulleció de poseer colegios, escuelas, imprentas, universidad y claustros catedralicios poblados de sabios doctores y maestros. Por largo tiempo la Ciudad de México fue la meca de la cultura en el continente. El Concilio de Trento era referente obligado en la doctrina y en la moral religiosa y Aristóteles y Santo Tomás los maestros supremos en la filosofía y la teología.

Mediando el siglo XVIII, el mundo inició un cambio, sutil y minoritario en un principio, cuando científicos y filósofos se atrevieron a romper el monopolio de las enseñanzas anquilosadas para abrir las escuelas al conocimiento de la naturaleza y difundir el método de experimentación frente al rígido y estéril principio de autoridad. Nuevas instituciones superiores de enseñanza se establecieron en la capital del virreinato por orden real, haciendo de lado, en ocasiones, la experiencia de los intelectuales locales. Una vez más, la Ciudad de México fue el motor de cambios en la enseñanza, al mismo tiempo que daba el ejemplo de la incorporación de los indígenas a la sociedad criolla que exigían los nuevos tiempos. El capítulo relativo a la transición de la colonia al país independiente muestra una realidad con frecuencia olvidada: la ciudad no sólo la formaban las calles y plazas del centro, las zonas del comercio, de la burocracia y de la vida social, sino también los barrios y pueblos de indios en los que los jacales alternaban con milpas y corrales. Y en ellos también se establecieron formas de educación.

El papel del Estado se iba reforzando a lo largo del siglo XIX, a tal grado que resultó inconcebible que no desempeñara la función rectora

en la educación. Creado el Distrito Federal y organizados los municipios, el ayuntamiento de la Ciudad de México extendió su manto protector a las clases desvalidas e insistió en vigilar a los maestros, recabar informes y visitar los establecimientos públicos. Pero su presencia formal no escondía el hecho de que los subsidios a la Compañía Lancasteriana, por ejemplo, no se entregaban a tiempo o se veían recortados ante cada emergencia del presupuesto; que los maestros no cobraban a tiempo sus sueldos, que no llegaban los recursos solicitados para componer un techo con goteras o un piso de tierra.

Para la cuarta década del siglo XIX el ayuntamiento de la Ciudad de México sentía el compromiso de cumplir la promesa múltiples veces repetida de ampliar las posibilidades educativas a toda la población. La idea sonaba bien a la hora de los discursos cívicos o en la premiación de los mejores alumnos, pero apenas si empezaban a darse la estabilidad política y la holgura financiera suficientes para abrir escuelas de artes y oficios, agricultura y comercio. Se comprendía que no todo el mundo necesitaba una carrera clásica, ni tenía que ser abogado. Maximiliano, incluso, cerró el ingreso a la carrera de Leyes para que no hubiera, por un tiempo, más abogados. Dedicarse a profesiones útiles, herencia de las prédicas de la Ilustración, parecía una opción atractiva a los gobernantes, aun cuando no la escogían para sus propios hijos y no dejaba de ser una alternativa carente del mismo prestigio que gozaba la abogacía, la medicina o el sacerdocio.

Estas escuelas nuevas de las décadas de 1840 y 1850 sufrieron de aperturas y clausuras, según soplaran los aires políticos. Se intentó abrir una secundaria para niñas, escuelas navales, conservatorios o academias de música, arte teatral, declamación, para sordos y ciegos. No faltó una conciencia clara de los establecimientos educativos que debería tener la ciudad. Lo que no hubo fueron recursos, locales, continuidad en el mando político, dedicación a la continua promoción y divulgación de las novedades intelectuales y técnicas imprescindibles para una ciudad que quería ser moderna, a pesar de los que se consideraban obstáculos casi insalvables: una gran población indígena aferrada a costumbres ancestrales (que no incluían asistir a la escuela, hablar español ni sentirse ciudadano de una moderna república, obediente a sus leyes y leal a sus autoridades); barrios inmensos de callejuelas, casuchas, vecindades inmundas, sin servicios sanitarios de ningún tipo, sin orden, numeración ni policía; un

porcentaje importante –si no cuantificado, por lo menos muy presente en la calle, donde no se le podía ignorar– de vagos, borrachos, malvivientes y desocupados. La escuela estaba llamada a vencer estos obstáculos y a evitar su proliferación. Las escuelas de artes y oficios, por ejemplo, tenían como objetivo específico resolver el problema de la vagancia. La escuela dominical de adultos parecía una buena solución a los desórdenes de jornaleros desocupados que se peleaban y emborrachaban en su día de asueto, molestando a los honrados ciudadanos.

Desde tiempos prehispánicos, a lo largo del virreinato y entrado el siglo XIX hasta la guerra de Reforma existió un extraordinario consenso en cuanto al contenido de la primera educación de niños y niñas, por igual. Obedecer a los padres, respetar la autoridad y la propiedad y conocer el dogma religioso componían la trinidad de enseñanzas fundamentales, mucho más importantes que leer y escribir. La Reforma constituye un partaguas en la historia de la educación en México, ya que se perdió para siempre ese consenso. Sobre todo en cuanto a la enseñanza del catolicismo, la derrota de las fuerzas conservadoras allanó el camino a Benito Juárez y a su ministro de Instrucción Pública, Ignacio Ramírez. Aceptaron que hubiera diferencias de criterio religioso y de ejercicio de credos en México. El resultado fue sustituir el catecismo religioso por clases de moral, ya no insistir en que parroquias y conventos establecieran escuelas de primeras letras dentro de sus edificios, retirar las misas de obligación y la participación de clérigos en los rituales de otorgamiento de grados. La destrucción de los conventos y el reordenamiento del espacio público de la ciudad crearon lugares para nuevas instituciones educativas de enfoque laico. Éstas se arraigaron con dificultad, pero pasando las décadas conflictivas de 1860 y 1870, tomaron carta de ciudadanía y se quedaron como parte del abanico de opciones educativas que tanto enorgullecía a la Ciudad de México a la hora de hacer el recuento de sus avances en la marcha de la civilización, como se solía decir durante las fiestas del Centenario.

México siempre ha sido un país centralizado, pero las comunicaciones eran lentas y los habitantes extramuros del centro podían “cumplir pero no obedecer”. Con el Porfiriato, esto se volvía cada vez más difícil, aunque de ninguna manera permanecía el país a los pies de don Porfirio. Estaba de moda el positivismo y se creía que si todos los estudiantes siguieran un mismo plan de estudios y tuvieran una misma formación inteltec-

tual, se podría desterrar para siempre la falta de pensamiento ordenado y lógico que, según decían, había llevado a los mexicanos a décadas de levantamientos y desacuerdos. La disciplina necesaria para lograr el orden que llevaría al progreso se encontraría en la escuela, panacea de todos los males. Los congresos que reunían a pedagogos de todo el país, y que tuvieron lugar, por supuesto, en la Ciudad de México, examinaron los problemas recurrentes de la niñez y se pronunciaron en favor de someter la república entera a los lineamientos decididos en la ciudad capital. No fue obligatorio, ya que regía una constitución federalista, pero la presión para conformarse al modelo de la capital fue fuerte. Era el acto culminante en un proceso empezado desde principios de la década de 1860: la federalización de la escuela mexicana, que retiraba su manejo de las autoridades locales, fueran el municipio o el partido o el ayuntamiento de villas y pueblos, para confiarlo a manos supuestamente más sabias y comprometidas, las del ministerio de Instrucción Pública radicado en la Ciudad de México.

Las mujeres desempeñan un lugar destacado en esta historia, primero por su ausencia y luego por constituir la mayor parte de los docentes. Su ausencia fue más oficial que real, ya que en todo tiempo desempeñaron el papel de maestras de sus hijos, por mucho que la educación, administración y dirección de la casa siempre estaba, oficialmente, en manos del jefe de familia. El ingreso de la mujer a escuelas formales, del municipio, los conventos o los colegios (como el de las Vizcaínas o el de Cristo) fue el primer paso. Luego traspasaron las puertas de escuelas secundarias, que se convirtieron en normales y su pasaporte a un trabajo mal remunerado pero más interesante que el agotador y tedioso de costurera o el despreciado de partera. Algunas lograron, ya en la segunda mitad del siglo XIX y por supuesto en el XX, ser al mismo tiempo maestras, madres de familia, escritoras o burócratas. Participaron durante las últimas etapas del Porfiriato en el renacimiento de las letras mexicanas, campo en el cual demostraron su enorme creatividad artística.

La entrada al siglo XX significó para la Ciudad de México la ampliación de su espacio geográfico, de sus servicios, de su población, de su gusto por proclamar la llegada de la “civilización” a tierras mexicanas. Las clases gobernantes, como nunca antes, creyeron saber exactamente qué es lo que convenía al pueblo: aprender a ser responsable, puntual, buen trabajador, limpio, cumplido. Se esforzaron por convertir la es-

cuela en centro de la vida comunitaria que enseñara cómo mejorar las condiciones de las vecindades y barrios, sin invertir grandes sumas en el sistema educativo ni en la infraestructura de la ciudad. Como si fuera una fórmula mágica, la escuela tenía que erradicar vicios, suciedad, ignorancia, pobreza.

Con la Revolución y la necesidad de reconstruir el país, la educación técnica captó la imaginación de autoridades y de pensadores, quienes vieron en la producción el santo grial del mundo moderno, sobre todo si los trabajadores podían creer que eran los dueños de los medios para lograrlo. La capacitación técnica permitiría redimir al trabajador, satisfacer sus necesidades básicas y crear un mundo moderno en el cual vivir. En la Ciudad de México esto se tradujo en círculos de lectura y clases nocturnas, obras de teatro y lecciones de pintura al aire libre. Se radicalizaron las posiciones ideológicas durante el cardenismo, cuando se buscó crear una conciencia de clase y organizar al proletariado para liberarse de la explotación de sus amos. Las ideas socialistas, anticapitalistas y antirreligiosas afectaron profundamente la educación en todos sus niveles, que adquirió un tono dogmático sólo comparable con el religioso que había predominado en tiempos virreinales.

La Ciudad de México también fue testigo de una lucha entre dos visiones de la vida y del camino que debería seguir el país en su afán de reconstruirse y reinventarse, después de la Revolución y la crisis de 1929. En algunos círculos se veía a la Universidad como criadero de parásitos, jóvenes burgueses con puestos asegurados en las empresas familiares que no hacían más que reproducir conductas antisociales, generación tras generación. Por otro lado, estaban los herederos de la civilización occidental, los intelectuales comprometidos con la idea de que las humanidades enseñan el por qué vivir, no solamente el con qué. Se armó un pleito entre enseñanza técnica, útil, práctica, para el trabajo, y enseñanza humanística, filosófica, heredera de los pensadores antiguos, que buscaba entender el significado de las cosas y de las personas. Dentro del contexto agitado de la década de 1930 la rivalidad entre estas posiciones ideológicas llegó a dividir esfuerzos y crear competencias por los recursos financieros y humanos de la ciudad.

Los cambios sexenales, en el siglo xx, normaron la vida política de la Ciudad de México. Cada presidente trataba de dar un sesgo nuevo frente a lo que había hecho su antecesor, sobre todo en el caso de Ávila

Camacho, que deseaba borrar los rastros de la educación socialista. En los sexenios siguientes, esto no sería ni siquiera por razones de Estado sino personales, para distinguirse del régimen anterior, por mucho que todos pertenecían al mismo partido político. Surgió otro actor, cuya permanencia en escena sobrevivió incluso a la del partido que estuvo en el poder por más de 70 años: el sindicato de maestros. Su fortalecimiento, a partir de la década de 1940 fue y es determinante para entender cómo se apropió de enormes espacios en la toma de decisiones y en el empleo de los recursos educativos de la nación. Su cercanía al poder político, específicamente al presidente y al secretario de Educación Pública en turno, determinan los márgenes de maniobra de una sociedad afectada en sus intereses más profundos por una educación pública deficiente.

La extensa zona agrícola y forestal de la Ciudad de México la hacía más rural que urbana hasta bien entrado el siglo xx. La presencia de pueblos de indios y de regiones dedicadas a la agricultura justificaba no enseñar a todos los niños las mismas materias o seguir el mismo calendario escolar. Para la quinta década México quería ser un país industrial, desarrollado, autosuficiente en bienes de consumo aunque esto significara desatender el campo. Los esfuerzos por incorporar la población rural mediante la escuela a un sentido de mexicanidad se sustituyeron por una educación técnica para quienes lo podrían aprovechar: los muchachos de la ciudad. Producir buenos trabajadores fue la nueva meta, de modo que se volvieron prioritarias las campañas alfabetizadoras, la publicación de modernos libros de texto, el hincapié en los valores cívicos y culturales. Se habló hasta el cansancio de reformas al plan de estudios y a la preparación académica de los maestros, pero ningún esfuerzo fue suficiente para compensar el problema insoluble de esos años: la explosión demográfica. Ninguna cantidad de maestros, escuelas, útiles o libros de texto alcanzaba para educar la oleada creciente de niños. La inmigración del campo a la Ciudad de México no hizo más que agravar el sobrecupo que ésta ya sufría.

La segunda mitad del siglo xx fue testigo de un impulso notable de la enseñanza secundaria y profesional. Las vías de comunicación, la industrialización, incluso la globalización, sobre todo al finalizar la Segunda Guerra Mundial, arrastró a la Ciudad de México a enfrentarse a una necesidad inaplazable, la de preparar a sus propios cuadros para dirigir la industria y la política nacionales. Los políticos empezaron a

salir de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México, no de las filas del ejército. La Ciudad de México fue el escenario de huelgas de médicos y maestros, y la más espectacular, de estudiantes en 1968, que cimbró al sistema autoritario que no escuchaba los clamores de sus gobernados.

Sabemos hoy que las instituciones educativas privadas fueron mayoritariamente confesionales, tanto por su número como por la cantidad de alumnos y por su influencia sobre ciertos grupos de la sociedad; sin embargo, la existencia de escuelas extranjeras y de otras realmente laicas impide que se pueda englobar la totalidad con la etiqueta de católicas. Quedaba el recelo de los tiempos en que se habló del “monopolio” de la educación ejercido por la Iglesia, lo que apenas podría aplicarse a la época colonial, pero que comenzó a causar inquietud a partir del siglo XIX. La relativa fortaleza del Estado y de la Iglesia se midió en el terreno educativo con progresivos avances y retrocesos del laicismo y de la instrucción religiosa. Las alternativas de radicalismo y tolerancia en el gobierno repercutieron en la actividad docente de instituciones religiosas dedicadas a la enseñanza. Lo que vemos no es la anulación del proyecto docente católico sino los recursos de simulación y la inagotable inventiva de quienes pudieron defender y propagar su ideología pese a sospechas, acusaciones y aun condenas de las autoridades. Y también queda en evidencia que el impulso dado a la educación pública por el gobierno durante la segunda mitad del siglo XX no mermó la influencia de los establecimientos privados, sino que éstos, confesionales o no, tuvieron un auge paralelo al de los establecimientos oficiales. No sólo aumentó el número de planteles de educación primaria y secundaria, sino que también se abrieron centros de educación superior y proliferaron las universidades, más o menos reconocidas y acreditadas.

En esta historia de la exitosa transmisión de saberes, pero también de reclamos contra la rebeldía o la vagancia de la juventud y levantamientos contra las autoridades políticas y educativas de la Ciudad de México, transcurrieron unos 600 años, por lo menos. La capital fue el lugar donde se dieron las causas y se pusieron los remedios a algunos de los grandes retos nacionales. En muchas ocasiones dio la pauta para las políticas que se seguirían en otras partes, experimentó con las novedades o sufrió las consecuencias de descuidos y quiebras. Como sede de los máximos poderes políticos, el ayuntamiento y las demás autoridades

desatendieron las cuestiones educativas cada vez que se enfrentaban a las amenazas del exterior o las competencias dentro de sus propios grupos por la titularidad de las dependencias de gobierno y sus correspondientes presupuestos. No estuvieron exentos de corruptelas, bajezas ni intereses personales. Pero la Ciudad de México también tuvo la suerte de tener entre sus habitantes a maestros comprometidos, alumnos brillantes, pensadores originales y artistas inspirados. No siempre tuvo la delantera en innovaciones ni en aciertos. Muchas zonas del país, de distintas denominaciones, según el momento de su historia, no vieron a la Ciudad de México como farol en la noche sino como una competencia desleal o de plano como extractor de recursos financieros e intelectuales, sin recompensa ni agradecimiento.

En términos generales, el papel desempeñado por la Ciudad de México fue central. Como cualquier ciudad grande, luchó por lograr una urbanización aceptable, una higiene conveniente, una representación política medianamente participativa y, ante todo, un sistema educativo que transmitiera a las nuevas generaciones cierta lealtad al país y a las reglas mínimas de convivencia en sociedad y sobrevivencia en el mercado de trabajo. A finales del siglo XX, por primera vez en su historia, la Ciudad de México tomó en sus manos la dirección de su propio sistema de educación preparatoria y universitaria. De haber estado bajo la férula de la audiencia, del virrey o del gobierno federal, finalmente la ciudad logró crear instituciones, como la Secretaría de la Educación Pública (2007), que respondieran específicamente a las necesidades de un área urbana con una gran población que no tenía cabida en las nacionales, aunque estuvieran ubicadas en ella. Este enorme esfuerzo de las autoridades se enfocó tanto a la educación formal como a la informal, aunque sin injerencia en planes de estudio, contratación de maestros y manejo de alumnos, prerrogativas de la SEP federal. Sin embargo, pudo establecer instituciones académicas propias (16 preparatorias y la Universidad Autónoma de la Ciudad de México) y programas de apoyo como “Creciendo con la Lectura”, “Leer Engrandece” o “México a LEER”. “La revolución de hoy es la educativa y las armas son los libros”, dijo el secretario de Educación, Mario Delgado Carrillo. Continúa viva la esperanza de que la lectura en familia consolide los lazos entre sus componentes y que la individual refuerce los valores –sin llegar a afirmar que sean “morales”. Más bien, se habla de “valores de la nación”, en un intento por resta-

blecer el respeto perdido por los símbolos patrios y el orgullo nacional, temas de las antiguas clases de civismo. Rendir honores a la bandera cada lunes volvió a ser pieza clave para fomentar el amor a la patria. Ante la amenaza de la violencia desatada por el crimen organizado, la Secretaría desarrolló estrategias para resguardar el tejido social, ocupar el tiempo libre de los jóvenes, con o sin escuela, y atender tanto frontal como indirectamente las demandas de los 120 000 “ninis” capitalinos de 12 a 29 años de edad (que ni estudian ni trabajan) con programas de nombres tan llamativos como “Programa de Atención a la Sociedad de la Esquina”. Ante el desempleo, la recesión económica (grave a partir de 2008) y el aumento en el costo de la vida, programas como “Creciendo con la lectura” funcionaron gracias a que se regalaban los libros, en este caso infantiles, a sus posibles lectores.

El gobierno de la ciudad intentó llegar a los jóvenes con medios que serían atractivos para ellos, aunque no cabían dentro de esquemas tradicionales educativos. Con la misma inquietud que propició la lectura, se dedicaron espacios públicos para funciones de rock, deportivas y culturales para estudiantes de bachillerato, primero en Iztacalco y luego en otras delegaciones. La banda de rockeros ganadora de un concurso de selección representaría a la ciudad en eventos nacionales e internacionales y grabaría un disco. Este tipo de alicientes, parte de un programa denominado “Prepa Sí”, animaba a los jóvenes a continuar su educación formal, al tiempo que reconocía sus habilidades fuera del aula.

El mantener a los estudiantes dentro del sistema educativo fue una de las mayores preocupaciones del gobierno ciudadano. El “Prepa Sí” tenía específicamente esta intención. El secretario de Educación, Delgado Carrillo, presentó los alcances del programa en el Foro Económico Mundial sobre América Latina en Brasil, dándole una dimensión internacional. Con una población mayor de jóvenes que en cualquier momento de su historia, la Ciudad de México, junto con muchas otras en el mundo, enfrenta el reto de disminuir la deserción escolar a pesar de “treinta años de falta de crecimiento económico”. En el caso específico de México, el bono demográfico que representa una juventud escolarizada, motivada y comprometida con el futuro podría perderse ante la ausencia de oportunidades laborales y educativas. Había que evitar este desperdicio y las consecuencias sociales, lo que se logró en cierta medida al reducir la deserción escolar, para 2011, de 20% a 6%. Como en el caso de los

libros, la manera de hacer efectivo el “Prepa Sí” fue mediante la entrega de becas a todos los jóvenes de bachillerato que se mantenían matriculados.

La conciencia que cobraron las autoridades educativas de la ciudad en cuanto a los niveles de violencia dentro de las escuelas se vio reflejada en una iniciativa para prevenir el “bullying” (Ley de Prevención de Maltrato entre Escolares). Éste es un problema muy antiguo, emparentado con las novatadas que tanto daño han causado a los estudiantes de nuevo ingreso en cualquier escuela. Dentro de una preocupación general por mejorar el bienestar de los habitantes del Distrito Federal, se propuso reconocer el problema de frente, hablarlo, denunciarlo, condenarlo, volverlo ilegal y tratar de cambiar esa costumbre que nace con la humanidad, de imponerse el más fuerte al más débil por la fuerza. 380 talleres “Escuelas aprendiendo a convivir”, manuales, atención telefónica, grupos de observación, congresos, un Ministerio Público especializado, y convenios con otras dependencias gubernamentales como la Secretaría de Salud y la Procuraduría General de Justicia tratarían de disminuir una práctica que interrumpe la paz y la tranquilidad de los salones de clase y el entorno de la escuela. Hace mucho se pregunta por la influencia que tiene sobre las mentes infantiles y adolescentes la violencia vista en la televisión y en las noticias. El aumento de las agresiones parece confirmar estadísticamente lo que ya se observaba: el deterioro del ambiente social en el salón de clase, en los lugares de trabajo, en el hogar, en los barrios y en las calles de la ciudad.

Desde 2009 otras acciones tendientes a reforzar la actividad escolar en el Distrito Federal, a cargo de la Secretaría de Educación Pública, fueron 16 programas, entre ellos los de útiles y uniformes gratuitos, desayunos, actividades diseñadas para la identificación de niños talentos y apoyos a docentes de preescolar. Más recientemente, se ha emprendido una valiente lucha en contra de los productores de alimentos chatarra. La falta de actividad física y la mala alimentación en cuatro de cada 10 niños de la capital en edad escolar ha causado un incremento alarmante de obesidad y de diabetes. Las campañas encaminadas a corregir esta condición recorren las delegaciones, junto con un “medibus” de la Secretaría de Salud. Según el portavoz del gobierno ciudadano “la educación es un factor fundamental para prevenir los diferentes problemas que aquejan en la actualidad a la niñez y juventud, tales como las enfermedades de transmisión sexual, embarazos no deseados, alcoholismo y drogadicción,

afectaciones por la exposición prolongada a los rayos del sol, obesidad y enfermedades mentales”. Es decir, de una idea de la educación antigua, encaminada a reafirmar el lugar de cada quien en la sociedad, se ha llegado actualmente a una visión global del quehacer educativo, que incluye una educación para la vida y para la sobrevivencia en una ciudad compleja, llena de peligros, pero también de oportunidades creativas para los jóvenes que tienen la suerte de entrar en contacto con las instituciones formales e informales del sector privado y, sobre todo, del público. Nadie niega que tengan derecho a una educación. Los obstáculos se encuentran en la infraestructura política y económica del país, mismos que las autoridades tratan de eliminar a favor de una juventud necesitada de cultura, recursos, libertad y trabajo.

Las tensiones persisten, debido a la lucha por recursos y por el poder político, que ha enturbiado el manejo conjunto ciudad-federación de las escuelas primarias y secundarias. El Distrito Federal es la única entidad a la cual no han sido transferidos los servicios de educación básica como parte del proceso de federalización. Existen conflictos tan peregrinos como la entrega y el rechazo de muebles escolares, según su procedencia, por parte de los padres de familia o pleitos sobre horarios corridos, extendidos o recortados. La cooperación entre la ciudad y la SEP federal es tenue, pues ambas ejercen jurisdicción dentro del Distrito Federal. Sin embargo, la historia de la educación en la Ciudad de México enseña, sin lugar a dudas, que los cambios políticos son frecuentes y que lo duradero es el afán de los mexicanos por lograr oportunidades educativas al día, dignas, útiles, pragmáticas, honestas e inteligentes para sus hijos.

PILAR GONZALBO AIZPURU
ANNE STAPLES

ÍNDICE ONOMÁSTICO

- Abad, Diego José, 80
Abascal, Carlos, 498
Ackermann, Jorge, 153
Ackermann, Rudolph, 153
Acuña, Manuel, 297n., 310
Agea, Juan, 306
Agea, Ramón, 306
Aguiar y Seijas, Francisco de, 94
Aguilar, Nicolás, 258
Aguirre Cinta, Rafael, 341
Agustín, san, 45-46, 86
Alamán, Lucas, 132, 149-151, 164, 235
Alarcón y Sánchez de la Barquera, Próspero María, 463
Alcocer, Vidal, 206-208
Alemán, Miguel, 426, 428
Alfaro Siqueiros, David. Véase Siqueiros
Altamirano, Ignacio Manuel, 246, 263, 310
Alvarado, Ignacio, 253
Álvarez, Emmanuel, 76
Álvarez, Manuel Francisco, 278, 284
Alzate, José Antonio de, 146-147
Andrade, José María, 234
Anguiano, Benjamín, 468n.
Anguiano, Raúl, 408
Aragón, Agustín, 269, 304
Aristóteles, 45, 142, 528
Arvide, Miguel, 261
Atl, Dr. Véase Gerardo Murillo, 332
Ávila Camacho, Manuel, 390n., 407-408, 410, 412, 433, 489, 532-533
Ayala, Abel, 386
Badiano, Juan, 45
Baranda, Joaquín, 265
Baranda, Manuel, 178-179, 181
Barquera, Paula, 188
Barra, Ignacio L. de la, 305n.
Barreda, Gabino, 238, 253-254, 292-293, 295, 311
Barrera, Carlos, 70
Bassols, Narciso, 385-387, 486
Baudelaire, Charles, 310
Baz, Juan José, 245-246
Bell, Andrew, 131
Beltrán, Enrique, 390n.
Benavente, Toribio de. Véase Motolinía
Bergaza, Manuel, 166
Bernard, Emilio, 305
Betanzos, Domingo de, 43
Beteta, Ramón, 273
Beye de Cisneros, José Ignacio, 131

- Boecio, 45
 Bonifacio Maximiliano. Véase Tlatelolco, alumnos de,
 Borja, Francisco de, 74
 Bruyère, Jean de la, 237
 Buenrostro, Agustín, 132-133, 135, 158
 Bulnes, Francisco, 305, 309
 Bustamante Manilla, Guillermo, 498
 Bustamante, Anastasio, 132
 Bustamante, Blas de, 84
 Bustamante, Carlos María de, 150, 162, 165
 Bustamante, Miguel, 304
 Buxó, Juan, 234
 Cabral, Ernesto García «El Chango», 408
 Cabrera, Luis, 347
 Cadena, Longinos, 386
 Calderón de la Barca, Ángel, 219n.
 Calderón de la Barca, Fanny, 185, 225n.
 Calderón de la Barca, Pedro, 107
 Calderón, Manuel, 158
 Calleja, Félix María, 162
 Calvino, Juan, 88
 Calvo, Ramón, 213
 Camarillo, María Enriqueta. Véase María Enriqueta,
 Cantinflas, 408
 Cárdenas, Lázaro, 273, 380, 388, 392, 396, 398, 432
 Carlos III, 139-140, 144, 146
 Carlos V, 39
 Carranza, Venustiano, 331-333, 340, 343, 347, 349-350, 391, 466, 468-469, 479
 Casasús, Joaquín, 291, 304, 307-308
 Caso, Alfonso, 22n., 298, 332n.
 Caso, Antonio, 348, 388, 491
 Castellanos, Abraham, 284
 Castro Leal, Antonio, 332n., 346n., 497
 Ceniceros, José Ángel, 436, 438
 Cerisola, Alejandro, 385
 Cervantes de Salazar, Francisco, 39
 Cervantes, Vicente, 145, 147-148
 Chachalaca, Pedro. Véase pintores destacados por los Anales,
 Charlot, Jean, 362, 365
 Chateaubriand, François René de, 237
 Chavarría, Juan, 163
 Chavero, Alfredo, 307
 Chávez, Ezequiel, 296
 Chávez, Ignacio, 446
 Chéjov, Antón, 387
 Chico Goerne, Luis, 399
 Chimalpopoca, Faustino, 309
 Ciccone, Louise. Véase Madonna,
 Cicerón, 45, 76
 Cihuatlen, Miguel. Véase pintores destacados por los Anales,
 Cípac, Marcos. Véase pintores destacados por los Anales,
 Cocho, Martín. Véase pintores destacados por los Anales,
 Cocohua, Juan. Véase pintores destacados por los Anales,
 Cocol, Pedro. Véase pintores destacados por los Anales,
 Cocteau, Jean, 387
 Comonfort, Ignacio, 186, 229-230, 249

- Comte, Auguste, 254, 293
 Contreras Elizalde, Pedro, 253
 Contreras, Manuel, 284
 Cooper, James Fenimore, 237
 Córdoba, Matías de, 119
 Córdova, Arturo de, 408
 Corral, Jesús, 288
 Correa Zapata, Dolores, 283
 Correa, Alberto, 284
 Cortés, Hernán, 52-53, 151
 Cosío Villegas, Daniel, 497
 Cravioto, Alfonso, 347
 Croix, Carlos Francisco de, 139-140
 Cruz, Martín de la, 45
 Cuéllar, José Tomás de, 259
 Cuenca, Agustín F., 256
 D'Amicis, Edmundo, 341, 417
 Davis, Bette, 414
 Delgadillo, Daniel, 341, 386, 444n.
 Dewey, John, 359, 369, 448
 Díaz Covarrubias, Francisco, 253
 Díaz Covarrubias, José, 253
 Díaz Lombardo, Miguel, 338
 Díaz Ordaz, Gustavo, 446-447, 495
 Díaz Ortega, Porfirio, 284, 305n.
 Díaz, Félix, 330
 Díaz, Pascual, 479
 Díaz, Porfirio, 245-246, 248, 253-254, 256, 268-269, 283, 309, 311, 329, 334-335, 460, 463-465
 Dondé, Emilio, 304
 Donizetti, Gaetano, 237
 Doucoudray, Gustave, 386
 Dumas, Alejandro, 237
 Echeverría, Luis, 495
 Elhuyar, Fausto de, 146
 Elías Calles, Plutarco, 350, 359, 361, 368, 370-372, 374, 376-377, 379-381, 416, 479
 Enciso, Jorge, 342
 Erasmo de Rotterdam, Desiderio, 45-46, 50n., 72
 Escandón, Antonio, 252
 Escandón, Manuel, 252
 Escandón, Vicente, 252
 Escoiquiz, Juan de, 152
 Escoto, Duns, 86
 Esopo, 45
 Espinosa de los Monteros, Juan José, 163, 165
 Fabela, Isidro, 298, 497
 Fagoaga, Francisco, 196
 Farfán, Pedro, 84
 Felipe II, 43, 63, 66, 78
 Félix, María, 408
 Fernández de Lizardi, Joaquín, 158
 Fernando VII, 118, 131, 153, 161
 Ferrer Guardia, Francisco, 389
 Fleuri, Claude, 154
 Fossey, Mathieu de, 211
 Franklin, Benjamin, 213
 Freyre, Rafael, 408
 Froebel, Friedrich, 265
 Fuentes, Carlos, 436, 498
 Galván Rivera, Mariano, 233, 310
 Gálvez, José de, 117, 139
 Gama, Valentín, 347
 Gante, Pedro de, 35-36, 38
 Gaos, José, 497
 García Conde, Pedro, 150
 García Cubas, Antonio, 166, 215

- García Naranjo, Nemesio, 297n.,
340, 345 y n.
- García Téllez, Ignacio, 397-398
- Garrido, Luis, 497
- Garza Aldape, Manuel, 340
- Garza, Alberto, 468n.
- Gayol, Roberto, 305n.
- Gen, Claude, 215-216
- Gen, Elisa, 216
- Gignoux, Bernardo, 212
- Gil, Jerónimo, 145
- Giner de los Rios, Francisco, 497
- Ginon, Bernardo, 200
- Gómez de la Cortina, José, 153
- Gómez Farías, Valentín, 120,
132-133, 135, 151, 154, 158,
164-165, 200, 214, 219, 458
- Gómez Morín, Manuel, 332
- Gordillo, Elba Esther, 499
- Gorki, Maximo, 353
- Grado, Diego de. Véase Tlatelolco,
alumnos de,
- Gual Vidal, Manuel, 427, 438
- Guevara Basaozábal, Andrés de, 80
- Guzmán, José María, 228
- Guzmán, Martín Luis, 444, 446
- Henríquez Ureña, Pedro, 298, 377
- Herrán, Saturnino, 342
- Herranz y Quirós, Diego Narciso,
234
- Herrera, Francisco María de, 129
- Huerta, Adolfo de la, 350, 353,
469
- Huerta, Victoriano, 330, 340, 345,
347, 463
- Hugo, Víctor, 237
- Humboldt, Alejandro de, 148-149
- Ibarguen, Josefa, 189
- Ibargüengoitia, Darío, 468n.
- Irigoyen, José María de, 163
- Isaac, Alberto, 408
- Iturbide, Agustín de, 132
- Jacobita, Martín. Véase Tlatelolco,
alumnos de,
- Jacquier, François, 224 y n., 228
- Janet, Paul, 295
- Jaubert, Luis Napoleón, 215
- Jerónimo, san, 45
- Jovellanos, Gaspar Melchor de,
120
- Juan Mateo. Véase pintores desta-
cados por los Anales,
- Juárez, Benito, 190, 219, 246,
248-249, 253-254, 256 y n.,
260, 311, 460, 485, 530
- Julio César, 76
- Juvenal, 45
- Kempis, Tomás de, 45
- Labastida, Luis, 298-299
- Lamartine, Alphonse de, 237
- Lancaster, Joseph, 131
- Lanciego y Eguilaz, José, 96
- Lanucci, Vincenzo, 77
- Lara, Agustín, 408
- Lascurain, Ángel, 463
- Lassaga, Juan Lucas de, 146
- Laubscher, Enrique, 265
- León de la Barra, Francisco, 329,
334-335
- Lerdo de Tejada, Sebastián, 256
y n.
- Letrán, san Juan de, 62
- Letronne, Juan, 223
- Liceaga, Eduardo, 305

- Limantour, José Ives, 268-269, 291, 298
- Limón, Claudio, 468n.
- Limón, Eduardo, 468n.
- Linneo, Carlos, 146-147
- Livio, 45
- Lombardo de Miramón, Concepción, 182n.
- Lombardo Toledano, Vicente, 332n., 346n., 370, 388, 491
- Lombardo, Pedro, 86
- López de Santa Anna, Antonio. Véase Santa Anna, Antonio
- López de, López Llergo, Gerónimo, 226
- López Mateos, Adolfo, 440, 444-446, 492
- Loyola, Ignacio de, 72
- Lozano, José María, 340
- Lunacharsky, Anatole, 353
- Lutero, Martín, 88
- Macedo, Pablo, 298
- Macías, José Natividad, 347
- Madero, Francisco I., 308, 329-330, 338
- Madonna, 498
- Maillefert, Eugenio, 235, 310
- Marcial, 45
- Marcos Cípac de Aquino. Véase pintores destacados por los Anales,
- María Enriqueta. Véase Camarillo, 386
- Mariscal y Piña, Nicolás, 306
- Mariscal, Federico, 336n.
- Marroquín y Rivera, Manuel, 304, 468n.
- Marrugat y Boldú, Francisco Antonio, 142
- Martínez de Castro, Antonio, 253
- Martínez de Ripalda, Jerónimo. Véase Ripalda,
- Martínez, Luis María, 464
- Martínez, Miguel, 269
- Matlalaca, Miguel. Véase pintores destacados por los Anales,
- Matte, Claudio, 341
- Maximiliano de Habsburgo, 219, 232, 234, 240, 245, 303, 309, 529
- Mejía, Ignacio, 248
- Méndez Lefort de Cuenca, Laura, 246, 273, 283, 285, 287-289
- Méndez Lefort, Rosa, 273
- Mendieta y Núñez, Lucio, 299
- Mendieta, Gerónimo de, 35
- Mendizábal, Miguel Othón de, 390n.
- Mendoza y Moctezuma, Francisco de, 163-164, 166
- Mendoza, Antonio de, 40-41, 43, 54, 62, 65, 80
- Mérida, Carlos, 361
- Mill, John Stuart, 295
- Millares Carlo, Agustín, 497
- Mixcóatl, Martín. Véase pintores destacados por los Anales,
- Miztli, Martín. Véase pintores destacados por los Anales,
- Molière, Jean-Baptiste Poquelin, 387
- Molina Balderrama, Juan de, 226
- Molina, Alonso de, 27n.
- Molina, Tirso de, 107

- Montenegro, Roberto, 362, 365
 Montoya, Matilde, 302
 Mora y del Río, José, 376, 467, 471
 Mora, José María Luis, 150-151, 165, 227
 Mora, Rafael de la, 468
 Morales, José, 234
 Moreno Vaca, Jesús, 332n.
 Moreno, Mario. Véase Cantinflas,
 Motolinía, Toribio de Benavente, 34
 Moya de Contreras, Pedro, 84
 Mozart, Wolfgang Amadeus, 237
 Murguía, Mariano, 310
 Murillo, Gerardo. Véase Dr. Atl,
 Nebrija, Antonio de, 142
 Negrete, Jorge, 408
 Nepote, Cornelio, 76
 Nervo, Amado, 284
 Novo, Salvador, 436
 Obregón, Álvaro, 350, 354, 356, 360, 366, 368, 370, 376, 378, 469-470
 Ocampo, Melchor, 465
 Ocaranza, Fernando, 399
 Olavarría y Ferrari, Enrique de, 246, 248, 310
 Olea y Leyva, Teófilo, 332n.
 Olmos, Andrés de, 40
 Orozco, José Clemente, 365, 374
 Ortega, Eulalio, 253
 Ortiz de Hinojosa, Fernando, 55
 Ortiz Rubio, Pascual, 380, 384
 Osuna, Andrés, 340-341, 346
 Pablos, Juan, 106
 Pacheco y Osorio, Rodrigo de, marqués de Cerralvo, 84
 Padilla, Ezequiel, 382
 Palafox y Mendoza, Juan de, 84-85, 87
 Palavicini, Félix, 343, 347
 Pallares, Jacinto, 298-299
 Pani, Alberto J., 335, 346
 Paredes, Antonio de, 127
 Parra, Porfirio, 348
 Pasalagua, Manuel, 301
 Patiño Ixtolinque, Pedro, 163
 Pavlova, Anna, 332n.
 Payno, Manuel, 309
 Paz, Octavio, 436
 Pedro Nicolás. Véase pintores destacados por los Anales,
 Peña, Pedro de la, 83
 Perdomo, Juan Ignacio, 70-71
 Perdomo, Manuel Joseph, 71
 Pérez de Barcia, Domingo, 94
 Pérez, Ezequiel, 305 y n.
 Pérez, José Joaquín, 376
 Pesquera, Gregorio, 62
 Pestalozzi, Johann, 265-266
 Peza, Manuel de la, 468n.
 Picazo, Otilia, 300
 Pino Suárez, José María, 330, 338, 347
 Platón, 45, 354
 Plaza y Jaén, Cristóbal Bernardo de la, 83n.
 Plaza, Juan de la, 55n.
 Plinio, 45
 Plutarco, 45
 Pons, Antonio, 386
 Poquelin, Jean-Baptiste. Véase Molière,
 Portes Gil, Emilio, 381-382

- Prieto Laurens, Jorge, 358
 Prieto, Guillermo, 158, 223 y n.,
 234, 246, 259, 263, 310
 Prudencio, 45
 Pruneda, Alfonso, 348, 377-378
 Publio Ovidio, 76
 Puig Casauranc, José Manuel, 366,
 370, 372, 377-378
 Puig Casauranc, José María, 384-
 385
 Quezada, Abel, 408
 Quintiliano, 45
 Ramírez, Ignacio, 181, 187, 238,
 240, 278, 281, 530
 Ramírez, Rafael, 390n.
 Ramos Martínez, Alfredo, 365
 Ramos, Samuel, 497
 Rébsamen, Enrique, 265, 284,
 386, 417
 Rebull, Santiago, 306
 Reyes Retana, Tomás, 298
 Reyes, Alfonso, 298, 348, 497
 Reyes, Bernardo, 330
 Richardet, Agustín, 231
 Río, Andrés del, 148
 Río, Dolores del, 408
 Ríos, Agustín de los, 190
 Ripalda, Jerónimo, 56, 234
 Riva Palacio, Mariano, 218, 254
 Rivera, Diego, 365-366, 408
 Robleda Guerra, Manuel, 305n.
 Rodríguez Cos, José Miguel, 334
 Rodríguez Puebla, Juan, 163-166,
 190n.
 Rodríguez, Abelardo, 384, 388,
 393, 483
 Rojas, Francisco, 164
 Rosa, Rolando de la, 498
 Rossini, Gioachino, 238
 Rousseau, Jean Jacques, 265
 Rubinstein, Arthur, 332n.
 Rubio y Salinas, Manuel, 121
 Ruiz Cortines, Adolfo, 436
 Rulfo, Juan, 436
 Sáenz, Aarón, 384
 Sáenz, Moisés, 366
 Sahagún, Bernardino de, 18n.,
 23n., 25n., 26, 28 y n., 29,
 31, 35, 40, 44, 49
 Sahagún, Martha, 498
 Salas López, Carlos A., 468n.
 Salazar, Othón, 439-440
 Salgado, Tomás, 130-131
 Salinas de Gortari, Carlos, 498
 Salustio, 45
 San Buenaventura, Pedro de. Véase
 Tlatelolco, alumnos de,
 Sánchez Espinosa, José, 337
 Sánchez Pontón, Luis, 390n., 409
 Sandoval, María, 300
 Santacruz Morales, Lino, 486
 Scott, Walter, 237
 Scott, Winfield, 218
 Seignobos, Charles, 386
 Pintores destacados por los Anales,
 38n.-39n.
 Sessé, Martín de, 145, 147
 Severino, Mateo. Véase Tlatelolco,
 alumnos de,
 Sierra, Justo, 216, 252, 263, 268-
 272, 290-291, 296-297, 310-
 311, 313, 341-342, 347, 354
 Silva Herzog, Jesús, 497
 Silva, Agapito, 310

- Siqueiros, 365-366, 408
 Sodi, Franco, 390n.
 Soler, Fernando, 408
 Soriano, Juan, 408
 Sturm, Johan, 72
 Suárez, Francisco, 86
 Tamariz, Eduardo, 340
 Tamayo, Rufino, 408
 Tapia, José de, 497
 Teissier, M., 215
 Teixidor, Jesús Felipe, 497
 Tiberghien, Guillaume, 295
 Tito Livio, 45
 Tlatelolco, alumnos de, 40
 Tolsá, Manuel, 148, 304
 Tomás de Aquino, santo, 45, 83, 86, 528
 Torquemada, Juan de, 38-39
 Torres Bodet, Jaime, 345, 412-413, 425-426, 428, 440, 444
 Torres Quintero, Gregorio, 284, 335, 341-342, 355, 357, 386, 417, 444n.
 Torres, Antonio, 234
 Toussaint, Manuel, 346n.
 Tovar de Teresa, Guillermo, 250
 Tovar, Juan de, 58
 Turreau de Linieres, Eduardo, 231
 Valadés, Diego, 36, 38
 Valeriano, Antonio. Véase Tlatelolco, alumnos de,
 Varela, Félix, 223
 Vasconcelos, Héctor, 385
 Vasconcelos, José, 292, 295, 298, 353-354, 356, 358-359, 361-366, 370, 376-377, 380, 409, 412-413, 427, 469-470
 Vázquez del Mercado, Alberto, 332n., 346n.
 Vázquez Gómez, Francisco, 335, 346-347
 Vega, Lope de, 107
 Véjar Vázquez, Octavio, 409, 411-413
 Vejerano, Alonso. Véase Tlatelolco, alumnos de,
 Velasco, José María, 306
 Velasco, Luis de, 43, 63, 83
 Velásquez Andrade, Manuel, 339
 Velásquez Bringas, Esperanza, 386
 Velásquez y Cárdenas de León, Joaquín, 146
 Vera Estañol, Jorge, 335, 340
 Veracruz, Alonso de la, 83, 86
 Verdi, Giuseppe, 238
 Victoria, Guadalupe, 119
 Vidal, José Calixto, 164
 Vigil, José María, 284, 296
 Vigny, Alfred de, 237
 Vilchis, Diego, 486
 Villada, José Vicente, 256
 Villalba, Juan de, 139
 Villaurrutia, Jacobo de, 119
 Villela, José Leopoldo, 468
 Virgilio, 45, 76
 Vives, Luis, 45, 72
 Vizarrón y Eguiarreta, Juan Antonio de, 95, 97
 Xaman, Mateo. Véase pintores destacados por los Anales,
 Ximeno y Planes, Rafael, 148
 Xinmámal, Francisco. Véase pintores destacados por los Anales,

- Xirau, Joaquín, 497
 Yáñez, Agustín, 436, 447
 Ytzcuin, Juan. Véase pintores destacados por los Anales,
 Zapata, Emiliano, 396
 Zapata, Francisco, 135, 155
- Zuloaga, Félix, 219
 Zumárraga, Juan de, 40, 43, 53-54, 80
 Zumaya, Joaquín Antonio, 156
 Zúñiga y Acevedo, Gaspar de, marqués de Monterrey, 67

ÍNDICE TEMÁTICO

- actos cívicos, 235, 246, 248, 268, 272, 275, 376, 382, 396, 420, 426
- agustinos, 34, 50, 53, 55, 86, 90, 122, 131, 142
- alfabetización, 128n., 154, 162, 260, 277, 278n., 314, 353-354, 377, 413-414, 448
- álgebra, 277, 283n., 342
- amigas (maestras de niñas), 67, 71-72, 92-93, 109, 129, 131-133, 138, 157, 182, 185, 189-190, 193, 274, 316
- analfabetismo, 335, 341, 353, 358, 366, 380, 384, 394-395, 399, 413, 448
- antropología, 283n.
- aprendices, 63, 91, 100, 128n., 352, 397, 399
- arcabucero, 92
- aritmética, 69, 96, 127, 153-154, 179, 186, 192, 200, 216, 266, 274, 281, 283n., 340, 355, 361, 367, 370, 387, 411, 420
- arquitectura, 306, 336
- arte plumaria, 36
- artes, 64, 77-79, 83, 85, 88, 90, 110, 135n., 143, 181, 214, 224n., 226, 231, 312, 458, 495; industriales, 196; liberales, 34, 82; manuales, 34-35; mecánicas, 34, 36, 38; menores, 40
- artesanos, 29, 39, 63, 99, 105-106, 118, 121, 203, 248, 277, 280, 352
- asilos, 63-64, 474
- asistencia escolar, 185, 191-192, 206, 227, 261-262, 271-272, 277-278, 287, 301, 310, 316, 335, 337, 339, 344, 350, 360, 371, 377, 383, 398, 400, 420, 422, 424, 461
- Ateneo de la Juventud, 298, 344, 346
- ausentismo escolar, 158, 261-262, 287, 336, 339, 422, 424
- autonomía universitaria, 377, 380, 387-388, 399, 488, 491
- ayuntamientos, 70, 117-120, 128-132, 135, 139, 154, 176, 179, 257, 260-261, 283, 287, 316, 330, 349-350, 354-355, 357-358, 529, 534
- bachillerato, 214n., 219-220, 295, 428
- bautismo, 49, 53, 227
- becas, 226-227, 297, 308

- bellas artes, 145, 148, 198, 218, 306, 318, 348, 358, 365-366, 482
- beneficencia, 206-207
- betlemitas, 129, 132, 197
- bibliotecas, 233-234, 354, 361-362, 392
- botánica, 144-145, 148, 150, 230, 237, 431
- cabildo, 39, 62, 67-68, 79-80, 90, 129, 133, 139-140, 149, 161, 256, 290
- cajas de ahorro escolar, 384-385, 395
- cajas de comunidad, 121-123, 127, 161, 190
- calendario escolar, 272, 277, 339, 346, 418, 422, 448, 533
- calificaciones, 274
- caligrafía, 182, 194, 200, 211, 218, 283n.
- calmécac, 21 y n., 27-32, 46
- cánones, 83, 86, 143, 199, 218, 264, 292
- canto, 59, 95, 128, 199, 309, 340, 356, 358, 366, 370, 411. Véase cuicacalli.
- cárcel, 216, 218
- carrera magisterial, 74, 371, 428, 442, 451
- castas, 15, 54-56, 102 y n., 111, 162
- castigo, 20, 24, 74-75, 98, 102-104, 157-159, 215, 369, 420, 478
- catecismo civil, 119, 152
- catecismos de Ackermann, 153
- catecismos políticos, 134, 151-154
- catecismos religiosos, 49-50, 52, 54, 56, 60, 67, 69, 92, 106 y n., 134, 154, 178, 234, 478, 530
- cátedras, 77-80, 83-84, 86, 107, 142, 151; libertad de cátedra, 388, 398-399, 488, 491, 497
- catequesis, 49, 52, 54-57
- centralización, 82, 120, 219-220, 256-257, 312, 333, 350, 377, 385, 530
- ciencia, 80, 150, 153, 181, 212-213, 216, 223-225, 228, 238, 240, 278n., 293, 296, 309, 345 y n., 434, 458; ciencia agrícola, 308; ciencia contable, 307; ciencias del hogar, 431; ciencias eclesiásticas, 150, 214; ciencias físicas, 150, 311; ciencias jurídicas, 300; ciencias médicas, 150, 301-302; ciencias naturales, 146-147, 149-150, 342, 361, 370, 382, 411, 495; ciencias ocultas, 240; ciencias políticas, 150, 232; ciencias químicas, 348, 365; ciencias sociales, 150, 300, 387, 411, 495
- ciencias y artes del hogar, 431
- cientificismo, 255, 263, 274, 290-293, 300, 304-305, 308-309, 314, 413
- civismo, 268, 283n., 343, 346, 368, 382, 385, 397, 417, 429, 482, 499
- códices, 27-28, 31, 45, 50

- colegiaturas, 69, 74-75, 159, 186, 212, 471, 474, 496
- Colegio Académico Mejicano de Educación Primaria, 120
- Colegio de la Caridad, 64-65, 93, 111, 187
- Colegio de Minería, 144, 146, 148-150, 160, 164-165, 215-216, 224-226, 229, 231, 235
- Colegio de San Gregorio, 56, 58-59, 61, 108, 110-111, 128, 141, 151, 160, 162-166, 190 y n., 214-215, 231, 365
- Colegio de San Ildefonso, 58, 79-80, 87-88, 110, 139-141, 143, 150, 160, 162-165, 214-216, 226-228, 231-232, 291-293, 297-298
- Colegio de San José de los Naturales, 35-36, 38n., 40, 45, 63
- Colegio de San Juan de Letrán, 61-62, 64, 128, 150, 158, 163-165, 200, 214-215, 231-232, 235
- Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, 39-40, 63
- Colegio Militar, 149, 215, 229, 231-232, 330. Véase también militares
- comerciantes, 99, 106, 118, 121, 159, 231, 273, 281, 307-308, 331, 380, 393
- comida, 104, 159-160, 212, 223, 334n., 362. Véase desayunos escolares.
- Comisión de Educación del ayuntamiento, 119-120, 130, 135
- Concilio de Trento, 52, 84-85, 129n., 220, 528
- Concilio Mexicano, 54, 56, 104, 143
- concursos, 76, 298, 385, 420
- confesionarios, 39, 45
- conquista, 14, 17, 33, 35, 49, 527
- conquistadores, 49, 52-53, 62, 82
- conservadores, 96, 219, 228, 263, 385, 392, 407 y ss., 425, 445, 468-469, 478-479, 489, 492, 499, 530
- Constitución, Constitución Política de la Monarquía Española de 1812, 118-119, 130, 148-149, 153; de 1824, 119; de 1857, 177-178, 187, 332; de 1917, 332, 348-349, 356, 386, 388-389, 426, 445, 457, 467, 470; de Salamanca, 83-84
- conventos, 34-35, 39-40, 50, 53, 90, 94-97, 102, 129-134, 138, 179, 205, 245, 249-250, 252, 293, 480, 530
- cooperativas, 384-385, 392, 394-395, 411
- corrupción, 51, 103n., 198, 204, 409, 439, 535
- Cortes de Cádiz, 118, 130, 148, 154, 161, 189
- costura, 130, 186-187, 282, 395, 397, 420
- cuarteles, 23, 46, 139, 163, 175, 182, 197, 203, 218, 248, 257, 271, 352, 360
- cuicacalli, "casa de canto", 21, 23, 25-28, 30

- cultura clásica, 39-40, 50, 72, 74-77, 85, 106-108, 145, 150, 214, 221, 354, 387, 444
- danza, 23, 25-28, 59, 108, 422
- debates, 76, 79, 177, 235, 445
- decurión, 76
- deporte, 198, 369, 371, 382, 385, 391, 418, 422, 435
- derecho, 297-300
- derecho a la educación, 399, 470
- derecho canónico, 100, 141-142, 220-222, 228
- desayunos escolares, 262, 359, 395, 422
- deserción escolar, 277n., 284, 287, 313, 336, 339, 341, 370 y n., 398-399, 419, 421, 432, 442, 451
- dibujo, 145, 148, 154, 186-187, 196, 199, 211, 218, 230, 238, 283n., 292, 296, 306, 340, 343, 356, 358, 372, 382, 411, 420, 429, 458
- Dirección General de Instrucción Pública, 120, 132, 135, 165, 177n., 178, 181, 197, 214
- director, 146, 225, 230, 285, 287n., 288-290, 336, 339, 393, 419, 479, 484
- disciplina, 85, 182, 212, 221, 295, 304, 306, 371-372, 417, 419-420, 447, 478, 480, 531
- discriminación, 68, 145, 158, 163
- diversiones, 103, 109, 238, 352
- doctorados, 83, 88, 142-144, 150
- doctrina cristiana, 35, 44-45, 50, 53, 59, 62, 65, 69-70, 106, 121-122, 127, 129-130, 152, 176-179, 181-182, 189-190, 200, 205, 216, 238, 459
- dominicos, 50, 53, 86, 142
- edad escolar, 21 y n., 44, 59, 94-95, 135, 141, 143, 179, 185-186, 192-193, 196, 223, 226, 229, 232, 277n., 282, 286, 313, 387, 418-419
- educación cívica. Véase civismo
- educación confesional, 459-461, 469-471, 474, 478, 483-484, 488, 493, 498, 534
- educación de adultos, 53, 55-56, 131, 153, 179, 192-193, 196-197, 199, 203, 236, 260, 334, 353, 366, 398, 414, 416, 419, 530
- educación femenina, 22, 92, 94-96, 109, 111, 130-131, 135, 179, 184, 186-187, 189, 200, 203, 205, 281-284, 308, 310, 343-344, 360, 370-371, 384, 393, 412, 464, 466, 531
- educación física, 181, 186, 198, 230, 344, 385, 411
- educación primaria, 118, 120, 131, 133-135n., 150, 154-155, 178-179, 197, 200, 214, 216, 230, 254, 259-260, 263, 265, 272, 277, 281-284, 290, 292, 296-297, 312-313, 334-335, 338-344, 346-347, 349, 357-359, 370, 372, 376, 382, 384-386, 391-392, 394-396, 398-400, 410-412, 414, 418, 421, 427, 429, 438-444, 448-

- 450, 460-461, 465-467, 474, 478, 482-484, 493, 500, 534-535
- educación privada, 16, 135, 176, 182, 259, 262, 289, 295, 313, 350, 371, 376, 385-386, 427, 431, 457 y ss., 534
- educación secundaria, 148-150, 186-188, 214-218, 232, 281, 284, 346, 370-372, 385-387, 392-394, 398-400, 428-431, 442, 448, 460, 467, 473, 483, 488, 529, 531, 533-535
- educación sexual, 385-386, 485, 495, 498-499
- educación socialista, 380, 390-393, 398, 409-411, 425-427, 429, 486, 491, 532-533
- educación superior, 15, 17, 40, 54, 58, 60-62, 74, 77-78, 82-83, 85, 90, 110, 148, 150-151, 181, 214-215, 220, 224, 232, 240, 256, 263, 290, 305n., 313, 347, 349, 397, 427-428, 432-434, 436, 438, 447-448, 451, 460, 491-492, 497, 528, 534
- enseñanza elemental, 15, 60, 66, 260, 272, 274, 278n., 288, 339, 344, 349, 369, 395, 410-414, 427, 442, 466, 474, 476, 491
- enseñanza individual, 413-414
- enseñanza libre, 135 y n.
- enseñanza técnica, 148-149, 220, 225, 230, 260, 279, 306, 309, 311, 340, 347, 365-366, 388-389, 397-398, 428, 434, 436, 448, 451, 460, 464, 488, 490-491, 532-533. Véase también escuelas de artes y oficios
- entierros, 63
- epidemias, 33, 82, 122, 129, 161, 224, 260, 264, 351
- escolástica, 50, 52, 79, 85-86, 142, 228, 254
- escritura, 92, 96, 129-130, 154, 238, 266, 274, 281-282, 341, 370, 417, 420
- escuela "del amor", 409
- Escuela de Comercio, 230-232, 308
- Escuela Nacional de Agricultura, 230, 318
- escuela normal, 119, 132, 134-135, 178, 181, 185, 187, 189, 200, 238, 253n., 259-260, 263, 277, 283-284, 312-313, 340, 342, 365, 374, 392, 427-428, 436, 438, 442, 460, 471, 531
- escuela racionalista, 389
- escuelas "Hijos del Ejército", 395
- escuelas al aire libre, 365, 368, 372, 382, 532
- escuelas de artes y oficios, 17, 35, 40, 229-230, 246, 277-278n., 280-282, 307, 313, 318, 343-344, 360, 397, 431, 460, 482, 529-530. Véase también educación técnica
- escuelas dominicales, 196-197, 530
- escuelas federales, 262, 372

- escuelas gratuitas, 14, 22, 74, 118 y n., 121-124, 128-129, 131-133, 135, 138, 155, 158, 207-208, 222, 229, 305n., 312, 333-334, 340, 349, 458, 460, 464, 466, 473-474, 481, 493, 497
- escuelas matutinas, 76, 261, 359, 398, 418-419, 421
- escuelas mixtas, 182, 271n., 276, 289, 412, 419, 429, 496
- escuelas municipales, 118, 128-133, 135, 138, 156-159, 179, 185, 191, 258, 262, 272, 275, 289, 313, 337, 349, 355, 357-358, 382
- escuelas nocturnas, 131, 149, 192, 197, 203, 260, 289, 343, 360, 366, 392-393, 396, 398, 418-419, 532
- escuelas para indios, 40-41, 45, 56, 59-61, 63, 108, 110, 121-123, 127-128, 162-163, 165, 189-196, 216
- escuelas particulares. Véase educación privada
- escuelas pías, 129, 135n.
- escuelas rurales, 340, 386, 389, 410-411, 418n., 422, 490, 533
- escuelas vespertinas, 76, 261, 279, 398, 414, 418, 421
- escuelas vocacionales, 343, 397, 434, 451n.
- escuelas, estado físico de las, 71-72, 159, 182, 185, 202-207, 216, 258, 264, 278, 285, 301, 336-338, 342, 352, 355-361, 367, 369, 371, 382, 420, 424, 428, 433, 481
- escuelas, número de, 22, 72, 123, 129, 132, 135, 138, 158, 187, 203, 206-208, 213, 259, 262, 271, 316-317, 339, 343, 355-356, 366, 368, 371-372, 382-385, 394, 396, 398-399, 433-434, 443, 460, 481, 483, 486, 489
- escultura, 145, 148, 163, 218, 306
- esgrima, 218, 238
- español, 45, 122, 178, 194, 199-200, 225, 228, 283n., 374, 463, 529
- estudios de agricultura, 150, 153, 181, 229-232, 300, 308-309
- estudios de comercio, 153, 181, 212, 216, 230-232, 307-308, 397, 471, 474, 476, 529
- ética, 228, 346, 499
- evangelización, 17, 33, 39, 44-45, 49, 52, 54, 59, 106
- examen de suficiencia, 83, 85
- exámenes, 67, 69, 71, 78-79, 120, 128, 176, 199-200, 220, 228, 232, 272-274, 286, 291, 295-297, 299, 310, 339, 347, 369, 377, 387, 393, 420, 447, 466
- extranjeros, 177, 211, 213, 227, 234-235, 253, 275, 280, 342, 348, 354, 377, 461, 471, 482, 498
- familia, 18, 20, 23, 91, 98-100, 102-103, 107, 130, 158, 179, 181-182, 194, 212, 215, 223,

- 236, 238, 255, 260, 265, 285-286, 295, 313, 336, 361, 374, 391, 396, 413, 417, 420, 425, 459, 474, 499, 531
- federalización, 254, 257, 268, 271-273, 288, 336, 353-354, 356-358, 389, 392, 531
- festivales escolares, 79, 165-166, 208, 272-274, 358-359, 366-367, 369, 384, 391, 394
- fiestas cívicas, 26, 104, 107-108, 184, 196, 226, 246, 268, 284, 382, 384, 391, 420, 422
- fiestas familiares, 184
- fiestas religiosas, 160, 184, 226, 237
- filosofía, 64, 77, 85, 110, 232, 433
- financiamiento, 119, 121, 127, 130, 134, 142, 151, 175, 187, 189, 214, 470. Véase también presupuesto
- física, 79, 141-142, 150, 214, 221, 224n., 225, 228, 230, 232, 265, 277, 281, 283n., 292, 295-296, 424, 429
- formación cívica y ética. Véase civismo
- frailes, 17, 33-34, 36, 39, 49, 53, 55-56, 129, 131, 157, 219
- francés, 134, 150, 186, 199, 218, 222, 228, 230, 238, 278n., 282, 283n., 296, 309, 356, 386, 463
- franciscanos, 17 y ss., 34, 40, 43-44, 50, 52-53, 55-56, 59-60, 82, 86, 90, 122, 142, 527
- geografía, 45, 150, 153-154, 186, 194, 199, 214, 224n., 235, 266, 281, 283n., 295, 340-342, 370, 382, 386, 429, 431, 482
- geometría, 194, 213, 266, 283n., 340, 370, 411, 420
- gimnasia, 187, 230, 238, 261, 266, 275, 283n., 296, 356, 358-359, 370, 385-386
- gramática, 40, 45, 63, 74-77, 79-80, 83-85, 88, 141-142, 150, 153, 162, 164, 194, 226-227, 282, 283n., 346n., 367, 370, 420
- gremio, 66-67, 70-71, 103, 107, 118-120, 128-130, 148, 155, 157, 176, 199, 412
- griego, 72, 80
- Guera Cristera, 377, 480
- guerra civil española, 394
- guerra con Estados Unidos, 202-203, 207, 222
- guerra de independencia, 149-150, 225-226
- guerra de Reforma, 178, 186, 200, 208, 213, 219, 224, 229-231, 238, 253, 263, 459, 530
- guerra fría, 477
- herrería, 38, 92, 106, 273n., 277, 283, 343, 365
- higiene, 186, 208, 223, 238, 264, 281, 283n., 309, 331, 334, 336, 338, 340-343, 352, 354, 361, 368, 380, 382, 385, 395, 399, 481, 535
- historia, 45, 77, 142, 150, 153, 186, 214, 220, 232, 237, 240, 268, 281, 283n., 311,

- 341-342, 386, 393, 397, 417, 429, 482; Academia de, 235; de la arquitectura, 306; de la música, 309; de las drogas, 301; eclesiástica, 142, 222, 228; natural, 186, 237, 283n., 292, 295, 302; patria, 154, 340; sagrada, 194
- horarios, 51, 69, 76-77, 93, 103-105, 108, 159, 197, 261-262, 265, 271, 308, 334, 338-339, 359, 362, 418, 422, 424, 429
- huelgas, 329-331, 347, 380, 387, 391, 393, 416, 429, 432, 434, 447, 485, 534
- huérfanos, 62-65, 93, 120, 129, 199, 213, 394
- humanidades, 52, 60-61, 63, 72, 74-76, 78, 85, 92, 106-107, 110, 153, 214, 226-228, 291, 296-297, 492, 532
- humanismo, 72 y ss., 85, 346
- humanitas romana, 50
- ichpuchcalli, “casa de doncellas”, 21, 33
- idiomas, 187, 211, 214, 216, 238, 240, 301, 309, 348, 466
- Iglesia católica, 16, 52-55, 88, 102-104, 122, 129, 135n., 138, 148, 151, 179, 203, 214, 238, 249-250, 255, 278, 350, 376, 391, 412, 426, 428, 445, 457-467, 470, 473, 476, 478, 480-481, 483, 489, 491-496, 498-499, 534
- Ilustración, 144-148, 213, 225, 240, 464, 528-529
- imprensa, 52, 106, 109, 178, 282; libertad de, 154
- indígenas, 17-18, 22n., 32-45, 50-61, 63, 67-69, 79-80, 82, 86-87, 90, 92, 97, 99, 100n., 103-104, 106n., 108, 110, 120-125, 127-128, 130, 141, 143-144, 156, 160-166, 178, 189-194, 214, 216, 299-300, 335, 358, 372, 374, 376, 527-529, 533
- indigentes, 62, 64, 191
- indisciplina, 356, 367, 394
- ingeniería, 150, 229-230, 273n., 303-306, 308-309, 314, 343, 377-378, 397, 422, 431, 433-434
- inglés, 150, 186, 199, 218, 228, 230, 238, 278n., 282, 283n., 296, 348, 356, 386, 496
- Inquisición, Tribunal del Santo Oficio de la, 102-103, 132, 150, 223, 300, 463
- inscripciones, 77, 85-86, 150, 227, 231, 271-272 y n., 277-279, 282, 304, 310, 313, 339, 342-344, 356n., 382-383, 395, 398, 400, 418-419, 427-428, 431, 433-434, 444n., 448, 451, 474
- inspección, 67, 70-71, 119, 134-135, 151, 158, 191, 206, 248, 257, 259, 271 y n., 276, 285, 289, 334, 336 y n., 338, 340, 345, 389, 411, 414, 424, 444, 465, 477-478, 481-485, 488
- Instrucción cívica. Véase civismo

- internado, 23, 32, 41, 43-44, 52, 56, 58-60, 62, 64-65, 77-79, 87-89, 93-95, 109-111, 128, 130, 141, 162, 187, 212, 214-216, 218-219, 221-223, 225-227, 235, 342, 344, 376, 418, 463, 465, 471, 474
- inundaciones, 60, 78, 304
- jardín de niños. Véase kindergarten
- jesuitas, 56, 58-59, 74-75, 77-80, 84, 86-87, 90, 109-110, 128, 130, 226, 291, 295, 460-461, 464, 471, 485, 493; expulsión de los, 59, 61, 139-142, 226, 464, 495
- jubilación, 70, 350
- juegos, 20, 108, 197-198, 230, 246, 332, 351, 356, 360, 367, 385, 395
- Junta de Fomento y Tribunales Mercantiles, 231
- Junta de Instrucción Pública, 205, 258
- jurisprudencia, 142, 181, 222, 226-228, 291, 297-298, 300, 347, 460
- justicia, 117, 121, 207, 248, 253, 258, 265, 268, 278, 297, 308, 394, 396-397, 413, 425, 465, 478
- kindergarten, 283, 395
- laicismo, 52, 63, 74-75, 82, 88, 110, 127, 130-131, 181, 238, 268, 278, 291, 312, 333-334, 336, 340, 349, 385, 389, 426, 460-461, 466-469, 480-484, 488, 493, 496, 498, 530, 534
- lancasteriano, sistema, 131-132, 134, 158, 178-179, 184, 192, 196-197, 200, 203, 208, 214, 529
- latín, 39-41, 44-45, 54, 60, 72, 74, 76, 79n., 134, 141-142, 148-150, 181, 199, 220-224, 227-228, 240, 275, 296
- lectura, 67, 92, 96, 106, 129, 153-154, 187, 214, 228, 233, 236, 238, 266, 274, 281, 341, 354, 370, 386-387, 395-396, 417, 532
- Legionarios de Cristo, 496
- lenguas, 72, 142, 150, 429; indígenas, 39, 45, 55-56, 106n., 122, 312
- Ley Calles, 376
- leyes, 83, 100, 104, 109, 119, 132-133, 148-149, 151-152, 175, 190, 233, 235, 250, 252-254, 263, 266, 275, 283, 290n., 312-313, 332, 376, 420, 426, 433, 444, 469, 479, 485, 491, 529
- Leyes, estudio de, 86; Facultad de, 83, 143, 387, 529
- Leyes de Indias, 83
- Leyes de Reforma, 255-256n., 460
- liberales, 224, 245-246, 248-250, 252-256, 263, 281, 291, 296, 300, 377, 389, 397-398, 459-460, 492, 497
- libertad, 79, 83, 86, 97, 131, 135, 152, 156, 224, 246, 254-255,

- 262, 311, 365, 367, 369, 413, 428, 446, 459, 467, 469, 478; de enseñanza, 348-349, 388, 398-399, 411, 445, 458, 467-469, 476, 479, 488, 491, 495, 497; de expresión, 147, 451; de imprenta, 154; religiosa, 376, 425
- libertad de enseñanza, Véase cátedra, libertad de
- libros, 44, 106-107, 176, 205, 208, 233 y ss., 266, 274-275, 361, 366, 391, 408
- libros de texto, 127, 178, 212, 220, 223, 234, 236, 265, 342, 367, 382, 385-386, 390, 396, 416 y ss., 477
- libros de texto gratuitos, 444-446, 448, 492-493, 495, 499, 533
- limosna, 64, 95-96
- limpieza de sangre, 78, 87, 97, 102, 118, 128
- linaje, 64-65
- literatura, 263, 297, 310, 416, 419, 433, 531
- lógica, 35, 40, 45, 79, 85, 141, 214, 221, 224n., 228, 283n., 295, 342
- maestros, 14, 34, 44, 60, 66-72, 74, 79, 91, 118-123, 127-130, 132, 134-135, 141-142, 145, 154-157, 163, 175-179, 181, 187, 189, 199-205, 208-210, 212, 218, 229, 232, 238, 240, 259, 262, 264-265, 268, 271, 273, 283, 285, 287, 289, 313-314, 334, 337-342, 344, 348-350, 353, 355-356, 385-386, 389-394, 396-397, 411-414, 416-422, 424, 427-428, 438-440, 442, 445-448, 451, 458-460, 464, 467-468, 471, 482-484, 486, 498, 529, 533-535
- maestros misioneros, 367-368, 371-372, 374, 378-379, 381, 409-410, 413
- maestros particulares, 66, 68, 74, 109-110, 119, 138, 142, 158, 182, 208, 458, 473
- maestros rurales, 389, 410, 482
- maristas, 461, 463, 477, 484, 493
- matemáticas, 80, 134, 145, 148-150, 214, 224n., 225, 228-230, 232, 238, 295, 429
- mecánica, 283n., 304, 343-344, 365, 397
- medicina, 45, 87, 143-145, 150, 164, 181, 186, 214-215, 220, 231-232, 297, 299-303, 422, 433, 529
- mercedarios, 88, 90, 129
- mestizos, 55, 61-64, 68, 82, 99n., 121, 372
- metafísica, 141, 224, 228, 240
- método de proyectos, 367, 381-382
- método mutuo, 132, 134-135
- método onomatopéyico, 341, 417, 444n.
- método Rébsamen, 341, 444n.
- métodos de enseñanza, 38, 80, 144, 200, 212, 353, 491

- mexicana, mexicas, 14, 17, 22-23, 26-28, 32, 51
 militares, 22-23, 31-33, 108, 144, 149-150, 159, 179, 197, 229, 236-237, 248, 283, 330, 338, 344-345, 350, 395, 466. Véase también Colegio Militar
 minería, 146, 229, 237; Tribunal de, 146, 231; Palacio de, 304, 372, 433
 Ministerio de Fomento, 308
 Ministerio de Guerra. Véase Secretaría de Guerra
 Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Véase Secretaría de Educación Pública
 mobiliario escolar, 204, 257, 274-275, 337, 356-357, 367, 382, 424, 474, 481, 488
 modernismo, 263
 monjas, 33, 94-95, 102, 130-131, 134 y n., 205, 245, 461, 464, 478
 moral, 52-53, 68, 79, 82, 97, 99, 103, 127, 135, 154, 159, 176, 181-182, 184, 186-187, 208, 212-216, 218, 222, 227, 229, 238, 253, 255, 265, 268, 283n., 296, 332, 334, 340, 342-343, 352-354, 360, 370, 376, 381, 408, 417, 419, 425, 458-459, 464, 495, 498, 528, 530
 mujeres, 18, 20, 22, 25, 33, 65, 92, 94-96, 100, 103, 107, 130-131, 135, 179, 186-187, 189, 193, 196, 200, 203, 205, 240, 249-250, 271, 281-284, 287-290, 300, 302, 308, 310, 342-344, 352, 360, 370-371, 384, 412, 420, 464, 531
 mulatos, 61, 67-69, 99n., 100, 121, 128n.
 multas, 66, 69, 158, 179, 268, 276, 340, 483
 museos, 237, 359
 música, 34, 45, 50, 58-59, 73, 95, 111, 128, 163, 165, 182-183, 186-187, 198-199, 212, 218, 229, 235, 238, 283n., 309-310, 361, 365-366, 369, 383, 408, 411, 422, 424, 429, 458, 485, 529
 Nacional y Pontificia Universidad, 219-220, 230, 237
 negros, 56, 61, 67-68
 Nobilísimo Arte de las Primeras Letras, 118, 128n.
 nobles, 17, 20, 23, 26, 28 y n., 29, 31-32, 248
 novatadas, 223
 obligatoriedad, 22, 75, 77, 80, 122, 177, 255, 271, 273, 277n., 286, 296, 311-312, 333-336, 340-341, 349, 358, 367, 396, 399, 426, 428, 444-446, 460, 483, 493
 oficios, 90-92, 118, 131, 397
 olores, 64, 80, 83-84
 Opus Dei, 496
 órdenes mendicantes, 17, 34n., 49-50, 56, 75
 orfebres, 29 y n., 303

- padres de familia, 15, 69, 122-123, 142, 151, 154-157, 175, 179, 185, 190, 194, 204, 206, 208-209, 223, 257, 268, 273, 276, 353, 360, 368, 376, 382, 384-386, 392, 414, 422, 439, 445, 448, 479, 485-486, 488-489, 495-496, 499; asociación de, 468, 483
- paideia griega, 50
- panadero, 92
- parroquias, 55-56, 106, 122, 133, 138, 205, 252, 458, 460, 530
- parteras, 187, 302, 319, 531
- párvulos, 64, 156, 260, 265, 283, 317, 474
- pedagogía, 50n., 75, 200, 238, 283 y n., 335, 359, 366-267, 382, 389
- peninsulares, 117, 122, 144-146, 148
- persecución religiosa, 376-377, 391, 466, 480, 486
- pintura, 148, 182, 186, 218, 235, 238, 306, 372, 532
- planes de estudios, 128, 194, 200, 216, 227, 230, 253-255, 263, 266, 278, 281, 283, 292-293, 298, 303-304, 312-313, 370, 393, 427-429, 442, 530, 533
- planteles escolares, Véase mobiliario escolar
- plateros, 106, 128n.
- plebeyos, 22, 32
- pobreza, 64-65, 92, 96, 129, 134, 139, 155, 157-158, 179, 181, 186, 191, 196-197, 202-207, 209, 212, 214-215, 226, 255-257, 259-261, 264, 278, 308, 334 y n., 336-337, 339, 343, 356, 362, 368, 372, 379, 384, 387, 399, 419, 424, 464, 474, 532
- poética, 79
- positivismo, 224, 240, 263, 290 y n., 295, 298, 313, 530
- prejuicios, 68, 300, 335, 389-390, 426, 444, 527
- premios, 75, 176, 179, 190, 226, 262, 274
- preparatoria, educación, 214 y n., 224, 263, 272, 290-296, 301, 308, 310, 312-313, 340, 344-348, 365, 370-371, 387, 397, 448, 451n., 460, 464, 473, 482, 535
- presupuesto, 84, 119, 122-123, 130, 132-133, 139, 141, 151, 163-165, 179, 181-182, 187, 189-190, 203-205, 208, 238, 258, 260, 268-269, 290, 308, 313-314, 334-335, 340, 356-357, 359, 366, 422, 433, 440, 442, 459, 465, 529, 535. Véase también financiamiento
- primeras letras, 40-41, 59, 64, 66 y ss., 74, 109-110, 118, 121-122, 127-133, 136-137, 142, 153, 156, 159, 176, 186, 196-201, 204-205, 208, 227, 236, 458, 481, 530
- programas de estudio, 78-79, 84, 145, 186, 198, 208, 254, 262-263, 265, 281, 293, 298, 300,

- 311, 334, 340, 346, 354, 359-360, 382, 387, 390-392, 397, 409, 411, 416, 418, 420, 428, 433-434, 438, 442, 448, 471, 477, 479, 485-486, 491-492, 496-497, 527
- química, 147, 150, 153, 224n., 225, 230, 232, 277, 281-283n., 292, 295, 301, 342-343, 348, 365, 424, 429, 431
- Real Universidad, 52, 76, 78-81, 85, 87-88, 100, 102, 107, 109
- Real y Pontificia Universidad, 52, 76, 78-80, 83-88, 100, 102, 107, 109-110, 142-143, 145-146, 148, 150-151
- rectores, 83, 226, 387
- Reforma, guerra de, 178, 186, 200, 208, 219, 224, 226, 231, 238, 459, 530; leyes de, 255, 256n., 460
- Regio Patronato, 102
- reglamentos, 60, 65-66, 75n., 93 y n., 117, 123, 127, 135, 144, 149, 200, 213, 219, 227-228, 274, 286, 340, 359, 376, 393, 419-420, 434, 458, 478-480, 482-484
- representaciones, 79, 107, 109, 140, 237, 311, 382, 422
- represión, 440, 447, 495
- retórica, 40, 43, 45-46, 73, 77, 79, 85, 141, 224, 227
- Revolución cubana, 440, 445
- Revolución francesa, 151-152, 211, 394
- Revolución mexicana, 298, 329, 331, 333, 336, 338, 342-344, 346-347, 350-352, 355, 359, 371, 379, 381, 388-391, 393-396, 398, 410-411, 413, 426, 444, 466, 468-470, 532
- sacerdotes, 28-29, 33, 43, 90, 122, 141, 157, 163, 214, 466, 478, 480
- sacramentos, 33, 53-54, 58, 176
- sacrificios, 23, 26, 28, 33
- Sagrada Escritura, 79, 86
- salarios, 83, 122-123, 130, 156, 211n., 259, 285, 287-289, 349, 352, 421, 439
- salesianos, 461, 463, 477, 480
- sastres, 35, 38, 63, 92, 159, 272
- Secretaría de Comunicaciones y Obras Públicas, 306
- Secretaría de Educación federal, 353-354, 356
- Secretaría de Educación Pública, 179, 207, 238, 253, 258, 268, 308, 334-336, 338, 340, 344, 346-348, 356-357, 365, 384, 399, 409, 416, 418, 421, 438, 461, 465, 469-470, 474, 479, 481-482, 485, 491, 530-531
- Secretaría de Guerra, 248, 362
- secundaria, educación, 148, 150, 186-188, 214, 216-218, 232, 281, 284, 346, 370-372, 385-387, 392-394, 398, 400, 428-431, 442, 448, 460, 467, 473, 479, 483, 488, 512-515, 529, 531, 533-535

- Segunda Guerra Mundial, 408, 420, 426, 432, 490, 497, 533
- Segundo Imperio, 209-210, 240
- Seminario Diocesano Tridentino, 220-224
- seminarios, 79, 88, 90, 110, 142-144, 150-151, 163, 166, 220-224, 460
- sermonarios, 45
- sindicatos, 369, 392-394, 398, 412, 439, 451, 491, 499, 533
- sistema de Linneo, 146-147
- socialismo, 379-380, 390-394, 396, 398, 409-412, 425-427, 429, 486, 488, 491, 532-533
- Sociedad Científica "Antonio Alzate", 344
- subsidios, 357-358, 387, 433
- sueldos, 123, 127, 132-134, 184, 187, 189-190, 192, 202, 204, 207-211, 225, 230, 258, 271-272, 287-290, 297, 314, 340, 349-350, 354, 409, 421, 434, 529
- Súmulas, 85
- supersticiones, 20n., 96, 248
- talleres, 20, 63, 91-92, 97, 104, 106, 277-278, 280, 282-283, 313, 343-344, 356, 360, 362, 365, 367, 369, 371, 382, 391, 394-395, 429, 431, 434, 442
- teatro, 237, 382, 386-387
- tejedores, 92, 159
- telpochcalli, "casa de jóvenes", 21 y n., 22-23, 25-28, 30, 46
- Templo Mayor, 29
- templos, 17, 27-29, 33-34, 46, 412, 480
- teneduría de libros, 186-187, 199, 212, 238, 283n.
- teología, 34-35, 50, 52, 77-79, 83, 85-86, 90, 110, 141-144, 150, 164, 218, 220-222, 226-228, 528
- títulos, 85-86, 143, 199-200, 216, 219, 283-284, 298, 300, 306-308, 319, 356, 371, 483
- tlatoani, 25 y n., 28n., 29, 31, 108
- tlatoque, 41
- tolerancia, 69, 71, 98, 104, 154, 177, 376n., 413, 426, 428, 460, 469, 477, 493, 534
- trabajo, 17, 23, 31, 44, 49, 53, 77, 106, 109, 280-281, 342, 349, 356, 360, 367, 393, 396, 413, 417, 440, 490, 532
- trigonometría, 277, 283n.
- tutores, 21, 158, 265-266
- uniformes, 159-160, 190, 215, 222, 246, 342, 345, 359, 476, 497
- universidad, 52, 74, 82-84, 141-151, 221, 237, 240, 305, 314, 389, 392, 490-492, 495, 534
- Universidad Autónoma, 388, 398-399
- Universidad Autónoma de Guadalajara, 491
- Universidad de México, 78, 83-86, 219-220, 224, 230, 237
- Universidad de Salamanca, 82
- Universidad Iberoamericana, 492, 495

- Universidad Nacional, 297, 332, 340, 344-348, 353-355, 371, 377-378, 380, 387-388, 399, 412
 Universidad Nacional Autónoma de México, 229, 432-433, 446, 451, 481, 488, 492, 534
 Universidad Popular, 346, 377
 útiles escolares, 44, 128, 159-160, 179, 190, 204-205, 207, 209, 258, 266, 274-275, 279, 356, 382, 393, 424, 446, 497
 vagos, 197-198, 207
 vicios, 51, 181, 198, 207, 227, 332, 381-382, 395, 399, 422, 532
 vida rural, 51, 55, 90, 99, 340, 386, 389, 411, 418n., 422, 533
 vida urbana, 13, 33-34, 51, 55, 88, 97-98, 102-103, 109, 176, 211, 252, 331, 374, 378, 383, 407, 410-411, 414, 417, 435, 452, 492, 527, 533, 535
 virrey, 40-41, 63, 65, 67, 69-71, 80, 83-84, 117, 129, 131, 139, 141, 146, 162, 226
 virtudes, 50, 127-128, 159, 182-184, 285, 289, 354
 viviendas, 98-99, 105, 204, 223, 285, 287
 xenofobia, 218, 342
 zapatero, 38, 63, 92, 159

CENTRO DE ESTUDIOS HISTÓRICOS

La Ciudad de México ha cambiado de tamaño, de fisonomía y de organización desde la llegada de las primeras tribus. De una isla rodeada de agua se ha convertido en una mancha urbana que, durante la temporada de lluvias, está bajo el agua. Antaño el edificio más alto era una pirámide; hoy compite un rascacielos con otro. Dentro de las familias, las diferencias son menos pronunciadas, a pesar de los ocho siglos transcurridos. ¿Cómo canalizar el brío de los jóvenes, de modo que reproduzcan la estructura social, política y religiosa de sus mayores? En la sociedad prehispánica, una disciplina rigurosa preparaba a los aptos para la guerra, el sacerdocio o el gobierno. Con el respeto debido a los dioses, los gobernantes y los ancianos, el resto de la población se afanaba en la agricultura y el comercio. En tiempos del virreinato, educar significaba aprender a conducirse de acuerdo con las normas de buen cristiano y leal súbdito, y tener conciencia del lugar que le tocaba a cada quien. El México independiente se dio con la revolución industrial, así que los ciudadanos debían ser puntuales a las puertas de las fábricas, buscar el mejoramiento material y a la vez conservar la moral cristiana, única, se creía, que ponía un freno al vicio y al caos. El individualismo del siglo XX, el aprender haciendo y ser útil a la sociedad y al Estado daba un giro al sentido de mandar a los niños a la escuela. Esta *Historia de la educación en la Ciudad de México* recorre todos estos momentos, trata de explicarlos, ligarlos, contrastarlos y diferenciarlos, con el fin de hacer más profunda nuestra comprensión de los retos educativos actuales.

