

ORDEN, EDUCACIÓN Y MALA VIDA EN LA NUEVA ESPAÑA

Pilar Gonzalbo Aizpuru

El Colegio de México

A lo largo de la historia, todos los individuos del género humano han buscado la felicidad, pese a que muy pocos se han preguntado en qué consiste ésta para ellos. Lo que siempre han podido apreciar es la existencia de una buena vida, en la que imperan el gozo y el bienestar, y otra mala, vergonzosa o miserable, pero siempre sometida a penurias y sufrimientos. Según las circunstancias, han distinguido la vida honesta y virtuosa, de quien obra bien y es apreciado por sus contemporáneos, y la infame vida de quien es malvado y ruin, que pese a lograr algún éxito temporal tendría que avergonzarse de su perversa vida. También, al menos en ocasiones, se han planteado cuál pueda ser el camino para lograr la dicha y qué podrá hacerse para lograr un futuro prometedor. No hay duda de que son cuestiones que a todos nos incumben, pero hablar de una tendencia original de carácter biológico nos llevaría a proponer generalizacio-

Fecha de recepción: 1º de junio de 2012

Fecha de aceptación: agosto de 2012

nes que tienen muy poca relación con la historia. Porque sobre el instinto primitivo se han impuesto los prejuicios culturales y sobre la espontaneidad individual han dominado las ideologías y sus valores morales. En este terreno, cuando se enfrentan los intereses personales con la conveniencia de la comunidad, y las aspiraciones materiales con la sublimación de la espiritualidad, es indudable el protagonismo de la educación. Ahora bien, educación es un término que abarca realidades diversas y complejas, realidades que han evolucionado y han respondido a situaciones cambiantes. Es, sobre todo, un conjunto de principios y de prácticas que sugieren un proceso de superación. Los hombres son los mismos, pero diferentes entre sí y renovados una y otra vez, en comparación con sus antepasados; su capacidad de adaptación parece inagotable y su meta, al final del camino, siempre inalcanzable.

¿Pensaban los novohispanos en la felicidad? ¿Intuían que la educación podría hacerlos más felices? ¿Planeaban para sus hijos una vida mejor? No es probable que encuentre respuestas para estas preguntas, pero tan sólo al plantearlas ya pretendo identificar las claves de la vida cotidiana que definió formas culturales de relación y convivencia. A partir de estudios recientes sobre la familia y la sociedad del México de los siglos XVI-XIX, hoy podemos asomarnos a conocer los sentimientos, las creencias, las necesidades y las satisfacciones de nuestros antepasados. Gracias a ellos sabemos también algo más de nuestra propia identidad y comprendemos actitudes que parecen contradictorias porque combinan arrebatos de intransigencia, iniciativas fracasadas, conatos de rebeldía y gérmenes de tolerancia.

FINJAMOS QUE SOY FELIZ¹

Sor Juana Inés de la Cruz nos proporciona en el poema que inicia con estas palabras una de las claves para comprender su mundo, el mundo barroco del siglo XVII, en el que amor y felicidad se supeditaban a modelos de perfección religiosa, porque la felicidad, la única, la total felicidad, sólo podría disfrutarse en el paraíso, donde los justos gozarían de la bienaventuranza eterna. Y bien se puede subrayar que de la bienaventuranza a la felicidad hay cierta distancia a la vez que una inevitable cercanía, tanto como del erotismo al misticismo, del cuerpo al alma, de la solidaridad fraterna a la comunión de los santos. Así que sor Juana parece saber lo que es la felicidad, o lo que era para ella y quizá para muchos de sus contemporáneos. Por una vez no se centra en los habituales temas del amor, los celos, la traición del amante, el desengaño de una ilusión... sino que la ficción de felicidad se confía al entendimiento, el mismo causante de las desdichas, ya que la ignorancia parece ofrecer la posibilidad de gozo que el conocimiento destruye: “Sírrame el entendimiento alguna vez de descanso, y no siempre esté el ingenio con el provecho encontrado”. Para completar la imagen, añade expresiones como “¡Qué feliz es la ignorancia!”, “el ingenio es como el fuego”, y concluye: “Si es para vivir tan poco ¿de qué sirve saber tanto?”. La monja que tanto había hablado de cortejos y amores cortesanos reflexiona por una vez en la brevedad de la vida y en la contradicción de que la mente aspire a conocer todo un universo, toda una eternidad.

¹ Sor Juana Inés de la Cruz, Romance 2, en numerosas ediciones.

Sin duda puede producir algún desconcierto que una monja del siglo xvii sufriera el peso excesivo del conocimiento, precisamente el que ponía obstáculos a la felicidad. Quizá se atrevía a vislumbrar la fragilidad de afirmaciones que se aceptaban como verdades absolutas, acaso la desilusión de la vida en el claustro, muy distante de la perfección, o los esperados y nunca recibidos consuelos espirituales a cambio de tantas renunciaciones a satisfacciones terrenas. Porque finalmente, en sus poesías, como en las conclusiones de los sociólogos del siglo xx o en la experiencia de la gente común, el amor correspondido es componente fundamental para la felicidad.² Felicidad, amor y familia vienen a enlazarse así de tal modo que ya el siglo xvii no resulta tan alejado del xxi. Fingir felicidad podía ser una forma de orgullo en defensa de irrevocables decisiones personales. Reconocer el error de contraer matrimonio con un cónyuge a quien no se amaba o de profesar en una orden regular más exigente de lo previsto, equivalía a aceptar la equivocación de toda una vida cuando nada podía remediarse. Hombres y mujeres apenas tomaban conciencia de sus limitaciones cuando alguna lectura les abría el horizonte de otro mundo en el que el amor no se ocultaba y el matrimonio no era equivalente a un contrato mercantil.³

² RUSSELL, *La conquista*, pp. 130-135; FROMM, *El arte*, pp. 86-90.

³ La gran cantidad de novelas y comedias que se vendían en la Nueva España sugiere que los lectores tenían la oportunidad de comparar su mundo con el que reflejaban sus lecturas. Referencias de múltiples inventarios y expedientes en el Archivo General de la Nación de México. Algunos han sido publicados por O'GORMAN, "Bibliotecas...", *Boletín del Archivo General de la Nación*, x:4 (1939), pp. 663-1006. Mis comentarios sobre el tema en GONZALBO, *Vivir*, pp. 336-343.

La sumisión, la resignación, la conformidad y aun la cobardía pueden crear una falsa conciencia de felicidad, así como también la aceptación de una compañía permanente, aunque sea forzada, puede adoptar la apariencia de amor. Un entrenamiento eficaz ha podido convertir a jóvenes rebeldes en adultos sumisos, y la exaltación del valor de la obediencia ha logrado que durante siglos los hombres se dedicaran a la profesión elegida por sus padres o tutores, residieran en el lugar que tuvieran asignado, y ellos, como las doncellas de familias respetables o “decentes” contrajeran matrimonios convenientes según los intereses familiares. El condicionamiento podía llegar a ser tan completo que nadie habría exigido su derecho a la libertad, ni siquiera se habría preguntado si efectivamente era libre. En todo caso, la libertad sólo se relacionaba con criterios de moralidad y de responsabilidad: la libertad de obrar bien o mal. Tampoco era un valor muy apreciado, por lo que no se dudaba en supeditarlo a otros más reconocidos como la piedad, el respeto a los mayores o la disciplina. Aun en nuestro mundo, que creemos libre, justo e igualitario, no sería difícil descubrir cuántas presiones exteriores contribuyen a modificar nuestros deseos y aspiraciones.

LA CAMISA DEL HOMBRE FELIZ

La anécdota se conserva en diversas formas y se ha reproducido en varias épocas, pero la moraleja es invariable y siempre ha sido falaz. El rey, con todas sus riquezas, es desdichado, mientras que el más miserable de sus súbditos, que sólo posee la camisa que lleva puesta, se considera feliz. La lectura sólo puede interpretarse de dos formas, que prácticamente

llegan a la misma conclusión: es más feliz el que menos tiene, o bien la felicidad es independiente de los bienes materiales: el disfrutar de mayores comodidades no hace que alguien sea más feliz. Aun sin caer en la burla de estos postulados, las estadísticas publicadas recientemente sugieren algo parecido cuando nos dicen que, según encuestas serias y confiables, son más felices los desafortunados habitantes de los países pobres que los del primer mundo, más cultos y con un nivel de vida mucho más alto. Claro que las encuestas pueden decir casi cualquier cosa que queramos que digan, pero si las tomamos en serio, también podemos suponer que las respuestas estuvieron condicionadas por las preguntas que se hicieron. Si en un alarde de objetividad se asegura que las preguntas fueron idénticas para todos, ya tenemos una razón que explicaría lo desconcertante de las respuestas, puesto que unos y otros entendían cosas diferentes aun con las mismas palabras. Si aceptáramos provisionalmente los resultados, lo que desde luego exige desconfiar de la definición de felicidad implícita, cabría sospechar que el mayor conocimiento lleva a una creciente actitud crítica: quienes conocen más acerca del mundo y de la sociedad en la que viven, se sienten menos satisfechos que los que limitan su ámbito al pequeño espacio que los rodea. ¿Sería esto lo que preocupaba a sor Juana Inés de la Cruz? ¿Será cierto que el hombre y la mujer que ignoran sus derechos son más felices que quienes los reclaman? ¿Disfruta más de lo que tiene quien posee pocas cosas y no sabe que existen muchas más?

Ciertamente no disfruta lo mismo el ignorante que quien aprecia el valor de un libro, una melodía, un cuadro o hasta una amable conversación; las mismas cosas que a alguien no le interesan, pueden hacer muy feliz a quien las valora. Pero

es claro que no hablo de una felicidad total y duradera sino de las mil pequeñeces que pueden hacer la vida placentera. No dejamos de comprender a sor Juana cuando advierte que no se puede esperar que dure la dicha, que es perecedera, o cuando se refiere a la apreciación personal y siempre variable de lo que a unos alegra y reconforta mientras que a otros deja indiferentes. Sin olvidar el acierto de la ficción, el engaño de la aparente felicidad, que bien puede ser consciente, como ella hace evidente, o espontánea e impensada como muchos, quizá todos, practicamos al menos alguna vez. Ya sabemos que fingir felicidad era una opción en el México barroco, pero, más que opción, se ha vuelto casi una obligación en el siglo XXI, cuando la diversión es un pobre sucedáneo de la felicidad y el poseer algo “de moda” es más importante que el ser alguien respetable, valioso y apreciado. Así que acostumbrarse a fingir es recurrir a un mecanismo de adaptación social que requiere aprendizaje y cuya validez parece probada. Aprender e instruirse no son la misma cosa, educarse y someterse tampoco lo son, pero no se puede hablar de educación ni de buena o mala vida sin referirse a todo ello.

Nos resistimos a creer que pueda ser feliz quien no sabe si mañana podrá comer o dar de comer a sus hijos, que tampoco puede abrigarse cuando se muere de frío y que carece de un refugio para cubrirse de la lluvia o del sol. Pero podemos entender que vivir en un palacio en el que las llaves de los baños sean de oro, ser propietario de un yate y de un avión particular o trasladarse por la ciudad en un Rolls Royce de producción limitada no son cosas esenciales para ser feliz. Sin necesidad de estadísticas ni de reflexiones sociológicas, sabemos que el hambre es incompatible con la felici-

dad y que el lujo tiene muy poco que ver con ella. Y puedo adelantar que, una vez satisfechas las necesidades básicas, la educación influye muy positivamente, hoy, como hace trescientos años, en las posibilidades de tener una “buena vida”. No sólo, aunque tampoco es desdeñable, porque una preparación intelectual y técnica propicia un mejor desempeño laboral, sino también porque nada ni nadie en el exterior puede darnos la capacidad de gozar que por nosotros mismos hemos de conseguir.

Al tratar de la Nueva España no cabe duda de que la conquista y los años inmediatamente posteriores fueron de una dureza incalculable para los indígenas. Cuando tuvieron oportunidad lo expresaron con un dramatismo desgarrador:

Solamente por el tiempo loco, por los locos sacerdotes fue que entró a nosotros la tristeza, que entró a nosotros el Cristianismo. Porque los “muy cristianos llegaron aquí con el verdadero Dios; pero ése fue el principio de la miseria nuestra” [...] ¡Que porque eran niños pequeños los muchachos de los pueblos, y mientras, se les martirizaba!⁴

Y pocos años después, “los señores nahuas, ya hispanizados, lamentaban “los muchos agravios y molestias que recibimos de los españoles.”⁵

Según los textos doctrinales de los siglos XVI a XVIII, en el desnudo como en el hambriento, en el enfermo, en el cautivo o en el ignorante se destaca una deficiencia, una inferioridad ocasional o permanente, que demanda el auxilio del

⁴ *Chilam Balam*, pp. 16-17.

⁵ Carta al rey de nobles nahuas en 11 de mayo de 1556. LEÓN PORTILLA, *La visión de los vencidos*, p. 228.

más fuerte. Las recomendaciones piadosas: vestir al desnudo, dar de comer al hambriento, enseñar al que no sabe, consolar al triste, visitar a los enfermos, marcan una diferencia que señala la debilidad de los unos frente a la superioridad de los otros. El indio americano que los conquistadores españoles vieron por primera vez en las Antillas reunía casi todos los signos de inferioridad que sugerían las obras de misericordia: comía poco y alimentos extraños o repugnantes, ignoraba la fe, vivía cautivo del demonio, y, lo que era evidente, iba apenas cubierto o totalmente desnudo. Los cronistas dejaron constancia de su sorpresa al referirse a la desnudez de los habitantes de las islas, pero no expresaron una condena moral sino la intención de comprender la actitud de personas cercanas al estado de naturaleza. La primera descripción, del propio Cristóbal Colón, incluye la observación de que “andan todos desnudos, hombres y mujeres, así como sus madres los paren”, en el mismo párrafo en que ensalza su buen carácter, generoso comportamiento y excelente disposición para aceptar el cristianismo. La actitud de admiración hacia una tierra pródiga y unas gentes candorosas no se empañaba por el pequeño detalle de la despreocupada exhibición del cuerpo. Después de todo, éste era un rasgo que reforzaba el reconocimiento implícito de la semejanza con el paraíso original, descrito por las sagradas escrituras, antes de la caída en el pecado original.⁶ Por eso se suponía que andaban desnudos “como nacieron, salvo que en las partes que menos se deben mostrar traen un pedazo de lienzo”, los hombres se cubrían “el miembro viril y lo demás descubierto porque los testigos próximos a tal

⁶ COLÓN, *Diario de a bordo*, p. 75.

lugar les parece a los indios que son cosa de que no se deben avergonzar”.⁷ Todo ello justificaba que el español asumiera la responsabilidad de civilizarlo.

La felicidad terrena era insignificante comparada con la verdadera felicidad, que sólo se alcanzaría en la vida eterna, cuando el juicio divino permitiese la entrada a la gloria. Y, sin embargo, los poetas, como sor Juana, hablaban de la felicidad terrena, casi siempre asociada al amor correspondido. Felicidad esquiva, casi inalcanzable, efímera, pero posible, no dejó sus huellas en la documentación de la época, a diferencia de los sufrimientos, de los que podemos saber algo por lo que conocemos de esclavitud, trabajo forzado, cárceles, hospitales y desventuras narradas en procesos inquisitoriales, expedientes judiciales o protocolos notariales. El anhelo de ser feliz adquirió mayor prestigio ya en las últimas décadas del siglo XVIII, cuando los filósofos y políticos del siglo de las luces se atrevieron a desafiar el criterio tradicional que ensalzaba el sacrificio, la mortificación y las penalidades. El arzobispo de México Francisco Antonio de Lorenzana y Butrón escribió a los párrocos de la arquidiócesis recomendándoles lo que debían hacer para que sus feligreses fueran más felices “en lo espiritual y lo temporal”.⁸ Con esas recomendaciones el prelado pretendía cambiar las costumbres de los novohispanos, y en particular de los vecinos de las parroquias rurales, tal como habían hecho sus predecesores desde el siglo XVI. La diferencia estriba en que aquéllos querían arrancar a los aborí-

⁷ FERNÁNDEZ DE OVIEDO, *Sumario*, pp. 91 y 116.

⁸ LORENZANA, “Reglas para que los naturales de estos Reynos sean felices en lo espiritual y temporal”, *Cartas pastorales*, pp. 45-48.

genes de sus costumbres para que soportaran penalidades con el fin de ganar el cielo, mientras que Lorenzana ofrecía una mejora en las condiciones de vida que no estaba reñida con la perfección espiritual sino que allanaba el camino para lograrla. El empeño por mejorar la vida material coincidía, y no por casualidad, con el renovado interés de los ilustrados por la educación popular.

SUFRIR O HACER SUFRIR

Nadie discutiría que la carencia de los más elementales bienes materiales constituye una lamentable forma de vivir. Y el mismo acuerdo se obtendría al indagar sobre la posible felicidad de los delincuentes, homicidas, ladrones, violadores, estafadores, traidores, tramposos, etc. Aun sin llegar a tales extremos, las esposas que acusaban a sus maridos de darles “mala vida” dejaban implícita una maldad que se originaba en el hombre para causarles daño a ellas. Unos y otras llevaban una mala vida. Para los mendigos, incapaces de ganar su sustento, la limosna, obligación del cristiano, podía cubrir de momento una necesidad y paliar el sufrimiento con la esperanza de obtener el mismo beneficio en otras ocasiones, pero la certeza de que las privaciones acompañarían a uno mismo y a su familia hasta la muerte era suficiente para generar una situación de angustia y desesperanza. La prostitución se toleraba cuando las prostitutas eran mestizas o mulatas (no conozco casos de indias) pero resultaba alarmante cuando eran españolas. Los procesos judiciales por lenocinio persiguieron a los padrotes y a las alcahuetas, patrocinadoras de los encuentros sexuales de jóvenes, clasificadas como españolas que cobraban por sus

servicios.⁹ Aunque la justicia no era muy severa con ellas, la sociedad las marcaba como mujeres de mala vida, al igual que las “coscolinas” que acaso no cobraban, pero frecuentaban amistades masculinas, en particular de los soldados. Nada bueno podía esperarse de tales tratos.¹⁰

Los pícaros eran fruto de un ambiente que no les proporcionaba otras opciones; y entre pícaros vendedores de objetos robados y compradores pobres necesitados de ropa y objetos inaccesibles en su precio normal prosperaba el Baratillo, el mercado de artículos baratos que se instalaba en la plaza mayor de la capital y en el que muchas transacciones se realizaban después del toque de oración, cuando las tinieblas nocturnas disfrazaban la irregularidad de los trueques.¹¹ Es posible que algunos de los individuos calificados de vagos o “bagamundos” fueran, como acusaban las autoridades, holgazanes o pillos, pero el origen de la vagancia era la falta de empleos satisfactorios en una sociedad en la que el trabajo era verdaderamente un castigo. Para los esclavos en haciendas e ingenios no había alternativa bajo el látigo del administrador o mayordomo o amarrados a la cadena que hacía imposible cualquier intento de fuga.

Y ya fueran esclavos o, con más frecuencia, indios o individuos de las castas sometidos al trabajo forzoso en los

⁹ SUÁREZ y RÍOS, “Un drama”, pp. 131-170.

¹⁰ AGN, Varios expedientes. Entre otros *Inquisición*, vol. 1157, exp. 8 y *Criminal*, vol. 84, exp. 1.

¹¹ Las autoridades intentaron varias veces eliminar el Baratillo, o al menos evitar que funcionara de noche, pero se tropezaba con la necesidad de muchos vecinos de la ciudad de abastecerse a precios bajos de artículos necesarios. MARTÍN, “Pobres”, p. 107, proporciona referencia de documentos del Archivo de Indias.

obrajes de paños por haber cometido algún delito o por ser incapaces de pagar una deuda, las condiciones de su encierro eran realmente miserables. Sólo estaban exentos los españoles, que no podían ser forzados al trabajo en obrajes.¹² Volviendo a sor Juana vale recordar las lamentaciones del negro Pilico, quien reprochaba a san Pedro Nolasco, redentor de cautivos, que no lo haya redimido del trabajo en el obraje:

“Eya dici que redimi:
Cosa parece encantala
Porque yo la oblaje vivo
Y las Parre no mi saca”¹³

Tan duro como la cárcel y prolongado indefinidamente por las mañas de los patrones, el obraje era el castigo más temido, en el que caían, aun sin haber cometido ningún delito, los incautos que aceptaban préstamos que redimirían con su trabajo. Casi parece inacabable la lista de las formas de pobreza y desdicha que podían producirse en la Nueva España, lo que no es raro cuando a comienzos del siglo XVIII se calculaba que una quinta parte de los pobladores del virreinato vivía en condiciones de pobreza.

¹² Los dueños de obrajes pagaban al Estado por los condenados que les adjudicaban. AGN, *Ordenanzas*, t. 11, exp. 365. MARTÍN, “Pobres”, p. 113, cita una real cédula de 1726 que prohibía el trabajo de los españoles en obrajes.

¹³ Sor Juana Inés de la Cruz, *Obras completas*, II, Villancicos y letras sacras, Villancico VIII, “A los plausibles festejos”, p. 40.

ENSEÑAR A VIVIR

Hay definiciones muy válidas de educación y cualquiera de ellas me autoriza a proponer que una buena educación no es inherente a la buena vida, como su carencia tampoco es inseparable de la mala. Ya se trate de instrucción, formación, adiestramiento, adoctrinamiento o iniciación, no es seguro que un excelente sistema docente logre formar individuos más felices, ni mucho menos que cuanto más larga sea la etapa de formación más provechosa será la educación recibida. Y, sin embargo, la idea de que corresponde a la autoridad el proporcionar los conocimientos y los recursos didácticos apropiados es tan antigua como nuestra cultura occidental. Lo que no se puede olvidar es que el concepto de educación ha variado a lo largo del tiempo, del mismo modo que las aspiraciones de felicidad son distintas hoy de lo que fueron hace 300 años.

En las provincias americanas del imperio español la educación había sido cuestión de gran trascendencia porque evangelizar era tarea prioritaria y no se concebía evangelizar sin cambiar las costumbres. El misionero del siglo xvi como el párroco del xviii pedían a los fieles que cumplirían sus obligaciones religiosas, lo que no se limitaba a recibir los sacramentos y asistir a los oficios litúrgicos, sino que implicaba obligaciones familiares (honrar padre y madre), no causar daño al prójimo (no matar), someterse a las prolijas reglas que controlaban la actividad sexual (no fornicar ni siquiera con la mujer propia, pero menos con la ajena), respetar la propiedad privada (no robar ni envidiar a quien poseía bienes materiales), y expresarse con sinceridad y sin malicia (no levantar falsos testimonios ni mentir). Se trata-

ba de normas hasta cierto punto familiares para los habitantes de la cristiandad europea, al menos como texto y no en su cumplimiento, pero que resultaban extrañas y en gran parte contrarias a las costumbres tradicionales de los pueblos prehispánicos. Una cosa era memorizar el catecismo y otra practicar las virtudes propias de la moral cristiana. La catequesis diaria para los niños, los internados conventuales para los nobles, la vigilancia de los calpixques y el riguroso control de los religiosos tenían precisamente el objetivo de educar a los indios. Y cuando “aquel primitivo fervor se extinguió”, como lamentarían los cronistas franciscanos, los clérigos seculares asumieron la tarea con mayor o menor entusiasmo y eficacia. Podían cambiar los maestros, podían cambiar los instrumentos y el nivel de conocimientos, y podían flexibilizarse las exigencias de cumplimiento de las normas, pero transcurridas dos centurias prevalecía el afán de la Corona por lograr la educación de la población de la Nueva España.

Tanto en la España peninsular como en sus provincias de ultramar, se asumió que existía un único orden, igual para todos, pero no igualitario; por el contrario, establecía y pretendía justificar las diferencias.¹⁴ Las convenciones culturales fueron dando forma a esas diferencias, que se adaptaron a las circunstancias y coyunturas. Aunque siempre se proclamaron valores propios de la religión cristiana y se planearon leyes en busca de la justicia, finalmente fue más fuerte la presión de los prejuicios que normaron las relaciones sociales.

¹⁴ Ese orden de ningún modo era riguroso en lo referente a las castas o calidades, pero se aceptaba por un convenio tácito que permitía cierta flexibilidad. GONZALBO, *Vivir*, pp. 66-68.

La teología cristiana proporcionaba las bases de un sistema cuidadosamente estructurado en el que cada individuo y cada situación debían tener su propio lugar y justificación. El orden jerárquico magistralmente organizado por el tomismo satisfacía la necesidad de legitimación que las autoridades civiles respaldaban y que el padre de familia, el patrón del taller o del obraje, el dueño del comercio, el amo de esclavos o el propietario de haciendas ejercía como parte de sus derechos naturales. Los jóvenes debían respetar a los mayores, los laicos a los clérigos, los ignorantes a los letrados, los pobres a los ricos, las mujeres a los hombres y los vasallos a los representantes de la corona. Cada prerrogativa llevaba aparejadas sus correspondientes obligaciones y en este terreno se planteaban con frecuencia las protestas y las demandas.¹⁵

La insistencia en valorar la calidad moral de las acciones humanas era común a las sociedades que confesaban la fe cristiana, pero siempre con variados matices, intensidades e intenciones. Parecería que en el virreinato de la Nueva España no predominó la intolerancia ni se impuso la creencia en la universal maldad natural de los seres humanos. Sin olvidar que los modelos de comportamiento que debían seguir los niños y jóvenes de ambos sexos correspondían a la moral católica, supuestamente invariable, dependían en buena medida de la interpretación que se les diera, y ésta era diferente en la mente de los clérigos y de los laicos, de los propietarios y de los trabajadores e incluso, con frecuencia, de los padres y las madres.

¹⁵ RIPALDA, *Doctrina*, en particular el comentario al cuarto mandamiento, en múltiples ediciones.

LOS MODELOS EDUCATIVOS

Tenemos una idea bastante reducida e inexacta de la educación cuando pensamos en niños y maestros, lo que quizá pueda explicarse porque sin duda es más intensa, institucionalizada y evidente la acción de los adultos sobre los jóvenes; y queda también como justificación de la tarea educativa el prestigio de los mayores, los que tienen autoridad y además sabiduría. En las relaciones de padre e hijo, maestro y alumno la razón suprema puede ser “porque lo digo yo”. Aun con indudables similitudes, las diferencias entre modos de vida imponen también distintas concepciones didácticas, gracias a lo cual, la interpretación del modelo educativo que imperó durante más de 300 años en la Nueva España nos permite conocer esa sociedad. Siempre a partir de la convicción de que la historia de la educación no es equivalente a la de las instituciones educativas, así como tampoco educar e instruir son la misma cosa.

Al esforzarme por comprender en qué consistía la educación en los siglos XVI a XVIII, encontré contradicciones que me llevaron a plantear nuevas preguntas. Comencé por indagar sobre las mujeres, y reconocí algunas señoras instruidas en las ciudades del virreinato, ciertamente muy pocas y casi todas en los conventos. Propietarias de comercios, talleres y negocios, eran igualmente poco numerosas, pero no por eso rechazadas o criticadas; más, muchas más, trabajadoras en el pequeño comercio, en tianguis, venta de comidas callejeras, casillas y prenderías; y todavía una mayor parte ocupada en servicios domésticos, como mozas, chichiguas, nanas, doncellas y costureras. Sólo en el medio urbano y entre las familias con alguna capacidad económi-

ca, tuvieron las niñas acceso a cierta educación formal en las escuelas de amiga, y muy pocas llegaron a ingresar como pupilas en los internados que se conocían como colegios.¹⁶ ¿Significa esto que las demás, la mayoría de las mujeres, no estaban educadas? Los testimonios parecían avalar la tesis tradicional de la falta de educación de las niñas y jóvenes y, sin embargo, yo veía damas elegantes que se expresaban con corrección y con amable cortesía, monjas y seglares piadosas que incluso componían poemas y podían expresar por escrito sus sentimientos religiosos, vendedoras que realizaban las cuentas con precisión, esposas y doncellas que demandaban a sus esposos o compañeros, golpeadores o violadores, y lo hacían con firmeza y conocimiento de que la ley debía protegerlas, hábiles trabajadoras en talleres o, ya en la segunda mitad del siglo XVIII, en la muy populosa fábrica de tabacos. Estas mujeres estaban educadas, al menos tanto como los varones, y siempre que entendamos educación como lo mismo que entonces, piedad y buenas costumbres, laboriosidad y trato humilde, o sea lo que defendieron los regidores del ayuntamiento cuando se pretendió prohibir que las niñas convivieran con las monjas en los conventos.¹⁷ Así lo entendí yo desde hace varias décadas y así me propuse responder a las preguntas: ¿se puede hablar de educación sin enumerar las escuelas?, ¿quiénes sabían leer y escribir?, ¿cómo podían vender y comprar mujeres que no habían

¹⁶ GONZALBO, *Las mujeres*, passim.

¹⁷ Fue en el último cuarto del siglo XVIII cuando la reforma de los conventos de monjas debía incluir la expulsión de las jóvenes seglares, lo que provocó las protestas de quienes consideraban que así quedarían privados del más deseable y completo sistema educativo. GONZALBO, *Las mujeres*, pp. 239-250.

aprendido aritmética?, ¿qué instrucción recibían esas mujeres presuntamente educadas?, ¿acaso pueden estudiarse de manera simultánea la vida cotidiana y la educación?¹⁸ Y sí, en verdad yo pensaba, y sigo pensando hoy, que la vida cotidiana es inseparable de la educación y asumo que el compromiso consiste en explicar la relación entre ambas cosas, porque es evidente que no hay cotidianidad absolutamente espontánea sin educación previa y que una función esencial de la educación fue hace 300 años y en gran parte sigue siendo hoy la de habilitar a los individuos para su incorporación a las rutinas de la vida en sociedad.

En contraste con el aparente desorden y escasa importancia concedida a la instrucción de las mujeres, la Compañía de Jesús en la Nueva España mantuvo el sistema de enseñanza más organizado y unificado en los niveles elemental, medio y superior. Sin embargo, la severidad del reglamento no impidió que las escuelas tuvieran sus características propias, que la disciplina fuera más flexible en algunos colegios y que los estudios fueran más o menos minuciosos.¹⁹ Sometidos a las normas que regían por igual a los colegios del Viejo y el Nuevo Mundo, los jesuitas fueron selectivos al aceptar a sus alumnos, pero la selección no se basaba exclusivamente en la situación socioeconómica de las familias, sino en la capacidad intelectual y el comportamiento escolar de los estudiantes. Varias veces tuvieron que justificar la presencia de niños indios y mulatos en sus escuelas, e

¹⁸ Mi libro *Las mujeres* ocasionó esta discusión, a la que respondí afianzando mi estudio de la educación informal y de su relación con la vida cotidiana.

¹⁹ El reglamento que regía todas las escuelas era la *Ratio atque Institutio Studiorum*. Referencias en MENESES, FRANCA, DONOHUE y VALENZUELA.

incluso negros esclavos, que aprendían primeras letras “con la debida separación”.²⁰ Pese a la recomendación del propósito general de que eludieran la pesada carga de la enseñanza de primeras letras, como se hacía en otros lugares, todos los colegios del virreinato abrieron escuelas para el nivel básico, con excepción de las ciudades de México y Puebla, donde ya había numerosas escuelas y maestros. También se olvidó repetidamente la exigencia de que los actos públicos y representaciones dramáticas se efectuaran en latín; e insistieron con las autoridades de Roma hasta lograr que se otorgara la erección de congregaciones femeninas, de modo que se establecieron para indias.²¹ En todos los aspectos se identificaron con el carácter y aspiraciones de la población del virreinato.

Y con mayor razón puede decirse lo mismo de la instrucción de los indios y de su asimilación a las costumbres españolas, que se logró mediante el intercambio de mutuas influencias. Sin duda es el ejemplo más evidente de cómo la educación desbordó los espacios de enseñanza formal para influir decisivamente en la forma de vida. Lo que todavía no es del mismo modo visible es que el fundamento religioso de la educación, adaptado a la pluralidad de intereses y necesidades, lograra mejorar la vida material, la formación intelectual y los anhelos espirituales de indios, mestizos, negros, mulatos y españoles. No sólo parece dudoso que el resultado fuera favorable para todos, sino que ni siquiera

²⁰ Memorial del colegio de Veracruz del año 1625. Citado por PALENCIA, “La actividad educativa”, p. 352 y LÓPEZ SARRELANGUE, *Los colegios*, p. 65.

²¹ La del Divino Salvador, para indias de los barrios de la Ciudad de México, dependiente del Colegio de San Gregorio.

parece que alguien, autoridad religiosa o civil, se propusiera llegar a esa igualdad en cualquier terreno.

Desde hace varias décadas se han planteado cuestiones que relacionan la educación y lo cotidiano. La historia cultural busca explicaciones y sugiere respuestas. En principio se trataba de explicar que los actos rutinarios y tradicionales ni eran espontáneos ni universales y que nuestro aprendizaje no dura unos cuantos años sino toda la vida y no tiene un solo maestro sino que todo lo que nos rodea se convierte en nuestro educador. Así no es difícil apreciar que toda comunidad humana, en cuanto se agrupa, dispone la manera correcta de hacer algo y, en contraposición, la incorrecta, que hay que reprimir; y que esa elemental forma de educación siempre se orienta a proteger lo que se supone el bien común, o con más precisión, lo que las autoridades estiman que les beneficia a todos. Servirían de ejemplo las tradiciones educativas de Esparta y el sistema educativo de la Alemania nazi, que nadie tacharía de ineficaces, aunque sus métodos fueran crueles y sus fines destructivos.

LA EDUCACIÓN HUMANISTA

Los primeros años de la ocupación castellana del continente americano fueron también los del inicio de los estudios pedagógicos en Europa, a partir de las obras de Erasmo de Rotterdam y de la conmoción producida por la Reforma de Lutero. La cristiandad medieval europea había ignorado la educación popular y había confiado en la aceptación espontánea del conocimiento por parte de los asiduos oyentes de maestros en claustros catedralicios y universitarios. Los humanistas advirtieron que era necesario un método

y señalaron las directrices para hacerlo aplicable y exitoso. Por primera vez la disciplina formaba parte del currículum escolar y los estudiantes se distribuían en grados y “clases” según su edad y sus conocimientos.²² Lo más importante era que la instrucción no se reservaba a quienes cursaban estudios eclesiásticos sino que todos los seres humanos, incluso las mujeres y los minusválidos, debían tener algún tipo de educación, que de ningún modo era la misma para todos. En ese ambiente de interés pedagógico, y enfrentados a la diversidad del Nuevo Mundo, los frailes encargados de la evangelización no dudaron en diseñar nuevos métodos de enseñanza.

La Contrarreforma planteó la oposición entre la dignidad de lo humano y los valores superiores de lo divino. La diversidad americana provocó en teólogos y educadores los problemas derivados de las diferencias existentes dentro de la igualdad genérica de los seres humanos. Porque las almas son iguales y la enseñanza del catecismo es la misma para todos, pero lo que se ensalza en algunos casos puede ser motivo de crítica en otros y el mayor conocimiento, de la naturaleza o de la vida espiritual, se convierte en un instrumento de poder que una minoría no querría ver en manos de la mayoría. El catecismo recomendaba las mismas costumbres para todos los cristianos, pero bien podía suceder que la virtud pareciera vicio o viceversa, según la calidad del sujeto: el perdón de las injurias era cobardía, vileza y apocamiento en alguien comprometido a defender su alcurnia, la soberbia era compañera honorable de la hidalguía y los arrebatos de fervor místico resultaban sospechosos de heterodoxia.

²² MISSON, *Las ideas*, passim.

La legitimación de la conquista dependía de la conversión de los infieles, de modo que los monarcas castellanos confiaron la tarea a los frailes mendicantes, que no se limitarían a administrar el sacramento del bautismo, sino que serían responsables de lograr el cambio de costumbres de los aborígenes para hacerlos de verdad cristianos. La vida cristiana no sólo consistía en aprender el catecismo sino que exigía cumplir los mandamientos y adaptar los hábitos cotidianos a las nuevas creencias. La sensibilidad de algunos religiosos les llevó a preocuparse por el bienestar de los indios y a enseñarles aquello que podría ayudarles a sobrevivir. Sin llegar a proponerse la meta demasiado ambiciosa de hacerlos felices, procuraron familiarizarlos con nuevos cultivos y entrenarlos en trabajos artesanales con los que podrían ganarse la vida en el nuevo orden. Con el rigor propio de quienes obraban en nombre de Dios, recurrieron a castigos contra infracciones como faltar a misa, no recibir los sacramentos o embriagarse en las funciones religiosas, pero en cambio fueron tolerantes en cuestiones de ritual o en la organización interna de las comunidades a su cargo. Con respeto a las costumbres locales permitieron que no fueran los novios sino sus padres o los caciques quienes pronunciaran las palabras de consentimiento cuando les administraban el sacramento del matrimonio y aceptaron la costumbre de que una casamentera tomara a su cargo las negociaciones entre las familias de la pareja que pretendía casarse.

Pero lo que realmente afectó a la vida cotidiana fue el cambio en el modo de producción, y quienes resultaron más afectados fueron los vecinos de las ciudades o de las comunidades próximas a las haciendas de los españoles. No era fácil que se sintieran felices en su trabajo quienes sudaban

bajo los golpes de un capataz o mayordomo, en un horario impuesto por los amos y en unas tierras ajenas, en las que cosecharían productos que no serían para su familia ni podrían compartirlos.

Frente a las condiciones adversas, los frailes, al menos durante los primeros años, se esforzaron por comprender la situación de los pueblos sometidos y evitaron la ruptura de aquellas costumbres que no les parecieran en especial amenazadoras para el triunfo de la fe cristiana. Fruto de esta actitud fue la incorporación a la iconografía cristiana de elementos simbólicos de la tradición mesoamericana, en un esfuerzo por establecer bases sólidas de comprensión entre ambas culturas.²³ Milenaristas o no,²⁴ los frailes evangelizadores sentían la urgencia de convertir a la multitud de indígenas que se acercaban a ellos y que, además, disponían de poco tiempo puesto que las epidemias segaban sus vidas con rapidez nunca vista. Algunas docenas de religiosos asumieron la tarea de bautizar a varios millones de indios; y si bien no podían aspirar a darles una completa instrucción cristiana, tampoco se limitaron a cumplir la fórmula sacramental sin haber intentado al menos instruirlos en la fe. En todos los casos aspiraron a que los neófitos alcanzaran el conocimiento de los dogmas fundamentales del cristianismo, se familiarizaran con pasajes del Evangelio relativos a la vida de Jesús y asimilaran las normas de la moral consideradas imprescindibles.

²³ ESCALANTE, "Pintar la historia tras la crisis de la conquista".

²⁴ No voy a referirme a la polémica sobre el pretendido milenarismo o joaquinismo de los franciscanos, de la que se han ocupado numerosos autores.

Finalizaba el siglo xvi cuando el franciscano fray Juan de Torquemada relataba en su extensa obra, síntesis de los relatos de sus predecesores, la magna tarea realizada por los frailes mendicantes y reconocía con amargura la decadencia de aquel esfuerzo por instruir a jóvenes y adultos, de lo cual, según sus palabras “ya no ha quedado rastro”.²⁵

Comunicación y educación fueron preocupaciones constantes en los textos de los humanistas. Precisamente con el nombre de *Coloquios* se reeditó varias veces y se utilizó como texto escolar una de las obras más populares de Erasmo. Este espíritu asumía el principio de que para que exista una verdadera comunicación, en particular entre maestro y alumno, se requiere que ambos hablen una misma lengua, y más ampliamente, que compartan el sistema de signos representativos de un universo mental. El acercamiento entre los dos mundos tuvo que hacerse, pues, con esfuerzo de ambas partes. Según expresaba fray Pedro de Gante, los mismos frailes que habían sido doctores y maestros en las universidades europeas se hicieron “niños con los niños” para simplificar sus enseñanzas y expresarlas con la mayor sencillez.²⁶

Arrebatar las almas de los aborígenes de las garras del demonio era el primer paso que se propusieron dar los evangelizadores como medio de proporcionar a los infieles el acceso a la bienaventuranza eterna. Pese a la seguridad de que tan alto fin podía justificarlo todo, los teólogos discutieron hasta qué punto era lícito recurrir a la coacción para imponer la fe.

²⁵ TORQUEMADA, *Monarquía*, vol. v, p. 316.

²⁶ Carta de fray Pedro de Gante al rey Felipe II, en 1558, en *Epistolario de Nueva España*, vol. 2, pp. 212-215.

LA REMOTA FELICIDAD

Podemos considerar que una buena educación es la que estimula las mejores cualidades de los individuos, o bien la que los impulsa a lograr sus metas; pero la selección de esas metas nunca es completamente libre y personal, siempre estamos condicionados para desear aquello que nos ofrecen como bueno y deseable. Y esto que vemos con claridad en el pasado no es tan diferente en el presente, cuando existen presiones exteriores que obligan a comparar nuestra figura, nuestra vivienda, nuestro trabajo y hasta nuestros amigos y parejas con los que ofrecen los anuncios como símbolos de una carrera exitosa. Y aunque la educación no puede supeditarse a proporcionar habilidades para obtener lo que otros dicen que nos conviene, es necesario que al menos no contribuya a destacar nuestras incapacidades sino a remediar nuestras deficiencias; sobre esto no hay disputa, y precisamente esas eran metas básicas del humanismo.

Transcurridos más de 200 años de gobierno virreinal y de educación cristiana, no se reflejaban en un mayor bienestar, ni siquiera en una aceptable armonía entre los habitantes del virreinato. Pero en el pensamiento ilustrado la educación había recuperado el protagonismo. Para los pedagogos de los siglos XVIII y XIX, el niño seguía siendo un proyecto que habría de realizarse y perfeccionarse. Aun más que en el Renacimiento, en el siglo de las luces se atendió a la juventud y a la infancia como etapas de la vida con sus propias necesidades y características. Y ya no se pensaba que para una buena educación era suficiente conocer la doctrina cristiana, sino que se aspiraba a difundir la instrucción, que básicamente consistía en el

conocimiento, al menos elemental, de la lectura, la escritura y la aritmética.

A fines del siglo XVIII, había muy pocos letrados y eran muchos más los novohispanos analfabetas o los que apenas sabían leer y los que se ocupaban en oficios artesanales sin haber pisado jamás una escuela. Para la gente común, sin bienes de fortuna ni pretensiones intelectuales, los trabajos artesanales eran el mejor camino para alcanzar una posición decorosa. 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 muchos 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 8 años, y la edad más frecuente era los 10. El promedio de aprendizaje era de cuatro años, durante los cuales 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.

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.

Los contratos de aprendizaje registrados ante escribano público dan una impresión algo engañosa de la forma en que la mayor parte de los jóvenes se contrataban en los talleres, ya que si bien informan con detalle de las condiciones usuales en tales tratos, lo que da una imagen muy cercana a la realidad cotidiana del aprendizaje, también hay que considerar que casi todos los niños y muchachos cuyos contratos se formalizaban eran huérfanos de uno o de ambos padres, y los regidores del Ayuntamiento asumían la responsabilidad de proporcionarles el acomodo que beneficiaría al maestro y alejaría a los niños de la vagancia callejera.²⁷

Aunque los contemporáneos vieran las ciudades como centros de gran dinamismo y capacidad productiva, ni el trabajo en los talleres ni la dura semiesclavitud de los obreros requerían tal cantidad de mano de obra que pudiera dar ocupación a cuantos, carentes de medios de subsistencia, deambulaban en busca de solución a sus necesidades. Ya no se trataba de elogiar la pobreza evangélica de unos cuantos desdichados sino de liberarse de las masas de pordioseros para quienes la miseria no era elección virtuosa sino castigo ineludible. Según aumentaba el número de desocupados, se identificó la pobreza con la vagancia y ni siquiera la adquisición de alguna destreza estaba al alcance de cualquiera, porque la posibilidad de realizar un aprendizaje dependía de la demanda de aprendices y oficiales.

²⁷ He revisado varios cientos de contratos de aprendizaje en el AHNDF, escribanos núm. 3 José de Arauz, núm. 383 Diego Marchena, núm. 252 Francisco González Peñafiel, núm. 96 Antonio Deza y Ulloa y varios más.

Con algún matiz diferente, la situación era semejante en los pueblos y haciendas, no porque tuvieran acceso a mayor bienestar ni por la imagen bucólica de la paz y el florecimiento de las virtudes tradicionales, sino porque la disyuntiva se presentaba entre trabajar tierras comunales o servir a un propietario. Pero las tierras comunales, que pudieron ser suficientes en el siglo XVI y la primera mitad del XVII, no cubrieron las necesidades mínimas cuando comenzó a ser evidente la recuperación demográfica de la población indígena. En las haciendas, bajo el látigo del capataz y los abusos de los patrones, el trabajo era una dura carga. Ni el campesino sin trabajo ni el abrumado por exigencias excesivas podían pensar en la felicidad.

Sin duda los esclavos y trabajadores de las ciudades mirarían con envidia a los afortunados vecinos que ejercían una profesión o que disponían de bienes con los que vivir desahogadamente. Para éstos, españoles y mestizos, se establecieron escuelas y se crearon colegios. Ellos fueron los que leyeron las comedias y novelas, los que asistieron al teatro y llenaron las iglesias en las celebraciones litúrgicas. La iglesia, la calle y el mercado proporcionaban el complemento de educación que las escuelas no alcanzaban a cubrir.²⁸ Puesto que la felicidad es algo subjetivo que se resiste a cualquier estimación, no podría medirse la influencia del bienestar en la dicha personal, pero lo seguro es que una parte de los pobladores del virreinato pudo cubrir sus necesidades materiales y que esto estuvo relacionado con algún tipo de educación.

²⁸ Los jesuitas dedicaron gran atención a la educación informal en espacios públicos. GONZALBO, *La educación*.

FELICIDAD Y VIDA COTIDIANA

En la vida cotidiana pudo apreciarse al cabo de los años el alcance de la educación, que había modificado las costumbres de la población americana a la vez que alteraba el paisaje y convertía a los españoles inmigrantes en novohispanos y a sus hijos en criollos. El cambio cultural se produjo paso a paso, durante décadas y centurias, y en ningún momento podría haberse supuesto que el cambio había llegado a su culminación, porque fue un proceso dinámico, sin meta definida ni límite en la evolución, en el que todos participaron y se influyeron mutuamente. Es cierto que el indio ya no fue el de antes, pero tampoco el español se mantuvo idéntico a sí mismo, y es evidente que el sincretismo religioso y el mestizaje biológico fueron acompañados de una nueva mentalidad y peculiares formas de expresión de sentimientos.

En las primeras décadas de la dominación castellana celebraban los evangelizadores el avance en el cambio de costumbres y escuchaban como melodía consoladora la tonadilla que canturreaban los neófitos para memorizar el catecismo. Años más tarde, ya la población de los valles centrales y de las zonas más próximas a las poblaciones españolas se había habituado a obedecer las normas religiosas y las exigencias de los nuevos señores. Habían aprendido a obedecer los toques de campana que ordenaban cuándo había que iniciar la jornada, cuándo se debía interrumpir para rezar el ángelus o la oración de la noche y cuándo era obligatorio recogerse para el descanso. No eran tan obedientes los españoles, mestizos y mulatos vecinos de las ciudades, que holgazaneaban por las plazas de las ciudades, pasaban horas en las pulquerías y alborotaban por la noche cuando

los vigilantes los reprendían. Este comportamiento, aunque siempre censurable, se consideraba propio de ciertos grupos sociales, pero habría sido en grado sumo escandaloso si lo practicaran los hijos de familias distinguidas; se asumía que ciertos desórdenes eran propios de quienes no sólo carecían de un linaje noble sino también de una educación apropiada.

La sociedad barroca era entusiasta de cuanto significara un orden, una jerarquía y una secuencia de gestos y actitudes; todo lo que contribuyera a acreditar la participación en el juego de intercambios que constituía la vida cotidiana. 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.²⁹ 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. La Iglesia ordenaba el horario laboral o festivo y regía el calendario, con sus días de descanso obligatorio y sus épocas de júbilo o penitencia. Adviento y cuaresma llevaban consigo penitencias y ayunos, y las pascuas, de Navidad y Resurrección, eran tiempo de alegría, que al menos podía compartirse con el consumo de alimentos propios del tiempo. No había novedad para quienes apenas alcanzaban a rellenar con unos frijoles sus tortillas, pero en los hogares medianamente acomodados se elaboraban los platos propios de cada época: las rosquillas de determinados santos, las torrijas de cuaresma, el bacalao navideño, los potajes de vigilia o las yemas de la Asunción. La comida no sólo era alimento del cuerpo, sino también signo de pres-

²⁹ GONZALBO, *Vivir*, pp. 165-167, 191-193.

tigio o de pobreza: almendras, aceitunas, alcaparras, aceites y vinos importados satisfacían el paladar y eran muestra de éxito social. El pan de trigo y las tortillas se consumían en las ciudades, donde los españoles se habían aficionado a los guisos elaborados con maíz y los miembros de las castas alternaban tacos o quesadillas con sopas de pan o picatostes elaborados con mendrugos remojados y fritos.³⁰

Las fiestas públicas daban oportunidad de liberarse del trabajo y concurrir a procesiones, mascaradas, certámenes literarios, obras teatrales y corridas de toros. Los juegos de cañas, alcancías y sortijas fueron diversión de los conquistadores que abandonaron pronto, cuando dejaron de ser ellos quienes se exhibían en alardes de agilidad y destreza y prefirieron contratar a jóvenes indios que no tardaron en mostrar su habilidad para enfrentarse a los toros en las corridas a las que pronto se aficionaron. Pero incluso en los jolgorios y diversiones existía un orden en cuanto a los lugares que correspondían a cada corporación y comunidad. Los funcionarios reales, el ayuntamiento de la ciudad, el cabildo eclesiástico, las órdenes regulares, los gremios, las congregaciones y las cofradías, conocían cuál era su lugar y cuáles sus privilegios y responsabilidades.³¹ No se improvisaba el juego de preeminencias, sino que respondía a un sistema aprendido y aceptado.

Sin duda el contraste entre el campo y la ciudad daba ventaja en el terreno del comportamiento morigerado a las pequeñas comunidades rurales en las que se conservaban las virtudes tradicionales. Como obispo de Puebla, don

³⁰ GONZALBO, *Vivir*, pp. 234-240.

³¹ GONZALBO, *Vivir*, pp. 305-312.

Juan de Palafox y Mendoza visitó su diócesis a mediados del siglo XVII y admiró la pureza de costumbres, los modales respetuosos y la moderación en el comportamiento de pueblos cuya templanza se debía menos a la obra de los misioneros que a la conservación de costumbres prehispánicas, que tenían más de rutinas de urbanidad que de cualidades morales. Impresionado por el contraste entre los excesos de los españoles y la austeridad de los naturales, consideraba que los indios estaban libres de casi todos los pecados capitales, porque “no conocen la codicia [...] están libres de ambición [...] no conocen la soberbia y apenas la ira, porque son templadísimos en sus disgustos [...] no conocen la envidia, porque no conocen la felicidad”; sus cualidades eran humildad y respeto, devoción y puntualidad. Además, siguiendo su descripción, “los indios son pausados, comen despacio, saludan con reverencia, hablan con corrección”. En contraste con tantas virtudes tampoco estaban libres de algunos defectos: “cuando se embriagan pierden el control, disputan entre sí y se tornan violentos, son inclinados a la pereza y, bajo la influencia del alcohol, caen fácilmente en la tentación de la lujuria”. Claro que en cuanto a la tentación de la pereza, “para este vicio están llenos de médicos espirituales y temporales, doctrineros y alcaldes mayores, que los curan con grandísima frecuencia [...] con que se halla este vicio totalmente desterrado”.³²

Ya que tan buenas costumbres se habían perdido en las ciudades, y la mezcla de grupos étnicos y calidades daba lugar a diferencias culturales, la educación que se imparti-

³² PALAFOX Y MENDOZA, *Tratados mexicanos*, “Memorial al Rey... de la naturaleza y virtudes del indio...”, vol. II, pp. 102-109.

ría a toda la población tenía que encontrar el modo de unificar lo diferente sin dejar de resaltar las jerarquías. Si bien no hubo un sistema de enseñanza escolarizada, el eje integrador fue la formación religiosa. En escuelas particulares o conventuales, en sermones y catequesis, en las casas y en las calles, prácticamente todos los habitantes del virreinato tuvieron oportunidad de escuchar y memorizar las partes esenciales del catecismo de la doctrina cristiana.

La instrucción en el conocimiento de la doctrina y la disciplina en el cumplimiento de las normas constituían el objeto último de toda educación, y este empeño fue reforzado por los decretos sobre la ortodoxia emanados del Concilio de Trento. En todos los aspectos de la educación en el México colonial se imponía la orientación de la doctrina y de la moral cristianas. Al mismo tiempo se adoptaron novedades propias de la pedagogía humanista: el orden en los estudios, la promoción gradual por edades, la distribución de los estudiantes en espacios denominados clases, la disciplina como principio educativo básico, la experimentación de recursos didácticos para la enseñanza de la lectura y la idea innovadora, si bien aplicada con ciertos matices restrictivos, de la educación para todos: hombres y mujeres de cualquier edad, inteligentes o torpes, todos podían tener acceso a algún tipo de educación.

Tan generoso principio no estaba reñido con la convicción de que a cada nivel social le correspondía una diferente instrucción; los lugares asignados a cada individuo, según su origen y condición, recomendaban que la enseñanza fuera diferenciada para hombres y mujeres, señores y sirvientes, futuros eclesiásticos, artesanos especializados o simples operarios. Y, dado que la educación se orientaba a modelar

el comportamiento más que a acumular conocimientos, el ejemplo de vida formaba parte del proceso educativo y quienes pertenecían a los grupos prominentes o desempeñaban funciones de prestigio tenían la responsabilidad de transmitir, con sólo su modo de vida, las formas de comportamiento que todos debían secundar. La sociedad tejía y destejía compromisos y obligaciones a los que correspondían privilegios y derechos, y el desnivel entre unos y otros dependía del nacimiento. Corporaciones formalmente organizadas, como los gremios y cofradías, tenían su complemento en las normas y prejuicios compartidos por vecinos y allegados conocedores de las reglas normativas de lo que debía o no debía hacerse. Eran diferentes las actitudes aceptables en hombres y mujeres, niños y adultos, e incluso dependía de la edad la forma recomendable de vestir y los lugares en que era admisible presentarse. La mujer que acudía a una pulquería resultaba sospechosa de embriaguez y mal comportamiento, y la que se dejaba cortejar por soldados quedaba automáticamente desacreditada.

CAMINO DEL PARAÍSO

Para gran parte de los habitantes de la Nueva España la vida era en verdad un valle de lágrimas y los buenos cristianos debían conformarse con la esperanza de su salvación. Y, mientras la vida terrena se considerara un breve paso para alcanzar la eterna, poco importaban los sufrimientos, que se sumaban como méritos en la contabilidad de la vida espiritual. Los gozos temporales eran obstáculos en el camino hacia la única y absoluta felicidad, pese a lo cual, educadores y autoridades del gobierno virreinal pretendían aliviar

los sufrimientos hasta encontrar el justo medio, ya que los sufrimientos de verdad meritorios eran los que se asumían por voluntad. Predicadores y confesores sabían bien que la miseria y la desgracia podían llevar a la desesperación, a renegar de Dios y de su Iglesia, a blasfemar y a odiar a cuantas personas consideraran responsables de su situación. Por su forzada sumisión y condiciones de vida, los indios eran igualmente vulnerables a las circunstancias que podían hacerlos infelices; muy cerca de ellos se encontraban los trabajadores en haciendas, minas y obrajes, y dependiendo de su calidad y condición, todas las mujeres, que ocupaban un escalón inferior al de los hombres de su mismo nivel social.

Aunque con escaso éxito, ordenanzas y cédulas reales recomendaban la protección de los indios, confiada inicialmente a las órdenes regulares, más tarde a la jerarquía ordinaria y, ya en el siglo XVIII, a las autoridades civiles, que velarían por el buen orden en los pueblos y el trato justo en minas y haciendas. Ya en las últimas décadas de gobierno virreinal, la educación no se limitaba a la enseñanza del catecismo y la imposición de costumbres apegadas a la moral cristiana, sino que incluía la enseñanza del castellano a los indios, las primeras letras para todos y las labores manuales para hombres y mujeres, lo cual ya significaba un cambio sustancial en el concepto de educación. No cambiaba el principio elemental de que a los miembros de la élite les correspondía una formación intelectual más completa que a la “plebe”. Las recomendaciones piadosas exaltaban la fortaleza de los varones y su capacidad para ejercer la autoridad que por derecho natural les correspondía.

Las virtudes femeninas por excelencia eran castidad, laboriosidad, humildad y obediencia, pero la castidad de

las doncellas se cifraba en conservar la virginidad y la de las casadas en mantener la honestidad dentro y fuera del matrimonio. La laboriosidad en las más pesadas tareas era forzosa en quienes dependían de su trabajo para sobrevivir, mientras que las delicadas “labores de manos”, como bordar, hacer encajes, tejer o elaborar delicadas flores de cera, constituían ocupaciones dignas de damas distinguidas que de ese modo ahuyentaban el peligro de las tentaciones derivadas del ocio. Y las doncellas de familias “decentes” que carecían de fortuna podían aspirar a gozar de los beneficios de una obra pía, consistente en una cantidad de dinero que se les adjudicaría como dote para facilitarles que contrajeran matrimonio. Humildad y obediencia serían necesarias para someterse de buen grado a las órdenes de los padres o maridos que tenían todos los derechos sobre ellas. La Iglesia había establecido esas directrices, pero era la sociedad la encargada de conservarlas e imponerlas con mayor rigor. En algunas escuelas de amiga se enseñaba la lectura, que no se consideraba necesaria puesto que el catecismo de la doctrina cristiana debía memorizarse y sólo los libros piadosos eran recomendables para ellas. Sin embargo, siempre hubo mujeres lectoras y sus obras favoritas eran las comedias.

Una real cédula de 1552, refrendada en 1618 y reproducida en la *Recopilación de Leyes de los Reynos de las Indias*, se refiere al ropaje con que debían cubrirse los indios y a su obligación de trabajar, cuestiones que sin duda se consideraban relacionadas. Se exigía que los indios trabajaran, ya fuera en sus propios campos o al servicio de los propietarios españoles, y se encomendaba a los doctrineros “que persuadan a los Indios a lo referido en nuestra ley, y especialmente que anden vestidos, para más honestidad y decencia de

sus personas”.³³ La sabiduría popular estableció desde hace siglos que el hábito no hace al monje, como también que aunque la mona se vista de seda mona se queda, y no parece necesario rebatirlo cuando sabemos que ni los indios se tornaron españoles por añadir algunos metros de lienzo a su indumentaria ni los españoles mejoraron su comportamiento cuando se vistieron de raso y terciopelo. Unos y otros se acostumbraron a convivir y encontraron las fórmulas que les permitieran sortear las prohibiciones y aprovechar las ambigüedades de una legislación radicalmente injusta, que legitimaba la esclavitud y toleraba los abusos de los poderosos.

EL ORDEN TOLERABLE Y LA FELICIDAD INALCANZABLE

La esquivia felicidad, que ni siquiera era imaginable 200 años antes, se convirtió en objetivo de la educación desde mediados del siglo XVIII. Súbditos satisfechos de la monarquía, trabajadores productivos en las empresas, fieles cristianos cumplidores de sus obligaciones e individuos integrados en familias y corporaciones debían ser el reflejo de un bienestar que garantizaría el orden de las provincias del imperio. Pero el orden que imperaba en la Nueva España resultaba intolerable desde la perspectiva de la monarquía borbónica. Corrupción de muchos funcionarios e ineptitud de casi todos, humillación de la población indígena y actitudes levantiscas de negros y mulatos, mezcla irreversible de los grupos étnicos que se pretendía separar y jerarquizar,

³³ *Recopilación*, ley 21, título I, libro VI, f. 194.

desorden familiar en las ciudades y viejas tradiciones en el campo. Para erradicar tantos males los ministros ilustrados se aplicaron a modificar las leyes, reorganizar la administración, depurar a los burócratas y establecer un nuevo proyecto educativo.

En el medio académico las novedades afectaron a las minorías ilustradas que asistían a la universidad, se interesaban por las ciencias naturales o tomaban decisiones relacionadas con la arquitectura y las artes plásticas. En las comunidades rurales los cambios llegaron a un ritmo más lento y no modificaron de manera sustancial sus rutinas cotidianas, de modo que fue en las ciudades y entre casi todos los grupos sociales donde se impusieron nuevas modas en el vestir y en las relaciones del trato social, se estimuló la alfabetización y se desenmascaró la ruda explotación antes encubierta con la máscara de la superioridad moral e intelectual de los explotadores. Los criollos que leían los textos de los ilustrados europeos, las mujeres que asistían a tertulias literarias en los salones o a charlas en las trastiendas de los comercios, los niños que tenían acceso a algo más que el deletreo y la memorización del catecismo, quizá no fueran más felices, pero sin duda conocían mejor su mundo y se conocían a sí mismos. Ante el menosprecio de extranjeros y paisanos, replicaron con la reivindicación del pasado y el orgullo de pertenecer a una nación fuerte y capaz de valerse por sí misma. Eran el orgullo, la reivindicación y la fortaleza que tendrían que ponerse a prueba en la lucha por la libertad.

SIGLAS Y REFERENCIAS

- AGN Archivo General de la Nación, México.
 AHNDF Archivo Histórico de Notarías del Distrito Federal,
 México.

BORAH, Woodrow

El Juzgado General de Indios en la Nueva España, México,
 Fondo de Cultura Económica, 1985.

BOYER, Richard

“Las mujeres, la ‘mala vida’ y la política del matrimonio”, en
 LAVRIN (coord.), 1989, pp. 271-308.

Chilam Balam de Chumayel

Chilam Balam de Chumayel, México, Universidad Nacional
 Autónoma de México, 1973.

COLÓN, Cristóbal

Diario de a bordo, Madrid, Ediciones Generales Anaya, 1985.

CRUZ, Juana Inés de la

Obras completas, t. I: *Lírica personal*, II: *Villancicos y letras
 sacras*, México, Fondo de Cultura Económica, 1952.

DONOHUE, John W.

Jesuit Education: an Essay on the Foundations of its Idea, Nue-
 va York, Fordham University Press, 1963.

Epistolario de Nueva España

Epistolario de Nueva España, 1505-1818, Francisco del Paso y
 Troncoso, editor y compilador, México, Antigua Librería de
 Robredo de José Porrúa e hijos, 16 vols., 1939-1942.

ERASMO DE ROTTERDAM, Desiderio

Coloquios, Buenos Aires, Espasa Calpe, 1947.

ESCALANTE GONZALBO, Pablo

“Pintar la historia tras la crisis de la conquista”, en *El origen del reino de la Nueva España*, México, Museo Nacional de Arte, Universidad Nacional Autónoma de México, 1999, pp. 24-49.

FARRISS, Nancy M.

La sociedad maya bajo el dominio colonial, Madrid, Alianza Editorial, 1992.

FERNÁNDEZ DE OVIEDO, Gonzalo

Sumario de la Natural Historia de las Indias, México, Fondo de Cultura Económica, 1950.

FRANCA, Leonel

O método pedagógico dos jesuitas: O Ratio Studiorum, Río de Janeiro, AGIR, 1952.

FROMM, Erich

El arte de amar, México, Paidós, 2010.

GIBSON, Charles

Tlaxcala en el siglo XVI, México, Fondo de Cultura Económica, 1991.

GONZALBO AIZPURU, Pilar

Las mujeres en la Nueva España. Educación y vida cotidiana, México, El Colegio de México, 1987.

La educación popular de los jesuitas, México, Universidad Iberoamericana, 1989.

Historia de la educación en la época colonial, t. I: *El mundo indígena*, México, El Colegio de México, 1990.

Vivir en Nueva España. Orden y desorden en la vida cotidiana, México, El Colegio de México, 2009.

LAVRIN, Asunción (coord.)

Sexualidad y matrimonio en la América hispánica. Siglos XVI-XVIII, México, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Grijalbo, 1989.

LEÓN PORTILLA, Miguel

Visión de los vencidos. Relaciones indígenas de la conquista, México, Universidad Nacional Autónoma de México, nueva edición, corregida y aumentada, 2007.

LOCKHART, James

Los nahuas después de la conquista. Historia social y cultural de la población indígena del México central, siglos XVI-XVIII, México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

LÓPEZ SARRELANGUE, Delfina

Los colegios jesuitas en la Nueva España, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1941.

LORENZANA Y BUTRÓN, Francisco Antonio

Cartas pastorales y edictos, México, Imprenta de Joseph Bernardo de Hogal, 1770.

MARTIN, Norman

“Pobres, mendigos y vagabundos en la Nueva España. 1702-1766. Antecedentes y soluciones presentadas”, en *Estudios de Historia Novohispana*, 8 (1985), pp. 99-126.

Memorial de los indios de Tepetlaóztoc

Memorial de los indios de Tepetlaóztoc o Códice Kingsborough, editora Perla Valle, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1993.

MENESES, Ernesto

El código educativo de la Compañía de Jesús, México, Universidad Iberoamericana, 1988.

MISSON, J.

Las ideas pedagógicas de San Ignacio de Loyola, Roma, Fratelli Lestini, 1933.

O'GORMAN, Edmundo

“Bibliotecas y librerías coloniales, 1585-1694”, en *Boletín del Archivo General de la Nación*, x:4 (1939), pp. 663-1006.

PALAFIX Y MENDOZA, Juan de

Tratados mexicanos, Madrid, Gráficas Bachende, 1968, 2 volúmenes.

PALENCIA, José Ignacio

“La actividad educativa de los jesuitas mexicanos desde 1572 hasta el presente”, en *Estudio de los colegios de la Compañía de Jesús en México*, edición privada, 1968, 2 volúmenes.

PÉREZ, Alonso (ed.)

La Compañía de Jesús en México, México, Jus, 1972.

Proceso inquisitorial del cacique de Tetzco

Proceso inquisitorial del cacique de Tetzco, paleografía y nota preliminar de Luis González Obregón, reproducción del libro editado por Eusebio Gómez de la Puente en 1910, México, 53 ICA (Congreso Internacional de Americanistas), Secretaría de Cultura del Gobierno del Distrito Federal.

Recopilación de Leyes

Recopilación de Leyes de los Reynos de las Indias, edición facsimilar de la de 1791, Madrid, Ediciones de Cultura Hispánica, 1943, 3 volúmenes.

RIPALDA, Jerónimo de

Doctrina Christiana con una exposición breve, Burgos, Imprenta de Felipe de Junta, 1591, edición facsimilar en Madrid, Imprenta Alemana, 1909.

RUSSELL, Bertrand

La conquista de la felicidad, México, Random House-Mondadori, 2006.

SUÁREZ, Marcela y Guadalupe Ríos

“Un drama de la vida cotidiana: los amores de ocasión”, en *Imágenes de lo cotidiano*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, 1989, pp. 131-170.

TORQUEMADA, Juan de, O.F.M.

Monarquía indiana, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1975-1983, 7 volúmenes.

VALENZUELA RODARTE, Alberto

“La educación jesuítica en Nueva España”, en PÉREZ (ed.), 1972.