

Historia social de la educación: un campo por explorar

El caso de la educación primaria en la Cd. de México, 1786-1836

[Revista del Centro de Estudios Educativos (México), vol. VI, núm. 2, 1976, pp. 39-54]

*Dorothy Tanck de Estrada**

SINOPSIS

Este artículo presenta una síntesis de los principales cambios en la historiografía latinoamericana en las últimas cinco décadas. Su enfoque ha evolucionado de un interés en la historia política y biográfica hacia estudios de la historia económica y social. Como ejemplo de la historia social aplicada a temas educativos, la autora analiza el desarrollo de la educación primaria en la ciudad de México desde 1786 a 1836. Se puede ver en este periodo cómo factores externos, entre ellos la política municipal o de la Iglesia, influyeron en el sistema educativo. También se examinan factores internos, como los métodos pedagógicos, problemas de niños y maestros, nivel de ausentismo y la satisfacción de la demanda.

ABSTRACT

This article presents a summary of the principal developments in Latin American historiography during the last five decades. From an interest in political history and biography historians have tended toward studies of economic and social history. As an example of social history applied to educational themes the author analyses the development of primary education in Mexico City from 1786 to 1836. It is possible during this period to examine the way in which external factors, such as municipal or Church policy, influenced the educational system. Some internal factors of the educational structure can also be studied: pedagogical methods, the problems of children and teachers, the absentee rate and the satisfaction of the demand.

Desarrollo de la historiografía latinoamericana

En las últimas cuatro décadas el enfoque de la historia latinoamericana ha cambiado.¹ De una historiografía cuyo principal interés era la crónica de las instituciones políticas, de las guerras o de los hombres prominentes, se fue pasando a un esfuerzo por escribir historia económica y social.

* DOROTHY TANCK DE ESTRADA: Maestría en historia, Universidad de Berkeley, 1965; Doctorado en historia, El Colegio de México, 1975. Actualmente es investigadora del Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México.

¹ Este resumen del desarrollo de la historiografía latinoamericana está basado principalmente en Florescano (1972) y Lockhart (1972). En los artículos de estos dos autores se encuentran numerosos ejemplos de las distintas clases de historia aquí mencionadas, razón por la cual no los hemos repetido en este trabajo.

Con el advenimiento de nuevos métodos de análisis económico y de la crisis económica de 1929, los historiadores se interesaron en reexaminar el pasado para poder entender las causas de los problemas contemporáneos. Primero encontraron en la escuela francesa métodos de análisis tomados de las ciencias sociales que utilizaban series largas de datos estadísticos para identificar y estudiar las crisis económicas. Más tarde se incorporaron las técnicas de medición y modelos matemáticos de la escuela norteamericana. Además de enfoque y técnicas nuevas, los historiadores de la economía encontraron lo que podemos llamar “nuevas” fuentes para su trabajo. Los archivos españoles y americanos contenían documentos con datos cuantitativos sobre el comercio trasatlántico, la producción minera o las fluctuaciones de precios que anteriormente no habían sido explotados (Florescano, 1972).

Igual que en el campo de la historia económica, el aumento de interés por la historia social se debía a la combinación de una serie de factores relacionados con las inquietudes de los historiadores, las técnicas de investigación y la utilización de nuevas fuentes. En realidad, podemos decir que la historia social era un producto de la historia económica. No satisfechos con los macroestudios de las instituciones económicas o con la descripción de tendencias globales de los movimientos comerciales generalmente relacionados con los sectores de exportación, varios historiadores quisieron investigar la economía doméstica de América Latina que era más cercana a la realidad de la vida cotidiana de la gente. De ahí surgieron trabajos como los de Enrique Florescano (1969) sobre las fluctuaciones de los precios del maíz en el periodo colonial mexicano o de Jan Bazant (1971) sobre la nacionalización de los bienes de la Iglesia en el siglo XIX y sus repercusiones sociales. También los estudios sobre historia demográfica hechos por Woodrow W. Boren (1960) promovieron el interés no sólo en las cifras totales de la población, sino en las características de los diferentes grupos raciales y la interacción entre ellos (McGreevey, 1968: 92-94; Lockhart, 1972: 14-15; Brading, 1972: 106).

La historia social

Este interés en el aspecto diario y local de un problema es lo que caracteriza a la historia social y la diferencia de la historia general o institucional, de la biografía histórica y de ciertas clases de macrohistoria económica o demográfica que tienden a buscar lo general, lo formal y lo claramente explicitado. Todos estos géneros de historia aportan ciertamente interpretaciones, conceptos y datos que son de utilidad al historiador social. Sin embargo, el objeto del historiador social es ver otro nivel, podemos llamarlo, un nivel “debajo” de los acontecimientos llamativos; más aún, podemos llamarlo el nivel más “real” por ser la historia que toca a la mayor parte de la población, el estrato más durable, de más continuidad que no es fácilmente alterado por las corrientes intelectuales o políticas gubernamentales (Lockhart, 1972: 6).

James Lockhart ha insistido en la importancia de estudiar la historia social de la Colonia en América Latina debido a que las instituciones formales de aquella época eran débiles y esporádicas, y en muchas ocasiones no lograron

alterar mayormente la situación existencial de la vida cotidiana. El hecho de que las leyes reales muchas veces no fueron llevadas a la práctica en la sociedad colonial —tipificado por la frase, “Obedezco pero no cumplo”— o que representaban codificaciones tardías de realidades socioeconómicas ya conformadas, da cierta validez a la necesidad de estudiar el aspecto social y no sólo el legislativo e institucional de la Colonia. Podríamos, inclusive, aplicar este razonamiento a la historia del siglo XIX y en muchos aspectos a la del siglo XX en vista de que es frecuente que haya una distancia entre la estructura política, económica e intelectual de un país y la vida diaria de la población.

Partidario de esta opinión es Luis González quien propone la legitimación de la microhistoria como respetable y respetado miembro de la historiografía contemporánea. Investigaciones sobre un tema “de espacio angosto y de tiempo largo, y de ritmo muy lento” con interés en “lo que resiste al deterioro temporal, lo modesto y pueblerino”, como ha hecho el Dr. González en su microhistoria del pueblo de San José de Gracia, puede contribuir más al entendimiento vivido y verdadero de la historia de México que los tratados sobre las leyes, guerras y líderes nacionales que en muchas ocasiones no afectaron la vida o las ideas de la gente (González, 1973: 9, 28).

Además de darse cuenta de que a veces la realidad socioeconómica no concordaba con la estructura legal, los historiadores tenían una segunda razón para querer estudiar el aspecto social de la historia; el deseo de entender y resolver los problemas contemporáneos hacía imprescindible comprender mejor sus orígenes en el pasado. Nuevas preguntas e inquietudes sobre la realidad presente requerían hacer nuevas preguntas al pasado histórico. Esta revisión histórica que ocurre con cada generación, en el caso de los historiadores latinoamericanos partía de una preocupación con lo socioeconómico. Sin embargo, los modelos europeos y norteamericanos sugeridos para explicar el desarrollo de la región solían ser parciales o inadecuados para una realidad que desde su principio era diferente. La existencia de culturas avanzadas precolombinas, por ejemplo, planteaba la posibilidad de que no evolucionaban en una manera parecida a las sociedades del mundo europeo. Liberarse del conjunto de supuestos y conceptos previos y bajar a un estudio de los datos para entonces formar nuevas teorías, esta vez basadas en la realidad latinoamericana y no en las conclusiones de estudios sobre sociedades europeas, era la meta de los historiadores sociales (Cortés Conde, 1972: 117-119; Spalding, 1972: 47-52, 57-59).

Las técnicas estadísticas, los conceptos utilizados en la economía, demografía y sociología, la biografía colectiva de todos los miembros de un grupo, analizados con la ayuda de la computadora, estaban entre los métodos aplicados a la historia social (McGreevey, 1974; Blank, 1974; Lockhart, 1972: 30-31).

Debido a su interés en lo cotidiano, muchas fuentes anteriormente despreciadas por los historiadores recobraron importancia para la historia social: periódicos, actas notariales, diarios personales, testamentos, actas de cabildos municipales, novelas, censos de población, entrevistas orales, etc. Como en toda investigación histórica, y tal vez con más razón con estas fuentes de la

historia social, la crítica de los testimonios o “el psicoanálisis de los documentos” por parte del investigador era imprescindible debido a la naturaleza parcial o prejuiciada de muchos de estos testimonios (González, 1973: 40).

Evolución de la historia de la educación

Parecida a la manera en que la historia económica y la historia demográfica empezaban a preocuparse con los aspectos más cotidianos o sociales, también la historia de la educación ha evolucionado. Tradicionalmente se estudiaba la educación desde el punto de vista legal o pedagógico y de vez en cuando se describía la fundación e historia de instituciones educativas. Había una abundancia “de viejas biografías edificantes de los paladines de la educación o del simple relato en que las transformaciones de los sistemas educativos son miradas como procesos autosuficientes o, peor todavía, como una sucesión de teorías pedagógicas” (Solari, 1971: 162). Poco se nos decía sobre el funcionamiento real del sistema educativo o de la realidad social en que existía. Con mucha frecuencia dejaron fuera del paisaje a los maestros, los niños y los padres; los intereses políticos; las implicaciones económicas.

En el campo tradicional de la educación se encontraban dos tipos de historiadores descritos por Luis González (para la microhistoria, pero aplicables, me parece, al tema de la educación): las hormigas y las arañas (González, 1973: 25-26). Por una parte, las hormigas llevaban y traían papeles: sacaban información de los archivos y la copiaban; trasladaban datos y leyes educativas de “la tumba de los archivos... a la tumba de las bibliotecas”. Esta recopilación y transferencia de información educativa se ejecutaba casi sin interpretación y sin encuadrarla en la realidad social del periodo estudiado. Historias hechas con tijeras y engrudo eran el producto de estos historiadores.

Por otra parte, los historiadores arañas de la educación no intentaban ocultar sus prejuicios y pasiones mientras tejían sus interpretaciones. Tendían a ver todo el pasado como prefacio para la victoria o la derrota de una corriente político-pedagógica contemporánea. Datos que no cambian en su telar prefabricado eran rechazados o distorsionados. Todos los países han tenido estos historiadores arañas en todos los campos, pero tal vez por la naturaleza controvertida y política de la educación, y el hecho de que es una actividad que puede llegar a afectar en su ser más íntimo a todos los miembros de la sociedad, las arañas han sido especialmente prolíferas en la historia de la educación.

Por supuesto, esta simplificación de las tendencias en la historia de la educación deja a un lado los contados estudios e interpretaciones más profundas y balanceadas que se han producido en varias naciones latinoamericanas. En el caso de México, podemos pensar en las obras de José Díaz Covarrubias (1875) y Justo Sierra (1948) en el siglo pasado, y Ezequiel Chávez (1900), Francisco Larroyo (1967), Plinio Ordóñez (1942) o José Bravo Ugarte (1966) en éste, que intentaron salir de la interpretación legalista y pedagógica de la educación y aportar una visión más completa, ecuánime y documentada del fenómeno.

En los últimos diez años, sin embargo, podemos percibir un cambio más definitivo en la manera de concebir la historia de la educación. Como en el caso de la historia económica y de la historia social, este cambio se debe a tres factores: un cambio en el interés de los historiadores, o sea, un cambio en las preguntas que hacen al pasado. Ahora no son el legislador o el pedagogo quienes hablan sino el científico social que quiere ver la educación como parte de un complejo socio-económico-cultural. Quiere entender mejor cómo en realidad funciona el sistema educativo y no sólo cómo se presentan su estructura legal o sus teorías pedagógicas. También ha habido un cambio en los métodos del historiador. Ahora trata de encontrar estadísticas o formularlas con un conjunto de datos parciales, no sólo sobre el número de escuelas, sino de su inscripción, desperdicio escolar, sueldos de maestros, nivel de ausentismo, satisfacción de la demanda, etc. Busca indicaciones sobre la relación de decisiones educativas con corrientes políticas e intereses económicos. En otros casos, sigue la línea de la microhistoria e intenta estudiar una localidad en profundidad y por un periodo largo de tiempo para captar estas relaciones que muchas veces no son visibles al examinar la educación a nivel nacional. “Nuevas” fuentes, tales como los archivos municipales, archivos de las mismas instituciones educativas, los anuncios de escuelas y textos en los periódicos y folletos han ayudado en esta tarea.

En el campo de la historia social en general, hemos encontrado muchos nuevos datos e interpretaciones que ponen en tela de juicio los conceptos tradicionales sobre el pasado. Unos ejemplos demuestran el potencial de la historia social: Brading (1972) y Campbell (1972) han indicado que en realidad los españoles no monopolizaron los puestos altos durante toda la Colonia, porque de hecho los criollos llegaron a dominar los puestos de oidores en las Audiencias de México y Lima a fines del siglo XVII y principios del XVIII. En un estudio sobre Oaxaca, Taylor (1974) indica que en esa área de una densa y bien organizada población indígena y de agricultura autosuficiente, la hacienda y el latifundio nunca lograron usurpar las tierras indígenas durante la época colonial. Gibson (1964), por otra parte, al examinar cuidadosamente la organización social de los aztecas del valle de México durante tres siglos, concluye que la subyugación por los españoles fue un proceso continuo pero que tomaba formas distintas dependiendo de condiciones demográficas, económicas, religiosas y políticas, y fue detenido parcialmente por la sobrevivencia de ciertos aspectos de la cultura indígena. Jean Meyer (1973), por medio de entrevistas con los sobrevivientes del movimiento cristero² del siglo XX, por análisis de correspondencia, folletos, diarios personales, periódicos, informes oficiales y confidenciales del Gobierno y de la Iglesia, hace posible que “se dé la palabra a aquellos que jamás hablaron para que se pongan en duda las declaraciones de los vencedores”. Al examinar

² Entre 1926 y 1929, principalmente en la parte central de México, se levantaron varios grupos de campesinos, ayudados en algo por católicos de las ciudades, en contra de las leyes del gobierno del presidente Plutarco Elías Calles que vieron como ataques contra la fe, la Iglesia y en general la libertad religiosa.

este enfrentamiento de dos mundos que él ve como la prefiguración de todas las guerras revolucionarias de este siglo, Meyer demuestra que los cristeros no estaban dirigidos por la Iglesia, los grandes propietarios y la pequeña burguesía reaccionaria, e igualmente que no eran contra-revolucionarios, debido, entre otras cosas, al hecho de que “el gobierno de Calles no respondía a la definición de una revolución”.

Con el impulso dado por estas nuevas interpretaciones de la historia social, podemos esperar que la historia social de la educación también apoyará nuevos conceptos sobre el pasado educativo y consecuentemente sobre otros aspectos de la historia. Algunos ejemplos de trabajos que siguen la línea de la historia social aplicada al campo de la educación indican lo que este enfoque puede aportar.

En 1949 Gonzalo Obregón Jr. publicó “El Real Colegio de San Ignacio de México”, una historia de la escuela de niñas, popularmente conocida como las Vizcaínas, que fue fundada por una agrupación laica en 1767 y que sigue funcionando hoy en día. Basándose en las actas de la Junta del Colegio, Obregón presenta datos sobre la vida interna de la institución, especialmente su escuela gratuita de primeras letras, y sobre los problemas económicos causados por los préstamos forzados hechos al gobierno colonial e independiente. Otro estudio de una institución es la de Clementina Díaz y de Ovando (1972), “La Escuela Nacional Preparatoria: los afanes y los días, 1867-1910”, que describe la vida de la preparatoria desde su fundación hasta el momento en que el colegio fue integrado a la Universidad Nacional de México. La fuente primordial de la obra la constituyen los periódicos de la época que aportan información no sólo sobre los actos públicos más importantes de la institución, sino sobre los desacuerdos internos entre estudiantes y profesores, cambios en los planes de estudios, problemas surgidos a causa de la enseñanza laica, críticas y alabanzas de la educación positivista. Por una parte, la presentación cronológica de todos los datos referentes a la preparatoria hace posible una apreciación de su desarrollo, año por año, y su relación con la evolución política, económica y social de fines del siglo; pero por otra parte, al limitar las fuentes a los periódicos quita la posibilidad de un análisis más detenido y profundo de estos distintos temas o de otros aspectos de la vida escolar.

Relacionar la educación con las ideas políticas es el interés de Agustín García (1971) y de Josefina Vázquez (1970). Con temas y métodos diferentes llegan a conclusiones de importancia. García analiza en detalle el Seminario de Morelia en los años anteriores a la Independencia de México. Estudia los planes de estudios, las corrientes filosóficas, los rectores y los alumnos, entre ellos, Morelos, Rayón, Abasolo, Iturbide y los Michelena, para encontrar ahí “la cuna ideológica de la Independencia”. Josefina Vázquez examina la interacción del sistema político con el sistema educativo por medio de un análisis de los cambios en la enseñanza de la historia de 1821 a 1960. Por medio de una revisión de los libros de texto, la legislación educativa y los programas de estudios, descubre cómo distintos autores y distintos gobiernos de México adaptaron la enseñanza de la historia, especialmente en su tratamiento de

ciertos acontecimientos y personajes controvertidos, a las necesidades teóricas y prácticas de cada época, según ellos las concebían.

La relación de los cambios en la educación secundaria con grupos sociales y políticos es el tema de "Educación y sociedad en la Argentina, 1880-1900", de Juan Carlos Tedesco (1970). La hipótesis novedosa del trabajo es que la introducción de la enseñanza técnica al final del siglo pasado no fue una medida económica para promover el desarrollo industrial, sino una medida política para aplacar las demandas de la creciente clase media de acceso a la educación. Al abrir escuelas técnicas, el Gobierno esperaba dirigir a esos grupos sociales hacia este ramo de instrucción y conservar los colegios de enseñanza humanística para los grupos dirigentes, en vista de que esos colegios eran las instituciones que daban entrada a la universidad y al ejercicio de poder político.³

Carmen Castañeda (1973), en su estudio sobre la educación en Guadalajara, dedica una sección al Colegio Seminario y su papel en el desarrollo regional del noroeste de México. Por medio de datos sobre 1 164 alumnos internos desde 1699 a 1800, aclara preguntas sobre sus lugares de origen, las razones de su deserción y su destino al dejar o graduarse en el Colegio. Tanto el Colegio Seminario como la Universidad de Guadalajara, creada al final del siglo XVIII, sirvieron como alternativa a la ida a la capital para proseguir los estudios superiores, y así crearon un centro regional de educación para una parte importante de la nación.

Historia social de la educación primaria en la Cd. de México: 1786-1836

En estos estudios de la historia social de la educación vemos dos tendencias: una, estudiar la relación del sistema educativo con otras instituciones externas al mismo, tales como el aparato político, los grupos económicos, la Iglesia; otra, mirar hacia el funcionamiento interno de la escuela, esto es, hacia los actores principales: los maestros, los niños, los padres de familia, y los planes de estudios y métodos pedagógicos. En un trabajo reciente (Tanck de Estrada, 1975) he intentado combinar estas dos tendencias al examinar la educación primaria de la ciudad de México en su relación hacia afuera y hacia adentro durante el periodo de 1786 a 1836. El objetivo fue estudiar la interacción del sistema escolar con el sistema político en la época colonial, durante las Cortes de Cádiz y hasta el final de la primera República federal de México independiente, y también examinar el funcionamiento interno de las escuelas de primeras letras durante estos cincuenta años.

La fuente más importante para la investigación resultó ser el Archivo del Ayuntamiento de la ciudad de México. Integrado por 7 490 volúmenes, divididos en aproximadamente mil ramos, más las actas de Cabildo desde 1524 hasta

³ Otro estudio interesante sobre el mismo periodo y referente al mismo tema, o sea la introducción de la enseñanza popular y técnica, pero para una sociedad con condiciones económicas y políticas diferentes, es el de Michael Katz (1968). Parece que tanto en Argentina como en los Estados Unidos, por razones diferentes, la enseñanza técnica fue promovida por las élites y resistida por las clases medias y por los obreros.

1928, este archivo ofrece documentos valiosísimos para investigadores interesados en la historia de la educación, su economía, su relación con las instituciones políticas y religiosas, los problemas de los maestros y la influencia de la condición socioeconómica de la población capitalina en la eficacia del sistema educativo.

Los primeros cuatro volúmenes (de un total de cuarenta) del ramo "Instrucción pública en general", que cubren el periodo de 1696 a 1836 en 355 expedientes, sirvieron como base para el estudio. En estos volúmenes se encuentran: listas de los miembros del gremio de maestros y la ubicación de sus escuelas para diferentes años; informes de los regidores municipales sobre el estado de la educación primaria; encuestas de las escuelas de la ciudad, a veces con datos sobre su inscripción, presupuesto, sueldos, textos y métodos; quejas y peticiones de los padres; y comentarios de los maestros sobre los problemas económicos y sociales que afectan el rendimiento escolar. Los ramos de gremios, actas de cabildo, Ayuntamiento y Compañía lancasteriana también fueron útiles.

En el Archivo de la Nación encontré la mayor parte de la información referente al régimen de Valentín Gómez Farías para los años 1833-1834 en el ramo de "Justicia e instrucción pública", cuyos volúmenes contienen las actas de la Dirección General de Instrucción Pública. Los periódicos de la época, guardados en la Hemeroteca Nacional, junto con libros de texto encontrados en bibliotecas y colecciones particulares, ofrecieron datos sobre la vida interna de las escuelas.

Relación de la educación con la política de la ciudad

Para comprender la realidad de la educación primaria de la época en cuestión, fue necesario primero tomar en cuenta dos de las instituciones coloniales: el sistema económico de los gremios y el sistema político del gobierno municipal. Porque fueron el Gremio de Maestros del Nobilísimo Arte de Primeras Letras y el Ayuntamiento de la ciudad de México, representado éste por el regidor llamado "Juez de Gremios y de Informaciones de Maestros de Escuela", los que promovieron y vigilaron el desarrollo de las escuelas de primeras letras en la capital.

Cada uno de estos cuerpos tenía el deseo de aumentar su control sobre maestros y escuelas. Constantemente, durante el periodo colonial, el Ayuntamiento fortalecía su posición de dirigente de la educación a expensas del gremio. Vez tras vez insistía en la estricta interpretación de ciertas ordenanzas del gremio que reconocían el poder del gobierno municipal para supervisar a las propias autoridades gremiales y a los maestros particulares. Extendió su actuación en el campo educativo al decretar en 1786 la fundación de escuelas gratuitas en las parroquias, en los conventos de monjes, y dos escuelas municipales, instituciones todas que no estaban sujetas al gremio.

Este proceso de ampliación de las facultades del Ayuntamiento no fue realizado sin oposición. Frecuentemente los regidores criollos se encontraron en conflicto con el virrey o con la Audiencia que quisieron también aumentar su jurisdicción en asuntos educativos. En este juego de poder, el virrey y la

Audiencia defendían a veces al gremio de las críticas del municipio, con el fin de detener el aumento de poder del cuerpo criollo municipal. La disputa sobre el gremio de maestros sirve para revelar las tensiones internas del gobierno virreinal, entre la autoridad criolla de la ciudad de México y los representantes del gobierno ultramarino. También sirve para entender cómo funcionaba el sistema jerárquico y patrimonial del gobierno colonial en que varios cuerpos recibían del rey privilegios, facultades y obligaciones. Al verse atacado por el Ayuntamiento, el gremio de maestros podía acudir directamente al monarca Carlos IV pidiendo su apoyo. Aunque este recurso al rey como último juez complicaba y demoraba la resolución de cualquier disputa, al mismo tiempo protegía a los cuerpos corporativos —como los gremios, el cabildo municipal, el cabildo eclesiástico, la Audiencia, las órdenes religiosas— del poder desbordado de cualquier otro grupo o del virrey o aun del rey mismo.

Las Cortes españolas de 1812 y 1813, con su política liberal, en vez de contradecir las actividades educativas del Ayuntamiento de México, confirmaron la tendencia del gobierno municipal de ejercer un papel más directo en la educación primaria: hicieron obligatoria la fundación de escuelas municipales; abolieron los gremios; autorizaron la creación de una Comisión de Educación como parte del cabildo; tomaron medidas adicionales a fin de aumentar el poder estatal al autorizar el examen de los maestros por la Diputación Provincial (y debido al hecho de que se tardó en establecer la Diputación en México, fue el Ayuntamiento el que asumió esta facultad), la creación de una Dirección de Estudios para promover en todo el país los tres niveles de educación, y la inclusión de la instrucción política en las escuelas primarias juntamente con la instrucción religiosa.

En general, la política educativa de México independiente siguió el camino trazado por las Cortes españolas, y en particular el de su ley de educación de 1821. El Distrito Federal se gobernó durante toda la primera República federal por la "Instrucción para el gobierno económico-político de las provincias" de 1813 debido a que nunca se llegó a promulgar una ley orgánica para la capital. Al desaparecer el gremio, el Ayuntamiento asumió en el periodo independiente las prerrogativas que el cuerpo corporativo había ejercido. La Comisión de Educación empezó a examinar a los aspirantes al magisterio y a hacer visitas de inspección a todas las escuelas de la ciudad.

Además de vigilar las escuelas particulares y municipales, el cabildo municipal continuaba la supervisión de las escuelas de la Iglesia en las parroquias y conventos, que había iniciado en 1786. Desde aquella fecha, periódicamente pedía informes de las escuelas pías e insistía en que su enseñanza fuera gratuita. Por eso, se puede atribuir en parte al Ayuntamiento el predominio logrado por las escuelas eclesiásticas en la educación primaria en las últimas décadas de la Colonia. En 1820, 53% de los alumnos varones asistían a escuelas gratuitas de la Iglesia; 11% a las escuelas gratuitas municipales y a las parcialidades de indios; y 36% a las instituciones de maestros particulares. Un poco más de 3 500 muchachos estaban inscritos en las escuelas de primeras letras, cifra que representaba entre 50 y 65% de la demanda potencial escolar

de niños varones entre 6 y 14 años de edad. (El porcentaje depende de qué número total de habitantes se acepta como válido para la ciudad en 1820). Estas estadísticas indican que la educación primaria a fines de la Colonia no era monopolio de la Iglesia ni estaba limitada a un pequeño grupo de niños acomodados; más aún, la inscripción en las escuelas había alcanzado un nivel que no fue posible superar en las siguientes tres décadas.

El Congreso mexicano en varias ocasiones preparó proyectos para la creación de un cuerpo nacional que dirigiera la educación. Sin embargo, el único plan para el Distrito Federal que fue aprobado y llevado a la práctica durante la primera década del periodo independiente fue el de 1831 para aumentar el número de escuelas municipales.

La Reforma Educativa de 1833

En 1833 el gobierno liberal de Valentín Gómez Farías lanzó un proyecto de reforma educativa que ha sido considerado como un rompimiento con el pasado y un gran avance en la extensión de la educación primaria. Sin embargo, al examinar la legislación referente a las escuelas de primeras letras y considerarla dentro del marco del desarrollo anterior de la educación en la ciudad de México, es evidente que este programa fue fruto de muchos proyectos de los gobernantes anteriores, tanto “liberales” como “conservadores”. La ley de 1833 reiteró la obligación de la Iglesia de mantener escuelas primarias en sus parroquias y conventos, basándose en la legislación colonial. Siguiendo la Constitución de 1812 y otros planes de la época independiente, también se incluyó la enseñanza tanto del catecismo político como del religioso. El programa del Ejecutivo para fundar más escuelas en la capital no fue original, sino el mismo proyecto que el Ayuntamiento, en cumplimiento de la ley de 1831, ya había aprobado. De hecho, el gobierno liberal sólo tuvo tiempo de abrir dos de las nueve escuelas primarias planeadas; las restantes fueron establecidas por el Ayuntamiento en 1834 y 1835, después de la caída de Gómez Farías.

Lo más significativo del régimen liberal de 1833 en el campo de la educación primaria fue la creación de la Dirección General de Instrucción Pública, primer cuerpo del gobierno nacional encargado de dirigir la educación en el Distrito Federal y en los territorios. Esta Dirección, concebida de acuerdo con el proyecto de las Cortes españolas y otros planes de gobierno posteriores independientes, por una parte asumió las facultades educativas y el presupuesto que antes había ejercido el Ayuntamiento, y por otra nombró un Inspector de Escuelas que se dedicaba exclusivamente a vigilar y administrar las escuelas de la ciudad y de los pueblos adyacentes.

Aunque varios historiadores, leyendo la historia hacia atrás, hayan encontrado en el gobierno de Gómez Farías de 1833 las raíces de la enseñanza laica, de la instrucción política o del crecimiento de la educación primaria, los hechos no prueban estas interpretaciones. Otros, basándose en José María Luis Mora, han interpretado el término de “enseñanza libre” expresado por la

ley del 23 de octubre de 1833 como una medida para limitar la participación de la Iglesia en la educación primaria. Sin entrar en un análisis de las ambigüedades de Mora cuando se refiere a este punto, podemos entender mejor el significado de la "enseñanza libre" si revisamos el desarrollo histórico de este término desde el momento en 1814 en que empezó a usarse en México. Las Cortes españolas en aquel año abolieron todos los gremios. En seguida varios maestros no agremiados abrieron escuelas y uno pidió al Ayuntamiento de la ciudad de México que confirmara su derecho de poner escuela en el lugar que quisiera sin atender a las restricciones gremiales sobre su ubicación, porque al ser extinguidos los cuerpos corporativos, los maestros, como todos los que ejercían cualquier oficio o profesión, quedaban en libertad de practicar su profesión. También en las Cortes el diputado de la Nueva Vizcaya sugirió que la nueva Constitución incluyera la libertad de enseñanza para que los que desearan poner escuelas en el Nuevo Mundo se vieran libres de largos trámites burocráticos con la Península. Un proyecto del Congreso mexicano en 1826 hablaba de la prohibición de requisitos de limpieza de sangre o legitimidad (que eran antiguos requisitos gremiales) para ejercer el magisterio que era como cualquier otra profesión. Por tanto, el primer significado del término tenía que ver con la idea liberal del libre ejercicio de cualquier profesión, exento de trabas gremiales o burocráticas.

Otro significado que es evidente al examinar los varios proyectos educativos antes de 1833 estaba relacionado con la libertad de los maestros particulares para utilizar el método, los textos y planes de estudios que quisieran. El Estado, según estas proposiciones, tenía facultades de indicar el régimen interno y de vigilar las escuelas sostenidas por sus propios fondos o en las parroquias y conventos, pero generalmente, como en el gobierno de Gómez Farías, concedía la libertad de enseñanza a los maestros particulares.

Liberar el ejercicio del magisterio de requisitos exagerados y dejar a los profesores particulares en libertad por cuanto tocaba al régimen interno de sus escuelas, fueron vistas como medidas que animarían a más personas a abrir centros docentes. Este aumento en el número de escuelas llegó a ser el fin primordial de la enseñanza libre. En vista de que al llegar al año de 1833 sólo el Ayuntamiento de la ciudad intervenía en la aprobación de maestros de primeras letras, la declaración de la enseñanza libre no afectaba en nada a la Iglesia. Sin embargo, tal vez Mora tenía en mente un proyecto educativo del año anterior. Aunque no prosperó, proponía hacer participar al clero de la capital en la administración de la educación primaria: autorizar al párroco a examinar al aspirante en la doctrina cristiana antes de ser examinado en las demás asignaturas por una comisión nombrada por el Gobierno, y encargar a una comisión con tres sacerdotes entre sus siete miembros la vigilancia de las escuelas primarias de la ciudad.

Pero, de hecho, el mismo Mora, cuando hablaba del objetivo de la enseñanza libre en el nivel primario, explícitamente decía que su verdadero fin era

facilitar y promover la apertura de mayor número de escuelas y así extender a todos la habilidad de leer y escribir.⁴

En el periodo estudiado, la libertad de enseñanza no fue causa de polémica entre el Estado y la Iglesia. Debe señalarse, sin embargo, que hay indicaciones de que la controversia sobre este punto se desarrolló a partir de la proposición liberal para una nueva Constitución en 1842, tema que escapa a los fines de este trabajo.

Métodos y problemas de la enseñanza primaria

Mientras las relaciones entre el sistema educativo y el sistema político a nivel municipal y nacional estaban evolucionando entre 1786 y 1836, la vida cotidiana en el aula escolar continuaba sin grandes cambios. A fines del siglo XVIII la mayoría de los maestros usaba el método individual, que consistía en oír las recitaciones y revisar los cuadernos de los niños cuando se acercaban uno por uno a su escritorio. Gradualmente, se introdujo la división de los alumnos en dos grupos: uno “de leer” y otro “de escribir y contar”. Así se enseñaba simultáneamente en voz alta a todos los estudiantes de un grupo.

Con la introducción del sistema lancasteriano en 1819, la división en grados fue formalmente constituida pero esta vez con ocho clases gradualmente más avanzadas en la lectura, escritura, aritmética, doctrina cristiana y modalidades. El método de las escuelas lancasterianas era el mutuo; éste facilitaba la mayor participación del alumno en su propio aprendizaje al nombrarse a algunos niños más adiestrados como instructores de diez muchachos más pequeños. Debido a este método, un solo maestro podía dirigir una clase de trescientos estudiantes. La enseñanza mutua fue la innovación pedagógica más difundida durante la primera República federal (Tanck de Estrada, 1973).

⁴ El comentario de Mora en este sentido es el siguiente: “Por la supresión de los antiguos establecimientos, se precavían las resistencias y obstáculos que semejantes cuerpos opondrían a la nueva marcha y con los cuales, supuesta su existencia, era necesario contar: con la libertad de la enseñanza se removían los obstáculos de todo género que supone el permiso previo de enseñar, y son indefectibles en él. Verdad es que una multitud de escuelas enseñarían mal a leer y escribir, pero enseñarían, y para la multitud siempre es un bien aprender algo ya que no lo pueda todo. Que los hombres puedan explicar aunque defectuosamente sus conceptos por escrito y que puedan de la misma manera encargarse de los de los otros expresados por los caracteres de un libro o manuscrito, es ya un progreso, si se parte como se partía en México de la incapacidad de hacerlo que tenía la multitud en un estado anterior; esto y no otra cosa era lo que se buscaba por la libertad de la enseñanza y esto se ha obtenido y se obtiene todavía por ella misma” (Mora, 1963: 120). Es de notarse que la primera parte (“Por la supresión... indefectibles en él”) se refiere a la enseñanza secundaria impartida en los colegios de estudios mayores, donde el clero dirigía tres de los cuatro colegios en la capital. La segunda parte (“Verdad es que... por ella misma”) se refiere a la enseñanza primaria y, como puede verse por el texto al hablar de “enseñanza libre”, no se refiere al rompimiento del supuesto monopolio del clero en el nivel primario. Contradictoriamente, sin embargo, pueden encontrarse otras frases de Mora en que indica que uno de los fines del gobierno de Gómez Farías era destruir el “monopolio” del clero en el nivel primario o hacer la enseñanza primaria “absolutamente independiente del clero” (*op. cit.*: 54, 4).

La disciplina, siempre estricta, era mitigada por premios utilizados como estímulos, la disminución de los castigos corporales más crueles y la teoría de que el maestro debía relacionarse con sus alumnos como si fuera el padre o un amigo.

Encuestas encontradas en los archivos del Ayuntamiento de México indican la ubicación de las escuelas de la capital y el número de niños inscritos en diferentes momentos: 1802, 1820 y 1838. Especialmente después de la Independencia, se nota un aumento en el número de escuelas en la parte sureste y una reducción en la noreste, alteraciones que concuerdan con el crecimiento de la capital hacia el sur.

En la ciudad de México pocos niños acomodados recibían instrucción primaria en sus casas de profesores particulares. Más bien asistían a ciertas escuelas de maestros connotados. En casi todas las escuelas privadas, alrededor de 20% de los alumnos asistía gratuitamente, conforme a una práctica del gremio colonial que fue continuada en la época independiente. Las quejas más constantes de los preceptores estaban relacionadas con las dificultades causadas por la pobreza de los niños, el ausentismo debido a enfermedades, la falta de desayuno o de ropa, la incompreensión de los padres, el abandono del curso antes de terminarlo debido a la necesidad de ganar dinero para su familia y los problemas de aprendizaje por escasez de libros y útiles. Estas dificultades, que perduraron en todo el periodo, fueron combatidas con proposiciones que suenan como "modernas": el desayuno escolar, la obligatoriedad de la educación primaria, la multa a los padres que no enviaran a sus niños a la escuela, el método mutuo y más activo, la participación de los alumnos en el gobierno de la escuela.

Al examinar el desarrollo de la educación primaria durante tres formas distintas de gobierno, se destaca la continuidad del proceso: un aumento del poder estatal, ejercido principalmente por el Ayuntamiento, sobre los maestros particulares y las escuelas de la Iglesia, que llega a su punto máximo durante la primera República federal cuando desaparece el gremio. Al final de la primera República disminuye un poco porque el Ayuntamiento deja de vigilar tan de cerca el régimen interno de las escuelas particulares. Hay mayor interés del Estado en promover y establecer escuelas gratuitas para los pobres; crece la convicción de que la educación resolvería problemas económicos y produciría una población virtuosa; ocurre cambio gradual en los métodos pedagógicos hacia una disciplina menos severa; hay más participación de los alumnos, mayor número de asignaturas incluidas en el plan de estudios y se introducen algunos nuevos textos. Se ve también una continuidad en los hombres claves del gobierno municipal y nacional, y en los maestros más importantes entre 1812 y 1836, hecho que ayuda a mantener en vigencia ciertas ideas educativas a pesar de cambios en la estructura política que ocurren cuando México se convierte de colonia en nación independiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bazant, Jan

1971 *Los bienes de la Iglesia en México (1856-1875)*. México: El Colegio de México.

Blank, Stephanie

1974 "Patrons, Clients and Km in Seventeenth Century Caracas: A Methodological Essay in Colonial Spanish American Social History", en *Hispanic American Historical Review*, 54, 2.

Borah, Woodrow W. y Sherburne F. Cook

1960 "The Population of Central Mexico in 1548: An Analysis of the Suma de Visitas de Pueblos", en *Iberoamericana*, 43.

Brading, David A.

1971 *Miners and Merchants in Bourbon Mexico, 1763-1810*. Inglaterra: Cambridge University Press.

1972 "Las tareas primarias en la historia latinoamericana", en *La historia económica en América Latina, II: desarrollo, perspectivas y bibliografía*. México: SepSetentas.

Bravo Ugarte, José

1966 *La educación en México (... 1965)*. México: Editorial Jus.

Campbell, Leon G.

1972 "A Creole Establishment: the 'Audiencia' of Lima in the Later Eighteenth Century", en *Hispanic American Historical Review*, 52, 1.

Castañeda, Carmen

1973 "Un colegio seminario del siglo XVIII", en *Historia Mexicana*, 88.

Cortés Conde, Roberto

1972 "Problemas y prioridades en el estudio de la historia económica latinoamericana", en *La historia económica en América Latina, II: desarrollo, perspectivas y bibliografía*. México: SepSetentas.

Chávez, Ezequiel A.

1900 "La educación nacional", en *México, su evolución social*. México: J. Balleca y Cía., Suc.

Díaz Covarrubias, José

1875 *La instrucción en México*. México: Imprenta del Gobierno en Palacio.

Díaz y de Ovando, Clementina

1972 *La Escuela Nacional Preparatoria, los afanes y los días: 1867-1910*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2 vols.

Florescano, Enrique

1969 *Precios del maíz y crisis agrícolas en México (1708-1810)*. México: El Colegio de México.

1972 "La historia económica de la época colonial en América Latina: desarrollo y resultados", en *La historia económica en América Latina, II: desarrollo, perspectivas y bibliografía*. México: SepSetentas.

- García Alcaraz, Agustín
1971 *La cuna ideológica de la Independencia*. Morelia, Méx.: Fimax Publicistas.
- Gibson, Charles
1964 *The Aztecs under Spanish Rules: A History of the Indians of the Valley of Mexico, 1519-1810*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- González, Luis
1973 *Invitación a la microhistoria*. México: SepSetentas.
- Katz, Michael B.
1968 *The Irony of Early School Reform: Educational Innovation in Mid-Nine-teenth Century Massachusetts*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Larroyo, Francisco
1967 *Historia comparada de la educación en México*. México: Editorial Porrúa.
- Lockhart, James
1972 "The Social History of Colonial Spanish America: Evolution and Potential", en *Latin American Research Review*, VII, 1.
- Meyer, Jean
1973 *La Cristiada*. México: Siglo XXI, 3 vols.
- Mcgreevey, William
1968 "Recent Research on the Economic History of Latin America", en *Latin American Research Review*, III, 2.
-
- 1974 "Recent Materials and Opportunities for Quantitative Research in Latin American History; Nineteenth and Twentieth Centuries", en *Latin American Research Review*, IX, 2.
- Mora, José María
1963 *Obras sueltas*. México: Editorial Porrúa.
- Obregón, Gonzalo
1949 *El Real Colegio de San Ignacio de México*. México: El Colegio de México.
- Ordóñez, Plinio
1942 *Historia de la educación pública en el Estado de Nuevo León, 1592-1942*. Monterrey, México.
- Sierra, Justo
1948 *La educación nacional*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Solari, Aldo E.
1971 "Una historia de la educación en Argentina", en *Aportes*, 21.
- Spalding, Karen
1972 "The Colonial Indian: Past and Future Research Perspectives", en *Latin American Research Review*, VII, 1.
- Tanck de Estrada, Dorothy
1973 "Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México, 1822-1824", en *Historia Mexicana*, 88.

1975 "La educación primaria en la ciudad de México". México: El Colegio de México. Tesis doctoral.

Taylor, William B.

1974 "Landed Society in New Spain: A View from the South", en *Hispanic American Historical Review*, 54, 3.

Tedesco, Juan Carlos

1970 *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires: Ediciones Pannedille.

Vázquez, Josefina

1970 *Nacionalismo y educación*. México: El Colegio de México.